

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA
LOS ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Nohora Esperanza González Cortés

Carlos Andrés Ramírez Fierro

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía

2022

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA
LOS ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA MAestrÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Línea de Profundización en Liderazgo y Coaching

Nohora Esperanza González Cortés

Carlos Andrés Ramírez Fierro

Investigadores Principales

Mg. Richard John Ladino Ladino

Mg. Tyrone Eliecer Vargas Moreno

Asesores

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía

2022



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS
ACTA DE SUSTENTACIÓN TRABAJO DE GRADO**

Fecha: miércoles, 1 de febrero de 2023

Hora: 3:00 p. m. – 4:00 p.m.

Lugar: Universidad de La Sabana

Virtual Teams

Participantes:

Profesores:

Angie Katherine Hurtado Murcia	- Jurado
Adriana Ivonne Rincón Gómez	- Jurado
Tyrone Eliecer Vargas Moreno	- Director de Tesis
Angela María Rubiano Bello	- Líder del Programa

Reunida la mesa examinadora el día miércoles, 1 de febrero de 2023, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, los estudiantes expusieron y sustentaron el trabajo de grado titulado: **"Propuesta para la formación en Competencias Socioemocionales para los Directivos Docentes que cursan la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas."** bajo la dirección de los docentes investigadores Tyrone Eliecer Vargas Moreno y Richard John Ladino Ladino.

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por los estudiantes **CARLOS ANDRÉS RAMÍREZ FIERRO y NOHORA ESPERANZA GONZÁLEZ CORTES**, los jurados le otorgaron la calificación de:

MERITORIO (4,8)

ANGELA MARIA RUBIANO BELLO
Líder de La Maestría en
Dirección y Gestión de Instituciones
Educativas
Facultad de Educación

ANA MARIA TERNENT DE SAMPER
Directora de
Maestrías y Especializaciones
Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar gracias a Dios por la oportunidad que me dio de ingresar a la Universidad y conocer a personas tan maravillosas como mis compañeros de semestre, especialmente a Andrés Ramírez quien con su apoyo y gestión fue fundamental para sacar adelante este pequeño “matrimonio” como así nos nombró nuestra querida profesora Ángela Rubiano, a quien también le agradezco por sus consejos, tiempo y amor en el cual a través de la maestría y su asignatura de coaching me ayudaron a tener un crecimiento profesional y especialmente crecimiento personal, donde aprendí a “soltar la roca” para darme la oportunidad de abarcar lo desconocido, liberarme y empezar nuevamente.

A mis asesores Richard y Tayrone mi gratitud y apoyo por su dedicación.

Mi agradecimiento y admiración total para mi esposo Leonardo Karam quien siempre ha creído en mí y quien me ayudó que este sueño de ser, hoy en día, magister se convirtiera en realidad. TE AMO.

Por último, quiero agradecerles a mis hijas Juliana y Luciana Karam por quitarles un poco de tiempo en familia para darme la oportunidad de crecer como mujer y profesional para así ayudarlas a formarse y ser mujeres empoderadas y líderes, ustedes son mi mejor proyecto de vida, las amo eternamente.

NOHORA ESPERANZA GONZÁLEZ CORTÉS

AGRADECIMIENTOS

¡Gracias! Palabra que parece simple, pero que expresa mi sentir frente al apoyo recibido durante el proceso para la realización de este proyecto...

Ante todo ¡gracias! A Dios por ser mi principal guía y por estar presente en cada paso hacia esta meta.

¡Gracias! a mis padres Marleny Fierro y Gustavo Ramírez y mis hermanos Alexander y Felipe por estar siempre presentes con su cariño y amor incondicional.

¡Gracias! a mi hijo Julián Santiago por ser mi motor e impulsarme a ser cada día mejor y además por cederme su tiempo para alcanzar este nuevo logro.

¡Gracias! Esperanza González por ser mi complemento perfecto para esta travesía, además mi admiración y respeto por enseñarme que cada día nos podemos reinventar.

¡Gracias! a mis compañeros Karen, Tania, David, James, Álvaro, Jennifer y Héctor por compartir un poco de cada uno... finalmente somos “el grupo”.

¡Gracias! a Angelita por sus orientaciones y por tener siempre la palabra precisa en el momento y lugar correcto.

¡Gracias! a mis asesores Tyrone y Richard por su tiempo y su disposición para ayudar.

Por último y más importante ¡Gracias! a mí por el esfuerzo y por no desfallecer antes las adversidades.

C. ANDRÉS RAMÍREZ FIERRO

Tabla de contenido

1.	INTRODUCCIÓN.....	14
2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
2.1	Contexto	16
2.2	Antecedentes.....	18
2.3	Descripción del Problema.....	24
2.4	Formulación del Problema.....	26
2.5	Objetivo General.....	26
2.6	Preguntas Asociadas	26
2.7	Objetivos Específicos	27
2.8	Justificación.....	27
3.	MARCO TEÓRICO	29
3.1	Liderazgo Directivo	29
3.2	Inteligencia Emocional	32
3.3	Competencias	34
3.4	Competencias Socioemocionales.....	37
3.5	Modelos de competencias socioemocionales	38
3.5.1	Modelo de habilidad	38
3.5.2	Modelo de las competencias socioemocionales de Bar-On.....	39
3.5.3	Modelo de competencia de Goleman	40
3.6	Currículo.....	41
3.7	Planeación curricular	44
4.	ESTADO DEL ARTE	45
4.1	Competencias emocionales en educación	45
4.2	Formación de Competencias Socioemocionales en docentes.....	48
4.3	Formación, requisitos y competencias socioemocionales en directivos docentes	50
4.4	Convergencias	52

4.5	Divergencias	55
4.6	Consideraciones	58
5.	METODOLOGÍA.....	59
5.1	Enfoque metodológico.....	59
5.2	Diseño de investigación	59
5.3	Población y muestra.....	61
5.4	Instrumentos	61
5.5	Consideraciones éticas.....	62
6.	ANÁLISIS DE DATOS	63
7.	APORTES AL DISEÑO MICRO CURRÍCULO DE LA MDGIE.....	83
8.	CONCLUSIONES.....	90
9.	RECOMENDACIONES.....	92
	REFERENCIAS	93

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Habilidades emocionales	38
Tabla 2. Factores de competencias socioemocionales (Bar, 2006)	39
Tabla 3. Elementos de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1998)	40
Tabla 4. Nuevo modelo de las competencias emocionales (Goleman, 2000)	41
Tabla 5. Teoría/enfoques de liderazgo.....	53

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Línea de tiempo del programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas	17
Figura 2. Factores diferenciadores de la MDGIE	25
Figura 3. Genero de los egresados	63
Figura 4. Edad de los encuestados, egresados	63
Figura 5. Estado civil, egresados	64
Figura 6. Áreas de formación en el pregrado.....	64
Figura 7. Experiencia docente, egresados.....	64
Figura 8. Experiencia como directivo, egresados	65
Figura 9. Cargo actual de los encuestados, egresados	65
Figura 10. Naturaleza de la entidad en la que laboran los encuestados, egresados	66
Figura 11. Respuestas área intrapersonal, egresados	66
Figura 12. Respuestas del área interpersonal, egresados	67
Figura 13. Manejo del estrés, egresados	67
Figura 14. Respuestas adaptabilidad, egresados	68
Figura 15. Respuestas estado general de ánimo, egresados	68
Figura 16. Respuestas sobre la importancia de la formación en competencias socioemocionales, egresados	69
Figura 17. Concepto sobre si el currículo permite la mejora en competencias socioemocionales, egresados	69
Figura 18. Opinión de egresados sobre incluir competencias socioemocionales en el Plan de estudios de la MDGIE	70
Figura 19. Concepto sobre el método propuesto para formación en competencias socioemocionales.....	70
Figura 20. Concepto sobre el aporte de la MDGIE en la formación de competencias socioemocionales, egresados.....	71
Figura 21. Genero de los estudiantes, estudiantes	71
Figura 22. Rango de edad de los estudiantes encuestados	72
Figura 23. Profesión de los encuestados, estudiantes	73
Figura 24. Formación de postgrados de los estudiantes del MDGIE	73
Figura 25. Experiencia docente de los estudiantes de la MDGIE	74
Figura 26. Cargo actual de los estudiantes de la MDGIE.....	74
Figura 27. Naturaleza de las entidades en que laboran los estudiantes de la MDGIE	75
Figura 28. Respuestas área intrapersonal estudiantes	75

Figura 29. Respuestas del área interpersonal, estudiantes	76
Figura 30. Manejo del estrés, estudiantes	76
Figura 31. Respuestas adaptabilidad, estudiantes	77
Figura 32. Respuestas estado general de ánimo, estudiantes	77
Figura 33. Respuestas sobre la importancia de la formación en competencias socioemocionales, estudiantes	78
Figura 34. Concepto sobre si el currículo permite la mejora en competencias socioemocionales, estudiantes	78
Figura 35. Respuestas opinión, se debe incluir competencias socioemocionales en el Plan de estudios de la MDGIE, estudiantes	79
Figura 36. Concepto sobre el método propuesto para formación en competencias socioemocionales, estudiantes	79
Figura 37. Concepto sobre el aporte de la MDGIE en la formación de competencias socioemocionales, estudiantes	80

LISTA DE ANEXOS**Pág.**

Anexo A. Cuestionario para estudiantes.....	99
Anexo B. Cuestionario para el egresado.....	104

RESUMEN

La investigación para la formación de competencias socioemocionales en directivos docentes de la maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana es cualitativa, de alcance descriptivo, a través, del diseño fenomenológico. Los hallazgos responden al objetivo de establecer las necesidades de formación en competencias socioemocionales de estos directivos en formación y desde allí presentar una propuesta de syllabus para responder a esas necesidades. La muestra estuvo constituida por 71 participantes, entre egresados y estudiantes activos. Se aplicó un instrumento para cada tipo de participante.

Los hallazgos revelan que se valora la formación recibida en la maestría, en especial en el trabajo en la línea de coaching, pero es necesario replantear y dar una propuesta a los estudiantes y egresados que mejore sus competencias socioemocionales, que repercutirán en su trabajo en las instituciones educativas o en otras instituciones donde los estudiantes y egresados ejercen su labor diaria, para lo cual su formación es factor fundamental en su desempeño. Por lo que la investigación aporta a tener claridad sobre la importancia de la formación en competencias socioemocionales de los directivos y profesionales de la educación.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, Directivos docentes, liderazgo.

ABSTRACT

The research for the formation of socio-emotional competences in teaching directors of the Master's degree in Direction and Management of Educational Institutions of the University of La Sabana is qualitative, descriptive in scope, through the phenomenological design. The findings respond to the objective of establishing the training needs in socio-emotional skills of these managers in training and from there presenting a syllabus proposal to respond to those needs. The sample consisted of 71 participants, between graduates and active students. An instrument was applied for each type of participant.

The findings reveal that the training received in the master's degree is valued, especially in the work in the coaching line, but it is necessary to rethink and give a proposal to students and graduates that improves their socio-emotional skills, which will affect their work in the educational institutions or in other institutions where students and graduates carry out their daily work, for which their training is a fundamental factor in their performance. Therefore, the research contributes to have clarity about the importance of training in socio-emotional skills of managers and education professionals.

Key Words: Socio-emotional competencies, teaching directors, leadership.

1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo de los directivos es un factor asociado a la calidad de las instituciones educativas; por tanto, su formación integral cobra especial relevancia para dirigir a las personas y gestionar los procesos de la organización. Esa premisa fundamental inspira el Proyecto Educativo del Programa (en adelante PEP) de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. En sus 13 años de labores académicas este posgrado ofrecido por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana se ha fortalecido curricularmente a partir dos Autoevaluaciones para la Renovación de Registro Calificado y una Autoevaluación con miras a Acreditación de Alta Calidad realizada en el 2021. Así mismo, varias investigaciones realizadas por estudiantes y asesores del mismo programa (Panesso y Puerto, 2017; Moreno, Galicia y Riscanevo, 2017; Martínez, 2018; Noreña, 2021) son los principales antecedentes y constituyen una evidencia de la intención del programa por fortalecer de manera continua sus procesos.

Como fruto de la investigación de Noreña (2021) y de la Autoevaluación del programa (Universidad de La Sabana, 2021) se detecta la necesidad de fortalecer la formación en competencias socioemocionales para los estudiantes ya a la luz de los estudios sobre liderazgo los directivos educativos tienen un importante rol en la promoción de competencias socioemocionales para los integrantes de la comunidad educativa (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020; Torres, Cudris y Acuña-Bravo, 2020; Colunga y García, 2016; Marchant, Müller y Álamos, 2015). Así mismo, los desafíos que el líder enfrenta requieren también el desarrollo de competencias socioemocionales también en la persona del líder (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2019; Leithwood, 2009).

Entonces, la evidencia de la investigación sobre el liderazgo sustenta la necesidad de fortalecer la formación en competencias socioemocionales para los estudiantes de la MDGIE ya que, si bien los graduados reportan que se trabaja este aspecto, no se cuenta con un espacio académico específico para tal fin (Universidad de La Sabana, 2021; Noreña, 2021). Con el fin de dar respuesta pertinente a esta oportunidad de mejora para el programa se emprendió el presente estudio en el cual se indagó por las necesidades de formación en competencias socioemocionales a partir de la voz de estudiantes, docentes y graduados.

El informe de investigación está organizado en 10 capítulos, el primero trata sobre el planteamiento del problema en el cual se establece el contexto, antecedentes, descripción y formulación de este con unos objetivos generales y específicos asociados a unas preguntas problemas los cuales hacen que esta investigación cobre la importancia de este estudio.

Los dos siguientes capítulos, segundo y tercero tiene como referente el marco teórico y estado de arte el cual, el primero dará una mirada especificando al liderazgo directivo, la pertinencia de hablar de la inteligencia emocional, la importancia de la palabra competencia en el ámbito educativo enfatizando en las

competencias socioemocionales para retomar algunos modelos pertinentes, la pertinencia del currículo y la eficacia de la planeación curricular y el segundo es el estado del arte que enfatiza en las recogen las tendencias, convergencias y divergencias dentro de la literatura asociada al tema de la formación de los directivos docentes y sus características con el fin de discutir la relevancia de las competencias socioemocionales en la dirección docente.

En el siguiente capítulo encaminado a la metodología donde establece que la investigación tiene un enfoque cualitativo ya que pretende reconocer las necesidades de formación con un diseño fenomenológico ya que se parte de las experiencias de estudiantes, de tipo exploratorio donde el interés central es examinar las necesidades de un grupo en particular y extraer de ellas estructuras comunes de sentido y características a partir del diseño de dos cuestionarios tipo encuesta en el cual participan estudiantes graduados y activos de la Universidad.

El quinto capítulo corresponde al análisis de datos en el cual se empleó estadísticas descriptivas para su estudio donde se categorizaron para así poder encontrar similitud en sus respuestas y poder hallar particularidades en estas que ayudan a la recopilación de datos.

En los siguientes capítulos sexto al decimó se establecen las discusiones, aportes al diseño de la planeación curricular, recomendaciones, limitaciones y nuevas preguntas con el fin de una mejora continua en el programa de MDGIE.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Contexto

La Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (en adelante MDGIE) de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana se diseñó en el año 2005 “debido a que en el contexto nacional no había un programa que contemplara la formación de directivos del sector educativo, con una visión antropológica de las organizaciones en la cual se concibe a la persona como centro de la tarea educativa” (Universidad de La Sabana, 2022, p. 18). Ser una de las primeras ofertas de formación avanzada para directivos educativos en el nivel de maestría en Colombia ha constituido una materialización del propósito de La Sabana de contribuir al progreso de la sociedad a través de una oferta académica de calidad inspirada en una visión humanista.

En el año 2008 se inicia con la primera cohorte conformada en su mayoría por estudiantes del sector privado en la que se buscaba la cualificación y fortalecimiento de habilidades directivas (Universidad de La Sabana, 2022, p. 19). Esta ha sido la premisa de trabajo de la MDGIE, por la cual se han realizado ajustes curriculares a su propuesta educativa para garantizar relevancia, pertinencia y calidad. Es decir, respaldados por evidencia empírica que demuestra que liderazgo directivo es un factor asociado a la calidad de las instituciones educativas se ha procurado fortalecer el programa permanentemente. "El liderazgo escolar tiene un efecto significativo en las características de la organización escolar que influye positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020, p. 6).

Como parte de las acciones de mejoramiento continuo que ha emprendido el programa se encuentran la inclusión de la Profundización en Liderazgo y Coaching (2016) y el cambio de modalidad ya que en sus orígenes el programa era de Profundización y, desde el 2018, empezó la transformación a una modalidad de Investigación. En el año 2020 se realizó la Renovación de Registro Calificado y para ello se realizó y presentó ante el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) la segunda Autoevaluación del programa. En el marco del proceso de Autoevaluación de 2022 se presentaron estudios realizados al interior de la MDGIE (Panesso y Puerto, 2017; Moreno, Galicia y Riscanevo, 2017; Martínez, 2018; Noreña, 2021) en los cuales se ha indagado, entre otros aspectos, por el impacto de la formación que se ha brindado a más de 408 directivos educativos que se han graduado del programa.

A continuación, se presenta una línea de tiempo del programa (Figura 1) en la cual se aprecian los momentos en los cuales se han realizado ajustes curriculares:

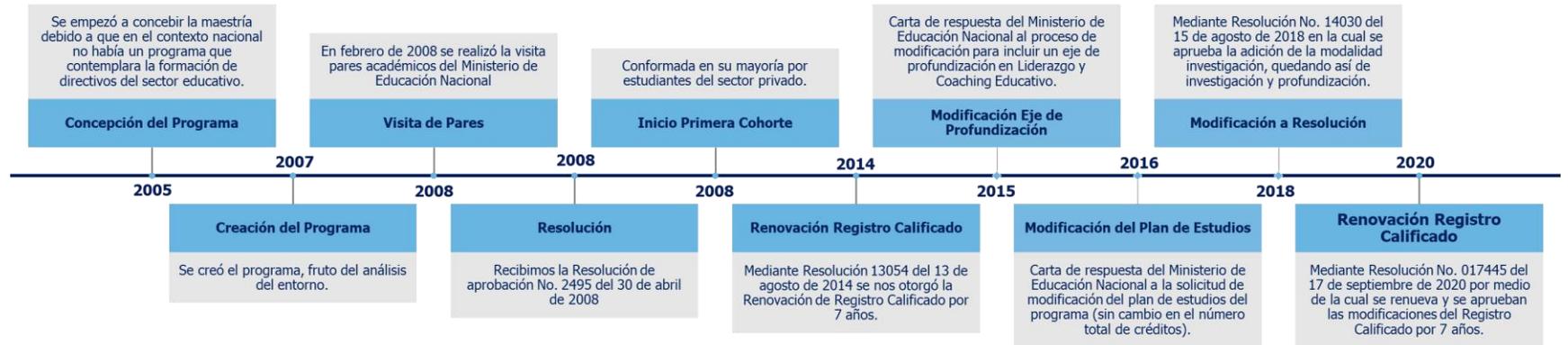


Figura 1. Línea de tiempo del programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (2021)

Entre el 2021 y el 2022 el programa realizó la tercera Autoevaluación con miras a lograr la Acreditación de Alta Calidad. En el informe final de Autoevaluación (Universidad de La Sabana, 2021) se retoman los hallazgos de los mencionados estudios y las acciones de mejoramiento emprendidas como fruto de las investigaciones de Panesso y Puerto, 2017; Moreno, Galicia y Riscanevo, 2017; Martínez, 2018 y Noreña, 2021.

Como consecuencia de estas investigaciones y de los sucesivos ejercicios de coherencia curricular realizados en el marco de los procesos de Autoevaluación en el año MDGIE se han emprendido diferentes acciones de mejora y reflexiones al interior del programa. Estos procesos anteceden la última actualización de las competencias esperadas:

- a. Construir e implementar una visión estratégica compartida por la comunidad vinculada al proyecto o programa educativo para contribuir a la calidad en el propósito de formar personas, aprovechando al máximo el talento humano y los recursos disponibles.
- b. Gestionar proyectos y programas educativos para garantizar su desarrollo efectivo y su calidad mediante la participación de la comunidad académica y su entorno.
- c. Liderar las áreas académica, pedagógica, administrativa y comunitaria de su institución o programa para la mejora y calidad de estos a partir de la fundamentación estratégica de las decisiones.
- d. Desarrollar las capacidades de las personas de su equipo de trabajo para que puedan desplegar su mayor potencial en la organización educativa a través de buenas prácticas para la gestión del talento humano y desde un liderazgo inspirador.
- e. Analizar las problemáticas de las instituciones educativas para proponer soluciones a partir de la investigación básica y aplicada. (Universidad de La Sabana, 2020, p. 19).

2.2 Antecedentes

En relación con la educación emocional se encuentran varios antecedentes, de los cuales se destacarán algunos que guardan relación directa con el concepto de competencias socioemocionales en directivos que es el objeto de estudio de la presente investigación.

La pertinencia del tema se pone de relieve en estudios como el de Palomera, Briones y Gómez-Linares (2019) quienes proponen un modelo de intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica de docentes y directivos. Según los autores, los educadores deben tener, además de conocimiento didáctico y competencias para el uso de las nuevas tecnologías, destrezas para comunicarse y relacionarse positivamente con los distintos integrantes de la comunidad educativa, así como habilidad para llevar a cabo procesos de autorregulación y heteroregulación que influirán en el trabajo en equipo y en la resolución de problemas en el contexto educativo.

Por otra parte, uno de los referentes más estudiados en la MDGIE en el abordaje del concepto de liderazgo y los elementos emocionales asociados a esa práctica es Kenneth Leithwood. Así, se evidenció en la revisión documental de archivos de la maestría y en las tesis de la profundización en Liderazgo y Coaching. En consecuencia, se considera relevante exponer, a continuación, algunos de sus hallazgos.

Los estudios realizados por Leithwood (2009) y Leithwood, Harris y Hopkins (2020) sobre liderazgo revelan, entre otros aspectos, que las prácticas de los directivos tienen incidencia en las emociones de los docentes y en el clima organizacional, si bien no son el único factor asociado. Las dimensiones emocionales específicas de las docentes propuestas por Leithwood (2009) son la eficacia docente individual, la eficacia docente colectiva, la satisfacción laboral, el compromiso organizacional, el estrés/colapso, ánimo y el compromiso con la escuela o profesión. En ellas influyen las condiciones organizacionales y el liderazgo directivo además de otros factores personales.

Ahora bien, las condiciones organizacionales comprenden el ámbito del aula, la institución educativa, el Estado y la sociedad. Leithwood (2009) también expone que la influencia de tales condiciones sobre las emociones de los docentes incide en el desempeño de su labor. A nivel del aula se establece por ejemplo lo siguiente: “tanto el volumen como la complejidad de la carga de trabajo tienen efectos sustanciales sobre las emociones de los docentes” (Leithwood, 2009, p. 182). En ese sentido, estas emociones se ven afectadas negativamente, por ejemplo:

- a. Cuando un docente percibe que su carga laboral es superior a la de otro maestro.
- b. Cuando es excesivo el número de estudiantes al cual tiene que impartir la enseñanza.
- c. Cuando los quehaceres laborales y profesionales demandan una cantidad excesiva de tiempo por parte del docente.

Leithwood parte de la idea de que, al tener en cuenta las emociones de los docentes, se realza la virtud en su labor y su desempeño se potencializa positivamente. “Las contribuciones positivas a los estados mentales de los docentes (eficacia, satisfacción, compromiso, menor estrés) y las prácticas declaradas se asocian con estructuras que brindan oportunidades a los docentes para colaborar entre ellos, como los tiempos para planificar en común” (Leithwood, 2009, p. 189).

Algunas situaciones concretas en una institución escolar, como el hecho de que haya estudiantes de condiciones sociales y económicas diferentes, así mismo, de necesidades especiales que involucran maneras de aprender específicas, requieren que se establezca un equipo de maestros de apoyo pedagógico. Cuando un maestro debe incluir en su labor el cuidado y abordaje de aquellas especificidades de algunos alumnos dentro del aula, sus emociones pueden afectarse negativamente. Lo anterior, en el sentido en que aumenta el nivel de estrés y desgaste mental. Pues aparte de impartir su conocimiento a un número mayoritario de estudiantes, debe dedicar tiempo extra al aprendizaje de otros estudiantes con una necesidad especial. De

tal manera, una condición organizacional en la institución escolar que no tiene en cuenta estas especificidades difícilmente influirá en sentido positivo respecto al desempeño de un profesor.

Leithwood encuentra que al hacer énfasis en que “la escuela es una fuente potencialmente rica de aprendizaje profesional” (2009, p. 188), se hace necesario el hecho de que el profesor se capacite de manera permanente para que pueda potenciar su conocimiento y mejorar sus métodos de enseñanza. Formas de desarrollo profesional como grupos de estudio, coaching, formación y tutoría, redes que permiten a los docentes identificar temas de interés común e inmersión en actividades de investigación con los estudiantes (Leithwood, 2009, p. 188), son una manifestación de empoderamiento y apropiación que puede influir satisfactoriamente en el ánimo de los docentes. Esto contribuye a que se conviertan en gestores autónomos, agentes causales de su propio desempeño.

Por supuesto el estado de ánimo de los docentes no depende solamente de los aspectos mencionados en el párrafo anterior. Es necesario reconocer que otras variables como el salario o las políticas públicas educativas pueden influir la motivación y el compromiso profesional de los docentes. A causa de esto, Leithwood (2009) considera igualmente necesario tener en cuenta condiciones de este tipo, que también influyen directa o indirectamente en el desempeño laboral de un profesor.

Cuando los directivos docentes tienen un sentido de comunicación y colaboración con los docentes, se potencia el compromiso educacional. Así lo evidenció Condori- Gutiérrez (2021) en su investigación sobre las competencias socioemocionales del directivo y su incidencia el clima organizacional en las instituciones educativas:

Los directivos que resuelven situaciones en las cuales se involucran los estados emocionales tanto de docentes, estudiantes y padres de familia, impactan de manera favorable, influyendo en la mejora del clima organizacional, aumentando la calidad de las relaciones entre los miembros de la institución educativa (Condori- Gutiérrez, 2021, p. 15)

De acuerdo con Leithwood (2009) (citado en Condori, 2021) las condiciones organizacionales abarcan todo un conjunto de prácticas y actividades que tienen un grado alto de afectación en las emociones de los docentes. En la misma línea conceptual Seashore y Murphy (2019) exploran el enfoque del liderazgo positivo y su importancia para las relaciones interpersonales en la institución educativa y postulan que

Para construir climas organizacionales saludables se necesita que los directivos asuman un liderazgo educativo orientado hacia el aprendizaje continuo. Esta perspectiva predispone al directivo a instaurar una cultura o clima adecuado que fomente el desarrollo académico y social en toda la institución educativa. Las investigaciones empíricas al respecto consideran que los directivos que se preocupan por asegurar las condiciones necesarias para promover adecuados climas escolares, donde se exprese un real cuidado por los adultos y estudiantes, son más efectivos en su impacto, donde las capacidades relacionales entre los miembros de la comunidad actúan de la mejor manera en contextos de complejidad socioeducativa (Seashore y Murphy, 2019, citados en Condori, 2021, p. 16).

Ahora bien, respecto a las prácticas de liderazgo de los directivos, Leithwood (2009), evidencia que estas influyen de forma trascendental en las emociones de los docentes, de tal manera que aseguran unas condiciones de calidad para el desempeño profesoral. Establecer directrices, desarrollar a las personas, rediseñar la organización, manejar el programa de estudios son algunas prácticas de liderazgo a las que se refiere. Leithwood (2009) y Volante y Müller (2017) coinciden en señalar que, si en la escuela no se establece una visión compartida con objetivos claros y racionales y una visión de progreso con altas expectativas, la motivación del profesor puede disminuir y el compromiso organizacional puede verse afectado de manera que decline el desempeño. Por ello, el liderazgo directivo efectivo implica unas prácticas directivas que reconozcan la importancia de la dimensión emocional de los integrantes de la comunidad educativa.

Condori (2021) ratifica los postulados de Leithwood (2009) considera que a partir de lo que se conceptualiza como liderazgo distribuido se puede lograr un sentido escolar de solidaridad colectiva, pues este se relaciona con la construcción de propósitos comunes. El liderazgo distribuido es una práctica relacional y organizacional que interviene o modifica el liderazgo escolar De ahí que sea transformacional, colaborativo y compartido (Condori, 2021; Leithwood, 2009). Esta forma de ejercer el liderazgo tiene como objetivo potenciar el trabajo de enseñanza-aprendizaje de los docentes y alumnos en el aula de una institución educativa. Este liderazgo responde a las necesidades de innovación y complejidad de la organización escolar. Por ello implica la creación de nuevas políticas educativas, políticas de eje transversal que tengan como finalidad el mejoramiento escolar, especialmente en sectores abandonados y relegados en el ámbito social, económico y cultural.

Cuando el liderazgo de una organización está distribuido en varios integrantes y no encapsulado en un único líder, se incrementa la efectividad. Así lo destacan Weinstein y Muñoz (2017) sustentados en varios autores:

En lo que respecta al liderazgo escolar, los estudios han mostrado que los líderes escolares tienen una relación positiva y significativa, aunque indirecta, con los logros estudiantiles. Esta relación opera en función de otras condiciones organizacionales, como el ambiente o la cultura escolar, el liderazgo distribuido, la motivación docente y la comunidad profesional (Louis et al, 2010; Leithwood y Louis, 2012; Spillane y Coldren, 2011; Hallinger y Heck, 2010; y Robinson, Lloyd y Rowe, 2008, citados en Weinstein y Muñoz, 2017, p. 122).

Para Weinstein y Muñoz (2017) esta forma de liderazgo tiene mayor efectividad en el desempeño laboral, pues genera climas emocionales positivos en las escuelas y potencia las capacidades profesionales. Es desde un ambiente de motivación anímica e influencia emocional que se logran articular y establecer altas metas y misiones compartidas en la escuela con un sentido de pertenencia y de apropiación profesional.

Como se ha podido observar, la evidencia presentada por diferentes autores confiere gran importancia a la dimensión emocional de los directivos y docentes de la institución educativa por tanto es

relevante preguntarse por las competencias necesarias para que un estudiante de maestría se forme como directivo y gestor educativo, y de tal manera llegue a desempeñar su labor de manera efectiva y potenciada.

El concepto de competencia se ha mencionado en varios puntos de este apartado, por tanto, resulta conveniente precisarlo para efectos de esta investigación. El MEN en su resolución No.15683 de 2016 establece la definición de competencia, retomando el enunciado de la guía 31 de 2008, la cual dice:

Las características propias de un individuo que no son observables directamente, manifiestas en el desempeño particular en entornos dados, es decir que una persona es capaz de hacer frente a diferentes situaciones con flexibilidad y creatividad, demuestra que es competente a través de su desempeño, por lo cual el desempeño laboral de una persona, su nivel de desempeño y resultados alcanzados en cierto tipo de actividades está en función de sus habilidades.

La competencia incluye la interacción entre la naturaleza interiorizada de cada persona (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, los componentes de una competencia interactúan y juegan un papel en los desafíos diarios que enfrenta una persona y determinan la calidad general de su trabajo en una situación dada. También es importante señalar que la competencia no es estática, se construye, se aprende y se desarrolla a través del aprendizaje y la práctica, lo que conduce a niveles de logro cada vez más altos. (MEN, 2008, p. 13).

Así mismo, el MEN a través, de su decreto 1278 de 2002 establece la definición del directivo docente como “Quiénes desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas se denominan directivos docentes, y son responsables del funcionamiento de la organización escolar”. (MEN, 2002, p. 2)

Con respecto a lo anterior, Colombia, en sus niveles de educación básica y media, los directivos docentes son quienes ocupan los cargos de director rural de preescolar y básica primaria; rector de institución educativa y el coordinador; en las universidades los cargos directivos, por lo general, corresponden a: rector, vicerrector, decano, director de departamento, entre otros. En algunos países de Iberoamérica como Chile, Perú, Argentina entre otros, no existe la figura de directivo docente, pero existe la figura de directivo escolar (OEI, 2017). La diferencia entre los dos términos radica en que el directivo escolar es visto desde un enfoque de liderazgo que va más allá de la dualidad funcional entre lo administrativo y lo pedagógico y pasa a ser un líder de personas para personas.

Así pues, se evidencia que “el papel del directivo se hace más complejo, ya no se trata sólo de administrar correctamente los recursos y ejercer con equidad la jefatura del personal; ahora hay que ser un líder pedagógico y también fomentar la participación de la comunidad educativa” (Pérez y Hernández, 2000, citado en MEN, 2012). A este respecto, el directivo docente ejerce su labor en medio de las diferentes

interacciones sociales, por lo que es necesario desarrollar su capacidad de autogestión involucrándose directamente con la comunidad educativa y convirtiéndose en un agente de cambio.

Al igual que el rol del directivo docente ha cambiado, en la medida en que las exigencias sobre las que en él recaen conllevan a que sea más que un administrador un líder de procesos, los sistemas educativos experimentan cambios que obligan a revisar los modelos de gestión y de enfoque. La Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (en adelante OIE, 2017) afirma que al menos hay tres enfoques en los últimos 30 años.

En los años setenta, predominó el paradigma de la gestión escolar centralizada, que permitió la expansión del sistema educativo nacional en un esfuerzo por asegurar la provisión de educación a todos los ciudadanos, es decir, se centró en lo que hoy se conoce como cobertura. (Pozner, 2005, p. 52).

En los años ochenta, la preocupación por la equidad en la atención de los estudiantes fue el marco en que se desarrollaron los estudios sobre las escuelas eficaces. (Pozner, 2005, p. 52, citado por OIE, 2017); lo que hoy en día sucede en Colombia, en donde se miden los procesos en términos de cumplimiento de objetivos a través de indicadores de resultado.

En los noventa se perfilaron los estudios de mejora escolar (Pozner, 2005, p. 52, citado por OIE, 2017); es decir, se inicia a dar aplicabilidad a la dirección estratégica, con el fin de que las organizaciones se pregunten ¿en dónde estamos?, ¿en dónde queremos estar?, ¿cómo lo queremos lograr?, ¿cómo medimos este proceso para saber si lo estamos haciendo bien? (Volante y Müller, 2017).

En la última década los procesos de dirección se han centrado en la mejora del clima organizacional, a través del fortalecimiento del liderazgo humanizado, es decir, de forma bidireccional con retorno hacia quien se dirige como hacia quien lo ejerce.

De lo anterior, reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, demandará un estilo de gestión escolar diferente y será necesario crear y recrear una forma de hacer escuela que permita generar mejores aprendizajes para los estudiantes, para los docentes y el equipo directivo, para las familias y para la institución en su totalidad (Pozner, 2015, p. 70, citado por OIE, 2017).

En esa misma dirección, durante los últimos años se ha investigado el impacto de las competencias socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, Jennings y Greenberg (2009) y Sutton y Wheatly (2003) que ponen de manifiesto la estrecha relación entre las competencias sociales y emocionales de los docentes y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase. Di Fabio y Pazazeschi (2008) evalúan la relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia en una muestra de docentes italianos. (Pertegal, Castejón y Martínez, 2011, p. 5). Los hallazgos del estudio de Di Fabio y

Pazazzeshi (2008) mostraron diferencias significativas en la inteligencia emocional con respecto a la edad. En comparación con las mujeres, los hombres obtuvieron puntajes más altos en la dimensión intrapersonal, mientras que las mujeres obtuvieron puntajes más altos en la dimensión interpersonal. El estudio indica tanto la necesidad de un mayor análisis de la inteligencia emocional de los docentes como nuevas áreas de posible investigación

2.3 Descripción del Problema

Retomando la investigación de Noreña (2021) en la que se realiza una evaluación de la coherencia curricular de la MDGIE, se comparó un referente internacional con el programa y con otras ofertas de maestría que forman directivos, esta investigación reveló que los planes de estudio de otras instituciones incluían asignaturas enfocadas al desarrollo de las competencias emocionales, lo que le llevo a concluir que es de gran importancia para la MDGIE de la Universidad de la Sabana contar con un seminario académico dedicado a este tema, analizando la posibilidad de introducir nuevas asignaturas o módulos que atiendan esta deficiencia, lo que requiere un análisis previo de las necesidades de formación de competencias socioemocionales para directivos docentes. (p. 44)

Por otra parte, en la referenciación nacional realizada por Noreña (2021) se estudiaron varios programas nacionales y documentos relacionados con formación de directivos docentes en Colombia. Entre ellos, conviene destacar en este planteamiento del problema el documento técnico de la Convocatoria para conformar el banco de instituciones oferentes de formación continua de docentes y directivos docentes (Vigencia 2019 – 2022) del Viceministerio de Educación Preescolar Básica y Media, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, Subdirección de Fomento de Competencias. Entre las recomendaciones que formula el MEN ha destacado de manera explícita lo siguiente:

- Trabajo en red u otro intencionado hacia la conformación de comunidades de aprendizaje como estrategia formativa.
- Herramientas que desplieguen ejercicios prácticos para contextos escolares.
- Metodologías que se relacionen con el acompañamiento situado.
- Conversatorios con rectores experimentados y reconocidos.
- Formación de las competencias socioemocionales.
- Creación de un portafolio digital que sistematice la experiencia y de manera particular, las prácticas de los directivos.
- Vincular a la propuesta al menos un ejercicio de investigación centrado en la práctica de directivos docentes. (MEN, 2020, p. 52)

Otro aspecto que sustenta la necesidad de llevar a cabo esta investigación está relacionado con los factores diferenciadores de la MDGIE (Universidad de La Sabana, 2021), los cuales se sintetizan en la Figura 2.



Figura 2. Factores diferenciadores de la MDGIE

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Autoevaluación de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (2021)

En primer lugar, el factor uno (1) “Perspectiva antropológica de las organizaciones” que es el sello de la MDGIE exige una reflexión y fortalecimiento de la dimensión personal de los directivos y docentes que cursan el programa y de la manera en que ellos pueden incidir a su vez en las personas de su organización. Así mismo el factor dos (2) referido a “Impacto en instituciones educativas e incidencia en política pública” evidencia que toda mejora curricular en el programa tendrá un efecto multiplicador en los sitios de trabajo de los estudiantes y futuros graduados, así como en los aportes que la maestría puede realizar en ámbitos de discusión sobre formación de directivos en Colombia. Es decir, la huella que deja el programa trasciende a los estudiantes como personas.

El factor diferenciador tres (3) está referido a la “Formación en liderazgo directivo para el mejoramiento de la calidad de la educación” y el factor cuatro (4) al “Desarrollo de habilidades y prácticas directivas pertinentes con la política educativa”. En línea con los argumentos teóricos, políticos y contextuales presentados hasta este punto se evidencia que el fortalecimiento continuo del currículo del programa es una necesidad, especialmente cuando el componente de competencias socioemocionales se considera como indispensable en la actualidad debido a las secuelas que dejó la pandemia por COVID 19 en los niños, niñas y jóvenes (Gordon, 2020). Es decir, formar con pertinencia a los líderes educativos, exige

fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales dados los actuales desafíos que debe atender la escuela para contribuir a la educación emocional.

Entonces, los elementos presentados a lo largo de este apartado confirman la importancia de la formación en competencias socioemocionales para los educadores que cursan la MDGIE, especialmente si se considera que estas tienen implicaciones personales y también para la comunidad educativa, tal y como lo destacan Torres, Cudris y Acuña-Bravo (2020) en su estudio sobre la importancia, necesidad y presencia de las competencias emocionales en la formación de licenciados en Colombia.

La relevancia de incluir la formación en competencias socioemocionales para el fortalecimiento curricular de la MDGIE también está sustentada en los postulados propuestos por estudiosos del liderazgo educativo (Leithwood, 2009; Colunga y García, 2016). En los últimos años, la notoriedad del tema ha ido en aumento. Como evidencia de ello se destacan los estudios de Marchant, Müller y Álamos (2015) quienes indagaron por la relación entre la capacitación de directivos y docentes en competencias socioemocionales y su impacto en la autoestima de estudiantes de Educación Básica, encontrando que las intervenciones con estudiantes en ese aspecto tienen mayor impacto cuando son realizadas por los mismos docentes.

De lo anterior se desprende el siguiente interrogante de investigación:

2.4 Formulación del Problema

¿Cómo incluir las competencias socioemocionales en la formación de los estudiantes y egresados de la Maestría en Dirección y Gestión en Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana desde sus necesidades de formación?

2.5 Objetivo General

Establecer las necesidades de formación en competencias socioemocionales de los estudiantes y egresados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas desde la Universidad de La Sabana, con proyección a una modificación del plan de estudios.

2.6 Preguntas Asociadas

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se asociaron las siguientes preguntas

1. ¿Cuáles son las necesidades de formación en competencias socioemocionales desde la perspectiva de los estudiantes y egresados de la MDGIE?
2. ¿Cuáles son los argumentos que sustentan la pertinencia de incluir un seminario de competencias socioemocionales dirigido a los estudiantes y egresados de la MDGIE?
3. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes y egresados de la MDGIE a cerca de sus competencias socioemocionales?

4. ¿Cuáles son las recomendaciones para el programa de la Maestría en Dirección y Gestión en Instituciones Educativas para ser incluidas en su plan de estudios para la formación de sus estudiantes y egresados en competencias socioemocionales?

2.7 Objetivos Específicos

1. Identificar la autopercepción de estudiantes y egresados de la MDGIE en cuanto a sus competencias socioemocionales.
2. Reconocer desde la perspectiva de los estudiantes de la MDGIE sus necesidades de formación en competencias socioemocionales.
3. Conocer desde la perspectiva de los egresados de la MDGIE sus necesidades de formación en competencias socioemocionales.
4. Proponer la inclusión de un seminario para la formación de competencias socioemocionales en el plan de estudios de la MDGIE

2.8 Justificación

La relación entre las competencias socioemocionales del líder directivo y el clima organizacional ha sido explorada como se explicó en la descripción del problema. (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020; Torres, Cudris y Acuña-Bravo, 2020; Palomera, Briones y Gómez, 2019; Colunga y García, 2016; Marchant, Müller y Álamos, 2015; Leithwood, 2009). Los antecedentes rastreados revelan que dichas habilidades tienen incidencia en la forma en la cual el directivo se relaciona con su equipo de trabajo y con otros integrantes de la comunidad educativa.

En concordancia con lo anterior a continuación se exponen los criterios que permiten valorar el potencial de la presente investigación. Con respecto a la conveniencia, el estudio será útil para brindar información clave acerca de las necesidades de formación de los directivos que cursan la MDGIE, con el propósito de trazar las bases curriculares para el diseño del seminario de competencias socioemocionales que se plantea como propuesta para la reforma curricular. Esta reforma constituye una de las acciones de mejora que se formularon en el plan de mejoramiento de la autoevaluación 2018 – 2020.

A la luz de los argumentos presentados a lo largo de este planteamiento del problema, los autores del presente estudio consideran que es un hecho que en las instituciones educativas contemporáneas se asigna una destacada relevancia la adquisición del saber y el conocimiento en sí mismo. Por lo cual, es un objetivo central de aquellas determinar y exigir de manera universal al estudiante ciertas competencias intelectuales y académicas que correspondan a tal conocimiento. Sin embargo, la mayoría de las veces los currículos de aquellas instituciones pasan por alto tener en cuenta la dimensión socioemocional de las

personas que se están formando, una dimensión que se ignora o se determina como innecesaria para el logro, desarrollo y puesta en práctica de las competencias académicas exigidas. En ese sentido, este proyecto de investigación encuentra vacíos teóricos respecto a las necesidades de formación en competencias socioemocionales en los directivos docentes, de ahí, la necesidad de ampliar y hacer valer un conocimiento que destaque y responda al fortalecimiento de la formación integral del estudiante de cualquier profesión que tenga que ver con la dimensión de liderazgo educativo.

Teniendo en cuenta que el perfil del graduado de la MDGIE alude en su declaración a las competencias socioemocionales es posible afirmar la pertinencia del estudio:

El graduado de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas es un experto en la alta dirección con una sólida formación ética, con competencias directivas y con habilidades para la evaluación de las necesidades de su institución o programa facultado para aplicar y/o crear prácticas efectivas para las áreas de la gestión institucional.

En respuesta a las necesidades del contexto, es un directivo que ejerce su liderazgo para contribuir al crecimiento personal y profesional de su equipo de trabajo, al desarrollo de competencias socioemocionales de los integrantes de su institución y a la calidad de la educación (Universidad de La Sabana, 2020, p. 19).

Así mismo, con los antecedentes presentados, la acción directiva es una labor en la cual recaen grandes responsabilidades que pueden ocasionar cargas emocionales, aspecto que podría tener implicaciones prácticas y ser abordada a través de diferentes herramientas de autorregulación emocional que beneficiarían a nivel personal y laboral. De ahí que, a partir de esta investigación se establezca que la dimensión socioemocional es un factor determinante para potenciar la adquisición de conocimientos y la puesta en práctica de estos, la labor como líderes educativos.

De tal manera, esta investigación puede contribuir a incrementar la pertinencia del programa gracias a la identificación de las necesidades que tienen los estudiantes de MDGIE respecto a la adquisición de competencias socioemocionales para potenciar su labor en el ámbito laboral como líderes educativos y, por último, proponer una reforma de diseño del currículo de la maestría para vincular las competencias socioemocionales y la creación de un seminario socioemocional

3. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se presentan los referentes teóricos que sustentan el proyecto de investigación. Para tener una idea del lugar que ocupa la propuesta, su pertinencia teórica y metodológica, es necesario realizar un abordaje general de los elementos y variables que intervienen en él. Dichos elementos aparecen temáticamente separados en capítulos así: Capítulo 1: Liderazgo directivo, en el cual se tiene en cuenta la definición, características y necesidades de formación en directivos. Capítulo 2: Inteligencia emocional relacionada con el liderazgo directivo. Capítulo 3: Competencias socioemocionales. Capítulo 4: Currículo, definición, funciones y características con el fin de presentar el área de trabajo de esta investigación. Para ello, como ya se sugirió, este texto hace una revisión de la literatura sobre el tema en los bloques temáticos enunciados profundizando en la comprensión de los elementos que permitan abordar el propósito esencial orientado a identificar qué características posee el líder directivo y las diferentes competencias socioemocionales que debe asumir para su ejercicio.

3.1 Liderazgo Directivo

Tal como sugiere Goleman et al (2021) el estudio de las formas de impacto de los líderes en contextos —tanto educativos como empresariales— poseen una doble ventaja. Por un lado, los líderes capaces de gestionar sus propias emociones crean una sinergia que beneficia a todo su entorno. De manera que aquellas que transmitidas de manera positiva fabrican un clima de resonancia emocional que alcanza a todos los miembros del grupo. Por otro lado, las emociones mal gestionadas por un líder tienen su efecto contrario, esto es, provocar una disonancia que altera el curso de la fluidez de los resultados en la escuela, el trabajo y la empresa. Dicha resonancia se construye, según Goleman et al (2021), de la siguiente manera:

- a. Conmueve a la gente hacia sueños compartidos;
- b. Conecta lo que cada persona desea con los objetivos del equipo de trabajo;
- c. Crea una armonía por medio de la conexión presente entre cada miembro;
- d. Valora la retroalimentación entre miembros por medio del compromiso y la participación;
- e. Plantea objetivos desafiantes y apasionantes;
- f. Mitiga los medios a través de una dirección clara en situaciones de emergencia o riesgo (p. 60).

Todo lo anterior proporciona una enorme utilidad a los entornos en los cuales se desarrolla y construye la dirección educativa. En relación con la complejidad de la acción directiva de las instituciones educativas Álvarez, Fuente y Salvador (2009) afirman que los centros escolares no son territorio exclusivo de instancias académicas y educativas, sino que son instituciones complejas donde se gestiona y administra las relaciones humanas de interlocutores internos y externos a la institución como la familia, alumnos,

representantes de la institución, administrativos, entre otros. Esta tarea se encarna en la persona del director quien ejerce la doble tarea del mantenimiento organizativo de las instituciones educativas y el desarrollo personal de aquellos que habitan las instituciones educativas (Egido, 2006). Por esta razón, el directivo se ve obligado a desarrollar habilidades que se orienten al logro de dicho desarrollo que dinamiza los grupos y la organización del trabajo. Dichas habilidades están rotuladas dentro de la literatura como funciones directivas y de liderazgo (Gil, 1999; Uribe et al, 2017; Herrera y Tobón, 2017).

En principio, el liderazgo no es sinónimo de la función directiva. Lorenzo (2004) (citado en Salvador, Fuente y Álvarez, 2009) afirma que

Los directores difieren de los líderes, si bien se considera que los directores más eficaces son aquellos que, en lugar de emplear con exclusividad recursos de poder legítimo, emplean habilidades propias de liderazgo. No es lo mismo ser un buen gestor o un buen jefe, que ser un líder. Gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo. Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de los miembros, innovar y mejorar continuamente (p, 279).

Es fácilmente apreciable que existe una tendencia a caracterizar el perfil directivo desde un punto de vista funcionalista enfocado en las tareas, prácticas y funciones, lo que difiere a los puntos mostrados por Herrera y Tobón (2017) quienes señalan que existen otros dos enfoques de abordaje: el enfoque individualista, centrado en las cualidades personales y profesionales del directivo y otro por competencias que describe las habilidades esperadas para el óptimo desempeño de las labores de gestión de los centros educativos.

Por tanto, es necesario hacer énfasis en el valor del liderazgo en el perfil del directivo y reconocer su impacto en la eficacia de la persona, la competencia y el desarrollo de este último. En el año 2008 un estudio de caso realizado por investigadores de la Universidad de la Sábana concluyó que parte del problema de la concepción del liderazgo y su posible incidencia es la formación inicial que reciben los directivos porque:

Han sido formados en teorías empresariales, las cuales se trasladan con cierta facilidad a lo educativo sin una reflexión profunda y coherente con los fines [...] e influido en la concepción misma de la institución educativa, en la manera de actuar del directivo y en el uso de un lenguaje empresarial (Sandoval, Camargo y Vergara, 2008a, p. 11).

Uno de los mayores problemas es el desdibujamiento de la figura del directivo como líder educativo desde un enfoque antropológico que integre lo personal y lo profesional. Dentro del mismo estudio, se apela a una formación más humanística definida por dos tipos de saberes. Por un lado, saberes de orden científico

y técnico percibidos como demandas para el directivo (éticos, pedagógicos, antropológicos, administrativos y jurídicos) y, por otro, saberes de acción contextualizados que proceden de la relación entre la práctica, la formación y la experiencia (Sandoval, 2008b). De lo anterior, resulta claro que los directivos son uno de los principales actores del conocimiento sobre las organizaciones escolares y los agentes movilizados del liderazgo:

Uno de los aspectos más destacados por la literatura en relación con la eficacia de los centros es la dirección y eficacia de los mismos y sobre todo, la capacidad de liderazgo de los directores (Cerdán, 1996, p. 60).

Para Leithwood y Riehl (2009) el liderazgo se define como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20). Del mismo modo, los autores caracterizan las premisas que integran la concepción del liderazgo educativo que es, a fin de cuentas, el que resulta interesante:

- **Carácter social del liderazgo:** se resalta el carácter eminentemente social de la tarea de liderazgo. Es decir, el liderazgo está inserto en relaciones sociales y sirve a propósitos sociales específicos. Por lo mismo, sobre pasa la lógica puramente personal o el interés individual.
- **Carácter teleológico del liderazgo:** está orientado por una meta centrada en los aprendizajes y en el aseguramiento de las condiciones para que este sea posible. De este modo, le corresponde orientar y responder por el cumplimiento de esta meta.
- **Carácter de impacto del liderazgo:** para Burns (citado en Leithwood y Riehl, 2017,) las acciones de quien ejerce liderazgo poseen un efecto directo o indirecto en las metas del grupo. En pocas palabras, produce una influencia para hacer actuar o establecer las condiciones para la acción del mejoramiento y logro de las metas.
- **Carácter funcional del liderazgo:** dentro de la literatura se señala que el liderazgo hace referencia a un conjunto de funciones ejercidas y a ejercer. De ahí que se hagan listados de aquellas tareas que son propias del ejercicio del liderazgo y su impacto en la eficacia de la gestión (Leithwood y Duke, citados en Leithwood y Riehl, 2017).
- **Carácter contextual del liderazgo:** la práctica del liderazgo está caracterizada por su carácter contingente que depende de las condiciones individuales, organizacionales, recursos, fines, entre otros; y demás factores que intervienen contextualmente en la incidencia de esta tarea (Leithwood y Riehl, 2017, p. 19).

No obstante, la naturaleza específica del liderazgo dentro del contexto escolar ha cambiado. De modo que se señala que en el pasado el directivo tenía un liderazgo natural en lo pedagógico, y que ahora ha cambiado hacia un rol gerencial incorporando las lógicas empresariales. Para estos autores el perfil del directivo proviene de las demandas hechas por los cambios sociales y económicos, el rol directivo articulado con la normativa y las condiciones laborales y el conjunto de representaciones sociales sobre dicho rol, la coincidencia de la función directiva con el modelo institucional que se promueva y, finalmente, el deber ser del proyecto de sociedad: La construcción del rol del directivo docente, o sea, aquel al que debe apuntar su formación, contrasta el perfil deseado y el actual, a partir de la información que sea posible recoger al respecto (Sandoval et al, 2008a, p. 26).

Esta afirmación es al mismo tiempo el problema y la solución. Si se afirma que el directivo es un producto del contexto y las demandas incorporadas por las instituciones, es posible inferir que la construcción de otro perfil en el interior de la formación inicial es posible. Así, parte de este primer capítulo tiene como punto esencial describir el liderazgo directivo a través de la construcción del perfil y la persona del directivo en su función de liderazgo:

quién es el directivo docente, qué hace, en qué condiciones ejerce su profesión, de qué manera se relaciona con los niveles educativos y la legislación, cómo está formado para el ejercicio de su profesión, cuáles son los principales problemas que enfrenta en su trabajo cotidiano, qué fortalezas y debilidades acompañan su quehacer, cómo construye la calidad de la educación en su institución escolar, preparación y solvencia para enfrentar los retos que le exigen los cambios (Sandoval et al, 2008a, p. 25).

Todas las tareas anteriormente enunciadas como parte de las características del liderazgo sugieren la necesidad de desarrollar habilidades interpersonales porque “de ellas depende la satisfacción personal y profesional de los directivos, y están omnipresentes en todas las demás funciones, tareas o roles que esos directivos tienen que asumir en su gestión” (Sandoval et al, 2008a, p. 278) más aun considerando que el rol del líder implica una relación constante con personas. Entre estas habilidades sociales se cuenta la inteligencia emocional sea considerada como parte fundamental de la construcción del liderazgo directivo.

3.2 Inteligencia Emocional

Por todo lo anterior, es preciso indicar que las habilidades directivas orientadas por el liderazgo no son puramente administrativas y de gestión, sino que están envueltas en un componente social y emocional de interacción con grupos humanos. Dichas habilidades sociales se entienden como un conjunto de comportamientos mediante los cuales los individuos expresan sus sentimientos, actitudes, deseos, creencias y derechos en un contexto interpersonal de una manera adecuada a la situación, respetando así el comportamiento de los demás y abordando los problemas inmediatos y minimizando el impacto de

problemas futuros, lo que significa ejercer el derecho individual a expresar opiniones, sentimientos y deseos sin negar los derechos de los demás. (Salvador et al, 2009, p. 278)

De modo que, también existe una gestión de las emociones en el ámbito interpersonal que hace parte del ejercicio común del liderazgo directivo. Con el fin de gestionar esas emociones no basta la racionalización de ellas, sino que se requiere competencia para conducir y orientar dichas emociones. Esto puede contribuir a evitar conflictos comunes entre la persona del directivo y su rol como líder.

Es aquí, donde el concepto de inteligencia emocional (en adelante IE) tiene cabida e importancia para este apartado del documento. Este concepto es definido por su precursor Daniel Goleman (1996) del siguiente modo:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y por último, —pero no por ello menos importante— la capacidad de empatizar y confiar en los demás (p.36).

El mismo Goleman (2008) argumenta que este concepto posee múltiples componentes, entre los cuales se destacan unas percepciones individuales sobre el control, conocimiento y motivación involucrados en los procesos emocionales y otras habilidades asociadas al trato con los demás seres humanos tales como la empatía y las relaciones interpersonales. Del mismo modo, considera que la IE “es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades” (2008, p. 68). Siguiendo esta línea de trabajo la IE es uno de los factores más importantes en el éxito de las relaciones personales, el rendimiento en el trabajo y el ajuste personal asociados con la actividad directiva (Núñez, 2019; Ramírez, 2020)

Varios autores antes que Goleman ya habían indicado la importancia de las habilidades de motivación y comprensión de los otros (Thorndike, 1937; Weschler, 1940; Gardner, 2011; Payne, 1985; Beldoch, 1964). El estudio de las emociones dentro del mundo laboral y la investigación se popularizó rápidamente de modo que llegó a distintos ámbitos de la vida y, con ello, al ámbito de gestión educativa y escolar que es objeto de la presente investigación.

Dentro de la literatura se suele definir la inteligencia emocional como aquel conjunto de habilidades que “permiten a una persona generar, reconocer, expresar, entender y evaluar sus propias y otras emociones para orientar el pensamiento, así como las acciones para afrontar con éxito las presiones y demandas ambientales” (Van Rooy y Viswevaran, citados en Haro y García, 2015, p. 72).

Para Bharwaney (2010) la inteligencia emocional es “la habilidad para sintonizar las emociones, comprenderlas y tomar medidas necesarias” (p. 33). Shapiro (1997) identifica la IE con “las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito” (p. 7) y Cooper y Sawaf (1997) la conceptualizan como “la

aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información de relaciones e influencia” (p. 8).

Dentro del vocabulario asociado a este concepto es posible identificar algunas tendencias. Por un lado, los autores suelen caracterizar la IE como una habilidad, aptitud y capacidad susceptible de ser trabajada y desarrollada en el tiempo. Por otro lado, el concepto posee dos vertientes (a) aquellas que vinculan la IE con una capacidad cognitiva de gestión emocional asociada a la inteligencia y (b) aquellas caracterizaciones que la definen como un conjunto de tendencias de comportamiento integradas en la personalidad (Dueñas, 2002). Entre tanto, es posible encontrar que son estas mismas habilidades las que son demandadas en el perfil del liderazgo directivo como capacidades y habilidades a desarrollar, esto es, como competencias de dicho perfil.

3.3 Competencias

Teniendo en cuenta lo hasta ahora expuesto, las habilidades interpersonales implicadas en la tarea del liderazgo son demandas específicas expresadas en el perfil del directivo dada la naturaleza de sus actividades y el logro eficaz de los objetivos de su rol. Dichas habilidades conforman las competencias. Para entender el concepto de competencia conviene analizar las correlaciones encontradas en la literatura, pues, el concepto prolifera en distintas áreas del saber educativo en las últimas décadas:

Del concepto de competencia, derivan dos tradiciones: La primera de corte cognitivo y la segunda de orientación más cultural, las cuales parecen ser cada vez menos antagónicas dando origen a una concepción en la cual lo cognitivo y lo contextual interactúan, se complementan y hasta se determinan mutuamente. Es esta versión negociada del concepto de competencia la que se introduce en el marco educativo y pedagógico para hablar de competencias escolares, y de competencias profesionales para el caso de la educación universitaria y el área de estudios laborales (Torrado citado en Martínez, 2018, p. 29).

Entre ambas tradiciones se teje un puente por medio de los elementos que comparten y que son caracterizados por Martínez (2018) como las dimensiones del saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Estas dimensiones componen el concepto de competencia como aquello que el profesional directivo adquiere en su formación y constituye su conocimiento (saber) cuyo reflejo es la ejecución en la práctica de los procesos y funciones asociados (saber hacer). Finalmente, ese conocimiento y su expresión práctica debe materializarse en un contexto específico (saber ser) y, en consecuencia, ajustarse a una ética (saber estar) para la convivencia con los otros (Martínez, 2018, p. 32).

El concepto de competencia determinado de esta manera es la referencia para mostrar el carácter social y emocional relacionado con el liderazgo educativo. En el tercer capítulo, dedicado al tema de las competencias se sostiene que, través de este concepto, es posible explorar la naturaleza de la acción directiva

que se ocupa “de la dirección de los rasgos característicos de la dirección de los hombres, no hay dirección de las cosas” (Polo, 2015, p. 15) y, por supuesto, resaltar el impacto que el carácter social y emocional de dicha tarea presupone para la tarea directiva y el liderazgo. Existen, pues, dos competencias mayores que necesariamente deben desarrollarse para vincular la investigación que aquí se plantea.

La competencia directiva toma relevancia si se considera que la tarea directiva en las instituciones educativas escuela, universidad e instituciones de formación formales e informales involucra estudiantes, maestros, familias y, en general, todos los agentes activos de dichas organizaciones. Por tanto, esta competencia es definida por Panesso y Puerto (2017) como: “conocimiento profundo de la organización educativa, objeto de su acción directiva y con clara comprensión de los contextos educativos complejos y cambiantes. Para ello, fundamenta su acción formativa en un enfoque antropológico de las organizaciones y de la educación” (p. 58).

Desde el enfoque antropológico antes mencionado se desprenden competencias institucionales y profesionales que se integran en la persona del líder directivo. Las primeras están asociadas a la competencia dentro del contexto institucional y las segundas al componente personal y de formación del directivo. De ahí que sea posible caracterizar un segundo tipo de competencia necesaria para el desarrollo de competencias, a saber, la *competencia socioemocional* entendida como: “conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás y que son requeridos para poder realizar una tarea competente de tipo interpersonal. Son conductas o comportamientos adquiridos y aprendidos” (Llanos, 2006).

El modelo de clasificación presentada por Salvador et al (2009) sobre las competencias es referencia para la presente investigación al integrar las competencias directivas y socioemocionales desde los detalles sobre el ámbito y la clasificación de las destrezas y habilidades implicadas. Los ámbitos se clasifican como ejecutivo, burocrático, integración, innovación e institucional (Álvarez, 2007) y las competencias y destrezas se despliegan en función de estas. Este modelo, será una referencia común en esta investigación ya que integra de manera sólida los elementos que aparecen dispersos en la literatura y permite un abordaje panorámico de los temas aquí señalados hasta el momento.

Rendón (2019) plantea dos líneas de trabajo para el entendimiento de las competencias socioemocionales en los directivos: una de ellas se refiere a la competencia socioemocional de directivos en ejercicio y otra se orienta por el análisis socioemocional de la formación inicial de los directivos.

Dentro del contexto colombiano el perfil de competencias profesionales directivas es dictaminado por el MEN (2011) quien establece que

Una competencia es una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto, no es directamente observable), que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados. En otras palabras, una persona demuestra que es competente a través de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa [...] es posible afirmar que el desempeño laboral de una persona (nivel de logro y resultados alcanzados en determinado tipo de actividades) es una función de sus competencias (p. 16)

El Decreto 1278 de 2002 (República de Colombia, 2002) señala que las competencias son valoradas a partir de los siguientes aspectos: “competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal” (Art. 35). Conviene resaltar el Decreto 1278 establece unas consideraciones diferenciales para docentes y para directivos docentes, en consecuencia, los aspectos que se evalúan en directivos tienen relación directa con las funciones y competencias directivas (Parágrafo del artículo 34 del decreto).

Según el MEN y la legislación vigente las competencias involucran saberes disciplinares, pedagógicos y comportamientos particulares esperados en los directivos y se clasifican del siguiente modo:

Disciplinares: conjunto de conocimientos y habilidades relacionadas con el área de desempeño específica del docente o directivo docente.

Pedagógicas: conjunto de conocimientos y habilidades del docente o directivo docente, para formular, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

Comportamentales: conjunto de características personales que favorecen el desempeño de las funciones de docencia y dirección educativa (MEN, 2011, p. 18).

Dentro de la misma línea de las competencias entendidas desde la necesidad de la formación, Sandoval et al (2008a) han reportado que existen varias etapas vitales de los directivos que determinan las competencias socioemocionales que de ellos se esperan. Existe una primera etapa caracterizada por un estilo de liderazgo tendiente a las relaciones interpersonales; una segunda etapa en la que el énfasis está puesto en el desarrollo personal y profesional para responder a las exigencias tanto políticas como institucionales y, por último, una etapa dedicada a la construcción de un futuro de cara a las demandas de la comunidad (Sandoval, et al, 2008a). Esta apreciación permite comprender las competencias directivas como un proceso que engloba la vida del directivo en su doble dimensión personal y profesional.

Otra referencia útil para el análisis que se propone es el trabajo de Herrera y Tobón (2017) quienes definen el perfil directivo a partir de seis competencias referidas a los ámbitos de actuación —desarrollo profesional e institucional, el clima organizacional, la gestión de los recursos y materiales, la vinculación de la comunidad y la parte académica—. Dicho modelo posee una clara orientación integral en la que todas las competencias implican un liderazgo por parte del director. Es decir, que estas competencias integran

también, como eje central, uno de los constructos que ha sido abordado por numerosas investigaciones sobre la figura y el papel del director: el liderazgo.

A la luz de los planteamientos del MEN y de los autores citados en este apartado se ratifica la importancia de ampliar la comprensión sobre las necesidades de formación en competencias socioemocionales para los estudiantes de la MDGIE con el fin de brindar elementos y/o recomendaciones pertinentes para una propuesta de ajuste curricular del programa.

3.4 Competencias Socioemocionales

El concepto de las competencias emocionales ha evolucionado en la medida en que se avanza en el estudio de la inteligencia emocional como capacidad del ser humano para controlar las emociones propias y contenerse ante las reacciones ajenas (Mayer y Salovey, 1997), postulado que deja entrever la relación entre la persona y el medio en el cual se desarrolla.

Posteriormente, Bisquerra (2003) definió la competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22).

Bar-On (2006) afirma que la competencia o inteligencia socioemocional es una red de capacidades, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interconectados que determinan la eficacia con la que nos comprendemos y expresamos, comprendemos y nos relacionamos con los demás y respondemos a las demandas diarias (p.14).

Para Mikulic, Crespi, y Radusky (2015), las competencias emocionales se conciben como “un constructo multidimensional conformado por las siguientes dimensiones: asertividad, autoeficacia, autonomía, conciencia emocional, comunicación expresiva, empatía, optimismo, prosocialidad y regulación emocional” (p. 307).

Raciti (2016) propone que las competencias socioemocionales son el estado ontológico del hombre y los componentes estructurales de su naturaleza, independientemente de sus condiciones históricas y culturales; sugiere que toda persona, independientemente de su lugar de residencia y edad, se comunica de manera que se exprese como persona su experiencia, la responsabilidad moral por las propias acciones, la relación con otras personas, la toma de decisiones colectivas en la dinámica de liderazgo, e individualmente desde la dinámica de responsabilidad, la búsqueda de la confianza en sí mismo y en sus capacidades, la capacidad de responder positivamente a lo esperado (resiliencia) de la vida en relación con el mundo y la inclinación natural vivir y funcionar como un ser social con los demás y crecer en la conciencia de la centralidad de las relaciones (autoconciencia emocional). (p.108)

Finalmente, para efectos de esta investigación conviene destacar que la revisión de la literatura evidencia la importancia de desarrollar competencias socioemocionales ya que pueden influir en la salud, el bienestar, el relacionamiento interpersonal y el desempeño profesional de las personas. Por tanto, cabe deducir que si un directivo educativo cuenta con adecuadas competencias socioemocionales esto puede influir un mejor desempeño en su función como líder.

3.5 Modelos de competencias socioemocionales

Principalmente se han desarrollado dos modelos de competencias socioemocionales basados en la inteligencia emocional, los modelos de habilidad y los mixtos.

El modelo de habilidad se centra en el procesamiento emocional de la información y el estudio de la capacidad de dicho proceso y los modelos mixtos combinan las dimensiones de la personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales. A continuación, se profundiza en cada uno de ellos.

3.5.1 Modelo de habilidad

Este modelo fue descrito por Mayer y Salovey (1997), quienes consideran la inteligencia socioemocional como:

La habilidad para percibir con exactitud, valorar y expresar emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando ellos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones para potenciar el crecimiento emocional e intelectual. (p. 4)

A raíz de ese concepto Mayer y Salovey estructuran un modelo centrado en cuatro habilidades emocionales organizado de forma jerárquica ascendente: la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación de las emociones, tal como se observa en **Tabla 1**:

Tabla 1. Habilidades emocionales

Habilidad Emocional	Descripción
Percepción de las emociones	Es la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos propios y de las demás personas. Implica ejecutar procesos de atención y decodificación del lenguaje verbal y no verbal.
Asimilación	Implica la habilidad para razonar y solucionar problemas teniendo en cuenta las emociones presentes en el contexto, su afectación positiva en el sistema cognoscitivo al momento de tomar una decisión.
Comprensión	Permite etiquetar las emociones, reconocer los sentimientos que la acompañan. Tiene una función anticipatoria retrospectiva para conocer las causas de los estados anímicos y las futuras consecuencias de nuestras acciones.

Regulación	Facilita la reflexión de los sentimientos positivos y negativos para regular las respuestas ante emociones propias y ajenas, subordinando las emociones negativas ante las positivas.
-------------------	---

Fuente: Elaboración propia, con base en Mayer y Slovey (1990).

3.5.2 Modelo de las competencias socioemocionales de Bar-On

En este modelo Bar-On busca investigar los factores claves y componentes del funcionamiento social y emocional que se relacionan con una mayor estabilidad psicológica. (Cantero, 2012). Según Bar-On (2006), la inteligencia socioemocional es un producto de la interacción de los rasgos emocionales y de personalidad que están bien establecidos e interactúan juntos en el individuo. Esto significa que la persona tiene la habilidad para comprender y proyectar claramente emociones y sentimientos, percibir y procesar las emociones de los demás, estableciendo relaciones de cooperación, a través de la gestión y el control de estas; lo que le permite adaptarse y resolver los desafíos de la cotidianidad de forma exitosa.

Bar-On (2006), considera en el plano interpersonal, que la persona competente emocionalmente se entiende a sí misma, esto significa, que el individuo es consciente de las emociones propias o ajenas, y puede mantener relaciones constructivas y mutuamente satisfactorias. En palabras del mismo Bar-On (2006) ser emocional y socialmente inteligentes significa:

Gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de manera realista y flexible, lo cual permitirá hacer frente a las situaciones difíciles, resolver problemas y tomar decisiones; para conseguir esto, es necesario tener manejo de emociones, ser optimistas, tener actitudes positivas y estar siempre motivados (p.14).

Bar-On (2006) diseña un modelo de competencias socioemocionales que está compuesto por 5 factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, los cuáles a su vez se subdividen en 15 componentes, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Factores de competencias socioemocionales (Bar, 2006)

Factor	Definición	Componente
Intrapersonal	Conciencia de sí mismo y auto – expresión - capacidad intrapersonal de ser consciente de sí mismo, de comprender sus fortalezas y debilidades y de expresar sus sentimientos y pensamientos de manera no destructiva.	Auto conciencia emocional: Percibirse con precisión, comprenderse y aceptarse a sí mismo.
		Asertividad: Expresar las emociones propias de una manera eficaz y constructiva.
		Auto consideración: Ser consciente y comprender las propias emociones.
		Auto realización: Tratar de lograr los objetivos personales y actualizar su potencial.
		Independencia emocional: Ser autosuficiente y libre de la dependencia emocional de los demás.
Interpersonal	Ser emocional y socialmente inteligente abarca la capacidad de	Empatía: Ser consciente y comprender cómo se sienten los demás.

	ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, y establecer y mantener relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias. (Conciencia social y relación interpersonal)	Responsabilidad social: Identificarse con un grupo social y cooperar con él. Relación interpersonal: Establecer relaciones satisfactorias con los demás.
Manejo del Estrés	Manejo y regulación emocional	Tolerancia al estrés: Manejar las emociones de manera constructiva y efectiva. Control del impulso: Controlar las emociones de manera constructiva y efectiva.
Adaptabilidad	Manejo del cambio	Solución de problemas: Resolver problemas personales e interpersonales de manera efectiva. Validación: Validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento con la realidad externa. Flexibilidad: Adaptar y ajustar los pensamientos y emociones propios a situaciones nuevas.
Estado de ánimo General	Automotivación e Impresión positiva	Alegría: Estar a gusto con uno mismo, con los demás y con la vida en general. Optimismo: Ser positivo y mantener una actitud positiva ante la vida.

Fuente: Elaboración propia

Con base en el modelo de Bar- On (2006), algunos autores como Petergal y Mikulic han realizado investigaciones, en las que han determinado la importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales en el campo laboral.

3.5.3 Modelo de competencia de Goleman

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones”. Teniendo en cuenta lo anterior un modelo basado en la identificación de competencias, para predecir la eficacia y los resultados personales en el lugar de trabajo y en las organizaciones, este modelo estaba compuesto por cinco dimensiones: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, que pertenecen al grupo de las competencias personales; y las dimensiones de la empatía y habilidades sociales que pertenecen a las competencias sociales.

Tabla 3. Elementos de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1998)

Tipo de Competencia	Elemento	Definición
Personal	Autoconciencia	Significa tener un profundo entendimiento de nuestras emociones, fortalezas, debilidades, necesidades, impulsos, valores y metas.
	Autorregulación	Es la habilidad para atenuar determinadas expresiones de ira, furia o irritabilidad.

	Automotivación	Consiste en direccionar las emociones y su la motivación hacia el logro de objetivos.
Social	Empatía	Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican aquello que los demás necesitan o desean (altruismo)
	Manejo de las relaciones	Conlleva la competencia social y las habilidades hacia el liderazgo, la popularidad y la eficiencia interpersonal.

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, Goleman (2000), modifica su modelo de competencias emocionales y lo reduce a 4 dimensiones y 20 competencias. Así mismo, redefine la competencia emocional como una “capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que produce un rendimiento destacado en el trabajo” (Goleman, 2001, p. 2). A continuación, se presenta en la Tabla 4 el nuevo modelo propuesto por Goleman (2000).

Tabla 4. Nuevo modelo de las competencias emocionales (Goleman, 2000)

Elemento	Definición	Competencias
Autoconciencia	Es el conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos.	Autoconciencia emocional, autoevaluación y autoconfianza.
Autocontrol	Es el manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas	Autocontrol emocional, formalidad, responsabilidad, adaptabilidad, motivación de logro e iniciativa.
Conciencia Social	El reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de los otros.	Empatía, orientación al cliente y conciencia organizacional.
Manejo de las relaciones	Es la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte.	Desarrollo de los demás, influencia, comunicación, gestión de conflictos, liderazgo, catalización del cambio, construcción de alianzas y trabajo en grupo o equipo.

Fuente: Elaboración propia

Una vez analizadas las dos perspectivas teóricas en relación con modelo de competencias socioemocionales se opta por tomar como base para el presente estudio del de Bar-On (2006) por dos razones específicamente. La primera es su pertinencia y validez pues como se indicó en el apartado anterior ha sido empleado en varias investigaciones. La segunda es que se enfoca sobre todo en el ámbito laboral por tanto resulta conveniente porque al final la propuesta de formación en competencias socioemocionales resultante del estudio se diseñará para directivos en ejercicio

3.6 Currículo

Teniendo en cuenta que el presente estudio pretende aportar elementos para una reforma curricular en el programa, se considera oportuno incluir en el marco teórico un análisis del concepto de currículo. Para Hornberg y Silva (2007) el currículo puede ser comprendido y clasificado por medio de las teorías que lo

componen y atraviesan. El primero de los modelos propuestos es el *tradicional* que entiende el currículo como un asunto de organización que ocurre de forma mecánica y burocrática [...] currículo consistía en hacer un levantamiento de las habilidades y desarrollar currículos que permitieran que esas habilidades fuesen desarrolladas y, finalmente, en planear y elaborar instrumentos de medición para decir con precisión se ellas fueron aprendidas (Silva, 2007, p. 62).

Esta teoría se enfoca en la instrumentalización de la educación y tuvo una amplia aplicación para procurar la eficiencia y eficacia de los procesos productivos e industriales a inicios del siglo XX. De modo que se reduce el currículo “a la acción del estudiante sin incluir el diseño teórico y epistemológico de la pedagogía que lo sustenta, ni el papel de la sociedad en su diseño y realización” (Vila, 2011, p. 135).

El segundo tipo de teoría curricular es la presentada por Vila (citado en Martínez, 2018) es la concepción *pragmática* del currículo como:

La organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación" [...] asocia el currículo a objetivos de aprendizaje que debe tener el curso para asegurar los resultados esperados de la instrucción (2018, p. 60).

Un tercer tipo de teoría curricular es la reconceptualista holística que surge con la intención de combatir y superar modelos positivistas aplicados a la educación. Esta concepción del currículo trata de conectar de nuevo el medio institucional con el medio social del que surge. Estas teorías son críticas respecto a la posición de análisis curricular que deja de lado los factores sociales, políticos, económicos y culturales desde los cuales nacen las instituciones educativas:

El currículum no es sino la consecuencia material e ideológica de una sociedad de la cual la escuela forma parte, en otras palabras, también puede ser caracterizado como un fenómeno sociopolítico [...] es el texto que contiene el proyecto de la reproducción social y de la producción de la sociedad y de la cultura deseables, y como tal, se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y se libran conflictos muy diversos (Martínez, 2018, p. 61).

Aplicado a este caso, el currículo es una herramienta de producción y reproducción cultural y, como tal, es susceptible de ser vista como un dispositivo sociocrítico que cuestiona las creencias y orientaciones movilizados por el currículo. Gran parte de la literatura se mueve entre estas tres teorías que pueden ser condensadas en concepciones curriculares instrumentales, pragmáticas y de la libertad (Martínez, 2018).

En el contexto colombiano, en el que se inserta este trabajo de grado, la concepción legislativa respecto al currículo puede encontrarse en el artículo 76 de la Ley 115, Ley 115 o Ley General de Educación en Colombia (1994) en la cual el currículo es caracterizado como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (República de Colombia, 1994).

Por su parte, en el estudio Martínez (2018) realizado al interior de la MDGIE se indaga por las concepciones curriculares que se encuentran presentes en los docentes del programa. Esa investigación proporciona una perspectiva detallada sobre las construcciones curriculares construidas dentro del programa y la incidencia que dichas concepciones poseen para el logro del liderazgo directivo que se pretende desarrollar en los estudiantes.

Lo que resulta de especial interés y el motivo por el cual está investigación sirve de guía para los fines del presente estudio es que clasifica las nociones curriculares que los propios docentes del programa promueven y practican (Martínez, 2018). En este sentido, clasifica las concepciones de los docentes sobre el currículo del programa en los siguientes enfoques:

- *Humanístico*: que gravita alrededor del concepto de familia y la persona para el logro de la competencia directiva con responsabilidad humana y social. La formación en valores, la combinación entre la práctica y la orientación antropológica de la acción que implica un desarrollo personal que se proyecta y refleja en los demás.
- *Hacia la gestión*: construido y orientado tanto por las finalidades de formación presentes en el perfil del egresado como por las demandas de los directivos docentes. Estos aspectos se trasladan a cada sesión de clase y contemplan las posibles actualizaciones y modificaciones necesarias para el logro de la coherencia curricular con el perfil del egresado del MDGIE.
- *Investigativo y de electividad*: un cuerpo docente sólido con experiencia directiva, conocimiento en política pública que facilita su aplicación en contexto, la necesidad de la mejora en la investigación y la ampliación de los espacios electivos que promuevan el relacionamiento, el diálogo académico e interinstitucional (Martínez, 2018, pp. 128-134).
- Y, con respecto a las concepciones curriculares:
- *Como planeación académica*: cuya importancia fundamental radica en la planeación y preparación de cada seminario y en la manera de gestionar los programas a través del tiempo.
- *Como filosofía*: el currículo como un producto de la negociación activa entre directivos de la institución y el programa y que se condensa en los principios de formación que pretenden enfatizarse en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- *Como instrumento para el desarrollo del conocimiento y las competencias directivas: se concibe como el conjunto de recursos que plantean y posibilitan rutas de desarrollo de aprendizajes y competencias. El currículo es, entonces, el formato que define las rutas y metas de aprendizaje de los estudiantes (2018, pp. 126-128).*

3.7 Planeación curricular

Dado que existen diferentes posturas teóricas sobre este tema, se optó por incorporar en este marco la propuesta de la Dirección de Currículo de la Universidad de La Sabana, contexto de la presente investigación.

De acuerdo con la Jefatura de Aseguramiento del Aprendizaje de la Universidad de La Sabana, el currículo se materializa en la entrega curricular cuya calidad es fruto de un cuidadoso proceso de análisis, reflexión y planeación (Universidad de La Sabana, 2020).

Así mismo, Jerez, Hasbún y Rittershassen (2015) la planeación curricular es un proceso que debe contribuir al aseguramiento del aprendizaje en Educación Superior y por tanto debe partir del reconocimiento de necesidades del entorno, así como la incorporación de tópicos y Resultados de Aprendizaje Esperados que guarden coherencia con las competencias planeadas.

El diseño curricular que da origen al syllabus de cada espacio formativo es fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que

Guía las acciones de los docentes, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes (De Eulate, 2006). Para la Universidad de La Sabana, el Syllabus representa el eslabón de unión entre el macro y el micro currículo, pues éste interconecta lo dispuesto en el diseño curricular con la entrega. El Syllabus orienta la práctica de enseñanza, la acción de planeación didáctica y la evaluación de los aprendizajes (p. 5)

En la Universidad de La Sabana uno de los documentos curriculares que permite garantizar la coherencia en la planeación curricular y “que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje es el Syllabus, ya que direcciona el descenso al micro currículo de los elementos que constituyen la promesa de valor y el valor agregado de la propuesta curricular” (Universidad de La Sabana, 2020, p. 4).

4. ESTADO DEL ARTE

En este apartado se describen y exploran las convergencias y divergencias dentro de la literatura relativa a la formación y requisitos para directivos docentes en general y, en particular, a sus competencias socioemocionales. Se recogen las tendencias dentro de la literatura asociada al tema de la formación de los directivos docentes y sus características con el fin de discutir la relevancia de las competencias socioemocionales en la dirección docente. Para ello, en primer lugar, se sintetizan las principales demandas a los directivos docentes y sus rasgos asociados; en segundo lugar, se plantean las convergencias de los estudios en los temas de formación en competencias socioemocionales y se plantean las distancias entre los autores y conceptos respecto al tema.

Los criterios elegidos para desarrollar el texto y organizar la literatura correspondiente son rasgos metodológicos, resultados y conclusiones. Esta tematización está principalmente orientada por el criterio de la recolección de bibliografía sobre las competencias socioemocionales dentro de los estudios sobre demandas a directivos docentes. Los alcances son temporales y temáticos. La investigación tiene un alcance reciente (cinco años) de producción académica hasta la fecha. Sin embargo, se incluyen algunos textos más antiguos por su relevancia esquemática y su capacidad de síntesis. En cuanto a los alcances temáticos se recolectaron estudios referidos directamente a las competencias socioemocionales y la formación de directivos docentes usados como títulos y palabras claves de las investigaciones revisadas. Se escogieron artículos, trabajos de grado y capítulos de libro como insumo, siempre orientados por el énfasis temático ya señalado.

Adicional a lo anterior, es necesario resaltar que para la búsqueda del material bibliográfico se utilizaron como palabras claves: Competencias socioemocionales en directivos docentes, directores escolares, socioemotional competencies, socioemotional competency y social emotional skills, recomendadas por la página Tesoros de la Unesco. Una vez filtrados los documentos rastreados por rango de tiempo y área, los resultados fueron los siguientes: Intellectum (49 artículos), Scopus (93 artículos) Redalyc (76 artículos), Scielo (10 artículos) y Google Académico (240 artículos); sin embargo, en su mayoría, los artículos abordan el tema de las competencias socioemocionales en el rol docente y en el mejoramiento de comportamientos disruptivos que afectan el clima laboral, así mismo, se encuentra un abordaje desde otras disciplinas como la psicología, la ingeniería entre otros.

Como consecuencia, para la investigación es importante enunciar algunos artículos referidos a estos temas, que, aunque no son directamente relacionados al nivel directivo no puede desconocerse su existencia.

4.1 Competencias emocionales en educación

En la actualidad, la educación está en un cambio continuo hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de las necesidades y capacidades de las personas. Es así como en los

últimos años cobra mayor protagonismo el estudio de las emociones y sus diferentes formas de control, a tal punto que desde 2014 existe el primer manual sobre las emociones en educación (Pekrun y Linnenbrink, 2014, como se citó por Fernández, Cabello y Gutiérrez, 2017, p. 2)

Por su parte, Fernández et al (2017), realizan un estudio monográfico en España, sobre los avances en la investigación sobre competencias emocionales en la educación, el cual se centra en cuatro temas: la relevancia de las competencias emocionales en niños y adolescentes, la forma en que se desarrollan las competencias emocionales, los instrumentos para evaluar la inteligencia emocional y la influencia de las emociones del profesorado en la evaluación de los estudiantes.

Para dar respuesta al primer tema, Fernández, et al (2017), afirman que existe una relación entre los beneficios de un contexto escolar positivo y el manejo adecuado de las emociones, lo que se evidencia en:

Mejor salud física y mental (Fernández y Extremera, 2016; Martín, Ramalho y Morín, 2010), mayor bienestar y menor consumo de sustancias (Fernández y Extremera, 2009; Sánchez, Extremera y Fernández, 2015; Serrano y Andreu, 2016), menos conductas agresivas (García, Salguero y Fernández, 2014), así como mejor rendimiento académico (Costa y Faria, 2015; Lanciano y Curci, 2014). (Citados en Fernández, et al, 2017, p. 3)

En este mismo sentido Fernández et al (2017) analizan a Gómez, Romera y Ortega, quienes afirman que las instituciones educativas tienen un papel principal en el desarrollo de la competencia social y el dominio moral en la convivencia escolar, así mismo, en este estudio se identifica la necesidad de promover en los estudiantes y docentes las habilidades como la empatía, la regulación emocional y la tolerancia a la incertidumbre.

Fernández et al (2017) también retoman a Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte (2017), quienes realizaron “un estudio transversal en donde determinaron la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales” (p 5). De lo anterior, se obtuvo que a mayores competencias socioemocionales interpersonales y de adaptabilidad, se presentan mayor cantidad de conductas prosociales y mejor clima escolar, de igual manera, las competencias emocionales del manejo del enojo y de adaptabilidad fueron influenciados por el apoyo docente.

En cuanto a la evaluación de las emociones (Antonio, Esnaola y Rodríguez citados por Fernández et al. (2017) revisan las formas de evaluación de las competencias socioemocionales en la IE, de lo cual, distinguen según la literatura dos formas:

como habilidad y como rasgo atendiendo al tipo de instrumento utilizado para medir este constructo, es decir como habilidad usa medidas objetivas que evalúan la capacidad óptima de ejecución de una persona ante una serie de tareas emocionales donde existen respuestas correctas e incorrectas (Mayer, Caruso y Salovey, 2016), y como rasgo utiliza autoinformes que miden atributos del comportamiento

habitual de las personas, como sus percepciones subjetivas acerca de sus competencias emocionales (Petrides et al., 2016).

De lo anterior, se puede deducir que es necesario profundizar más respecto al tema de evaluación, de tal manera que se encuentre un punto de equilibrio entre la objetividad y subjetividad al momento de evaluar las emociones en la IE.

Finalmente, el estudio de Fernández “et al.” (2017), concluye e identifica diferentes programas con experiencias exitosas en el mejoramiento del ambiente en el aula. Algunos de ellos son: Estados Unidos el Social and Emotional Learning (SEL) y El programa RULER; en Europa el programa de Educación Holística de Portugal, Educación Responsable de España, el programa INTEMO de la Universidad de Málaga.

La monografía de Fernández et al (2017), concluye cuatro aspectos:

1. La formación en competencias socioemocionales de estudiantes y docentes favorece un mejor contexto para el aprendizaje.
2. Es necesaria que la formación en competencias socioemocionales se lleve a cabo a través de programas formales.
3. Es necesario que la formación en competencias socioemocionales sea un proceso transversal, creativo, riguroso e inclusivo para todos los agentes educativos, sociales y políticos.
4. Se requiere continuar investigando la forma más idónea para medir las competencias socioemocionales.

En el mismo sentido, West (2016), ha estudiado cómo se puede lograr que las competencias socioemocionales o habilidades no cognitivas formen parte de un sistema de gestión de desempeño en los distritos CORE. El estudio de campo se realiza en 9 distritos (1500 escuelas) CORE de California, con una población aproximada de 450.000 estudiantes de grados 3 al 12, tratando de responder a la pregunta ¿deberían incluirse las habilidades no cognitivas en los sistemas de responsabilidad escolar?

La investigación de West (2016) se realiza, por medio del análisis de los autoinformes, por medio de los cuales, los estudiantes evalúan sus competencias socioemocionales, esto conlleva una posible dificultad, en cuanto no se ha aplicado en ambientes hostiles.

En el informe preliminar, West (2016), confirmó que las competencias socioemocionales tienen una relación positiva con el desempeño académico, mientras que guardan una relación negativa con las conductas disruptivas.

De otra parte, el estudio realizado por Repetto, Pena y Lozano (2007) sobre la orientación y desarrollo de competencias socioemocionales a través de la práctica en empresa en España, contiene el programa de competencias socioemocionales POCOSE, y el inventario de competencias socioemocionales ICOSE, los cuales se implementan en la formación y evaluación de las competencias antes mencionadas.

El POCOSE es un programa de orientación pedagógica que propone la formación de competencias socioemocionales en el marco de las prácticas universitarias y las prácticas empresariales, especialmente en los ciclos formativos. Explican Repetto, Pena y Lozano (2007) que el POCOSE se compone de:

7 módulos, el cuaderno del docente y otro del estudiante, en los que se aprenden las competencias de autoconocimiento, empatía, regulación, resolución de conflictos, trabajo en equipo, asertividad y motivación, lo cual, se realiza en 7 módulos de 5 horas cada uno. El ICOSE, es un inventario que se aplica pre y post POCOSE. Se compone de dos cuestionarios a través de los cuales se evalúa la importancia de estas competencias en estudiantes de Ciclos Formativos y de Universidad, así como el grado de presencia que dichas competencias tienen en sus respectivas ramas de formación (p.12)

Según los autores, la orientación e intervención mediante programas de competencias socioemocionales busca mejorar no sólo el proceso de aprendizaje y el éxito académico de alumnos inmigrantes, sino que también favorece la integración escolar y social de los mismos.

Por otra parte, en esta investigación también se indica la necesidad de ampliar aún más la línea de investigación sobre competencias socioemocionales y así dar respuesta a los retos que imponen los diferentes sistemas educativos.

4.2 Formación de Competencias Socioemocionales en docentes

Al respecto se destaca la investigación de Rendón (2019), quien indagó sobre las competencias socioemocionales y los estilos de enseñanza de maestros en formación y egresados de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia.

La investigación fue de tipo cuantitativo con alcance descriptivo y correlacional, transversal no experimental. Su objetivo fue evaluar las competencias socioemocionales en los maestros en formación y egresados de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia. La muestra, de tipo intencional, está constituida por 131 estudiantes y egresados, mayoritariamente mujeres y estudiantes de pregrado, en edad no mayor a 35 años.

Se aplicaron dos instrumentos: 1. Cuestionario validado mediante métodos estadísticos, compuesto por 56 ítems distribuidos, para evaluar competencias emocionales y sociales. 2. La prueba de Inteligencia Emocional (Trait Meta-Mood Scale. TMMS) compuesta por 24 ítems, valorados por una escala de Likert. El estudio se realizó en el marco de un proceso formativo y los instrumentos se aplicaron antes de iniciar las temáticas planteadas en momentos distintos y con una duración máxima de horas de aplicación.

De los resultados resalta que la mayoría de los evaluados puntuó alto en la escala de competencias socioemocionales y ninguno en bajo. Además, la puntuación más baja estuvo en la competencia de liderazgo, situación que resulta poco esperada, en la medida que se espera que los docentes por la naturaleza de su labor sean líderes en todos sus procesos.

En las conclusiones se expone que la educación socioemocional debe trascender más allá de los estudiantes e integrar a los docentes, en la medida que estos son vitales en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Al respecto Martínez (2012 citado por Rendón, 2019), dice que los docentes son posibilitadores de la educación socioemocional

A menudo, cuando hablamos de educación emocional hacemos referencia a una serie de capacidades que el profesorado debe ayudar a desarrollar en su alumnado, pasando por alto si el docente tiene desarrolladas en sí mismo esas capacidades hasta el punto de poder incluirlas en su programación y trabajarlas de forma sistemática (p. 24).

Al respecto Torres, Buitrón y Navarrete (citados por Rendón, 2019) establecen que “existen múltiples evidencias de que el desarrollo de habilidades socioemocionales en el docente repercute en la formación integral de los estudiantes” (p. 24). Así mismo, se concluye que es necesario seguir profundizando en el estudio de las competencias socioemocionales en el campo de la formación docente.

Cabe mencionar que, Méndez (2020) realizó una indagación sobre las atribuciones emocionales de los docentes en formación ELT y sus efectos en la práctica docente. Su objetivo era desarrollar la comprensión de las emociones experimentadas por los docentes de inglés en formación durante su práctica docente y los efectos de las emociones en la enseñanza instruccional.

El enfoque del estudio fue cualitativo y la recolección de la información se hizo mediante observación en el aula (30 sesiones), diarios de reflexión (118 entradas) y entrevistas semiestructuradas (15), su estudio se hizo mediante la técnica de análisis de contenido. La muestra se conformó con 15 estudiantes entre los 20 y 23 años, pertenecientes a la carrera de pregrado de la Universidad del suroeste de México.

En los resultados se obtuvo que los docentes experimentaron emociones positivas como la alegría, la felicidad, la satisfacción, también experimentaron emociones negativas como desesperación, inseguridad, preocupación y estrés, asociadas al comportamiento de los estudiantes y a sus propias dificultades para gestionar sus emociones. Se destacan tres conclusiones de la investigación:

1. Los docentes atribuyen el sentir de sus emociones negativas a factores ajenos.
2. Se requiere formar a los docentes en la forma que pueden gestionar sus emociones y posteriormente transmitirlos a sus estudiantes.
3. Es necesario seguir investigando acerca de la formación en competencias socioemocionales, para así ofrecer un mayor apoyo a los estudiantes durante sus prácticas formativas.

De otro lado, Gallardo y Figueroa (2020) realizaron un estudio sobre la implementación de un módulo referido a competencias emocionales en la formación de postgrado, centrandolo en la comprensión e interpretación de los resultados de un módulo de desarrollo de competencias socioemocionales desde la perspectiva de los participantes.

La investigación fue de corte cualitativo de tipo descriptivo y la muestra estuvo compuesta por 10 estudiantes de la cohorte de primer año del programa de magister en creación de ambientes propicios para el aprendizaje, mención convivencia escolar de la Universidad de Playa Ancha (Gallardo y Figueroa, 2020).

Gallardo y Figueroa (2020) explican que el programa se desarrolló durante 4 sesiones de trabajo de 8 horas cada una, fundamentado en el modelo pentagonal de la competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007) y Escoda y se utilizó la escala de estimación de indicadores para evaluar programas de evaluación socioemocional EEIPESE.

La información se recogió a través de documentos que contenían reflexiones propias de cada participante del proceso, entrevistas, videos, fotografías y el análisis de la información se realizó mediante inducción analítica, se establecieron 2 categorías de análisis: profesional y personal (Gallardo y Figueroa, 2020). A partir de los hallazgos se concluye que:

1. Las competencias socioemocionales pueden mejorar a través, de experiencias educativas sistemáticas.
2. El mejoramiento de las competencias socioemocionales mejora los procesos convivenciales en el aula.
3. La optimización de las habilidades comunicativas fortalece el vínculo docente - alumno, lo que conlleva un estado de bienestar placentero.
4. Se reafirma la necesidad de fortalecer los procesos de mejoramiento de las competencias socioemocionales, con el fin de mejorar la calidad de los procesos educativos.

4.3 Formación, requisitos y competencias socioemocionales en directivos docentes

En este apartado se pretende sustentar a partir de hallazgos empíricos derivados de la investigación cómo y por qué los estudios sobre competencias socioemocionales son relevantes para los directivos docentes. En primer lugar, dentro de los estudios asociados a las competencias existe una marcada tendencia a relacionarla con el logro de la calidad. Se indica, muy a menudo, que la calidad de la gestión de las instituciones depende mayormente del recurso humano de las instituciones (Duran, 2016).

Se afirma que la formación docente importa porque es un recurso necesario para la sociedad del conocimiento. Dado que el profesorado es imprescindible, los sistemas educativos deben ser capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. De ahí que haya una demanda en la formación inicial que asegure las competencias profesionales (Vaillant, 2006). De la misma manera, parte de los modelos educativos latinoamericanos

presentan la característica de estar basados en competencias y contienen una serie de parámetros que se enmarcan en la filosofía de educación de una institución de enseñanza superior [...] Es necesario preguntarse si los educadores comprenden el propósito real de los mismos, desde aspectos clave como la planificación y la evaluación (Paz, 2018, citado en Vaillant, 2006).

Este efecto contextual es una primera necesidad de la aparición de las competencias que están allí, como un factor determinante en la mejora educativa vinculada a procesos de planificación y evaluación. Esta posición podría catalogarse como una *demanda sistémica*, por decirlo de algún modo, de una serie de competencias específicas asociadas en el ejercicio de las funciones directivas docentes. Para Araujo, Bastidas y Narváez (2008) las demandas de competencias también aparecen ineludiblemente vinculadas a las dinámicas sociales y políticas, por ejemplo, para dar respuesta a las exigencias internacionales. De la misma manera, otros autores han insistido en que la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007; Vezub, 2007). Es decir, existe una demanda de competencias por el logro de la calidad y estas conllevan una demanda de formación.

Adicionalmente, dentro de los estudios se encuentra otra tendencia para justificar la formación en competencias, especialmente en las que se relacionan con aspectos socioemocionales.

El escenario laboral cambiante y vertiginoso, requiere de la puesta en práctica de diversas competencias laborales por parte de los docentes. Generalmente, frente a la carencia de estrategias adecuadas, observamos que los maestros manifiestan sentirse agotados emocionalmente, con la sensación de escasa realización personal y estrés [...] Esta problemática, presenta efectos directos en la salud física y psíquica del docente, generando también consecuencias en la vida personal y el desempeño laboral. También presenta efectos negativos directos en el clima que se vivencia dentro del aula, repercutiendo en el alumnado (Bortolotto y Piorno, 2021, p. 165).

En pocas palabras, existe una justificación de los estudios en competencias para el beneficio del clima laboral y personal de los directivos docentes. La necesidad es, entonces, una demanda personal, porque contribuye al bienestar de la persona del profesional. La afectación psíquica y emocional incide, por lo demás, en los procesos de ejecución de las funciones y dinámicas propias del directivo.

En base a ello, y desde una mirada preventiva, podríamos pensar que la escuela debería ser un ámbito que promueva la salud de sus docentes, propiciando la participación de los mismos, fomentando un trabajo significativo, generando empoderamiento en su tarea y alentando al desarrollo de competencias emocionales que les permitan hacer frente al estrés y las dificultades cotidianas de su tarea (Bortolotto y Piorno, 2021, p. 160).

Se tienen dos tendencias de justificación sobre el desarrollo de competencias. Por un lado, una serie de demandas sistémicas orientadas a la calidad y, por otro lado, demandas de bienestar subjetivas que promueven y mejoran el desempeño docente.

De estos dos tipos de demandas también surge un interés particular por dividir o delimitar los campos de acción de las competencias. Se acepta como acuerdo implícito la idea de que las demandas de la globalización obligan a las instituciones a dar respuesta a indicadores establecidos en la evaluación de la calidad, para su transformación y mejora (Sánchez, Rúa y Ternera, 2018; Mikulic, *et al.*, 2017; Mena y Puga, 2019).

En principio, las instituciones educativas poseen ese doble componente sistémico y subjetivo, pues, son territorio de relaciones humanas y, con ello, demandan un perfil y funciones dedicadas exclusivamente a la gestión y mantenimiento de las instituciones y al desarrollo personal de aquellos que las habitan (Egido, 2006). Para algunos autores el perfil del directivo proviene de las demandas hechas por los cambios sociales y económicos o del “modelo educativo vigente”, el rol directivo articulado con la normativa y las condiciones laborales y el conjunto de representaciones sociales sobre dicho rol, la coincidencia de la función directiva con el modelo institucional que se promueva y, finalmente, el deber ser del proyecto de sociedad:

la construcción del rol del directivo docente, o sea, aquel al que debe apuntar su formación, contrasta el perfil deseado y el actual, a partir de la información que sea posible recoger al respecto (Sandoval *et al*, 2008b, p. 26).

Dentro de este marco, se señala que la perfilación de directivos docentes es la herramienta privilegiada por medio de la cual se determina su formación y, en consecuencia, su deber ser, esto es, las cualidades y habilidades que lo definen para un ejercicio óptimo de su labor.

4.4 Convergencias

Si bien la forma de organizar y plantear las competencias difiere de autor en autor, existen ciertos consensos teóricos implícitos que dan lugar a convergencias. La primera de ellas, y la que hace parte de la hipótesis de trabajo de la presente investigación es la idea de que una de las cualidades medulares e imprescindibles en las competencias socioemocionales docentes es el liderazgo:

Los directores difieren de los líderes, si bien se considera que los directores más eficaces son aquellos que, en lugar de emplear con exclusividad recursos de poder legítimo, emplean habilidades propias de liderazgo. No es lo mismo ser un buen gestor o un buen jefe, que ser un líder. Gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo. Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de los miembros, innovar y mejorar continuamente (Lorenzo, citado en Salvador *et al*, 2009, p. 279).

No obstante, la naturaleza específica del liderazgo dentro del contexto escolar ha mutado. De modo que se indica que en el pasado el directivo tenía un liderazgo natural en lo pedagógico, y que ahora ha cambiado hacia un rol gerencial incorporando las lógicas empresariales (Sandoval *et al*, 2008a). Para estos autores el perfil del directivo proviene de las demandas hechas por los cambios sociales y económicos, el rol directivo articulado con la normativa y las condiciones laborales y el conjunto de representaciones sociales sobre dicho rol, la coincidencia de la función directiva con el modelo institucional que se promueva y, finalmente, el deber ser del proyecto de sociedad.

Acuña y Bolívar (2019) sugieren que una forma de comprender esta parcela de investigación es acudiendo a las teorías y enfoques de liderazgo.

Tabla 5. *Teoría/enfoques de liderazgo*

Enfoques	Personalista	Situacional	Comportamental
Descripción	Posiciones que vinculan el liderazgo como una serie de cualidades personales de aquel que lo posee. Dichas cualidades le avalan para influenciar socialmente. Supuesto esto, se buscan los rasgos más efectivos para el liderazgo. Se habla, pues, de unos rasgos adjuntos a la persona del directivo. Para este enfoque existen dos tipos de líderes: Por un lado, aquellas de que, por defecto, no gustan de responsabilizarse, por lo cual, la existencia del líder resulta ser necesaria y; por otro lado, aquellos que desean asumir responsabilidades y potenciar las capacidades de los otros. En resumen, se entiende que hay cualidades innatas y pueden ser potenciados según ello.	Teorías que defienden la idea de que el diagnóstico de la actividad de liderazgo aparece luego del análisis de las situaciones, es decir, no es una cualidad dada naturalmente. Según, Barahona, Cabrera y Torres (2011) el enfoque se concentra en la conducta del líder por medio de las variables de dirección y apoyo socioemocional. El primero es la capacidad de orientar y dar instrucciones y el segundo la capacidad de reconocer la individualidad de sus colaboradores.	Se basa en la premisa de que no son actitudes innatas o situaciones particulares las que hacen que un liderazgo sea efectivo. El comportamiento del líder está dado por dos factores: (I) la sensibilidad interpersonal y; (II) la preocupación por las tareas. Por tanto, el liderazgo efectivo es, pues, una conducta susceptible de aprenderse.

Fuente: Elaboración propia, con base en Acuña y Bolívar, 2019.

El MEN (2008) también coincide con esta indicación del enfoque comportamental de las competencias cuando las define como “actitudes, intereses, motivaciones y características de personalidad con que los educadores cumplen sus funciones. Son transversales a las diferentes áreas de gestión, y se requieren para lograr un desempeño idóneo y de excelencia en el cargo” (p. 15).

Por lo mismo, este esquema es particularmente interesante porque permite ver un panorama completo de enfoques sobre el liderazgo. Esto último permite abordar de manera más clara las tendencias latinoamericanas de formación directiva encontradas por Noreña (2021):

En general se presenta convergencia en que se orientan a la dirección para la excelencia educativa, incluyen como elemento central el liderazgo (personal y directivo) y el desarrollo de personas, ofrecen

potenciar las competencias para la gestión de la experiencia educativa e incluyen la gestión del cambio y la innovación escolar (p. 43).

En la actualidad, es posible identificar una visión integral que condensa la triple dimensión del liderazgo necesaria para la práctica directiva. Según la formulación de Noreña (2021):

Abordar los conceptos de competencias y prácticas directivas remite al concepto de liderazgo directivo. El liderazgo implica una forma particular de ejercer influencia positiva en la institución educativa, por tanto, no toda acción directiva es una acción de liderazgo [...] en torno a las formas de liderar, en relación con las organizaciones humanas, se reconocen por lo menos tres formas organizativas, en tanto se ha ido evolucionando de una “organización jerárquica”, que enfatiza en la dirección por tareas y en motivaciones específicamente extrínsecas, pasando a una “organización profesional”, que enfatiza en la dirección por objetivos y reconocimiento de motivaciones intrínsecas, con una connotación “más profunda”, para, finalmente, pasar a una “organización competente”, que enfatiza en una dirección por competencias que, a su vez, reconoce la existencia de motivaciones extrínsecas e intrínsecas, como también de motivaciones trascendentes (p. 28).

Las habilidades interpersonales implicadas en la tarea del liderazgo son demandas específicas expresadas en el perfil del directivo dada la naturaleza de sus actividades y el logro eficaz de los objetivos de su rol. De hecho, el MEN (2019) suscribe a esta formulación cuando clasifica las competencias en subgrupos, entre los que incluye, las *competencias interpersonales*.

Para entender el concepto de competencia es preciso remitirse a los patrones que encontramos en la literatura, pues, el concepto prolifera en distintas áreas del saber educativo en las últimas décadas:

Del concepto de competencia, derivan dos tradiciones: La primera de corte cognitivo y la segunda de orientación más cultural, las cuales parecen ser cada vez menos antagónicas dando origen a una concepción en la cual lo cognitivo y lo contextual interactúan, se complementan y hasta se determinan mutuamente. Es esta versión negociada del concepto [...] la que se introduce en el marco educativo y pedagógico para hablar de competencias escolares, y de competencias profesionales para el caso de la educación universitaria y el área de estudios laborales (Torrado citado en Martínez, 2018, p. 29).

Entre ambas tradiciones se teje un puente por medio de los elementos que comparten y que son caracterizados por Martínez a partir del Informe Delors como las dimensiones del saber, saber hacer, saber ser y saber estar (2018). Estas dimensiones componen el concepto de competencia como aquello que el profesional directivo adquiere en su formación y constituye su conocimiento (saber) cuyo reflejo es la ejecución en la práctica de los procesos y funciones asociados (saber hacer). Finalmente, ese conocimiento y su expresión práctica debe materializarse en un contexto específico (saber ser) y, en consecuencia, ajustarse a una ética (saber estar) para la convivencia con los otros (Martínez, 2018, p. 32).

De ahí que, para una porción significativa de los estudios se deba recurrir a criterios y modos de entender, catalogar y evaluar las aptitudes directivas esperadas. Esto lleva a la segunda convergencia dentro

de la literatura: el enfoque de competencias como concepto recurrente (Mikulic, et al., 2017; Sánchez, et al., 2018; Condori, 2021). Esta es una preocupación medular dentro de los estudios sobre liderazgo y dirección docente. Ahora bien, lo importante aquí es señalar que se manifiesta como una tendencia y, de hecho, como un consenso común debido a sus ventajas.

Según Zabalza (2003) las competencias directivas docentes son un constructo primordial que sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad directiva. Dicho esto, las competencias son clave en la resolución de problemas en diferentes ámbitos, puesto que “son cualidades de los seres humanos que contribuyen a desarrollar un mejor trabajo” (Larraín y González, 2005, p. 71).

4.5 Divergencias

Señalado lo anterior, ¿qué tipo de competencias se sugieren en la literatura como puntos de partida para el logro de las directivas docentes y el liderazgo? Y, en consecuencia, ¿qué tipo de competencias se demandan para los líderes? Por medio de estas preguntas son accesibles otras dos divergencias presentes en la literatura. La referencia común y el punto de partida de la mayoría de los autores es la *competencia socioemocional* (Bizquerra, 2003; Mikulic, 2018).

Un ejemplo destacado de este enfoque es Rendón (2019) quien en su artículo *Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación* plantea dos líneas de trabajo para el entendimiento de las competencias socioemocionales en los directivos: una de ellas se refiere a la competencia socioemocional de directivos en ejercicio y otra se orienta por el análisis socioemocional de la formación inicial de los directivos. Un concepto de competencias socioemocionales que se ajusta a los objetivos del estudio es la propuesta de Mikulic, *et al.*, (2017):

El constructo competencias socioemocionales (CSE) fue desarrollado a partir de los avances en el campo de la inteligencia emocional (IE). Desde su concepción original como la capacidad de regular, controlar, facilitar y utilizar las emociones propias y ajenas (Mayer & Salovey, 1997), la IE permitió comprender por qué algunas personas parecen ser emocionalmente más competentes que otras (p. 374).

Dicha definición sirve como punto de partida para abordar otras cuestiones. En principio, es apenas claro por qué la literatura estima y enfatiza de tal manera las habilidades interpersonales —tales como la CSE y la IE— en las competencias directivas. En primer lugar, apela a las competencias interpersonales porque “de ellas depende la satisfacción personal y profesional de los directivos, y están omnipresentes en todas las demás funciones, tareas o roles que esos directivos tienen que asumir en su gestión” (2009, p. 278). En segundo lugar, relacionarse constantemente con personas forma parte indispensable del trabajo directivo y de gestión.

Es también común encontrar cierta discrepancia respecto a las necesidades de formación de los directivos. Por ejemplo, en su texto *Necesidades, expectativas y requerimientos para la formación avanzada de directivos y docentes* Sánchez y Ferreira (2019), a través de la recolección de datos por medio de entrevistas y cuestionarios, concluyen que la gestión educativa y el liderazgo pueden ser mejorados si se entiende que

En dichos procesos de formación siguen imperando unas racionalidades técnico-instrumentales que intentan fomentar modos tradicionales del ejercicio docente [...] en un trabajo directivo fundamentado en procedimentalismos, que desconocen el carácter pedagógico que debe sustentar la función de los directivos y docentes en las organizaciones educativas (p. 48).

En síntesis, es necesario enfatizar el liderazgo pedagógico de los directivos ya que el alto número de funciones administrativas puede ir en detrimento de esa tarea fundamental. Es común encontrar este cuestionamiento en el modo de asumir la formación directiva. En este punto también se separan los autores respecto a la orientación y las implicaciones de la crítica al enfoque procedimentalista o funcionalista. Los autores antes citados, por ejemplo, señalan que la formación técnico-instrumental obnubila o hace un lado el enfoque centrado en lo pedagógico. Por lo mismo, el énfasis en pedagogía resulta como la mejor alternativa para los procesos de formación directiva. En otras palabras, se habla de una falencia estructural en la orientación instrumental de los programas. De lo cual concluyen que “la gestión educativa debe asumirse como una praxis comprensiva y transformadora, siempre guiada por una intencionalidad teleológica, es decir, en función de finalidades de desarrollo integral de alta calidad, que se construye, además, social e históricamente” (Sánchez y Ferreira, 2019).

La siguiente tendencia descrita por Noreña (2021) es, a los ojos de esta investigación, otra divergencia interna en la literatura sobre la formación de directivos:

está referida al hecho de que algunas tienen un enfoque gerencial que, en apariencia se sustenta más en el campo de la administración educativa que en dominios pedagógicos o antropológicos. Esto es relevante, porque el concepto de educación de calidad como uno de los focos de acción del directivo también está muy presente en los planes de estudio que incluyen análisis y aplicación de sistemas de gestión (2021, p. 43).

Más allá de la crítica o de la valoración negativa que pueda tenerse sobre el enfoque gerencial o de la ausencia de aspectos antropológicos en los programas de formación de directivos, es necesario aclarar que es un conflicto teórico entre autores que subyace en esta área de estudio. Por lo mismo, se trata de una tensión conceptual entre aquellos que defienden el enfoque antropológico de la formación directiva y el liderazgo (Panesso y Puerto, 2017; Polo, 1997) y el enfoque gerencial u organizacional defendido por otros (Serrano, 2017). Dicha divergencia es enunciada, en otros términos, como una intrusión del ámbito empresarial en los programas de formación para directivos.

Otro hallazgo que llama la atención es la diversidad metodológica respecto a las investigaciones. Mientras que algunos autores optan por usar herramientas de análisis textual y revisión documental, otros prefieren realizar encuestas y entrevistas para sus investigaciones. Los primeros, por supuesto, se enfocan en la dimensión conceptual con un tinte marcadamente cualitativo, reflexivo e incluso crítico (Sánchez, *et al.*, 2019; García, 2017). Por su parte, algunos autores se decantan por investigaciones cuantitativas más precisas (Véase, Mikulic, *et al.*, 2017; Sánchez y Ferreira, 2018). Frente a las técnicas de recolección se destacan las entrevistas, los cuestionarios y la observación participante.

La última gran divergencia y, aquí se sigue a Noreña (2021), se da respecto a los programas de formación en Colombia en particular. Mediante su estudio, la autora se dedica a visibilizar tendencias dentro de los programas de formación directiva, mientras compara y deduce un panorama para la discusión. En este punto conviene tener en cuenta las indicaciones de Sánchez y Ferreira (2019) respecto a las necesidades de formación de los directivos:

Los actores educativos consideran que “presentan necesidades de formación en el área de *gestión de la comunidad* (38,88 %), específicamente, en los procesos de prevención de riesgos (64 %) e inclusión (24 %)”. Por lo anterior, los directivos y docentes necesitan disponer de estrategias para prevenir los posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa, y buscar, así, que todos los estudiantes—independientemente de su situación personal, social y cultural— reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas (p. 59).

Esta recomendación no es solo hecha por los autores es una petición de los directivos y docentes encuestados y entrevistados en el estudio de los autores. Más claramente, se trata de un llamado a la formación para “el fomento de las relaciones de colaboración y compromiso colectivo con acciones que impacten la comunidad (gestión de la comunidad)” (Sánchez y Ferreira, 2019, p. 47). De modo que hay una demanda explícita de formación para los directivos hecha por ellos mismos.

Para Noreña (2021) el abordaje del liderazgo en los programas de formación directiva contribuye a la calidad de la educación. Entre tanto, y teniendo en cuenta las indicaciones de Sánchez y Ferreira (2019), se hace patente la necesidad de líneas de profundización en liderazgo educativo. Dicho elemento se presenta como un factor diferenciador de los programas de formación, pues, existe una falencia en competencias vinculadas del liderazgo directivo tales como “la gestión emocional, capacidad de escucha, comunicación asertiva, toma de decisiones, negociación y resolución y gestión del tiempo entre otras capacidades del líder” (p. 49).

4.6 Consideraciones

En suma, las necesidades de formación constituyen demandas para los programas académicos que forman docentes y/o directivos. Estas demandas del entorno pueden provenir del análisis de la realidad de los directivos docentes y en beneficio de su desarrollo profesional o la gestión de las instituciones, o desde el punto de vista de la calidad educativa.

Las demandas de formación suelen justificarse dentro de los estudios sobre liderazgo directivo tanto subjetiva como sistémicamente. Mientras una muestra una necesidad de mejoramiento de las condiciones personales y profesionales de los directivos, la otra exige calidad y compromiso con el sistema educativo. Se argumenta, entonces, que las carencias subjetivas de los directivos llevan a carencias profesionales, y de ahí al declive de la gestión y el mantenimiento de las instituciones.

Por otra parte, la recurrencia en la literatura sobre competencias socioemocionales parece indicar que su papel en el liderazgo directivo es un elemento privilegiado y un concepto vital para cubrir tanto el mantenimiento de las instituciones como el mejoramiento personal y profesional de los directivos.

En la literatura convergen visiones sobre las competencias para el mejoramiento, evaluación y gestión de las instituciones. Se piensa que las relaciones interpersonales son un mecanismo claro para hacer efectivo dicho mejoramiento y, por lo mismo, se transita desde una concepción del beneficio personal y profesional al beneficio institucional.

5. METODOLOGÍA

El tema central de investigación que aquí se desarrolla tiene como punto de partida establecer las necesidades de formación en competencias socioemocionales para los estudiantes y egresados que cursan la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, con proyección a una modificación del plan de estudios.

En primer lugar, es preciso tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes respecto a estas necesidades; en segundo lugar, la perspectiva de los profesionales graduados de la MDGIE y, finalmente; proponer el diseño de un espacio académico en la que se incluyan dichas perspectivas, con el fin, que pueda ser anexado a través de un ajuste en el plan de estudios. A continuación, se describe la ruta metodológica del estudio.

5.1 Enfoque metodológico

El enfoque de estudio seleccionado para esta investigación es el cualitativo, pues se pretende reconocer las necesidades de formación en competencias socioemocionales de los estudiantes y egresados de la MDGIE con el fin de plantear una reforma al plan de estudios que incluya dichas competencias y para ello se partirá de reconocer su autopercepción. El enfoque cualitativo permite reconocer el significado que asignan los participantes a un determinado fenómeno, cómo lo viven y cómo lo comprenden (Hernández, Fernández y Baptista, 2011)

Así, el foco de atención viene a ser la voz y la experiencia de los participantes de la investigación. En este caso, los estudiantes y profesionales egresados de la MDGIE. Sobre este aspecto, Noreña (2021) ha avanzado significativamente cuando indica que el punto de partida debe ser el de la experiencia de los implicados en el programa que “como directivos en ejercicio, cuentan con un conocimiento directo de los retos reales que enfrenta un líder educativo en la institución educativa” (p. 35). Es decir, el mismo enfoque de abordaje ya incluye una preocupación directa tal como es experimentada y vivida en la realidad estudiada (Sherman y Webb, 1988). En este sentido, la investigación cualitativa puede entenderse como un conjunto de prácticas interpretativas cuyo enfoque tiende a preocuparse, a nivel metodológico, por el sentido e impacto de la experiencia y un espacio de discusión y fundamentación de dichas prácticas.

5.2 Diseño de investigación

Se considera a Sandín (2003) cuando indica que el estudio fenomenológico es el más indicado para dirigir una investigación del tipo que se plantea aquí. En primer lugar, porque se caracteriza por el sentido dado a las experiencias por una persona o grupo, sin pretensión de explicar, sino reconstruir la relación de sentido que los participantes guardan con “determinado concepto o fenómeno” (Creswell, citado en Sandín,

2003). Para Tesch (1990), la investigación fenomenológica enfatiza los aspectos vividos y particulares de la experiencia de los sujetos estudiados:

en lugar de estudiar el impacto de un programa destinado a facilitar la integración de alumnado de grupos minoritarios o estudiar la cultura escolar de las aulas multiculturales o las interacciones entre alumnos de diversas razas, la fenomenología estudiaría cómo es la vivencia para una persona en un aula de estas características o cuál es la experiencia de un niño del grupo minoritario (o mayoritario) en un aula plural. La fenomenología es el estudio sistemático de la subjetividad (p. 48).

En pocas palabras, se refieren a aquello que subyace a las formas que convencionalmente son descritas en la experiencia de los participantes y las estructuras que las constituyen. En segundo lugar, la propuesta de investigación fenomenológica implica la voz de los participantes desde la descripción de sus experiencias e implica la recolección detallada y sistemática de datos por medio de entrevistas para extraer los fenómenos centrales de la experiencia. Al identificar dichas dimensiones de la experiencia, se identifican a la vez los conceptos que subyacen en ellos y, finalmente, las descripciones estructurales y textuales de la experiencia. De ahí que, la investigación fenomenológica tenga la orientación metodológica más apropiada respecto a los fines de esta investigación.

Puede notarse, como señalan Creswell (1998) y Latorre, et al. (1996), que el diseño fenomenológico tiende a particularizar y focalizar su atención en fenómenos y situaciones concretas desde la experiencia de los sujetos y los sentidos que de dicha experiencia se derivan. De manera que, las estructuras de sentido que emergen tienen un valor en sí mismas por aquello que muestran, representan e implican. La comprensión de estas estructuras puede llevar a la mejora de la situación envuelta en esa red de sentido y, eventualmente, a un acercamiento más consciente y preciso del problema abordado y las soluciones posibles.

En consecuencia, este diseño es el que, a nuestro juicio, tiene más coincidencia metodológica con los objetivos de esta investigación: comprender las necesidades de formación en competencias socioemocionales de los estudiantes y profesionales egresados de la MDGIE desde su propia experiencia laboral y formativa. Finalmente, la investigación tiene un alcance exploratorio, porque el interés central es examinar las necesidades de un grupo particular y extraer de ellas las estructuras comunes de sentido y sus características, teniendo en cuenta, que se trata de un fenómeno poco estudiado y que surgirán necesidades de estudios nuevos con mayor profundidad sobre el particular (Hernández et al, 2014, P90)

Por último, dado que el objetivo general es establecer las necesidades de formación en competencias socioemocionales para los directivos docentes, es preciso revisar las perspectivas de cada uno de los roles profesionales ocupados por el directivo, tanto en formación como en servicio. En primer lugar, es preciso tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes respecto a estas necesidades y reconocer la perspectiva de los profesionales graduados de la MDGIE. Se espera que, las distintas posiciones ocupadas

profesionalmente por el directivo docente produzcan matrices de sentido esenciales para la comprensión de dichas necesidades de formación. Se pretende que, a través de la comprensión de dichas necesidades, sea posible proponer la introducción de una reforma del plan de estudios en la que se incluyan dichas perspectivas.

5.3 Población y muestra

La población objeto de estudio se encuentra dividida en 2 grupos: Los estudiantes de la MDGIE de la Universidad de La Sabana compuesta por un total 88 estudiantes, divididos así: 24 estudiantes activos de Chía, pendientes de grado 8 estudiantes; en la Guajira 17 estudiantes activos, pendientes de grado 19 estudiantes y en el Huila 20 estudiantes activos. Por otra parte, la población de egresados corresponde a 401 personas.

La población está conformada por personas de diferentes profesiones, que se encuentra vinculadas a los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, en cargos como la docencia, directivos docentes y administrativos, del sector oficial y privado.

Por ser un estudio que se desarrolló durante el retorno a la normalidad social post-pandemia, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, es decir, se tomó un porcentaje representativo de la población que accedieron a diligenciar los instrumentos diseñados y enviados a través del correo.

En concordancia a lo anterior, la muestra está compuesta por 27 estudiantes activos del programa base Chía y de otras regiones (de un total de 88) y 44 egresados (de un total de 401), todos con una formación mínima de pregrado, con experiencia o proyección a desempeñar funciones en educación pública o privada.

5.4 Instrumentos

Para la recolección de la información se diseñaron dos cuestionarios tipo encuesta (NFCS Estudiantes y NFCS egresados), que serán aplicados a dos partes de la población respectivamente.

En consecuencia, los cuestionarios están conformados por 4 secciones cada uno, en la primera de ellas tiene como contenido una introducción, la aceptación para participar en el estudio y la autorización para el manejo de los datos; en la segunda sección se indagan datos sociodemográficos; la tercera sección consta de preguntas que dan cuenta de percepción de las competencias socioemocionales de los participantes, en su cotidianidad y por último, la sección cuatro, que está compuesta por 4 preguntas que indagan sobre las expectativas presentes en los participantes, con referencia a la posibilidad de recibir formación en competencias socioemocionales (Ver Anexos A y B)

Los instrumentos cuentan con validación de estructura y contenido, la cual se logró mediante el procedimiento de revisión de criterios de los jueces, por lo que se sometieron a juicio de dos expertos; el

Rector del Colegio Nuevo Chile IED, Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Especialista en Gerencia Educativa y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de La Sabana, con más de 30 años de experiencia en cargos directivos, amplia participación en investigaciones como jurado y asesor de proyectos; el Rector Colegio Estanislao Zuleta IED, Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Especialista en Gerencia Educativa, Licenciado en Educación Física y con una experiencia de más de 38 años en cargos directivos, amplia participación en investigaciones como jurado y asesor de proyectos de investigación

5.5 Consideraciones éticas

El estudio se rigió por los principios éticos establecidos para la investigación en Ciencias Sociales, es decir se respetó la libertad y autonomía de los participantes. Por ello se incluyó como primer punto de los instrumentos una pregunta sobre consentimiento informado (Páramo, 2017, p. 3) (Ver Anexos A y B) y se explicó claramente el objetivo de cada cuestionario, para cumplir con los principios éticos de priorizar los intereses del sujeto participante en la investigación que tiene la potestad para decidir su participación a partir de la evaluación de riesgo/beneficio, establecida en la declaración de Helsinki de 1964 (p. 5)

6. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez finalizado el proceso de recolección los datos se procesaron para su análisis. En cuanto a los datos cuantitativos se empleó una hoja de cálculo en Excel. Se empleó estadística descriptiva para el análisis. En primera instancia los datos de egresados son:

Género de los egresados

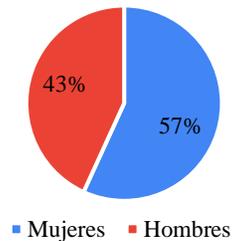


Figura 3. Género de los egresados

La figura 3 muestra que el 57% de los participantes egresados corresponde al género femenino, mientras que el 43% corresponde al género masculino.

Edad de los encuestados

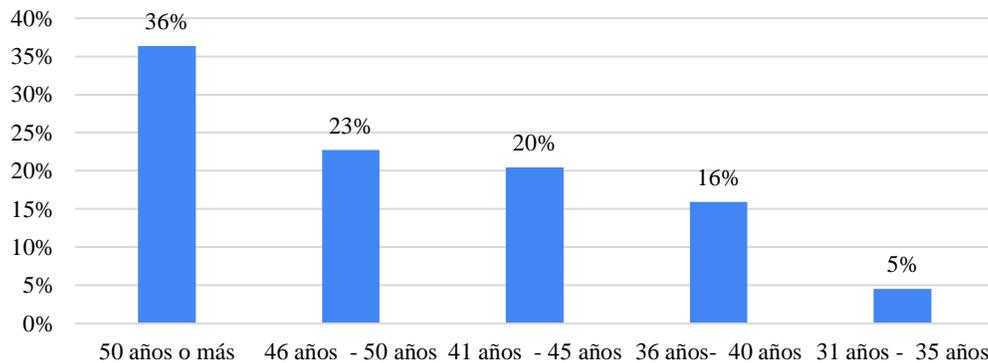


Figura 4. Edad de los encuestados, egresados

En la figura 4 se observa que el 36% de los participantes tiene una edad superior a 50 años, mientras que el 5% se encuentran en el rango entre los 31 y 35 años. Es de resaltar que el 43% tienen entre 41 y 49 años.

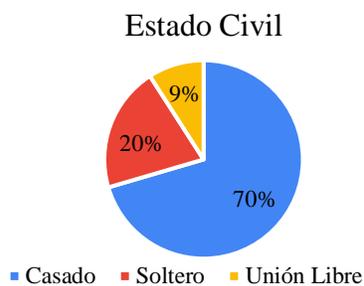


Figura 5. Estado civil, egresados

El 70% de los egresados los participantes son casados y el 9% viven en unión libre.

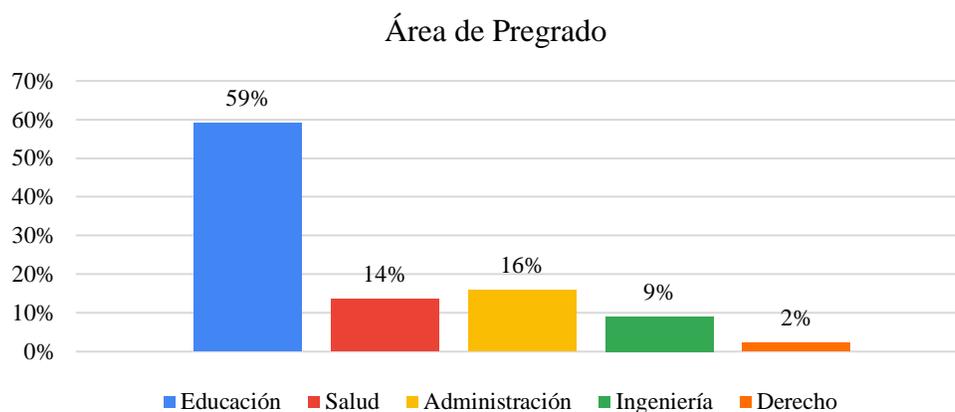


Figura 6. Áreas de formación en el pregrado

En la figura 6 se observa que el 59% de encuestados realizaron su pregrado en educación, un 14% en salud, el 16% en administración, 9% en ingenierías y solo un 2% en derecho, el área de formación mayoritaria es ciencias de la educación.

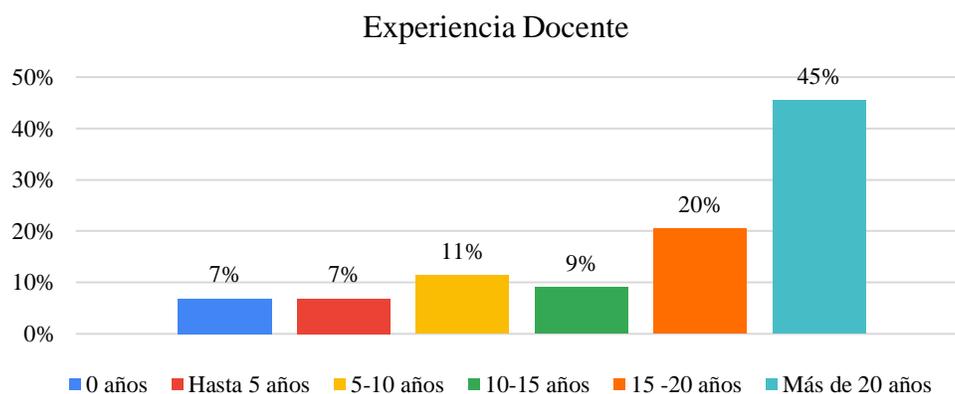


Figura 7. Experiencia docente, egresados

La mayoría de los encuestados (45%) cuenta con 20 años de experiencia en docencia (figura 7), el 55% no supera la mencionada experiencia, en especial un 7% que no alcanza a tener más de un año de trabajo en docencia.

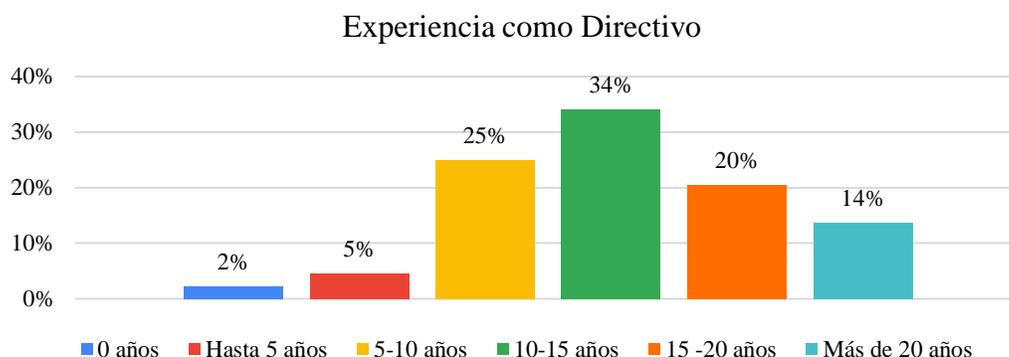


Figura 8. Experiencia como directivo, egresados

En la figura 8, el 14% de los encuestados cuenta con 20 años de experiencia en la dirección, el 34% entre 10 y 15 años y el 25% entre 5 y 10 años, el 20% entre 5 y 10 años, solo el 7% tienen experiencia menor a 5 años, lo que indica que están formándose para ejercer el cargo.

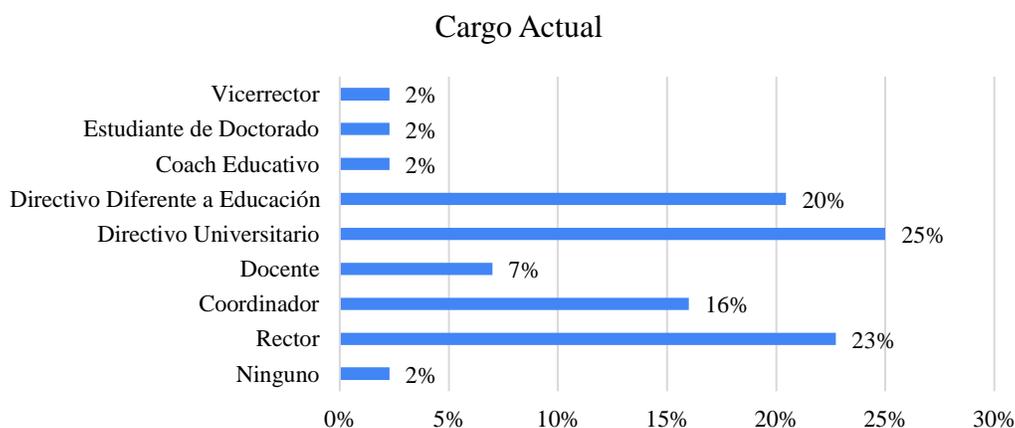


Figura 9. Cargo actual de los encuestados, egresados

En la figura 9 el 25% de los encuestados ejercen cargos de dirección universitaria, el 23% son rectores de instituciones educativas, 20% son directivos en sectores diferentes a la educación. El 16% son coordinadores, un 2% son vicerrectores y el restante 13% son coach educativos, estudiantes de doctorado, docentes o no están vinculados a cargos dentro del proceso educativo.

Naturaleza de la entidad en la que labora

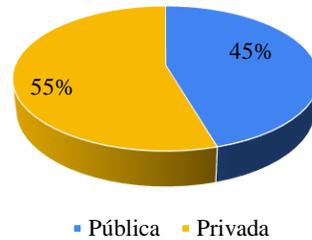


Figura 10. Naturaleza de la entidad en la que laboran los encuestados, egresados

La cantidad de participantes que laboran con entidades privadas es superior en un 10% a los que laboran en entidades públicas.

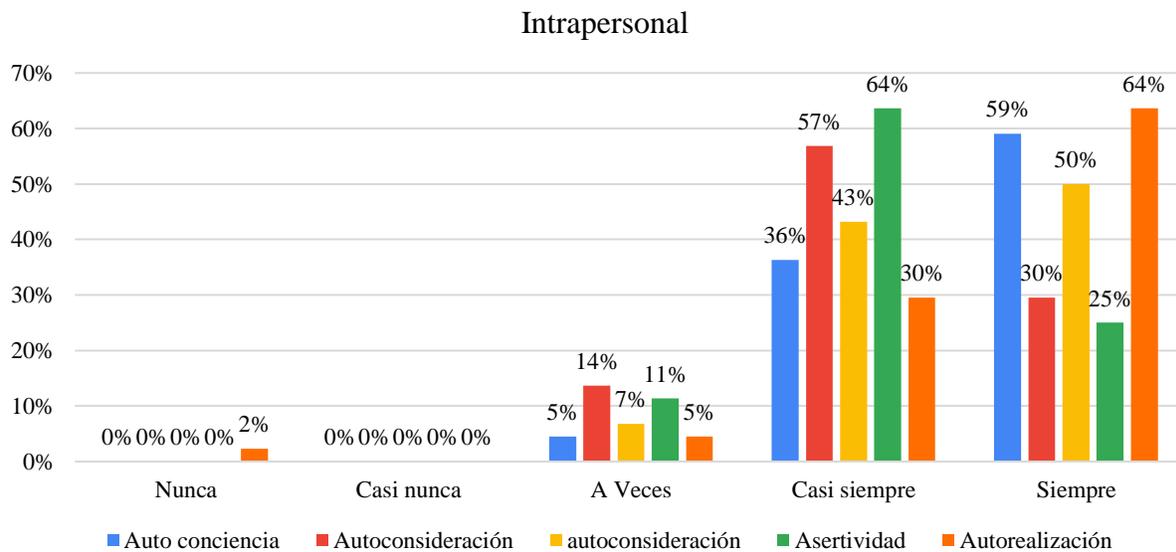


Figura 11. Respuestas área intrapersonal, egresados.

El área intrapersonal que muestra la figura 11, se compone de las capacidades de autoconciencia, reflexión, autoconsideración, asertividad y autorrealización. El hallazgo más relevante que se encuentra aquí es que los egresados identifican que casi siempre son asertivos (64%) y reflexionan sobre su quehacer diario, de lo cual se infiere que requieren pasar de representar estos procesos de una introspección a una prospección de su labor. De otra parte, siempre es alto el nivel de autorrealización que presentan (64%), junto al de autoconciencia (59%) y autoconsideración (50%).

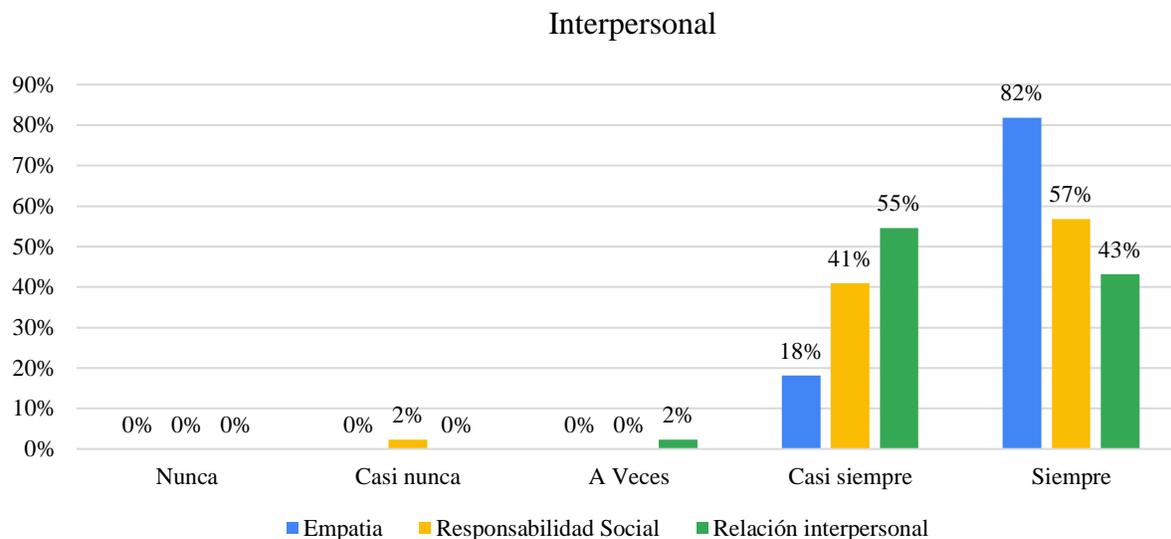


Figura 12. Respuestas del área interpersonal, egresados

El área intrapersonal (figura 12) se compone de las capacidades de autoconciencia, reflexión, autoconsideración, asertividad y autorrealización. El hallazgo más relevante que se encuentra aquí es que los egresados identifican que siempre tienen empatía (82%) y son responsables socialmente (57%) y que casi siempre tienen buenas relaciones interpersonales (55%), reflexionan sobre su quehacer diario, de lo cual se infiere que requieren pasar de representar estos procesos de una introspección a una prospección de su labor.

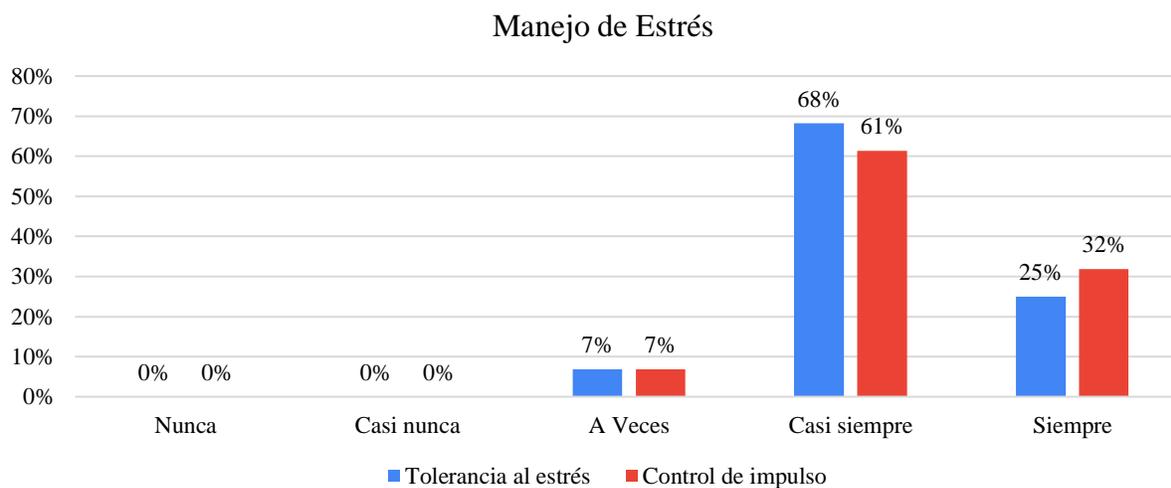


Figura 13. Manejo del estrés, egresados.

En cuanto al manejo de estrés (figura 13), los egresados consideran que casi siempre controlan sus impulsos (61%) y toleran las situaciones estresantes (68%), no obstante, en algunas ocasiones presentan dificultad en esta competencia.

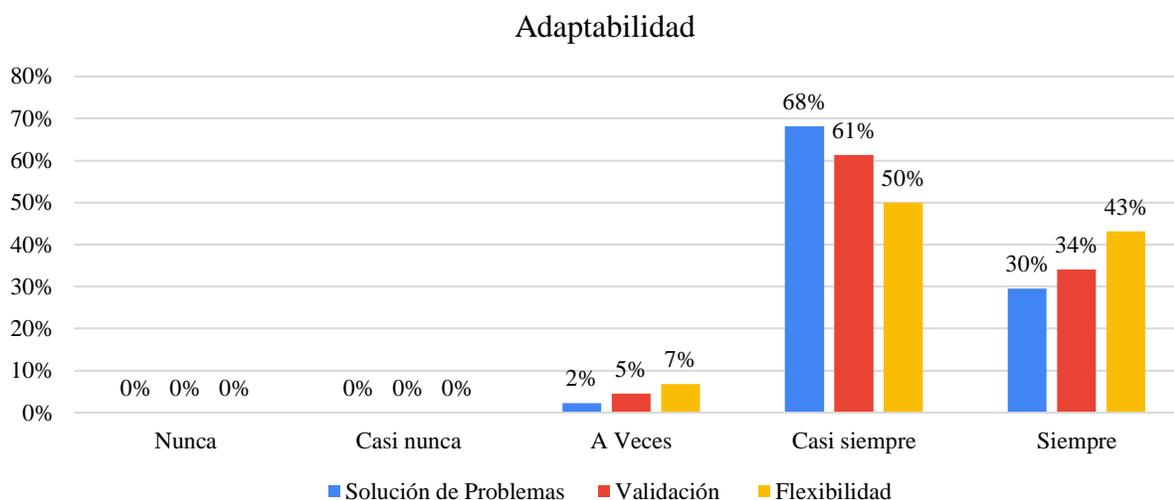


Figura 14. Respuestas adaptabilidad, egresados.

En un alto porcentaje de los egresados encuestados consideran que casi siempre se caracterizan por ser solucionadores de problemas (68%), flexibles (50%) y objetivos (61%) a la hora de contrastar sus pensamientos con la realidad externa.

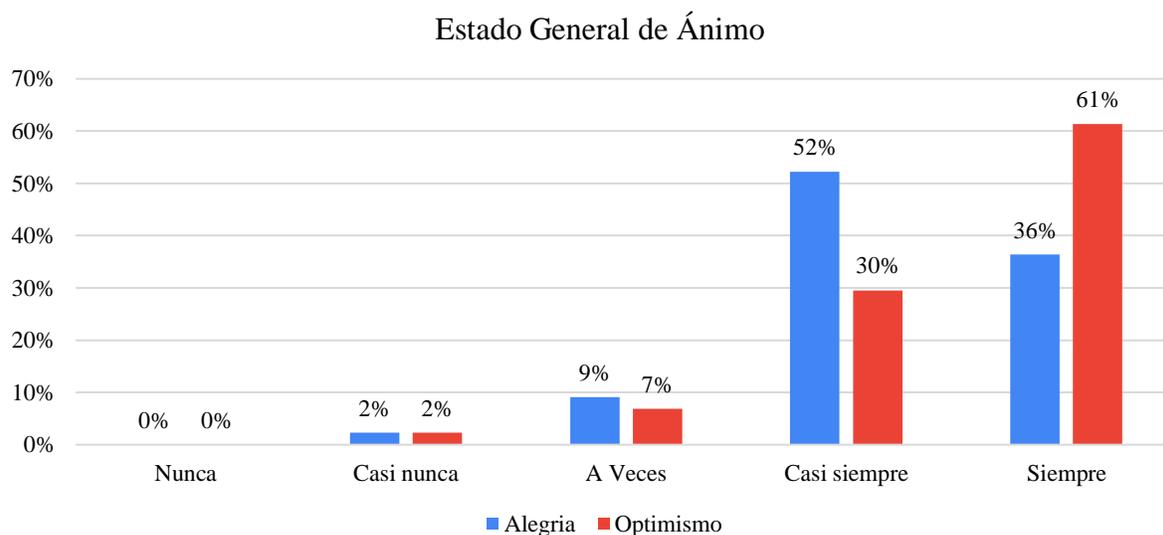


Figura 15. Respuestas estado general de ánimo, egresados.

Los encuestados (figura 15) consideran en su mayoría que siempre son optimistas (61%) y en menor grado siempre son alegres (36%), aunque existe un grupo minoritario que considera no estar a gusto con su vida en general y podría estar teniendo una visión negativa de su vida.

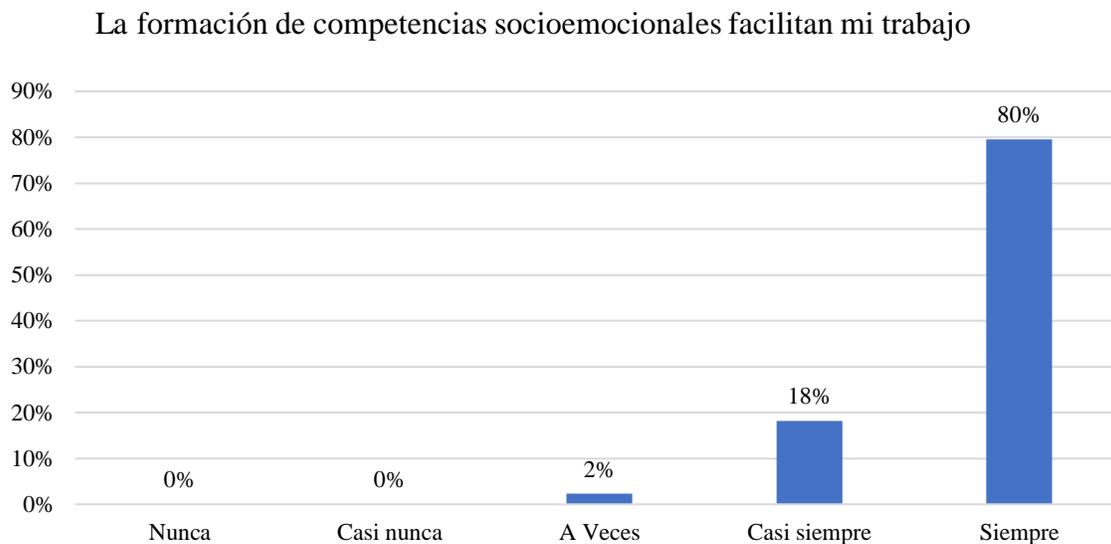


Figura 16. Respuestas sobre la importancia de la formación en competencias socioemocionales, egresados.

En la figura 16, los encuestados consideran que recibir formación en competencias socioemocionales facilita su trabajo (80%), mientras en un menor porcentaje (18%) considera casi siempre es importante la formación y solo un 2% indica que en algunas ocasiones puede influir en su desempeño laboral.

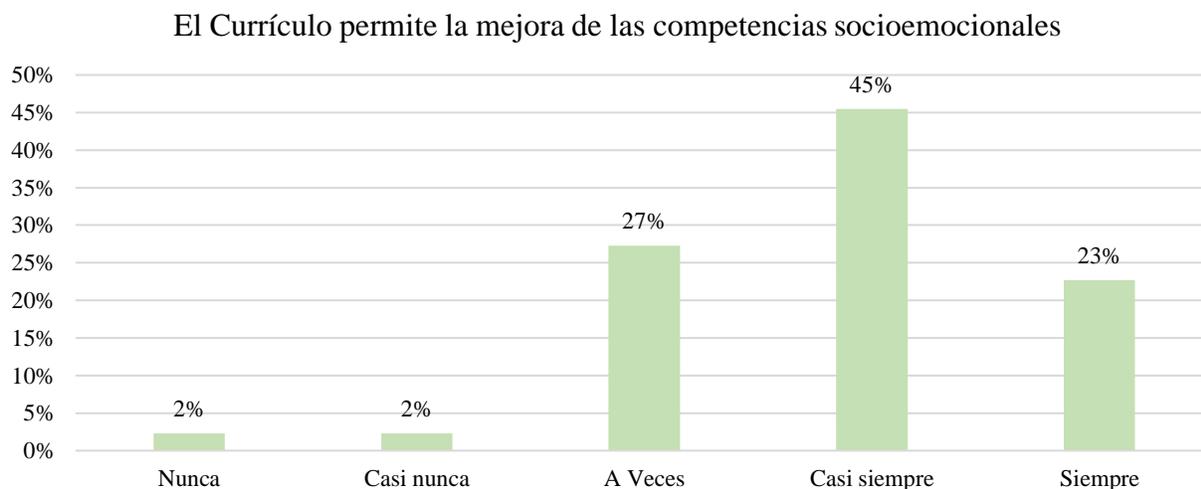


Figura 17. Concepto sobre si el currículo permite la mejora en competencias socioemocionales, egresados.

En la figura 17 los encuestados consideran que el currículo que presenta la universidad siempre (23%) o casi siempre (45%) facilita el desarrollo de las competencias socioemocionales, sin embargo, el 27% considera que solo a veces aporta a este proceso, el 4% dice que no aporta a su proceso de formación,

la opinión de esta minoría puede obedecer a que estos egresados no tuvieron la posibilidad de ser estudiantes del programa de la MDGIE en donde se prioriza el enfoque antropológico y humanista.

La MDGIE debe incluir la formación en competencias socioemocionales en el plan de estudios



Figura 18. Opinión de egresados sobre incluir competencias socioemocionales en el Plan de estudios de la MDGIE.

Dentro de las opiniones de los encuestados de la figura 18, se ve que el 91% considera que se debe incluir la formación en competencias socioemocionales en el plan de estudios de la maestría.

Propuesta de método para recibir formación en competencias socioemocionales

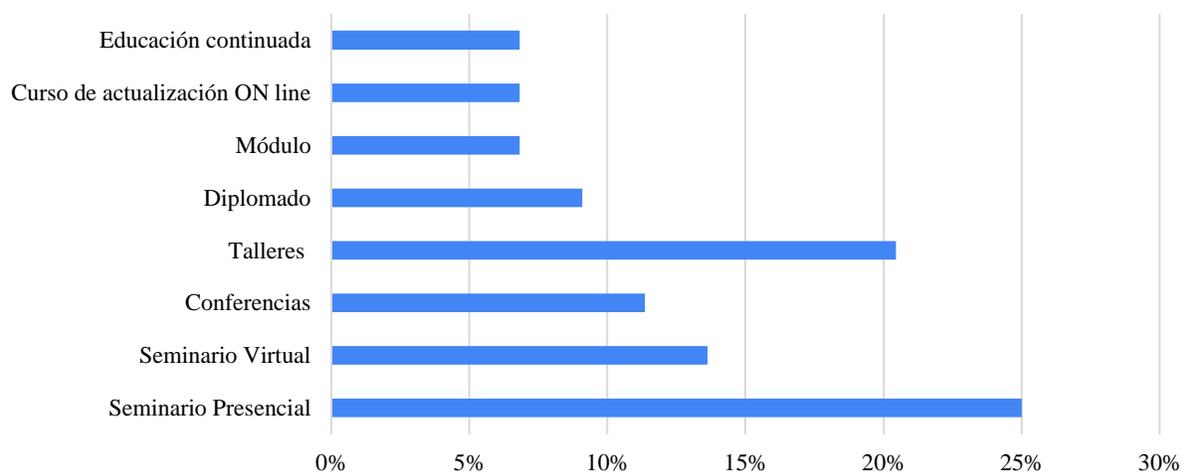


Figura 19. Concepto sobre el método propuesto para formación en competencias socioemocionales.

El 25% de los egresados considera que el método que la universidad debe ofrecer para la formación de competencias socioemocionales es la educación formal a través de seminarios presenciales, seguido de talleres (22%), seminario virtual (13%), conferencias (12%), diplomados (8%) en tanto que una minoría prefiere la educación continuada, la actualización o los módulos de formación (21%).

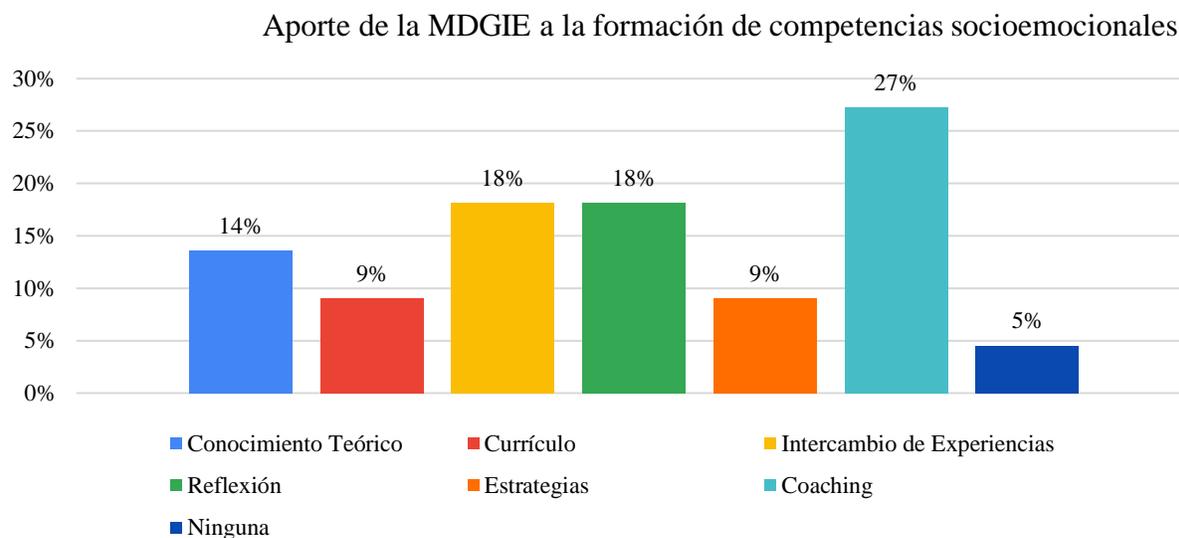


Figura 20. Concepto sobre el aporte de la MDGIE en la formación de competencias socioemocionales, egresados.

Las respuestas de los egresados en la figura 20 indican que la MDGIE ha logrado aportar a la formación de las competencias socioemocionales de sus egresados en su mayoría a través de las clases de coaching (27%), intercambio de experiencias (18%) y la reflexión (18%). No obstante, un 5% sienten que el aporte que se hace desde el currículo es poco.

Para el caso de los estudiantes de la MDGIE:



Figura 21. Género de los estudiantes.

En la figura 21 se observa una ligera mayoría en las mujeres que cursan la maestría, pues el 56% de los participantes egresados corresponde al género femenino, mientras que el 44% corresponde al género masculino.

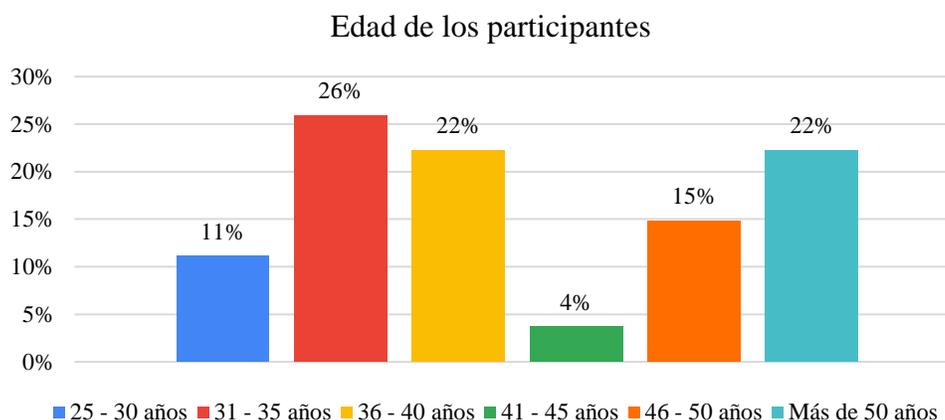
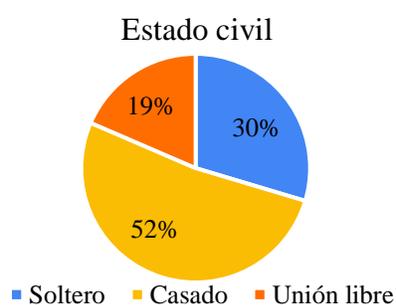


Figura 22. Rango de edad de los estudiantes encuestados.

Un alto porcentaje de los estudiantes de la MDGIE -figura 22-, tiene más de 50 años (22%), el 26% está en el rango de 31 a 35 años, el 22% entre 36 y 40 años, el 15% entre 46 y 50 años el 11% entre 25 y 30 años y el 4% entre 41 y 45 años. Se observan leves diferencias entre esta composición y la de los egresados con incremento en grupos más jóvenes en la franja de 31 a 35 años que pasa del 5% en egresados al 26% en estudiantes.



En la figura 22 se observa que el 52% de los encuestados son casados, el 30% solteros y 19% están en unión libre. Nuevamente se observan cambios, en relación con los egresados, consistentes en la disminución de casados (70% en egresados y 52% en estudiantes), el aumento de solteros y de parejas en unión libre. Estos elementos evidencian cambios en la composición de organización personal relacionada con la constitución de familia.

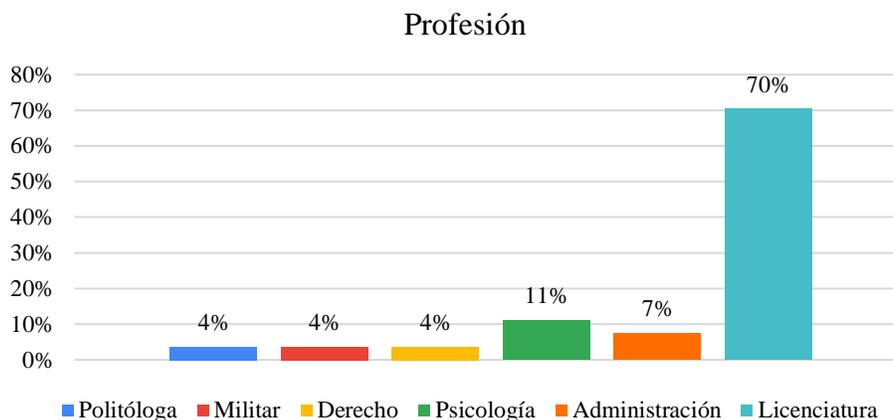


Figura 23. Profesión de los encuestados, estudiantes.

En la figura 23 el 70% son formados en licenciatura en su pregrado, el 11% en Psicología, el 7% en administración y el restante 12% en derecho, politología y milicia. La mayoría de los estudiantes tiene formación en educación y los restantes en áreas diferentes.

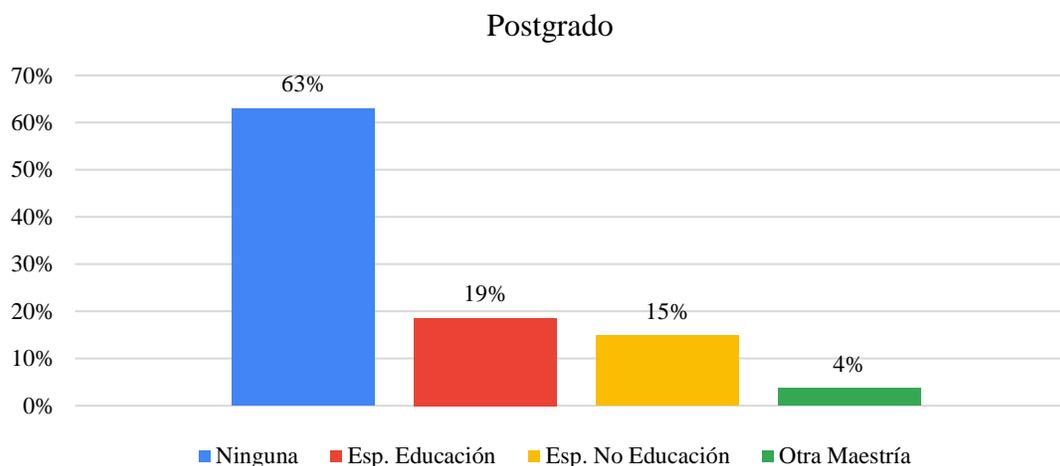


Figura 24. Formación de postgrados de los estudiantes del MDGIE.

En la figura 24, aparece que el 63% de los encuestados no cuenta con un posgrado adicional a la MDGIE que actualmente cursan, el 19% tienen una especialización en educación y el 4% tiene otra maestría y el 15% de la muestra tienen postgrado en otras áreas diferentes a la educación.

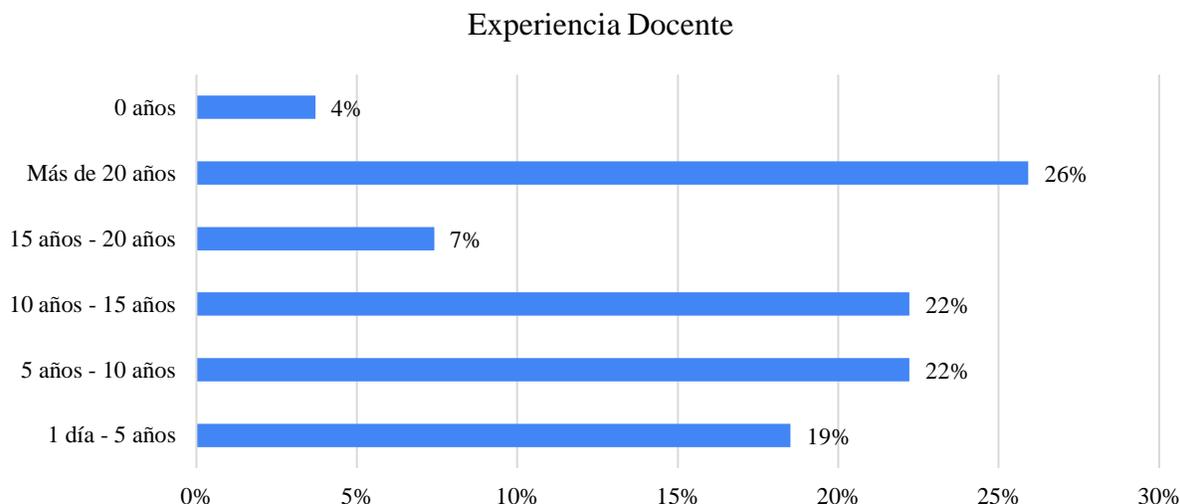


Figura 25. Experiencia docente de los estudiantes de la MDGIE.

Un alto número de los encuestados (26%) cuentan con más de 20 años de experiencia en docencia, el 44% tiene entre 5 y 15 años de experiencia y el 7% entre 15 y 20 años, el 19% está en el rango de 1 a 5 años y el 4% no tiene experiencia en docencia. Esto indica que en el grupo el 96% tiene experiencia en docencia. También aquí se observa una composición que difiere en relación con los egresados ya que el 44% de los estudiantes tiene entre 5 y 15 años de experiencia, mientras que en los egresados esta franja alcanzó apenas el 20%.

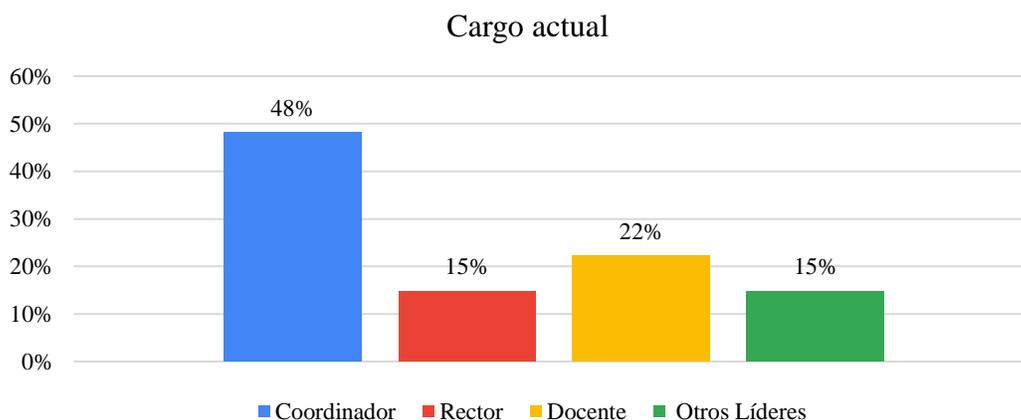


Figura 26. Cargo actual de los estudiantes de la MDGIE.

En la figura 26 La mayoría de los estudiantes de la MDGIE participantes en este estudio desempeñan su labor principal como coordinadores (48%), el 22% son docentes y el 15% son rectores y en un menor porcentaje (15%) son líderes en otras instituciones o entidades en áreas diferentes a la educación.

Naturaleza de la entidad donde labora

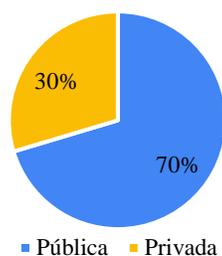


Figura 27. Naturaleza de las entidades en que laboran los estudiantes de la MDGIE.

La mayoría de encuestados (70%) laboran con entidades públicas y solo el 30% laboran en entidades privadas, lo que indica que para la mayoría es parte de su proceso de trabajo diario el desarrollo de competencias socioemocionales como parte de los procesos de gestión y desarrollo de sus entidades. De nuevo, se presenta un cambio importante en la composición de la categoría pues entre los egresados solo el 45% labora en instituciones públicas, pero ahora la participación de este sector es del 70%; este aspecto podría tener relación con las características de la oferta de formación docente que tiene subsidio del Estado, entre otros factores sobre los que convendrá indagar.

Intrapersonal

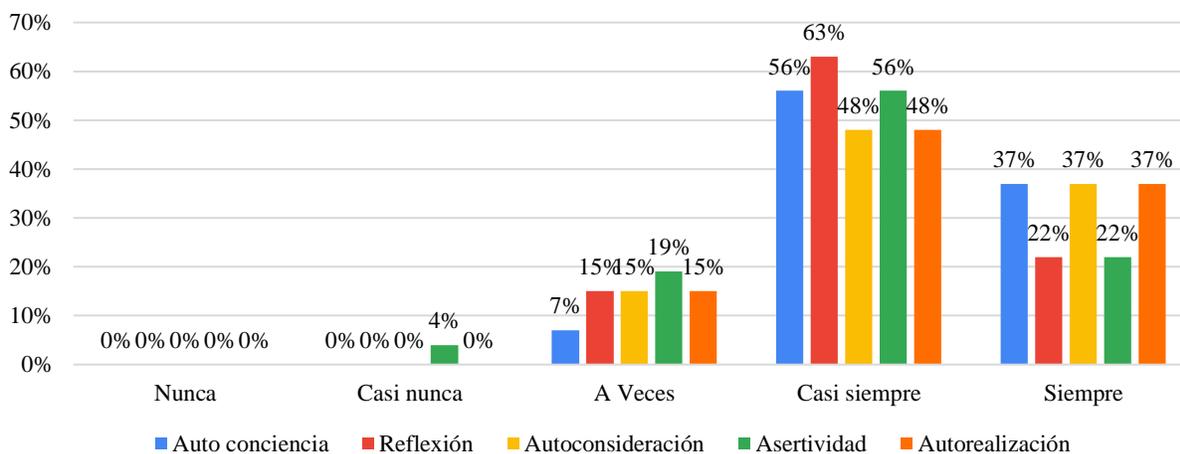


Figura 28. Respuestas área intrapersonal estudiantes.

El área intrapersonal se compone de las capacidades de autoconciencia, reflexión, autoconsideración, asertividad y autorrealización. El hallazgo más relevante que se encuentra aquí es que los estudiantes identifican que casi siempre son reflexivos, asertivos y se perciben a sí mismos con precisión y se aceptan como son; sin embargo, se puede inferir que es importante para ellos continuar su formación en asertividad y en el reconocimiento de sus propias emociones.

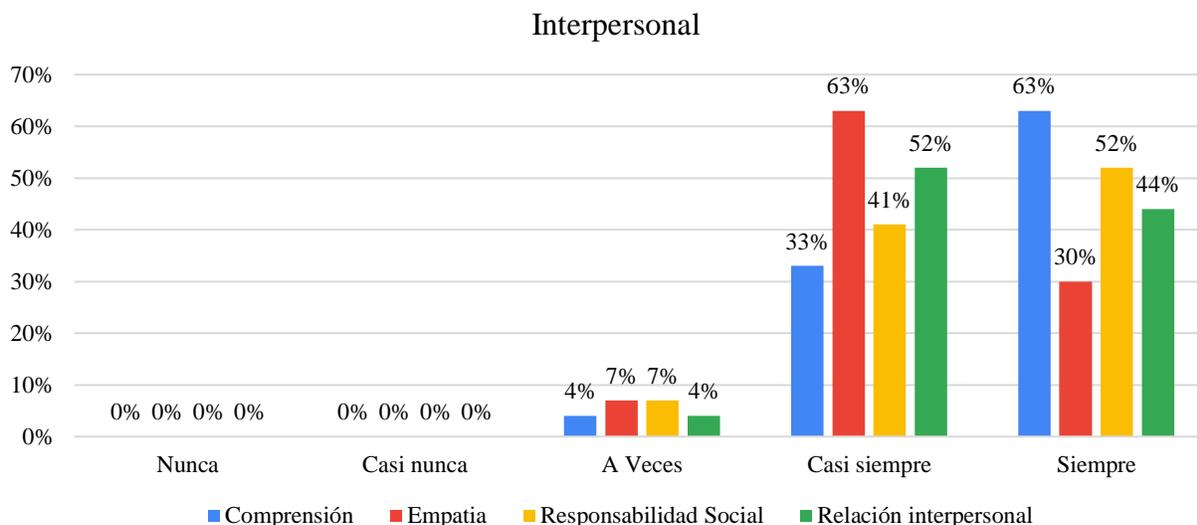


Figura 29. *Respuestas del área interpersonal, estudiantes.*

En la figura 29 se presenta el área interpersonal, compuesta por las capacidades de comprensión, empatía, Responsabilidad social y relaciones Interpersonales. En ella se evidencia que los estudiantes consideran que en un 63% siempre que la comprensión es factor importante en su formación, casi siempre la empatía (63%) está en un segundo rango, junto a la relación interpersonal (52%), esto indica que se propende por comprender al otro, desde sus necesidades, mientras que en menor porcentaje logran identificar las emociones del otro, pero obra desde su propio juicio lo que puede dificultar su identificación y cohesión con un grupo social.

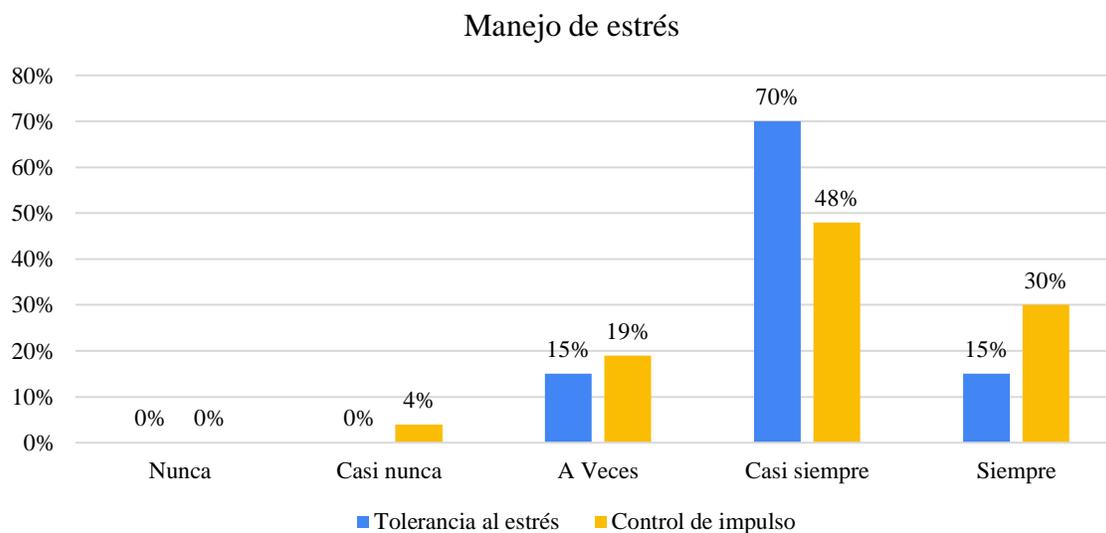


Figura 30. *Manejo del estrés, estudiantes.*

En cuanto al manejo de estrés, (figura 30) los estudiantes consideran que siempre (15%) o casi siempre manejan la tolerancia al estrés (70%) y el control de impulsos es manejado en siempre (30%) o casi siempre (48%) y en menor grado logran a veces ser tolerantes y controlar sus emociones.

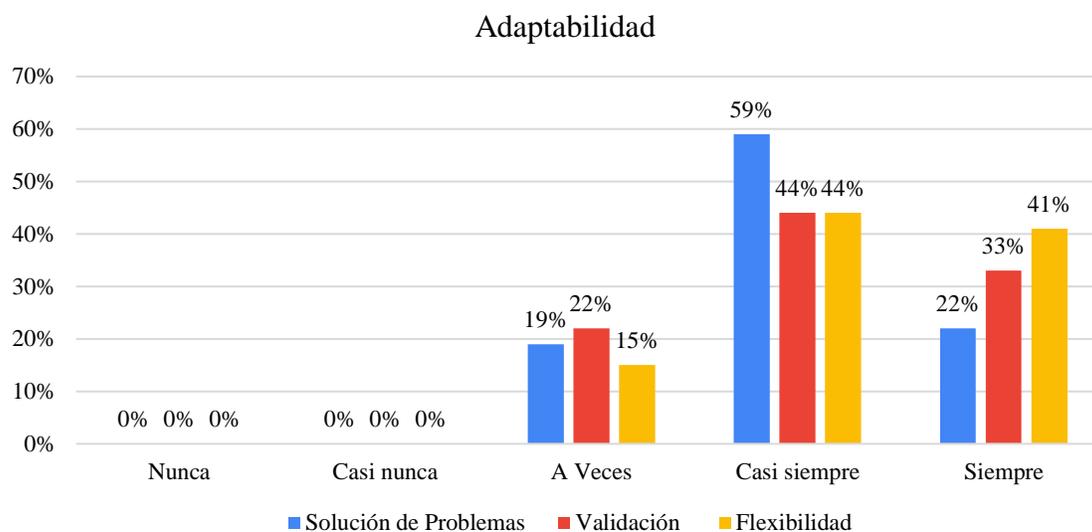


Figura 31. Respuestas adaptabilidad, estudiantes.

Los estudiantes identifican (figura 31) que frente a la solución de problemas se referencia siempre (22%) y casi siempre (59%), la validación a la siempre (33%) o casi siempre (44%) resuelven los problemas y frente a la flexibilidad siempre (41%) o casi siempre (44%) se da en las acciones de los estudiantes, existe un porcentaje menor en a veces sobre el manejo de estas habilidades de la competencia de adaptabilidad que se da en la realidad del contexto.

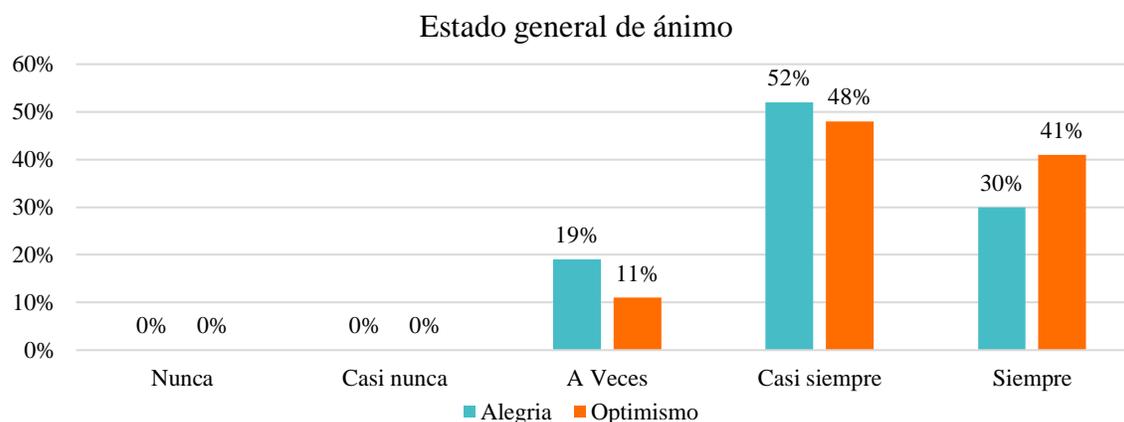


Figura 32. Respuestas estado general de ánimo, estudiantes.

En la figura 32, los estudiantes participantes en la encuesta consideran en su mayoría que casi siempre están alegres (52%) y optimistas (48%), otros opinan que siempre son alegres (30%) y optimistas (41%), el porcentaje de estudiantes con alegría a veces (19%) y optimistas (11%) es bastante alto frente a esta competencia, lo que llevaba a preguntarse si están satisfechos consigo mismos, con los demás y con su vida diaria, aunque, pueden tener dificultades en la visión general de su vida laboral.

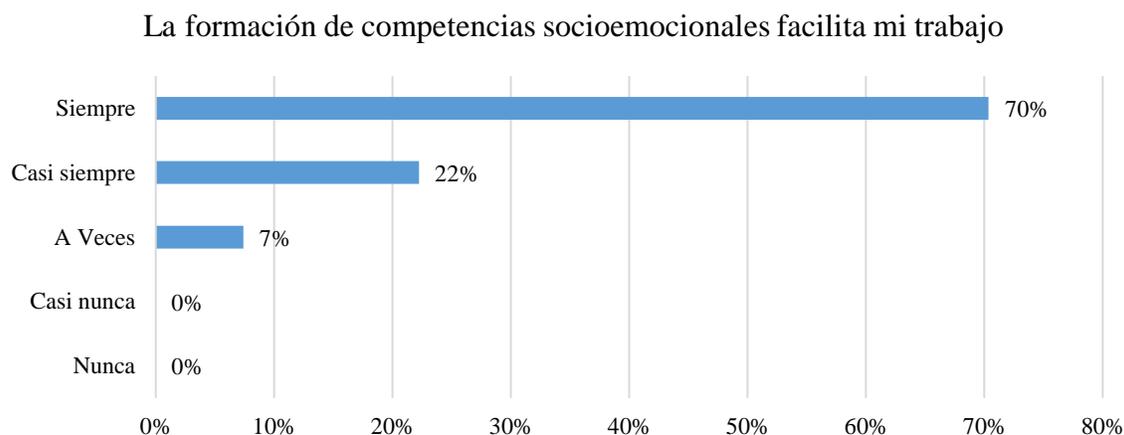


Figura 33. Respuestas sobre la importancia de la formación en competencias socioemocionales, estudiantes.

En la figura 33, se observa que la mayoría de los encuestados (70%) consideran que siempre se debe recibir formación en competencias socioemocionales para facilitar su trabajo, en tanto que el 22% considera que casi siempre puede influir en su desempeño laboral, solo el 7% indica que a veces es importante la formación para su trabajo.

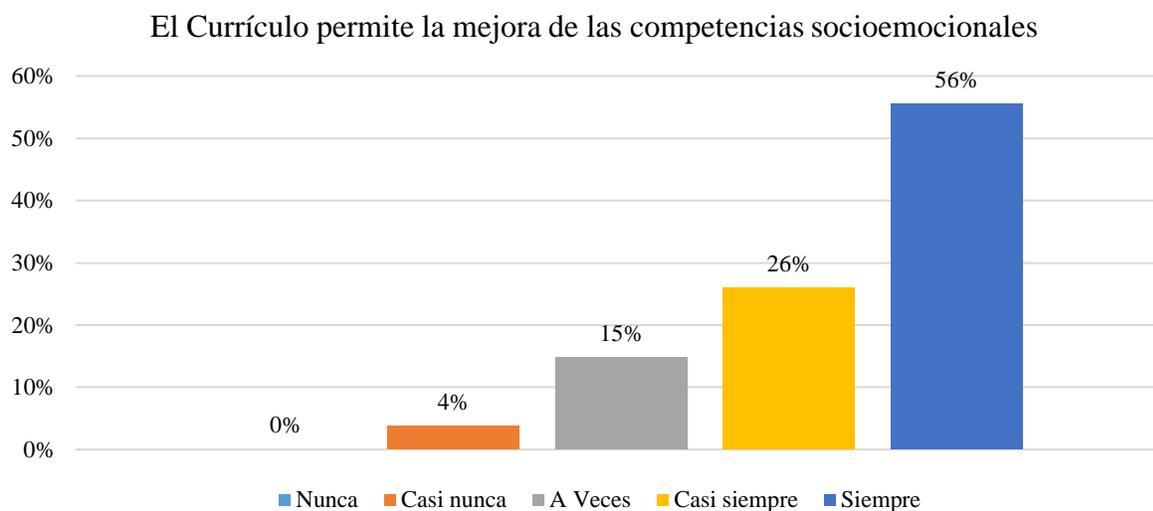


Figura 34. Concepto sobre si el currículo permite la mejora en competencias socioemocionales, estudiantes.

En la figura 34 los estudiantes encuestados consideran en un 56% que el currículo que presenta la universidad siempre facilita el desarrollo de las competencias socioemocionales, el 26% considera que casi siempre el currículo mejora las competencias socioemocionales, un 19% considera que a veces o casi nunca aporta a la mejora las competencias socioemocionales.

La formación en competencias socioemocionales en el plan de estudios

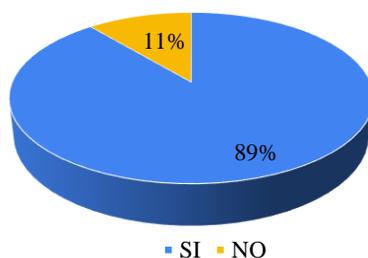


Figura 35. Respuestas opinión, se debe incluir competencias socioemocionales en el Plan de estudios de la MDGIE, estudiantes.

En la figura 35 se observa que el 89% de los estudiantes de la MDGIE consideran que si es necesario recibir formación en competencias socioemocionales e incluirla en el plan de estudios, solo el 11% indica que no es necesario recibir formación sobre competencia socioemocionales.

Método para recibir formación en competencias socioemocionales

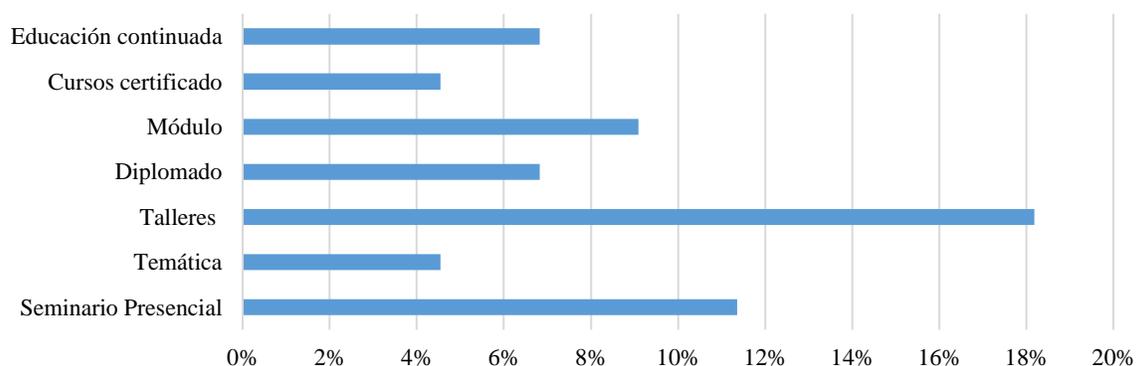


Figura 36. Concepto sobre el método propuesto para formación en competencias socioemocionales, estudiantes.

La mayoría de los estudiantes considera que el método que la universidad debe ofrecer para la formación de competencias socioemocionales (figura 36) es a través de talleres (18%), seminarios presenciales (11%), módulos (9%), educación continua (7%) y diplomado (7%), una minoría prefiere la formación más informal como temática de alguna asignatura (5%) y cursos certificados (4%).

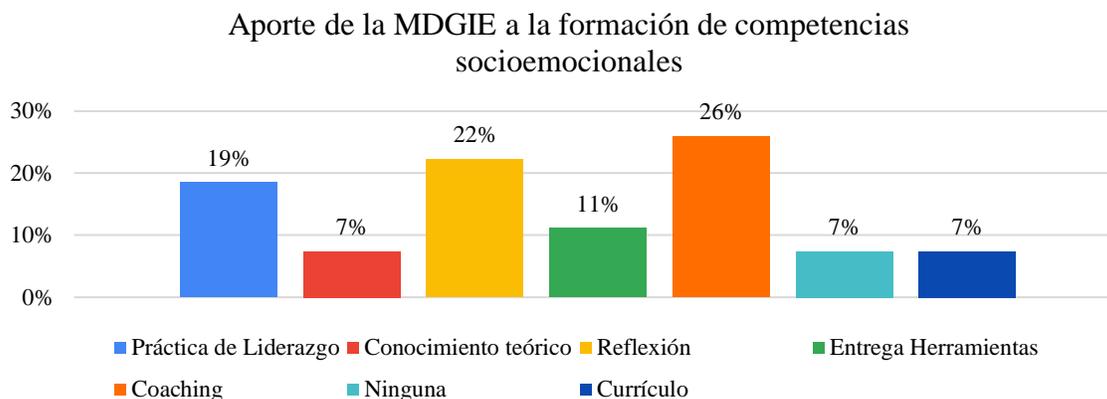


Figura 37. Concepto sobre el aporte de la MDGIE en la formación de competencias socioemocionales, estudiantes.

En la figura 37 los encuestados indican que la MDGIE ha logrado aportar a la formación en competencias socioemocionales, en coaching (26%), reflexión (22%), práctica de liderazgo (19%), entrega de herramientas (11%) y en conocimiento teórico currículo (7%) solo un mínimo (7%) considera que no se aporta a la formación.

A la luz de los hallazgos presentados es posible afirmar que se alcanzó el objetivo general propuesto: Establecer las necesidades de formación en competencias socioemocionales de los estudiantes y egresados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas desde la Universidad de La Sabana, con proyección a una modificación del plan de estudios. A continuación, se sintetizan dichos resultados de importancia fundamental para el programa ya que en el 2023-1 ofrecerá por primera vez una asignatura electiva en “Competencias socioemocionales para directivos” no solo para estudiantes de la MDGIE sino también de la Especialización en Gerencia Educativa y de estudiantes de otros posgrados que se inscriban para cursar la materia.

Las necesidades de formación en competencias socioemocionales de los estudiantes y egresados de la MDGIE de la Universidad de la Sabana están relacionadas con la formación que se necesita para ejercer sus cargos de dirección en instituciones educativas y en otras organizaciones donde aun cuando es una minoría, los egresados han encontrado que su preparación en la maestría les ha permitido afrontar dichos retos. Es una situación que se presenta en los elementos diferenciadores de la MDGIE, al tener una perspectiva antropológica de las organizaciones, que es una impronta de la maestría se necesita un proceso de interiorización, indagación y fortalecimiento de la dimensión personal de los estudiantes y se considera que se tiene en los egresados del programa, lo que incidirá en las instituciones u organizaciones en las que laboran, dirigen o son propietarios, esta idea hace surgir una pregunta que se puede desarrollar en un nuevo trabajo de investigación, frente a si en realidad las instituciones donde prestan su servicio los egresados se ve impactada en el desarrollo de procesos relacionados con competencias socioemocionales.

Otro factor es el de si en realidad se da el efecto multiplicador de los estudiantes y egresados en su contexto laboral frente a si pueden incidir en la política pública en especial en la formación de directivos, dese el proceso de competencias socioemocionales estaría el dejar huella en los estudiantes y egresados como personas a quienes en realidad les interesa su interacción con otras personas y priorizar en su gestión lo antropológico como factor de mejora en las dimensiones de gestión, lo que lleva a que el factor de formación para el mejoramiento de la calidad de la educación tenga una proyección desde lo que se plantea como parte de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) así el directivo docente tendría el desarrollo de procesos cognitivos o mentales, dominios afectivos como la comprensión y el manejo de las emociones, las relaciones con los demás y las proyecciones sociales, que potenciaría su desarrollo de habilidades y prácticas directivas. Para el desarrollo de los ODS es necesario que desde las instituciones educativas se desarrollen las dimensiones económica, social, ambiental y científica, pero de mayor relevancia es el desarrollo de los aspectos emocionales relacionados con la toma de decisiones y las acciones de cada persona desde proceso de reflexión en los que sus emociones sean un factor de apoyo y no de situaciones problemáticas, en especial en las personas que ejercer cargos directivos o de liderazgo en la gestión de comunidades.

Por lo anterior es pertinente incluir un seminario de competencias socioemocionales dirigido a los estudiantes y egresados de la MDGIE, para potenciar sus habilidades y presaberes en el área intrapersonal (compuesta por las capacidades de autoconciencia, reflexión, autoconsideración, asertividad y autorrealización), en el área interpersonal (compuesta por las capacidades de comprensión, empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales), el manejo del estrés y su estado de ánimo frente a situaciones y personas que componen sus comunidades educativas y laborales.

La percepción de los estudiantes y egresados de la MDGIE acerca de sus competencias socioemocionales evidencia la necesidad de fortalecer estas habilidades en su labor diaria y en lo personal, en especial porque su trabajo es con personas y la relación o vínculo como sus comunidades es un factor primordial en su gestión como directivos. Un porcentaje muy bajo indica que no le ve relevancia o importancia a dicha información, situación que quedo sin verificación al no poder realizar una entrevista con este reducido grupo de egresados y estudiantes y analizar el porqué de sus respuestas.

Entonces, esta formación es necesaria porque que es un desafío cotidiano lograr adaptarse y aprender a convivir mejor con los demás, para lograr un desarrollo sostenible como individuos, de modo que se favorezca el potencial para lograr un desarrollo personal pleno, creativo y que promueva cambios positivos en los contextos y las comunidades educativas en las que se ejerce la labor docente. Con el desarrollo de competencias socioemocionales los egresados de la MDGIE serán capaces de enfrentar los desafíos diarios, tomar decisiones responsables para ellos mismos y su entorno y construir relaciones

positivas con los demás en las cuales se manejen las emociones y se resuelvan problemas. Este tipo de competencias deben desarrollarse directamente desde un programa educativo integral que se centre en el estudiante y su entorno para tener éxito en su dimensión académica, laboral y personal.

7. APORTES AL DISEÑO DEL MICRO CURRÍCULO DE LA MDGIE

Identificación de la Asignatura:

Asignatura	Competencias Socioemocionales para Directivos				ID SIGA	Escriba el ID que identifica la Asignatura en el SIGA. (Si el curso es nuevo por favor deje este espacio en blanco).		
Departamento Académico	Administración y Organizaciones.							
Nivel de Formación	Maestría.			Modalidad	Presencial.		Idioma	Español.
Créditos Académicos	Dos.	Horas dispuestas para el desarrollo de la Asignatura	99 horas.	Horas de trabajo dirigido	27	Horas de trabajo autónomo	72	
Prerrequisitos de aprendizaje	Se espera que el estudiante tenga habilidad para la lectura y escritura de textos académicos. Así mismo, se espera que el estudiante tenga capacidad y disposición para la autoevaluación y la reflexión.							
Correquisitos de aprendizaje	RPA del Seminario de Liderazgo y Coaching							
Componente Internacional	Seleccione los elementos internacionales que caracterizan la asignatura <input checked="" type="checkbox"/> Leyes, estándares, costumbres nacionales e internacionales relacionadas con la práctica de la profesión. <input type="checkbox"/> Matices en la terminología propia del campo, en diferentes contextos culturales y lingüísticos. <input type="checkbox"/> Retos interculturales en la práctica de la profesión. <input type="checkbox"/> Investigaciones y/o proyectos con enfoque internacional y componentes interculturales. <input checked="" type="checkbox"/> Académicos, profesionales, graduados, invitados que aporten conocimientos o experiencias internacionales (presencial o virtualmente). <input checked="" type="checkbox"/> Asignatura vinculada a retos o concursos internacionales. <input type="checkbox"/> Proyectos o retos con equipos compuestos por profesores y estudiantes internacionales. <input type="checkbox"/> Asignatura espejo/twinning desarrollada en conjunto con universidades internacionales.							
Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS)	Educación de calidad.							
Meta ODS	El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Con este fin, el objetivo busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad.							

Descripción de la asignatura:

La necesidad de ofrecer una formación en competencias socioemocionales para líderes educativos se sustenta en el propósito de brindar conocimientos sólidos y herramientas para fortalecer el desempeño y la calidad de la labor realizada por los directivos y profesores en las instituciones educativas teniendo en cuenta los desafíos que experimentan en este campo y que se han intensificado después de la pandemia. En la actualidad se cuenta con evidencia empírica de que un directivo con habilidades para la gestión socioemocional personal e institucional favorecerá las condiciones organizacionales. Así mismo el concepto de prácticas de liderazgo de los directivos implica un alto énfasis en elementos relacionales antes que en las tareas. La gestión emocional de los líderes se relaciona directamente con las emociones de los profesores y

en el desempeño potencial de su labor. De modo que trabajar las *soft skills* asociadas con la actividad educativa mejorará considerablemente la labor, las condiciones, el contexto laboral por medio de la capacitación sobre evaluación de situaciones y procesos emocionales implicados en el contexto organizacional, administrativo y pedagógico de las instituciones educativas.

Este curso se ofrece para todos aquellos que pretendan potenciar su perfil del profesional adquiriendo herramientas teóricas y prácticas para procesos de gestión emocional en el contexto organizacional educativo. Por medio del curso se mejora la comprensión de las competencias sociales y emocionales propias de la tarea educativa tanto a nivel directivo como a nivel pedagógico de los docentes. El curso, a la vez, proporciona un panorama de las discusiones a propósito de los conceptos de competencias socioemocionales, unidad y antropología de las organizaciones y una visión de la antropología educativa integral que empalma las competencias y el ámbito de interacción socioemocional

El curso está dirigido a docentes de aula, directivos docentes, líderes educativos, personas del ámbito educativo, administrativo y organizacional en formación interesados en mejorar sus competencias en liderazgo, gestión emocional, manejo de grupos, toma de decisiones, interacción y mejora del recurso humano en el ámbito de la interacción, el trabajo y la comunicación asertiva.

La metodología es diversa y se abordan los diferentes problemas o núcleos temáticos del curso por medio de la movilización de preguntas, conceptos y competencias propias usando recursos como seminarios-taller, proyectos de aula, simulaciones y aprendizaje experiencial. Los recursos principales son lecturas y actividades de aula que aportan herramientas conceptuales y técnicas de abordaje para el problema elegido por cada estudiante. Requiere la participación, proactividad y autonomía en lecturas, trabajos y asignaciones que serán evaluados continuamente de acuerdo con el impacto en el proyecto final del curso. Los temas abordados en el curso serán:

Tema 1. Ejes y problemas de la emocionalidad.

Teorías y modelos de las emociones.

Neuropsicofisiología de las emociones

La sociología de las emociones.

Inteligencia emocional y liderazgo.

Tema 2. La introducción de las competencias en el mundo organizacional.

Normatividad colombiana de las competencias.

Tipos de competencia.

Fundamento social y emocional de las competencias

La competencia emocional.

La competencia socioemocional

Tema 3. Las competencias socioemocionales en el contexto organizacional.

La emocionalidad en las organizaciones.

Importancia de la gestión socioemocional de las organizaciones.

Antropología organizacional: el empleado y la organización.

Tema 4. La institución educativa y lo socioemocional.

Lo humano y la organización.

Una visión antropológica integral: lo social y la emocionalidad.

El papel de las competencias socioemocionales en las instituciones educativas.

Evaluación de las competencias socioemocionales.

Palabras Clave: Desarrollo profesional, docentes, directivos. desarrollo emocional, competencias.

Elementos Estructurantes de la asignatura:

Competencias:	Componentes de las Competencias :	Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA):	Unidades de Contenido:	Estrategias de Enseñanza:	Estrategias de Evaluación:
El estudiante es capaz de formular los problemas básicos relativos a las competencias socioemocionales.	Conocimientos .	El estudiante usa los conceptos base de la asignatura para avanzar en la comprensión del problema de las competencias integrales del programa.	Estilos de liderazgo. Inteligencia emocional. Experiencia socioemocional.	Aprendizaje Basado en Problemas (Problems Based Learning).	Café filosófico. Debates. Cátedra. Ejercicios prácticos de autoconocimiento para evaluar el desarrollo de sus propias competencias socioemocionales. Diseño de un plan de trabajo personal para fortalecer competencias

					socioemocionales.
El estudiante reconoce la diferencia del concepto de competencia dentro del entorno organizacional de directivos y docentes.	Actitudes.	El estudiante ubica las problemáticas socioemocionales en contextos organizacionales de directivos-docentes.	Competencia. Tipos de competencia. La competencia social. La competencia emocional.	Aprendizaje Colaborativo.	Se emplearán rutinas de pensamiento que permitan visibilizar el grado de comprensión que alcanzaron los estudiantes sobre los temas abordados en las clases.
El estudiante es capaz de explicar con precisión la contribución de las competencias socioemocionales al contexto organizacional.	Capacidades.	El estudiante plantea mejoras en contextos puntuales a partir de las competencias socioemocionales esperadas.	Las competencias socioemocionales en el contexto organizacional . Exploración antropológica de la emocionalidad en las organizaciones	Aprendizaje Basado en Proyectos (Project Based Learning). Se definirán grupos de trabajo y se presentará un caso real de una institución educativa que esté experimentando un desafío relacionado con necesidades socioemocionales en algún estamento de la comunidad educativa. Siguiendo la metodología de	Autoevaluación del trabajo colaborativo. Autoevaluación de los avances del reto.

				Design Thinking se abordará el diseño de una solución para el reto.	
El estudiante puede formular mejoras en el desempeño apelando a las dimensiones socioemocionales.	Actitudes.	El estudiante explica los principales problemas dentro de una organización desde las ideas presentes en las competencias socioemocionales	La unidad de las organizaciones . Lo humano y la organización. Una visión antropológica integral.	Aprendizaje Basado en Retos (Challenge Based Learning).	Presentación de la solución. Cada grupo de estudiantes presentará un pitch de máximo cinco minutos y una ficha técnica de solución al reto que debían resolver. Se evaluará a través de una rúbrica.

Bibliografía:

- Acuña, C. y Bolívar, C. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa (Trabajo de grado de maestría). Universidad de Barranquilla, Barranquilla.
- Baron, R (1997). Development of the Baron EQ-I: A measure of Emotional and social Intelligence. 105th Annual Conention of the American Psychological Association in Chicago.
- Bar-on, R (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (supl), 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Beldoch, M. (1964). Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. In: Davitz et al., *The Communication of Emotional Meaning*, McGraw-Hill, pp. 31-42.
- Bharwaney, G. (2010) *Vida emocionalmente Inteligente: Estrategias para incrementar el coeficiente emocional*. [Versión en línea]. España: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43
- Cabanillas, M., Rivadeneyra, R., Palacios, C. & Hernández, B. (2021). Socio-Emotional Skills in Educational Institutions. *SciComm Report*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Cantero. M. (2012). Competencias Socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario. Universidad de Alicante, Alicante, España
- Camargo, M., Halina, F., Pedraza, A., Quiroga, C., Vergara, M., & Sandoval, Y. (2008) Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas *Investigación Pedagógica* ISSN 0123-1294. Educ., diciembre 2008, volumen 11, número 2, pp. 11- 48
- Condori, J. (2021). Las competencias socioemocionales del directivo escolar y su impacto en el clima organizacional. *Curso de Gestión de la Educación*. Lima, Perú.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 1994. Bogotá.

- Fernández, P.; Cabello, R.; Gutiérrez, M. Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1): 15-26 (2017). [<http://hdl.handle.net/10481/49694>]
- Gardner, Howard (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (1a. ed. en la Biblioteca Howard Gardner edición). Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairos. 1990)
- Goleman, D. (2000). An EI-based theory of performance. In D. Goleman, & C. Cherniss (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Recuperado de http://www.eiconsortium.org/reprints/ei_theory_performance.html
- Herrera, S y Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, (38), 102, 164-194.
- Leithwood, K y Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En: Leithwood, K (Ed.) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 17-33). Vitacura, Santiago de Chile.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emocional Desarrollo e inteligencia emocional: implicaciones para los educadores* (p. 3-31). Nueva York: Básico Libros
- Mena, M. & Puga, M. (2019). *Formación de educadores para el desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales*. Caracas: Dialogas, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF. Retrieved from <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1428>
- Méndez, M. (2020). Emotions Attributions of ELT Pre-service Teachers and Their Effects on Teaching Practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1),15-28. [fecha de Consulta 7 de mayo de 2021]. ISSN: 1657-0790. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169262261002>
- Mikulic, I., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología*, 3, (1), 374-382.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008), Guía N° 31. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. Bogotá, D. C: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Concepto de currículo. Bogotá. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016), Resolución N° 15683. Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera. Bogotá, D. C: MEN.
- Ministerio Nacional de Educación (2019). Fundamentos conceptuales. Sitio oficial. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-299611.html>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en América*. Madrid: España. OEI
- Pertegal, M. & Castejón, J. & Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2),237-260. [fecha de Consulta 24 de noviembre de 2020]. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70618742010>.
- ayne, W. (1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Polo, L. (1997). Antropología de la acción directiva. En: C. Llano (Ed.), *La cuestión del método. La comprensión de la realidad humana* (p. 15). Madrid: Unión Editorial.
- Porrás, S. & Pérez, C. & Checa, P. & Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44 (2), [Fecha de Consulta 20 de mayo de 2021]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184014>

- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Sabre*, 10 (24), 243-270. [Fecha de Consulta 22 de mayo de 2021]. ISSN: 2216-0159. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477266187011>
- Repetto, E. & Pena, M., udarra, M. & Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 5 (1), 159-178. [Fecha de Consulta 7 de junio de 2021]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941009>
- Sánchez, B., Rúa, M. y Ternera, R. (2018). Competencias de los directivos docentes para la transformación de la institución educativa en una organización escolar inteligente. *Clío América*, 12 (24), 157-171.
- Sandoval, L. (2008). *Institución educativa y Empresa. Dos organizaciones humanas distintas* (1 ed.). Ediciones universidad de Navarra S.A
- Serrano, (2017). Management skills and virtues: A road to excellence (Competencias directivas y virtudes: un camino a la excelencia). *Estudios Gerenciales*, 33 (143), 208-216. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.03.004>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006) (editoras). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREA

8. CONCLUSIONES

Al finalizar el estudio el equipo investigador logró establecer con los resultados generales la importancia que tienen las competencias socioemocionales entre los estudiantes y egresados de la MDGIE. Dando respuesta al objetivo general encaminado a establecer las necesidades de formación en competencias socioemocionales de los estudiantes y egresados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas desde la Universidad de La Sabana, con proyección a una modificación del plan de estudios, se encontró que los participantes identifican que dentro de las competencias socioemocionales el área que requiere mayor formación es la intrapersonal, aspecto que es relevante dentro del proceso de formación de líderes por parte de la MDGIE y que es uno de los tópicos que más se trabaja dentro de la maestría. Por lo anterior es posible afirmar que el objetivo general del estudio se alcanzó en alto grado como lo evidenció el análisis presentado en relación con cada objetivo.

El primer objetivo específico fue identificar la autopercepción de estudiantes y egresados de la MDGIE en cuanto a sus competencias socioemocionales. Los resultados revelan que en el programa se han adelantado acciones curriculares relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales pero que es necesario hacer mayor hincapié en dicha formación por lo que significa en el proceso personal y profesional de los egresados y estudiantes de la MDGIE. Este proceso también puede estar relacionado con el desarrollo de la asignatura coaching a través de prácticas o conversaciones poderosas que permitan a los estudiantes identificar el tipo de directivo que deben ser o quieren ser a través de una formación trasversal en las áreas de formación de la maestría o un seminario adicional que responda a la expectativa de los egresados y estudiantes en su realidad, necesidades y contexto. Este hallazgo es relevante considerando que estudios previos como el de Noreña (2021) y el de Martínez (2018) habían recomendado el paulatino fortalecimiento de la formación de los elementos curriculares que propenden por el desarrollo de competencias socioemocionales, especialmente en el marco de un programa con sello antropológico.

El segundo objetivo específico consistió reconocer desde la perspectiva de los estudiantes de la MDGIE sus necesidades de formación en competencias socioemocionales. Los hallazgos muestran que los encuestados están parcialmente satisfechos con la formación en competencias socioemocionales que ofrece la maestría, a pesar de que el plan de estudios carece de un programa formal específico a este tema. La MDGIE interviene de forma indirecta en la formación de competencias socioemocionales al interior de la formación que brinda en el seminario de Liderazgo y Coaching (II semestre), sin embargo, se observa la necesidad de implementar en el plan de estudios un curso dedicado a la formación de competencias socioemocionales que les permita crecer en su desarrollo profesional como líderes a cargo de los procesos educativos en distintas instituciones.

El tercer objetivo específico fue reconocer desde la perspectiva de los egresados de la MDGIE sus necesidades de formación en competencias socioemocionales. De lo anterior, es necesario resaltar que los estudiantes y egresados manifestaron la necesidad de continuar su formación en competencias socioemocionales especialmente en el saber hacer (en la práctica), en el saber ser (contexto), porque la acción directiva se enmarca en una relación de persona a persona enmarcada en un contexto propio de cada relación. Ahora, si bien es cierto los resultados son positivos y evidencian un avance importante en la formación de competencias socioemocionales de los estudiantes y egresados, se hace necesario una intervención integral que vincule a este proceso a los docentes en pro de aumentar el éxito de la formación de los líderes educativos y mejorar el proceso de aprendizaje y la trascendencia de la educación socioemocional en ellos y por ende en sus instituciones y grupos de trabajo. Es decir, los graduados desde su rol como directivos educativos perciben la necesidad de recibir mayor formación en competencias socioemocionales. Posiblemente esto se explique por los desafíos que enfrentan en sus comunidades educativas especialmente después del retorno a la presencialidad.

El cuarto objetivo específico estaba orientado a proponer la inclusión de un seminario para la formación de competencias socioemocionales en el plan de estudios de la MDGIE. Al respecto conviene destacar la importancia de formar docentes, estudiantes y egresados en competencias socioemocionales a través de estrategias pedagógicas es trabajar en la mejora continua de los procesos académicos, de gestión y formación integral de todos los actores del proceso educativo que los directivos docentes lideran. Por lo cual el equipo investigador realiza la propuesta de la asignatura donde las áreas de formación socioemocional para los estudiantes y egresados de la MDGIE, que continua la premisa educativa de formar personas para liderar personas con un impacto masiva no solo en las profesionales adjuntas a la educación sino profesionales de otras ramas que están llegando a la maestría.

Una de las limitaciones más notorias que se tienen en el tema es no tener referentes de investigaciones que hagan énfasis en competencias socioemocionales en directivos docentes situación que hace necesario el producto esta investigación. No obstante, no se cuenta con una línea base para definir las competencias socioemocionales o el cómo es un antes y después. El equipo investigador diseñó un instrumento de autopercepción que dependía de la honestidad y sinceridad de los estudiantes y egresados encuestados, pero posiblemente sea conveniente continuar pensando en herramientas que arrojen datos específicos.

El seminario propuesto busca favorecer el intercambio de experiencias y el estudio de casos inherentes a la labor de los directivos docentes, que permitan una evaluación real, más allá de la reflexión, que sea flexible, cambiante y que se adapte a las exigencias del medio, permitiendo al tomador del programa posibilidad de darse cuenta a sí mismo sobre sus propios avances.

9. RECOMENDACIONES

Finalizado el presente estudio y después de analizar las posibles formas en las que la universidad de la Sabana a través de la Facultad de Educación puede beneficiar las necesidades de formación de los estudiantes y egresados de la MDGIE, recomendamos realizar una revisión al plan de estudios con miras a una posible reforma, en donde se incluya un seminario enfocado a la formación de competencias socioemocionales. Así mismo, la creación de cursos libres y posgraduales con miras a formar los futuros docentes y directivos docentes del país con el desarrollo de competencias socioemocionales.

La muestra de la investigación en términos de cantidad y la posibilidad de estratificarla se vio afectada en la medida en que el instrumento se envió de manera virtual, es decir, la contestó la persona la cual accedió a su correo institucional durante los plazos de respuesta al mismo. Esto por las situaciones que trajo consigo la pandemia COVID 19, sin embargo, se logra cumplir con los objetivos y obtener la información, es necesario para futuros estudios sobre el tema aplicar entrevistas grupales, para lo cual la facultad debe realizar un seguimiento a los egresados sobre las nuevas necesidades de formación que trae a las instituciones educativas.

Otra sugerencia es consultar en futuras investigaciones ¿Cuál es el impacto de las competencias socioemocionales en los procesos de los directivos docentes graduados de la Maestría en Dirección y Gestión en Instituciones Educativas liderazgo en las instituciones en donde laboran? o caracterizar las competencias socioemocionales en los docentes de la MDGIE y de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, lo que daría una muestra sobre las necesidades de formación en competencias socioemocionales de los docentes.

De lo anterior, la importancia de resaltar que la formación en competencias socioemocionales requerirá por parte de la universidad, el entrenamiento a sus docentes, en competencias socioemocionales, para que el seminario y/o curso sea específica a las tareas de liderazgo profundizando de manera práctica en la solución de conflictos, comunicación asertiva y un componente teórico básico que busque la definición de las diferentes temáticas. Por último, la Universidad de la Sabana debe propender la formación de las competencias socioemocionales a toda su comunidad y extender dicha formación a personas interesadas en formarse en esta área.

REFERENCIAS

- Acuña, C. y Bolívar, C. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa (Trabajo de grado de maestría). Universidad de Barranquilla, Barranquilla.
- Bar-on, R (1997). Development of the Baron EQ-I: A measure of Emotional and social Intelligence. 105th Annual Conention of the American Psychological Association in Chicago.
- Bar-on, R (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (supl), 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Beldoch, M. (1964). Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. In: Davitz et al., *The Communication of Emotional Meaning*, McGraw-Hill, pp. 31-42.
- Bharwaney, G. (2010) Vida emocionalmente Inteligente: Estrategias para incrementar el coeficiente emocional. [Versión en línea]. España: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43
- Cabanillas, M., Rivadeneyra, R., Palacios, C. & Hernández, B. (2021). Socio-Emotional Skills in Educational Institutions. *SciComm Report*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Cantero, M. (2012). Competencias Socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario. Universidad de Alicante, Alicante, España
- Camargo, M., Halina, F., Pedraza, A., Quiroga, C., Vergara, M., & Sandoval, Y., (2008) Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas *Investigación Pedagógica* ISSN 0123-1294, diciembre 2008, volumen 11, número 2, pp. 11- 48
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia Emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Condori, J. (2021). Las competencias socioemocionales del directivo escolar y su impacto en el clima organizacional. *Curso de Gestión de la Educación*. Lima, Perú.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 1994. Bogotá.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage

- Egido, I. (2006). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. Avances en supervisión educativa. Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 4.
- Fernández, P.; Cabello, R.; Gutiérrez, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88(31.1): 15-26. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/49694>
- Gallardo, A. y Figueroa, N. (2020). Implementación de un módulo referido a Competencias Emocionales en la Formación de Postgrado. Revista Inclusiones Vol: 7 num 3 (2020): 117-131. Disponible en <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1619>
- García, E. (2017). Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación (Trabajo de grado de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Gardner, H. (2011). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica (1a. ed. en la Biblioteca Howard Gardner edición). Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairos. 1990)
- Goleman, D. (2000). An EI-based theory of performance. In D. Goleman, & C. Cherniss (eds.), The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Recuperado de http://www.eiconsortium.org/reprints/ei_theory_performance.html
- Herrera, S y Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. estudio documental mediante la cartografía conceptual. Revista de Pedagogía, (38), 102, 164-194.
- Hornberg, N. y Silva, R. (2007). Teorias sobre currículo uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, (3), 10, 61-67.
- Latorre, A.; Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. GR92.
- Leithwood, K y Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En: Leithwood, K (Ed.) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación (pp. 17-33).

Vitacura, Santiago de Chile.

- Martínez, C. (2018). Concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje en los profesores de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas: elementos que inciden en la formación de competencias directivas (Trabajo de grado de maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emocional Desarrollo e inteligencia emocional: implicaciones para los educadores* (p. 3-31). Nueva York: Básico Libros
- Mena, M. & Puga, M. (2019). Formación de educadores para el desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales. Caracas: Dialogas, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF. Retrieved from <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1428>
- Méndez, M. (2020). Emotions Attributions of ELT Pre-service Teachers and Their Effects on Teaching Practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1),15-28. [fecha de Consulta 7 de Mayo de 2021]. ISSN: 1657-0790. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169262261002>
- Mikulic, I, Crespi, M y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (icse). *Interdisciplinaria*, 2015.
- Mikulic, I., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología*, 3, (1), 374-382.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008), Guía N° 31. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. Bogotá, D. C: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2011). Concepto de currículo. Bogotá. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2011). Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016), Resolución N° 15683. Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera. Bogotá, D. C: MEN.
- Ministerio Nacional de Educación, MEN. (2019). Fundamentos conceptuales. Sitio oficial. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-299611.html>

- Noreña, S. (2021). Contribuciones de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en la formación de líderes competentes que respondan a las necesidades del entorno: aportes a la revisión de la coherencia curricular del programa. Tesis de maestría. Chía: Universidad de La Sabana.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). (2017). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en América. Madrid: España. OEI
- Pérez, G. (1994a). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. La Muralla.
- Pertegal, M. y Castejón, J. y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2),237-260. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70618742010>.
- Panesso, M. y Puerto, N. (2017). Estudio de impacto de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas desde las competencias de liderazgo e innovación (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/biblioteca/>
- Paramo, P. (2017). La recolección de la información en las ciencias sociales. Una mirada integradora. Editorial Lemoine editores.
- Payne, W. (1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self- integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Polo, L. (1997). Antropología de la acción directiva. En: C. Llano (Ed.), *La cuestión del método. La comprensión de la realidad humana* (p. 15). Madrid: Unión Editorial.
- Porras, S. y Pérez, C. y Checa, P. y Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44 (2), ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184014>
- Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales: ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? *Ruta maestra*. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/27.pdf>
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Sabre*, 10 (24), 243-270. ISSN: 2216-0159. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477266187011>
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista*

Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación, 5 (1), 159-178. ISSN: Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941009>

Salvador, M., Fuente, M. y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, (2), 3, 275-288.

Sánchez, B., Rúa, M. y Ternera, R. (2018). Competencias de los directivos docentes para la transformación de la institución educativa en una organización escolar inteligente. *Clío América*, 12 (24), 157-171.

Sánchez, J. y Ferreira, L. (2019). Necesidades, expectativas y requerimientos para la formación avanzada de directivos y docentes. *Revista Científica General José María Córdova*, 17(25), 46-66. Epub November 05, 2019. <https://doi.org/10.21830/19006586.359>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw Hill.

Sandoval, L. Camargo, M. y Vergara, M. (2008a). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Investigación Educativa*, Universidad de la Sabana, (11), 2, 11-48.

Sandoval, L. (2008b). *Institución educativa y Empresa. Dos organizaciones humanas distintas* (1 ed.). Ediciones universidad de Navarra S.A.

Salvador, M., Fuente, M. y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, (2), 3, 275-288.

Serrano, (2017). Management skills and virtues: A road to excellence (Competencias directivas y virtudes: un camino a la excelencia). *Estudios Gerenciales*, 33 (143), 208-216. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.03.004>

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.

Sherman, R., y Webb, R. (1988). Qualitative research in education: A focus. In: *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). The Falme Press.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types and software tools*. The Falmer Press.

Thorndike, R; Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence». *Psychological Bulletin*, (34), 275–284.

Universidad de La Sabana. (2016). *Proyecto Educativo del Programa. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas*. Facultad de Educación. Disponible en:

<https://www.unisabana.edu.co/programas/posgrados/facultad-de-educacion/maestriaendireccion-y-gestion-de-instituciones-educativas/objetivos-yperfiles/>

Universidad de la Sabana. (2020). Autoevaluación del programa de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones educativas 2018 -2020. Chía.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006) (editoras). Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL.

Vila, D. (2011). Las concepciones de curriculum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatología*. 48 (3), 301-314.

Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin* (37): 444–445.

West, R. (2016). Should non-cognitive skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California's core Districts. *Evidence Speaks Reports*, 1, (13).

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario para estudiantes

Sección 1 NECESIDADES DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	
<p>Estimado(a) Estudiante:</p> <p>Le invitamos a diligenciar la totalidad del siguiente cuestionario, como aporte a la investigación académica de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (En adelante MDGIE), que tiene como tema las necesidades de formación de directivos docentes en competencias socioemocionales; investigación que aportará a la mejora del currículo y el proceso de acreditación de la MDGIE.</p> <p>Los datos registrados tendrán únicamente un valor académico y con el diligenciamiento de la encuesta, usted autoriza a los investigadores y a la Universidad de la Sabana para dar tratamiento, de acuerdo, a las disposiciones de la Ley 1581 de 2012 y del Decreto reglamentario 1377 de 2013.</p>	
Correo	
¿Acepta participar del presente estudio en concordancia con lo mencionado anteriormente?	Si
	No

Sección 2 INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	
Género	Masculino
	Femenino
Edad	25 años - 30 años
	31 años - 35 años
	36 años - 40 años
	41 años - 45 años
	46 años - 50 años
	50 años o más
Estado Civil	Casado
	Soltero
	Unión libre
Profesión	
Posgrado	
Semestre que cursa en la MDGIE	I
	II
	III
	IV
	Terminación de materias y en proceso de proyecto de grado
	En espera de grado
Tiempo de experiencia como docente	Entre un día y 5 años
	5 años -10 años
	10 años - 15 años
	15 años - 20 años
	Más de 20 años
	Ninguna de las anteriores opciones
Tiempo de experiencia como directivo docente	Entre un día y 5 años
	5 años -10 años
	10 años - 15 años
	15 años - 20 años
	Más de 20 años
	Ninguna de las anteriores opciones
Cargo Actual	
Actualmente labora en Institución	

Sección 3 COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES						
Factor	Ítems	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
Intrapersonal	Reflexiono constantemente sobre mi labor como directivo docente.					
	¿Reconozco y comprendo mis emociones frente a los diferentes eventos que surgen en mi labor como directivo docente?					
	Expreso mis emociones propias de una manera eficaz y constructiva.					
	Mis objetivos personales están encaminados a desarrollar mi potencial como directivo docente.					
	Identifico el valor de la inteligencia emocional en la toma de decisiones					
	Soy capaz de controlar mis emociones frente a una situación adversa y puedo tomar distancia de ellas					
Interpersonal	Me considero parte importante de mi equipo de trabajo y mis aportes siempre son aceptados					
	Reconozco fácilmente las					

Sección 3 COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES						
Factor	Ítems	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
Interpersonal	emociones de los integrantes de mi equipo de trabajo.					
	Puedo reconocer que el esfuerzo y el desgaste anímico y las formas de cansancio emocional son factores relevantes en mi área de trabajo					
	Coopero con la ejecución de las actividades de mi equipo de trabajo, así esté en desacuerdo con las mismas.					
	Considero que mis relaciones interpersonales con mi equipo de trabajo son adecuadas y favorecen la consecución de las metas propuestas.					
	Intento potenciar las habilidades de mi equipo de trabajo procurando el bienestar y la convivencia por medio de mis acciones					
Manejo del Estrés	Ante situaciones de mucha presión mi reacción es controlada y tiende a facilitar la comunicación					

Sección 3 COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES						
Factor	Ítems	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
	efectiva con los integrantes de mi equipo de trabajo					
	Cuando se me encomienda una tarea y los resultados de esta son adversos, mi reacción es controlada.					
	Sé identificar cuándo el estrés es mayor de lo debido y reacciono con la intención de reducirlo.					
	Puedo manifestar descontento de manera controlada cuando las tareas asignadas me sobrepasan.					
Adaptabilidad	Cuando se me presenta un problema, fácilmente cambio mis estrategias para poder solucionarlo de forma efectiva.					
	Mis reacciones frente a las diferentes situaciones del día a días son acordes y proporcionales al momento y el lugar de los hechos.					
	Ante situaciones de cambio se me					

Sección 3 COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES						
Factor	Ítems	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
	facilita adaptar y ajustar mis emociones a las nuevas vivencias.					
Estado de ánimo general	Mi estado general de ánimo es alegre a pesar de las dificultades del diario vivir.					
	Reconozco que los distintos obstáculos de la vida diaria son capaces de cambiar mi estado de ánimo.					
	Me resulta importante mantenerme activo en el trabajo y reconozco que mi estado de ánimo afecta mis actividades.					
	A pesar de las adversidades soy optimista y mantengo una actitud positiva ante la vida.					

Sección 4. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y MDGIE	
Actualmente la MDGIE ¿Cómo aporta en la formación de sus competencias socioemocionales?	
¿Considera necesario que la MDGIE, incluya en el plan de estudios, formación específica en competencias socioemocionales?	Si
	No
Durante su proceso de formación de la MDGIE, y/o posterior a ella ¿Cómo le gustaría recibir formación en competencias socioemocionales?	
¿Cuál es su expectativa frente a la posibilidad de recibir formación específica en competencias socioemocionales?	

Anexo B. Cuestionario para el egresado

Sección 1 NECESIDADES DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES			
<p>Estimado(a) Egresado:</p> <p>Le invitamos a diligenciar la totalidad del siguiente cuestionario, como aporte a la investigación académica de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (En adelante MDGIE), que tiene como tema las necesidades de formación de directivos docentes en competencias socioemocionales; investigación que aportará a la mejora del currículo y el proceso de acreditación de la MDGIE.</p> <p>Los datos registrados tendrán únicamente un valor académico y con el diligenciamiento de la encuesta, usted autoriza a los investigadores y a la Universidad de la Sabana para dar tratamiento, de acuerdo, a las disposiciones de la Ley 1581 de 2012 y del Decreto reglamentario 1377 de 2013.</p>			
Correo			
¿Acepta participar del presente estudio en concordancia con lo mencionado anteriormente?	<table border="1"> <tr> <td>Si</td> </tr> <tr> <td>No</td> </tr> </table>	Si	No
Si			
No			

Sección 2 INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	
Género	Masculino
	Femenino
Edad	25 años - 30 años
	31 años - 35 años
	36 años - 40 años
	41 años - 45 años
	46 años - 50 años
	50 años o más
Estado Civil	Casado
	Soltero
	Unión libre
Profesión	
Posgrado	
Tiempo de experiencia como docente	Entre un día y 5 años
	5 años -10 años
	10 años - 15 años
	15 años - 20 años
	Más de 20 años
	Ninguna de las anteriores opciones
Tiempo de experiencia como directivo docente	Entre un día y 5 años
	5 años -10 años
	10 años - 15 años
	15 años - 20 años
	Más de 20 años
	Ninguna de las anteriores opciones
Cargo Actual	
Actualmente labora en la Institución	

Sección 3 COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES						
Factor	Ítems	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
Intrapersonal	Reflexiono constantemente sobre mi labor como directivo docente.					
	¿Reconozco y comprendo mis emociones frente a los diferentes eventos que surgen en mi labor como directivo docente?					
	Expreso mis emociones propias de una manera eficaz y constructiva.					
	Mis objetivos personales están encaminados a desarrollar mi potencial como directivo docente.					
	Identifico el valor de la inteligencia emocional en la toma de decisiones					
	Soy capaz de controlar mis emociones frente a una situación adversa y puedo tomar distancia de ellas					
Interpersonal	Me considero parte importante de mi equipo de trabajo y mis aportes siempre son aceptados					
	Reconozco fácilmente las emociones de los integrantes de mi equipo de trabajo.					
	Puedo reconocer que el esfuerzo y el desgaste anímico y las formas de cansancio emocional son factores relevantes en mi área de trabajo					
Interpersonal	Coopero con la ejecución de las actividades de mi equipo de trabajo, así esté en desacuerdo con las mismas.					
	Considero que mis relaciones interpersonales con mi equipo de trabajo son adecuadas y favorecen la consecución de las metas propuestas.					
	Intento potenciar las habilidades de mi equipo de trabajo procurando el bienestar y la convivencia por medio de mis acciones					

Sección 3 COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES						
Factor	Ítems	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
Manejo del Estrés	Ante situaciones de mucha presión mi reacción es controlada y tiende a facilitar la comunicación efectiva con los integrantes de mi equipo de trabajo					
	Cuando se me encomienda una tarea y los resultados de esta son adversos, mi reacción es controlada.					
	Sé identificar cuándo el estrés es mayor de lo debido y reacciono con la intención de reducirlo.					
	Puedo manifestar descontento de manera controlada cuando las tareas asignadas me sobrepasan.					
Adaptabilidad	Cuando se me presenta un problema, fácilmente cambio mis estrategias para poder solucionarlo de forma efectiva.					
	Mis reacciones frente a las diferentes situaciones del día a días son acordes y proporcionales al momento y el lugar de los hechos.					
	Ante situaciones de cambio se me facilita adaptar y ajustar mis emociones a las nuevas vivencias.					
Estado de ánimo general	Mi estado general de ánimo es alegre a pesar de las dificultades del diario vivir.					
	Reconozco que los distintos obstáculos de la vida diaria son capaces de cambiar mi estado de ánimo.					
	Me resulta importante mantenerme activo en el trabajo y reconozco que mi estado de ánimo afecta mis actividades.					
	A pesar de las adversidades soy optimista y mantengo una actitud positiva ante la vida.					

Sección 4. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y MDGIE	
¿Cómo aportó la MDGIE en la formación de sus competencias socioemocionales?	
¿Considera necesario que la MDGIE, incluya en el plan de estudios, formación específica en competencias socioemocionales?	Si
	No
¿Cuál es su expectativa frente a la posibilidad de recibir formación específica en competencias socioemocionales?	
¿Cómo le gustaría recibir formación en competencias socioemocionales??	