

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Habilidades socioemocionales en la práctica profesional como espacio experiencial en la
carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público

Teodoro Peñaloza, Chupaca

Presentada por

Isabel Sonia CHUQUILLANQUI GALARZA

Asesor

Segundo Emilio ROJAS SÁENZ

Para optar al grado Académico de Doctor

en Psicología Educativa y Tutorial

Huancayo, Perú

2021

Habilidades socioemocionales en la práctica profesional como espacio experiencial en la
carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público

Teodoro Peñaloza, Chupaca

*El presente trabajo está dedicado
con honor a los doctores y
magísteres de la Escuela de
Posgrado de la Universidad
Nacional de Educación, por su
dedicación a la investigación
científica en el campo educativo.*

Reconocimiento

A los doctores y magísteres de la Escuela de posgrado de la Universidad Nacional de Educación, por su dedicación en especializar cada día la mención Psicología Educativa y tutorial

A los estudiantes de la práctica profesional y a los docentes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca

Tabla de Contenidos

Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento.....	iv
Tabla de Contenidos.....	v
Lista de tablas.....	vii
Lista de figuras.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Introducción.....	xi
Capítulo I:Planteamiento del Problema	1
1.1. Determinación del Problema.....	1
1.2. Formulación del Problema	2
1.3. Objetivos.....	2
1.4. Importancia y Alcances de la Investigación.....	3
Capítulo II:Marco Teórico.....	4
2.1. Antecedentes del Estudio	4
2.2. Bases Teóricas.....	10
2.3. Definición de Términos.....	51
Capítulo III:Hipótesis y Variables	54
3.1. Sistema de Hipótesis.....	54
3.2. Variables.....	54
3.3. Operacionalización de las Variables.....	56
Capítulo IV:Metodología	57
4.1. Enfoque de investigación	57
4.2. Tipo de Investigación	57
4.3. Diseño de Investigación	57
4.4. Población y Muestra	58
4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	59
4.6. Tratamiento Estadístico de los Datos	59
Capítulo V:Resultados	61
5.1. Validación y Confiabilidad del Instrumento.....	61
5.1.1. Validación del instrumento.....	61
5.1.2. Confiabilidad del instrumento	63

5.2. Presentación y análisis de los resultados	64
5.2.1. Resultados descriptivos.....	64
5.2.2. Análisis de Hipótesis.....	67
5.3. Discusión.....	74
Conclusiones.....	76
Recomendaciones	77
Referencias	78
Apéndices	80

Lista de Tablas

Tabla1 Operacionalización de Variables.....	56
Tabla 2 Conformación de la Población	58
Tabla 3 Conformación de la Muestra.....	59
Tabla 4 Opinión de expertos para la validación sobre las Habilidades socioemocionales .	62
Tabla 5 Opinión de expertos para la validación sobre las Prácticas profesionales	63
Tabla 6 Confiabilidad del cuestionario sobre sobre las inteligencias múltiples	64
Tabla 7 Confiabilidad del cuestionario sobre sobre las Prácticas profesionales	64
Tabla 8 Niveles de las habilidades socioemocionales	65
Tabla 9 Percepción de la práctica profesional como espacio experiencial	66
Tabla 10 Correlaciones hipótesis general.....	68
Tabla 11 Correlaciones hipótesis específica 1	69
Tabla 12 Correlaciones hipótesis Específica 2	71
Tabla 13 Correlaciones hipótesis Específica 3	72

Lista de Figuras

Figura 1 Niveles de las habilidades socioemocionales	65
Figura 2 Niveles de la inteligencia matemática	66

Resumen

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, teniendo como objetivo fundamental demostrar cómo las habilidades socioemocionales se relacionan significativamente en la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza en Huancayo, por ello, se entiende que la habilidad social se da en un determinado contexto cultural, ya que los modelos y formas de comunicación suelen cambiar entre las distintas culturas, entre las edades, el sexo o nivel de educación, y para la recolección de datos se consideró la aplicación de los instrumentos en una muestra de 24 estudiantes, teniendo como resultado una correlación positiva de 0,724.

Palabras claves: Habilidades socioemocionales, práctica profesional como espacio experiencial

Abstract

The present investigation was carried out under the quantitative approach, I have as a fundamental objective to demonstrate how Socio-emotional skills is significantly related in professional practice as an experiential space in the Initial Education career of the Teodoro Peñaloza Institute of Public Pedagogical Higher Education in Huancayo, therefore, It is understood that social ability occurs in a certain cultural context, since the models and forms of communication usually change between different cultures, between ages, sex or level of education, and for the collection of data the application was considered of the instruments in a sample of 24 students, resulting in a positive correlation of 0.724.

Keywords: Socio-emotional skills, professional practice as an experiential space

Introducción

De acuerdo con el reglamento de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, el presente informe está organizado en cinco capítulos, en los cuales se añaden las conclusiones, recomendaciones, referencias y apéndices.

En el cual detallamos:

El primer capítulo comprende el planteamiento y la determinación del problema, presentando las interrogantes de problema general y los problemas específicos, el cual se complementará con la propuesta de los objetivos, la importancia y alcances, y se reseñan las limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico, con los antecedentes de la investigación entre nacionales e internacionales, que se ha recogido a través de la exploración bibliográfica; luego se trata de las bases teóricas de cada variable; además se incluye la definición de los términos básicos utilizados en el contexto de la investigación.

En el tercer capítulo, presenta el sistema de hipótesis y las variables complementándose con la correspondiente operacionalización de las variables.

En el cuarto capítulo se presenta la metodología de investigación, el enfoque, el tipo y el diseño de investigación, como la población y la muestra.

En el quinto capítulo se presentan los instrumentos de recolección de datos y el tratamiento estadístico los resultados la discusión de los resultados. Finalmente, se proporcionan las conclusiones, las referencias y los apéndices.

A continuación, se muestra las conclusiones a las que se ha llegado en la investigación y se formulan las recomendaciones.

Finalmente, se muestra las referencias bibliográficas consultadas y se acompaña los apéndices que contienen el cuestionario aplicado a la muestra, los informes de los expertos

que validan el instrumento de investigación, los documentos que acreditan la realización de la investigación.

La autora

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1.Determinación del Problema

En la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza considerar que uno de los principales propósitos en ésta formación es precisamente la de aprender cómo enseñar a aprender a los niños menores de seis años de edad. Por lo tanto, la formación docente se basa axiológica y humanista muy sólida definida como el eje troncal del currículo al cual se integran la investigación educacional como estrategia de enseñanza y aprendizaje, la práctica profesional como espacio experiencial, las actividades orientadas a la capacitación y entrenamiento de habilidades docentes y la tecnología educacional como eje instrumental del proceso formativo. Por ello, el presente trabajo trata de la importancia que tiene el aprendizaje y el manejo de habilidades sociales en el marco de la educación integral y en este marco nos interesa caracterizar al docente porque consideramos que es un agente fundamental en la tarea de educar.

El profesor como principal agente socializador del niño juega un papel relevante en la adquisición, desarrollo y modificación de las habilidades sociales de sus alumnos. Asimismo, el dominio de las tareas de enseñanza-aprendizaje supone una habilidad docente por parte del profesor, unas destrezas altamente relacionadas con la conducta eficaz. Tanto el nivel de competencia social del maestro como la eficiencia de sus destrezas docentes van a influir directamente en el proceso educativo. Estas habilidades son entrenables y la tendencia actual en formación de profesores parece apuntar hacia el perfil del docente de Educación Inicial en actividad, en relación a las habilidades: comportamiento asertivo y manejo de emociones y sentimientos.

1.2. Formulación del Problema

Problema general

P.G. ¿Cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca?

Problemas específicos

P.E.1 ¿Cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca?

P.E.2 ¿Cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca?

P.E.3 ¿Cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la comunicación asertiva con los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca?

1.3. Objetivos

Objetivo general

O.G. Determinar cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca.

Objetivos específicos

- O.E.1 Determinar cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca.
- O.E.2 Determinar cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca.
- O.E.3 Determinar cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la comunicación asertiva con los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca.

1.4. Importancia y Alcances de la Investigación

El presente estudio de investigación es importante por las siguientes consideraciones:

Científica: La generación de los resultados de la investigación mejoraría el conocimiento de los directivos, educadores, investigadores, y grupos interesados en el desarrollo de La formación de docentes tutores en la carrera del Nivel Inicial.

Social: Toda sociedad busca soluciones a problemas presentes. Requiere de individuos que generen investigación y que el resultado, repercuta de manera positiva y solucione vicisitudes empíricas en el bienestar de la enseñanza-aprendizaje.

Técnica: Revertir *de* manera urgente si se presentan problemas en la formación de futuros docentes.

1.5. Limitaciones de la Investigación

Una de las limitaciones en la investigación fue la población y muestra, debido a los horarios establecidos que se me designo en el campo laboral de atender a la carrera de Educación Inicial y otras áreas administrativas en el cuál no tenía la atención de otras aulas.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1. Antecedentes del Estudio

Barrientos (2016) en su tesis *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*, para optar El Grado de Doctor de la Universidad Complutense de Madrid, llegó a la siguiente conclusión:

Se resalta, a través del estudio de diversos artículos, la necesidad de fomentar y estimular, entre otras, las competencias sociales y emocionales que ayuden al desarrollo integral de las personas. Así, en el Libro Blanco del Grado de Educación Infantil, se señala la importancia de promover la formación socioemocional de los maestros desde las propias universidades, incluyendo, en sus Planes de Estudio, asignaturas relativas a estas capacidades. Además, desde las propias administraciones educativas, se insiste en facilitar los medios para que esta formación fundamental se lleve a cabo a lo largo de toda su carrera profesional, con el fin de que los maestros se sientan bien preparados, y realmente lo estén, para afrontar los retos actuales de nuestra sociedad y, cuenten con los conocimientos adecuados para facilitar el desarrollo integral de su alumnado.

La formación socioemocional en la etapa de Educación Infantil, queda reflejada la importancia de proporcionar a los niños, desde las escuelas, una apropiada educación emocional. Sin duda, la realidad actual la hace más necesaria que nunca, ya que son muchos los niños que, en edades cada vez más tempranas, se encuentran en situaciones familiares y sociales difíciles. Además, se ha aumentado el tiempo de permanencia en los colegios, de manera que estos deben cubrir, en gran medida, las carencias derivadas de la frecuente desatención familiar.

Los docentes deben estar preparados, prestando no solo una atención primaria, sino una formación integral que incluya todas las dimensiones, considerando la emocional como parte esencial del desarrollo del niño. Ello implica el aprendizaje de habilidades que

les permita afrontar de manera adecuada las reglas establecidas de conducta, crear estímulos para realizar esfuerzos, estar preparados para soportar de manera natural las adversidades y adquirir con determinación las habilidades necesarias para enfrentarse a la vida; por último, si los alumnos manejan bien sus emociones tienen menos problemas de cometer actos de indisciplina, agresión y hostilidad en el aula.

Marquez, A. (2009) en su tesis *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria* para Optar el Grado de Doctor, de la Universidad de Málaga, llego a la conclusión:

La formación general debe incluir todos los componentes pedagógicos que están relacionados con los procesos de enseñanza y con los de aprendizaje. El docente debe poseer los conocimientos necesarios para llevar a cabo todas las tareas relacionadas con el diseño, la programación y puesta en práctica del proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, debe conocer las características de los alumnos con los que van a trabajar y las teorías sobre el aprendizaje que van a utilizar.

Debe incluirse en la formación teórica la adquisición de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñar la labor docente, así como el conocimiento y manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La formación específica no debe incluir más contenidos disciplinares, sino los complementos didácticos necesarios para impartir dichos contenidos. Se trata de enseñar a enseñar a los profesores, de que aprendan a transmitir los contenidos de tal forma que el alumno pueda asimilarlos y aplicarlos en diferentes contextos.

Le permita desempeñar el papel del docente e implicarse en todas las funciones que les son propias, tanto las educativas como las administrativas.

Pueda transferir y verificar los aprendizajes adquiridos en la teoría.

Debe potenciar el análisis y la reflexión sobre sus actuaciones prácticas. La formación práctica no sólo debe servir para conocer y entender la realidad, sino también para comenzar a construir y desarrollar en el futuro docente su pensamiento práctico, aquel que dirigirá y orientará tanto la interpretación de la realidad como la práctica del aula.

Le sirva para empezar a formar su carácter profesional, para socializarse y tomar conciencia de lo que significa ser un profesional de la educación.

Labra, L. (2011) en su tesis *Construcción de conocimiento profesional docente: El caso de la formación práctica*, para optar el grado académico de Doctor de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, llegó a la conclusión:

Desde los discursos presentados en los documentos oficiales analizados, la

Práctica Profesional es descrita como la última etapa de una línea de prácticas progresivas que permite iniciar a los futuros docentes en el ejercicio de su profesión. Se declara, además, una valoración de las experiencias reales como aporte a la comprensión del proceso educativo.

El contexto en el que se desarrolla el Proceso de Práctica Profesional, evidencia que si bien a nivel discursivo (influido por las propuestas de reforma/renovación) se declara que es necesario un trabajo que promueva la relación dialógica entre teoría y práctica y que el conocimiento profesional se construye como fruto de aquello, el contexto real en el que se desarrolla este proceso no entrega a los profesores en formación los espacios, el acompañamiento ni las herramientas cognitivas necesarias para lograrlo.

Los profesores en práctica elaboran una estrategia de enseñanza, están tomando decisiones haciendo uso de conocimiento que es fruto de su experiencia como estudiante. Como los profesores practicantes lo plantean, la naturaleza de la actividad docente implica, tomar decisiones en base a lo que “ya existía en sus cabezas” de manera inconsciente, ya

que no hay tiempo para analizar de dónde surge cierto conocimiento, vale decir, no se evidencia actividad reflexiva guiada.

Lo declarado por los futuros profesores permite comprender que no se genera una propuesta sistemática para desarrollar en ellos habilidades reflexivas como herramientas para la construcción de conocimiento profesional. Si bien en los objetivos específicos planteados en los Programas de la actividad se declara el logro de la reflexión acerca de la Práctica Profesional como desafío al crecimiento personal y profesional y como experiencia del quehacer docente de aula; los procesos de análisis y reflexión que los practicantes realizan para lograr este conocimiento han sido desarrollados en base a acciones provenientes de actitudes individuales de los practicantes sin un acompañamiento estructurado planteado desde las instituciones universitarias.

Vallejo, A., Rodríguez, J. y Duque, P. (2013) en su tesis *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*, para optar el grado de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad Manizales, llego a la conclusión:

Las practicas pedagógicas, se conciben desde los maestros como las acciones para, centrar sus esfuerzos en impartir conocimientos teóricos, que den cuenta de la construcción de aprendizajes en los estudiantes, esta postura es muy importante, pero en el proceso educativo se queda a medias, porque es importante la suma integral, de los abordajes conceptuales, desde el conocer, los prácticos desde el saber hacer, el reconocimiento del otro, porque como personas vivimos en sociedad y para lograr vivir adecuadamente en la sociedad, debemos reconocernos, pasando por el reconocimiento individual y se hace necesario además convivir con el otro, de esta forma podemos decir que se alcanzan niveles importantes de desempeño académico. Con lo anteriormente relacionado se expresa que en la actualidad en la universidad Católica de Manizales y la universidad de Manizales, se evidencia dificultades entre la relación establecida de las prácticas

pedagógicas y el desempeño académico.

El desempeño académico, es entendido como un estándar de medida, donde se reduce los procesos de enseñanza aprendizaje a una cifra numérica, es decir el desempeño académico es concebido como un proceso cuantitativo, y la relación entre prácticas pedagógicas y la objetivación para un desempeño académico se desarticula, desde los docentes y los estudiantes.

Los docentes tienen la intención de brindar practicas pedagógicas basadas en la diferencia, entendiendo los procesos cognitivos desde el otro, pero en el campo real se hace difícil llevarlo a cabo, dado el número de estudiantes, las cargas académicas, y los tiempos tan reducidos para brindar una educación objetiva que redunde en procesos de formación acordes al contexto.

Los resultados arrojados dan cuenta, de unas características pedagógicas abordadas por los docentes donde prima un modelo tradicional, conductista, basado en fijación de conocimientos y acumulación de aprendizajes, en el cual el docente se dedica a transmitir información, los docentes, afirman que los conocimientos teóricos son primordiales, en las prácticas pedagógicas, por lo cual, se preparaban muy bien, adquiriendo, conocimiento científico, para realizar una clase y abordar los contenidos temáticos de las asignaturas, es así que al observar las exposiciones de los docentes, estaban dentro de parámetros muy buenos, pues consistían en presentar un tema y si alcanzaba el tiempo se continuaba con otro, donde el estudiante, desempeña un rol de pasivo de escucha, para acumulación de información, es así como se evidencia “un modelo transmisionista, conductista, bajo la mirada del moldeamiento de la conducta productiva de los individuos” Flórez Ochoa (2009: 168 -172).

Gil, D. (2015) en su tesis *El impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria*

y del profesorado de educación infantil para optar el grado académico de Doctor, de la Universidad Complutense de Madrid, llega a la conclusión:

Los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil, avalan la influencia positiva que la observación tiene en determinados factores relevantes del desarrollo profesional de los docentes (factor emocional, trabajo cooperativo, autoconocimiento, responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, percepción e interés por el propio desarrollo profesional). Dentro de estos factores, destaca muy positivamente el impacto que la observación tiene en el factor emocional de los profesores transmitiendo seguridad y confianza al profesor que ha sido observado.

Todos estos factores han de ser tenidos en cuenta por el observador para conseguir que el proceso sea eficaz a la hora de implementarlo dentro de un plan de formación de profesores o futuros profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. De este aspecto se deduce que un óptimo proceso de observación implica un observador formado y entrenado para realzar su labor compleja. Proporcionar entrenamiento en observación de aulas a los dos agentes protagonistas de este proceso (a los tutores que supervisan las prácticas y a los alumnos que las realizan) se considera un factor determinante para el éxito de esta fase de la formación inicial de los futuros docentes.

El proceso de observación de las clases como parte del recorrido formativo de los futuros profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil está implantado con mayor o menor rigor en los programas formativos. No obstante, la observación de aulas prácticamente desaparece cuando el profesor de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil ya está ejerciendo su actividad, lo que da a entender, o bien que la observación de aulas no es una buena herramienta para la formación del profesorado, o bien que los profesores, una vez inician su actividad, ya no

necesitan formación para ejercerla de manera óptima, lo que tampoco es cierto.

La implantación de la observación dentro de los programas de formación continua tendrá una valoración positiva por parte de los profesores implicados, una vez conozcan los resultados en primera persona.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Las emociones

Existe un problema en cuanto a la definición de las emociones, ya que no hay acuerdo en su conceptualización ni se ha hecho un recorrido histórico de este concepto hasta hace pocos años. Como señala Gouk y Hills (2005) existe una falta de acuerdo en su entendimiento y conceptualización; son muchas las preguntas que se han planteado y se siguen planteando científicos y psicólogos acerca de este tema, como por ejemplo, es frecuente la indistinción entre emociones y afectos. Esto ha ido cambiando en los últimos diez o quince años porque se han desarrollado gran cantidad de estudios sobre la historia de las emociones tanto en calidad como en cantidad (Zaragoza, 2013).

Existen múltiples definiciones del término “emociones” aportadas por diversos autores. No hay coincidencia entre todas ellas, ya que se trata de un término un tanto impreciso. A continuación alguna de las definiciones más frecuentemente empleadas: Emoción proviene etimológicamente del latín emotio, que significa movimiento o impulso o aquello que nos mueve a hacer algo.

La RAE nos aporta otras dos definiciones que nos dan una mayor aproximación de lo que es en realidad y estas son “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” y “el interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo”.

Para Bisquerra (2002, p. 20), es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Tienen tres elementos: el neurofisiológico que son las respuestas involuntarias como taquicardias, sudoración y otras, que no se pueden controlar pero sí prevenir con técnicas apropiadas como la relajación; el conductual o comportamental que es la que aporta señales sobre el estado emocional (expresiones faciales y movimientos del cuerpo); y el cognitivo que es la sensación consciente de la emoción (sentir miedo, angustia.) (Bisquerra, 2003).

Asimismo, Moral y coord. (2010, p.26) consideran que las emociones nos mueven a, es decir que son “como un motor que todos llevamos dentro”. Igualmente, como comenta Bisquerra intervienen en ella procesos mentales, es decir, como una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja “a vivir”, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos.

Circuitos que mientras estamos despiertos, se encuentran siempre activos, en alerta y nos ayudan a distinguir estímulos importantes para nuestra supervivencia”. Por ejemplo, en una situación de peligro sentir miedo es una emoción positiva porque nos impulsa a huir.

Daniel Goleman (1996, p.418) parte de la definición literal de emoción del Oxford English Dictionary como “una agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado” y en su opinión “la emoción se refiere a sentimientos, a pensamientos, a estados biológicos, a estados psicológicos y al tipo de tendencias a la acción que los caracteriza”. “Las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución” (Goleman 1996, p.25).

2.2.2. Clasificación de las emociones

La mayoría de los autores coinciden en aceptar que existen unas emociones básicas y otras secundarias y que la diferencia está en el número de cada una de ellas, en este caso las básicas pueden variar en número, en sus combinaciones, en su intensidad.

Para Watson (1919) pensaba que las emociones primarias eran simplemente las de la ira, el miedo y la alegría, porque se producen de forma espontánea o básica en los niños desde los primeros meses de vida.

Del Barrio (2005, p.30) añade otras emociones como, por ejemplo, la de la tristeza con carácter básico y contraria a la alegría, la de la sorpresa por su semejanza con la del miedo en sus respuestas o reacciones, en cambio la del interés parece tener asociación directa con ninguna de las tres.

Plutchik (1970) introdujo la rueda de las emociones que consistía en ocho básicas y sus opuestas y ocho avanzadas y sus opuestas que son el resultado de la combinación de cada una de ellas (la ira, por ejemplo, sirve para demostrar nuestro enfado en situaciones injustas lo que ayuda a aliviarlas).

Otra categoría es la de las de las emociones primarias o básicas y secundarias, positivas, negativas y ambiguas. Las positivas son las que motivan el acercamiento al hecho que las produce y las negativas el alejamiento y las ambiguas pueden ser positivas o negativas según las condiciones y algunas de ellas son la sorpresa, la esperanza, la compasión (Lazarus, 1991). La de Ekman (1992) también es muy globalizada y reconocida por muchas culturas y consiste en cuatro tipos de emociones básicas, el miedo, la ira, la tristeza y la alegría.

Stenberg (2001) las divide, por un lado, en básicas (amor y odio) y, a partir de estas, emanan el resto de las emociones; por otro, en positivas y negativas, cuya connotación depende del elemento que las provoque y de la manera de manifestarse del sujeto, por

ejemplo, situaciones de amor provocan en él un acercamiento al objeto que las estimula y, en cambio, de odio todo lo contrario, tiende a alejarse.

Del Barrio (2005, p.29) también defiende que existen emociones que pueden ser básicas o primarias y a partir de ellas se generan las secundarias y ambas pueden ser positivas o negativas. Entre las básicas positivas se encuentran la alegría, el interés y la sorpresa; entre las secundarias positivas, el placer, la curiosidad, el deseo”. Entre las básicas negativas, la ira, el miedo y la tristeza; entre las secundarias negativas la vergüenza, el odio, los celos, la envidia.; entre las primeras positivas se encuentran la alegría, el interés y la sorpresa y entre las primeras negativas, la ira, la tristeza y el miedo (Del Barrio, 2005).

Goleman (1996, p. 183) distingue un gran número de “emociones primarias que son a partir de las cuales se entienden las demás emociones (sinónimos entre ellas): la ira (rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación); la tristeza (pena, desconsuelo, melancolía, pesimismo, soledad); el miedo (temor, preocupación, incertidumbre, angustia, susto); la alegría (felicidad, gozo, tranquilidad, diversión, satisfacción.; el amor (confianza, amabilidad, devoción, enamoramiento); la sorpresa (asombro, desconcierto); la aversión (desprecio, asco, antipatía.); la vergüenza (culpa, remordimiento, humillación).

2.2.3. Habilidades sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil relacionadas con la gestión de clima de aula

Las emociones son alteraciones súbitas, rápidas e intuitivas de nuestro estado de ánimo que experimentamos casi sin darnos cuenta. Bisquerra (2009, p.24) además de definir las emociones hace un análisis de su proceso, es decir, las causas que las producen y de sus efectos. Explica que “son provocadas por ideas, recuerdos o acontecimientos que producen reacciones rápidas que conducen a actuar en función de lo que sentimos en ese

momento. Y como consecuencia de la emoción producida da paso a un estado de ánimo que denominamos sentimiento y que dura más en el tiempo”.

Así por ejemplo, cuando recibimos una mala noticia seguidamente se produce una emoción súbita de tristeza y eso nos produce un sentimiento de frustración, impotencia, de decaimiento por no poder hacer nada.

Además, Goleman (1996, p. 23) corrobora lo anterior diciendo que “nuestras decisiones y acciones están condicionadas muchas veces más por los sentimientos que por los pensamientos”. Además, añade que las emociones tienen gran poder en la dirección de nuestra vida, por ello, es clave que trabajemos no solo por ser capaces de manejarnos bien intelectualmente sino también emocionalmente.

Reddy (2001) señala que a la hora de conceptualizar las emociones se debe tener en cuenta que hay percepciones que no llaman nuestra atención, pero sí afectan a nuestra relación con el entorno y, por otro lado que no afectan de igual forma a todo el mundo y, por ello, no producen los mismos efectos. Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) además opinan que las emociones nos sirven en muchas ocasiones para afrontar situaciones difíciles, como pérdidas, fracasos, y además nos predisponen a actuar de manera diferente.

Es decir, que una reacción emocional se haya determinada por los recuerdos que se tengan sobre situaciones parecidas anteriores. Por ejemplo, en diversidad de circunstancias en las que tenemos que resolver problemas, conflictos y actuar de forma adecuada, instantáneamente nos acordamos de otros hechos similares. Al contrario de lo que se piensa muchas veces, las emociones pueden ejercer sobre nosotros un poder extraordinario porque tomamos decisiones y actuamos dependiendo más de ellas que de nuestros pensamientos. A todo lo anterior, Del Barrio (2005) añade que las emociones van acompañadas de cambios corporales que siguen al hecho que los provoca, como sudoración, gestos, alteraciones (James, 1890, 1947). Según Vivas, Gallego y González

Belkis (2007, p.18) “la emoción es un proceso complejo, multidimensional, en el que están integradas respuestas de tipo neuro-fisiológico, motórico y cognitivo. Las consideran como importantes para el ejercicio de la razón. El cerebro emocional se encuentra tan implicado en el razonamiento como lo está el cerebro pensante. La emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando o incapacitando al pensamiento mismo”.

Las emociones son fáciles o no de entender al mismo tiempo; son fáciles cuando solo se dan algunas de forma aislada pero, en otras ocasiones, son complejas porque se dan varias a la vez, de las cuales muchas no se expresan por tener confusión o por ignorar su presencia dentro de nosotros, por ejemplo, cuando uno está enfadado simplemente cree estarlo, pero no se pregunta por qué lo está y si además al mismo tiempo tiene otros sentimientos y emociones. Por esta razón, se debe aprender a poner nombres a las emociones. Preguntarse por qué uno se siente infeliz, especificando las diferentes emociones que está teniendo, hay que hacerse preguntas y verbalizarlas (Punset, 2011). Y también es importante, como reconoce Goleman (2012, p.37), “que se fomente y se ejercite la autogestión de las emociones, la adaptabilidad y la iniciativa y de ese modo provocar la autogestión emocional”.

Podemos concluir que las emociones son reacciones de corta duración y concretas que nos empujan o preparan para la acción y que son respuestas psicológicas y biológicas que tiene el individuo ante estímulos externos.

2.2.4. Habilidades sociales o competencia social

Caballo (1993, p. 3) señala que se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un acuerdo explícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) señalan que no es posible dar una

definición exacta de competencia social, debido a que esta es, en parte, dependiente del contexto cambiante.

Por ello, se entiende que la habilidad social ha de darse en un determinado contexto cultural, ya que los modelos y formas de comunicación suelen cambiar entre las distintas culturas, entre las edades, el sexo o nivel de educación. A pesar de ello, la adquisición de estas habilidades persigue un mismo fin, que es el de relacionarse con las demás personas de forma eficaz.

Así pues, una de las definiciones más completas que puede atribuirse al concepto de habilidades sociales podría ser que el comportamiento socialmente habilidoso, es un conjunto de comportamientos o conductas dadas por un mismo sujeto en un determinado contexto interpersonal, las cuales expresan sentimientos, deseos, opiniones y actitudes del mismo sujeto de un modo adecuado y aceptado por los demás, siempre respetando la conducta del receptor y resolviendo los problemas que puedan darse.

Se aprecia que las definiciones atienden a diversas características referidas al contexto cultural en el que se halle el sujeto.

Del mismo modo, se ha podido encontrar otra definición de habilidades sociales de la mano de Monjas (1999, p.29) que las define como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”. Esta breve descripción del concepto de habilidades sociales que ofrece esta autora, igualmente se adecúa y parece compartir la opinión de que determinadas conductas sociales se ponen de manifiesto cuando un sujeto en concreto interactúa con otro en un contexto definido.

Algunos ejemplos de habilidades sociales pueden ser:

- Dar los buenos días.
- Disculparse por haber llegado tarde a clase.

- Unirse a los juegos de los demás.
- Expresar enfado a un grupo de compañeros.
- Expresar agradecimiento.
- Mostrar afecto.
- Pedir un favor a una compañera.
- Ofrecer consuelo a otra persona.
- Solucionar un conflicto.
- Expresar tu opinión en un debate.
- Ayudar a los demás.
- Jugar o pasar el rato con amigos.
- Saber finalizar una conversación.
- Saber aceptar una crítica e incluso hacerla uno mismo.
- Guardar silencio en una reunión respetando el turno de palabra.

2.2.5. Aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales

El ser humano como persona desde que nacemos, mantenemos contacto directo con los demás, este contacto social da su inicio en el círculo familiar seguido, años más tarde, por el ambiente escolar, donde un sujeto comienza por sí mismo a poner en marcha aquellas habilidades sociales que ha interiorizado, de un modo otro, a lo largo de su vida. Ese aprendizaje se lleva a cabo siempre, pero se acentúa y va ligado con el desarrollo de nuestra personalidad en la niñez y adolescencia. Según Monjas y González (1998, p. 27) “la competencia social se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de socialización, merced a la interacción con otras personas y posibilitada principalmente por los siguientes mecanismos: a) aprendizaje por experiencia directa, b) aprendizaje por observación, c) aprendizaje verbal o instruccional y d) aprendizaje por feedback interpersonal”. La siguiente ejemplificación de cada uno de los mecanismos de aprendizaje de la competencia

social, puede encontrarse en el mismo documento perteneciente a Monjas et al., (1998).

- a) Aprendizaje por experiencia directa: Si cuando un niño sonrío a su padre, éste le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio de conductas del niño. Si el padre ignora la conducta, ésta se extinguirá y si por el contrario el padre le castiga (por ej., le grita), la conducta tenderá a extinguirse y no sólo esto, sino que además aparecerán respuestas de ansiedad condicionada que seguramente interferirán con el aprendizaje de otras nuevas conductas.
- b) Aprendizaje por observación: Por ejemplo, un niño observa que su hermano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones; aprenderá a no imitar esa conducta. Marta observa que la profesora elogia a su compañera de mesa porque en el recreo ha ayudado a un niño; Marta tratará de imitar esa conducta.
- c) Aprendizaje verbal o instruccional: Un ejemplo es cuando los padres incitan al niño a bajar el tono de voz, a pedir las cosas por favor o cuando le explican y dan instrucciones directas de cómo afrontar la solución de un conflicto que tiene con una amiga.
- d) Aprendizaje por feedback o interpersonal: Si un niño está pegando a otro y su madre pone cara de enfado, seguramente el niño cesará de hacer eso. Si estoy hablando con una amiga y se le empieza a abrir la boca, seguramente interpretaré que se está aburriendo y cambiaré mi conducta. Así concebido, el feedback puede entenderse como reforzamiento social (o su ausencia de él) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción.

2.2.6. Evaluación de las habilidades sociales

Los procedimientos de valoración que evalúan la efectividad de la enseñanza son componentes importantes de cualquier programa de enseñanza de las habilidades sociales. Además, muchas estrategias de evaluación son deficientes en la identificación de déficits y excesos de habilidades sociales específicos (Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin, 1987).

En principio, ha habido tres tipos de modalidades diferentes para evaluar las habilidades sociales, estas son: la observación conductual, los informes de terceras personas y las medidas de autoinforme.

El primer tipo (observación conductual) consiste en la observación actual de los comportamientos sociales definidos en situaciones naturales o situaciones simuladas. Este último puede realizarse a través de las ya famosas actividades de role-play.

El segundo tipo (informes de terceras personas) necesita la participación de aquellos agentes sociales del medio social en el que se involucra el niño, como por ejemplo, familias, amigos, maestros, compañeros de escuela, etc., para así poder describir y evaluar el comportamiento social del menor.

El tercer y último tipo (instrumentos de autoinforme) tales como cuestionarios, series de lápiz y papel los cuales confían en la valoración, evaluación o descripción de cada niño de su propio comportamiento social (Michelson et al., 1987).

El docente o profesional, decidirá y tomará consciencia de qué método de evaluación será el más adecuado y pertinente para sus estudiantes. Cabe destacar que el primer método de evaluación es el más utilizado de los tres. Tal y como se ha destacado anteriormente, hay dos tipos de observación conductual: observación natural y observación análoga. La observación natural se lleva a cabo en el ambiente natural del niño y es un método ideal para evaluar las habilidades y destrezas sociales del estudiante. Con ella se pueden identificar las conductas inapropiadas del sujeto con sus iguales, con sus demás

compañeros en la escuela. Por otro lado, la observación analógica o de situaciones simuladas miden las respuestas sociales específicas en marcos artificiales poniendo de manifiesto las situaciones interpersonales que resultan problemáticas en el momento de la evaluación.

2.2.7. La educación socio-emocional

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo integral de la personalidad del individuo incluyendo, entre otros aspectos, el desarrollo cognitivo y el afectivo-emocional (Asensio y cols., 2006).

El concepto de educación emocional aparece por primera vez en el año 1966 en la revista *Journal of Emotional Education* (editada en 1973 por el Institute of Applied Psychology de Nueva York). En este tiempo se aplicaba al mundo educativo basándose en la terapia racional-emotiva y en el control de los pensamientos irracionales que dificultan el bienestar emocional y nos llevan a tomar decisiones inadecuadas. Pero esto hoy en día ha cambiado, ya que se basa sobre todo en la inteligencia emocional y en el desarrollo de las competencias emocionales o socioemocionales (Pérez-González y Pena, 2011).

En el año 1996, la Unesco, en su informe Delors (1996), proponía algunas alternativas innovadoras para la educación del siglo XXI y entre ellas la educación de la dimensión emocional junto con su dimensión cognitiva. Para adecuarse a estas nuevas ideas el sistema educativo español ha tenido que hacer cambios para incluir esta nueva visión de la educación tanto emocional como cognitiva. Se incidió en la necesidad de una educación integral de las personas (niños), es decir, tanto de su dimensión cognitiva, como moral, social, afectiva, emocional, psicomotora, basada en la adquisición de competencias que incluyen aspectos de todas las dimensiones humanas.

Todos estos avances han obligado a cambiar los planes de estudio tanto de la enseñanza obligatoria con la LOE (2006), como de los estudios universitarios de Grado en

Educación Infantil y Primaria (Libros Blancos de Magisterio). Palomero (2009) propone una alternativa para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales en el profesorado basadas en principios de la psicología humanista, que está vinculada al desarrollo de actitudes que se relacionan con esas competencias.

La educación, en concreto la formal, ha estado orientada a lo largo del tiempo solo y exclusivamente al desarrollo cognitivo e intelectual de los escolares, dejándose de lado la educación social y emocional.

Afortunadamente, desde hace unos años ya se ha tomado conciencia de la relevancia que tiene para lograr el desarrollo pleno e íntegro de las personas. Antiguamente, el demostrar las emociones que se sentían se consideraba propio de personas débiles e incluso cuando un niño lloraba se le decía “llorar es de niñas”. Esto parece haber cambiado ya que ahora se permite expresar los sentimientos y preocupaciones de una manera más natural.

Álvarez (2001, p.11) afirma que “en la sociedad actual existe un analfabetismo emocional que se manifiesta en múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, pensamientos autodestructivos, anorexia, suicidios.” Por ello, ante esta situación de carencia de manejo emocional debemos ponernos a trabajar y concienciar a la sociedad en general de la importancia y necesidad de invertir en este tipo de formación para lograr el desarrollo de personalidades sanas desde la infancia. Desde la etapa de infantil, tiene sobre todo un fin preventivo, intentando así evitar el desarrollo de estados disruptivos, conflictivos y difíciles de tratar más adelante.

La educación emocional es un tema bastante nuevo y a la vez actual pero se encuentra todavía muy poco desarrollada e implementada en los centros educativos. Una de las causas es la falta de preparación del profesorado, por lo que se tiene que tomar conciencia de que es clave la formación continua en esta materia. Álvarez (2001, p.11)

señala que “la mejor forma de aprender sobre educación emocional es enseñarla a otras personas”. Es decir, que si nos esforzamos por saber sobre ello y lo transmitimos, experimentaremos sensaciones que nos van a ayudar a comprender las emociones de los demás.

La necesidad de implantar la educación emocional en los centros escolares es debida al desarrollo de la educación integral, que comprende la formación de todas las dimensiones del ser humano, y entre ellas la afectiva y la emocional. El problema es que esto ha estado desatendido por creer que no era necesario institucionalizarlo en las escuelas, lo que ha llevado a un desinterés total (Martínez-Otero, 2006).

Poco a poco se ha ido reconociendo el alcance de la educación de la afectividad, pero aun así no son suficientes los trabajos realizados para implantarla en las escuelas a través de programas formativos metódicos y rigurosos. Martínez-Otero (2006) defiende que para introducirlos de manera seria en la educación es clave conocer los procedimientos pedagógicos acreditados para ello, cuyo objetivo principal debe ser desarrollar las competencias emocionales basadas en la inteligencia emocional.

Como escribe López (2011, p.11), “educar las emociones en edades tempranas tiene un papel fundamental ya que ayudan a construir unos entornos afectivos que polinizan todo lo que hay a su alrededor, de tal manera que las experiencias personales de los niños se convierten en fuentes de aprendizaje y, sobre todo, dotan a los pequeños de unos recursos que les van a acompañar a lo largo de su vida”. Esta educación de las emociones tiene, entre otros, un fin preventivo en la etapa de educación infantil para desarrollar habilidades de control emocional desde la primera infancia y así afrontar en la vida situaciones adversas o difíciles. Todo este trabajo sirve para potenciar el bienestar de los pequeños desde sus primeros años y a la vez fomenta el desarrollo de un equilibrio emocional sano.

A su vez, el rol tradicional del profesor está cambiando ya que antes se basaba exclusivamente en la transmisión de conocimiento a sus alumnos, y ahora se une al apoyo emocional que les presta; es decir ha pasado de ser un simple instructor a un guía del proceso de su aprendizaje (Asensio y cols., 2006). La educación es un proceso que se caracteriza porque existen relaciones entre profesores y alumnos y alumnos-alumnos, y esas interacciones están llenas de rasgos emocionales y afectivos. Ya no hablamos de educación simplemente sino que debemos añadirle la connotación de educación socioemocional. Esta incluye no solo la de los alumnos sino también la de los docentes, ya que estos deben ser capaces de manejar de forma adecuada su aula y además enseñar a sus alumnos a ser competentes social y emocionalmente y, para ello, deben aprenderlo antes (Asensio y cols., 2006). En definitiva, se puede definir la educación emocional, según Bisquerra (2005, p.75), como “un proceso educativo, continuo y permanente, cuyo objetivo primordial es el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”.

Este tipo de enseñanza ya se está implantando en numerosos centros educativos y Escuelas Infantiles y, para ello, se está trabajando con programas de educación socioemocional. Se está realizando incluso desde los primeros meses realizando gestos de cariño hacia los bebés, Desarrollando un apego seguro con las personas cercanas, tanto familiares (padre y madre o cuidador) como maestros y figuras clave. Bisquerra y Pérez Escoda (2012) defienden que la educación emocional, como proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias emocionales, desde los primeros años se convierte en una forma de educación preventiva. Se trata de enseñar habilidades que puedan servir en diferentes escenarios de la vida, como por ejemplo para prevenir la depresión, manejar el estrés, evitar la violencia, y tiene como fin disminuir la debilidad de las personas ante

situaciones adversas. Todo este trabajo sirve para potenciar el bienestar de los pequeños desde sus primeros años y a la vez fomentar la formación de un equilibrio emocional sano.

Punset (2011) se pregunta por qué si son tan importantes las emociones en nuestra vida no se enseñan en las escuelas. Afirma que en la mayoría de ellas no lo hacen de forma sistemática porque no hay tiempo y no cuentan con apoyo ni financiación. Sería positivo organizar clases de educación socioemocional a lo largo de la semana como ocurre con otras asignaturas como las matemáticas, lengua. Señala que se deben incorporar a la escuela programas de educación en habilidades socioemocionales porque también ayudaría a mejorar el rendimiento académico, disminuiría la delincuencia. Pero existe un problema para llevarlo a la realidad, la falta de preparación de los profesores. Para mitigarlo, sería primordial dar formación permanente a los docentes en competencias sociales y emocionales a través de programas adecuados. Estos pueden incluir bloques de contenidos teórico-prácticos, por un lado, con el objetivo de aprender a percibir y gestionar las propias emociones; a construir y mantener relaciones con los demás; a tomar decisiones responsables y éticas; y, por otro lado, con el objetivo de aprender a enseñar a los alumnos las habilidades socioemocionales y facilitarles las herramientas y estrategias adecuadas para enfrentarse de forma ética y eficaz a los conflictos y problemas.

Por su parte Marina (2005, p. 27), decía textualmente que la “educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que indique los fines y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales”. Por lo tanto, no se puede entender la inteligencia emocional simplemente desde el punto de vista cognitivo sino también desde el ético, debe confluir en la virtud. La educación emocional debe incidir en determinar qué acciones se pueden realizar, por ejemplo, enseñar a los niños lo que se puede o no hacer en cuanto a la relación con los demás y consigo mismos, es decir, se le debe formar una buena conciencia moral. Señala

que hemos de ser conscientes de nuestra dignidad, protegerla actuar de forma digna. “No me puedo despreciar, ni maltratar, ni desagradar a mí mismo, de la misma manera que no se lo puedo hacer a los demás” (p. 40). Bisquerra y Pérez (2012, p.2) nombran como objetivos de la educación emocional los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones;
- Identificar las emociones de los demás;
- Nombrar las emociones correctamente;
- Desarrollar la capacidad para regular las propias emociones;
- Aumentar el umbral de tolerancia a la frustración;
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas;
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas;
- Desarrollar la habilidad de automotivarse;
- Adoptar una actitud positiva ante la vida,

2.2.8. Las competencias sociales y emocionales

Aranda (2007) sostiene que el interés actual por las competencias sociales infantiles está en el hecho de que existen relaciones entre la presencia de competencia social en la infancia y el desempeño social, académico y psicológico del futuro; que aunque la escuela sea uno de los principales agentes de socialización del niño, en ella se han desarrollado de forma formal pocos o ningún programa de educación de habilidades sociales; y además se ha comprobado que en la integración social muchos niños se comportan de forma inmadura.

“Las competencias emocionales son las capacidades y disposiciones que nos facilitan la habilidad para crear y manejar nuestros sentimientos y estados de ánimo a partir del conocimiento que poseemos sobre lo que sucede y para ello debemos conocer y reconocer los pensamientos y comportamientos que subyacen” (Bisquerra, 2009, p.130).

Por otra parte, aunque el modelo de Mayer, Salovey y Caruso (2000) solo se centra en las emocionales nos ha servido para argumentar esta parte teórica. Estos autores, parten de un proceso psicológico básico hasta uno más complejo donde se integran la cognición y la emoción. Exponen que estas habilidades se van adquiriendo de forma gradual en cuatro fases y es requisito fundamental ir adquiriendo las de la primera para acceder a la segunda y así sucesivamente, hasta alcanzar la cuarta, es decir, ir adquiriendo las habilidades básicas para pasar después a las más complejas.

Estas fases son:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones: aquí se incluye tanto la habilidad de percibir, evaluar y expresar las propias emociones y sentimientos y las de los demás.
- La emoción influye en nuestros pensamientos y procesamiento de la información, lo que nos ayuda a adoptar diferentes decisiones y maneras de resolver los problemas con los que nos encontramos.
- Conocimiento emocional: “capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones y relacionarlas con su significado. Encierra también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).
- Regulación de las emociones: habilidad para manejar las propias emociones y las de los demás, minimizando y controlando las emociones negativas y maximizando las positivas (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

Martínez-Otero (2006, p.7) indica que antes de entrar de lleno en el tema de las habilidades propiamente sociales y emocionales, se deben tener en cuenta los tres tipos de competencias que conforman la inteligencia afectiva, que son:

- Competencia cognitiva: capacidad para utilizar el pensamiento de forma eficaz y constructiva. Incluye los procesos mentales de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y adaptación al entorno. Especialmente relevante es la metacognición o capacidad para pensar en la propia cognición y controlarla. En el marco de la inteligencia afectiva, la competencia cognitiva se caracteriza por una orientación prosocial, pues el conocimiento y la habilidad que se poseen tienden a reforzar los lazos interpersonales, es decir, la convivencia.
- Competencia afectiva: es la capacidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional. Adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía. También es de destacar la metaafectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos. Este componente se refiere sobre todo a las habilidades para comprender la afectividad y, en consecuencia, enriquecer la propia vida.
- Competencia conductual: son las acciones que realiza el sujeto, a partir de su pensamiento y de su afectividad. La estructura cognitivo emocional equilibrada y rica facilita la aparición de conductas positivas a nivel personal, escolar, profesional, social. Como decíamos al principio del apartado, el trabajo de Bar-On no fue reconocido hasta que se publicó su cuestionario de habilidades socioemocionales (Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997).

Este autor descubre que la inteligencia emocional no puede ir separada de la social ya que el ser humano debe poseer habilidades sociales, emocionales y personales que le capaciten para afrontar las Habilidades sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil relacionadas con la gestión del clima de aula demandas del medio para lograr el éxito en la vida y el bienestar psicológico. Su modelo está formado por los

siguientes elementos (Bisquerra, 2009, p. 133).

2.2.9. Fomento de la educación socioemocional en la etapa de infantil

De Andrés Vilorio (2005) afirma que cada vez se van haciendo más conscientes padres, profesores, médicos. de la necesidad de educar emocionalmente desde edades tempranas a los niños ya que en muchas ocasiones sus necesidades de relación con los demás y las emocionales están siendo satisfechas por las nuevas tecnologías como la televisión, los videojuegos y no por sus padres y maestros que les sirven de modelos de aprendizaje. Además cada vez les resulta más difícil poder controlar sus emociones ya que tienen falta de estrategias para ello, y también tienen problemas de relación con los demás por carecer de habilidades de comunicación, de empatía y de resolución de conflictos. La escuela puede colaborar en la educación emocional proporcionando un currículum en el que se integren los conocimientos y, las emociones, se favorezca la adquisición de la inteligencia emocional y se invite a trabajar con las familias con el fin de mejorar la autoestima, la empatía, la felicidad, el bienestar.

Ibarrola y de Davalillo (2003, p.2) indicaban que “la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender”. Ambos autores sostienen que hay demasiada preocupación por desarrollar la parte intelectual de nuestro alumnado descuidando la importancia del desarrollo de la dimensión emocional. Por esta razón, hay que trabajar en la capacitación socioemocional desde el principio de la vida para enseñar a los alumnos a controlar sus emociones que le ayudarán a aprender más y mejor. No debemos olvidar que, en muchas ocasiones, la parte emocional perjudica a la intelectual debido a que es más fuerte y no la deja trabajar con éxito.

En la escuela, los maestros deben ser formados en competencias que les ayuden a gestionar el aprendizaje que redunde en la autogestión de las emociones de sus alumnos, desarrollando capacidades de relación con los demás, aprendan a reflexionar sobre sus

propias emociones, a formarse en el concepto de sí mismos, desarrollar su autoestima, a reconocer las emociones y sentimientos de los demás a través de las suyas propias, resolver conflictos de forma pacífica. Por tanto, se insiste en que el docente debe estar capacitado para controlar las tensiones emocionales que se puedan producir en su aula, manejarlas de modo inteligente y saber comunicarse con las familias de sus alumnos.

Los centros de Educación Infantil y, en concreto, los maestros deben ser conscientes de la relevancia que tiene un buen desarrollo de la educación emocional para adaptarse a las experiencias, procesos y afectos que se producen dentro de sus clases. Tal y como afirman Saarni (1999), para ser competente emocionalmente es necesario desarrollar varias capacidades relacionadas con los siguientes procesos:

La conciencia de las propias emociones.

- La conciencia de las emociones que tienen las otras personas.
- La actitud empática.
- El reconocimiento de que no todas las expresiones emocionales se corresponden con las emociones internas.
- El ajuste adaptativo de las emociones negativas autorregulándolas para reducir la intensidad y duración de los estados emocionales.
- La conciencia de la influencia de la expresión emocional en las relaciones con los demás.

Muchos alumnos de infantil se incorporan a las escuelas sin un desarrollo mínimo de habilidades emocionales y sociales porque no se las han enseñado en sus familias. Este hecho afecta a los centros educativos que se ven en la necesidad de realizarlo en sustitución de los padres. Para ello, se están desarrollando cada vez más programas de formación del profesorado en estas competencias, en metodologías más apropiadas y en investigación-acción para mejorar la labor educativa. A pesar de ello, no se debe olvidar la

función clave de los padres en este aspecto, quienes deben trabajar en coordinación con los centros educativos (Aranda, 2007).

La escuela se ha propuesto como objetivo fundamental el desarrollo integral del niño como persona, incluyendo las relaciones interpersonales y la adquisición de habilidades sociales y emocionales que son susceptibles de mejora en condiciones favorables de aprendizaje en la escuela y están relacionadas con el desarrollo cognitivo y con la correcta socialización del niño con sus iguales. Es necesario no esperar a que aparezcan los problemas sociales sino que es preciso llevar a cabo una acción preventiva mediante una educación social y emocional apropiada. En el caso de que se detecten déficits en los primeros años se deben solventar y no esperar a que se arreglen por sí solos, ya que con los años suelen agravarse. Se ha visto que los niños que no tienen conductas sociales apropiadas suelen experimentar aislamiento social y rechazo y además no solo son problemas en su vida presente sino también lo estarán en la futura.

“Las habilidades sociales no solo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con los compañeros, profesores y padres sino que también permiten que el niño asimile los papeles y normas sociales” (Aranda, 2007, p.113).

Algunos autores escriben sobre la necesidad de realizar acciones preventivas desde la etapa infantil, y para ello se están haciendo algunos cambios tanto en el currículum de esta etapa, como en la formación del profesorado y en el entorno inmediato. Los programas de prevención se basan en la interacción individuo y contexto y en enseñar competencias sociales para mejorar el clima social y emocional del aula y con ello se está observando que se ayuda a prevenir acciones de violencia que se puedan generar en el futuro. En la actualidad, prevalece el modelo ambiental y ecológico centrado en la interacción entre los alumnos, alumnos-profesores y con su contexto tanto social como físico. Se están llevando a cabo programas para intervenir sobre las causas que están

produciendo desajustes en el desarrollo psicosocial de los niños, posibilitándoles de esa manera la adquisición de habilidades y competencias que les capaciten para el desarrollo de las relaciones sanas con los demás (Sánchez Arroyo, 2009).

Portilla (2002) a partir de Pérez Gómez (1992) distingue cuatro perspectivas básicas de los modelos de formación docente que se identifican con diferentes orientaciones de la enseñanza:

Perspectiva o modelo académico. Se fundamenta en la idea de que el proceso de enseñanza es el encargado de transmitir conocimientos. El profesor es un experto en algunas disciplinas y su misión es “enseñar” los contenidos de dicha disciplina a los alumnos, quienes deben “aprender” esos contenidos. La formación del profesorado estará relacionada, por tanto, con el dominio pleno de las disciplinas cuyos contenidos debe transmitir. En este enfoque de la docencia y la formación se pone el acento en que lo esencial es que el docente conozca sólidamente la asignatura que va a enseñar, lo cual supone priorizar la formación disciplinaria (Diker y Terigi, 1997) y considerar la formación pedagógica como superficial e innecesaria e incluso como un obstáculo para la formación docente (Davini, 1995). Este modelo, con sus variaciones, es seguido en algunos países, como España, para la formación inicial del profesorado de Secundaria.

Donde se ofrece una formación pedagógica, de corta duración, a los titulados de las distintas carreras universitarias para poder ejercer la docencia en la Enseñanza Secundaria. Esto implica que los docentes tengan que formarse y adquirir los conocimientos pedagógicos necesarios a lo largo de su ejercicio profesional, en su experiencia en el aula.

Dentro de esta perspectiva hay dos enfoques extremos: el enciclopédico y el comprensivo. En el enciclopédico la competencia del profesor reside en la posesión de los contenidos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos. Se evalúa principalmente la adquisición de los contenidos conceptuales,

dando menos importancia a la formación didáctica, contextual, en habilidades, actitudes y destrezas que deben complementarse en la formación pedagógica del docente.

El enfoque comprensivo concibe al docente como un sujeto pensante que comprende la estructura lógica de la materia a impartir, sabe los conocimientos y el desarrollo histórico de los mismos y se propone que la enseñanza sea un conjunto de hechos interconectados. Para alcanzar este enfoque, la formación docente se debe sustentar en la comprensión de la estructura epistemológica y conceptual de las disciplinas.

En ambos casos la formación del profesor se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas (Pérez, 1992).
Perspectiva o modelo técnico. Este modelo se preocupa por darle a la enseñanza un nuevo estatus, fomentando grandes avances en el estudio y desarrollo de la práctica docente. Aquí el docente es un técnico que busca “recetas de enseñanza” para tratar de llevarlas a la práctica, de manera que el alumno aprenda. El problema aparece cuando no se tienen en cuenta el contexto social y las características intrínsecas de los alumnos y docentes que participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque “establece una distinción clara entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y entiende el segundo como una aplicación del primero” (Diker y Terigi, 1997, p. 115), de ahí el impacto que dicho modelo ha ejercido y ejerce sobre las prácticas, en particular, y la formación de los docentes, en general. Desde esta perspectiva se centra la atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza, estando estas destrezas derivadas de la investigación proceso-producto: aprender a enseñar implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza y la competencia se define en términos de actuación (Feiman-Nemser, 1990).

Uno de los programas más representativos de esta perspectiva ha sido la Formación del Profesorado basado en Competencias, es decir, en las habilidades y destrezas

necesarias para desarrollar la tarea. El profesor es, así, un técnico que garantiza su enseñanza si cumple con su función instrumental, donde a problemas concretos y generalizables deberá aplicar principios generales y conocimientos científicos, de tal modo que si los reproduce fidedignamente producirán los resultados requeridos. Desde esta racionalidad instrumental se forman docentes en los que la práctica y la investigación están desvinculadas, y que en el desempeño de su tarea profesional se verán obligados a formarse sobre su propia experiencia docente. De este enfoque se distinguen dos corrientes de la formación del profesorado: el modelo de entrenamiento, el más mecanicista, en el que la formación se sustenta en las relaciones entre los comportamientos de los docentes y el rendimiento de los alumnos. Se seleccionan conductas docentes que generen rendimientos académicos elevados en los alumnos, con la complejidad de establecer relaciones entre el comportamiento de los docentes y los resultados académicos de sus alumnos, ya que el proceso de enseñanza se encuentra influido por otras variables situacionales, contextuales y cognitivas.

La otra corriente estaría representada por el modelo de adopción de decisiones que considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula (Pérez, 1992). Este modelo implica el aprendizaje de teorías de intervención en el aula, ya que el docente deberá tomar la decisión de la utilización de estas técnicas según el problema que se presente.

Esta racionalidad técnica supuso un progreso frente al empirismo del enfoque tradicional, que desarrollaba la práctica docente en la teoría de la disciplina, pero la racionalidad técnica, en sí misma, tampoco puede aplicarse a la solución general de los

problemas educativos, porque toda situación de enseñanza está influenciada por una estructura social, el aula, y es cambiante, incierta y compleja, por tanto, no puede estar sometida a unas reglas y técnicas generales.

Perspectiva práctica. Este modelo o perspectiva surge como una crítica al anterior, es un modelo reflexivo sobre la práctica que contempla la enseñanza como una actividad en la que no se pueden dar recetas, ni dictar normas, para obtener los productos deseados. En un enfoque tradicional la enseñanza se concibe como una actividad que se aprende por un proceso de ensayo-error, donde la relación entre docente y alumnos es el vehículo más apropiado para transmitir los conocimientos del profesor de manera no reflexiva y como producto de la rutina dentro del aula. Bajo esta perspectiva, el docente es considerado como un recipiente pasivo de este conocimiento, que permite que los aprendizajes adquiridos durante su formación inicial se empobrezcan y no enriquece su vida profesional con la formación continua.

Por otra parte, el enfoque reflexivo sobre la práctica da al profesor el papel de un profesional de la enseñanza que se mueve en situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas; haciendo del docente un investigador en el aula. La reflexión se convierte en un proceso en el cual la investigación es el medio que permite tanto al profesor como a los alumnos acercarse a la realidad y aprender vinculándose a la misma; generándose un pensamiento apegado a la realidad, sin búsqueda de imitación o reproducción, sino con posturas críticas y reflexivas (Portilla, 2002). La formación docente se basa principalmente en el aprendizaje de la práctica, para ella y desde ella, es decir, la experiencia obtiene una trascendencia fundamental.

Aquí se parte de la idea de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto y donde el docente debe enfrentarse a situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo

resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Por esto el conocimiento que se requiere del profesional es un conocimiento en parte siempre emergente, elaborado sobre la práctica diaria, creativo y fruto de una metodología propia (Diker y Terigi, 1997).

Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Esta perspectiva, estrechamente ligada a la anterior, concibe la enseñanza para Pérez (1992), como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ve al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica docente. Alguien que va en busca de las características que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el contexto en el que se desarrolla, de tal manera que su acción reflexiva facilite el desarrollo autónomo de todos los que participan en el proceso educativo.

“En el modelo reflexivo de educación del profesorado, se intenta convertir la práctica en una experiencia de aprendizaje. Se espera que el estudiante aprenda a través de la reflexión sobre su práctica” (Atkinson, 2002, p. 97). La reflexión sobre la propia acción es el punto de partida para conocer la realidad de la labor docente, pero no es suficiente, por sí misma nos puede llevar al conocimiento, pero no necesariamente a mejorar la práctica. Es la reflexión la herramienta del enfoque constructivista, lo que se espera de los profesionales reflexivos es que construyan sus propios conocimientos sobre la enseñanza y los verifiquen a través de la práctica.

La imagen de un profesional reflexivo es la de aquel profesor que es capaz de ver la complejidad de la situación, que se adapta a sus alumnos, les da lo que necesitan y subordina su enseñanza al aprendizaje de éstos. (Brown y Coles, 2002).

2.2.10. El docente como modelo fundamental en el desarrollo socioemocional del alumno

Tradicionalmente, los estudios sobre los aspectos emocionales y afectivos implicados en la educación escolar se limitaban a establecer relaciones entre estas características de los alumnos y sus resultados de aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad la mayoría de las investigaciones se orientan a analizar la interacción que se produce entre estas variables y las características del contexto instruccional en el que tienen lugar los procesos educativos. En este contexto destacan, sin lugar a dudas, como elementos fundamentales, las personas con las que el alumno interactúa, en especial el profesor y otros alumnos (Marchesi y Martín, 1998).

Como ya se ha señalado, existe un amplio consenso en torno a la gran influencia que los docentes ejercen sobre sus estudiantes, siendo referentes de los alumnos no solo por lo que enseñan y cómo lo hacen, sino también por cómo se relacionan, sienten, interactúan y se desenvuelven en distintas situaciones y escenarios. En la actualidad hay abundante evidencia sobre la creciente centralidad de la contribución de los docentes en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, la cual parece tener efectos duraderos en sus vidas adultas (Birch y Ladd, 1996; Murray y Greenberg, 2000; Pianta, Hamre, y Stuhlman, 2003).

En esta misma dirección, y tal y como señala el informe pisa 2012, podría pensarse que la implicación del alumno en el centro educativo, su actitud hacia el aprendizaje y las estrategias utilizadas hacia el estudio de las matemáticas, son variables que dependen solo de la personalidad del alumno; pero la evidencia empírica muestra que las intervenciones educativas realizadas principalmente durante la escolarización obligatoria pueden modificar la disposición de los

alumnos hacia el aprendizaje y la percepción que estos tienen de sí mismos (Heckman y otros, 2006, 2010).

Sin embargo, algunas variables del alumno, tales como el autoconcepto o la autoestima, si bien no son constructos inmutables, tienden a ser relativamente estables y difíciles de modificar. En el caso del autoconcepto se observa que actúa como un filtro que selecciona los estímulos e informaciones provenientes del medio. Las personas tienden a interpretar las experiencias e informaciones externas de manera que sean consistentes con la imagen que tienen de sí mismas, lo que supone que para lograr su modificación serán necesarias muchas informaciones, valoraciones y experiencias no consistentes con el autoconcepto (Blaine y Crocker, 1993.) Más aun, la investigación empírica también evidencia que cuanto más negativo es, más difícil resulta modificarlo y más estable se muestra a lo largo del tiempo (Machargo, 2001). No obstante, pese a la dificultad, se considera posible lograr cambios en este constructo a través de intervenciones y prácticas adecuadas y orientadas a este objetivo.

Dado lo anterior, parece lógico pensar que los adultos responsables, ya sean los padres o los docentes, van a tener un papel fundamental a la hora de proporcionar experiencias y oportunidades de aprendizaje positivas al alumno que le permitan desarrollar una valoración y un concepto ajustado de sí mismo. Según señalan Haeussler y Milicic (2005), cuando las experiencias no son exitosas los estudiantes van adquiriendo un sentimiento de falta de autoeficacia, lo que les produce desánimo acerca de su posibilidad de aprender; así, los alumnos se enfrentan a las experiencias educativas con una disposición negativa.

En esta dirección, desde la teoría del aprendizaje, un tema ampliamente desarrollado es el del papel que tiene el feedback o refuerzo del docente, tanto en el proceso enseñanza / aprendizaje como sobre el alumno. Los estudios desarrollados acerca de esta cuestión han

permitido concluir que el conocimiento de los resultados es una variable de gran relevancia en la práctica docente, llegándose a considerar incluso que «la utilidad del feedback en la mejora del rendimiento ha sido descrita como, tal vez, uno de los más fiables y contrastados principios de la Psicología moderna» (Chhokar y Wallin, 1984).

La aplicación práctica de estas teorías tiene un amplio campo de acción. En el caso específico de las matemáticas, los alumnos se muestran muchas veces desinteresados debido a la dificultad de esta asignatura, pero dicho interés puede ser incrementado a través de las prácticas docentes o de otras sinergias positivas que se generen en el aula o en el seno de la familia (OCDE, 2013); y, añadiríamos, sin olvidar el consiguiente efecto positivo que ello tendría sobre la valoración que hace el alumno de sí mismo y sobre su rendimiento en la materia.

2.2.11. Formación profesional docente

Dominicé (1990) afirma que con los aportes de la Psicología en el campo de la dinámica de grupos y de la relación pedagógica comienza a imponerse un saber en la formación de adultos. Se introducen nuevos conocimientos y la educación de adultos va más allá de una simple transmisión didáctica.

La formación pedagógica de los formadores de adultos incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc.

La formación pedagógica de los formadores es fundamental para facilitar el aprendizaje de los adultos, pero esta formación tiene sus inconvenientes y no es un asunto fácil, sobre todo si se piensa que los formadores trabajan en tercer grado: formar adultos que formarán adultos que formarán jóvenes o adultos.

Algunos países ya han adquirido cierta experiencia en el ámbito que nos ocupa. Por ejemplo, en los países anglosajones y escandinavos existen muchas instituciones universitarias que fomentan la formación pedagógica de los formadores a través de servicios de perfeccionamiento pedagógico de los docentes. En América Latina, la situación suele ser diferente, pues las instituciones de enseñanza, por lo general, dan poca importancia a la formación pedagógica de los formadores de su personal.

La formación de los contenidos disciplinares

Junto al conocimiento pedagógico, los formadores han de poseer conocimiento de la materia que enseñan; tener un manejo fluido de la disciplina que se imparte es un componente ineludible del oficio docente. Al respecto, Buchmann nos señala que "conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma generativa. Cuando el formador no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, puede presentar erróneamente el contenido a los alumnos. El conocimiento que los formadores poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y el cómo enseña.

El conocimiento del contenido incluye diferentes componentes, de los cuales dos son los más representativos: el conocimiento sustantivo y el sintáctico.

El conocimiento sustantivo se constituye con la información, las ideas y los temas a conocer; es el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones y procedimientos. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los formadores van a enseñar y desde qué perspectiva lo harán. Por ejemplo, en Historia, el marco de análisis cultural, político o ideológico que se escoja, puede determinar el qué se enseña y cómo se enseña.

El conocimiento sintáctico del contenido completa al anterior y se materializa en el dominio que tiene el formador de los paradigmas de investigación en cada disciplina, del

conocimiento en relación con cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad. En Historia, por ejemplo, incluiría las diferentes perspectivas de interpretación de un mismo fenómeno. Existe, pues, un acuerdo generalizado respecto a la necesidad de que los formadores posean un conocimiento adecuado del contenido que han de enseñar.

Los modelos de la formación docente

El análisis de la evolución de los sistemas educativos ha demostrado que ninguno es igual, ni de país a país, ni siquiera de plantel a plantel en el mismo territorio. En virtud de ello, nada sorprendente resulta ser, que tampoco existen modelos de formación continua de los docentes, que deban ser repetidos o imitados sin sus correspondientes modificaciones considerando el contexto en el que se lleven y los objetivos de cada institución.

En el campo educativo no es posible prescribir fórmulas que el profesor esté llamado a seguir; pero es posible proporcionar conceptos y generalizaciones para avivar la sensibilidad hacia ciertos eventos, problemas y posibilidades que pueden contemplarse y considerarse en la FC del profesor universitario (Portilla 2002, p.119).

A partir de este punto de vista, se debe indicar en primer lugar que un modelo de formación es un diseño para el aprendizaje que comprende 38 un conjunto de aspectos referidos al origen del conocimiento de la práctica de la enseñanza y, en segundo lugar, el cómo los profesores adquieren ese conocimiento; en otras palabras, Un modelo de FD es una pauta o un plan que puede utilizarse para guiar el diseño de programas de formación. Pueden encontrarse en ellos estrategias y actitudes comunes e incluso la finalidad puede ser la misma (producir una mejora en el aprendizaje de los alumnos o en la gestión de la escuela, a partir de la FD), pero lo que cambia son las concepciones, las actitudes de cara a la formación y la enseñanza.

Pérez Gómez (1995) distingue cuatro perspectivas básicas de los modelos de FD, puntualizando los enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva de formación; perspectiva y modelos que sirven de referencia, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos (Portilla 2002, pp.120-121) .

1. Perspectiva académica Correspondiente con la orientación académica de la enseñanza, la perspectiva académica de FD indica que es a partir del proceso de enseñanza que se realiza la transmisión de conocimientos y se propicia la adquisición de la cultura pública; bajo la clara idea de que la sociedad a lo largo de la historia se encarga de desarrollar la información y los conocimientos necesarios que deben ser aprendidos por los alumnos, quienes fungen como meros recipientes, en donde el docente vierte el bagaje de contenidos. El profesor, como consecuencia, es concebido como un experto en algunas disciplinas de la información que transmitirá, y sujeto cuya formación está íntimamente relacionada al dominio pleno de esas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir. Esta perspectiva vive dos enfoques extremos, que si bien en lo general no tienen grandes diferencias, en lo particular tienen 39 actitudes diferentes respecto a la forma de concebir los conocimientos y el acercamiento a ellos. (Portilla 2002, pp.121-122) En esta perspectiva, es la lógica didáctica de la homogeneidad la única que tiene cabida; ya que el profesor tendrá que exponer los contenidos preestablecidos en el curriculum, en un nivel académico en el que se presupone existe homogeneidad entre los alumnos que componen la clase. La competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de estos por parte de los alumnos, dando poca o nula importancia a

la. formación didáctica, contextual, en habilidades, actitudes y destrezas que deben contemplarse en la formación pedagógica del docente (Portilla 2002, p.121).

2. Perspectiva técnica Contrariamente a los planteamientos de la perspectiva académica de FD, la perspectiva técnica se preocupa por darle a la enseñanza un nuevo status, elevándola a una ciencia aplicada; dejando atrás la identificación de la docencia como una "actividad artesanal", que si bien no resulta suficiente para enfrentar las circunstancias educativas actuales, si fomenta grandes avances en el estudio y desarrollo de la práctica docente. Conforme a dicha perspectiva, la calidad de la enseñanza se mide a partir de los productos obtenidos, en la eficacia y economía que implique su consecución. El docente es un técnico reproductor de "recetas de enseñanza" que, en teoría, deberán arrojar los mismos resultados independientemente de la asignatura a impartir, el contexto endógeno institucional y exógeno social, así como las características intrínsecas de cada uno de los actores (alumnos, docentes) que participan directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

(Portilla 2002, pp.123-124) A simple vista, parecería que la FD del profesorado universitario estaría resuelta en aquellas universidades que hayan implantado programas de formación a partir de la perspectiva técnica, sin embargo, pensar en una formación técnica en la que se planteó que siempre que X afecte a Y se dará Z no constituye una fuente real si se reflexiona en que todo proceso educativo está trabajando con sujetos pensantes que se mueven en un mundo lleno de cambios, complejidades, incertidumbres, inestabilidades que llevan a ver que si X afecta Y puede resultar Z, pero también A, B o C. La educación como práctica social jamás puede reducirse a meras cuestiones instrumentales en la

práctica del aula, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización del espacio, del tiempo y de los alumnos, así como la decisión sobre las formas de evaluación son siempre, en alguna medida, decisiones también ético-políticas y no meramente técnicas. (Portilla 2002:125 y 126)

3. Perspectiva práctica Como una crítica abierta al tecnicismo, surge el enfoque reflexivo sobre la práctica que contempla a la enseñanza como una actividad en la que no se pueden dictar "recetas" ni "normas" mediante las cuales se tenga la posibilidad de obtener los productos deseados. La FD se basa prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para ella y desde esta, es decir, la experiencia obtiene fundamental trascendencia. La visión de la enseñanza como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, determinada por el contexto, regularmente con resultados impredecibles y un cúmulo de juicios de 41 valor, son los elementos que dan vida sustancialmente a la perspectiva práctica. A partir de este enfoque se desarrolla el enfoque tradicional, representado por Stones, (1972) Morris (1986) y Zeichner (1993). El enfoque tradicional, se trata de un modelo de formación y desarrollo profesional docente netamente conservador, que concibe la enseñanza como una actividad totalmente artesanal que se aprende como resultado de un proceso de ensayo-error, en donde la relación entre el docente y los alumnos se considera el vehículo más apropiado para transmitir los conocimientos del profesor de manera no reflexiva, intuitiva y como producto de la rutina dentro del aula; lo que regularmente conlleva la mimetización de los profesores no novatos y la reproducción de vicios generados a lo largo del desarrollo de las instituciones de educación y del desenvolvimiento de los profesores veteranos. Bajo esta perspectiva, el docente es considerado un recipiente pasivo de este

conocimiento. En otras palabras, deja atrás su FI, permitiendo se deteriore, simplifique y empobrezca a lo largo de su propia experiencia institucional sin la presencia de una FC. (Portilla, 2002:126).

2.2.12. Planificación de clases

La planificación ha coexistido con el hombre, en diferentes etapas de la historia ha tenido distintas manifestaciones teniendo algo en común: definición de objetivos y trazar el camino, así como los procedimientos para alcanzarlos. Las actividades humanas sin objetivos claros serían obra del azar. Individuos y grupos no pueden esperar desempeñarse eficaz y eficientemente sin un propósito definido. Koontz y Wehrich (1999).

Planificación abarca un conjunto de actividades de previsión que desarrolla el hombre respetando una secuencia lógica para analizar y controlar la trayectoria de los acontecimientos proyectándolas hacia el futuro en el que se encuentra su objetivo. Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (1996).

En el campo educativo la planificación, especialmente en el presente estudio se ha considerado como eje central el diseño y planificación de la enseñanza y cuando se trata de la enseñanza se vincula directamente al aprendizaje, entender qué piensan los responsables del acto educativo sobre la selección de, contenidos, métodos, estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje y determinar las condiciones del proceso de evaluación corresponden a la tarea de planificación de unidades didácticas.

Parfraseando a Tenutto, Brutti y Algorañá (2010), la primera tarea de la planificación es la definición de los objetivos que indiquen los resultados a obtener en el proceso de desarrollo de las competencias. Se espera que en la planificación figuren objetivos que indiquen aprendizajes esperados referidos a conocimientos y desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades, y actitudes, que deben ser evidenciados en la

selección y movilización de estos recursos en cada situación problemática en las que deban emplearse es decir sus desempeños en la vida cotidiana.

Pro (1999) manifiesta que cuando un profesor planifica una unidad didáctica, una lección o actividades, integra sus conocimientos científicos y didácticos, su experiencia práctica, sus concepciones ideológicas, en general sus percepciones. De modo que la determinación de cualquier actividad que el hombre realice estará ligado a las ideas que tiene para ejecutarlo.

En la línea del planteamiento de García (2004), se entiende por planificación curricular de aula al conjunto acciones que tienen el propósito de organizar las estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que cada profesor decide realizar con su grupo de estudiantes. Estos aspectos han de ser recogidos en forma de unidades didácticas (proyectos, módulos o unidades de aprendizaje) ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo y/o nivel educativo. Es decir, es un instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica pedagógica concretando de este modo las intenciones del currículo.

Como refieren, Tenutto et al. (2010), enseñar y aprender son prácticas complejas atravesadas por diversos marcos, algunos visibles como los normativos e institucionales, y otros que se “movilizan” en las decisiones que se toman cotidianamente como los que aportan los profesores que llevan adelante estas acciones. En las prácticas, el profesor toma decisiones basadas no sólo en su conocimiento disciplinar y didáctico sino también en sus convicciones personales.

Este aspecto probablemente es del que se tiene menos información consiguientemente pasa desapercibida, pero que en la práctica es decir en el momento en que se concreta el hecho más importante de la educación: interacción docente-estudiantes-objeto de estudio, refleja hondas repercusiones, de modo que se estaría

trabajando con planes poco pensados, y cumplidos solo por exigencias administrativas debido a los excesivos tecnicismos y burocratización en la presentación de documentos de planificación docente.

En la medida en que tengamos conocimiento y manejo de información sobre la naturaleza psicológica del aprendizaje se harán planificaciones con mejores resultados que los que se evidencian actualmente. Es obvio que el aprendizaje debe planificarse para que cada persona se aproxime al máximo del desarrollo de sus habilidades, destrezas, capacidades y en general competencias; lo que se refleje en su saber actuar en distintas circunstancias de su vida, para un disfrute armonioso en interacción con su medio físico circundante y la sociedad.

Según los planteamientos de Reboul (1979) citado por Vargas (2010), educar no es fabricar adultos según un prototipo o modelo, al contrario, es liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo, permitiéndole realizarse según sus facultades singulares. En esta línea queda claro que no se pretende que la planificación de las unidades didácticas haga más parecidos a los individuos diferentes. Contrariamente, la diversidad de los individuos se hará más acentuada. De modo que la enseñanza planificada trata de contribuir a que cada persona se desarrolle tan complejamente como le sea posible, y en su sentido propio, la educación tiene ese reto.

La planificación didáctica

Como señala Bernal (2012), constituye la primera función administrativa porque sirve de base para las demás funciones. Esta tarea determina por anticipado cuáles son los objetivos que deben cumplirse y qué debe hacerse para alcanzarlos; por tanto, es un modelo teórico para actuar en el futuro. La planificación comienza por establecer los objetivos y detallar los planes necesarios para alcanzarlos de la mejor manera posible. La planificación determina donde se pretende llegar, que debe hacerse, cómo, cuándo y en

qué orden deben ejecutarse las actividades que contempla en plan para alcanzar el punto definido con anticipación.

Gimeno (1996), refiere que el concepto de planificación es uno de los logros de la moderna tecnología educativa y se fundamenta en la convicción de que la educación, entendida como tarea racional y sistemática en un contexto social, exige conocer anticipadamente de manera precisa, qué objetivos deben alcanzar los estudiantes. Sólo en función de unos objetivos claros es posible planear una estrategia de aprendizaje (actividades) y unos procedimientos de control (evaluación).

La planificación cabe interpretarla en dos sentidos: a) como proceso (acción de planificar) y b) como producto (resultado de la planificación, Unidad Didáctica: unidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje o módulos de aprendizaje, cuya ejecución tendrá lugar en el momento de la interacción profesor-estudiante, estudiante-objeto de estudio, estudiante-estudiante, siempre con la mediación del docente en las sesiones de aprendizaje.

La planificación de la enseñanza a nivel de la institución educativa parte de la propuesta pedagógica del proyecto educativo institucional, el proyecto curricular institucional, el plan anual de trabajo y el plan de mejora de los aprendizajes en sintonía con las normas y orientaciones para la planificación, desarrollo y supervisión de las actividades educativas a desarrollarse durante el año escolar en las instituciones educativas de educación básica aprobada mediante resolución ministerial.

2.2.13. La comunicación asertiva

La comunicación asertiva de los docentes según Torres (1990), anuncia que la comunicación es un aspecto central en el acto educativo, no sólo dentro del aula, sino también en nuestra relación con compañeros y compañeras. A menudo, los docentes muestran dificultades a la hora de motivar al alumnado, o a la hora de resolver algunos conflictos, tanto en el aula como en la sala de profesores. Conocer con más detalle algunas

técnicas asertivas nos permitirá mejorar nuestra tarea diaria, y aumentar nuestro bienestar en el trabajo.

Existen muchas técnicas asertivas que pueden ayudarnos en nuestra comunicación. Estas técnicas, como casi todas, requieren constancia y práctica continuada, y son entrenamientos que pueden ser aprendidos.

Técnica de decir que no

Probablemente hemos experimentado esta situación más de una vez, mostrarnos dispuestos a aceptar lo que no nos gusta. Intentemos, de manera tranquila y relajada, hacer uso de los siguientes criterios:

- Responder de manera tranquila y con voz moderada.
- Mirar a nuestro interlocutor.
- Mantener una posición corporal relajada.
- Ser constante e incluso obstinado/obstinada en la negativa.
- Decidir exactamente cuál es el mensaje que se quiere transmitir y mantenerlo.
- Si no se cree conveniente, no hay que dar explicaciones para la negativa.

Técnica de realización y aceptación de críticas

La aceptación y el reconocimiento de críticas por parte de la persona asertiva se basan en el derecho de cometer errores sin sentirse culpable, sintiéndose únicamente responsable.

Los criterios que hay que tener en cuenta son los siguientes:

- Aceptar claramente la crítica (en el supuesto de que sea cierta).
- Negar de manera clara y contundente la crítica (si no fuera cierta) sin ofender a la persona que la hace.
- Reconocer la crítica concreta que se hace y no generalizar otras críticas parecidas.
- No contra atacar con otra crítica.

- Mantener un tono de voz adecuada, sin gritos pero tampoco con una voz demasiado débil.
- Mantener una actitud corporal relajada.
- Mirar al interlocutor.

Torres (1990), hace referencia que estas técnicas, entre otras, nos permitirán mantener mejores niveles de comunicación y favorecer actitudes que mejoren nuestra relación con compañeros y compañeras, ¡y con nosotros mismos!

Según el autor, caracteriza muy claramente 2 estilos de comportamientos en el individuo como son: (Individuo Asertivo e Individuo No asertivo): Esta interacción supone acciones reciprocas en la que los miembros de grupo se comunican unos a otros, aquí en este proceso de interacción social, la asertividad condiciona el proceso de comunicación, en el cual el lenguaje tiene un uso primordialmente social. Así como la asertividad es importante en las relaciones humanas e interpersonales, de igual forma lo es la persuasión, para muchos esta representa un arte o una habilidad de una personalidad con fuerza.

De acuerdo con el autor, la asertividad es un concepto aportado por la psicología moderna a la comprensión y mejora de nuestras relaciones sociales. Se define como una conducta que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los derechos de los otros. Compromete la capacidad de luchar por los propios derechos y expresar pensamientos y creencias en forma directa y apropiada, sin violentar los derechos de los demás.

Las características básicas de la persona asertiva son:

- Libertad de expresión.
- Comunicación directa, adecuada, abierta y franca.
- Facilidad de comunicación en toda clase de personas.

- Su comportamiento es respetable y acepta sus limitaciones.

Torres (1990), fomenta que el formar parte de equipos de trabajo exitosos, de alto desempeño y orientados a metas competitivas implica para cada uno de sus integrantes desarrollar la capacidad asertiva, de modo que esta les permita discrepar con toda propiedad, expresar desacuerdos y superar un aspecto fatal para los equipos cual es la tendencia a auto-complacerse, a actuar bajo un pensamiento grupal dominante y que lleva a las personas a perder de vista el sentido común y la capacidad de crítica ante lo que se está realizando. Aquí la asertividad se puede expresar también en conductas que implican a veces ir en contra de la corriente del grupo, llamando la atención de los demás para mostrarles un camino mejor o las consecuencias de seguir por el camino errado. Advertir un mal resultado para el equipo y omitir su puesta en alerta puede tener consecuencias nefastas para todos sus miembros, y para la organización de la que forma parte.

El autor revela que, solo cuando se posee una rica formación teórica, el maestro puede orientar con calidad la enseñanza y el aprendizaje de las distintas disciplinas. Cuando lo que media la relación entre el maestro y el alumno es un conjunto de técnicas, la educación se empobrece y la enseñanza, que sacrifica la singularidad del sujeto, es decir, su historia personal se excluye de la relación enseñanza - aprendizaje y, entonces, deja de ser persona para convertirse en un simple objeto.

En el presente curso concebimos la enseñanza como un espacio para facilitar la formación y la información cultural, para lo cual es necesario considerar, como mínimo, las características del sujeto que aprende, la disciplina por enseñar y el contexto socio cultural donde se lleva a cabo.

2.3. Definición de Términos

Habilidades

La habilidad es la aptitud innata, talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio. Casi todos los seres humanos, incluso aquellos que observan algún problema motriz o discapacidad intelectual, entre otros, se distinguen por algún tipo de aptitud.

Socioemocionales

Según la literatura especializada, las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo de los jóvenes porque: Se asocian con trayectorias académicas, personales y laborales más exitosas: los estudios demuestran que en el largo plazo estas habilidades se asocian con menor probabilidad de desempleo, encarcelamiento, o divorcio. Se asocian con un mayor y mejor aprendizaje: el desarrollo de habilidades socioemocionales contribuye a desarrollar más habilidades, tanto cognitivas como socioemocionales, creando círculos virtuosos. El mercado laboral demanda este tipo de habilidades con mayor frecuencia. En el caso de México, la evidencia señala que las habilidades que más demandan los empleadores, incluso por encima de habilidades técnicas, son el trabajo en equipo, la capacidad para relacionarse con los demás, entre otras.

Práctica profesional

La noción de práctica, se encuentra la acepción como un entrenamiento o un ejercicio que se lleva a cabo para mejorar ciertas habilidades. Una práctica profesional, por lo tanto, consiste en el ejercicio temporal de una profesión bajo la tutela de algún tipo de entrenador o maestro.

Espacio experimental

Un proceso experimental es el conjunto de características que rigen la realización de un determinado fenómeno aleatorio. Un proceso quedará definido por una serie de

características o hipótesis que puedan aplicarse a cierta categoría de experimentos o experiencias en las que participa el azar. Cada proceso dará cuenta de un conjunto de fenómenos similares que se producen con las mismas características o bajo las mismas hipótesis.

Formación profesional

Se entiende todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida.

Planificación de clases

Un Plan de Clase es un documento que nos orienta como docentes a impartir una clase apoyados en el uso de computadoras para un mejor y más eficiente uso de los recursos digitales, como son los conocidos como objetos de aprendizaje (ODA) o también llamados interactivos.

Tutoría

El término tutoría se utiliza preferentemente en el ámbito escolar y hace referencia a un conjunto de acciones promovidas por un profesor, el tutor. La figura del tutor es quien establece la dinámica de la tutoría.

Comunicación asertiva

Es la capacidad para expresar sentimientos, ideas, opiniones, creencias, en situaciones interpersonales, de manera efectiva, directa, honesta y apropiada, sin que se genere agresividad o ansiedad.”

La ventaja de ser asertivo o asertiva es que la comunicación es más fluida y más sana, lo que a la vez ayuda a evitar conflictos posteriores.

Desempeño docente

Un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país. El propósito de los Estándares de Desempeño Docente es fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes ecuatorianos alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el currículo nacional para la Educación General Básica y para el Bachillerato.

Perfil profesional

El perfil laboral o profesional es la descripción clara del conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona para encarar responsablemente las funciones y tareas de una determinada profesión o trabajo.

Capítulo III. Hipótesis y Variables

3.1. Sistema de Hipótesis

Hipótesis general

H.G. Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Hipótesis específicas

H.E.1 Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

H.E.2 Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

H.E.3 Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la comunicación asertiva con los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

3.2. Variables

Variable independiente Habilidades socioemocionales

Definición conceptual

Caballo (1993, p.3) señala que se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un acuerdo explícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) señalan que no es posible dar una definición exacta de competencia social, debido a que esta es, en parte, dependiente del contexto cambiante. Por ello, se entiende que la habilidad social ha de darse en un

determinado contexto cultural, ya que los modelos y formas de comunicación suelen cambiar entre las distintas culturas, entre las edades, el sexo o nivel de educación. A pesar de ello, la adquisición de estas habilidades persigue un mismo fin, que es el de relacionarse con las demás personas de forma eficaz.

Variable dependiente

Práctica profesional como espacio experiencial

Definición conceptual

La formación pedagógica de los formadores incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc. La formación pedagógica de los formadores es fundamental para facilitar el aprendizaje, pero esta formación tiene sus inconvenientes y no es un asunto fácil, sobre todo si se piensa que los formadores trabajan en tercer grado: formar adultos que formarán adultos que formarán jóvenes o adultos.

3.3.Operacionalización de las Variables

Tabla 1

Operacionalización de Variables

Variable	Dimensión	Indicadores
V.I. Habilidades socioemocionales	Competencia social y emocional	Familia
		Sociedad
	Formación socioemocional	Logros
		Satisfacción emocional
	Modelo socioemocional en la educación infantil	Perfil desarrollo integro
V.D. Práctica profesional como espacio experiencial	Formación profesional	Plan de estudio
		Profesional
	Planificación de clases	Componentes pedagógicos
		Desarrollo de sesiones
	Comunicación asertiva	Acompañamiento
		Comunicación intrapersonal
		Comunicación interpersonal

Fuente: Datos de la Investigación

Capítulo IV. Metodología

4.1. Enfoque de Investigación

Enfoque: Cuantitativo

“Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” Hernández (2010, p. 4).

Este enfoque comprende varias fases: parte de una idea, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se construye un marco teórico, etc., hasta la formulación de conclusiones respecto de las hipótesis planteadas.

4.2. Tipo de Investigación

No Experimental, en este caso las variables independientes carecen de manipulación intencional y no poseen grupo de control ni experimental. El estudio analiza los hechos y fenómenos de la realidad después de su ocurrencia.

El diseño a trabajar es el transeccional correlacional o llamado también transversal correlacional que permitirá analizar y estudiar la relación de hechos y fenómenos de la realidad (variables) para conocer su nivel de influencia o ausencia de ellas buscando determinar el grado de relación entre las variables que se estudia.

4.3. Diseño de Investigación

Investigación social: Aplicada

Esta investigación se realiza con el objeto inmediato de modificar o producir cambios cualitativos en la estructura social, es decir, manipular la realidad social para dar tratamiento metodológico a un determinado sector hecho, comprendidos dentro de su ámbito real, que constituya un problema permanente (Carrasco, 2005).

4.4. Población y Muestra

La población está conformada por 24 estudiantes de la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza en Huancayo del periodo lectivo 2017-I y 2017-II.

Tabla 2

Conformación de la Población

Periodo Lectivo	Práctica	Ciclo	Hombres	Mujeres	Total
2017-I	VI	X	0	14	14
2017-II	V	VII	0	10	10
				Total	24

Fuente: Datos de la investigación

Muestra - No Probabilística

En el presente estudio se trabajará con una muestra intencionada sin ninguna regla matemática o estadística. Par este caso trabajaré con una muestra representativa y para ellos e conoce las características de la población que se estudia.

La muestra está conformada por 24 estudiantes de la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza en Huancayo del periodo lectivo 2017-I y 2017-II.

Tabla 3*Conformación de la Muestra*

Periodo	Práctica	Ciclo	Hombres	Mujeres	Total
Lectivo					
2017-I	VI	X	0	14	14
2017-II	V	VII	0	10	10
				Total	24

Fuente: Datos de la investigación

4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para la presente investigación se trabajó:

Encuesta

Para hacer una observación directa de mucha validez y confiabilidad; servirá para recoger datos de la muestra de estudio a efectos de procesar la prueba de las hipótesis, para lo cual elaboraremos el cuestionario respectivo y lo someteremos al juicio de expertos y probaremos su validez mediante la estadística inferencial. Además se utilizó:

- Ficha de observación de práctica continua en la Carrera de Educación Inicial
- Lista de cotejo de la sesión de aprendizaje

4.6. Tratamiento Estadístico de los Datos

Para la validación de instrumentos se aplicará el coeficiente de alfa de Cronbach y la escala de Likert

A partir de las varianzas, se calcula así:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right],$$

Donde:

S_i^2 es la varianza del ítem i ,

S_t^2 es la varianza de los valores totales observados y

k es el número de preguntas o ítems.

A partir de las correlaciones entre los ítems, el alfa de Cronbach estandarizado se calcula así:

$$\alpha_{est} = \frac{kp}{1 + p(k - 1)},$$

Donde

k es el número de ítems

P es el promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems (se tendrán pares de correlaciones). $[k(k - 1)]/2$

Se aplicará el programa Excel para el procesamiento de datos de las encuestas y verificar los promedios tanto individual y general.

Para las tablas se aplicará el programa SPSS versión 23, donde se graficará la correlación de las variables.

Capítulo V. Resultados

5.1. Validación y Confiabilidad del Instrumento

5.1.1. Validación del instrumento

Con la validez se determina la revisión de la presentación del contenido, el contraste de los indicadores con los ítems que miden las variables correspondientes. Hernández, S. (2006) expresó la validez como el grado de precisión con el que el test utilizado mide realmente lo que está destinado medir. Lo expresado anteriormente define la validación de los instrumentos, como la determinación de la capacidad de los instrumentos para medir las cualidades para lo cual fueron construidos.

Los instrumentos de medición utilizados fueron validados mediante el procedimiento conocido como juicio de expertos. A los expertos se les suministró los instrumentos (matriz) de validación donde se evaluó la coherencia entre los reactivos, las variables, las dimensiones y los indicadores, presentadas en la matriz de operacionalización de las variables, así como los aspectos relacionados con la calidad técnica del lenguaje (claridad de las preguntas y la redacción), así como también otros aspectos como: Objetividad, Actualidad, Organización, Suficiencia, Intencionalidad, Consistencia y Metodología.

Tabla 4*Opinión de expertos para la validación sobre las Habilidades socioemocionales*

Expertos informantes e indicadores	Criterios	Dr. Juan Huamán Hurtado	Dr. Adrián Quispe Andía	Dr. Narciso Fernández Saucedo	Dr. Lolo Caballero Cifuentes
Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.	90	95	90	86
Objetividad	Está expresado en conductas observables.	90	95	90	86
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	90	95	90	86
Organización	Existe una organización lógica entre variables e indicadores.	90	95	90	86
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	90	95	90	86
Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos sobre las Habilidades socioemocionales del estudiante	90	95	95	86
Consistencia	Consistencia entre la formulación del problema, objetivos y la hipótesis.	90	95	90	86
Coherencia	De índices, indicadores y las dimensiones.	90	95	85	86
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.	90	95	90	86
	Totales	90%	95%	90%	86%
	Media de validación			91%	

Fuente: Informes de expertos sobre validez y aplicabilidad del instrumento.

De los resultados procesados podemos concluir que el cuestionario es válido, los expertos opinan una validez promedio del 91% sobre las habilidades socioemocionales en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Tabla 5*Opinión de expertos para la validación sobre las Prácticas profesionales*

Expertos informantes e indicadores	Criterios	Dr. Juan Huamán Hurtado	Dr. Adrián Quispe Andía	Dr. Narciso Fernández Saucedo	Dr. Lolo Caballero Cifuentes
Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.	85	95	90	90
Objetividad	Está expresado en conductas observables.	85	95	90	90
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	85	95	90	90
Organización	Existe una organización lógica entre variables e indicadores.	85	95	90	90
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	85	95	90	90
Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos sobre las Prácticas profesionales del estudiante	85	95	95	90
Consistencia	Consistencia entre la formulación del problema, objetivos y la hipótesis.	85	95	90	90
Coherencia	De índices, indicadores y las dimensiones.	85	95	85	90
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.	85	95	90	90
	Totales	85%	95%	90%	90%
	Media de validación			90%	

Fuente: Informes de expertos sobre validez y aplicabilidad del instrumento.

De los resultados procesados podemos concluir que el cuestionario es válido, los expertos opinan una validez promedio del 90% sobre las Prácticas profesionales en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

5.1.2. Confiabilidad del instrumento

Con respecto a la **Confiabilidad** se estima que un instrumento de medición es confiable cuando permite determinar que el mismo, mide lo que el investigador quiere medir, y que, aplicado varias veces, replique el mismo resultado.

Criterio de confiabilidad valores

0,81 a 1,00 Muy Alta confiabilidad

0,61 a 0,80 Alta confiabilidad

0,41 a 0,60 Moderada confiabilidad

0,21 a 0,40 Baja confiabilidad

0,01 a 0,20 Muy Baja

Para la validación del cuestionario sobre las Habilidades socioemocionales se utilizó el Alfa de Cron Bach el cual arrojó el siguiente resultado:

Tabla 6

Confiabilidad del cuestionario sobre sobre las inteligencias múltiples

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,902	10

Para la validación del cuestionario sobre las Habilidades socioemocionales se utilizó el Alfa de Cron Bach el cual arrojó el siguiente resultado:

Tabla 7

Confiabilidad del cuestionario sobre sobre las Prácticas profesionales

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,873	10

El coeficiente alfa es 0,902 por lo que nos está indicando que existe una alta confiabilidad en el cuestionario para medir las inteligencias múltiples.

El coeficiente alfa es 0,873 por lo que nos está indicando que existe una alta confiabilidad en el cuestionario para medir las prácticas profesionales.

5.2. Presentación y Análisis de los Resultados

5.1.1. Resultados descriptivos

Los resultados obtenidos corresponden a la medición de los diferentes niveles de las habilidades socioemocionales referida en este informe, así mismo la percepción de la práctica profesional como espacio experiencial por parte de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Se muestran la frecuencia y los porcentajes de los niveles obtenidos en las habilidades socioemocionales y de la práctica profesional como espacio experiencial del grupo de participantes y los comentarios analíticos del investigador.

Niveles de las habilidades socioemocionales

Los siguientes resultados se obtuvieron teniendo en cuenta la frecuencia y el porcentaje de cada nivel de expresión de las habilidades socioemocionales.

Tabla 8

Niveles de las habilidades socioemocionales

Nivel	F	%
Bajo	2	8,3
Medio	15	62,5
Alto	7	29,2
Total	24	100,0%

Fuente: Datos de la encuesta

El nivel medio de expresión de las habilidades socioemocionales de los participantes de la investigación, tiene una frecuencia de 15 (62,5%), en segundo lugar se ubica el nivel alto con 7 (29,2%) y en último lugar el nivel bajo con una frecuencia de solamente 2 (8,3%). Se reconoce la menor cantidad de estudiantes con bajo nivel de expresión de esta percepción.

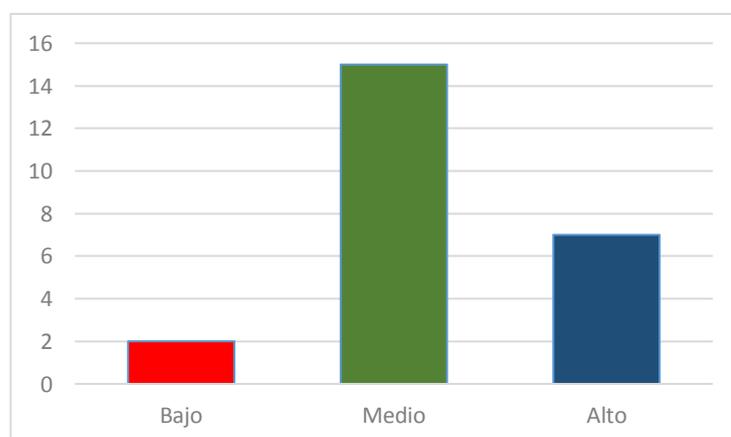


Figura 1. Niveles de las habilidades socioemocionales

Percepción de las de la práctica profesional como espacio experiencial

Los siguientes resultados se obtuvieron teniendo en cuenta la frecuencia y el porcentaje de cada nivel de percepción de las prácticas profesionales como espacio experiencial.

Tabla 9

Percepción de la práctica profesional como espacio experiencial

Nivel	F	%
Bajo	1	4,2
Medio	7	29,2
Alto	16	66,6
Total	24	100,0%

Fuente: Datos de la encuesta

Se tiene un nivel alto de percepción de los estudiantes sobre la práctica profesional como espacio experiencial presentando una frecuencia de 16 (66,6%), el nivel medio es de 7 (29,6%) y el nivel bajo solo presenta un 4,2%. Según este resultado, se constata que la percepción sobre la práctica profesional como espacio experiencial de este grupo de estudiantes se encuentra mayoritariamente en nivel alto y en menor grado se encuentra en nivel medio.

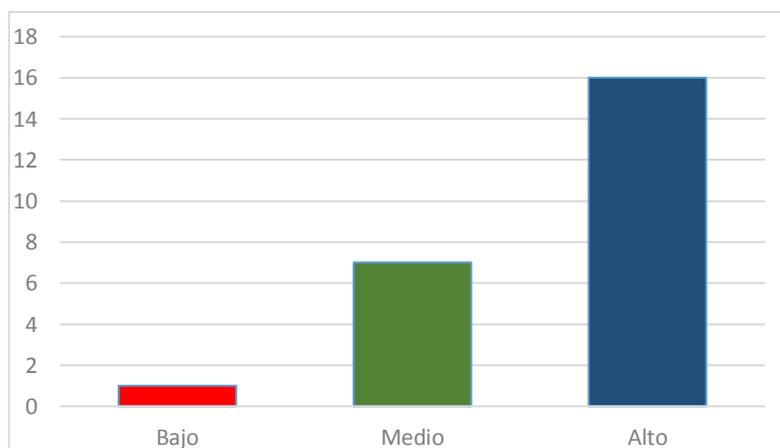


Figura 2 Niveles de la inteligencia matemática

5.2.2. Análisis de Hipótesis

Hipótesis general

Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Hipótesis específicas

Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la comunicación asertiva con los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Contrastación de hipótesis general

H₀: Las habilidades socioemocionales no se relaciona con la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

H₁: Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Para la muestra compuesta por 24 estudiantes y de acuerdo a las características observadas se determinó la utilización de la prueba Rho de Spearman, para comprobar la relación entre las habilidades socioemocionales con la práctica profesional como espacio

experiencial opinada por los estudiantes de la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Valor de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si: $p < \alpha \rightarrow$ se rechaza la Hipótesis nula

Si: $p \geq \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula

Tabla 10

Correlaciones Hipótesis general

			Habilidades socioemocionales	Práctica profesional
Rho de Spearman	Habilidades socioemocionales	Coefficiente de correlación	1,000	0,724**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	24	24
	Práctica profesional	Coefficiente de correlación	0,724**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	24	24

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Descripción del grado de relación entre las variables

Los valores obtenidos del Coeficiente de Correlación de Spearman calculados con el SPSS, dando un valor $r = 0,724$ lo que significa una relación positiva entre las variables en estudio.

Contrastación de la Hipótesis

De igual modo se puede decir que $p < 0,05$ y como p de acuerdo al valor calculado con el SPSS es Sig. (Bilateral)= 0,000, también se rechaza la hipótesis nula y nos quedamos con la hipótesis alterna o la hipótesis del investigador.

Conclusión: A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre las habilidades socioemocionales con la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Hipótesis específica 1

H₀: Las habilidades socioemocionales no se relaciona con la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

H₁: Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Para la muestra compuesta por 24 estudiantes y de acuerdo a las características observadas se determinó la utilización de la prueba Rho de Spearman, para comprobar la relación entre las habilidades socioemocionales con la formación profesional docente opinada por los estudiantes de la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Valor de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si: $p < \alpha \rightarrow$ se rechaza la Hipótesis nula

Si: $p \geq \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula

Tabla 11

Correlaciones Hipótesis específica 1

			Habilidades socioemocionales	Formación profesional docente
Rho de Spearman	Habilidades socioemocionales	Coeficiente de correlación	1,000	0,682**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	24	24
	Formación profesional docente	Coeficiente de correlación	0,682**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	24	24

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Descripción del grado de relación entre las variables

Los valores obtenidos del Coeficiente de Correlación de Spearman calculados con el SPSS, dando un valor $r = 0,682$ lo que significa una relación positiva entre las variables en estudio.

Contrastación de la Hipótesis

De igual modo se puede decir que $p < 0,05$ y como p de acuerdo al valor calculado con el SPSS es Sig. (Bilateral)= 0,000, también se rechaza la hipótesis nula y nos quedamos con la hipótesis alterna o la hipótesis del investigador.

Conclusión: A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre las habilidades socioemocionales con la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Hipótesis específica 2

H_0 : Las habilidades socioemocionales no se relaciona con la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

H_1 : Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Para la muestra compuesta por 24 estudiantes y de acuerdo a las características observadas se determinó la utilización de la prueba Rho de Spearman, para comprobar la relación entre las habilidades socioemocionales con la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Valor de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si: $p < \alpha \rightarrow$ se rechaza la Hipótesis nula

Si: $p \geq \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula

Tabla 12

Correlaciones Hipótesis Especifica 2

			Habilidades socioemocionales	Planificación de Clases
Rho de Spearman	Habilidades socioemocionales	Coeficiente de correlación	1,000	0,402**
		Sig. (bilateral)	.	0,021
		N	24	24
	Planificación de Clases	Coeficiente de correlación	0,402**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,021	.
		N	24	24

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Descripción del grado de relación entre las variables

Los valores obtenidos del Coeficiente de Correlación de Spearman calculados con el SPSS, dando un valor $r = 0,402$ lo que significa una baja relación positiva entre las variables en estudio.

Contrastación de la Hipótesis

De igual modo se puede decir que $p < 0,05$ y como p de acuerdo al valor calculado con el SPSS es Sig. (Bilateral)= 0,000, también se rechaza la hipótesis nula y nos quedamos con la hipótesis alterna o la hipótesis del investigador.

Conclusión: A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre las habilidades socioemocionales con la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Hipótesis específica 3

H₀: Las habilidades socioemocionales no se relaciona con la comunicación asertiva con los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior

Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

H₁: Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la comunicación asertiva con los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación

Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Para la muestra compuesta por 24 estudiantes y de acuerdo a las características observadas se determinó la utilización de la prueba Rho de Spearman, para comprobar la relación entre las habilidades socioemocionales con la comunicación asertiva opinada por los estudiantes de la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

Valor de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si: $p < \alpha \rightarrow$ se rechaza la Hipótesis nula

Si: $p \geq \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula

Tabla 13

Correlaciones Hipótesis Especifica 3

		Habilidades socioemocionales	Comunicación asertiva
Rho de Spearman	Habilidades socioemocionales	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,813**
		N	.
	Comunicación asertiva	Coeficiente de correlación	0,000
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	24

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Descripción del grado de relación entre las variables

Los valores obtenidos del Coeficiente de Correlación de Spearman calculados con el SPSS, dando un valor $r = 0,813$ lo que significa una relación positiva entre las variables en estudio.

Contrastación de la Hipótesis

De igual modo se puede decir que $p < 0,05$ y como p de acuerdo al valor calculado con el SPSS es Sig. (Bilateral)= 0,000, también se rechaza la hipótesis nula y nos quedamos con la hipótesis alterna o la hipótesis del investigador.

Conclusión: A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre las habilidades socioemocionales con la comunicación asertiva de los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.

5.3. Discusión

La aplicación del instrumento y su correspondiente procesamiento de datos ha permitido identificar la existencia de una relación significativa entre las habilidades socioemocionales con la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo como así se relaciona con investigaciones como el investigador Márquez (2009) en su tesis *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria* para Optar el Grado de Doctor, de la Universidad de Málaga, llego a la conclusión: que la formación general debe incluir todos los componentes pedagógicos que están relacionados con los procesos de enseñanza y con los de aprendizaje. El docente debe poseer los conocimientos necesarios para llevar a cabo todas las tareas relacionadas con el diseño, la programación y puesta en práctica del proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, debe conocer las características de los alumnos con los que van a trabajar y las

teorías sobre el aprendizaje que van a utilizar. Debe incluirse en la formación teórica la adquisición de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñar la labor docente, así como el conocimiento y manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

También se relacionan con los resultados de las investigaciones específicas de la formación profesional, planificación de clases y la comunicación asertiva como Barrientos (2016) en su tesis *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*, para optar El Grado de Doctor de la Universidad Complutense de Madrid, llegó a la siguiente conclusión que resalta, a través del estudio de diversos artículos, la necesidad de fomentar y estimular, entre otras, las competencias sociales y emocionales que ayuden al desarrollo integral de las personas. Así, en el Libro Blanco del Grado de Educación Infantil, se señala la importancia de promover la formación socioemocional de los maestros desde las propias universidades, incluyendo, en sus Planes de Estudio, asignaturas relativas a estas capacidades. Además, desde las propias administraciones educativas, se insiste en facilitar los medios para que esta formación fundamental se lleve a cabo a lo largo de toda su carrera profesional, con el fin de que los maestros se sientan bien preparados, y realmente lo estén, para afrontar los retos actuales de nuestra sociedad y, cuenten con los conocimientos adecuados para facilitar el desarrollo integral de su alumnado; y Labra (2011) en su tesis *Construcción de conocimiento profesional docente: El caso de la formación práctica*, para optar el grado académico de Doctor de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, llegó a la conclusión desde los discursos presentados en los documentos oficiales analizados, la Práctica Profesional es descrita como la última etapa de una línea de prácticas progresivas que permite iniciar a los futuros docentes en el ejercicio de su profesión. Se declara,

además, una valoración de las experiencias reales como aporte a la comprensión del proceso educativo.

Conclusiones

1. Como conclusión general y con los resultados obtenidos se puede afirmar que existe relación positiva significativa de 0,724 entre las habilidades socioemocionales con la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.
2. Del mismo se puede afirmar que existe relación positiva significativa de 0,682 entre las habilidades socioemocionales con la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.
3. A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe una baja relación de 0,402 entre las habilidades socioemocionales con la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.
4. Finalmente podemos afirmar con los resultados obtenidos, que existe relación positiva significativa de 0,813 entre las habilidades socioemocionales con la comunicación asertiva de los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo..

Recomendaciones

1. Monitorear y fortalecer la formación profesional del futuro docente en el nivel Inicial ya que son la base de recepción y asimilación en la parte cognitiva como también trabajar el aspecto actitudinal, por lo cual se requiere ampliar las horas de la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.
2. En la mayoría de las capacitaciones de formación docentes se debe incluir la formación personal en el campo psicológico para establecer el equilibrio y control emocional del futuro docente ya que el público específico son niños de 3,4, y 5 años en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.
3. Al finalizar el ciclo académico se debe organizar seminarios para ver los logros de las prácticas pre profesionales y hacer propuestas con la finalidad de mejorar la calidad educativa y brindar excelentes actividades académicas.

Referencias

- Abarca, M., y Sala, J. (2002). *Las competencias emocionales de los futuros profesores/as*.
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 5(3)
- Adrián Escudero, J. (2007). *Hacia una fenomenología de los afectos: Martin Heidegger y Max Scheler*. *Thémata, Revista de Filosofía*, Núm. 39:366.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*.
Barcelona: CISSPRAXIS.
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Volúmenes I y II.
Recuperado el 10 de octubre de 2011 de:
http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Aquino, T. (1969). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aranda Redruello, R. (2007). *Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de educación infantil: Proyecto de formación del profesorado en centros (Centro La Inmaculada de Hortaleza): Primera parte*. *Tendencias Pedagógicas*, (12), 111-150.
- Aristóteles (384-322 a C.). *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- Arnett, J. (1989). *Caregivers in day care centers: does training matters?* *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, pp. 541-552.
- Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación. Escala de Clima Social Escolar, ECLIS*. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 803-813.
- Asensio, J.M.; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (2006). *La vida emocional: Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

- Atkinson, P., Delamont, S., Hammersley, M. (1993). *Qualitative research traditions*, in M. Hammersley (Ed.), *Educational Research: current issues*. Vol 1. London, PCP Open University.
- Atwater, J.; Morris, E. (1988). *Teachers' instructions and children's compliance in preschool classrooms: a descriptive analysis*. *Journal of applied behavior analysis*, 21, pp. 157-167.
- Barnett, W. S., Epstein, D. J., Carolan, M. E., Fitzgerald, J., Ackerman, D. J., y Friedman, A. H. (2010). *The state of preschool 2010*. Recuperado el 14 de septiembre de 2013 de: <http://nieer.org/yearbook/pdf/yearbook>.
- Barnett, W. S., Hustedt, J. T., Robin, K. B., y Schulman, K. L. (2003). *The state of preschool: 2003 preschool yearbook*. New Brunswick, NJ: The National Association for Early Education Research.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: a measure of emotional intelligence*. New York: MHS.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. 1st ed. Madrid: Narcea.
- Berger, C. y Lisboa, C. (Eds.) (2009). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Elizondo, M. (1990). *Asertividad y Escucha activa en el Ámbito Académico*. (Libro en línea). Progreso México.
- Garrido, M. (2012). *Relaciones Interpersonales en la Educación*. (Libro en línea).

Apéndices

Apéndice A.**Encuesta**

ESTIMADA ALUMNA:

A continuación te presentamos una lista de habilidades que se usan para relacionarse con los demás o para enfrentar situaciones cotidianas. Lee detenidamente cada afirmación y marca con una **X** la opción de respuesta que mejor represente tu sentir. Contesta con la mayor sinceridad posible para que los resultados sean reales y contribuyas a mejorar la educación que se te brinda. De antemano agradecemos tu atención.

Edad ____ años

Sexo: Femenino () Masculino ()

INSTRUCCIONES: Marca con un (x) tu respuesta en los recuadros según corresponda

		(1) NUNCA	(2) CASI NUNCA	(3) A VECES	(4) CASI SIEMPRE	(5) SIEMPRE
Nº	Habilidades socioemocionales	1	2	3	4	5
1.	La formación inicial y permanente que han podido acceder los docentes para el desarrollo de su competencia social y emocional es generalmente suficiente					
2.	El conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas para aplicar sobre sus alumnos garantizan su buen hacer en su condición de ser social y emocional.					
3.	Consideras que es importante aprender temas relacionados con las competencias sociales y emocionales de los estudiantes					
4.	Con que frecuencia resuelve conflictos de una manera constructiva en tus prácticas					
5.	Consideras que la formación específica en el terreno de las inteligencias intrapersonal e interpersonal son asertivas					
6.	Desde una perspectiva humanista, la competencia social y emocional se relaciona con la creación de espacios seguros en los que puedes compartir la propia experiencia relacional y emocional generando procesos de cambio.					
7.	Con que frecuencia se desarrollan programas de formación y entrenamiento en habilidades sociales para la formación del profesorado.					
8.	Para los aprendizajes consideras que necesitas adecuar y secuenciar las diferentes competencias y grados de las mismas a las edades de los niños.					
9.	Crees que la educación socioemocional ha sido la gran olvidada de los programas educativos oficiales					
10.	Para ser capaces de formar a niños saludables emocionalmente consideras que son los adultos que deberían ser los primeros para abordar este trabajo.					

11.	Consideras que puedes desarrollar una autoestima satisfactoria, ser capaz de enfrentarse a los retos y dificultades de la vida de una manera autónoma y equilibrada.					
12.	Consideras que la falta de formación socioemocional en los estudiantes, este perjudicaría sus aprendizajes.					
13.	La institución pedagógica propone formación que permita desarrollar una inteligencia emocional, puesto que cognición y emoción están interrelacionados.					
14.	Creer que las continuas transformaciones sociales y del propio sistema educativo, hacen necesaria una reflexión en torno a la formación del colectivo docente.					
15.	Creer que los conocimientos científicos, se dota a maestros y maestras de una competencia social como modelo de comprensión y enseñanza de unas determinadas actitudes y conductas para el alumnado.					
16.	Entiende el estilo cognitivo, para proporcionar una formación emocional que parta de sus características y posibilidades en el infante.					
17.	Determina etapas progresivas de autonomía en la que se producen avances de socialización y construcción de la personalidad del infante.					
18.	Si el niño va interiorizando las pautas de comportamiento social entonces refleja que rigen la convivencia ajustando su conducta en ellas.					
19.	Creer que los padres y profesores son modelos de referencia tanto para el contexto afectivo y en la adquisición de esquemas morales.					
20.	Para que un niño se desarrolle en un contexto es necesario que se enfrente a diario con multiplicidad de situaciones.					

Gracias.

Apéndice B.**Encuesta****Estimada alumna:**

A continuación te presentamos una lista de la práctica profesional como espacio de experiencia que se usan para relacionarse con los demás o para enfrentar situaciones cotidianas. Lee detenidamente cada afirmación y marca con una **X** la opción de respuesta que mejor represente tu sentir. Contesta con la mayor sinceridad posible para que los resultados sean reales y contribuyas a mejorar la educación que se te brinda.

De antemano agradecemos tu atención.

Edad ____ años

Sexo: Femenino () Masculino ()

INSTRUCCIONES: Marca con un (X) tu respuesta en los recuadros según corresponda

(1). NUNCA (2) CASI NUNCA (3) A VECES (4) CASI SIEMPRE (5) SIEMPRE

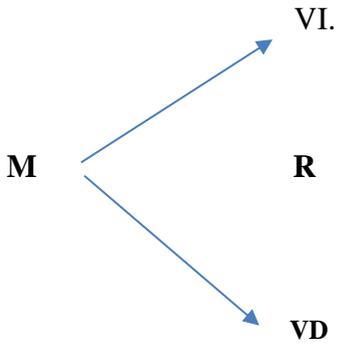
Nº	Práctica profesional como espacio de experiencia	1	2	3	4	5
1.	La formación intelectual del/de la docente combina el buen conocimiento de aquello que va a trabajar con el dominio de los métodos para promover los aprendizajes de las y los participantes.					
2.	Te consideras poseedor de competencias y habilidades éticas, pedagógicas y tecnológicas, para que pueda aportar a la formación de los seres humanos de las comunidades y que el país necesitan.					
3.	El plan de estudio cumple las expectativas para tu desarrollo profesional					
4.	Es necesario cuidar la formación inicial y continua de las y los futuros docentes de manera tal que la profesión se intensifique con su orientación altruista, humanista, servicial y el compromiso con la mejora educativa.					
5.	Consideras que la formación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades.					
6.	Consideras que desarrollas una buena clase a la comunidad escolar.					

7.	Consideras que los retos que se plantean en el instituto brinda una selección cuidadosa del personal docente para asegurar que sean los mejores quienes lleguen al salón de clases.					
8.	Demuestra dominio de los conocimientos de las disciplinas o componentes del área curricular de las diversas áreas					
9.	Los contenidos teóricos que brinda se ajustan a contextos y situaciones de la realidad Planificación docente					
10.	Planifica e informa oportunamente la programación anual y unidades didácticas a desarrollar en la enseñanza – aprendizaje					
11.	Las sesiones de enseñanza aprendizaje que planifica tiene una secuencia lógica					
12.	Los materiales didácticos guardan relación con el propósito de la sesión de enseñanza – aprendizaje					
13.	Diseña estrategias para procesos de enseñanza aprendizaje					
14.	Elabora instrumentos de evaluación de acuerdo a los aprendizajes esperados para la mediación de aprendizaje					
15.	Utiliza estrategias que promuevan la participación activa de los estudiantes en Lectura y Matemática					
16.	Realiza la motivación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje a los estudiantes es oportuna y permanente					
17.	Plantea actividades que se adecuan a los diferentes estilos y ritmo de aprendizaje de los estudiantes					
18.	Para el trabajo en equipo muestran trato cordial entre docentes y estudiantes para el logro de resultados en beneficio de los niños.					
19.	Después de una tutoría los docentes planifican como mejorar la enseñanza-aprendizaje de los futuros docentes.					
20.	Los docentes de planta toman acuerdos de cómo mejorar el desarrollo de las evaluaciones en forma conjunta con los directivos y futuros docentes profesionales.					

Matriz de consistencia

Título: Habilidades socioemocionales en la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca

Problema	Objetivos	Hipótesis
<p>Problema general P.G. ¿Cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca?</p> <p>Problemas específicos P.E.1 ¿Cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca?</p> <p>P.E.2 ¿Cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca?</p> <p>P.E.3 ¿Cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la comunicación asertiva con los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca?</p>	<p>Objetivo general O.G. Determinar cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca.</p> <p>Objetivos específicos O.E.1 Determinar cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca.</p> <p>O.E.2 Determinar cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca.</p> <p>O.E.3 Determinar cómo las habilidades socioemocionales se relaciona en la comunicación asertiva con los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca.</p>	<p>Hipótesis general H.G. Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la práctica profesional como espacio experiencial en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.</p> <p>Hipótesis específicas H.E.1 Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la formación profesional docente en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.</p> <p>H.E.2 Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la planificación de clases de tutoría en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.</p> <p>H.E.3 Las habilidades socioemocionales se relaciona significativamente en la comunicación asertiva con los estudiantes en la carrera de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Huancayo.</p>

Metodología	Variables	Población y muestra																														
<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Método:</p> <p>Investigación social: Aplicada</p> <p>Diseño:</p> <p>Descriptivo correlacional</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <pre> graph LR M --> VI[VI.] M --> VD[VD] R[R] </pre> </div>	<p>Variable independiente:</p> <p>Habilidades socioemocionales</p> <p>Dimensión</p> <p>Competencia social y emocional Formación socioemocional Modelo socioemocional en la educación infantil</p> <p>Variable dependiente:</p> <p>Práctica profesional como espacio experiencial</p> <p>Dimensión</p> <p>Formación profesional Planificación de clases Comunicación asertiva</p>	<p><i>Conformación de la Muestra</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Periodo</th> <th style="text-align: left;">Práctica</th> <th style="text-align: left;">Ciclo</th> <th style="text-align: left;">Hombres</th> <th style="text-align: left;">Mujeres</th> <th style="text-align: left;">Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="6">Lectivo</td> </tr> <tr> <td>2017-I</td> <td>VI</td> <td>X</td> <td>0</td> <td>14</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>2017-II</td> <td>V</td> <td>VII</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="4"></td> <td style="text-align: right;">Total</td> <td>24</td> </tr> </tbody> </table>	Periodo	Práctica	Ciclo	Hombres	Mujeres	Total	Lectivo						2017-I	VI	X	0	14	14	2017-II	V	VII	0	10	10					Total	24
Periodo	Práctica	Ciclo	Hombres	Mujeres	Total																											
Lectivo																																
2017-I	VI	X	0	14	14																											
2017-II	V	VII	0	10	10																											
				Total	24																											

