



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO

**APLICACIÓN DE UN PLAN DE GESTIÓN EN  
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA LA  
MEJORA DEL CLIMA INSTITUCIONAL EN LOS  
DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN  
VICENTE DE PAÚL DE CAJAMARCA EN EL AÑO 2019**

PRESENTADO POR  
**FRANK REYNERIO MEJÍA ABANTO**

ASESOR:  
**RAFAEL GARAY ARGANDOÑA**

TESIS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

LIMA – PERÚ

2022



**CC BY-NC**

**Reconocimiento – No comercial**

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, y aunque en las nuevas creaciones deban reconocerse la autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSTGRADO**

**APLICACIÓN DE UN PLAN DE GESTIÓN EN COMPETENCIAS  
SOCIOEMOCIONALES PARA LA MEJORA DEL CLIMA  
INSTITUCIONAL EN LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA SAN VICENTE DE PAÚL DE CAJAMARCA EN EL AÑO  
2019**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON  
MENCIÓN EN POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTADO POR:  
FRANK REYNERIO MEJÍA ABANTO**

**ASESOR:  
DR. RAFAEL GARAY ARGANDOÑA**

**LIMA, PERÚ  
2022**

**APLICACIÓN DE UN PLAN DE GESTIÓN EN COMPETENCIAS  
SOCIOEMOCIONALES PARA LA MEJORA DEL CLIMA INSTITUCIONAL EN LOS  
DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN VICENTE DE PAÚL DE  
CAJAMARCA EN EL AÑO 2019**

## **ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**

### **ASESOR:**

DR. RAFAEL ANTONIO GARAY ARGANDOÑA

### **PRESIDENTE DEL JURADO:**

DRA. PATRICIA EDITH GUILLÉN APARICIO

### **MIEMBROS DEL JURADO**

DR. EDWIN BARRIOS VALER

DR. CÉSAR HERMINIO CAPILLO CHÁVEZ

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios, a mi familia por su constante apoyo en el proceso de este trabajo, pues sé que compartirán conmigo la satisfacción de haberlo culminado.

## ÍNDICE

<b>PORTADA</b> .....	i
<b>TÍTULO</b> .....	ii
<b>ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO</b> .....	iii
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	iv
<b>ÍNDICE</b> .....	v
<b>RESUMEN</b> .....	x
<b>ABSTRACT</b> .....	xii
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO</b> .....	5
1.1. Antecedentes de la investigación.....	5
1.2. Bases teóricas.....	8
1.2.1. Plan de gestión.....	9
1.2.2. Competencias socioemocionales.....	16
1.2.3. Clima institucional.....	23
1.3. Definición de términos básicos.....	28
<b>CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES</b> .....	29
2.1. Formulación de la hipótesis.....	29
2.1.1. Hipótesis general.....	29
2.1.2. Hipótesis específicas.....	29
2.2. Variables.....	30
2.3. Definición operacional.....	30

2.3.1. Clima institucional.....	30
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....</b>	<b>32</b>
3.1. Diseño metodológico.....	32
3.1.1. Diseño experimental.....	32
3.1.2. Grados de manipulación de la variable independiente.....	33
3.1.3. Presencia o ausencia.....	33
3.1.4. Alcance explicativo.....	34
3.1.5. Investigación longitudinal.....	34
3.1.6. Enfoque cuantitativo.....	35
3.2. Diseño muestral.....	36
3.2.1. Población.....	36
3.2.2. Muestra.....	36
3.3. Operacionalización de variables.....	37
3.4. Técnicas para la recolección de datos.....	38
3.4.1. Descripción de los instrumentos.....	38
3.4.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	39
3.5. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información.....	39
3.6. Aspectos éticos.....	40
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....</b>	<b>41</b>
4.1. Resultados descriptivos.....	41
4.1.1. Variable dependiente: Clima Institucional.....	41
4.1.2. Dimensión 1: Ambiente interno.....	43

4.1.3. Dimensión 2: Comunicación Interna.....	44
4.1.4. Dimensión 3: Organización entre docentes.....	46
4.2. Prueba de Hipótesis.....	47
4.2.1. Prueba de la hipótesis general.....	48
4.2.2. Evaluación de significancia.....	49
4.2.3. Prueba de U De Mann Whitney.....	49
4.2.4. Prueba de WILCOXON.....	56
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>62</b>
5.1. Discusión.....	62
5.2. Conclusiones.....	64
5.3. Recomendaciones.....	66
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN.....</b>	<b>69</b>
• Referencias bibliográficas.....	69
<b>ANEXOS.....</b>	<b>75</b>

## ÍNDICE DE TABLAS DE TABLAS

Tabla 1: Clasificación de las competencias socioemocionales en el modelo de Goleman (2001).....	23
Tabla 2: La propuesta de Mayo sobre relaciones humanas y clima institucional.....	25
Tabla 3: Tipos de clima institucional según Likert.....	26
Tabla 4: Operacionalización de la variable dependiente.....	37
Tabla 5: Operacionalización de la variable independiente en el grupo control.....	38
Tabla 6: Resultados de la prueba de confiabilidad.....	39
Tabla 7: Tabla de frecuencias de la variable Clima Institucional en el grupo Control y Experimental.....	41
Tabla 8: Tabla de frecuencias de la dimensión Ambiente interno en el grupo Control y Experimental.....	43
Tabla 9: Tabla de frecuencias de la dimensión Comunicación Interna en el grupo Control y Experimental.....	44
Tabla 10: Tabla de frecuencias de la dimensión Organización entre docentes en el grupo Control y Experimental.....	46
Tabla 11: Criterios para evaluación de significancia.....	49
Tabla 12: Estadísticos de la prueba de U de Mann Whitney para la variable Clima institucional tanto para el Pretest y Postest.....	50
Tabla 13: Estadísticos de la prueba de U de Mann Whitney para la dimensión Ambiente Interno tanto para el Pretest y Postest.....	52

Tabla 14: Estadísticos de la prueba de U de Mann Whitney para la dimensión Comunicación Interna tanto para el Pretest y Postest.....	53
Tabla 15: Estadísticos de la prueba de U de Mann Whitney para la dimensión Organización entre docentes tanto para el Pretest y Postest.....	54
Tabla 16: Estadísticos de la prueba de WILCOXON para la variable Clima institucional tanto para el Pretest y Postest.....	56
Tabla 17: Estadísticos de la prueba de WILCOXON para la dimensión Ambiente Interno tanto para el Pretest y Postest.....	57
Tabla 18: Estadísticos de la prueba de WILCOXON para la dimensión Comunicación Interna tanto para el Pretest y Postest.....	58
Tabla 19: Estadísticos de la prueba de WILCOXON para la dimensión Organización entre docentes tanto para el Pretest y Postest.....	60

## RESUMEN

La presente tesis, que tiene por título “Aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales para la mejora del clima institucional en los docentes de la institución educativa San Vicente de Paúl de Cajamarca en el año 2019”, se desarrolló teniendo en cuenta un diseño experimental, por lo que se formó un grupo de Control y un grupo Experimental. Se busco dar respuesta al problema ¿De qué manera la aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora el clima institucional en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019? Se Plantearon objetivos enfocados en determinar de qué manera la aplicación del plan en mención, mejora el clima institucional entre los docentes de la institución educativa. Teniendo en cuenta los antecedentes y fundamentos teóricos apropiados al caso, se plantearon hipótesis orientadas a corroborar si el clima institucional entre docentes mejoraba, buscando diferencias entre los grupos de Control y el Experimental formados por 15 docentes cada uno. Todo esto luego de haber aplicado un pretest y un postest en cada uno de los grupos a través de pruebas de hipótesis como la de U de Mann Whitney y la de Wilcoxon, teniendo en cuenta un nivel de significancia igual a 0,05. Los resultados permitieron concluir que la aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente el clima institucional entre los docentes del grupo experimental.

**Palabras Clave:** competencias socioemocionales, clima institucional, plan de gestión.

## **ABSTRACT**

This thesis, entitled "Application of a management plan in socio-emotional skills for the improvement of the institutional climate in teachers of the San Vicente de Paúl de Cajamarca educational institution in 2019", was developed following an experimental design, consisting of a Control group and an Experimental group. We sought to respond to the problema: How does the application of a management plan in socio-emotional skills improve the institutional climate in teachers of the I.E. "San Vicente de Paúl" of Cajamarca in the year 2019 ?. Objectives focused on determining how the application of the plan in question improves the institutional climate among teachers of the educational institution. Taking into account the background and theoretical foundations appropriate to the case, hypotheses were raised to corroborate if the institutional climate among teachers improved, looking for differences between the Control and Experimental groups formed by 15 teachers each. All this after having applied a pretest and a posttest in each of the groups through hypothesis tests such as Mann Whitney's U and Wilcoxon's, taking into account a level of significance equal to 0.05. The results allowed us to conclude that the application of a management plan in socio-emotional skills significantly improves the institutional climate among teachers in the experimental group.

**Keywords:** socio-emotional competencies, institutional climate, management plan.

## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad actual demanda profesionales que cuenten con una amplia gama de competencias, de las que destacan aquellas que no se circunscriben únicamente al aspecto técnico de sus trabajos, sino a la actitud hacia los demás, a las relaciones personales y la actitud en el trabajo. De ahí que se planteó el saber ser y el saber vivir juntos, como sustento de lo que llegó a llamarse competencias socioemocionales. La importancia de la formación en dichas competencias ha sido manifestada desde múltiples instituciones internacionales, tales como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), o la misma Unión Europea. Sin duda, a nivel internacional es evidente que “el enfoque de competencias” a suscitado un claro interés.

El conocimiento circunscrito únicamente a lo técnico ya no es más un factor determinante de la empleabilidad. Las empresas e instituciones consideran que el nuevo factor diferenciador en los trabajadores son las competencias socioemocionales que estos hayan desarrollado, de allí que, en países como Chile, por ejemplo, se hayan ejecutado programas nacionales de certificación en competencias laborales desde el año 1996.

Con la puesta en marcha del modelo educativo de Jornada Escolar Completa (JEC) en algunos colegios del Perú, se estableció el programa de Educación Emprendedora en el área de Educación para el Trabajo donde se busca el desarrollo de competencias socioemocionales para la empleabilidad. Dicho enfoque está orientado a capacitar a los jóvenes para satisfacer la demanda laboral actual con el fin de mejorar los índices de empleabilidad. Sin embargo, esta capacitación está ausente en el ámbito docente, tanto en la formación profesional como en la formación en servicio, lo cual se refleja en el desenvolvimiento del docente en la institución educativa.

En la I.E. San Vicente de Paúl - Cajamarca, como en todas las instituciones educativas públicas, un sector de docentes se renueva cada año debido a que trabajan bajo la modalidad de contrato, por lo que, cada año pueden presentarse dificultades naturales de adaptación al grupo, lo que dificulta el trabajo cooperativo, la comunicación efectiva y la organización y esto a su vez el clima institucional. Debido a esto, el objetivo de esta investigación es determinar de qué manera el plan de gestión en competencias socioemocionales mejora el clima institucional entre los docentes de la I.E. "San Vicente de Paúl" de Cajamarca en el 2019, planteando la hipótesis de que, efectivamente, lo mejora.

Esta investigación cobra importancia debido a que permitirá tener fundamentos teóricos acerca la formación en competencias socioemocionales en el personal docente de instituciones educativas, lo que beneficiará de forma particular a la I.E. "San Vicente

de Paúl” de Cajamarca ya que contribuirá a mejorar el clima institucional y de esta manera el servicio que presta a la comunidad educativa. Además, se constituye como una guía para el director, pues las dimensiones que aborda contribuyen a mejorar el clima institucional. Sin embargo, esta investigación, ha tenido limitaciones como el reducido número de docentes en la institución que no superan los treinta.

Para realizar esta investigación se utilizó un diseño experimental, pues es un estudio de intervención en el que se compararon dos grupos, uno de control y uno experimental, este último fue expuesto a los efectos de la variable independiente, en este caso se intervino aplicando un plan de gestión en competencias socioemocionales. Esta investigación es longitudinal pues se aplicó un pretest y un posttest, al principio y al final de la intervención respectivamente, con la finalidad de recolectar datos. Se aplicó un enfoque cuantitativo pues se establecieron hipótesis y se determinaron variables, cuyas mediciones se efectuaron utilizando métodos estadísticos, para obtener las conclusiones de la investigación.

Para obtener la muestra, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, pues la selección del personal docente en las que se realizaron el trabajo de campo y la comparación se hizo en una sola institución educativa, la institución “San Vicente de Paul” de Cajamarca que cuenta con 30 docentes.

En el primer capítulo se tuvo en cuenta los antecedentes nacionales e internacionales y las bases teóricas que permiten comprender los conceptos de las variables abordadas, así como los términos básicos. En el segundo capítulo, se formuló la hipótesis general que el plan de gestión en competencias socioemocionales mejora el

clima institucional entre los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el 2019.

En el tercer capítulo se usó un diseño experimental, en el que se tomó como muestra a los docentes de la institución educativa “San Vicente de Paúl”. Luego, se definió la aplicación de un pretest. Luego, se establecieron las técnicas adecuadas para procesar y analizar los datos recogidos. Por último, se describieron los aspectos éticos a tener en cuenta durante la investigación

En el cuarto capítulo se analizaron los resultados obtenidos de forma descriptiva y se realizaron las pruebas de hipótesis correspondientes, a través de pruebas estadísticas no paramétricas como Wilcoxon y U Mann-Withney.

En el quinto capítulo, se compararon los resultados que se obtuvieron con los antecedentes de la investigación, se escribieron las conclusiones de la investigación y las recomendaciones más importantes sobre la investigación.

Por último, se elaboró la lista de fuentes de información de la investigación, que se clasificaron en: referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas. En seguida, se elaboró la lista de anexos de la investigación.

## **CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

### **1.1. Antecedentes de la investigación.**

#### **A nivel internacional**

La Declaración de Bolonia (Ministros de Educación de la Unión Europea, 1999), recoge algunos planteamientos para la creación de un espacio de enseñanza superior en Europa. Se acentúa la importancia de “la educación en términos de adquisición, por parte del estudiante, de capacidades, habilidades, competencias y valores, adoptando una nueva metodología orientada al aprendizaje de competencias”, entre ellas las socioemocionales. Por otro lado el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates, “desarrolló perfiles profesionales, como resultado del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios. Algunas de las competencias están relacionadas con la personalidad e inteligencia emocional”. (Herrera, 2017, p. 30).

Importantes instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la propia Unión Europea han resaltado la relevancia de la formación en dichas competencias. (Blake, 1973)

Las empresas e instituciones consideran que el nuevo factor diferenciador en los trabajadores son las competencias socioemocionales que estos hayan desarrollado, de allí que, en países como Chile, por ejemplo, se hayan ejecutado programas nacionales de certificación en competencias laborales desde el año 1996.

La Partnership for 21st Century Skills (Asociación para Habilidades del Siglo XXI), con el objetivo de estimular la enseñanza de las habilidades del siglo XXI, se ha encargado de estructurar un marco pedagógico que suma a la tradicional adquisición de conocimientos propuesta por la educación tradicional, otro tipo de destrezas relacionadas con “aprendizaje e innovación como la creatividad, la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problema, destrezas para la vida y el trabajo, como pueden ser: la flexibilidad y la adaptabilidad, la iniciativa y el autocontrol” (Marina, 2014). Es evidente que existe un llamado a discutir sobre estos nuevos elementos, incorporarlos en la realidad de las instituciones educativas, pues es una manera de incorporarlas en la dinámica social.

Por otro lado, tenemos la tesis de García (2007), titulada “Importancia del clima laboral en los resultados de una empresa y la competitividad”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. En esta investigación se concluyó con el análisis de las variables que influyen en el desarrollo del clima organizacional, así como su relación con la satisfacción de los empleados y la competitividad, de igual manera se menciona la metodología para la evaluación del clima laboral, en donde se concluyó que “para ser una empresa competitiva es necesario comenzar desde el origen del problema y mantener un buen ambiente laboral.”

### **A nivel nacional**

Córdova (2017) en su tesis “Habilidades directivas y clima institucional en la Red 12, Ugel 06 – Ate 2017” determinó que “existe una relación entre las Habilidades Directivas y el Clima Institucional en las instituciones educativas que pertenecen a la unidad de gestión educativa de su jurisdicción”. Utilizó una metodología basada en un enfoque cuantitativo, usando un diseño descriptivo correlacional. Se conformó una muestra de 98 docentes de la red 12, Ugel 06 – Ate. Se aplicaron dos instrumentos, el primero para medir Habilidades directivas y el segundo para medir el Clima institucional desde la percepción de los docentes. Las habilidades en mención, son habilidades blandas también conocidas como competencias socioemocionales. Concluyó que “la relación significativa entre las Habilidades directivas y la dimensión Comportamiento institucional en las instituciones educativas de la Red 12, Ugel 6 –Ate, 2017, tienen nivel de correlación moderada. Así mismo, que existe relación entre las Habilidades directivas con cada una de las dimensiones del Clima institucional, con niveles de correlación moderados, a excepción de la relación entre las Habilidades directivas y la Capacidad Organizacional, que demuestra un nivel de correlación débil”.

Álvarez (2017) en su tesis tiene como objetivo “determinar la influencia de la relación de las competencias socioemocionales y la empleabilidad en la gestión por competencias de las facultades de Gestión y Alta Dirección y de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de las principales organizaciones empleadoras de los alumnos de ambas facultades en el año 2017”.

La investigación se realizó mediante el estudio de caso de las facultades de Gestión y Alta Dirección y de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, las que trabajaron en planes de estudios de formación por competencias, de modo que se le otorgó la misma importancia que el mercado laboral le otorga a las competencias socioemocionales. Por lo cual, “se analizó la formación brindada en ambas facultades a sus estudiantes, así como la percepción de que ellos tienen acerca del nivel de competencias socioemocionales alcanzado y el nivel de competencias socioemocionales que se aplicó en las organizaciones en las que ellos laboran, las cuales son contratadas con el nivel de competencias socioemocionales que requieren las principales organizaciones de empleo”. El estudio se basó en el análisis de veintitrés competencias socioemocionales, tras lo cual se logró identificar dos tipos de brechas existentes: “Entre el nivel de competencias aplicado en el lugar de trabajo y el nivel de competencias adquirido en la universidad, y entre el nivel de competencias adquirido en la universidad y el nivel de competencias requerido por el mercado laboral” (p. 19). Luego de identificar estas brechas desagregadas en cada una de las facultades, “se determinaron los márgenes de mejora en cada una de las veintitrés competencias que componen el estudio, los cuales se complementan con la información recolectada en entrevistas a los principales actores involucrados”.

Herrera (2016) desarrollo la investigación “Competencias socioemocionales de los docentes y aprendizaje cooperativo de los estudiantes”, desarrollada en la universidad Jorge Basadre Grohmann en Tacna, para optar el grado de Maestro en educación, tuvo como objetivo principal “determinar la relación de las competencias socioemocionales de

los docentes y el aprendizaje cooperativo”, a través de la comprobación de la hipótesis: “Existe relación significativa entre las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014.” Trabajo en base a una muestra de 38 estudiantes de una población de 153. Concluyendo en que existía una relación entre ambas variables planteadas.

Con la implementación del modelo educativo de Jornada Escolar Completa (JEC) en algunos colegios del Perú, se estableció el programa de Educación Emprendedora en el área de Educación para el Trabajo donde se busca el desarrollo de las competencias socioemocionales para la empleabilidad. Dicho enfoque está orientado a capacitar a los jóvenes para satisfacer la demanda laboral actual con el fin de mejorar los índices de empleabilidad.

## **1.2. Bases teóricas.**

### **1.2.1. Plan de gestión.**

Un plan de gestión es un diseño en el que se establece la mejor forma de conducir una organización durante sus actividades a corto y largo plazo, en este se incluyen métodos convencionales para abordar la forma en que se organiza el trabajo.

Según Rabinowitz (2017), exceptuando lo último, todos los puntos que se mencionan “se aplican a organizaciones con un cierto número de personas, aun cuando, hasta una organización de una sola persona necesita un plan de gestión”. Un plan de gestión responde a preguntas como: ¿Cómo relacionarse con otras

organizaciones y entidades? ¿Cuándo se pagan las cuentas?, es decir, se establecen parámetros relativos a la gestión.

En una organización es importante no dejar nada al azar. Sin un plan, pueden ignorarse algunas tareas diarias, algunas responsabilidades pueden no estar claras, pueden surgir eventualidades imprevisibles y, lo más importante, las labores de la organización pueden no hacerse bien o ni siquiera hacerse. Las formas en que un plan de gestión puede ayudarnos a alcanzar las metas son las siguientes:

- Establece responsabilidades y roles de los que pertenecen a la organización, de modo que cada uno sepa lo que debe hacer, en cuanto a quién acudir para solicitar información, realizar consultas, supervisión, etc. También se establecen los límites de un puesto, cuándo se puede hacer algo sin tener que consultarlo con alguien y cuándo no.
- Divide el trabajo de la organización y lo hace factible, haciendo que los roles de cada uno estén definidos de manera equitativa y razonable.
- Asigna tareas al personal adecuado y establece plazos para que ser terminadas. El personal conoce su puesto y esta apto para prestar los servicios de la organización.
- Ayuda a que la organización se autodefina. A través de la ejecución de un plan de gestión consistente con la misión y visión, las cuales deben ser comunicadas a su personal, a su público objetivo y a toda la comunidad.

### **1.2.1.1. Modelos de gestión.**

Según Caferri (2018, p. 18) “Los modelos más comunes de gestión, son:

- **Jerarquía clásica:** Se establece que la línea de autoridad es vertical, a partir del director o presidente de la junta directiva. Como en la vida militar, hay una cadena de mando. Todo el personal conoce los roles, de quién recibe órdenes y a quién puede darlas.
- **Jerarquía democrática:** La autoridad final continúa estando en la cúspide, pero el director y administradores de todos los niveles toman acuerdos con los afectados antes de tomar decisiones. Muchas organizaciones sin fines de lucro toman las decisiones en el nivel de aquellos que ejecutan el trabajo y ven los resultados. Este modelo otorga a los trabajadores la autoridad de supervisar su propio trabajo, contribuyendo a mejorar la motivación.
- **Gestión colaborativa:** Todo el personal, incluyendo a los participantes, toma parte en las decisiones importantes y en las que lo afectan de manera personal. Del mismo modo, todos tienen la suficiente autoridad para hacer su trabajo con eficiencia y cumplir con su propia responsabilidad.
- **Gestión colectiva:** Todo el personal participa en las decisiones, y la propiedad de la organización es común, es decir, del colectivo. Por lo general para tomar una decisión en lugar del voto mayoritario es necesario el consenso.”

### **1.2.1.2. Pasos para la elaboración de un plan de gestión.**

Según Caferri (2018), en un plan de gestión de una organización, independientemente de sus características, siempre se deben realizar cuatro pasos:

Planificar, organizar, dirigir y controlar. Dichas actividades se deben desarrollar en el orden mencionado, aunque normalmente se desarrollan también en forma casi simultánea. Para ejecutarlas se deben definir los siguientes puntos claves.

**a. Planificación.** En este paso se debe definir:

- Objetivo de la organización, esto se expresa en la Misión y la Visión de la empresa.
- Ventajas y desventajas, teniendo claro lo que es una empresa y a dónde se quiere llegar con ella, se deben analizar los recursos con los que se cuenta y los que faltan. Un análisis FODA resulta ser una herramienta útil, pues posibilita identificar Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.
- Establecer lo que se quiere lograr, después del análisis FODA, se deben proyectar los objetivos concretos en el Plan de Gestión. Para cada objetivo se debe establecer un indicador.

**b. Organización.**

- Se debe elaborar, sobre la base de todas las definiciones establecidas en la planificación, un listado completo de las acciones que deben ejecutarse para cumplir con los objetivos planteados. De ser necesario se deben definir procesos, se deben poner por escrito en forma simple y comprensible.
- Establecer plazos, se deben ordenar las acciones por orden cronológico.
- Priorización de necesidades, se deben identificar los recursos necesarios: maquinaria, dinero, horas de trabajo, herramientas, autorizaciones, permisos, etc.

### **c. Dirección.**

En esta fase se ejecutan las acciones planificadas haciendo uso de los recursos asignados, delegando lo que esté previsto y coordinando los procesos y con las personas.

Es esencial el liderazgo para determinar qué informes o antecedentes han de ser considerados para tomar decisiones. En esta etapa se deben realizar acciones de mejora, contrastando los resultados reales con lo presupuestado, se debe decidir acciones para fortalecer lo que va bien y corregir lo que va mal.

### **d. Control de la gestión.**

El control de gestión se define como un sistema de administración que posibilita el seguimiento y monitoreo integral de todas las acciones que se planean y ejecutan. Además, se determina el avance periódico de las mismas, con la finalidad de ejercer acciones correctivas y de retroalimentación en caso de incumplimiento o desviación.

El control de la gestión de una organización requiere tener claros los objetivos y los logros que se quieren alcanzar en un período de tiempo y cuáles son las estrategias a implementar

Para el control de gestión se deben cumplir los siguientes requisitos:

- Anticipar los cambios del entorno y su impacto en el mismo.
- Promover el autocontrol de las personas en la toma de decisiones, pues favorece la motivación y que se aprehendan los objetivos de la empresa.
- Analizar formalmente los resultados de la gestión interna, esto es realizado por la dirección y por todos los que componen la organización. Dicho análisis no se

realizó de manera posterior, sino que es un ejercicio de permanente adaptación de la organización a su entorno.

### **1.2.1.3. Estructura de un plan de gestión.**

Según la OBS (2019), un plan de gestión tiene los siguientes apartados en su estructura:

- Integración. En esta etapa se da forma al proyecto y se establecen los procedimientos para incluir todas las actividades planificadas. En la etapa de la integración se deben incluir:
  - Los procesos que han sido seleccionados por la dirección de proyectos para ser implementados.
  - Determinación de la calidad posterior, estableciendo el nivel de implementación para cada proceso.
  - Descripción de técnicas y herramientas para la ejecución de los procesos.
  - Establecimiento de normas de supervisión y control de los cambios realizados.
  - El ciclo de vida del plan y si tiene, las partes en las que este se divide.
- Plan de gestión del alcance del proyecto que incluya el detalle de los objetivos, la “descripción del alcance del producto, requisitos y límites del proyecto, productos entregables, criterios de aceptación del producto y las restricciones del proyecto”. La descripción y codificación de una estructura desglosada del trabajo que nos ayude a identificar los paquetes de trabajo, responsables, presupuestos y recursos para llevar a cabo la ejecución del proyecto.

- Gestión de los recursos humanos, dónde se detalla la información del personal contratado, sus necesidades formativas, sus horarios, incentivos, etc.
- Gestión de los costos, que incluye estimación y proyección de gasto e información de respaldo, curva de los costos del proyecto y necesidades.
- Gestión de la calidad que indique cómo se controlará, asegurará y se llevarán a cabo los procesos de mejora.
- Gestión de las adquisiciones, donde se valorará “qué acciones debe llevar a cabo el equipo de dirección, los documentos estandarizados, las fechas planificadas en cada contrato, la identificación de las garantías de cumplimiento, las instrucciones que se dará a los vendedores para desglosar el trabajo”.
- Gestión de los tiempos, con un cronograma concreto, lista de recursos para cada actividad, una lista de hitos del proyecto, duración de las actividades, etc.
- Gestión de los riesgos, se identificarán los posibles riesgos del proyecto para elaborar una lista de los mismos.
- Gestión de las comunicaciones, que facilite “un buen nivel de información de los interesados, métodos para transmitir esta información y personas responsables de hacerlo. También se debe incluir la frecuencia de las comunicaciones y el método para actualizar la gestión de las comunicaciones si fuera necesario” (p. 70).

## **1.2.2. Competencias socioemocionales**

### **1.2.2.1. El enfoque de competencias.**

“La investigación sobre el papel de las variables no cognitivas y de personalidad en el desempeño laboral emerge alrededor de los años setenta, cuando empieza a cobrar relevancia el enfoque de competencias” (McClelland, 1973). El enfoque de competencias ha recibido importantes críticas, es común el calificativo de “una moda”, sin embargo, su importancia es cada vez más relevante, como lo han señalado algunos autores: “la gestión por competencias es una moda ‘administrativa’, pero es una moda que ‘sirve’ para apoyar e instrumentar la nueva organización de la empresa y la nueva realidad de la gestión de personas en la organización laboral” (Jiménez, 1997, p. 347).

En la literatura se pueden encontrar múltiples definiciones sobre competencia, la mayoría de ellas coinciden en que “toda competencia es aprendida o susceptible de aprendizaje y desarrollo, e implica, necesariamente, la realización adecuada y observable de un determinado tipo de actividades o tareas”. Las competencias son, según algunos autores, a “los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad” (Pereda y Berrocal, 1999, p. 75); también, son el “conjunto de conocimientos, procedimientos, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, y de forma autónoma y flexible” (Bisquerra, 2002, p. 7).

Para Repetto, Ballesteros, y Malik (2000, p. 60) “el término competencia hace referencia, fundamentalmente, a la integración de los tres niveles de funcionamiento humano habitualmente representados con el acrónimo CHA (conocimientos, habilidades,

actitudes), originalmente descritos por Bloom (1956) y asociados como los dominios cognitivos, psicomotor, y afectivo”:

- Conocimientos, son resultados de procesos conceptuales y perceptivos, como la selección, atención, simbolización, codificación/decodificación, reflexión y evaluación.
- Habilidades o destrezas, estas resultan de un proceso psicomotor que adquiere el individuo para dar una respuesta de manera expresa que sea tangible, observable y apreciada por otra persona.
- Actitudes, estas se producen como respuestas emocionales hacia acontecimientos u objetos específicos.

Siguiendo esta línea, Roe (2003, p. 30) propone un modelo comprehensivo según el cual “las competencias que se desarrollan con la práctica profesional, se derivan de la expresión de conocimientos, habilidades y actitudes, junto con la combinación de capacidades, rasgos de personalidad, y otras características personales como la motivación, el estado energético y el nivel de vitalidad”. Por lo cual, es importante que “se considere que la adquisición, el desarrollo y la expresión de las competencias dependen tanto de las características personales y de contexto, así como de la interacción dinámica entre estos ámbitos”.

En cuanto a las perspectivas teóricas, algunos autores concluyen que son tres los principales modelos teóricos:

- a. Modelo conductista, en este modelo, originado en los Estados Unidos, se hace énfasis en los elementos que conforman las competencias. Según este modelo “las

competencias se ven como un conjunto coherente de comportamientos observables que permiten la realización adecuada de una determinada actividad” (Pereda y Berrocal, 1999). Desde esta visión, se “concibe el desempeño competente como aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas” y “estas tareas se describen como acciones muy concretas y significativas, tales como, por ejemplo, la tarea de reconocer y modificar un asiento contable erróneo para un trabajo de contable, o la tarea de sonreír al cliente y llamarle por su nombre para un trabajo de atención al público” (Vargas, 2001, p. 24).

- b. Modelo de cualitativo o funcionalista, este modelo se originó en Gran Bretaña. En este modelo, la competencia se concibe como “una combinación de atributos subyacentes (rasgos) al desempeño exitoso, los cuales se definen usualmente de forma más bien amplia o genérica, de modo que permiten su aplicación en diversos contextos” (Royo y del Cerro, 2005). Algunos ejemplos de estos atributos son: iniciativa, liderazgo y trabajo en equipo.
- c. Modelo holístico, este modelo se originó en Francia, pero también fue aplicado en Australia e Inglaterra. En este enfoque se “entiende a las competencias como la integración, tanto de las tareas desempeñadas (conductas) como de los atributos de la persona, a la vez que tiene en cuenta el contexto” (Vargas, 2001, p. 28).

Este planteamiento teórico concibe a la competencia como una construcción, como el resultado de una combinación o movilización de recursos, tanto personales como del entorno. Por otro lado, el tipo de competencias, según su nivel de aplicación, se

distinguen entre competencias genéricas y competencias específicas. “Las competencias genéricas sirven para cualquier actividad profesional, son transferibles a diferentes contextos. Por su parte, las competencias específicas propias de un área específica de trabajo, por lo que son poco transferibles y suelen adquirirse en la especialización profesional”. (Lévy-Leboyer, 1997, p.18)

Asimismo, dentro de las competencias genéricas, de naturaleza transferible, están incluidas las denominadas competencias socioemocionales (Repetto, 2003). El proyecto Tuning, recoge algunas de estas competencias socioemocionales, en grupos llamados competencias interpersonales y competencias sistémicas. “A pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que para que una competencia merezca el atributo de ‘fundamental’ o ‘esencial’, debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto” (Eurydice, 2002, p. 14). Ejemplos clásicos de competencias fundamentales son “realizar cálculos aritméticos fundamentales”, “leer y escribir en la lengua materna”. Muchas competencias fundamentales se han derivado “tanto de la globalización económica como del acelerado progreso tecnológico. Por tanto, se considera que un gran número de competencias socioemocionales son, también, competencias fundamentales”.

#### **1.2.2.2. Competencias Socioemocionales.**

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) define las competencias socioemocionales como “el conjunto de competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan las capacidades y la aptitud de las personas para encontrar, crear, conservar, enriquecer un trabajo y pasar de uno a otro obteniendo a cambio una satisfacción

personal, económica, social y profesional”. Esta definición nos permite comprender que la formación en competencias socioemocionales se debe desarrollar a la vez que se desarrollan las competencias técnicas específicas que se relacionan con el ‘saber hacer’.

Las competencias socioemocionales “son conocidas como habilidades blandas o soft-skills, en inglés, estas comprenden el desarrollo de habilidades personales e interpersonales”. Las competencias socioemocionales pueden definirse como “el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y aptitudes necesaria para comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 23).

Para Bisquerra y Pérez (2007, p. 23), las competencias socioemocionales “están comúnmente asociadas al ‘saber ser’, las cuales se evidencian a través de conductas y rasgos de la personalidad. Se dice que estas competencias son el complemento en el desarrollo de competencias técnicas específicas”. Este tipo de competencias “que permiten la caracterización de acciones y reacciones de las personas son consideradas muy valiosas y útiles en los sectores productivos actuales y son fundamentales para acceder a oportunidades laborales y empleos en las mejores condiciones”.

### **1.2.2.3. Tipos de competencias socioemocionales.**

El redescubrimiento de las competencias emocionales, a mediados de los años 90, se dio gracias al aumento en el interés por el estudio de la Inteligencia Emocional (IE), de forma particular, de las competencias socioemocionales. A continuación, se presenta de manera concisa los principales modelos teóricos sobre competencias socioemocionales.

En cuanto a los tipos de competencias emocionales, la psicóloga evolutiva habla de un total de 8 (Carolyn Saarni, 1999):

- a. Autoconciencia de las emociones propias.
- b. Comprensión de las emociones de otras personas.
- c. Capacidad para la implicación empática.
- d. Capacidad para usar el vocabulario emocional y expresivo.
- e. Diferenciación de la experiencia subjetiva interna de la expresión emocional externa.
- f. Adaptación a contextos con emociones negativas y circunstancias estresantes.
- g. Autoeficacia emocional en la interrelación.

Un organismo de referencia internacional, conocido como Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), realizó una investigación acerca de programas educativos de educación socioemocional, tras lo cual hizo una lista de competencias socioemocionales que se clasifican en cuatro categorías:

- a. Autoconocimiento, lo que implica conocerse a uno mismo y a los demás.
- b. Empatía, lo cual implica el cuidado de los demás.
- c. Toma de decisiones, destacándose en ello la regulación emocional.
- d. Saber cómo actuar.

Para los psicólogos cognitivistas Mayer y Salovey (1997) “no se puede hablar de competencias propiamente dichas, sino de ‘capacidades emocionales’ o ramas de la inteligencia emocional” (p. 23), las que se clasifican en cuatro grupos:

- a. Percepción, valoración y expresión de las emociones.

- b. Facilitación emocional del pensamiento.
- c. Regulación reflexiva de las emociones.
- d. Comprensión de las emociones y conocimiento emocional.

Para Bunk (1994, p. 23), las competencias más propiamente 'sociales' son, por ejemplo, "la adaptación social, la disposición al trabajo cooperativo o trabajo de equipo". Por otro lado, Caballo (1993) indica que "la competencia social es un conjunto de conductas de un individuo en un contexto interpersonal donde expresa sentimientos, actitudes, deseos, u opiniones adecuándolas a un contexto familiar, escolar, laboral, etc., respetando esas conductas en los demás" también indica que, el individuo "generalmente resuelve los problemas inmediatos que puedan surgir en la interacción, minimizando la probabilidad de aparición de futuros problemas."

Para Goleman (2000) las competencias socioemocionales que "posibilitan el éxito en el trabajo se resumen en un conjunto de veinte competencias, las cuales pueden agruparse en cuatro bloques generales: autogestión o autogobierno, autoconciencia emocional, conciencia social y gestión de las habilidades o relaciones sociales". Este modelo es tenido en cuenta en el ámbito de la orientación y desarrollo de recursos humanos en las organizaciones.

**Tabla 1**

*Clasificación de las competencias socioemocionales en el según Goleman (2001)*

	<b>Competencia personal</b>	<b>Competencia social</b>
<b>Reconocimiento</b>	Autoconciencia emocional Autoevaluación Autoconfianza	Empatía Orientación al cliente Conciencia organizacional
<b>Regulación</b>	Autocontrol emocional Formalidad Responsabilidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa	Desarrollo de los demás Influencia Comunicación Gestión de conflictos Liderazgo Catalización del cambio Construcción de alianzas Trabajo en equipo

Fuente: The Emotionally Intelligence Workplace, 2001

### **1.2.3. Clima institucional**

La definición sobre Clima Institucional hace referencia a “percepciones individuales compartidas, en las que debe haber un grado de acuerdo. Dichas percepciones son acerca de la realidad interna y de aspectos de trabajo en una institución, las personas dan significado a esa realidad desde un punto de vista personal” (Juli, 2015, p. 35)

Las teorías sobre el clima institucional “están ligadas a “a teoría de relaciones humanas elaboradas los Estados Unidos, en la década de los 40, a la par con el desarrollo de las ciencias sociales. Básicamente fue un movimiento de reacción y de oposición a la teoría clásica de la administración” (Robbins, 2005, p. 13).

Según esta teoría, en una organización los individuos participan en grupos sociales y se mantienen en constante interacción social. Se entiende por relaciones humanas a las “acciones y actitudes resultantes de los contactos entre personas y grupos, donde cada individuo es una personalidad diferenciada, e incide en el

comportamiento y las actitudes de los demás” (Páramo, 2004, p.33).

En una organización, la especialización extrema no es la forma más eficiente de división del trabajo, dicha especialización no garantiza más eficiencia en la organización. “Los trabajos simples y repetitivos tienden a volverse monótonos y mortificantes, lo cual afecta negativamente la actitud del trabajador, reduciendo su eficiencia y satisfacción en el mismo. De manera que, es evidente, que la naturaleza y el contenido del trabajo influyen en la moral del trabajador” (Páramo, 2004).

#### **1.2.3.1. La teoría de Elton Mayo y su aporte humanístico.**

Los estudios de Mayo hacen un aporte humanístico significativo a esta teoría, expresan “una contribución sustantiva en la administración, ya que manifestaron su oposición a la teoría tradicional del campo administrativo” (Robbins, 2005). Mayo sostiene que “es importante variar el modelo del comportamiento organizacional para reemplazarlo por uno que tenga en cuenta tanto el sentido emocional, actitudes, la motivación laboral y otros aspectos de la conducta en el entorno laboral”. Para esto, sostuvo que el incremento de la productividad se debe a factores sociales como el sentido moral de los trabajadores, las buenas relaciones entre los que integran los grupos de trabajo. En la actualidad, su propuesta no ha perdido eficacia, la cual indica que: “el nivel de producción no está determinado por la capacidad laboral del personal, sino por las normas sociales y las expectativas que lo rodean” (Albañil, 2015, p. 23). A continuación, se presenta la propuesta de Mayo:

**Tabla 2**

*La propuesta de Mayo sobre clima institucional y relaciones humanas*

<b>Propuesta</b>	<b>Caracterización</b>
1. El nivel de producción depende de la integración social	Las normas sociales y las expectativas que lo rodean manifiestan en los trabajadores su nivel de competitividad y de eficiencia laboral.
2. El comportamiento social del personal.	La conducta y su desenvolvimiento se apoyan en el grupo de trabajo.
3. Reconocimiento laboral y social.	Promueven la motivación y tranquilidad del personal e influye más que incentivos salariales.
4. Los grupos informales.	El grupo de personas que se corresponden de manera espontánea en el trabajo.
5. Las relaciones humanas	El accionar diario y las actitudes producto de la interacción social en el trabajo.
6. Evitar la automatización laboral.	Especialización en otras actividades laborales dentro de la organización.

Fuente: Adaptado de Robbins (2005). El comportamiento organizacional.

Los estudios posteriores acerca de motivación y liderazgo con relación al clima institucional proporcionaron a los directivos de organizaciones adecuados parámetros de evaluación en relación al comportamiento de los trabajadores en el entorno laboral. “Estos aportes fomentaron el interés en el aspecto humano en una organización con la finalidad de mejorar la producción. Estos planteamientos teóricos aportan factores y dimensiones sólidas, que contribuyeron de manera positiva a la mejora del estudio del clima laboral” (Robbins, 2005, p. 64).

Durante las investigaciones acerca de la temática investigada han surgido la inquietud por investigar las relaciones sociales y sus problemas en los diversos grupos de personas. De allí que la psicología, como “disciplina que estudia el comportamiento de las personas, su conducta y desenvolvimiento, la cual es observable y cambia debido a la experiencia práctica del aprendizaje y a los cambios ocurridos que se producen en las variaciones del entorno laboral” (Mendoza, 2011, p. 3). De igual manera, el clima

institucional está basado en “las percepciones individuales, a estándares recurrentes en torno al comportamiento y diversas formas de actuar en relación con las actitudes y sentimientos personales que identifican la vida institucional” (Albañil, 2015, p. 24).

### 1.2.3.2. Rensis Likert y su teoría de los estilos modernos de dirección.

Para Likert, en su estudio sobre los sistemas, estableció dos clases de clima de trabajo, cada uno de ellas subdivididas en dos. Por otro lado, Brunet (1992), investigador de los aportes de Likert se “debe obviar la confusión de la teoría de los sistemas con las teorías de liderazgo, pues aquella constituye una variable interpretativa del clima institucional y busca mostrar un marco referencial para reconocer la naturaleza del clima”. (p. 35). A continuación, se muestra la clasificación resumida hecha por Likert:

**Tabla 3**

*Tipos de clima institucional según Likert*

Clima Autoritario		Clima Participativo	
Sistema I	Sistema II	Sistema III	Sistema IV
Autoritarismo Explotador	Autoritarismo Paternalista	Consultivo	Participativo grupal
No existe confianza en el personal y las decisiones lo toman los directivos.	Confianza regular. Los directivos y personal se dirigen como el amo y siervo.	Predomina la confianza y consulta al personal.	Sistema modelo de participación conjunta entre directivos y personal.

Fuente: Adaptado de Albañil (2015). El clima laboral y la participación en la Institución Educativa Enrique López Albuja de Piura.

En consecuencia, el aporte de este investigador, mostrado en la tabla anterior, y a partir de las pruebas halladas en sus estudios, se debe tomar en consideración en toda institución de enseñanza, lo que denomina pensando en el trabajador docente, el tipo de monitoreo “que ofrece ventajas participativas del personal, ya que estas no radican en

las instituciones, sino más bien el personal laboral son la organización en sí, lo que produce mayores beneficios institucionales para las organizaciones a mediano y largo plazo” (Paramo, 2004, p.24). Por otro lado, el tipo de “monitoreo verticalista de la labor realizada, orientado a poner constante presión sobre los trabajadores, puede parecer efectivo a nivel laboral, sin embargo, ocasiona efectos satisfactorios medianos y sus resultados influyen de forma directa sobre el clima de convivencia laboral”.

### **1.2.3.3. Teoría del clima institucional de Stringer.**

Stringer (2002) afirma que “el clima determina el desempeño de una organización, es decir, que el clima influye en el desempeño porque está directamente relacionado con la motivación, la cual es, la energía que pone la gente al realizar su trabajo” (p. 56), para describir los fenómenos que se relacionan con la motivación, que surgen en el ambiente del trabajo señala tres fuentes de energía motivadora: la necesidad de afiliación, la necesidad de logro y la necesidad de poder. Además, señala que “los líderes de las organizaciones crean y dirigen la energía motivacional que obliga a las personas a actuar, de ahí que ciertas prácticas de liderazgo afectan los sentimientos, las motivaciones y el comportamiento de las personas”, por tanto, “el liderazgo crea cierta atmosfera en el clima institucional y este influye en el desempeño de las instituciones” (p. 56). Para Stringer el determinante más importante del clima institucional, son las practicas diarias del líder de la organización, sostiene que es “casi imposible cambiar los factores externos a la organización, y resulta difícil y lento si se pretende cambiar las estrategias o el sistema formal de la organización, sin embargo, un líder puede cambiar sus prácticas de liderazgo”.

### **1.3. Definición de términos básicos**

#### **a. Competencia**

“La competencia puede ser entendida como una aptitud que posee una persona; es decir, son las capacidades, habilidades y destrezas con las que cuenta para llevar a cabo, de la mejor manera posible, una actividad o para tratar un tema específico”. (Raffino, 2019).

#### **b. Comunicación**

La comunicación es un proceso de interacción entre dos o más personas, en la que se transmite una información desde un emisor, que es capaz de codificarla en un código establecido, hasta un receptor el cual decodifica la información recibida, todo a través en un medio físico que transmite el mensaje y en un contexto determinado.

#### **c. Organización**

Una organización es un sistema social, formado con la finalidad de lograr un objetivo en común. Éste puede contar con subsistemas internos, con tareas específicas asignadas.

#### **d. Plan de gestión**

Un plan de gestión es un diseño en el que se establece la mejor forma de conducir una organización durante sus actividades a corto y largo plazo, en este se incluyen métodos convencionales para abordar la forma en que se organiza el trabajo.

## **CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES**

### **2.1. Formulación de la hipótesis**

#### **2.1.1. Hipótesis general**

La aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente el clima institucional en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019.

#### **2.1.2. Hipótesis específicas**

La aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente el Ambiente Interno en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019.

La aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente la Comunicación en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019.

La aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente la Organización en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019.

## 2.2. Variables

- **Variable independiente:** Plan de gestión en competencias socioemocionales.
- **Variable dependiente:** Clima institucional

## 2.3. Definición Operacional

### 2.3.1. Clima institucional

Se entiende al Clima Institucional como las “percepciones individuales compartidas, en las que debe haber un grado de acuerdo. Dichas percepciones son acerca de la realidad interna y de aspectos de trabajo en una institución, las personas dan significado a esa realidad desde un punto de vista personal” (Juli, 2015, p. 35)

El clima institucional es un factor fundamental en la gestión de los recursos humanos y ha suscitado el interés en muchas investigaciones acerca de la gestión institucional que tiene como eje al desarrollo organizacional.

Brow y Moberg (1990), son precisos en establecer que “el clima hace referencia a un conjunto de características del medio interno institucional y como tal son percibidos por los integrantes de éste” (p. 19).

El clima institucional está conformado por tres dimensiones: Ambiente interno, Comunicación interna y Organización, estas son evaluadas a través de un cuestionario sobre clima institucional que consta de 30 ítems.

### 2.3.2. Ambiente interno

El ambiente interno contribuye a la mejora del rol docente en el contexto laboral. El ambiente laboral cuenta con algunas particularidades como la interacción de los miembros que deben dar una respuesta pertinente a las situaciones colaborativas

dentro de la institución. Esta afirmación corrobora los estudios de Arismendi, Pereira, Poveda y Sarmiento (2010) quienes con su investigación permitieron relacionar el ambiente interno en cuanto a “la definición del rol para poder lograr el compromiso entre el docente hacia su escuela, dado que este generará un aporte mayor al desarrollo mismo de las capacidades organizacionales en la institución, conllevándola hacia la calidad educativa institucional”.

### **2.3.3. Comunicación Interna**

La comunicación interna es un proceso de interrelación entre docentes donde se transmiten información (ideas, necesidades o deseos) a través de medios físicos, para lo cual es necesario practicar estrategias para fortalecer la empatía, la asertividad y la escucha activa como rasgos importantes en el rol docente. (Atachahua, 2018)

### **2.3.4. Organización entre docentes**

Se entiende a la organización entre docentes como las políticas, procedimientos y prácticas, tanto formales como informales, para alcanzar las metas de la institución a través de la asignación de tareas específicas. Desde el punto de vista del objetivismo la organización en relación al clima institucional es la estructuración cognitiva y perceptiva de la situación. (Atachahua, 2018)

## **CAPÍTULO III: METODOLÓGIA**

### **3.1. Diseño de metodológico**

#### **3.1.1. Diseño experimental**

Hernández, Fernández y Baptista (2014) consideran que “una acepción particular de experimento, concordante con un sentido científico del término, se refiere a un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes para analizar las consecuencias que tiene sobre una o más variables dependientes”, todo dentro de una situación controlada por el investigador. Esta definición puede parecer compleja; sin embargo, se aclarará su sentido conforme se analicen sus componentes.

Los experimentos son conocidos como estudios de intervención, ya que “un investigador genera una situación para tratar de explicar cómo afecta a quienes participan en ella en comparación con quienes no lo hacen. Es posible experimentar con seres humanos, seres vivos y ciertos objetos, pero siempre observando principios éticos” (p. 130). Los experimentos manipulan tratamientos, estímulos, influencias o intervenciones (denominadas variables independientes).

### **3.1.2. Grados de manipulación de la variable independiente**

Una variable independiente puede manipularse, puede realizarse en, por lo menos, dos niveles: El nivel mínimo de manipulación es de presencia o ausencia de la variable independiente. Cada nivel de manipulación comprende un grupo en el experimento, para ese caso: El grupo experimental y el grupo de control.

### **3.1.3. Presencia o ausencia**

Si se establece dos grupos en el experimento, un grupo se expone a la presencia de la variable independiente y el otro no. Luego, los dos grupos se “comparan para saber si el grupo expuesto a la variable independiente difiere del grupo que no fue expuesto. Al primero se le conoce como **grupo experimental**, y al otro, en el que está ausente la variable independiente, como **grupo control**”; sin embargo, se puede afirmar que ambos grupos participan en el experimento. Al finalizar el experimento, se observa si hubo o no alguna diferencia entre los grupos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 132).

El grupo experimental recibe el tratamiento o estímulo experimental o, dicho de otro modo, se le expone a los efectos de la variable independiente. Por otro lado, el grupo de control no recibe el tratamiento o estímulo experimental. Sin embargo, “el que uno de los grupos no se exponga al tratamiento experimental no significa que su participación en el experimento sea pasiva, al contrario, implica que realiza las mismas actividades que el grupo experimental, excepto el ser expuesto al estímulo” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 132).

#### **3.1.4. Alcance explicativo**

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) los estudios explicativos:

Analizan las relaciones entre una o más variables independientes y una o más dependientes, así como los efectos causales de las primeras sobre las segundas. Estos diseños se fundamentan en el enfoque cuantitativo y en el paradigma deductivo y se basan en hipótesis preestablecidas, miden variables y su aplicación debe sujetarse al diseño concebido con antelación; al desarrollarse, el investigador está centrado en la validez, el rigor y el control de la situación de investigación. Del mismo modo, es fundamental el análisis estadístico para lograr los objetivos de conocimiento. (p. 156)

Esta investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta un diseño cuasiexperimental, por lo que se realizó un análisis de las mejoras de la aplicación de un Plan de gestión en Competencias socioemocionales sobre el Clima Institucional, esta tuvo un alcance explicativo.

#### **3.1.5. Investigación longitudinal**

Respecto a una investigación longitudinal, Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican:

En ocasiones, el interés del investigador es analizar cambios al paso del tiempo en determinadas categorías, conceptos, sucesos, variables, contextos o comunidades, o bien, de las relaciones entre éstas. Aún más, a veces ambos tipos de cambios. Entonces disponemos de los diseños longitudinales, los cuales recolectan datos en diferentes momentos o periodos para hacer inferencias

respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias. Estos son estudios que recaban datos en diferentes puntos del tiempo, para realizar inferencias acerca de la evolución del problema de investigación o fenómeno, sus causas y sus efectos. (p. 159).

Por tanto, teniendo en cuenta que en la presente investigación se analizaron las mejoras sobre el clima institucional de un grupo de docentes, a partir de la aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales, estableciendo la recolección de datos en dos tiempos diferentes: Durante el pretest y postest.

### **3.1.6. Enfoque cuantitativo**

Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan respecto a este enfoque,

El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis (p. 133).

Por otro lado, se puede afirmar según lo anterior que:

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, pues se siguen unos pasos planificados y sistemáticos que comprendieron, entre otros, la formulación

de los problemas de investigación, la formulación de objetivos, la revisión de fuentes de información, la formulación de hipótesis, la ejecución de un trabajo de campo que incluye la recolección de datos, un procesamiento estadístico de los datos para obtener descripciones de la muestra y pruebas estadísticas que evalúan los cambios que se dieron, con el fin de probar las hipótesis y dar respuesta a los problemas de investigación. (p. 133)

### **3.2. Diseño muestral**

#### **3.2.1. Población**

La población estuvo constituida por los docentes de Educación Básica Regular del distrito de Los Baños del Inca de Cajamarca, quienes en total sumaron 191 docentes. (Escale, 2018)

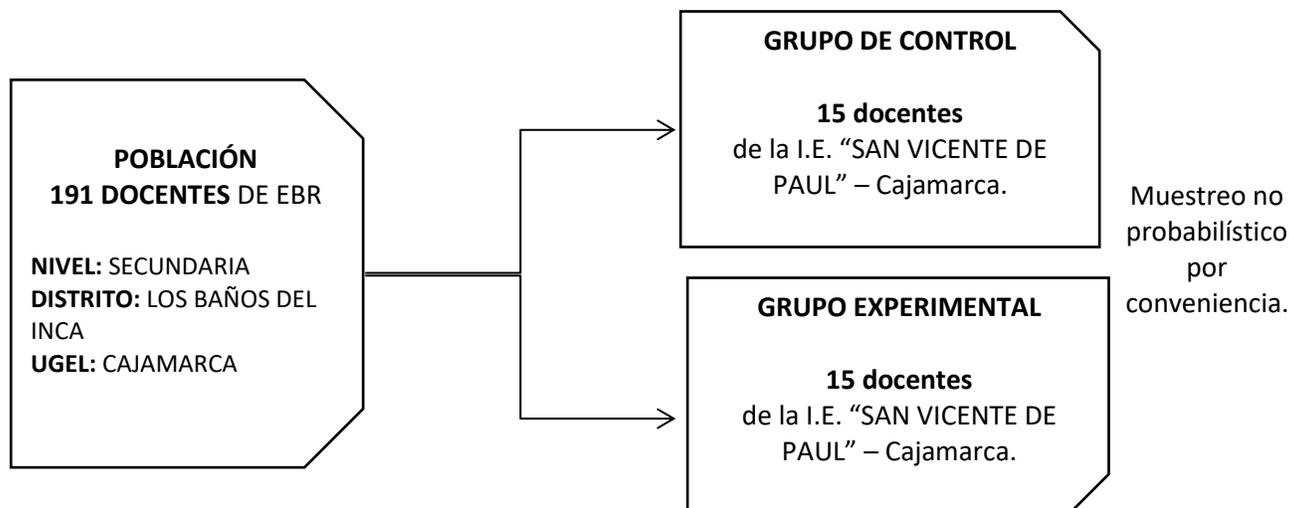
#### **3.2.2. Muestra**

La muestra se obtuvo aplicando un muestreo no probabilístico por conveniencia, pues la selección del personal docente en las que se realizaron el trabajo de campo y la comparación se hizo en una sola institución educativa, la institución “San Vicente de Paul” de Cajamarca que cuenta con 30 docentes.

El muestreo mencionado se aprecia en el siguiente diagrama:

**Figura 1**

*Diagrama de la población, muestra y muestreo de la investigación*



Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. Operacionalización de variables

**Tabla 4**

*Operacionalización de la variable dependiente*

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
<b>Clima institucional</b>	Ambiente interno	Demuestra respeto así mismo y a los demás Desarrolla el sentido de la lealtad y compromiso. Propicia el trabajo en equipo.	01 – 10	Encuesta
	Organización	Demuestra capacidad de organizar y planificar. Posee capacidad para tomar decisiones. Posee capacidad para liderar.	11 – 20	Encuesta
	Comunicación interna	Cree que sus opiniones serán escuchadas. Conoce la misión, visión y valores de la institución.	21 – 30	Encuesta

	Participación de la audiencia interna en las actividades de la institución. Usa los medios de comunicación adecuados.
--	--

Fuente: Elaboración propia

## Tabla 5

*Operacionalización de la variable independiente en el grupo control*

Variable independiente	Etapas	Pasos	Control	Seguimiento
<b>Grupo de control</b> Método expositivo tradicional	Planificación	Definición de metas de trabajo	Aplicado	Lista de cotejo
		Diseño de sesiones de clase	Aplicado	Lista de cotejo
		Diseño de pruebas	Aplicado	Lista de cotejo
	Motivación	Explicación de objetivos y metas	Aplicado	Lista de cotejo
		Aplicación del pretest	Aplicado	Lista de cotejo
	Desarrollo	Desarrollo teórico	Aplicado	Lista de cotejo
		Desarrollo práctico	Aplicado	Lista de cotejo
	Evaluación	Aplicación del postest	Aplicado	Lista de cotejo

Fuente: Elaboración propia

### 3.4. Técnicas para la recolección de datos

La presente investigación hizo uso de la técnica de evaluación. Esta comprendió el uso de una encuesta, descrita a continuación:

#### 3.4.1. Descripción de los instrumentos

**Cuestionario de actitudes:** Para esto se aplicó la técnica de encuestas. Evaluará las actitudes del docente acerca de su percepción del clima institucional. Esta tendrá respuestas cerradas en Escala Likert, con las siguientes respuestas:

- Siempre
- Casi siempre
- Casi nunca
- Nunca

### 3.4.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos

- Validez: El instrumento fue validado por criterio de expertos calificados (3 docentes universitarios).
- Confiabilidad: El nivel de confiabilidad de los datos recogidos se determinó mediante el cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach. Se consideró un nivel mínimo del 70% (0,70), en un grupo piloto de 30 docentes. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

**Tabla 6**

*Resultados de la prueba de confiabilidad – Coeficiente Alfa de Cronbach*

<b>Instrumento</b>	<b>Número de ítems</b>	<b>Número de docentes</b>	<b>Coeficiente mínimo requerido</b>	<b>Coeficiente calculado</b>
Encuesta sobre clima institucional	30	30	0,70 (70%)	0,9780 (97,80%)

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo con la Tabla N°6, los coeficientes calculados para el instrumento fueron superiores al mínimo establecido (0,70), por lo que se aceptó la confiabilidad de los datos que el instrumento llegue a recolectar.

### 3.5. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información.

- **Tipo de análisis de datos:** Cuantitativo.
- **Escala de medición de la variable dependiente:** De intervalos.
- **Organización de datos:** Los datos se organizarán de forma tabular, en base a variables y dimensiones. La base para describir las variables fueron los datos obtenidos y dimensiones, dichos datos se expresan a través de frecuencias y porcentajes.

- **Almacenamiento de datos:** base de datos de SPSS, versión 24.
- **Procesamiento de datos:**
  - Software para procesamiento estadístico: SPSS versión 24.
  - Gráficas estadísticas: gráficos de barra.
  - Prueba de hipótesis: verificación de estado de normalidad. Los resultados determinaron el uso de la Prueba de Wilcoxon y la Prueba U Mann-Whitney.

### **3.6. Aspectos éticos**

La investigación cumplió con principios fundamentales, como: equidad de raza, sexo y credo, puesto que no se discriminó a nadie por alguna de estas causas. Además, la investigación respetó los derechos de autor, citando adecuadamente a los autores, cuya producción se tuvo en cuenta en la elaboración del marco teórico, también se elaboró una lista de publicaciones citadas en las fuentes de información. Del mismo modo, se respetó reserva de identidad de los docentes con los que se trabajó. Finalmente, se cumplió con el principio de veracidad, pues no se alteraron los datos recolectados.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### 4.1. Resultados descriptivos

#### 4.1.1. Variable dependiente: Clima Institucional

**Resultados en el grupo Control y Experimental:**

**Tabla 7**

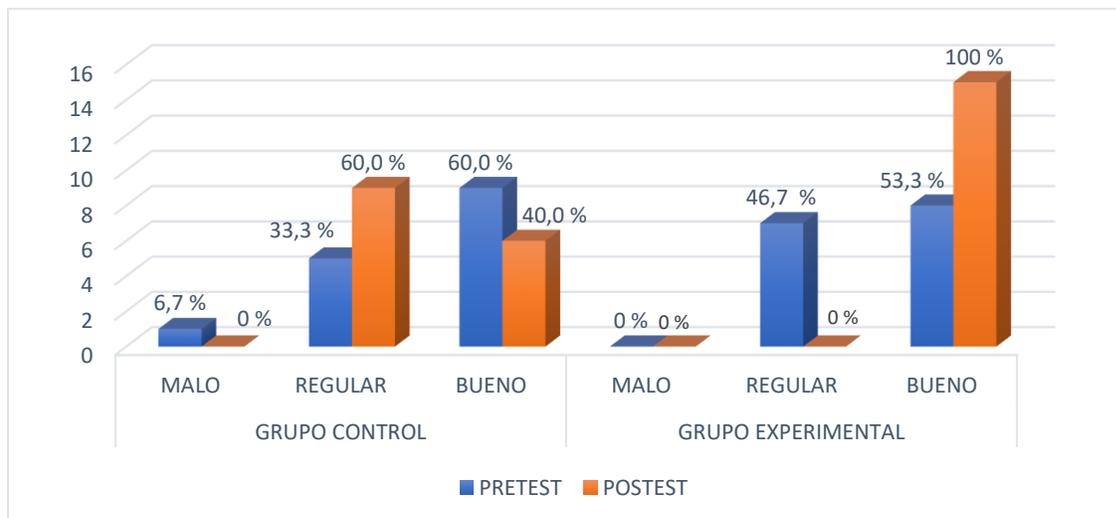
*Tabla de frecuencias de la variable Clima Institucional en el grupo Control y Experimental*

CLIMA INSTITUCIONAL		PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
GRUPO CONTROL	MALO	1	6.7 %	0	0.0 %
	REGULAR	5	33.3 %	9	60.0 %
	BUENO	9	60.0 %	6	40.0 %
GRUPO EXPERIMENTAL	MALO	0	0.0 %	0	0.0 %
	REGULAR	7	46.7 %	0	0.0 %
	BUENO	8	53.3 %	15	100.0 %

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

**Figura 2**

*Gráfico de columnas para la Variable Clima Institucional en el grupo Control y Experimental*



Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 7 y Figura 2, se hace evidente que, en el grupo Control, en el Pretest el 33,3 % de los docentes encuestados consideran que el Clima institucional en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 60,0 % lo considera BUENO y el 6,7 % considera que es MALO. Por otro lado, también se muestra que, en el posttest, el 60,0 % de los docentes encuestados consideran que el Clima Institucional en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 40,0 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO.

En la Tabla 7 y Figura 2, se hace evidente que, en el grupo Experimental, en el Pretest el 46,7 % de los docentes encuestados consideran que el Clima institucional en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 53,3 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO. Por otro lado, también se muestra que, en el posttest, el 0,0 % de los docentes encuestados consideran que el Clima Institucional en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 100,0 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO.

#### 4.1.2. Dimensión 1: Ambiente interno

**Tabla 8**

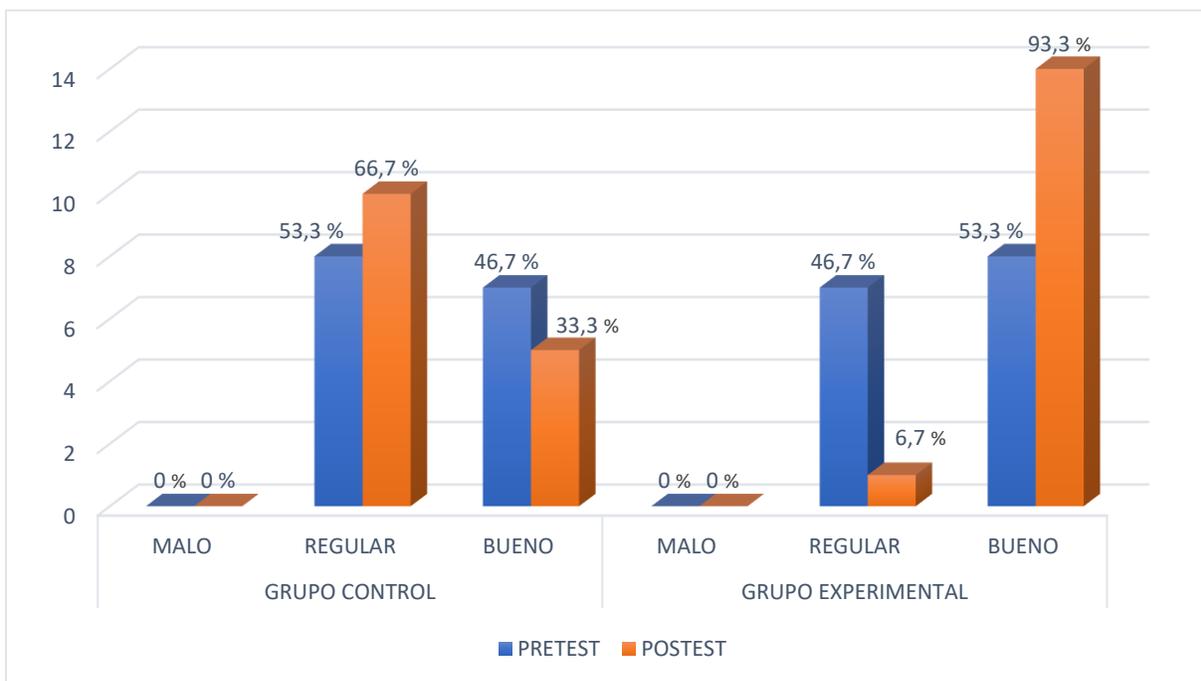
*Tabla de frecuencias de la dimensión Ambiente interno en el grupo Control y Experimental*

AMBIENTE INTERNO		PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
GRUPO CONTROL	MALO	0	0.0 %	0	0.0 %
	REGULAR	8	53.3 %	10	66.7 %
	BUENO	7	46.7 %	5	33.3 %
GRUPO EXPERIMENTAL	MALO	0	0.0 %	0	0.0 %
	REGULAR	7	46.7 %	1	6.7 %
	BUENO	8	53.3 %	14	93.3 %

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

**Figura 3**

*Gráfico de columnas para la dimensión Ambiente Interno en el grupo Control y Experimental*



Fuente: Elaboración propia.

r

En la Tabla 8 y Figura 3, se hace evidente que, en el grupo Control, en el pretest, el 53,3 % de los docentes encuestados consideran que el Ambiente Interno en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 46,7 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO. Por otro lado, también se muestra que, en el postest, el 66,7 % de los docentes encuestados consideran que el Ambiente Interno en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 33,3 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO.

En la Tabla 8 y Figura 3, se hace evidente que, en el grupo Experimental, en el Pretest, el 46,7 % de los docentes encuestados consideran que el Ambiente Interno en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 53,3 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO. Por otro lado, también se muestra que, en el postest, el 6,7 % de los docentes encuestados consideran que el Ambiente Interno en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 93,3 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO.

#### 4.1.3. Dimensión 2: Comunicación Interna

**Tabla 9**

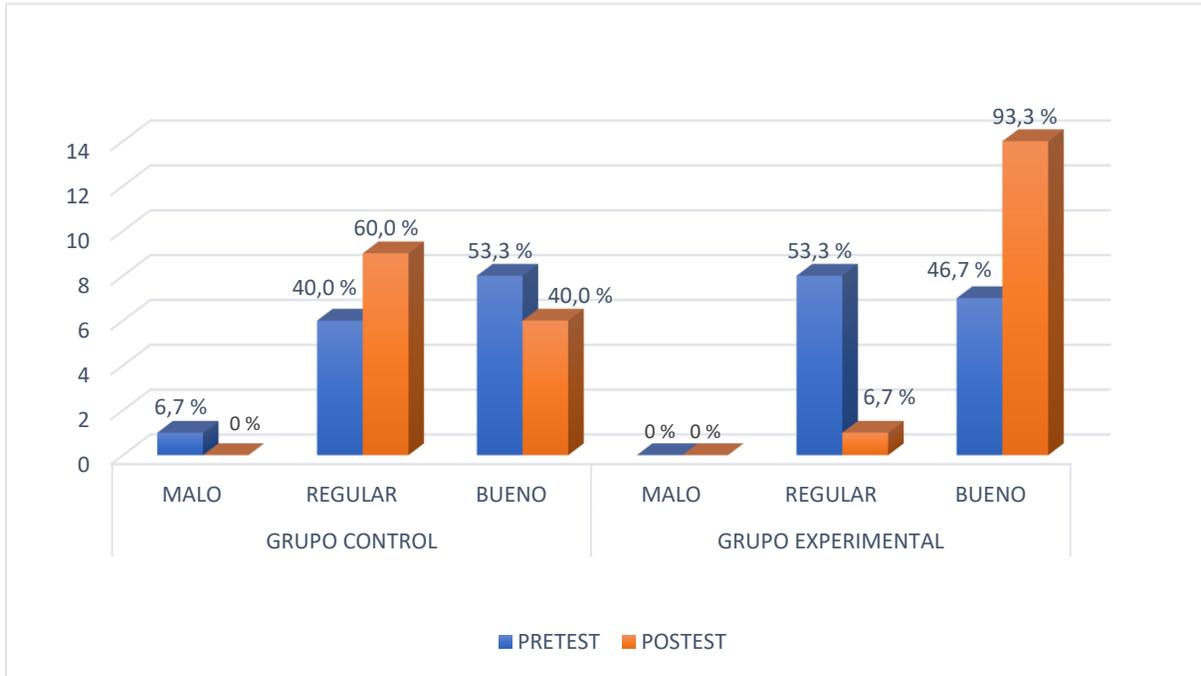
*Tabla de frecuencias de la dimensión Comunicación Interna en el grupo Control y Experimental.*

COMUNICACIÓN INTERNA		PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
GRUPO CONTROL	MALO	1	6.7 %	0	0.0 %
	REGULAR	6	40.0 %	9	60.0 %
	BUENO	8	53.3 %	6	40.0 %
GRUPO EXPERIMENTAL	MALO	0	0.0 %	0	0.0 %
	REGULAR	8	53.3 %	1	6.7 %
	BUENO	7	46.7 %	14	93.3 %

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

**Figura 4**

*Gráfico de columnas para la dimensión Comunicación interna en el grupo CONTROL y EXPERIMENTAL*



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 9 y Figura 4, se hace evidente que, en el grupo Control, en el Pretest, el 40 % de los docentes encuestados consideran que la Comunicación Interna en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 53,3 % lo considera BUENO y el 6,7 % considera que es MALO. Por otro lado, también se muestra que, en el Postest, el 60,0 % de los docentes encuestados consideran que la Comunicación Interna en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 40,0 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO.

En la Tabla 9 y Figura 4, se hace evidente que, en el grupo Experimental, en el Pretest, el 53,3 % de los docentes encuestados consideran que la Comunicación interna

en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 46,7 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO. Por otro lado, también se muestra que, en el postest, el 6,7 % de los docentes encuestados consideran que la Comunicación interna en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 93,3 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO.

#### 4.1.4. Dimensión 3: Organización entre docentes

**Tabla 10**

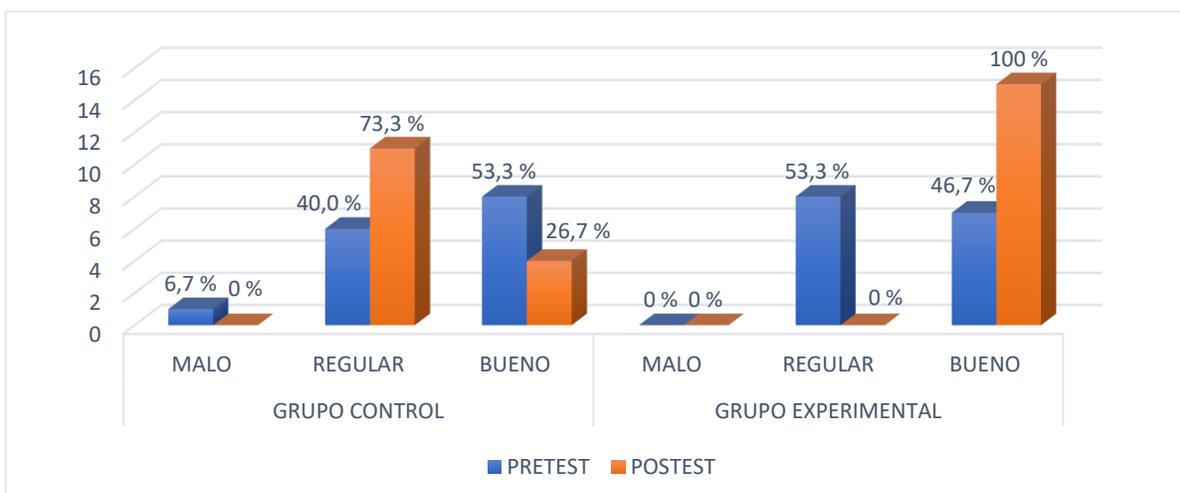
*Tabla de frecuencias de la dimensión Organización entre docentes en el grupo Control y Experimental.*

ORGANIZACIÓN ENTRE DOCENTES		PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
GRUPO CONTROL	MALO	1	6.7	0	0.0
	REGULAR	6	40.0	11	73.3
	BUENO	8	53.3	4	26.7
GRUPO EXPERIMENTAL	MALO	0	0.0	0	0.0
	REGULAR	8	53.3	0	0.0
	BUENO	7	46.7	15	100.0

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

**Figura 5**

*Gráfico de columnas para la dimensión Organización entre docentes en el grupo Control y Experimental*



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 10 y Figura 5, se hace evidente que, en el grupo Control, en el pretest, el 40 % de los docentes encuestados consideran que la Organización entre docentes en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 53,3 % lo considera BUENO y el 6,7 % considera que es MALO. Por otro lado, también se muestra que, en el postest, el 77,3 % de los docentes encuestados consideran que la Organización entre docentes en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 26,7 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO.

En la Tabla 10 y Figura 5, se hace evidente que, en el grupo Experimental, en el pretest, el 53,3 % de los docentes encuestados consideran que Organización entre docentes en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 46,7 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO. Por otro lado, también se muestra que, en el postest, el 0,0 % de los docentes encuestados consideran que Organización entre docentes en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” es REGULAR, mientras que el 100,0 % lo considera BUENO y ninguno considera que es MALO.

## 4.2. Prueba de Hipótesis

Para la prueba de hipótesis se seleccionó la prueba estadística requerida, para lo cual se realizaron los siguientes análisis:

- a. Revisión del tipo de variable y dimensiones
  - Variable dependiente: Clima institucional – Cualitativa ordinal.
  - Dimensión 01: Ambiente interno – Cualitativa ordinal.
  - Dimensión 02: Comunicación interna - Cualitativa ordinal.
  - Dimensión 03: Organización entre docentes - Cualitativa ordinal
- b. Tiempos y grupos de trabajo
  - Cantidad de grupos: 02 (Experimental y de Control)
  - Momentos: 02 (pretest y postest)

Por tanto, se realizaron las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann Whitney, considerando un nivel de significancia igual a 0,05. Estas pruebas dieron los siguientes resultados:

### 4.2.1. Prueba de la hipótesis general

Con la finalidad de hacer las pruebas estadísticas necesarias, se plantearán las respectivas Hipótesis estadísticas, una hipótesis nula ( $H_0$ ) y una hipótesis alterna ( $H_A$ ):

**H<sub>0</sub>:** El plan de gestión en competencias socioemocionales **NO** mejora significativamente el clima institucional en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019.

**H<sub>A</sub>:** El plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente el clima institucional en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019.

#### 4.2.2. Evaluación de significancia

Se utilizó para hallar diferencias entre los grupos, tomando en cuenta los siguientes criterios:

**Tabla 11**

*Criterios para evaluación de significancia*

Resultados	Nivel de confianza	Nivel de significancia	Condiciones	Conclusiones
Aceptación de la Hipótesis Nula $H_0$	95 % = 0,95	5 % = 0,05	$P > 0,05$	Si $P > 0,05$ ; entonces se acepta la Hipótesis nula ( $H_0$ ) y se rechaza la Hipótesis alterna ( $H_A$ )
Rechazo de la Hipótesis Nula $H_0$	95 % = 0,95	5 % = 0,05	$P \leq 0,05$	Si $P \leq 0,05$ ; entonces se rechaza la Hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la Hipótesis alterna ( $H_A$ )

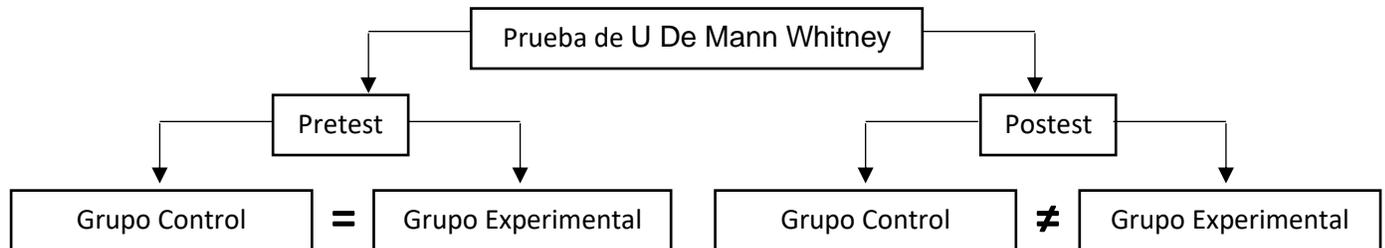
Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.3. Prueba de U De Mann Whitney

La prueba de U de Mann Whitney fue aplicada para comparar el Grupo Control y el Grupo Experimental, tanto en el Pretest como en el Postest en cada una de las dimensiones de la variable en estudio. Siendo lo óptimo, para los fines de la investigación, que se hallen diferencias positivas entre el Grupo Control y el Grupo Experimental en el Postest después de haber aplicado el Plan de gestión en competencias socioemocionales, lo cual se probará a continuación:

**Figura 6**

*Esquema de aplicación de la Prueba de U de Mann Whitney*



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 12**

*Estadísticos de la prueba de U de Mann Whitney para la variable Clima institucional tanto para el Pretest y Posttest*

	PRETEST CLIMA INSTITUCIONAL	POSTEST CLIMA INSTITUCIONAL
U de Mann-Whitney	108.500	45.000
W de Wilcoxon	228.500	165.000
Z	-0.191	-3.525
Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.849</b>	<b>0.000</b>
Sig. exacta [2*(sig. unilateral)]	,870 <sup>b</sup>	,004 <sup>b</sup>

b. No corregido para empates.

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

**Prueba de hipótesis para el Pretest:**

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia del Clima Institucional entre el grupo Control y el grupo Experimental en el pretest.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia del Clima Institucional entre el grupo Control y el grupo Experimental en el pretest.

De acuerdo con la Tabla 12, el valor  $P = 0,849$ ; donde  $P > 0,05$ , por lo que se acepta la Hipótesis nula ( $H_0$ ), lo cual indica que en el Pretest no hay diferencias en los grupos de Control y Experimental en cuanto al Clima institucional.

**Prueba de hipótesis para el Postest:**

**$H_0$ :** **NO** existe diferencia del Clima Institucional entre el grupo Control y el grupo Experimental en el postest.

**$H_A$ :** Existe diferencia del Clima Institucional entre el grupo Control y el grupo Experimental en el postest.

De acuerdo con la Tabla 12, el valor  $P = 0,000$ ; donde  $P \leq 0,05$ , por lo que se rechaza la Hipótesis nula ( $H_0$ ), y se acepta la Hipótesis alterna ( $H_A$ ), lo cual indica que en el Postest hay diferencias en los grupos de Control y Experimental en cuanto al Clima institucional.

**Tabla 13**

*Estadísticos de la prueba de U de Mann Whitney para la dimensión Ambiente Interno tanto para el Pretest y Postest*

	<b>PRETEST</b>	<b>POSTEST</b>
	<b>Ambiente Interno</b>	<b>Ambiente Interno</b>
U de Mann-Whitney	105.000	45.000
W de Wilcoxon	225.000	165.000
Z	-0.359	-3.352
Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.720</b>	<b>0.001</b>
Sig. exacta [2*(sig. unilateral)]	,775 <sup>b</sup>	,004 <sup>b</sup>

b. No corregido para empates.

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

#### **Prueba de hipótesis para el Pretest:**

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia del Ambiente Interno entre el grupo Control y el grupo Experimental en el pretest.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia del Ambiente Interno entre el grupo Control y el grupo Experimental en el pretest.

De acuerdo con la Tabla 13, el valor  $P = 0,720$ ; donde  $P > 0,05$ , por lo que se acepta la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), lo cual indica que en el Pretest no hay diferencias en los grupos de Control y Experimental en cuanto al Ambiente Interno.

#### **Prueba de hipótesis para el Postest:**

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia del Ambiente Interno entre el grupo Control y el grupo Experimental en el postest.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia del Ambiente Interno entre el grupo Control y el grupo Experimental en el postest.

De acuerdo con la Tabla 13, el valor  $P = 0,001$ ; donde  $P \leq 0,05$ , por lo que se rechaza la Hipótesis nula ( $H_0$ ), y se acepta la Hipótesis alterna ( $H_A$ ), lo cual indica que en el Posttest hay diferencias en los grupos de Control y Experimental en cuanto al Ambiente interno.

**Tabla 14**

*Estadísticos de la prueba de U de Mann Whitney para la dimensión Comunicación Interna tanto para el Pretest y Posttest*

	PRETEST Comunicación Interna	POSTEST Comunicación Interna
U de Mann-Whitney	109.000	52.500
W de Wilcoxon	229.000	172.500
Z	-0.165	-3.046
Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.869</b>	<b>0.002</b>
Sig. exacta [2*(sig. unilateral)]	,902 <sup>b</sup>	,011 <sup>b</sup>

b. No corregido para empates.

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

#### **Prueba de hipótesis para el Pretest:**

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia en la Comunicación Interna entre el grupo Control y el grupo Experimental en el pretest.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia en la Comunicación Interna entre el grupo Control y el grupo Experimental en el pretest.

De acuerdo con la Tabla 14, el valor  $P = 0,869$ ; donde  $P > 0,05$ , por lo que se acepta la Hipótesis nula ( $H_0$ ), lo cual indica que en el Pretest no hay diferencias en los grupos de Control y Experimental en cuanto a la Comunicación Interna.

### Prueba de hipótesis para el Postest:

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia en la Comunicación Interna entre el grupo Control y el grupo Experimental en el postest.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia en la Comunicación Interna entre el grupo Control y el grupo Experimental en el postest.

De acuerdo con la Tabla 14, el valor  $P = 0,002$ ; donde  $P \leq 0,05$ , por lo que se rechaza la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), y se acepta la Hipótesis alterna (**H<sub>A</sub>**), lo cual indica que en el Postest hay diferencias en los grupos de Control y Experimental en cuanto a la Comunicación Interna.

### Tabla 15

*Estadísticos de la prueba de U de Mann Whitney para la dimensión Organización entre docentes tanto para el Pretest y Postest*

	<b>PRETEST</b> <b>Organización entre</b> <b>docentes</b>	<b>POSTEST</b> <b>Organización entre</b> <b>docentes</b>
U de Mann-Whitney	109.000	30.000
W de Wilcoxon	229.000	150.000
Z	-0.165	-4.097
Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.869</b>	<b>0.000</b>
Sig. exacta [2*(sig. unilateral)]	,902 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>

b. No corregido para empates.

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

### **Prueba de hipótesis para el Pretest:**

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia en la Organización entre docentes entre el grupo Control y el grupo Experimental en el pretest.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia en la Organización entre docentes entre el grupo Control y el grupo Experimental en el pretest.

De acuerdo con la Tabla 15, el valor  $P = 0,869$ ; donde  $P > 0,05$ , por lo que se acepta la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), lo cual indica que en el Pretest no hay diferencias en los grupos de Control y Experimental en cuanto a la Organización entre docentes.

### **Prueba de hipótesis para el Postest:**

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia en la Organización entre docentes entre el grupo Control y el grupo Experimental en el postest.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia en la Organización entre docentes entre el grupo Control y el grupo Experimental en el postest.

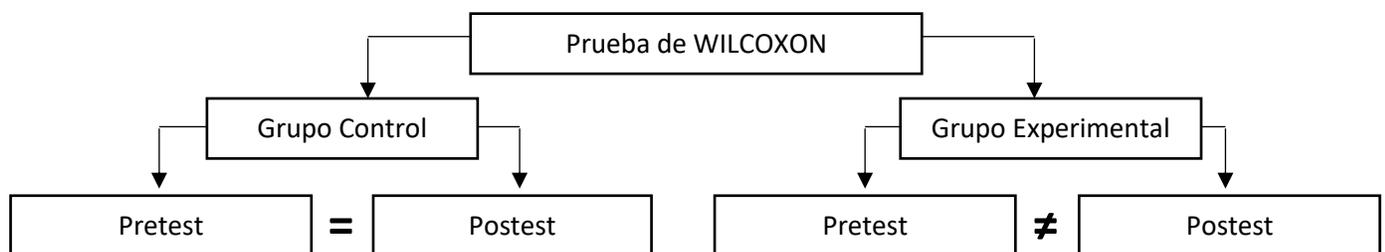
De acuerdo con la Tabla 15, el valor  $P = 0,000$ ; donde  $P \leq 0,05$ , por lo que se rechaza la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), y se acepta la Hipótesis alterna (**H<sub>A</sub>**), lo cual indica que en el Postest hay diferencias en los grupos de Control y Experimental en cuanto a la Organización entre docentes.

#### 4.2.4. Prueba de WILCOXON

La prueba de WILCOXON fue aplicada para comparar el Pretest y el Postest tanto en el Grupo Control como en el Grupo Experimental, para cada una de las dimensiones de la variable en estudio. Siendo lo óptimo para los fines de la investigación, que se hallen diferencias positivas entre el Pretest y Postest en el Grupo Experimental después de haber aplicado el Plan de gestión en competencias socioemocionales, lo cual se probará a continuación:

**Figura 7**

*Esquema de aplicación de la Prueba de Wilcoxon*



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 16**

*Estadísticos de la prueba de WILCOXON para la variable Clima institucional tanto para el Pretest y Postest*

	GRUPO	CLIMA INSTITUCIONAL
CONTROL	Z	-,632 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.527</b>
EXPERIMENTAL	Z	-2,646 <sup>c</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.008</b>

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

### Prueba de hipótesis para el Pretest y Postest en el grupo Control:

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia del Clima Institucional entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia del Clima Institucional entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

De acuerdo con la Tabla 16, el valor  $P = 0,527$ ; donde  $P > 0,05$ , por lo que se acepta la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), lo cual indica que **NO** existe diferencia del Clima Institucional entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

### Prueba de hipótesis para el Pretest y Postest en el grupo Experimental:

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia del Clima Institucional entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia del Clima Institucional entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

De acuerdo con la Tabla 16, el valor  $P = 0,008$ ; donde  $P \leq 0,05$ , por lo que se rechaza la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), lo cual indica que existe diferencia del Clima Institucional entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

### Tabla 17

*Estadísticos de la prueba de WILCOXON para la dimensión Ambiente Interno tanto para el Pretest y Postest*

	GRUPO	AMBIENTE INTERNO
CONTROL	Z	-,707 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.480</b>
EXPERIMENTAL	Z	-2,449 <sup>c</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.014</b>

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

### Prueba de hipótesis para el Pretest y Postest en el grupo Control:

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia del Ambiente interno entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia del Ambiente interno entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

De acuerdo con la Tabla 17, el valor  $P = 0,480$ ; donde  $P > 0,05$ , por lo que se acepta la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), lo cual indica que **NO** existe diferencia del Ambiente Interno entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

### Prueba de hipótesis para el Pretest y Postest en el grupo Experimental:

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia del Ambiente interno entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia del Ambiente interno entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

De acuerdo con la Tabla 17, el valor  $P = 0,014$ ; donde  $P \leq 0,05$ , por lo que se rechaza la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), lo cual indica que existe diferencia del Ambiente interno entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

### Tabla 18

*Estadísticos de la prueba de WILCOXON para la dimensión Comunicación Interna tanto para el Pretest y Postest*

	GRUPO	COMUNICACIÓN INTERNA
CONTROL	Z	-,302 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.763</b>
EXPERIMENTAL	Z	-2,646 <sup>c</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.008</b>

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

**Prueba de hipótesis para el Pretest y Postest en el grupo Control:**

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia de la Comunicación Interna entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia de la Comunicación Interna entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

De acuerdo con la Tabla 18, el valor  $P = 0.763$ ; donde  $P > 0,05$ , por lo que se acepta la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), lo cual indica que **NO** existe diferencia de la Comunicación Interna entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

**Prueba de hipótesis para el Pretest y Postest en el grupo Experimental:**

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia de la Comunicación Interna entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia de la Comunicación Interna entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

De acuerdo con la Tabla 18, el valor  $P = 0,008$ ; donde  $P \leq 0,05$ , por lo que se rechaza la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), lo cual indica que existe diferencia de la Comunicación Interna entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

**Tabla 19**

*Estadísticos de la prueba de WILCOXON para la dimensión Organización entre docentes tanto para el Pretest y Postest*

		<b>Organización entre docentes</b>
	<b>GRUPO</b>	
CONTROL	Z	-,905 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.366</b>
EXPERIMENTAL	Z	-2,828 <sup>c</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)	<b>0.005</b>

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS

**Prueba de hipótesis para el Pretest y Postest en el grupo Control:**

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia en la Organización entre docentes entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia en la Organización entre docentes entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

De acuerdo con la Tabla 19, el valor  $P = 0.366$ ; donde  $P > 0,05$ , por lo que se acepta la Hipótesis nula (**H<sub>0</sub>**), lo cual indica que **NO** existe diferencia en la Organización entre docentes entre el Pretest y Postest en el grupo Control.

**Prueba de hipótesis para el Pretest y Postest en el grupo Experimental:**

**H<sub>0</sub>:** **NO** existe diferencia de la Comunicación Interna entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

**H<sub>A</sub>:** Existe diferencia de la Comunicación Interna entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

De acuerdo con la Tabla 19, el valor  $P = 0,005$ ; donde  $P \leq 0,05$ , por lo que se rechaza la Hipótesis nula ( $H_0$ ), lo cual indica que existe diferencia en la Organización entre docentes entre el Pretest y Postest en el grupo Experimental.

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **5.1. Discusión.**

La presente investigación demostró que la aplicación de un plan de gestión en Competencias Socioemocionales mejora significativamente el Clima Institucional entre docentes, haciéndose evidente a través de las pruebas estadísticas hechas a los instrumentos de recojo de datos, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Esto coincide con los resultados de Córdova (2017), quien concluyó que existe una relación significativa entre las Competencias Socioemocionales y el Clima Institucional, esto mismo se evidenció en su dimensión Capacidad Organizacional, que para esta investigación fue llamada Organización entre docentes.

La aplicación de un plan de gestión en Competencias Socioemocionales logró que la percepción del clima Institucional entre docentes como BUENO, pase de un 53,3 % a un 100 %, evidenciándose una significativa mejora. De allí que Álvarez (2017) en su tesis, concluyó que “es necesario que las instituciones de formación docente incorporen dentro de sus planes de estudio un plan de gestión por competencias para estar alineadas a las demandas del mercado laboral”.

Esta investigación logro establecer y corroborar la relación entre Competencias Socioemocionales y Clima Institucional, por lo cual quedan establecidas las dimensiones que intervienen para lograr dicho Clima. Teniendo en cuenta que en el Marco del Buen Desempeño Directivo se establece que un director fomente un Clima Institucional favorable al dialogo y al trabajo en equipo, como parte del enfoque por resultados (MBDD, p. 41). Queda claro entonces, que la presente investigación puede ser tomada como referencia para fomentar un Clima Institucional adecuado basándose en tres aspectos o dimensiones: Comunicación interna, Ambiente interno y Organización entre docentes, los cuales se logran a través del logro de las competencias: Comunicación asertiva, Toma de decisiones y Trabajo colaborativo respectivamente.

En la mayor parte de los trabajos de investigación consultados, se tiene en cuenta al Clima institucional como una variable independiente para establecer su efecto causado sobre alguna otra variable estudiada, esta investigación propuso al Clima institucional como una variable dependiente, logrando establecer una relación causal con las Competencias Socioemocionales, según muestran las comparaciones entre las mediciones del grupo experimental y el grupo de control.

Si bien es cierto las competencias socioemocionales han cobrado relevancia en el campo empresarial desde mucho antes, como en el programa de nacional de certificación en competencias laborales en Chile en 1996, fue después de esto que empezó a hacerse notar su importancia en la formación temprana de trabajadores no solo en el campo laboral sino en su etapa de formación, tanto en el nivel secundario y superior, de allí que la Declaración de Bolonia hace planteamientos para implementar la educación en

competencias socioemocionales recién en 1999. A pesar de ello dichos planteamientos no han sido tenidos en cuenta en los planes de formación profesional hasta la actualidad, de allí que los docentes que hoy laboran en el campo educativo no ha sido formados en la adquisición de competencias socioemocionales, por lo que la implementación de un plan de gestión en dichas competencias para docentes abre múltiples posibilidades de mejoramiento del clima laboral pues se reconoce su importancia y se concientiza a cada docente sobre como pueden éstas mejorar su desempeño y desenvolvimiento en entornos laborales.

Este trabajo de investigación al igual que la tesis de García (2007) aborda el problema del clima laboral desde su origen, es decir, en la obtención de capacidades que contribuyan a mejorar el clima laboral, lo cual fue corroborado obteniendo resultados similares en cuanto a su influencia sobre este.

## **5.2. Conclusiones**

- Respecto a la aplicación del Plan de gestión en competencias socioemocionales , se concluye que este mejora significativamente el clima institucional en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019 puesto que al realizar el análisis estadístico de los grupos control y experimental, estos no presentan diferencias en el pretest, sin embargo, si se hallaron diferencias en el postest entre estos grupos, con un nivel de significancia igual a 0,000 según la prueba de U de Mann Whitney. Por otro lado, se analizó el pretest y el postest con la prueba de Wilcoxon, hallando que estos no presentaron diferencias en el grupo Control, pero si se hallaron diferencias en el grupo Experimental, con un nivel de

significancia de 0,008. Por lo que se concluye que el plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente el clima institucional en los docentes según ambas pruebas.

- Respecto a la dimensión Ambiente interno, se concluye que esta mejora significativamente después de aplicar el plan de gestión en competencias socioemocionales en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl”, puesto que al realizar el análisis estadístico de los grupos control y experimental, estos no presentan diferencias en el pretest, sin embargo, si se hallaron diferencias en el postest entre estos grupos, con un nivel de significancia igual a 0,001 según la prueba de U de Mann Whitney. Por otro lado, se analizó el pretest y el postest con la prueba de Wilcoxon, hallando que estos no presentaron diferencias en el grupo Control, pero si se hallaron diferencias en el grupo Experimental, con un nivel de significancia de 0,008. Por lo que se concluye que el plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente el Ambiente interno en los docentes según ambas pruebas.
- Respecto a la dimensión Comunicación interna, se concluye que esta mejora significativamente después de aplicar el plan de gestión en competencias socioemocionales en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl”, puesto que al realizar el análisis estadístico de los grupos control y experimental, estos no presentan diferencias en el pretest, sin embargo, si se hallaron diferencias en el postest entre estos grupos, con un nivel de significancia igual a 0,002 según la prueba de U de Mann Whitney. Por otro lado, se analizó el pretest y el postest con

la prueba de Wilcoxon, hallando que estos no presentaron diferencias en el grupo Control, pero si se hallaron diferencias en el grupo Experimental, con un nivel de significancia de 0,008. Por lo que se concluye que el plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente la Comunicación interna en los docentes según ambas pruebas.

- En cuanto a la dimensión Organización entre docentes, se concluye esta mejora significativamente después de aplicar el plan de gestión en competencias socioemocionales en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl”, puesto que al realizar el análisis estadístico de los grupos control y experimental, estos no presentan diferencias en el pretest, sin embargo, si se hallaron diferencias en el posttest entre estos grupos, con un nivel de significancia igual a 0,000 según la prueba de U de Mann Whitney. Por otro lado, se analizó el pretest y el posttest con la prueba de Wilcoxon, hallando que estos no presentaron diferencias en el grupo Control, pero si se hallaron diferencias en el grupo Experimental, con un nivel de significancia de 0,005. Por lo que se concluye que el plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente la Organización entre docentes según ambas pruebas.

### **5.3. Recomendaciones**

- Los planes de gestión en competencias socioemocionales deben ser aplicados en la etapa de formación docente, que permita preparar mejor a los recién egresados para insertarse en el mercado laboral exitosamente, aunque este trabajo de

investigación fue elaborado como un planteamiento para la formación en servicio puede extenderse sin ningún problema a la etapa formativa.

- Cada Institución Educativa que lleve a cabo un plan de gestión para mejorar el Clima Institucional, debe considerar que para ello se debe mejorar el Ambiente interno, con este fin se debe tener en cuenta al Trabajo colaborativo como la competencia socioemocional ya que, según este trabajo de investigación, guardan correlación directa y cuya manera de abordar está indicada en el plan de gestión anexo.
- Cada Institución Educativa que lleve a cabo un plan de gestión para mejorar el Clima Institucional, debe considerar que para ello se debe mejorar el Comunicación interna, con este fin se debe tener en cuenta a la Comunicación efectiva como la competencia socioemocional ya que, según este trabajo de investigación, guardan correlación directa y cuya manera de abordar está indicada en el plan de gestión anexo.
- Cada Institución Educativa que lleve a cabo un plan de gestión para mejorar el Clima Institucional, debe considerar que para ello se debe mejorar el Organización entre docentes, con este fin se debe tener en cuenta a la Resolución de conflictos como la competencia socioemocional ya que, según este trabajo de investigación, guardan correlación directa y cuya manera de abordar esta indicada en el plan de gestión anexo.
- El presente trabajo de investigación puede ser tenido como referencia para los directores que quieran implementar un plan para mejorar el Clima institucional

favorable al diálogo y al trabajo en equipo, como está establecido en la Competencia 2 del Marco del Buen Desempeño Directivo del Ministerio de Educación.

## FUENTES DE INFORMACIÓN.

### Referencias Bibliográficas.

Albañil, A. (2015). *El clima laboral y la participación en la Institución Educativa Enrique López Albuja de Piura*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con Mención en Gestión Educativa. Universidad de Piura. Perú.

Álvarez, N. (2017). *Competencias socioemocionales en la gestión de la empleabilidad de estudiantes universitarios: el estudio de caso de las carreras profesionales de gestión y alta dirección y de derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el 2017*. Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Gestión, con mención en Gestión Empresarial. Lima.

Álvarez, N., Najarro, M. (2017). *Competencias socioemocionales en la gestión de la empleabilidad de estudiantes universitarios: el estudio de caso de las carreras profesionales de gestión y alta dirección y de derecho de la pontificia universidad católica del Perú en el 2017*. Tesis de carácter profesional para obtener el título profesional de Licenciado en Gestión. Lima

Arismendi, N., Pereira, A., Poveda, F., y Sarmiento, M. (2010). *Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación.

Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de  
<http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis80.pdf>

Atachahua, A. (2018). *Competencias socioemocionales en la gestión de la calidad humana docente en el colegio secundario de Quiparacra*. Tesis para obtener el grado académico de maestro en administración de la educación. Lima.

Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). *Las competencias socioemocionales, 10*. Madrid.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Cognitive domain*. New York: Longmans, Green.

Brow, W, y Moberg, D. (1990). *Teoría de la organización y la Administración: enfoque integral*. México: Editorial Limusa.

Brunet, L. (1992). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Caferri, C. (2018). Pasos para elaborar un plan de gestión. *About español*. Recuperado de <https://www.aboutespanol.com/pasos-para-elaborar-un-plan-de-gestion-2480046>

Cárdenas, G. (2018). Indicadores de gestión en la comunicación interna. *Conexiónesan*. Recuperado de <https://www.esan.edu.pe/apuntes-empresariales/2018/07/indicadores-de-gestion-en-la-comunicacion-interna/>

- Córdova, J. (2017). *Habilidades directivas y clima institucional en la Red 12, Ugel 06 – Ate*. Tesis para optar el grado académico de Maestra en Administración de la Educación. Lima.
- Domínguez, L., García, A. (2013). *El clima laboral como un elemento del compromiso organizacional*, 4. Revista Nacional de Administración. 59-70.
- ESCALE. (2018). Magnitudes de la educación en el Perú. *Estadística de la calidad educativa*. Recuperado de [http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portal/reporte/cuadro?anio=25&cuadro=457&forma=C&dpto=06&prov=0601&dist=&dre=&tipo\\_ambito=ambito-ubigeo](http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portal/reporte/cuadro?anio=25&cuadro=457&forma=C&dpto=06&prov=0601&dist=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo)
- Eurydice. (2002). *Las Competencias Clave*. Madrid. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligence Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana editores.
- Herrera, H. (2016). *Competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la facultad de ciencias jurídicas y empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Administración de la Educación. Tacna – Perú.

- Jiménez, A. (1997). *La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma*. Barcelona.
- Juli, A. (2015). *Gestión Institucional y su relación con el clima Institucional de las Instituciones Educativas del Distrito de Mollendo*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación. Lima – Perú.
- Llaurado, O. (2014). La escala de Likert: qué es y cómo utilizarla. *Netquest*. Recuperado de <https://www.netquest.com/blog/es/la-escala-de-likert-que-es-y-como-utilizarla>
- Marina, J. (2014). *¿Que dbemos aprender para sobrevivir en el siglo XXI?* Barcelona España: Diario el Confidencial.
- Mayer, J., Salovey, P. (1997). *What Is Emotional Intelligence?*.New York: BasicBooks.
- McClelland, D. (1973). *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Mendoza, A. (2011). *Relación entre clima institucional y desempeño docente en instituciones educativas de Inicial de la Red N°9 – Callao*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación en la mención Gestión de la Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- OBS Business School. (2019). *¿Sabes desarrollar un plan de gestión para tu proyecto?*. *OBS Business School*. Recuperado de <https://www.obs-edu.com/int/blog-project-management/actualidad-project-management/sabes-desarrollar-un-plan-de-gestion-para-tu-proyecto>

- Páramo, P. (2004). *Teoría de las Relaciones Humanas de Elton Mayo*. Tesis para optar el grado de Magister en Gestión para el desarrollo humano en la organización. Bogotá. Universidad de la Sabana.
- Pereda, S., Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rabinowitz, P. (2017). Desarrollar un plan de gestión. *Caja de herramientas comunitarias*. Recuperado de <https://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/liderazgo/administracion-efectiva/plan-de-gestion/principal>
- Raffino, M. (2019). Que es una competencia. Recuperado de <https://concepto.de/competencia/#ixzz5yQZdNkjQ>
- Rendón, A. (2015). *Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media*. Colombia: Sophia. pp. 237-256.
- Repetto, E. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*. España. p.90
- Repetto, E., Ballesteros, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Robbins, P. (2005). *El comportamiento organizacional: teoría y práctica, 7*. México: Prentice-Hall Hispanoamérica.

Royo, C., Del Cerro, A. (2005). *Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.

Stringer, R. (2002). *Organizational climate*. New Jersey: Editorial Prentice Hall.

Vargas, F. (2001). *El enfoque de competencia laboral, manual de formación*. Montevideo.

Cinterfor.

Recuperado

de

[http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_cl/index.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm)

Villalobos, A. (2015). *Instrumento para evaluar la comunicación interna en las micro y pequeñas empresas*. México.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1: Instrumento de recolección de datos**

## ENCUESTA SOBRE CLIMA INSTITUCIONAL

Se está haciendo un estudio para determinar cómo las Competencias Socioemocionales contribuyen a mejorar el Clima Institucional en la Institución Educativa “San Vicente de Paúl” de Cajamarca. La encuesta es **anónima** por ello debe contestar sinceramente. Se le agradece de antemano su colaboración.

### INSTRUCCIONES:

- Duración aproximada: **20 minutos**.
- Lea atentamente cada uno de los siguientes ítems y marca con una “X” la alternativa que crea conveniente. Según la tabla de valoración siguiente:

TABLA DE VALORACION	
<b>4</b>	Siempre
<b>3</b>	Casi siempre
<b>2</b>	Casi nunca
<b>1</b>	Nunca

Considera Usted que:

Nº	AMBIENTE INTERNO	1	2	3	4
<b>1</b>	Existe respeto mutuo entre el personal de la institución.	1	2	3	4
<b>2</b>	Existe apertura entre el director, el personal docente, auxiliar y administrativos para tratar problemas relacionados con la institución.	1	2	3	4
<b>3</b>	El comportamiento del profesorado es favorable a la imagen de la institución.	1	2	3	4
<b>4</b>	El director comparte información y mantiene informado a su personal oportunamente.	1	2	3	4
<b>5</b>	Los profesores sienten satisfacción de trabajar en la institución.	1	2	3	4
<b>6</b>	El director promueve el trabajo en equipo.	1	2	3	4
<b>7</b>	Cuenta con un ambiente adecuado para realizar las tareas comunes.	1	2	3	4
<b>8</b>	Siente que posee un nivel de motivación adecuado para trabajar.	1	2	3	4
<b>9</b>	Se respeta las normas de convivencia durante las reuniones	1	2	3	4
<b>10</b>	Existe disposición para participar en actividades comunes.	1	2	3	4

<b>CAPACIDAD ORGANIZACIONAL</b>					
<b>11</b>	Prevé los riesgos y dificultades en los proyectos que emprende.	1	2	3	4
<b>12</b>	Organiza adecuadamente los planes y acciones con anticipación.	1	2	3	4
<b>13</b>	Plantea metas claras que son consistentes con las estrategias adoptadas del grupo.	1	2	3	4
<b>14</b>	Siente que puede aportar en la resolución de conflictos dentro del aula o grupo de trabajo.	1	2	3	4
<b>15</b>	Toma decisiones laborales difíciles cuando es necesario.	1	2	3	4
<b>16</b>	Se integra al trabajo en equipo con facilidad.	1	2	3	4
<b>17</b>	Respetar los puntos de vista divergentes en el grupo.	1	2	3	4
<b>18</b>	Considera que tiene la capacidad de liderar un equipo de trabajo.	1	2	3	4
<b>19</b>	Considera el ÉXITO como algo posible de alcanzar en las tareas en grupo.	1	2	3	4
<b>20</b>	Considera que las funciones de cada trabajador están claramente establecidas.	1	2	3	4
<b>COMUNICACIÓN INTERNA</b>					
<b>21</b>	Apoya la decisión que toma el grupo aun cuando no refleje su posición.	1	2	3	4
<b>22</b>	Respetar las opiniones que se dan aun cuando no refleje su posición.	1	2	3	4
<b>23</b>	Se hace uso de internet (redes sociales, correo, chat, etc.) para compartir información relevante.	1	2	3	4
<b>24</b>	Maneja un tipo de comunicación asertiva en su grupo de trabajo.	1	2	3	4
<b>25</b>	Conoce la misión y visión de la institución educativa.	1	2	3	4
<b>26</b>	Se siente comprometido (a) con la misión y visión de la Institución Educativa.	1	2	3	4
<b>27</b>	Tiene predisposición por aprender de los demás.	1	2	3	4
<b>28</b>	Pone en práctica la escucha activa en su grupo de trabajo.	1	2	3	4
<b>29</b>	Hace uso de la palabra con facilidad en su grupo de trabajo.	1	2	3	4
<b>30</b>	Siente que lo más importante en una conversación es escuchar.	1	2	3	4

**MUCHAS GRACIAS**

## **Anexo 2: Matriz de consistencia**

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INSTRUMENTOS	POBLACIÓN Y MUESTRA
<p><b>Problema general</b> ¿De qué manera la aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora el clima institucional en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019?</p> <p><b>Problemas específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué manera plan de gestión en competencias socioemocionales mejora el Ambiente Interno entre docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el 2019?</li> <li>• ¿De qué manera plan de gestión en competencias socioemocionales mejora la Comunicación entre docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el 2019?</li> <li>• ¿De qué manera plan de gestión en competencias socioemocionales mejora la Organización de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el 2019?</li> </ul>	<p><b>Objetivo general</b> Determinar que el plan de gestión de competencias socioemocionales mejora el clima institucional entre los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el 2019.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar de qué manera el plan de gestión en competencias socioemocionales mejora el Ambiente Interno entre los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca.</li> <li>• Determinar de qué manera el plan de gestión en competencias socioemocionales mejora la Comunicación interna entre los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca.</li> <li>• Determinar de qué manera el plan de gestión en competencias socioemocionales mejora la Organización entre los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca.</li> </ul>	<p><b>Hipótesis general</b> La aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente el clima institucional en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente el Ambiente Interno en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019.</li> <li>• La aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente la Comunicación en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019.</li> <li>• La aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales mejora significativamente la Organización en los docentes de la I.E. “San Vicente de Paúl” de Cajamarca en el año 2019.</li> </ul>	<p><b>Variable independiente</b> Plan de gestión en competencias socioemocionales</p> <p>·</p> <p><b>Grupo experimental:</b> Aplicación del Plan de Gestión en Competencias Socioemocionales</p> <p>·</p> <p><b>Grupo control:</b> Método expositivo tradicional</p> <p><b>Variable dependiente</b> Clima institucional.</p> <p><b>Dimensiones:</b> Ambiente interno</p> <p>Organización entre docentes</p> <p>Comunicación interna</p>	<p><b>Variable independiente</b> Lista de cotejo</p> <p><b>Variable dependiente</b> Encuesta</p>	<p><b>Población</b> La población estuvo constituida por los docentes de Educación Básica Regular del distrito de Los Baños del Inca de Cajamarca, quienes en total sumaron 191 docentes. (Escale, 2018)</p> <p><b>Muestra</b> Para la obtención de la muestra, se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, pues la selección del personal docente en las que se realizaron el trabajo de campo y la comparación se hizo en una sola institución educativa, la institución “San Vicente de Paul” de Cajamarca que cuenta con 30 docentes.</p>

### **Anexo 3: Fichas de validación de los instrumentos**

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL CLIMA INSTITUCIONAL EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

1. NOMBRE DEL INSTRUMENTO:
2. OBJETIVO:
3. DIRIGIDO A:
4. APELLIDOS Y NOMBRES DEL VALIDADOR:
5. DNI:
6. GRADO ACADÉMICO DEL VALIDADOR:
7. OBSERVACIONES AL INSTRUMENTO:
8. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:  
Aplicable
9. RECOMENDACIONES FINALES:

ENCUESTA SOBRE CLIMA INSTITUCIONAL

Obtener una valoración del Clima Institucional en una I.E.

Docentes

Santos Dávila Silva

26699867

Magister en DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

Los ítems son suficientes para las dimensiones.

Aplicable después de corregir

No Aplicable

LE ANDRÉS CASTELLÓN ALCAZAR

Magister Santos P. Dávila Silva  
DIRECTOR

Cajamarca, 15 de julio de 2019

Firma del validador

**MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL CLIMA INSTITUCIONAL EN UNA INSTITUCIÓN EDUCACIÓN**

1. NOMBRE DEL INSTRUMENTO: ENCUESTA SOBRE CLIMA INSTITUCIONAL
2. OBJETIVO: Obtener una valoración del Clima Institucional en una I.E.
3. DIRIGIDO A: Docentes
4. APELLIDOS Y NOMBRES DEL VALIDADOR: José Albertico Miranda Villanueva
5. DNI:
6. GRADO ACADÉMICO DEL VALIDADOR: DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN
7. OBSERVACIONES AL INSTRUMENTO:
8. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:
 

Aplicable [x]	Aplicable después de corregir [ ]	No Aplicable [ ]
---------------	-----------------------------------	------------------
9. RECOMENDACIONES FINALES:



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
GOBIERNO REGIONAL CAJAMARCA  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN  
Cajamarca  
Dr. José A. Yedda Villanueva  
DIRECTOR GENERAL  
Firma del validador

Cajamarca, 15 de Julio de 2019

## **Anexo 4: Cuadros de operacionalización de variables**

### Operacionalización de la variable dependiente

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
<b>Clima institucional</b>	Ambiente interno	Demuestra respeto así mismo y a los demás Desarrolla el sentido de la lealtad y compromiso. Propicia el trabajo en equipo.	01 – 10	Encuesta
	Organización	Demuestra capacidad de organizar y planificar. Posee capacidad para tomar decisiones. Posee capacidad para liderar.	11 – 20	Encuesta
	Comunicación interna	Cree que sus opiniones serán escuchadas. Conoce la misión, visión y valores de la institución. Participación de la audiencia interna en las actividades de la institución. Usa los medios de comunicación adecuados.	21 – 30	Encuesta

Fuente: Elaboración propia

### Operacionalización de la variable independiente en el grupo control

Variable independiente	Etapas	Pasos	Control	Seguimiento
<b>Grupo de control</b> Método expositivo tradicional	Planificación	Definición de metas de trabajo	Aplicado	Lista de cotejo
		Diseño de sesiones de clase	Aplicado	Lista de cotejo
		Diseño de pruebas	Aplicado	Lista de cotejo
	Motivación	Explicación de objetivos y metas	Aplicado	Lista de cotejo
		Aplicación del pretest	Aplicado	Lista de cotejo
	Desarrollo	Desarrollo teórico	Aplicado	Lista de cotejo
	Desarrollo práctico	Aplicado	Lista de cotejo	
Evaluación	Aplicación del postest	Aplicado	Lista de cotejo	

Fuente: Elaboración propia

**Anexo 5 : Plan de gestión en Competencias Socioemocionales aplicado en la IE  
“San Vicente de Paúl”**



# **PLAN DE GESTIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES**

**PARA SER APLICADO EN LA:**

**I.E. “SAN VICENTE DE PAÚL”**

**CAJAMARCA**

**Por: Prof. Frank Mejía Abanto**

**Otuzco, 2019**

# CONTENIDO

<b>PROLOGO.....</b>	<b>03</b>
<b>CAPÍTULO I: Contexto Actual y antecedentes.....</b>	<b>04</b>
<b>CAPÍTULO II: Incorporación de competencias socioemocionales.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO III: CSE priorizadas y condiciones para su desarrollo.....</b>	<b>27</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>60</b>

## PROLOGO

Este plan de gestión tiene como objetivo servir de referente para la incorporación de las competencias socioemocionales o también llamadas competencias transversales en la I.E. “San Vicente de Paul” de Cajamarca. Con ello se espera contribuir a una mejor inserción y desempeño de los docentes en el entorno laboral.

Si bien la importancia y necesidad de la formación en este tipo de competencias es reconocida a nivel mundial, los docentes no han tenido acceso a esta. A pesar del auge del enfoque de formación por competencias, los programas educativos y de capacitación generalmente se concentran en los conocimientos técnicos y en la habilitación para el desempeño específico. De ahí que este plan intenta ser una guía para introducir las competencias socioemocionales en la formación para el trabajo.

Para elaborar este plan se hizo una revisión de diferentes materiales como estudios económicos, políticas nacionales e internacionales, así como de casos y experiencias de programas y organizaciones, que sirvieran para ejemplificar e ilustrar las diferentes etapas propuestas.

## **Capítulo I: Contexto Actual y antecedentes.**

### **1.1. ¿Cómo se define las competencias socioemocionales?**

Las competencias socioemocionales tienen diferentes definiciones, pero para este Plan se entienden como aquellos conocimientos o comprensiones, actitudes y habilidades que se requieren para desenvolverse y contribuir en los distintos ámbitos de la vida: personal, social y laboral. Adquirir estas competencias contribuirá a una mejor inserción laboral por parte de los docentes.

### **1.2. ¿Cuál es el objetivo de este Plan?**

Se espera que con este Plan las instituciones educativas que deseen incorporar las competencias socioemocionales en sus programas de capacitación, puedan adaptar estrategias para su desarrollo y evaluación. Asimismo, podrán reconocerlas y entender su importancia para el éxito de docente en el ámbito laboral.

### **1.3. ¿A quién está dirigido?**

El material está dirigido principalmente a directivos de II. EE. y personas encargadas de los procesos de diseño de los programas, así como a programas de formación docente.

### **1.4. ¿Cómo está organizado el Plan?**

El plan consta de tres capítulos. El primero da cuenta del contexto y de la aparición de las competencias socioemocionales como propósito formativo en virtud de los requerimientos del mercado laboral actual. También presenta algunas aproximaciones a la definición de estas competencias.

En el segundo capítulo explora la incorporación de las competencias socioemocionales en los programas de formación docente. Para ello, propone criterios para la identificación de las competencias, así como estrategias para su desarrollo y evaluación, tanto dentro de la institución educativa.

El último capítulo tiene como propósito presentar los requerimientos institucionales, los recursos a utilizarse, el cronograma. para la incorporación efectiva de las competencias, y competencias priorizadas.

## 1.5. Contexto actual

El entorno económico, laboral y social hoy en día es diferente al de hace unas décadas. Cambios como los adelantos tecnológicos, nuevas formas de producción y un mayor acceso a la educación, entre otros, han significado profundas transformaciones que se evidencian en nuevas necesidades y demandas del sector productivo.

Las características del contexto actual, cambiante y cada vez más competitivo, implican una renovación de los perfiles del talento humano. Ya no es necesario que desempeñen funciones mecánicas y rutinarias, sino que se requiere de otro tipo de competencias como la flexibilidad, creatividad y resolución de problemas<sup>2</sup>, que permitan a las personas adaptarse y contribuir con su

Condiciones laborales en el pasado	Condiciones laborales actuales
Empleo estable y para toda la vida	Frecuentes cambios de empleo, de posición ocupacional, de tareas y funciones; se alternan períodos de desocupación
Desempleo como fenómeno coyuntural	Desempleo se convierte en problema estructural y permanente
Población activa predominantemente masculina	Mayor participación de la mujer en el empleo.
Mayor parte del empleo es "formal" y asalariado	Crecimiento del empleo informal, formas de autoempleo, trabajo por cuenta propia o subcontratado
Empleos con tareas y operaciones altamente especificadas	Empleos definidos en función de los objetivos y logro a alcanzar mediante el trabajo
Empleos definidos en el marco de políticas de desarrollo "hacia dentro" con alta protección a la producción nacional	Empleos resultantes de un modelo de economía abierta, con baja o ninguna protección
Predominio de las habilidades manuales para el éxito en el empleo	Valoración del conocimiento y de competencias "blandas" para el éxito en el empleo
Acceso y permanencia basados en credenciales educativas y de experiencia	Acceso y permanencia basados en competencias demostradas

entorno.

Los cambios que se han producido en el sector económico y productivo tienen un impacto en las competencias y perfiles de los trabajadores. A continuación, se presentan algunos de estas transformaciones.

Por otro lado, el acceso a la educación, así como los niveles de escolaridad de la población mundial se han incrementado, lo que significa que hoy en día la formación ya no es una ventaja competitiva suficiente. Los conocimientos técnicos específicos pueden ser desarrollados por muchas personas. Además, con las nuevas tendencias migratorias, la movilidad laboral es muy

común y con la introducción de las tecnologías se han generado nuevas modalidades labores, como el teletrabajo. Por esto es necesario que los trabajadores desarrollen otro tipo de competencias que los diferencien y que representen un valor agregado para destacarse.

El estudio presentado por la Organización Internacional del Trabajo en 2015 sobre las perspectivas sociales del empleo mundial, recoge algunas de las tendencias globales sobre el tema:

- Habilidades socioemocionales tales como la capacidad de desenvolverse en diferentes contextos y transferir sus aprendizajes, suelen tener mayor relevancia comparadas con aquellas relacionadas con conocimientos específicos.
- Para un trabajador que no tiene las competencias necesarias, sus posibilidades de acceso y permanencia laboral serán muy escasas.
- La discrepancia entre los perfiles requeridos y las limitaciones que tienen los docentes actuales, afecta considerablemente sus ya reducidas oportunidades de empleo.
- Las perspectivas laborales empeorarán en los próximos cinco años: la cifra de desempleados pasará de 201 millones en 2014 a 212 millones en 2019.
- El crecimiento del grupo poblacional comprendido entre los 15 y 24 años — que alcanzó los 1.2 billones en 2010— supera la capacidad del mercado para cubrir la demanda de nuevos puestos.

Estas condiciones son comunes a los jóvenes de todo el mundo, pero se exacerban en países en vías de desarrollo como los de Latinoamérica y el Caribe, caracterizados por mayores índices de inequidad e informalidad laboral. En esta región, los jóvenes solo representan un 24% de la población activa laboralmente y la tasa de desempleo es del 14.9%, tres veces más que la de los adultos, de tal forma que muchos de ellos deben aceptar condiciones laborales precarias, de ahí la importancia de que los nuevos docentes accedan a una formación básica en competencias socioemocionales.

### **1.6. ¿Qué es la formación por competencias?**

De acuerdo con las nuevas condiciones del contexto que ya se mencionaron, la formación de los docentes debe tender hacia el “saber hacer”, no solo aprender conocimientos sino saber aplicarlos de acuerdo al contexto. En ese sentido, la tendencia debe ser hacia el desarrollo de “competencias” o capacidades, que sirvan de puente entre la formación profesional y la práctica, que le permitan al docente desenvolverse exitosamente en su ámbito laboral.

No existe una única definición de competencia, por el contrario, hay múltiples construcciones

sobre este concepto que obedecen a diversos enfoques, alcances, ámbitos de aplicación o intereses. Para esta Guía se adoptará a siguiente: “capacidad de llevar a cabo exitosamente una actividad plenamente identificada. La competencia integra un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes vinculadas con una tarea concreta y el desempeño determinado”.

La formación por competencias es la apropiación de este enfoque por parte de instituciones formadoras de docentes, las cuales tienen la responsabilidad de ofrecer una formación pertinente y relevante, que incorpore las necesidades del entorno y del sector educativo y que promueva la generación de conocimiento aplicado.

Así como no hay consenso sobre la definición de competencia, tampoco existe una única forma de clasificarlas y agruparlas. A continuación, se presenta una de estas maneras:

- Competencias básicas: aquellas que deben ser adquiridas en la formación básica como lecto-escritura y matemáticas.
- Competencias específicas: son las propias de un área de desempeño.
- Competencias transversales: que pueden y deben aplicarse en diferentes áreas y dimensiones. En esta categoría se encontrarían las competencias socioemocionales.

La formación por competencias requiere de un diseño curricular que esté definido por competencias y no uno de carácter tradicional. Este último está orientado a la entrega de contenidos sin plantearse necesariamente el reto del cambio en la capacidad efectiva de actuación de la persona y sin partir de un perfil de egreso esperado en términos de un saber hacer en un contexto dado.

### **1.7. ¿Cuándo aparecen las competencias socioemocionales como propósito formativo?**

Antes de comenzar es importante preguntarse:

- ¿Los docentes de mi institución tienen las competencias necesarias para adaptarse y contribuir con su entorno laboral?
- ¿Los docentes están informados acerca de cuáles son las competencias que requieren para lograr esto?
- ¿El sistema de formación docente busca formar a los docentes en las nuevas competencias requeridas?

La brecha que se presenta entre las competencias requeridas por el sector laboral y las que tienen los docentes, evidencia una clara falencia en la formación que reciben, pues el desarrollo de las competencias socioemocionales tiene lugar en el ámbito familiar, pero es el espacio escolar el

escenario por excelencia para formarlas de manera deliberada y sistemática.

Es por esta razón que una de las principales estrategias para enfrentar la problemática es la revisión y ajuste de los procesos educativos para asegurarse de que los jóvenes reciban esta formación, ya sea en la educación media o secundaria, en programas de empleabilidad, de formación para el trabajo, o bien a través de programas complementarios de desarrollo humano.

En ese sentido, desde hace unos años existe un interés mundial tanto de sectores gubernamentales como no gubernamentales, por identificar y desarrollar aquellas competencias que requieren los profesionales recién egresados, no solo en el mundo laboral, sino que les permitan desarrollar su proyecto de vida, atendiendo las diferentes dimensiones del ser que son privilegiadas en el mundo moderno.

### **1.8. ¿Cómo se definen cuáles son las competencias a desarrollar?**

Diferentes países, conscientes de la importancia del tema para potencializar el talento humano, han emprendido procesos para identificar, definir, normalizar, desarrollar, evaluar y certificar las competencias, incluyendo las socioemocionales.

Idealmente este proceso debería convocar a diversos actores y sectores para lograr un consenso, tal y como lo plantea la OIT en su Recomendación 195 de 2004: la responsabilidad de establecer, mantener y mejorar un sistema educativo y de formación coordinado, bajo el enfoque de aprendizaje permanente es un asunto compartido. Si bien el gobierno es quien se debe encargar de la educación,

En algunos países las iniciativas provienen del sector gubernamental y logran desarrollar consensos amplios con diferentes actores y sectores. En otros países es el sector productivo quien ha encabezado estos procesos que pueden o no influenciar las políticas nacionales. En otros lugares, por el contrario, no se han realizado este tipo de ejercicios y en ese caso es necesario referenciarse de otras experiencias internacionales y regionales.

Estas son algunas de las formas de definición de las competencias en los países:

- Consultas con el sector: a través de encuestas y entrevistas a profundidad.
- Estudios económicos: prospectivas, sectores económicos en auge.
- Estudios de competencias no cognitivas.
- Investigaciones de políticas: intervenciones diseñadas para la construcción de competencias.

Consultas con expertos educativos y del sector académico.

### **1.9. ¿Por qué son importantes las competencias socioemocionales?**

Las dificultades que enfrentan los docentes para vincularse al entorno laboral se explican en parte por su carencia de las competencias necesarias para adaptarse y tener éxito en su vida profesional. El problema no se centra únicamente en la falta de oportunidades sino también en el hecho de que No tienen las habilidades suficientes para aprovechar las disponibles.

En ese sentido, las consecuencias de los problemas para la empleabilidad de los docentes trascienden el ámbito laboral, pues interfiere en su inclusión social, en sus derechos como ciudadano a tener un trabajo, así como en su desarrollo personal integral.

Fortalecer los procesos educativos tendientes a desarrollar las competencias socioemocionales es la principal alternativa para contribuir a mejorar las oportunidades de profesionales en educación, en la medida en que les permiten desarrollar las habilidades y destrezas necesarias contribuir a la cohesión social y ser ciudadanos responsables.

Esta formación en competencias socioemocionales debería tener lugar idealmente en la educación media pues implica un proceso a largo plazo, pero en América Latina la educación pública aún presenta muchas falencias en ese aspecto. Es por esto que debe ser reforzada en programas más cortos, pero que igualmente las requieren como los programas de formación para el trabajo o para la empleabilidad.

Con la implementación del modelo educativo de Jornada Escolar Completa (JEC) en algunos colegios del Perú, por parte del Ministerio de Educación, se estableció un programa de Educación emprendedora en el área de Educación para el Trabajo donde aborda el desarrollo de las competencias socioemocionales para la empleabilidad. Dicho enfoque está orientado a capacitar a los jóvenes para satisfacer la demanda laboral actual con el fin de mejorar los índices de empleabilidad. Sin embargo, esta capacitación está ausente en el ámbito docente, tanto en la formación de estos como en la práctica de la docencia, lo cual produce problemas en el desenvolvimiento del docente en su ámbito laboral, la institución educativa.

## **Capítulo II: Incorporación de competencias socioemocionales**

### **2.1. ¿Cómo se definen cuáles son las competencias a desarrollar?**

Diferentes países, conscientes de la importancia del tema para potencializar el talento humano, han emprendido procesos para identificar, definir, normalizar, desarrollar, evaluar y certificar las competencias, incluyendo las socioemocionales.

Idealmente este proceso debería convocar a diversos actores y sectores para lograr un consenso, tal y como lo plantea la OIT en su Recomendación 195 de 2004: la responsabilidad de establecer, mantener y mejorar un sistema educativo y de formación coordinado, bajo el enfoque de aprendizaje permanente es un asunto compartido.

En algunos países las iniciativas provienen del sector gubernamental y logran desarrollar consensos amplios con diferentes actores y sectores. En otros países es el sector productivo quien ha encabezado estos procesos que pueden o no influenciar las políticas nacionales. En otros lugares, por el contrario, no se han realizado este tipo de ejercicios y en ese caso es necesario referenciarse de otras experiencias internacionales y regionales.

Estas son algunas de las formas de definición de las competencias en los países:

- Consultas con el sector productivo: a través de encuestas y entrevistas a profundidad.
- Estudios económicos: prospectivas, sectores económicos en auge.
- Estudios de competencias no cognitivas.
- Investigaciones de políticas: intervenciones diseñadas para la construcción de competencias.
- Consultas con expertos educativos y del sector académico.

### **2.2. Propuestas de definición**

Las diferentes posturas construidas por estos diversos actores dan cuenta de la falta de consenso en torno a una única definición de estas competencias, como ya se ha mencionado.

Estas son algunos ejemplos de las definiciones desarrolladas:

- De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos, las competencias laborales generales son un “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que, aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, tanto en un empleo como en una unidad para la generación de ingreso por cuenta propia, se traducen en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio”.
- Un documento del Banco Mundial define las competencias socioemocionales como “la

amplia gama de habilidades maleables que permiten navegar a los individuos en las situaciones interpersonales y sociales de forma efectiva”.

- Para la Comisión Europea, las competencias clave son “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

### 2.3. Orientaciones para diferenciar las competencias socioemocionales

Si bien no existe una única definición y denominación de este tipo de competencias, sí existen algunos puntos en común que sirven para identificarlas.

Qué son	Qué no son
Pueden usarse en diferentes campos y áreas de trabajo y permiten el desarrollo de nuevas capacidades.	Solo pueden aplicarse en un campo específico.
Necesarias para desempeñarse exitosamente en diferentes ámbitos de la vida, no solo el laboral: sino también familiar, social u personal.	Sirven específicamente para lograr un buen desempeño laboral.
Hacen referencia a habilidades y destrezas del ser, consigo mismo, en su relación con los demás y con su entorno.	Hacen referencias a conocimientos técnicos.
Se toman más tiempo para ser desarrolladas, pero permanecen a lo largo de la vida.	Se adquieren de forma rápida, pero pierden vigencia con los cambios del contexto.

Fuente:

Organización para la cooperación y el desarrollo económico-OCDE.

Proyectos internacionales	Organizaciones internacionales	Referentes nacionales o regionales	Sector productivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tuning Europa</li> <li>• Tuning Latinoamérica</li> <li>• SCANS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OCDE</li> <li>• USAID</li> <li>• International Youth Foundation</li> <li>• OIT-CINTERFOR Banco de competencias laborales</li> <li>• Manpower</li> <li>• Organización Panamericana de Salud)</li> <li>• Banco Interamericano de Desarrollo-BID</li> <li>• McKinsey</li> <li>• OEI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministerios de educación, trabajo, economía.</li> <li>• Educación Emprendedora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesas sectoriales</li> <li>• Gremios empresariales</li> </ul>

Estas diversas fuentes presentan amplias listas de aquellas competencias socioemocionales que consideran como las más relevantes, ya sea a partir de estudios con el sector productivo, mesas intersectoriales o estudios de diferentes tipos. Sin embargo, es posible encontrar algunas coincidencias, competencias comunes y que se repiten entre las diferentes clasificaciones. Estas son algunas de ellas:

- Trabajo en equipo o colaborativo.
- Flexibilidad/adaptabilidad.
- Toma de decisiones.
- Resolución de problemas.
- Comunicación efectiva.
- Creatividad e innovación.
- Aprender a aprender.
- Emprendimiento.

La tendencia mundial de considerar en la educación y en la capacitación para el trabajo, la formación de competencias socioemocionales coincide con el auge de la educación en valores. Por ello, en muchos casos se confunden o integran ambos conceptos, ya que uno de los componentes de la competencia es el *saber ser*, asociado a disposiciones y actitudes.

#### 2.4. Etapas para la incorporación de las competencias socioemocionales

<b>Etapas para la incorporación de las competencias socioemocionales</b>			
<b>Etapa 1: Preparación</b>	<b>Etapa 2: Identificación</b>	<b>Etapa 3: Desarrollo</b>	<b>Etapa 4: Evaluación</b>
Paso 1. Conformar un equipo de trabajo	Paso 1. Consultar referentes	Paso 1. Priorizar	Paso 1. Evaluar al inicio
Paso 2. Concertar un Plan.	Paso 2. Elegir competencias	Paso 2. Identificar las características de las estrategias.	Paso 2. Evaluar el proceso
Paso 3. Establecer acuerdos y orientaciones.		Paso 3. Elegir una estrategia.	Paso3. Evaluar el resultado.

### **2.4.1. Etapa 1. Preparación**

La adopción de un enfoque por competencias y la incorporación de las competencias socioemocionales requieren de un compromiso y acuerdos institucionales que involucren a su vez a los diferentes actores involucrados, con el fin de que conozcan y se empoderen para la implementación de la iniciativa.

#### **Objetivos**

Se proponen los siguientes objetivos en esta etapa

- Convocar a los diferentes actores participantes como docentes, directivos de las instituciones, sector productivo, estudiantes y expertos o consultores externos.
- Construir los acuerdos de forma colectiva para garantizar el compromiso y cumplimiento de los participantes.
- Establecer un plan de acción que sirva de lineamiento general para la incorporación de las competencias.

Esta fase consta de los siguientes tres pasos:

#### **Etapa 1. Paso 1: conformar el equipo de trabajo**

Este proceso debe ser un trabajo que involucre los diferentes actores participantes como directivos, formadores, representantes del sector educativo, asesores externos como expertos en diseño curricular y representantes de los docentes.

El grupo tendrá el compromiso de realizar el proceso de incorporación: identificación, desarrollo y evaluación de las competencias socioemocionales, así como el seguimiento a su implementación y la revisión y actualización constante para hacer ajustes si es necesario.

#### **Etapa 1. Paso 2: concertar un plan de trabajo**

El equipo de trabajo debe establecer un plan de trabajo que incluya:

- Responsables: asignar encargados de tareas específicas.
- Cronograma: concertar fechas y actividades.
- Comité de seguimiento: encargado de coordinar y asegurarse que se implemente el plan.

### **Etapa 1. Paso 3: establecer acuerdos y orientaciones**

La elección de las competencias debe contar con unos lineamientos institucionales previamente acordados que sirvan de guía. Con esto se espera construir una base conceptual común entre las personas claves de la entidad y aliados externos, para orientar la búsqueda, identificación y selección de las competencias socioemocionales que se van a incorporar.

Para esto es necesario que el equipo de trabajo tenga en cuenta aspectos como:

- Misión y visión institucional.
- Perfil deseado de los docentes.
- Enfoque de formación.
- Proyecto Educativo Institucional.

#### **2.4.2. Etapa 2. Identificación**

Existe una multiplicidad de definiciones, conceptos y clasificaciones de competencias socioemocionales. Asimismo, no existe una lista única o más adecuada de competencias socioemocionales y este proceso debe tener en cuenta las condiciones particulares de cada caso, como la modalidad del programa, el tipo de población que atiende y los requerimientos del entorno laboral.

Por otro lado, existen algunos consensos del sector educativo sobre cuáles pueden ser las competencias socioemocionales más críticas, por ejemplo: la toma de decisiones, resolución de problemas y trabajo en equipo entre otros.

En esta etapa se busca dar algunos criterios y guías que sirvan de lineamientos para la elección de las competencias.

#### **Objetivos**

Se proponen los siguientes objetivos en esta etapa:

- Identificar fuentes de consulta para la revisión de las competencias.
- Apropiar elementos y criterios que sirvan de referente para elegir las competencias y construir un inventario propio a la medida, o revisar y ajustar la existente.
- Establecer las competencias que harán parte del programa de acuerdo con sus necesidades, enfoques y condiciones particulares.

Esta fase consta de los siguientes pasos:

#### **Etapa 2. Paso 1: consultar referentes**

Diferentes países, organizaciones y programas han realizado la tarea de identificar y definir las competencias socioemocionales que consideran relevantes para su contexto y necesidades.

- Políticas nacionales e internacionales relacionadas con la formación del talento humano y la empleabilidad. Algunas organizaciones, países e incluso regiones han implementado procesos de selección y definición de sus competencias como DeSeCo y los Proyectos Tuning Europa y Latinoamérica<sup>19</sup>.
- Necesidades del sector productivo. Dado que las competencias están orientadas a las condiciones de este contexto, es fundamental conocer el punto de vista de los potenciales empleadores.
- Formación integral. La elección de competencias no debe limitarse a una perspectiva de habilitar para una ocupación determinada, sino de formación para la vida que le permita al docente adaptarse, desenvolverse y tener éxito en su contexto.
- Punto de vista de los docentes. Se deben tener en cuenta las necesidades, intereses, expectativas, experiencia y momento de vida de los docentes para elegir las competencias a desarrollar.

## **Etapas 2. Paso 2: elegir las competencias**

Para este momento, el equipo de trabajo debió consultar los referentes a la luz de las perspectivas planteadas y teniendo en cuenta las competencias comunes entre las diferentes organizaciones y proyectos y deben contar una preselección.

Se propone la siguiente metodología para la elección y priorización de las competencias: se unifican las diferentes competencias preseleccionadas por los diversos participantes y se socializa este listado.

De forma conjunta se construirá una definición de la competencia, así como los desempeños asociados, de acuerdo con las herramientas conceptuales presentadas en el primer capítulo.

<b>Competencia</b>	<b>Definición</b>	<b>Desempeños</b>
Trabajo en equipo o colaborativo	Es la capacidad de trabajar de manera complementaria. Es decir, de aunar esfuerzos y disponer las competencias de cada cual, en torno a un objetivo común, generando un todo que es mayor que la suma de sus partes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica objetivos y se coordina con otros.</li> <li>- Colabora y genera confianza en el equipo.</li> </ul>
Resolución de problemas o conflictos	Es la capacidad de manejar estrategias que contribuyen a su desarrollo interpersonal y el de su comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maneja criterios y estrategias para prevenir y responder a los conflictos en la IE, desde su docente.</li> </ul>

Comunicación efectiva	Es la capacidad de transmisión de necesidades, deseos e ideas respecto del mundo y a uno mismo, es un proceso complejo que puede darse por varios medios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica la empatía y la escucha activa como rasgos importantes en su rol como docente y practica estrategias para desarrollarlas.</li> <li>- Practica estrategias para fortalecer el asertividad y la comunicación eficaz con los integrantes de su comunidad educativa.</li> </ul>
-----------------------	---	---

### 2.4.3. Etapa 3. Estrategias para el desarrollo de las competencias socioemocionales

Una vez identificadas y seleccionadas las competencias a incluir en el programa, es necesario establecer cómo se realizará este proceso, que involucra en primer lugar realizar un ejercicio de priorización y, posteriormente, elegir y combinar las estrategias disponibles.

Las competencias socioemocionales pueden desarrollarse en diferentes momentos y espacios, todos pueden convertirse en momentos para esto. Pero lo que se busca es que corresponda a una planeación, intencionalidad.

#### Objetivos

Se proponen los siguientes objetivos en esta etapa

- Ofrecer estrategias para la elección, priorización e incorporación de las competencias socioemocionales.
- Seleccionar las competencias y las correspondientes estrategias para su efectiva incorporación a los programas.
- Uso de pruebas psicométricas.

Esta fase consta de los siguientes tres pasos:

#### Etapa 3. Paso 1: priorización

Una vez se hayan identificado las competencias socioemocionales que se quieren incorporar al programa, es necesario establecer una priorización para la estrategia que se utilizará. Algunas tendrán más relevancia o importancia que otras, esto dependerá de los acuerdos y orientaciones establecidos en la Etapa 1.

Para realizar este ejercicio es importante tener en cuenta aspectos como:

- Área de desempeño: algunos perfiles ocupacionales requieren especial énfasis en una competencia.

- Necesidades propias del contexto: sector al que apunta la formación, expectativas y requerimientos de los empleadores, uso de tecnologías en el sector, grado de relacionamiento con superiores, pares o clientes.
- Enfoque institucional: en la visión institucional existe un interés por un sello o impronta que distinga a todos sus egresados.

Se pueden distinguir dos momentos en la implementación, que pueden ser complementarios, pero no necesariamente deben darse dos momentos: En un ambiente institucional y en un ambiente laboral o entorno laboral. Dado el enfoque de este Plan, se considera que, debido a que el lugar de formación en competencias socioemocionales de los docentes se da en la misma institución y esta, a su vez, es su entorno laboral, estos dos momentos se dan en un mismo entorno.

### **Momento en un ambiente institucional**

Existen tres escenarios para la integración de las competencias en los programas curriculares, que son complementarias y se pueden combinar.

- De forma transversal al currículo del programa: competencias socioemocionales asociadas a las actitudes y disposiciones requeridas para el desempeño de competencias específicas. Esto es posible mediante adecuados ambientes de aprendizaje en los que las competencias socioemocionales sean explícitamente trabajadas como determinantes de un buen desempeño.
- De forma paralela al programa específico de formación: para aquellas competencias que requieran mayor dedicación porque se consideran estratégicas, como emprendimiento u orientación al servicio, por ejemplo, o para aquellas que quieran incorporarse como parte de un sello institucional.
- De manera individual a través de estrategias de mentoría o “coaching”: la formación de competencias socioemocionales puede ser llevada a cabo de manera individual a través de procesos de mentoría ejercidos por personas con reconocimiento y autoridad o de coaching por personas especializadas en la materia. Estos procesos implican un ejercicio de autoconocimiento personal que se acompaña de reflexiones sobre el propio desempeño, así como la visualización de escenarios deseables y de los planes de acción para lograrlos. Suponen el acompañamiento a un proceso de transformación personal.

### **Momento en un ambiente laboral**

En muchos casos, la formación en una institución incluye un componente de práctica en un escenario real de trabajo para tener la oportunidad de aplicar, poner en práctica y reforzar las competencias. Los entornos laborales pueden ser instituciones, empresas, emprendimientos,

proyectos sociales, entre otros.

Para los fines de este Plan, que considera que el momento en el ambiente institucional de formación y el entorno laboral se dan en un mismo lugar, se debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Entender la práctica como un componente de la formación, no solo un proceso de inserción laboral.
- La experiencia en el entorno laboral no involucra en sí misma aprendizaje o es educativo, por lo tanto, debe tener una intencionalidad y guía.
- La estrategia debe integrar experiencias coherentes y relacionadas con las competencias a desarrollar de forma explícita.
- Es importante promover reflexión en torno a la experiencia y la transferencia de lo aprendido a otros ámbitos.
- Deben ser evaluadas por el formador, estudiante y el encargado en el lugar de trabajo.

### **Etapas 3. Paso 2: identificación de las características de cada una de las estrategias**

	<b>Ambiente institucional</b>			<b>Ambiente laboral</b>
	<b>Incorporación paralela</b>	<b>Incorporación transversal</b>	<b>Mentoría o coaching</b>	<b>Prácticas, observaciones pedagógicas</b>
<b>Tener en cuenta antes de comenzar</b>	En este caso las competencias se abordan en un módulo o asignatura. Debe ser coherente y estar conectado con los demás módulos del programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurarse de que la competencia pueda integrarse al módulo y sus actividades.</li> <li>• La intencionalidad de las actividades para desarrollar también competencias socioemocionales debe ser explícita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con personas con condiciones para el desarrollo de los procesos de mentoría o coaching.</li> <li>• Es necesario ambientar adecuadamente el proceso con los estudiantes para garantizar su receptividad a esta estrategia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es clave la elección de los espacios productivos para asegurarse que en efecto se pueden poner en práctica las competencias socioemocionales. Para esto es necesario revisar la cultura de la empresa.</li> <li>• Asegurarse que alguien de la empresa estará observando el desempeño del docente para brindarle una adecuada retroalimentación.</li> </ul>
<b>Objetivo</b>	Desarrollar una o varias competencias socioemocionales consideradas prioritarias a través de uno o varios módulos diferentes a los enfocados en competencias específicas de un área ocupacional.	Desarrollar las competencias de forma articulada con el currículo, esto es, un trabajo articulado para formar las competencias específicas o técnicas y las socioemocionales que están a la base de los desempeños.	Desarrollar un proceso de autoconocimiento, planeación y acción personal orientado a la transformación y a la mejora de las propias competencias.	Poner en práctica y fortalecer las competencias socioemocionales adquiridas en la etapa de formación. Poder experimentar en un ambiente productivo real las competencias socioemocionales y evidenciar cómo se reconocen, valoran y evalúan.
<b>Descripción</b>	La incorporación de	La incorporación de	La mentoría consiste	El desarrollo de las

	<p>forma paralela implica el desarrollo de un módulo enfocado en desarrollar una o varias competencias socioemocionales. Al igual que cualquier otro módulo, debe ser diseñado bajo el enfoque de competencias, esto es orientado a mejorar la capacidad real de actuación del docente frente a situaciones particulares propias del campo de formación ocupacional que ha elegido.</p>	<p>forma transversal implica que el desarrollo de las competencias socioemocionales se harán de forma articulada con los contenidos de otras áreas. Esto puede hacerse mediante proyectos -individuales o grupales- y casos, que en ocasiones pueden desarrollarse por fuera de la institución.</p>	<p>en asignar una persona con autoridad y reconocimiento para que a través de conversaciones abiertas y profundas acompañe al docente en el mejoramiento de sus competencias socioemocionales. El coaching es un proceso sistemático y cuidadoso para orientar un proceso de transformación orientado a la mejora personal. Debe ser realizado por personas formadas, idealmente con certificaciones de entidades reconocidas en la materia.</p>	<p>competencias en un ambiente real de aprendizaje implica aplicar las competencias adquiridas. Esta estrategia puede implementarse a través de varias modalidades como pasantías, prácticas laborales u observaciones pedagógicas.</p>
<b>Papel del formador</b>	<p>El formador en este caso es un facilitador que debe tener conocimientos específicos de las competencias, conocimiento teórico, pero también sobre cómo enseñarlas y desarrollarlas.</p>	<p>El rol del formador es de facilitador que debe saber cómo integrar y desarrollar competencias socioemocionales a las actividades de formación de las competencias específicas ocupacionales.</p>	<p>El mentor es una figura que a partir de su propia experiencia puede acompañar al docente en un ejercicio de reconocimiento de sus competencias socioemocionales.</p> <p>El coach es un guía, acompañante que orienta un proceso de autoconocimiento y de mejoramiento personal: señala, anota, evidencia, cuestiona y orienta.</p>	<p>El formador sirve de tutor, que asesora y acompaña al estudiante.</p> <p>Personas propias de los escenarios productivos ejercen el papel de observador.</p> <p>El seguimiento al estudiante se debe hacer al interior del ambiente laboral, pero también fuera de las horas laborales por una asesoría personalizada.</p>
<b>Papel del docente participante</b>	<p>El docente tiene un papel protagónico, en tanto las metodologías práctico-reflexivas se basan en la participación del estudiante.</p>	<p>El estudiante es el centro del proceso de aprendizaje y por tanto, debe conocer desde el inicio de la formación, las competencias socioemocionales que se trabajarán y los aprendizajes que se espera que obtenga.</p>	<p>El estudiante es el responsable de su propio proceso que avanza en la medida de su compromiso de transformación personal.</p>	<p>El estudiante debe asumir un rol de observador que aprende y reflexiona, que actúa y reflexiona y que analiza la cultura organizacional, su propio comportamiento y el de los demás.</p>
<b>Estrategias metodológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego de roles.</li> <li>• Estudio de caso.</li> <li>• Resolución de ejercicios y problemas.</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas.</li> <li>• Aprendizaje orientado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego de roles</li> <li>• Estudio de caso</li> <li>• Resolución de ejercicios y problemas</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas</li> <li>• Aprendizaje orientado</li> </ul>	<p>Conversaciones intencionadas, quincenales o mensuales, de carácter individual, en torno a las competencias a desarrollar, en las que se indagan</p>	<p>Aprendizaje por modelamiento o imitación: el colaborador que asume como formador sirve de modelo o referente en sus acciones para el docente, quien aprende a partir de la observación.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>a proyectos.</li> <li>• Expositivo.</li> <li>• Seminario taller.</li> <li>• Clases prácticas.</li> <li>• Trabajo en equipo.</li> <li>• Exposición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a proyectos</li> <li>• Trabajo cooperativo</li> <li>• Clases prácticas</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Exposición</li> </ul>	<p>experiencias previas, resultados obtenidos, cambios esperados, metas de mejoramiento.</p> <p>Se centra en la toma de conciencia sobre las actuaciones, sus limitantes y elementos que potencian los resultados esperados.</p>	<p>Para esto se requiere que haya una intencionalidad en las acciones.</p> <p>Observación en el área de trabajo de personas con mayor experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje cooperativo.</li> <li>• Resolución de ejercicios y problemas.</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas.</li> <li>• Aprendizaje orientado a proyectos.</li> </ul>
<b>Recursos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación de las sesiones de trabajo.</li> <li>• Casos prácticos.</li> <li>• Videos.</li> <li>• Representaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación de las sesiones de trabajo.</li> <li>• Casos prácticos.</li> <li>• Videos.</li> <li>• Representaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casos prácticos.</li> <li>• Historias de vida</li> </ul>	<p>Los recursos son los propios del ambiente laboral como máquinas, laboratorios.</p>

### **Etapas 3. Paso 3: elección de una estrategia de incorporación para cada competencia identificada**

Una vez seleccionadas las competencias el siguiente paso es a partir de la información recogida seleccionar una estrategia para su incorporación y las actividades a través de las cuales se desarrollarán. El siguiente cuadro sirve de guía para realizar este ejercicio.

<b>Cuadro definición de estrategias de incorporación y propuesta para su desarrollo</b>		
<b>Competencia</b>	<b>Estrategia de incorporación</b>	<b>Propuesta para su desarrollo</b>
Trabajo en equipo o colaborativo	Incorporación paralela	Al igual que cualquier otro módulo, debe ser diseñado bajo el enfoque de competencias, esto es orientado a mejorar la capacidad real de actuación del docente frente a situaciones particulares propias del campo de formación ocupacional que ha elegido.
Resolución de problemas o conflictos	Incorporación paralela	
Comunicación efectiva	Incorporación paralela	

#### **2.4.4. Etapa 4: Evaluación de las competencias socioemocionales**

El ciclo de incorporación de las competencias socioemocionales se completa con esta etapa de evaluación, que a su vez comprenden diferentes momentos que tienen lugar a lo largo del proceso educativo.

Evaluar competencias socioemocionales implica en primer lugar su integración al currículo, ya sea de forma transversal o por medio de módulos o cursos específicos. Esto es, que se constituyan en aprendizajes esperados y por tanto, formados deliberadamente y evaluados

sistemáticamente. Evaluar no solo es necesario para medir los avances y resultados, sino también para legitimar la incorporación de las competencias en una institución, al reconocerlas y darles la importancia que tiene como cualquier otro objetivo de formación.

Uno de los aspectos a resaltar respecto a la incorporación curricular por competencias es el trabajo activo de los estudiantes, ya sea por medio del trabajo entre pares, en ambientes simulados o reales. Para poder desarrollar estas competencias es importante que los formadores puedan identificar, desarrollar y medir el grado de apropiación por medio de la recolección de evidencias de desempeño. Esta apropiación solo se evidencia en el desempeño mismo y no solo por evidenciar conocimiento teórico de las competencias.

Dentro del enfoque por competencias se deben tener en consideración los tres tipos de evaluación que corresponden a los tres momentos del proceso de formación.

- Diagnóstica al inicio.
- Formativa o para el aprendizaje durante el proceso.
- Sumativa o del aprendizaje al finalizar.

Esta fase consta de los siguientes tres pasos:

#### **Etapa 4. Paso 1: evaluar al comenzar el proceso- evaluación diagnóstica**

Esta evaluación se implementa al iniciar pues su propósito es identificar los saberes y experiencias previas que tiene el docente.

##### **¿Por qué es importante?**

- Esta evaluación permite tener una idea previa de cuál es el nivel de desempeño de las competencias de los jóvenes participantes, de tal forma que los programas pueden ajustarse de acuerdo con las condiciones particulares.
- Posibilita establecer una línea de base que sirve de referente para evaluar los procesos al finalizar la formación.

El uso de pruebas estandarizadas es una de las opciones para medir los procesos de desarrollo de las competencias socio-emocionales y existen diferentes opiniones al respecto. A nivel mundial cada vez es más común que se disponga de estas herramientas para medir logros y desempeños académicos.

Existen diferentes posturas sobre los beneficios o desventajas sobre el uso de pruebas estandarizadas:

<b>Uso de pruebas estandarizadas</b>	
<b>A favor</b>	<b>En contra</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecen una guía a los docentes sobre las necesidades y condiciones de sus estudiantes.</li> <li>• Permiten comparaciones al interior de un grupo o entre otras.</li> <li>• Son objetivas.</li> <li>• Permiten establecer líneas de base y comparar en el tiempo.</li> <li>• Posibilitan, cuando son internacionales, una mirada global.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No tienen en cuenta procesos</li> <li>• Puede generar que los docentes solo enseñen orientados a las evaluaciones.</li> <li>• No tienen en cuenta los logros y procesos individuales, casos particulares.</li> <li>• En algunos casos requiere de profesionales especializados para aplicarlas, lo que genera mayores costos.</li> </ul>

Algunas de las pruebas estandarizadas más usadas en programas que incluyen formación en competencias socio- emocionales son las siguientes:

- Escala de Competencias Personales y Sociales-CPS: test no cognitivo que mide seis competencias básicas: liderazgo, comportamiento en situaciones de conflicto, autoestima, habilidades para relacionarse con otros, orden, empatía y comunicación. Los puntajes altos son asociados con un mayor nivel de desarrollo en las competencias sociales y personales.
- Escala Rosenberg: diseñada para medir los niveles de autoestima, consta de diez preguntas orientadas a la auto percepción, negativa o positiva de una persona.
- Escala Grit para medir la determinación y fuerza mental: mide la persistencia del esfuerzo, entusiasmo sobre las metas a largo plazo, consistencia en los intereses y ambición. Puntajes altos indican alta determinación y motivación durante largos periodos de tiempo a pesar del fracaso o la adversidad.

<b>Evaluación diagnóstica</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir una línea de base que sirva de referente para identificar el impacto y resultados.</li> <li>• Conocer las fortalezas y aspectos a mejorar de la población juvenil para tener en cuenta el desarrollo del módulo.</li> <li>• Reconocer saberes previos.</li> <li>• Identificar intereses, motivaciones y actitudes.</li> </ul>

<p><b>Estrategias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa por parte del formador al estudiante frente a una situación particular.</li> <li>• Entrevista por parte del formador para identificar conocimientos previos que posee el estudiante. Esta estrategia puede ser apropiada para grupos pequeños teniendo en cuenta el tiempo que se requiere para el desarrollo individual de la actividad.</li> <li>• Prueba de entrada en la cual se identifica el nivel de apropiación de los conceptos asociados a las competencias.</li> <li>• Estudio de caso: esta estrategia le permite al formador identificar las heurísticas o estrategias planteadas para el abordaje y solución del caso presentado.</li> <li>• Prueba auto diagnóstica: esta estrategia implica la construcción por parte del formador de una rúbrica con una escala valorativa, donde el estudiante de forma abierta da una valoración frente a unas afirmaciones relacionadas con su desarrollo de las competencias a identificar. En este punto es recomendable que el formador utilice otra estrategia para el diagnóstico de las competencias para cruzar con la autopercepción del estudiante.</li> </ul>
<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de chequeo.</li> <li>• Banco de preguntas para la entrevista.</li> <li>• Prueba escrita o test de conocimientos.</li> <li>• Casos para el desarrollo de la actividad de estudio de casos.</li> <li>• Rúbrica de autodiagnóstico.</li> </ul>
<p><b>Uso de la información recogida</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta información le sirve de insumo al formador para la planeación de actividades y recolección de evidencias.</li> <li>• Le brinda información al formador sobre el nivel general del grupo frente al desarrollo de las competencias.</li> <li>• Le permite al estudiante identificar su nivel de ingreso al módulo o curso.</li> <li>• Le brinda elementos comparativos al formador frente al nivel de ingreso y egreso de estudiantes, luego de cursar el módulo.</li> </ul>

#### **Etapa 4. Paso 2: evaluar durante el proceso - evaluación formativa o para el aprendizaje**

La evaluación formativa se realiza durante el proceso de formación y se usa para mejorar el aprendizaje. El docente debe tener claridad de qué es lo que se espera de cada uno de los momentos del aprendizaje, cómo se va a evaluar y qué tiene que hacer para lograr su nivel de desempeño. Esta evaluación está orientada a que el estudiante pueda movilizar sus recursos para aprender, mientras que el papel del formador es apoyar con estrategias para facilitar el aprendizaje.

#### **¿Por qué es importante?**

Permite evaluar sobre el proceso y así establecer estrategias de mejora para que los jóvenes vayan alcanzando los desempeños deseados durante la formación. Promueve la reflexión en torno a lo aprendido, errores y aciertos, para establecer estrategias de mejoramiento.

<b>Evaluación para el aprendizaje</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recolectar información valiosa por parte de los formadores y de los mismos jóvenes (autoevaluación y evaluación entre pares) para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.</li><li>• Motivar a los estudiantes por medio de la retroalimentación a mejorar en su proceso de aprendizaje.</li><li>• Hacer seguimiento a los avances de los estudiantes y establecer oportunidades de mejora.</li></ul>
<b>Estrategias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autoevaluación: mide la percepción de los avances.</li><li>• Observación del desempeño en el aula.</li><li>• Simulación de espacios laborales.</li><li>• Juego de roles.</li><li>• Aprendizaje basado en proyectos.</li><li>• Aprendizaje basado en problemas.</li><li>• Evaluación situacional.</li><li>• Análisis de evidencias.</li><li>• Portafolio.</li><li>• Entrevista.</li></ul>
<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lista de chequeo.</li><li>• Rúbrica: permite evidenciar los niveles de desempeño y las dimensiones de aprendizaje.</li><li>• Escalas de observación.</li><li>• Guías.</li></ul>
<b>Uso de la información recogida</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ajustar las estrategias, retroalimentar y elaborar un plan de mejoramiento y oportunidades para alcanzar los niveles de desempeño.</li></ul>

#### **Etapa 4. Paso 3: evaluar al finalizar el proceso- evaluación sumativa o del aprendizaje**

Al concluir el proceso de formación, es necesario revisar si se cumplieron los objetivos propuestos y determinar el nivel de desempeño alcanzado por los jóvenes.

#### **¿Por qué es importante?**

Al realizarse al finalizar el proceso, permite hacer un recuento de los aprendizajes y resultados obtenidos. Esta evaluación es útil para varios propósitos:

- Para que cada docente pueda determinar cuánto aprendió.
- Para retroalimentar a los formadores sobre las estrategias empleadas y sus resultados.
- Para la institución verificar el cumplimiento de los objetivos formativos y determinar

aspectos para mejorar.

<b>Evaluación del aprendizaje</b>	
<b>Objetivos</b>	Identificar los aprendizajes obtenidos por los participantes al finalizar el proceso formativo.
<b>Estrategias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autoevaluación.</li><li>• Evaluación entre pares.</li><li>• Observación del trabajo de los estudiantes por parte del facilitador.</li><li>• Resolución de problemas.</li></ul>
<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Portafolio de evidencias.</li><li>• Rúbricas.</li></ul>
<b>Uso de la información recogida</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La información recogida no solo corresponde a los resultados finales sino a todo el proceso y sirve para determinar los logros alcanzados por los jóvenes.</li><li>• Si se realizó una línea de base es posible comparar ambos resultados para establecer los resultados alcanzados.</li><li>• Los resultados pueden servir para el diseño de planes de mejoramiento para los periodos siguientes.</li><li>• Los resultados pueden usarse para la reflexión con todos los actores participantes.</li></ul>

### **Capítulo III: CSE priorizadas y condiciones para su desarrollo**

#### 3.1 Condiciones previas:

##### Condición 1. Mentalidades

Hacen referencia a los esquemas mentales que todos tenemos y que guían y validan (para nosotros mismos) todas nuestras conductas. Es importante identificar qué mentalidades rigen nuestra forma de ser y cuáles son las que limitan nuestro desarrollo personal.

Una forma de conocer estas mentalidades es ser consciente del discurso que se tiene frente a alguna situación o problema. Se puede tomar nota de lo que uno opina sobre alguna situación, o pedirle a otra persona que lo haga. Luego de esto, se podrán identificar algunas de estas mentalidades.

M1. Decididos a romper paradigmas: disposición para cuestionar y dejar de lado las ideas y comportamientos con los que se sienten seguros y que limitan las nuevas formas de pensar y actuar.

M2. Las emociones, base del desarrollo de las CSE: para poder desarrollar las CSE, es necesario y elemental valorar, por encima de todo, el mundo interno del estudiante (emociones, sentimientos, pensamientos y experiencia de vida). El docente debe tener la convicción de proteger el desarrollo de este mundo y generar así un acompañamiento adecuado en el desarrollo integral del estudiante, tal y como se espera.

M3. Docente como ejemplo de integridad en todo momento: el educador proyecta lo que se espera del estudiante, por tanto, el desenvolvimiento completo, y en todo momento, del educador será siempre una influencia significativa en el desempeño del estudiante. Uno solo puede dar lo que tiene.

##### Condición 2. Planificación

Este proceso pedagógico es fundamental para la elaboración de sesiones de aprendizaje. Debe desarrollarse como un proceso estratégico y analítico, donde el docente enfoca toda la sesión en el aprendizaje del estudiante, no ligado solamente a la competencia técnica, sino principalmente al desarrollo y valoración de las CSE priorizadas. Debe considerarse que cada momento de la clase implica el desarrollo de las CSE.

P1. Descubrir un propósito claro y útil en la vida: el educador debe tener claridad sobre lo que espera lograr en clase y cómo lo hará, considerando las competencias técnicas y socioemocionales por igual. A partir de esto, el docente debe generar espacio para el estudiante reflexione y descubra la utilidad de las CSE en su desempeño laboral. Para ello el educador debe tener absoluta claridad de la importancia de la CSE a trabajar para la empleabilidad.

P2. La clase, un espacio-oportunidad continuo de aprendizaje: es necesario valorar y tomar en cuenta cada situación ocurrida dentro del aula como un espacio-oportunidad de aprendizaje; cada hecho es importante, desde cómo participar hasta cómo se encuentra el aula (bajo la percepción y valoración del estudiante y del docente). Es fundamental aprovechar cualquier momento de clase para generar una reflexión, de ser necesaria, que permita el análisis de alguna de las CSE a trabajar.

P3. Valorar al individuo, construir un equipo: el educador debe considerar en su planificación la individualidad del estudiante, valorando su propio ritmo y estilo de aprendizaje como parte de su particular desarrollo socioemocional. En este sentido, la planificación deberá siempre respetar esto.

### Condición 3. Ejecución

Se considera importante siempre tener en cuenta que el desarrollo de las CSE depende mucho de la sensibilidad del docente para ejecutar la sesión, por lo que es necesario interiorizar las siguientes condiciones o premisas.

E1. Liderar sobre la base de acuerdos y consensos: para poder estimular la autonomía emocional, el docente no debe asumir roles sobreprotectores que desvaloricen la capacidad del estudiante. La clase debe basarse en acuerdos que estimulen que los estudiantes se sientan parte y responsables de lo que suceda dentro de ella. Se les debe invitar a asumir compromisos y responsabilidades, y las consecuencias de estos. Debe recordarse que el reconocimiento y la participación son botones que impulsan el interés y motivación en el estudiante.

E2. Las emociones también necesitan tiempo: el desarrollo de las CSE implica tiempo; un tiempo continuo y que no tiene fin, pero que también puede especificarse en algún momento. El docente debe tener la convicción de poder generar espacios de confianza donde el estudiante pueda compartir únicamente sus emociones. Asimismo, de ser necesario, debe poder incentivar la reflexión sobre las CSE en algún momento de la clase, sin haberlo planificado. Estas reflexiones deben contar con la participación de los estudiantes y se debe dejar claro su propósito.

E3. Somos más que una conducta: el docente debe ver al estudiante más allá de una conducta o una situación. El deducir la personalidad por el comportamiento en una situación específica y contexto determinado muchas veces afecta significativamente el desempeño del estudiante; además, se convierte en una práctica que obstaculiza el desarrollo de las CSE. Juzgar, criticar sin propósito o comparar son comportamientos contraproducentes para el desarrollo de estas competencias. Por el contrario, el docente debe desarrollar la empatía en todo momento, de tal forma que sirva de ejemplo para sus estudiantes.

# Habilidades y actitudes para el Trabajo colaborativo

## Conceptos claves

- Trabajo colaborativo.
- Actitudes para el trabajo colaborativo.
- Habilidades para el trabajo colaborativo.

En esta parte, vamos a aprender a identificar actitudes y habilidades que favorecen el trabajo colaborativo y plantear acciones para promoverlo en nuestra comunidad educativa.



## Sensibilización y motivación

### Te invitamos a leer la siguiente historia

Pedro, director de una institución educativa primaria, se reunió con sus docentes para planificar la actuación de Fiestas Patrias, pero la respuesta de ellos no fue la esperada. No lograron ponerse de acuerdo, lo que generó un clima de tensión: había mucho desgano, la mayoría no quería asumir responsabilidades y los docentes, que siempre se hacían cargo de estas actividades, también se quejaron. Asimismo, la existencia de diferentes grupos al interior de la institución educativa, que se negaban a colaborar con los otros, dificultó aún más el trabajo.

Bajo esta circunstancia, Pedro decidió formar comisiones de trabajo por sorteo, sin tener en cuenta las habilidades de los docentes o las del personal administrativo. La actuación fue un fracaso.

Al evaluar las actividades, Pedro empieza a recriminar a los coordinadores, algunos le reclaman airadamente e, incluso, una docente que se sintió ofendida se puso a llorar y muchos de ellos optaron por retirarse.

Luego de este episodio, Pedro se quedó pensativo sin saber cuál había sido el problema y qué hacer.

## Reflexionemos desde la propia experiencia:

- ¿Qué te llamó la atención del caso presentado?
- ¿Qué habilidades le faltan a Pedro que favorecen el trabajo colaborativo?
- ¿Cómo influyen las actitudes de Pedro en los docentes para desarrollar un trabajo colaborativo?
- ¿Reconoces este tipo de situaciones en tu propia práctica?
- ¿Qué elementos ayudan y cuáles entorpecen, según tu experiencia, a la organización de trabajos colaborativos?
- ¿Qué habilidades y actitudes posees que favorecen el trabajo colaborativo que demanda la gestión con liderazgo pedagógico?
- ¿Cuáles consideras que son las ventajas del trabajo colaborativo y qué desventajas o riesgos identificas?
- En el tránsito hacia una gestión con Liderazgo Pedagógico, ¿qué actividades tendrías que empezar a realizar con trabajo colaborativo?
- ¿Qué apoyo te gustaría encontrar en el programa de Diplomado y Segunda Especialidad para que puedas avanzar en el trabajo colaborativo que te plantea el Liderazgo Pedagógico?



## Reflexión y construcción

### a. ¿Qué es el trabajo colaborativo?

A continuación, vamos a revisar algunas definiciones sobre trabajo colaborativo.

Autores	Definiciones
Panitz y Panitz, 1998.	Proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción del consenso. Se comparte la autoridad, entre todos, se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo.
Guiterty Giménez, 2000.	Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.
Gros, 2000.	Es un proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido solo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo o tarea a realizar. La comunicación y la negociación son claves de este proceso.
Salinas, 2000.	Considera fundamental el análisis de la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante; por cuanto el trabajo busca el logro de metas de tipo académico y, también, la mejora de las propias relaciones sociales.
Lucero, 2004.	Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje, desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los demás miembros del grupo.

## Características del trabajo colaborativo:

<p><b>Tener</b></p> <p>Fuerte relación de interdependencia entre los</p>	<p><b>Contar</b></p> <p>Con motivación y deseo de alcanzar la meta propuesta.</p>	<p><b>Establecer</b></p> <p>Relaciones igualitarias, respetuosas y recíprocas.</p>
<p><b>Asignar</b></p> <p>Tareas a cada uno de los miembros, de acuerdo con sus conocimientos,</p>	<p><b>Asumir</b></p> <p>Responsabilidad individual y compartida como condición necesaria para el logro del objetivo.</p>	<p><b>Manejar</b></p> <p>Habilidades comunicacionales.</p>

## Reflexionemos desde la propia experiencia:

Piensa en tu práctica y responde a partir de las características señaladas anteriormente.

¿Las encuentras en los equipos de trabajo de tu institución educativa?	¿Cuáles son las situaciones "difíciles" de los trabajos en equipo, según tu experiencia?	¿Cuáles crees que deberían reforzarse o desarrollarse en tu institución educativa?

## b. Actitudes personales en el trabajo colaborativo.

Cuando trabajamos en equipo, podemos encontrar diferentes actitudes por parte de los integrantes del grupo, algunas de ellas van a favorecer el trabajo, mientras que otras pueden obstaculizarlo. En el trabajo cotidiano, a veces, encontramos que los colegas cuentan con un gran bagaje de conocimientos sobre trabajo colaborativo u otros, sin embargo, la actitud no guarda coherencia con el nivel de información, por lo que es muy importante abrir el diálogo para construir una visión institucional donde todos y todas aporten sintiéndose parte de estas construcciones.

Veamos las actitudes más comunes que suelen encontrarse dentro de los equipos de trabajo.



## El grupo crítico



## El grupo que no sabe escuchar



## Reflexionemos sobre la propia experiencia

- Desde tu experiencia, ¿las imágenes anteriores son hechos reales, frecuentes, dentro de las instituciones educativas?
- ¿Cómo crees que afecta el trabajo colaborativo dentro de las instituciones educativas?
- En tu institución educativa, ¿qué actitudes se presentan con mayor frecuencia?
- Al ser directivo, ¿cómo abordas las actitudes negativas al interior de tu institución educativa?
- ¿Qué estrategias te han dado resultados para mejorar las actitudes de tus docentes para el trabajo colaborativo?

Las actitudes opuestas que favorecen un trabajo en equipo colaborativo (IPEDEHEP, 2005)

- La actitud opuesta al grupo cerrado es la Cooperación.
- La actitud opuesta al grupo crítico es la Crítica constructiva
- La actitud opuesta al grupo que no escucha es la Comunicación. Describe una situación de trabajo colaborativo en tu institución educativa.

El equipo colaborativo (crea una viñeta de un equipo colaborativo en tu institución educativa)

--	--	--

### c. Habilidades para el trabajo colaborativo.

Las habilidades personales son importantes para el trabajo colaborativo, el poder comunicarse asertivamente, escuchar en forma activa con mente abierta, tener compromiso con el equipo, tomar decisiones con objetividad y disciplina, apoyar las ideas de otros miembros, ser humilde y realista y, lo que es más importante, no temer involucrarse, entre otras, permiten que el trabajo colaborativo, dentro de la institución educativa, fluya.

A continuación, te invitamos a ver una lista de habilidades que permite que puedas verificarlas y plantearte tus propios retos de mejora, ya que las actitudes son un proceso de construcción y modificación constante a lo largo de nuestra vida, que se enriquece con información y experiencia, y que te llevarán a realizar acciones más pensadas sobre cómo te sientes y cómo se sienten los otros. Recuerda que, como directivo, tienes una alta responsabilidad en la conducción de tu institución, pero esencialmente en el cuidado de tu propia vida. Léelas con tranquilidad, estas tienen la intención que revises cómo está tu participación como parte de un equipo de trabajo y qué te gustaría mejorar para sentirte mejor y desarrollar mejores relaciones en tu vida personal y profesional.

N.º	Habilidades que favorecen el trabajo colaborativo	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	Me es fácil escuchar a los demás con atención y respeto.				
2	Suelo dar críticas constructivas.				
3	Puedo recibir críticas constructivas sin sentirme amenazado(a).				
4	Suelo dar elogios y apoyo espontáneamente.				
5	Puedo recibir elogios sintiéndome cómodo(a).				
6	Puedo decir "no sé" con humildad.				
7	Reconozco, sin sentirme amenazado(a), que otros(as) pueden saber más que yo.				
8	Me doy la oportunidad de aprender de otros(as).				
9	Suelo dar y recibir confianza.				
10	Suelo pedir ayuda, si lo necesito.				
11	Busco información y opiniones diferentes.				
12	Expreso positivamente mis sentimientos.				
13	Tengo tolerancia a la frustración.				
14	Expreso positivamente mis ideas.				
15	Suelo ponerme en el lugar de la otra persona.				
16	Acepto las diferentes posiciones de los demás.				
17	Suelo cumplir con mis responsabilidades dentro del grupo.				
18	Me gusta trabajar con los demás.				
19	Aporto positivamente dentro del grupo.				
20	Soy flexible y me adapto a las nuevas situaciones.				

Basado en *La inteligencia emocional en la empresa*, de Goleman (1998).

## Reto y compromiso personal.

Me comprometo a mejorar		
Habilidades que requiero mejorar	En este año escolar, mi meta será mejorar	Cómo lo voy hacer



## Vinculación y cierre

Lograr el trabajo colaborativo dentro de las instituciones educativas es un reto y, a su vez, un proceso de aprendizaje para todos los miembros de la comunidad educativa. Proceso de aprendizaje que va requerir de tiempo y práctica, recordemos que, para adquirir una capacidad o habilidad, es necesario la experiencia, la práctica y las condiciones donde se puedan ejercitar; en este sentido, si queremos escuelas que trabajen colaborativamente, tenemos que crear y dar las condiciones donde puedan hacerlo. Desde nuestro rol de directivos, estamos en condiciones de favorecer el desarrollo de capacidades, en las personas que se encuentran a nuestro cargo.

### Reflexionemos desde la propia experiencia

#### Te invitamos a leer la siguiente historia

El director Mariano nos cuenta cómo su institución educativa se organizó para diseñar el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

“Para organizar mi trabajo, convoqué, por primera vez, a toda la plana docente. Tuvimos la etapa de discusión del proyecto educativo, la cual fue intensa. Por un lado, había expectativa y ganas por empezar a trabajar de manera diferente, pero, a la vez, mucha desconfianza porque no funciona. Teníamos mucha presión por parte de la UGEL y era indispensable organizarnos. A medida que empezamos a definir las metas, comenzaron los desacuerdos entre la visión de lo que habíamos establecido y la forma en cómo concretar esas ideas, es decir, cómo llevarlas a la práctica. También empezaron las luchas de poder al interior del equipo. Me costó encontrar mi liderazgo y seguir adelante.

Decidí, entonces, establecer relaciones de confianza personal con cada uno de los profesores y me propuse lograr que tomaran conciencia de su responsabilidad en la meta y comprendieran por qué se debía realizar bien el PEI. Me reunía, conversaba, les preguntaba sobre las dificultades que encontraban, cómo creían que podrían resolverlo, para favorecer su autoestima e independencia. En el camino, descubrimos que cada uno aportaba desde sus conocimientos y habilidades, fue entonces cuando comenzamos a complementarnos de acuerdo con las fortalezas de cada quien y empezamos a ejecutar el plan estratégico al compartir responsabilidades.

El esfuerzo valió la pena, la forma en que el PEI fue diseñado y puesto en práctica fue un éxito”.

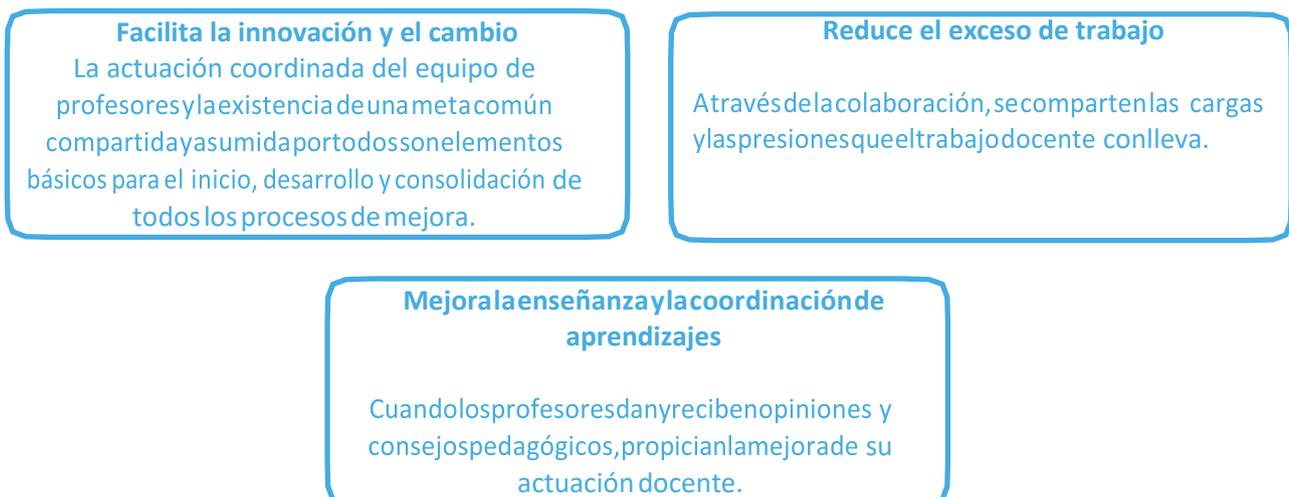
Caso adaptado de Trabajo colaborativo y en equipo: Una estrategia para la dirección efectiva de personas, de Flores (2014).

- ¿Qué es lo que más te llama la atención de la historia?
- ¿Por qué crees que se hizo necesario trabajar el PEI con todo el personal docente?
- ¿Cómo fue el rol del director para lograr un trabajo colaborativo?, ¿qué estrategias empleó?
- Identifica cuáles fueron las etapas por las que atravesó el equipo de trabajo para lograr la meta propuesta.
- Señala qué características del trabajo colaborativo fueron indispensables para lograr la meta propuesta.

Trabajo colaborativo en tu institución educativa			
En tu rol de directivo, ¿qué actividad de trabajo colaborativo te ha dado buenos resultados?	¿Cuáles fueron los aspectos favorables y las fortalezas en esa actividad?	¿Cuáles fueron los aspectos desfavorables y las debilidades en esa actividad?	¿Cómo podrías afrontar esas debilidades para lograr mejores resultados?

A partir de lo trabajado, a lo largo de esta parte, sobre el trabajo colaborativo, el análisis de tus respuestas anteriores y las características, necesidades e intereses del personal a tu cargo, crea una estrategia novedosa que contribuya a fortalecer el trabajo colaborativo dentro de tu institución educativa.

Recuerda que el trabajo colaborativo brinda beneficios a la labor docente (López, 2006).



# Habilidades y actitudes para la Comunicación efectiva

En esta parte, reflexionarás sobre las características de la comunicación eficaz en el ámbito de las II.EE., con particular énfasis en cómo la escucha activa, la empatía y el asertividad aportan para el desarrollo de tu liderazgo pedagógico en tu rol como directivo.

## *Conceptos claves:*

- Comunicación eficaz
- Empatía
- Escucha activa
- Asertividad

## *Indicadores:*

- Identifica la empatía y la escucha activa como rasgos importantes en su rol como líder pedagógico y practica estrategias para desarrollarlas.
- Practica estrategias para fortalecer el asertividad y la comunicación eficaz con los integrantes de su comunidad educativa.

“Cada uno se comunica con un mundo que no es de la tierra, de nuestra época o dimensión; depende de cada uno, de su cultura, sus encuentros, su juventud.”

(Jean Giraud)



# Sensibilización y motivación

*Lee el siguiente caso con atención:*

## El caso de Luisa

Luisa se desempeña hace diez años como directora de una pequeña institución educativa inicial, en Rioja, región San Martín. Dentro de su personal docente cuenta con Leonor con quien tiene muchas dificultades. Leonor labora en la institución desde hace dos años, tiene gran experiencia, es dedicada a su trabajo, responsable y puntual; con ella los niños aprenden mucho y logra los mejores niveles académicos, para ella la disciplina, el orden y el conocimiento son los pilares de la educación. Pero es poco cariñosa con los niños, es fría, distante y esta actitud la proyecta también con los padres y madres de familia con quienes es poco sociable manteniendo distancia. Luisa ha conversado en varias oportunidades con Leonor, con la esperanza de que comprendiera y se diera cuenta de lo importante que es brindar a la niñez afecto para su desarrollo integral, y del impacto negativo que sus prácticas podían llegar a tener en los niños a su cargo, sin embargo, los resultados no fueron los esperados. Su carácter difícil, su enfoque sobre la educación y su falta de apertura, inhiben la comunicación cercana con los niños.

Luisa se encuentra ahora frente al dilema de decidir qué grupo asignarle a Leonor. Después de mucho pensar, finalmente, decidió darle el aula de los niños de 5 años, por ser los más grandecitos, asimismo, colocó a Ana como profesora auxiliar, pues sabe que ella es muy comprometida y afectuosa con los niños y padres.

La directora tenía la esperanza que esta dupla funcione, pero al poco tiempo Luisa se pudo percatarse que Leonor seguía siendo muy dura con los niños y niñas, su tono de voz y postura corporal lo hacía evidente, en su clase todos trabajaban arduamente, en silencio, siguiendo las indicaciones. Los que no lo hacían recibían llamados de atención poco amables. Claramente, en sus clases el tiempo era “bien aprovechado”. Frente a esta situación Luisa vuelve a pensar: “Nuestros niños y niñas tienen grandes carencias afectivas y vienen aquí también para eso. ¿Cómo no preocuparse por sus afectos?, ¿cómo no demostrarles amor y dejarles que se expresen con libertad?”.

Luisa decidió nuevamente conversar con Leonor para llegar a una solución, pero ni bien iniciado el diálogo ella se puso a la defensiva aludiendo: “yo estoy aquí para enseñarles y que ellos aprendan, me remito a mi experiencia y resultados, siempre consigo los mejores aprendizajes con mi grupo, además, mi labor no es consentirlos y la mayor preocupación de las familias debe ser apoyar a sus hijos para que aprendan conmigo, de otras situaciones se pueden preocupar otras personas, como Ana. Mi principal responsabilidad es que los estudiantes aprendan”.

Luisa se quedó pensando sobre la conversación con Leonor, cuando llegó la madre de Rosita y le informó que venía a retirar a su hija del jardín, por que la profesora Leonor la trató mal y parece que no la quiere, además le señaló que su niña ya no quiere venir porque le tiene miedo, por lo que prefiere que se quede en casa con su abuelita. Luisa trató de hacer cambiar de decisión a la mamá, pero fue en vano.

Luisa no dejaba de sentirse culpable, pensaba que esta situación se podría haber evitado, pero a la vez recordó todas las ocasiones en que había hablado con Leonor y lo difícil que resultaba hacerla entender y que se abriera a otras ideas. Luisa no sabía qué hacer y cómo abordar el problema.

Extracto adaptado del libro *Enfrentando desafíos*, de Katherine Merseth (2015).

**Reflexionemos desde la propia experiencia:** A partir de la lectura anterior:

- ¿Qué dificultades de comunicación se evidencian en el caso?
- ¿Qué estrategias de comunicación podría emplear Luisa para comunicarse efectivamente con Leonor?
- ¿Qué habilidades de comunicación tendría que desarrollar Leonor en la relación con sus estudiantes?
- ¿Qué habilidades de comunicación tendría que fortalecer Luisa para ejercer su liderazgo pedagógico?
- ¿Cómo directivo has tenido que afrontar una situación similar?
- ¿Cómo podrías hacer para tener una comunicación asertiva frente a situaciones problemáticas en tu IE?



## Reflexión y construcción

---

### a. ¿Qué se entiende por comunicación?

La comunicación, como capacidad de transmisión de necesidades, deseos e ideas respecto del mundo y a uno mismo, es un proceso complejo. Conocer algunos de sus elementos constitutivos y las habilidades que potencian esta capacidad debería ser un punto de partida básico para las personas que trabajan en un espacio de interacción social como son las II.EE., donde cientos de actos y situaciones comunicativas se producen simultáneamente.

La situación comunicativa implica a una persona (emisor) que quiere transmitir un contenido (mensaje), a una o varias personas (receptor), a través de un medio y unos signos particulares (canal y código), en un escenario determinado (contexto). Si tomas como referencia el caso de la página anterior, sería así:

## b. Comunicación verbal y no verbal

Otra manera de pensar los fenómenos propios de la comunicación tiene que ver con identificar los tipos de comunicación que se ponen en juego, siendo reconocidas dos grandes categorías: la comunicación verbal y la comunicación no verbal.

La comunicación verbal es aquella que se realiza por medio de las palabras, puede ser oral o escrita.

La comunicación no verbal es aquella que se realiza a través del lenguaje corporal (entendido como postura y distancia corporal), el contacto visual, los gestos, las expresiones faciales y el movimiento de brazos y manos. Así también, se comunica de manera no verbal a través de la vestimenta, en aspectos aparentemente triviales como el peinado y con nuestra conducta, en general. Otros elementos que comunican de manera no verbal son las imágenes y símbolos que producimos.

Aunque el contexto escolar convencional suele privilegiar la comunicación verbal, se sabe que mucho de lo que se comunica se produce simultáneamente por la vía no verbal y que parte de la eficacia de la comunicación tiene que ver con la coherencia entre ambas vías; es decir, que los contenidos transmitidos por ambos tipos de comunicación se refuerzan mutuamente.

Reflexionemos desde la propia experiencia:

- ¿Cuán competente te sientes como directivo haciendo uso de estos dos tipos de comunicación?
- ¿Hay alguno que te resulte más afín? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que podrías mejorar?
- ¿Se te ocurren ejemplos de incoherencia entre la comunicación verbal y no verbal en la IE que lideras? ¿Cuáles?

## c. El contexto de la comunicación

Los tipos de comunicación se encuentran influenciados por ciertas variables que conviene tener en cuenta para asegurar la efectividad de tu comunicación. Estas variables te permiten analizar el contexto, entre ellas, podemos nombrar:

- La relación entre el emisor y el receptor (si se conocen de tiempo atrás, si la relación es amistosa, indiferente u hostil. Y depende, también, de las personas interactuantes director -profesorado, director-estudiantes, director-madres de familia, etc.).
- La situación en la que se produce el intercambio comunicativo (si es en un lugar público o privado, si es una comunicación rutinaria o inesperada, si la comunicación nos convoca como parte de un colectivo al cual va dirigida o somos los únicos destinatarios de la misma, etc.).
- Las diferencias generacionales (será diferente si son comunicaciones entre adulto-adulto o adulto- niño o adulto-adolescente o si es una comunicación entre pares).
- Las diferencias culturales (será diferente si las comunicaciones se dan entre personas de un entorno cultural similar, afín o distinto).
- Las diferencias de género (será distinto si habla una mujer a otra mujer o a un hombre, o entre dos niños, o niña y niño, etc.).
- Las diferencias de clase socioeconómica (será distinto si la comunicación se da entre personas que se perciben y se atribuyen con rasgos similares en cuanto al estatus socioeconómico o no).

A su vez, todas estas variables se intersecan entre sí, generando muchas combinaciones e influencias recíprocas que van a delinear o esbozar un tipo de comunicación singular cada vez, donde será importante resolver las cuestiones más objetivas (los elementos en términos de emisor, receptor, canal, etc.), sino también las cuestiones que van a introducir los sesgos subjetivos inherentes, por otro lado, a nuestro ser humano.

No se trata de objetivar la comunicación o de hacerla aséptica, sino, más bien, de tomar conciencia de las múltiples implicancias subjetivas que atraviesan todas las situaciones comunicativas, y, a la vez, saber que no necesariamente siempre se van a poder controlar o manejar todas las variables en juego. Es muy probable que algo de lo anterior se escurra o se escape, por lo que podríamos caracterizar a la comunicación como un proceso siempre incompleto y, a la vez, no neutral; es decir, uno siempre habla desde alguna posición, lo que genera efectos en quien nos escucha e influye en cómo nos dirigimos a él o ella.

Reflexionemos desde la propia experiencia:

- ¿Qué ejemplos sobre cómo el contexto influye en la comunicación puedes recordar desde tu experiencia?
- ¿Existen situaciones en las que te sientes con mayor comodidad para comunicar cosas que en otras? Por ejemplo, ¿te resulta más fácil hablar con docentes que con los padres de familia?
- ¿Crees que el ser mujer u hombre en la función directiva influye en cómo los demás reciben tus comunicaciones?
- ¿Es una influencia positiva o negativa? ¿De qué dirías que depende?
- ¿Hay relación con las variables enunciadas líneas arriba? Por ejemplo, el hecho de que seas más joven o mayor que tus interlocutores o que provengas de una clase social o entorno cultural no afines.

#### d. Funciones de la comunicación

Desde un punto de vista pragmático, es decir, si se piensa en términos de para qué se comunica, se dice que la comunicación sirve a varias funciones diferentes, que son categorizadas en términos de referencial, autorreferencial, conativa, fática, metalingüística y poética, dependiendo de sobre qué aspecto de la comunicación se está haciendo énfasis (Amos, 1998).

Quizás lo más útil no sea aprenderse los nombres de las funciones, sino saber que, desde el rol del liderazgo pedagógico, una de las habilidades de comunicación que debería desarrollar el equipo directivo tendría que ver con poder identificar qué función está priorizando cada quién, según los objetivos que te planteaste alcanzar en cada comunicación.

Por ejemplo, podría pensarse que tomar conciencia de las funciones fática y metalingüística de la comunicación debería ser central en el trabajo en aula, tomando en cuenta que la primera permitiría a los y las docentes tomar el pulso del salón y los diferentes grupos que lo componen sobre cuán conectados están con la tarea propuesta, y la segunda para corroborar si lo que se quiere transmitir es lo que efectivamente están entendiendo o no, los estudiantes.

Por el contrario, para el equipo directivo tomar conciencia de las funciones autorreferencial y conativa de la comunicación podría revestir especial importancia. Porque, desde el rol del liderazgo

pedagógico, poder motivar a los demás de la IE supone estar en contacto con las emociones y sentimientos de uno mismo –las propias pasiones–, y poder comunicarlos a los demás cuando sea pertinente, lo que podríamos encuadrar dentro de la función autorreferencial. Y si la función conativa tiene que ver con tomar conciencia de los efectos que quiero producir en el receptor o destinatario, y generalmente esto supone querer que haga algo, esa es una tarea básica de un líder: poder delegar y apoyarse en los demás, inspirar y persuadir en el logro de los objetivos comunes.

Reflexionemos desde la propia experiencia:

- ¿Hay alguna finalidad de la comunicación que sientas más presente en tu experiencia como directivo? Por ejemplo, si hicieses un diario de tus intercambios comunicativos durante tres días, ¿crees que encontrarías cosas como “hablo sobre todo lo que pasa en la escuela (función referencial) y me doy muy poco tiempo para hablar de cómo y quién se responsabiliza de resolver las cosas (función conativa)”?
- ¿Cómo crees que podrías beneficiarte en el rol del liderazgo pedagógico de esta toma de conciencia de que no es posible comunicarlo todo y, por lo tanto, debes priorizar para hacer más efectiva tu comunicación con los demás?

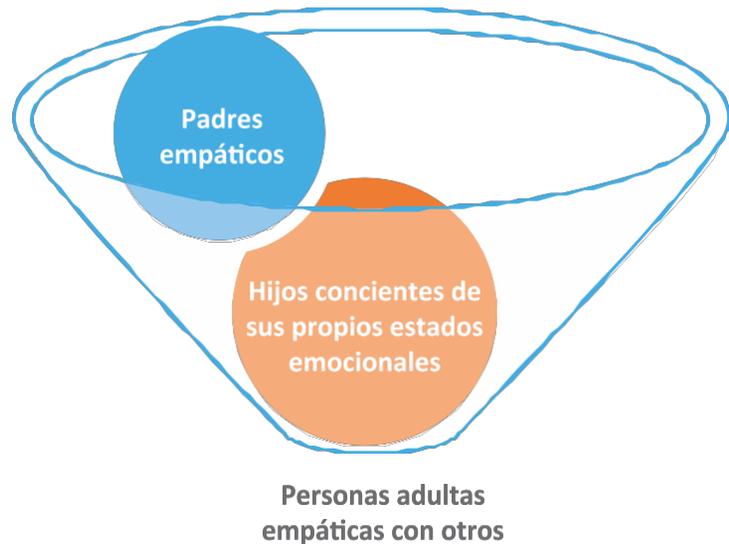
Hasta ahora se ha reflexionado sobre las características de la comunicación en sí misma. A continuación, nos centraremos en cuáles son las habilidades interpersonales que facilitan la comunicación; es decir, qué puedes hacer para comunicarte mejor.

## e. Habilidades para la comunicación desde el liderazgo pedagógico

Destacan entre las habilidades necesarias para la comunicación desde el liderazgo pedagógico: la empatía, la escucha activa y la asertividad. Desarrollaremos brevemente cada uno de estos conceptos.

### Empatía

Empezaremos reflexionando sobre la empatía. La empatía es como la conexión inalámbrica para contactar con los demás. Es una habilidad indispensable para la comunicación eficaz y, en general, para la capacidad de relacionarnos con las personas. Podríamos decir que la falta de empatía nos convierte en incompetentes sociales porque nos priva de la posibilidad de leer las señales y los ritmos que emiten todas las personas cuando están participando de una situación grupal, con lo cual perdemos valiosa información sobre cuál es la mejor forma de hacer llegar nuestro mensaje en ese contexto singular.



Esta habilidad interpersonal se encuentra

conectada con otra. La capacidad de conectar con los demás está basada en la capacidad de conectar con uno mismo, poder registrar las propias señales de nuestro cuerpo y nuestras emociones. Esa capacidad de conectar con uno mismo, a su vez, se aprende en un vínculo interpersonal, es decir, en la infancia los padres o cuidadores han debido registrar lo que le pasaba al niño o niña y han debido nombrarlo de un modo para que luego pueda identificarlo por sí mismo. Los padres y los maestros funcionan como tutores emocionales.

“La esencia de la empatía consiste en darse cuenta de lo que sienten los demás sin necesidad de que lleguen a decirnoslo. [...] Y la capacidad de captar estas formas sutiles de comunicación exige del concurso de competencias emocionales básicas como

la conciencia de uno mismo y el autocontrol. Sin la capacidad de darnos cuenta de nuestros propios sentimientos —o de impedir que se desborden— jamás podremos llegar a establecer contacto con el estado de ánimo de otras personas. La empatía es nuestro radar social”. (Goleman, 1998, p. 86)

Si trasladamos estas reflexiones sobre la empatía al ámbito de las II.EE., se desprenden dos consecuencias interesantes:

- La primera es el potencial de la escuela como espacio natural para el aprendizaje de la empatía.

¿Por qué lo decimos? Porque es un entorno de encuentro con otros, con los cuales tenemos el desafío de realizar tareas juntos para lograr objetivos compartidos. Comunicarse con otros es, entonces, una necesidad y la empatía una herramienta que lo facilita.

- La segunda es que, en la experiencia escolar, no todos tienen el mismo grado de responsabilidad en cuanto a ser empáticos. La asimetría adulto-niño marca diferencias. Los adultos están en mejores condiciones que los niños y adolescentes para esta tarea, así como los estudiantes mayores en más capacidad que los estudiantes pequeños. Este comentario tiene que ver con el tomar conciencia de que los niños y niñas no aprenden solo de lo que les decimos, sino también de cómo hacemos las cosas con ellos. Por eso, el equipo directivo debería enfatizar y promover que las personas adultas de las II.EE., en este caso, los y las docentes, el personal de apoyo, los padres y madres de familia, literalmente, eduquen con el ejemplo en este aspecto. Ponerlo en práctica como equipo directivo será un elemento que potenciará y hará más efectivo su rol de liderazgo pedagógico. Casi podría pensarse que no basta con un directivo o directiva empáticos, sino que deberíamos promover escuelas empáticas.

Reflexionemos desde la propia experiencia:

- ¿Qué papel cumple la empatía en tu ejercicio profesional como directivo?
- ¿Ser una persona empática limita o potencia el rol del equipo?
- ¿Qué recomendarías a tus colegas sobre este aspecto a partir de tu experiencia?

## **Escucha activa**

Se entiende a la escucha activa como la capacidad de escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla.

Muchas personas confunden las diferencias entre oír y escuchar. Oír es percibir ondas acústicas, uno puede oír sin entender. En cambio, escuchar es disponerse a registrar, interpretar, comprender, como receptor, el punto de vista del otro emisor. Supone la capacidad de ponerte en el lugar del otro y entenderlo no solo desde lo que te transmite verbalmente, sino también desde lo no verbal, a través del ritmo con el que habla, la energía, la velocidad y el tono que utiliza.

También hacerle sentir y saber, con los gestos, posturas corporales y palabras, lo que se está entendiendo de lo que te han comunicado, lo que usualmente se entiende en términos de feedback.

Claves para una escucha activa y empática:

- a. Tener la disposición para atender y escuchar al otro. Mostrar ese interés con el cuerpo: mirar a los ojos, tomar una postura receptiva.
- b. Colocar la mente en blanco para poder prestar atención y escuchar sin prejuicios, juicios o interpretaciones negativas.

Esto supone:

- No distraerse con otras cosas.
  - No interrumpir al que habla.
  - No ofrecer consejos o soluciones prematuras.
  - No asumir el rol de “experto” y dar respuestas antes que la otra persona haya terminado de hablar.
  - No contar la propia historia cuando lo que la otra persona demanda es ser escuchada.
- c. Concentrarse y esforzarse por comprender lo que nos tratan de decir.
- Preguntar si algo no se entiende.
- d. Asegurarse que se comprendió lo que el otro trata de decirnos:
- Parafraseando: “Lo que tú me quieres decir es que....”
- e. Conectarse con el sentimiento del otro.
- No minimizando lo que el otro nos dice (No decir cosas como: “No es para tanto”, “A todos nos pasa”, etc.
  - Señalando el sentimiento en tono de pregunta, para cerciorarnos que captamos lo que siente: “¿Y eso te hace sentir...?”

“Sentirse plenamente escuchado y comprendido es mucho mejor que mil recomendaciones o consejos”.

Escuchar activamente implica, entonces, tener la disponibilidad para atender y observar al otro; es decir, el concurso de varios sentidos a la vez. Podríamos hacer acá una distinción similar a la que se hizo entre oír y escuchar en relación al sentido de la vista. No es lo mismo ver que observar. Uno puede ver sin entender; sin embargo, observar involucra atención y disposición al otro emisor.

Reflexionemos desde la propia experiencia:

- ¿Qué papel cumple la escucha activa en tu ejercicio profesional como directivo?
- ¿Qué dificultades encuentras para la escucha activa en tu institución educativa?
- ¿Cuál debería ser la distancia óptima en la que debería colocarse el equipo directivo?
- ¿Qué recomendarías a tus colegas sobre estos aspectos a partir de tu experiencia?

Ejemplos:

- Clara dice:

“Ayer logramos organizar la celebración del día del colegio en poco tiempo. Me alegró mucho ver que la mayoría de docentes participó”.

Susana que escucha, parafrasea:

“¿Te alegró mucho ver que, con la participación de todos, logramos organizar rápidamente la celebración del día del colegio?”.

- Roberto dice:

“¡Qué fastidio! Nuevamente no podré ir a hacer deporte, el trabajo en el colegio es fuerte y no tengo cómo relajarme”.

Roxana que escucha, parafrasea:

“¿Te sientes frustrado porque la carga de trabajo que tienes te estresa y, a la vez, te impide tomarte tiempo para relajarte?”.

## La asertividad

Si desde el lado del receptor lo que permite la comunicación eficaz tiene que ver con la posibilidad de escuchar y observar activamente, desde el lado del emisor este proceso se ve facilitado por ser asertivo.

Ser asertivo significa ser afirmativo. Implica la capacidad de expresar las propias ideas, creencias y sentimientos de manera positiva, clara, sincera y directa, tomando en cuenta los propios derechos y respetando los derechos de los demás. Supone apertura a los demás y reconocimiento del disenso como una posibilidad legítima en los intercambios comunicativos con las demás personas.

Algunos autores sostienen que la asertividad tiene relación con la autoestima. Las personas que no se consideran valiosas optan por no defender sus derechos de manera activa y, como consecuencia, sus derechos no son respetados, lo cual mina aún más su autoestima ya disminuida.

Reflexionemos desde la propia experiencia:

- ¿Qué papel cumple el ser asertivo(a) en tu ejercicio profesional como líder?
- ¿Qué obstáculos encuentras para ser asertivo(a)?
- ¿Qué recomendarías a tus colegas sobre estos aspectos a partir de tu experiencia?

“No podemos no comunicar”



## Vinculación y cierre

---

Ahora, te proponemos construir una historia de dificultades en la comunicación del equipo directivo con, por lo menos, dos actores sociales diferentes (padres de familia y docentes, docentes y alumnos, docentes y personal de apoyo, etc.), a partir de una experiencia en su escuela. Toma, especialmente, en cuenta el tipo de mensajes que comunicas como directivo: decisiones, evaluaciones, motivaciones, por ejemplo. Propón diversos finales y, luego, en grupo dramatiza con cada uno de ellos.

Analiza luego:

- Coherencia entre lo verbal y no verbal en los personajes.
- Presencia o ausencia de código y canal compartido o interferencias en el mismo.
- Qué papel jugó la empatía, la escucha activa y el ser asertivo en el desarrollo de la situación problemática en cada uno de los personajes.
- Funciones de la comunicación que se podrían priorizar según el objetivo de comunicación que cada participante tiene.

Ejercicios:

Teniendo en cuenta lo aprendido sobre la asertividad y la comunicación asertiva, y colocándote en cada situación, responde las preguntas:

- Caso 1

Si tu mejor amiga estuviese viviendo esta situación, ¿qué le recomendarías que haga y que diga?:

Su jefe, casado y con hijos, constantemente está galanteando a tu amiga. El día de su cumpleaños le entrega un regalo que ella abre recién en su casa y se da con la sorpresa que se trata de una joya muy cara.

- Caso 2

Eres director(a) de una IE hace 2 años y esta mañana se han acercado los padres de Julio, un estudiante de 1° de secundaria, a presentar una queja contigo. Su tutora lo ha jalado en conducta porque dice que no es colaborativo ni empático. Cuando le has preguntado por qué, responde que el estudiante no accede a cargar los libros de la biblioteca al aula cuando se le ha ordenado y que le ha dicho: “No vengo al colegio a hacer mandados de los profesores”.

- ¿Qué les dirías a los padres?
- ¿Qué le dirías a la tutora?
- ¿Qué le dirías al estudiante?

## Autoevaluación

Responde a las siguientes interrogantes para que verifiques el manejo que tienes respecto de los tópicos que revisaste en la presente guía.

¿En qué medida consideras que las relaciones interpersonales influyen en la gestión escolar?

---

---

---

---

---

---

---

¿Qué habilidades interpersonales son de vital importancia para el desarrollo de tu liderazgo pedagógico en la institución educativa en la que actualmente laboras? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

Pensando en tu institución educativa, ¿de qué manera se vinculan los problemas relacionados a la escucha activa con la asertividad?

---

---

---

---

---

---

---

Asumiendo que las habilidades interpersonales pueden ser desarrolladas, ¿cómo las trabajarías con los docentes en función de la mejora de aprendizajes de los estudiantes?

---

---

---

---

---

