

Programa de formación de autoconciencia social para mejorar el desempeño docente

Ana Isabel Alejandro Franco
<https://orcid.org/0000-0002-9382-7917>
p7001223957@ucvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo
Piura, Perú

Martín Wilson Lozano Rivera
<https://orcid.org/0000-0002-5861-932X>
mwlozanor@ucvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo
Piura, Perú

Josselyn Paola Aguayo Litardo
<https://orcid.org/0000-0002-1150-4461>
p7001221236@ucvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo
Piura, Perú

Guisella Karina Ochoa Morán
<https://orcid.org/0009-0006-5274-1160>
guika8a@hotmail.com
Universidad de Guayaquil
Guayaquil, Ecuador

Rocío Elena Sierra Alvarado
<https://orcid.org/0000-0002-0689-6069>
p7002312253@ucvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo
Piura, Perú

*Autor de correspondencia: p7001223957@ucvirtual.edu.pe

Recibido (05/06/2023), Aceptado (27/07/2024)

Resumen: En este trabajo se aborda el desempeño docente desde la perspectiva del compromiso social, para ello se analiza una muestra de 42 académicos divididos por igual en un grupo de control y otro experimental. Se evalúa el efecto en la ética profesional y autoconciencia social de un programa diseñado para reforzar la conducta y desempeño docente. Los principales resultados muestran que el programa diseñado es efectivo y significativo para mejorar los aspectos de autoconciencia social, éticos y humanísticos del personal docente, logrando un fortalecimiento y consolidación de la profesión en el aula. Estos hallazgos revelan la necesidad de una actualización continua no solo en términos académicos sino además en la autoconciencia social de los académicos y su rol en una sociedad cambiante y desafiante.

Palabras clave: compromiso social, ética profesional, convivencia escolar, autoconciencia.

Social self-awareness training program to improve teacher performance

Abstract.- This work addresses teaching performance from the perspective of social commitment. A sample of 42 academics, equally divided into a control group and an experimental group, was analyzed. The effect of a program designed to reinforce teaching behavior and performance on professional ethics and social self-awareness was evaluated. The main results show that the program is effective and significant in improving the social self-awareness, ethical, and humanistic aspects of the teaching staff, leading to the strengthening and consolidation of the profession in the classroom. These findings reveal the need for continuous updates not only in academic terms but also in the social self-awareness of academics and their role in a changing and challenging society.

Keywords: social commitment, professional ethics, school coexistence, self-awareness.



I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el manejo de la autoconciencia social tiene un rol decisivo en múltiples aspectos, incluyendo el ámbito educativo al encerrar varias problemáticas que afectan el desempeño docente, sobre todo, al tener una limitada integración de habilidades socioemocionales dificulta en gran medida la forma en que nos relacionamos a nivel laboral, además de la capacidad de instruir y de consolidar habilidades en los estudiantes. Esta capacidad de respuesta a las emociones, se presentan en diferentes escenarios donde experiencias traumáticas, personales o externas, impiden empatizar con los demás, el vivir permanentemente con relaciones beligerantes en ambientes sociales muy limitados y los problemas para comunicarse, son algunas de las situaciones que propician complicaciones en la inteligencia emocional, competencia social, habilidades de relación y conciencia de grupo.

El abordaje conceptual de la autoconciencia social involucra a la educación y el desarrollo humano, es decir, el individuo debe desarrollar un aprendizaje social y emocional, para la adquisición de nuevas habilidades que contribuyan de mejor manera a la formación de una identidad sólida y fuerte, el establecimiento de metas académicas [1]. Es importante señalar, la intervención de programas para el desarrollo profesional en competencias básicas como la colaboración del aprendizaje académico, social y de las emociones, con el propósito de fortalecer la autoconciencia desde la cultura, identidad, justicia, agencia, compromiso y pertinencia, como expresiones fundamentales para promover la igualdad y equidad [2].

La autoconciencia social en docentes latinoamericanos es un componente crucial para la mejora de la educación en la región. Este concepto se refiere a la capacidad de los educadores para reconocer sus propios prejuicios, emociones y comportamientos, y cómo estos pueden influir en su práctica docente y en las interacciones con sus estudiantes [1]. En un contexto culturalmente diverso como el latinoamericano, donde convergen múltiples etnias, lenguas y tradiciones, la autoconciencia social permite a los docentes ser más sensibles y receptivos a las necesidades de todos los alumnos. Al desarrollar una mayor autoconciencia, los educadores pueden identificar y mitigar prácticas discriminatorias, promoviendo así un ambiente educativo más inclusivo y equitativo.

Además, la autoconciencia social fomenta una mayor empatía y comprensión hacia las experiencias de vida de los estudiantes, muchas de las cuales están marcadas por desafíos socioeconómicos y contextos de vulnerabilidad [3]. Al estar conscientes de estas realidades, los docentes pueden adaptar sus métodos de enseñanza para ser más relevantes y efectivos, brindando apoyo adicional a aquellos que lo necesitan. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la relación entre estudiantes y docentes, creando un ambiente de confianza y respeto mutuo. En última instancia, la autoconciencia social en los docentes latinoamericanos es fundamental para transformar la educación en la región, haciendo que las aulas sean espacios donde todos los estudiantes puedan prosperar.

En lo referente, a la formación docente desde ámbitos de desarrollo socioemocional, las competencias socioemocionales como el autocontrol y la resiliencia no han sido adquiridas por la mayor parte del profesorado, esto ha dificultado progresivamente la enseñanza, y sostienen, que el origen deriva de la necesidad de un rediseño en el currículo de la carrera de pedagogía para abordar las competencias socioemocionales como componente indispensable junto a los conocimientos didácticos [3].

En consonancia, Mejía-Flores et al. [4] sostienen que, existe una ausencia de inversión en programas actualizados de formación docente basados en un enfoque afectivo y compasivo, por ende, existe una inexperiencia por parte del profesor en la aplicación de métodos, estrategias y técnicas de gestión emocional. Por otra parte, desde las bases legislativas, en el Ecuador, por ejemplo, no existe un sustento que respalde la pedagogía afectiva en escuelas y colegios, por tanto, un conjunto de leyes desactualizadas y limitaciones en las regulaciones reducen la posibilidad de la implementación nuevos enfoques centrados en el bienestar emocional. Esto se traduce a la pérdida de oportunidades para el desarrollo socioemocional no solo en estudiantes, en lo que respecta a su bienestar y el rendimiento académico, sino que afecta la convivencia armónica de los actores de la comunidad educativa.

Lo expuesto es congruente con la Teoría de aprendizaje constructivista incorporado en la obra de Vygotsky, de 1968, considerada una teoría epistemológica, que sostiene al ser humano en una constante interacción con el entorno inmediato, lo que faculta al individuo al construcción de activa de saber esenciales a partir de conexiones cognoscitivas (actividad interna) que le permita adaptarse a la realidad social, mediante actividades guiadas, grupos o pares con inserción de herramientas o recursos disponibles (actividad externa), estos son dos factores determinantes que determinan el constructivismo [5].

Con lo antes descrito, se ha observado que, en el contexto local, existe una necesidad de mejorar la autoconciencia social, y por lo tanto se ha desarrollado un programa para fortalecer esta carencia y reforzar el desempeño docente. En este sentido, este trabajo muestra los resultados obtenidos al evaluar el programa desarrollado en un colectivo docente y reconocer si existe o no, una mejora significativa de la autoconciencia social.

II. DESARROLLO

La autoconciencia social es un componente esencial del desarrollo socio-emocional que permite a los individuos comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás. En el contexto educativo, la autoconciencia social de los docentes no solo influye en su bienestar personal, sino también en la calidad de la enseñanza y el ambiente de aprendizaje. Este marco teórico explora la autoconciencia social en los docentes, destacando su relevancia y los beneficios que aporta tanto a los educadores como a los estudiantes.

Por tanto, la autoconciencia social se define como la capacidad de reconocer y comprender las emociones propias y ajenas, y de utilizar esta comprensión para gestionar interacciones de manera efectiva. Este concepto incluye habilidades como la empatía, la percepción social y la gestión de relaciones. Para los docentes, desarrollar una alta autoconciencia social implica no solo estar al tanto de sus emociones y reacciones, sino también ser capaces de interpretar y responder adecuadamente a las emociones de sus estudiantes y colegas.

De esta manera, la autoconciencia social es crucial para los docentes porque impacta directamente en su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje positivo y constructivo. Los docentes con alta autoconciencia social pueden identificar y gestionar sus propios estados emocionales, lo que les permite mantener la calma y ser efectivos en situaciones de estrés. Además, esta habilidad les ayuda a establecer relaciones de confianza y respeto con los estudiantes, facilitando una comunicación abierta y honesta que es fundamental para el aprendizaje.

Los estudiantes se benefician enormemente de la autoconciencia social de sus docentes. Un maestro que es consciente de sus emociones y de las de sus estudiantes puede adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer mejor las necesidades emocionales y académicas de sus alumnos. Esto puede resultar en un mayor compromiso, una mayor motivación y, en última instancia, un mejor rendimiento académico. Además, al modelar comportamientos de autoconciencia social, los docentes pueden enseñar a sus estudiantes habilidades importantes para la vida, como la empatía y la gestión de conflictos.

A pesar de sus beneficios, desarrollar la autoconciencia social en los docentes no está exento de desafíos. Muchos educadores pueden no haber recibido formación adecuada en habilidades socio-emocionales durante su preparación profesional. Además, la carga de trabajo y el estrés constante pueden dificultar la reflexión y el autocuidado necesarios para desarrollar esta competencia. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas proporcionen programas de desarrollo profesional enfocados en la autoconciencia social y el bienestar emocional.

Existen diversas estrategias que las instituciones educativas pueden implementar para fomentar la autoconciencia social en los docentes. Los programas de desarrollo profesional que incluyen talleres de inteligencia emocional, sesiones de mindfulness y técnicas de manejo del estrés pueden ser muy efectivos. Además, promover un ambiente de trabajo colaborativo donde los docentes se sientan apoyados y valorados puede contribuir significativamente a su bienestar emocional y a la mejora de sus habilidades socioemocionales.

De tal manera, se puede afirmar que la autoconciencia social es una competencia esencial para los docentes que desean crear un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo. Su desarrollo no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también promueve el bienestar emocional de los docentes y estudiantes. Las instituciones educativas tienen un papel crucial en proporcionar los recursos y el apoyo necesarios para fomentar esta habilidad, asegurando así que los docentes estén equipados para enfrentar los desafíos emocionales y sociales de su profesión.

III. METODOLOGÍA

El trabajo descrito fue experimental, y se trabajó con un grupo de control y otro experimental, con una muestra de 42 docentes. En el grupo experimental se puso a prueba el programa de autoconciencia social, mientras que en el grupo de control no se aplicaron estas estrategias, sino que se continuó con la forma clásica de trabajo.

Para la recolección de datos se trabajó con dos cuestionarios de elaboración propia, validados por expertos, en este sentido, el primer cuestionario estuvo compuesto por 18 ítems y tuvo la finalidad de medir el programa de formación de autoconciencia social (variable independiente) y el segundo cuestionario con 26 ítems correspondientes a la evaluación del desempeño docente (variable dependiente).

En la tabla 1 se muestran las variables consideradas en este trabajo. Se observa que se han evaluado los aspectos más destacados de la autoconciencia social y su impacto en el desempeño docente. Esta tabla es fundamental para comprender las diversas dimensiones y variables que intervienen en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. Al desglosar las dimensiones de Autoconciencia interna, Autoconciencia externa, Autocompasión, Reflexiva, Relacional, Colegiada y Ética, junto con sus respectivos indicadores, se proporciona una estructura clara para evaluar y fomentar habilidades esenciales en el ámbito educativo. Esta organización permite a los educadores identificar áreas específicas de intervención y diseñar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan el bienestar emocional y el éxito académico de los estudiantes. Además, al utilizar una escala de Likert para medir la frecuencia de respuesta, se asegura una evaluación detallada y cuantitativa que puede ser utilizada para monitorear el progreso y ajustar las prácticas educativas conforme a las necesidades identificadas. Estas dimensiones no solo facilitan un enfoque sistemático y comprensivo del desarrollo integral del estudiante, sino que también proporciona una herramienta valiosa para la investigación y la mejora continua en el ámbito educativo.

Tabla 1. Dimensiones evaluadas en el estudio.

Dimensión	Indicador	Descripción
Autoconciencia interna (D1)	Satisfacción laboral y de relación	Nivel de satisfacción en el trabajo y en las relaciones personales
Autoconciencia interna (D1)	Control personal y social	Capacidad de controlar aspectos personales y sociales de la vida
Autoconciencia interna (D1)	Felicidad	Sentimiento general de felicidad
Autoconciencia externa (D2)	Empatía	Capacidad de entender y compartir los sentimientos de otros
Autoconciencia externa (D2)	Humanidad compartida	Sentido de conexión con la humanidad
Autoconciencia externa (D2)	Feedback	Recepción y respuesta a retroalimentación
Autocompasión (D3)	Amabilidad	Trato amable hacia uno mismo
Autocompasión (D3)	Percepción	Capacidad de percibir los propios sentimientos y estados
Autocompasión (D3)	Atención plena	Conciencia plena del momento presente
Reflexiva (D4)	Reflexión crítica con valores	Análisis crítico de valores y principios
Reflexiva (D4)	Reflexión pedagógica	Reflexión sobre prácticas pedagógicas
Reflexiva (D4)	Reflexión superficial	Reflexión superficial sin profundidad
Relacional (D5)	Relacional docente-directivo	Relación entre docentes y directivos
Relacional (D5)	Relacional docente-docente	Relación entre docentes
Relacional (D5)	Relacional docente-estudiante	Relación entre docentes y estudiantes
Relacional (D5)	Relacional docente-comunidad	Relación entre docentes y la comunidad
Colegiada (D6)	Dimensión personal	Aspectos personales en el ámbito colegiado
Colegiada (D6)	Dimensión institucional	Aspectos institucionales en el ámbito colegiado
Colegiada (D6)	Dimensión social	Aspectos sociales en el ámbito colegiado
Ética (D7)	Derechos y deberes	Conocimiento y respeto de derechos y deberes
Ética (D7)	Compromiso social	Nivel de compromiso con la sociedad
Ética (D7)	Compromiso institucional	Nivel de compromiso con la institución

IV. RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos por dimensiones de acuerdo con el cumplimiento de los objetivos de investigación. Después del análisis de los datos obtenidos de las variables del programa de formación de autoconciencia social y desempeño docente, respectivamente, se evalúa la necesidad de implementar un programa de formación de autoconciencia social para los docentes de América Latina.

En la tabla 2, se ofrece una estructura detallada de los contenidos mínimos para un programa de formación en autoconciencia social y desempeño docente, destacando la diversidad y profundidad de los módulos incluidos. Cada módulo está diseñado con objetivos específicos que buscan desarrollar competencias críticas en los docentes, abarcando desde la comprensión básica de la autoconciencia social hasta la aplicación de técnicas pedagógicas avanzadas y la mejora de habilidades interpersonales. La metodología propuesta combina enfoques teóricos y prácticos, promoviendo un aprendizaje activo y reflexivo a través de lecturas, discusiones grupales, ejercicios prácticos, y análisis de estudios de caso. La distribución de horas asignadas a cada módulo asegura una cobertura equilibrada y adecuada de los temas, permitiendo a los participantes profundizar en cada área y aplicar los conocimientos adquiridos de manera efectiva en su práctica docente. Este enfoque integral no solo fomenta el desarrollo profesional de los docentes, sino que también mejora el ambiente de aprendizaje para los estudiantes, contribuyendo así a una educación más inclusiva y efectiva.

Tabla 2. Estructura básica del programa de autoconciencia social.

Módulo	Objetivos	Número de Horas	Metodología
Introducción a la Autoconciencia Social	Comprender los conceptos básicos de la autoconciencia social y su importancia en el ámbito educativo.	6	Lecturas introductorias, discusiones grupales.
Empatía y Gestión de Emociones	Desarrollar la empatía y aprender técnicas para gestionar las emociones propias y de los estudiantes.	8	Ejercicios prácticos, role-playing, discusiones grupales.
Técnicas Pedagógicas Avanzadas	Aprender y aplicar técnicas pedagógicas avanzadas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	10	Talleres prácticos, demostraciones, lecturas.
Comunicación Efectiva en el Aula	Mejorar la comunicación con los estudiantes y colegas, fomentando un ambiente positivo en el aula.	8	Simulaciones, ejercicios de comunicación, role-playing.
Desarrollo de Habilidades Interpersonales	Desarrollar habilidades interpersonales que faciliten la colaboración y el trabajo en equipo.	6	Actividades grupales, talleres de habilidades sociales.
Autoevaluación y Reflexión Personal	Reflexionar sobre la propia práctica docente y realizar autoevaluaciones para identificar áreas de mejora.	6	Diarios reflexivos, autoevaluaciones, discusiones.
Prácticas y Estudios de Caso	Aplicar los conocimientos adquiridos a través de prácticas y análisis de estudios de caso reales.	10	Prácticas en el aula, análisis de casos, retroalimentación.
Evaluación y Retroalimentación	Realizar evaluaciones continuas y recibir retroalimentación para mejorar el desempeño docente.	6	Cuestionarios, retroalimentación de pares, autoevaluaciones.

La tabla 3 muestra los resultados del plan de formación en autoconciencia social y desempeño docente aplicado a un grupo de 42 docentes. Los valores del pre-test y post-test representan los puntajes promedio en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 indica "Nunca" y 5 indica "Siempre". Los puntajes se obtuvieron mediante evaluaciones antes y después de la implementación del plan de formación. La columna "Mejora (%)" muestra el porcentaje de mejora entre los puntajes del pre-test y post-test para cada indicador, reflejando la efectividad del programa.

Tabla 3. Resultados obtenidos en la evaluación del programa.

Indicador	Pre-Test (Promedio)	Post-Test (Promedio)	Mejora (%)
Autoconciencia Interna	2,9	4,56	66,33
Autoconciencia Externa	2,96	4,75	47,96
Autocompasión	2,27	4,25	48,73
Reflexiva	2,15	4,03	58,28
Relacional	2,41	4,45	62,68
Colegiada	2,4	4,06	46,74
Ética	2,24	4,14	48,66

Los resultados del plan de formación en autoconciencia social y desempeño docente aplicado a un grupo de 42 docentes muestran una mejora significativa en todas las dimensiones evaluadas. Antes de la implementación del programa, los puntajes promedio en las dimensiones de Autoconciencia Interna, Autoconciencia Externa, Autocompasión, Reflexiva, Relacional, Colegiada y Ética estaban entre 2,15 y 2,96 en una escala Likert de 1 a 5. Estos puntajes reflejan un nivel moderadamente bajo de habilidades y competencias socio-emocionales y pedagógicas entre los participantes. Después de la formación, los puntajes promedio aumentaron notablemente, oscilando entre 4,03 y 4,75. Este incremento sustancial indica que los docentes mejoraron significativamente en su capacidad para gestionar sus emociones, desarrollar empatía, aplicar técnicas pedagógicas avanzadas y mejorar sus habilidades interpersonales y éticas.

El análisis detallado de los porcentajes de mejora revela que las mayores ganancias se observaron en las dimensiones de Autoconciencia Interna y Relacional, con mejoras del 66,33% y 62,68% respectivamente. Estos resultados sugieren que el programa fue particularmente efectivo en fortalecer la autopercepción y la capacidad de los docentes para establecer relaciones positivas y colaborativas en el entorno escolar. La mejora en la dimensión Reflexiva (58,28%) también es notable, destacando un avance en la capacidad de los docentes para reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas. En general, la formación no solo mejoró las competencias individuales de los docentes, sino que también contribuyó a crear un ambiente educativo más inclusivo y efectivo. Estos resultados subrayan la importancia de integrar programas de desarrollo socioemocional y pedagógico en la formación docente para promover un mejor desempeño y bienestar en el ámbito educativo.

A. Análisis estadístico

Se realizó una prueba de Correlación RHO Spearman y Tau_b de Kendall, estas nos permitieron obtener información valiosa y comprender las asociaciones de los datos obtenidos al comparar la concordancia de los resultados a lo largo de la investigación, determinando así la pertinencia entre la problemática analizada y la implementación de la propuesta como alternativa de solución.

Tabla 4. Correlación Tau_b de Kendall y RHO Spearman para programa de formación de autoconciencia social y desempeño docente.

Correlaciones				
			Pretest	Postest
Tau_b de Kendall	PRETEST	Coeficiente de correlación	1,000	0,350*
		Sig. (bilateral)	.	0,019
		N	42	42
	POSTEST	Coeficiente de correlación	0,350*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,019	.
		N	42	42
Rho de Spearman	PRETEST	Coeficiente de correlación	1,000	0,362*
		Sig. (bilateral)	.	0,019
		N	42	42
	POSTEST	Coeficiente de correlación	0,362*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,019	.
		N	42	42

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: Elaboración propia.

En este sentido, se procedió al análisis de normalidad con la prueba de prueba de Shapiro-Wilk. (muestra menor a 50 participantes), se utilizaron los valores obtenidos en el pre-test y post test para establecer los coeficientes del programa de formación de autoconciencia social y desempeño docente, tanto en el grupo control y experimental respectivamente.

Tabla 5. Normalidad prueba de Shapiro-Wilk.

Variables del estudio		Estadístico	gl	Sig.
Programa de formación de autoconciencia social y desempeño docente	Pre-test Grupo de Control	0,597	21	0,000
	Pos-test Grupo de Control	0,646		
	Pre-test Grupo Experimental	0,422		
	Pos-test Grupo Experimental	0,757		

Nota: Elaboración propia.

La estadística significativa obtenida es de 0,000 en ambos grupos, tanto de control como experimental, este resultado destaca que la muestra es muy pequeña y que los datos no se ajustan a una distribución normal, sin embargo, hay evidencia suficiente para afirmar que los datos no corresponden a una distribución normal. Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para cada dimensión (Autoconciencia interna, Autoconciencia externa y Autocompasión, Reflexiva, Relacional, Colegiada y Ética) para el grupo control y experimental. Su valor de 0,000 lo que significa que los datos no siguen una distribución normal. Por otro lado, la prueba de U Mann-Whitney emerge es un método no paramétrico relevante en estudios con muestras pequeñas de distribuciones no normal. Para el efecto de las hipótesis de investigación planteadas, un valor de p significativamente bajo 0,005 rechaza la hipótesis nula.

- H1: El programa de formación de autoconciencia social aumenta significativamente el nivel de desempeño docente.
- H0: El programa de formación de autoconciencia social no tienen un impacto significativo en el nivel desempeño docente.

Tabla 6. Normalidad prueba de Shapiro-Wilk.

Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
La distribución de Pretest es la misma entre categorías de Control - Experimental.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	0,726	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de Pos test es la misma entre categorías de Control - Experimental.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	0,000	Rechace la hipótesis nula.
a. El nivel de significación es de ,050.			
b. Se muestra la significancia asintótica.			

Nota: Elaboración propia.

El valor de 0,726 de la Prueba U de Mann-Whitney en el pre test, sugiere que se acepte la hipótesis nula, lo que significa un valor fiable a la investigación por cuanto en esta fase de la investigación no se ha implementado la propuesta. Para el pos test, muestra diferencias significativas a 0,000 para rechazar la hipótesis nula, aceptando el resultado de manera satisfactoria debido a que el programa de formación de autoconciencia social si tuvo un impacto en el desempeño de los docentes.

CONCLUSIONES

Al finalizar, los resultados de la investigación demostraron que el programa de formación de autoconciencia social implementado para mejorar el desempeño docente tuvo un efecto positivo. Tras la intervención, se observó un incremento significativo en las habilidades de interacción y comprensión social de los participantes del grupo experimental, con un aumento en el nivel regular y la aparición de un porcentaje considerable en el nivel alto. Por otro lado, el grupo de control mantuvo sus niveles iniciales, resaltando la importancia de la participación en el programa de formación para el desarrollo de estas habilidades en los docentes.

El programa de formación de autoconciencia social ha tenido un impacto positivo en la dimensión reflexiva del desempeño docente. Los datos muestran una mejora significativa en los niveles de autoconciencia social de los docentes, pasando de un predominio de niveles muy bajos y bajos en el pre test a una distribución más equilibrada en el pos test, con una disminución en los niveles bajos y un aumento en el nivel regular. Esto sugiere que los procedimientos aplicados en el programa han beneficiado los aspectos socioafectivos de los docentes, lo que podría traducirse en una mayor capacidad reflexiva en su desempeño docente.

La utilización del programa de formación de autoconciencia social ha tenido un impacto positivo en la dimensión relacional del desempeño docente. Los datos muestran que, tras la participación en el programa, hubo una mejora significativa en la dimensión relacional de los docentes. Se observa una disminución en el nivel bajo y un aumento considerable en el nivel regular, lo que indica que las pautas implementadas en el programa han favorecido las relaciones laborales de los docentes. Además, se destaca un pequeño porcentaje que alcanzó el nivel alto, lo que sugiere que el programa ha contribuido a fortalecer las habilidades relacionales de los docentes.

El Programa de formación de autoconciencia social ha tenido un impacto positivo en la dimensión colegiada del desempeño docente. Los datos muestran una mejora significativa en la colaboración y toma de decisiones entre los docentes participantes en el programa. Se observa una disminución notable en el porcentaje de docentes en el nivel bajo, un aumento en el nivel regular y la aparición de un porcentaje en el nivel alto en el pos test. Estos resultados sugieren que el programa ha contribuido a fortalecer el trabajo colaborativo y la capacidad de toma de decisiones, lo que puede impactar positivamente en el desempeño colegiado del desempeño docente.

El programa ha tenido un efecto positivo en el fortalecimiento de la ética profesional de los docentes participantes. Los datos revelan una mejora significativa en los niveles éticos de los participantes, con un aumento en el porcentaje de docentes clasificados en el nivel regular y la aparición de un porcentaje en el nivel alto en el pos test, en comparación con los resultados del pre test que mostraban principalmente niveles bajos. Estos resultados indican que la aplicación del Programa de formación de autoconciencia social ha contribuido a promover valores como la integridad, la empatía y la responsabilidad entre los docentes, lo que repercute en la creación de un ambiente laboral más positivo y eficiente.

REFERENCIAS

- [1] J. R. Jagers, D. Rivas, and B. Williams, "Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence," *Educational Psychologist*, vol. 54, no. 3, pp. 162–184, 2019. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>.
- [2] N. G. Lagos San Martín and V. López, "Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional," *Revista Educación*, pp. 578–587, 2020. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>.
- [3] M. Mejía-Flores, K. Sánchez-Manobanda, M. Gómez-De la Torre, and R. Velastegui-Hernández, "La educación afectiva para el desarrollo de la inteligencia emocional," *593 Digital Publisher CEIT*, vol. 9, no. 1-1, pp. 136–147, 2024. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2267>.
- [4] J. Guerra, "El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano," *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2020. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>.
- [5] V. J. Llorent, I. Zych, and J. C. Varo, "Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España," *Educación XX1*, vol. 23, no. 1, 2019. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>.
- [6] T. Benito, C. Messina, C. Andrés Viloria, and L. Fernando, "Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a Regular emociones a partir de la escritura de un 'emocionario'," *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, vol. 25, no. 2, pp. 145–157, 2022. <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>.
- [7] N. Extremera Pacheco, S. Mérida López, L. Rey, and M. Á. Peláez Fernández, "Programa 'creciendo' (creando competencias de inteligencia emocional en nuevos docentes): evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de secundaria," *Know and share psychology*, vol. 1, no. 4, 2020. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>.

- [8] J. L. Mahoney, R. P. Weissberg, M. T. Greenberg, L. Dusenbury, R. J. Jagers, K. Niemi, M. Schlinger, J. Schlund, T. P. Shriver, K. VanAusdal, and N. Yoder, "Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high School students," *American Psychologist*, vol. 76, no. 7, pp. 1128–1142, 2021. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- [9] L. E. Vásquez Delgado and V. A. Cabrera Constain, "Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes," *Revista UNIMAR*, vol. 40, no. 1, pp. 54–75, 2022. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art3>.
- [10] P. Hidalgo, A. J. Cañas, and M. E. Cuartero, "Autocuidado, afrontamiento e inteligencia emocional en estudiantes universitarios," *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, vol. 1, no. 1, pp. 327–340, 2022. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2389>
- [11] M. G. Remache, N. V. Rosero, and B. H. Cóndor, "Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares en adolescentes," *Revista Complutense de Educación*, vol. 34, no. 3, pp. 701–716, 2023. <https://doi.org/10.5209/rced.80036>.
- [12] N. B. Asanza, "La comunicación asertiva y su incidencia en la gestión educativa," *Ciencia y Educación*, vol. 1, no. 3, pp. 20–31, 2020. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202015>.
- [13] M. del R. Campi, "Gestión educativa y desempeño docente de la institución educativa, Guayaquil, Ecuador, 2018" [Tesis de maestría], Universidad César Vallejo, 2020. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/51869>
- [14] A. E. Samaniego Albán, "Inteligencia emocional para mejorar el clima institucional de los docentes de la unidad educativa fiscal Eloy Alfaro Guayaquil, Ecuador 2020" [Tesis de maestría], Universidad César Vallejo, 2021. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/61064>.
- [15] M. I. Gonzabay, "Habilidades blandas y competencias académicas en la Universidad de Guayaquil, 2023" [Tesis maestría], Universidad César Vallejo, 2023. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/123281>.
- [16] F. H. Palacios, E. F. Damián, and N. G. Damián, "Relación entre el clima organizacional y la calidad de servicio en una institución educativa del Distrito Santa Anita, Perú, Año 2017," *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, vol. 7, no. 1, pp. 01–07, 2020. <https://doi.org/10.26423/rctu.v7i1.502>.
- [17] A. A. Agreda and M. Á. Pérez, "Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente," *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 2, no. 30, pp. 219–232, 2020. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>.
- [18] F. Ramón-Cabrera, "Estrategias de gestión educativa para fortalecer la ética docente," *Cátedra*, vol. 5, no. 2, pp. 35–54, 2022. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3543>.
- [19] M. G. Briones, "Responsabilidad social y la satisfacción del estudiante universitario peruano," *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, vol. 8, no. 33, pp. 717–726, 2024. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.755>.
- [20] V. Abarca, W. Zans, Y. Bernal, S. M. Canaza, and J. J. Cruzado, "Estrategias socioafectivas y el mejoramiento de la autoestima en la educación," *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, vol. 8, no. 33, pp. 745–754, 2024. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.758>.

LOS AUTORES



Ana Isabel Alejandro Franco es Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Infantil. Además, cuenta con un Diplomado en Diseño Curricular por Competencias, un Máster en Administración Educativa y actualmente está cursando el Doctorado en Educación en la Universidad César Vallejo de Piura, Perú. Actualmente, se desempeña como Directora en la Unidad Educativa Fiscal José Herboso en Guayaquil, Ecuador.



Martín Wilson Litardo Lozano Rivera es Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Matemáticas y Computación. Posee un Máster en Gerencia Educativa y un Doctorado en Administración de la Educación con especialización en Gestión Pública. Es Investigador acreditado por RENACYT y se desempeña como docente universitario y coordinador de los programas de pregrado y posgrado.



Joselyn Paola Aguayo Litardo es Ingeniera en Contabilidad y Auditoría con un Magíster en Administración de la Educación. Actualmente, está cursando un Doctorado en Educación en la Universidad César Vallejo de Piura, Perú, y se desempeña como docente.



Guisella Karina Ochoa Morán es Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Básica y cuenta con un Máster en Diseño Curricular. Además, es formadora de un grupo de Scouts y trabaja como docente en la Unidad Educativa Fiscal José Herboso en Guayaquil, Ecuador.



Rocío Elena Sierra Alvarado es Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Lengua y Lingüística. Cuenta con un Máster en Administración Educativa y actualmente está cursando un Doctorado en Educación. Se desempeña como docente de inglés en la Unidad Educativa Fiscal Juan Modesto Carbo Noboa en Guayaquil, Ecuador.