

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA



COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL
DESEMPEÑO LABORAL EN EDUCADORAS DE PRIMERA
INFANCIA DEL JARDIN “APRENDER” DE LA CIUDAD DE LA
PAZ.

Tesis de grado presentada para la obtención del Grado de Licenciatura

POR: BOLIVAR CONDORI LIBERTAD BOLIVIA

TUTOR: MSC. MARCOS FERNÁNDEZ MOTIÑO

LA PAZ- BOLIVIA

Abril, 2024

RESUMEN

Las competencias socioemocionales, que engloban habilidades relacionadas con competencias sociales y emocionales, su fortalecimiento incrementa el desempeño laboral en las educadoras de primera infancia. Es por ello, la presente investigación muestra que un programa de competencias socioemocionales fortalece el desempeño laboral. El programa de competencias socioemocionales está relacionado con competencias como la conciencia emocional, expresión emocional, regulación emocional, asertividad, empatía y trabajo en equipo, el cuál repercutirá en el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia.

La investigación se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo y el tipo de investigación es explicativo. En el desarrollo de los resultados se puede evidenciar porcentajes en relación al incremento del desempeño laboral después de aplicar el programa de competencias socioemocionales. Como conclusión se muestra que se logra fortalecer el desempeño laboral mediante un programa de competencias socioemocionales dirigido a educadoras de primera infancia del Jardín Infantil “Aprender” de la ciudad de La Paz- Bolivia.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, desempeño laboral, primera infancia.

ABSTRACT

Socio-emotional competencies, which encompass skills related to social and emotional competencies, their strengthening increases job performance in early childhood educators. For this reason, this research shows that a socio-emotional skills program strengthens job performance. The socio-emotional skills program is related to skills such as emotional awareness, emotional expression, emotional regulation, assertiveness, empathy and teamwork, which will impact the work performance of early childhood educators.

The research is framed within a quantitative approach and the type of research is explanatory. In the development of the results, percentages can be seen in relation to the increase in work performance after applying the socio-emotional competencies program. In conclusion, it is shown that work performance is strengthened through a socio-emotional skills program aimed at early childhood educators of the “Aprender” Kindergarten in the city of La Paz- Bolivia.

Keywords: Socio-emotional competencies, job performance, early childhood.

RESUMO

As competências socioemocionais, que englobam habilidades relacionadas às competências sociais e emocionais, seu fortalecimento aumenta o desempenho profissional dos educadores da primeira infância. Por esse motivo, esta pesquisa mostra que um programa de competências socioemocionais fortalece o desempenho no trabalho. O programa de competências socioemocionais está relacionado a competências como consciência emocional, expressão emocional, regulação emocional, assertividade, empatia e trabalho em equipe, que impactarão no desempenho profissional dos educadores infantis.

A pesquisa enquadra-se numa abordagem quantitativa e o tipo de pesquisa é explicativo. No desenvolvimento dos resultados podem ser observados percentuais em relação ao aumento do desempenho no trabalho após a aplicação do programa de competências socioemocionais. Concluindo, mostra-se que o desempenho no trabalho é fortalecido por meio de um programa de competências socioemocionais dirigido aos educadores infantis do Jardim de Infância “Aprender” da cidade de La Paz-Bolívia.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, desempenho profissional, primeira infância.

DEDICATORIA

La presente tesis va dedicada a mis padres por su amor incondicional, apoyo inquebrantable y sacrificio inmenso a lo largo de mi vida. Sin su constante aliento, orientación y respaldo emocional, esta hazaña habría sido imposible.

Este trabajo no solo representa mi esfuerzo y dedicación, sino también su enseñanza de valores como la perseverancia, la determinación y la importancia del conocimiento. Ana y Gonzalo, ustedes han sido mi fuente constante de inspiración y motivación, y hoy comparto este logro con ustedes de todo corazón.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de esta tesis:

Al director de carrera, Ph.D. Adrián Cardozo, por su colaboración, guía y apoyo en todo momento.

A mi tutor, M.Sc. Marcos Fernández, por su paciencia, orientación y retroalimentación para el desarrollo de esta investigación.

A mis tribunales, M.Sc. Nadia Durán y M.Sc. Martha Escobari, por su revisión y contribución para enriquecer este trabajo.

A mis docentes, por su dedicación incansable y por impartir conocimientos que han iluminado mi camino hacia el aprendizaje y el crecimiento.

Al Jardín Infantil “Aprender” y a la Lic. Ericka Aguado por proporcionar los recursos y el ambiente propicio para llevar a cabo esta investigación.

A las educadoras, Gabriela, Carla y Bethzabe, por su confianza, colaboración y predisposición para realizar esta tesis.

A todos aquellos que, de una forma u otra, me ayudaron en este camino hacia la culminación de mi tesis.

Este logro no habría sido posible sin su apoyo y contribución. A todos ustedes, ¡muchas gracias!

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	9
PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	9
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	12
1.2.1. PREGUNTA GENERAL	12
1.2.2. PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS	12
1.3. JUSTIFICACIÓN	13
1.4. OBJETIVOS	16
1.4.1. OBJETIVO GENERAL	16
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
1.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	16
CAPÍTULO II.....	18
MARCO TEORICO	18
2.1. DEFINICIÓN DESEMPEÑO LABORAL.....	18
2.1.1. DIMENSIONES DEL DESEMPEÑO LABORAL.....	21
2.1.2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESEMPEÑO LABORAL.....	25
2.1.3. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO LABORAL	26
2.1.4. FUNCIONES DE LAS EDUCADORAS DE LA PRIMERA INFANCIA	29
2.1.5. PERFIL DE LAS EDUCADORAS DE PRIMERA INFANCIA.....	30
2.1.6. ESTRÉS LABORAL EN EDUCADORAS	30
2.1.7. LA IMPORTANCIA DEL AUTOCUIDADO EN EL TRABAJO.....	33
2.2. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA.....	37

2.2.1. COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL.....	38
2.2.2. BENEFICIOS DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	39
2.2.3. MODELO PENTAGONAL DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	40
2.2.4. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE EDUCADORAS DE LA PRIMERA INFANCIA	46
2.2.5. BENEFICIOS DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	48
2.2.6. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y DESEMPEÑO LABORAL EN EDUCADORAS DE PRIMERA INFANCIA	51
CAPITULO III.....	54
MARCO CONTEXTUAL.....	54
3.1. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN DE ESTUDIO.....	54
3.2. MISIÓN Y VISIÓN.....	55
3.2.1. MISIÓN	55
3.2.2. VISIÓN	55
3.3. OBJETIVOS	55
3.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	55
3.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	55
3.4. LUGAR DE FUNCIONAMIENTO E INFRAESTRUCTURA	56
3.5. RECURSOS HUMANOS	58
3.6. ORGANIGRAMA.....	59
CAPITULO IV	60
MARCO METODOLÓGICO	60

4.1. ENFOQUE, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	60
4.1.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	60
4.1.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	60
4.1.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	60
4.2. DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	61
4.2.1. PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	61
4.2.2. DESEMPEÑO LABORAL.....	61
4.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	62
4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA	64
4.4.1. POBLACIÓN.....	64
4.4.2. MUESTRA	64
4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	64
4.5.1. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	64
4.5.2. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN	64
4.5.3. FORMA DE EVALUACIÓN.....	65
4.5.4. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	66
4.5.5. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA ENCUESTA	67
4.5.6. PROCEDIMIENTO.....	70
CAPITULO V.....	73
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	73
5.1. TÍTULO DEL PROGRAMA.....	73
5.2. OBJETIVO GENERAL.....	73
5.3. BENEFICIARIOS.....	73

5.4. AMBIENTE-INFRAESTRUCTURA	73
5.5. DURACIÓN DEL PROGRAMA	74
5.6. CARACTERÍSTICAS DEL FACILITADOR.....	74
5.7. DESARROLLO DEL PROGRAMA.....	75
CAPITULO VI	86
PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS	86
6.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	86
6.1.1. RESULTADOS PRETEST POR CADA ITEM DEL DESEMPEÑO LABORAL INDIVIDUAL.....	87
6.1.2. RESULTADOS POSTEST POR CADA ITEM DEL DESEMPEÑO LABORAL INDIVIDUAL	103
6.1.3. RESULTADOS POR CADA DIMENSIÓN.....	135
6.1.4. RESULTADOS DESEMPEÑO LABORAL (TOTAL).....	140
6.1.5. RESULTADO Y ANALISIS DE LA PRUEBA DE T-STUDENT.....	142
6.1.6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	150
CAPITULO VII.....	153
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	153
7.1. CONCLUSIONES.....	153
7.2. RECOMENDACIONES.....	157
BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA	160

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Diseño de la investigación	61
Tabla 2 Ficha técnica- Instrumento.....	65
Tabla 3 Interpretación de resultados-Escala desempeño laboral	66
Tabla 4 Datos juez experto 1.....	68
Tabla 5 Datos juez experto 2.....	68
Tabla 6 Datos juez experto 3.....	68
Tabla 7 Estadísticas de fiabilidad.....	69
Tabla 8 Estadísticas muestras emparejadas- Desempeño tarea	142
Tabla 9 Prueba de muestras emparejadas- Desempeño tarea	142
Tabla 10 Estadísticas de muestras emparejadas- Desempeño contexto.....	144
Tabla 11 Prueba de muestras emparejadas- Desempeño contexto	144
Tabla 12 Estadísticas de muestras emparejadas- Comportamientos contraproducentes	146
Tabla 13 Prueba de muestras emparejadas- Comportamientos contraproducentes	146
Tabla 14 Estadísticas de muestras emparejadas- Desempeño laboral	148
Tabla 15 Prueba de muestras emparejadas- Desempeño laboral	148

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Pretest- Enunciado 1	87
Gráfico 2 Pretest- Enunciado 2	88
Gráfico 3 Pretest- Enunciado 3.....	89
Gráfico 4 Pretest- Enunciado 4	90
Gráfico 5 Pretest- Enunciado 5	91
Gráfico 6 Pretest- Enunciado 6	92
Gráfico 7 Pretest- Enunciado 7	93
Gráfico 8 Pretest- Enunciado 8	94
Gráfico 9 Pretest- Enunciado 9	95
Gráfico 10 Pretest- Enunciado 10	96
Gráfico 11 Pretest- Enunciado 11	97
Gráfico 12 Pretest- Enunciado 12	98
Gráfico 13 Pretest- Enunciado 13	99
Gráfico 14 Pretest- Enunciado 14	100
Gráfico 15 Pretest- Enunciado 15	101
Gráfico 16 Pretest- Enunciado 16.....	102
Gráfico 17 Postest- Enunciado 1.....	103
Gráfico 18 Postest- Enunciado 2.....	105
Gráfico 19 Postest- Enunciado 3.....	107
Gráfico 20 Postest- Enunciado 4.....	109
Gráfico 21 Postest- Enunciado 5.....	111
Gráfico 22 Postest- Enunciado 6.....	113
Gráfico 23 Postest- Enunciado 7.....	115
Gráfico 24 Postest- Enunciado 8.....	117
Gráfico 25 Postest- Enunciado 9.....	119
Gráfico 26 Postest- Enunciado 10.....	121
Gráfico 27 Postest- Enunciado 11.....	123
Gráfico 28 Postest- Enunciado 12.....	125
Gráfico 29 Postest- Enunciado 13.....	127

Gráfico 30 Postest- Enunciado 14.....	129
Gráfico 31 Postest- Enunciado 15.....	131
Gráfico 32 Postest- Enunciado 16.....	133
Gráfico 33 Pretest-Postest- Desempeño Tarea.....	135
Gráfico 34 Pretest-Postest- Desempeño Contexto	137
Gráfico 35 Pretest-Postest- Comportamientos Contraproducentes.....	139
Gráfico 36 Pretest- Postest-Desempeño laboral.....	140

INTRODUCCIÓN

Las competencias socioemocionales son un conjunto de habilidades que permiten interactuar de manera efectiva con los demás, regulando y gestionando las emociones, construyendo relaciones positivas y resolviendo conflictos. Estas habilidades son esenciales para el bienestar y el éxito en la vida, ya que permiten establecer relaciones satisfactorias y efectivas, permite el desempeño de manera efectiva en roles sociales y laborales, y manejar situaciones estresantes de manera adecuada. Las competencias socioemocionales son un elemento clave para el bienestar y el éxito en la vida, y deben ser una parte integral de cualquier plan de desarrollo personal o profesional.

La educación en la primera infancia es esencial para el crecimiento y desarrollo de los infantes, y dentro de este rol las educadoras cumplen un papel fundamental en este proceso. Por tanto, es necesario comprender el rol de las competencias socioemocionales en el desempeño laboral de estas profesionales, a fin de brindarles las herramientas y recursos necesarios para mejorar su rendimiento y, por ende, brindar una educación de calidad.

Por lo tanto, la investigación tiene como objetivo fortalecer el desempeño laboral mediante un programa de competencias socioemocionales en las educadoras de primera infancia del Jardín Infantil “Aprender”.

La presente investigación se estructura en varios capítulos, cada uno de los cuales aborda aspectos específicos del tema.

El primer capítulo aborda el problema central de la investigación, que gira en torno a las competencias socioemocionales de las educadoras de primera infancia y su desempeño laboral. Se profundiza en la formulación del problema, identificando las variables clave que serán objeto

de estudio y se explora la relevancia y justificación de la investigación. Además, se establecen los objetivos generales y específicos que marcarán el rumbo de esta investigación, y se presenta la hipótesis de investigación que servirá como base para la recopilación y análisis de datos.

En el Capítulo II se aborda el marco teórico que sustenta esta investigación, explorando la literatura existente en relación con las competencias socioemocionales y el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia. Este capítulo proporciona una base sólida de conocimiento, que permitirá comprender en profundidad los conceptos clave y las teorías relevantes que respaldan el estudio.

En el Capítulo III, se presenta el marco contextual de la investigación, el cual se enfoca en proporcionar una descripción de la institución educativa donde se desarrolla el estudio. Este capítulo incluye una visión general de la institución, abordando su misión, visión. Además, se detallan los objetivos educativos de la institución. También se describe la infraestructura física y recursos humanos disponibles, junto con un organigrama que refleja la estructura administrativa de la institución.

El Capítulo IV se centra en el enfoque metodológico empleado en esta investigación. Se explica el enfoque de la investigación, que en este caso es cuantitativo, y se detalla el tipo de investigación, así como el diseño específico utilizado. Además, se describe la operacionalización de las variables en el estudio. También se presenta información sobre la población y muestra de estudio, y se mencionan las técnicas de recolección de datos utilizadas, así como los instrumentos específicos empleados, destacando su validez y confiabilidad.

En el Capítulo V, se presenta el programa de competencias socioemocionales diseñado para fortalecer el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia. Este capítulo abarca

una descripción detallada de las diez sesiones ejecutadas a lo largo del programa. Cada sesión se analiza en términos de su contenido, objetivos específicos, actividades propuestas empleadas. Este capítulo constituye un componente esencial de la investigación, ya que expone la metodología de intervención que busca fortalecer el desempeño laboral mediante las competencias socioemocionales de las educadoras de primera infancia.

En el Capítulo VI, se exponen los resultados obtenidos a través de la aplicación del pretest y postest de cada ítem de la escala de desempeño laboral, abarcando todas las dimensiones evaluadas. Además, se presenta el resultado global del desempeño laboral de las educadoras de primera infancia tras la implementación del programa de competencias socioemocionales. Este capítulo se enfoca en el análisis de los datos recopilados, y se utiliza la prueba t de Student para determinar si existen diferencias significativas entre los resultados del pretest y postest.

El Capítulo VII marca el cierre de esta investigación y se centra en la presentación de las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos. En este capítulo, se destacan los hallazgos clave y se responde a las preguntas de investigación planteadas al inicio del estudio. Además de las conclusiones, este capítulo proporciona una serie de recomendaciones basadas en los resultados y en el análisis realizado.

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1.PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La formación de las educadoras de la primera infancia requiere tener competencias profesionales que vayan en favor del desarrollo y aprendizaje de los infantes que se encuentran a su cargo, pero no solo esto es suficiente, pues también se requiere que tengan conciencia acerca de sus competencias socioemocionales, seguido de capacidades y habilidades que las ayuden a cumplir con las funciones que se les asigna que van a estar dirigidas en función a las necesidades de los niños que en esta edad requieren para lograr un nivel adecuado de desarrollo y aprendizaje.

En el campo de la educación de la primera infancia, se reconoce la importancia de brindar un entorno educativo enriquecedor que promueva el desarrollo integral de los niños y niñas. A medida que la comprensión de los factores que influyen en este proceso evoluciona, se ha destacado la relevancia de las competencias socioemocionales de las educadoras como un aspecto fundamental para el éxito educativo de los niños y niñas en esta etapa temprana de sus vidas.

La ausencia de un enfoque centrado en las competencias socioemocionales de las educadoras de primera infancia se convierte en una limitación importante para la educación de los niños y niñas en esta etapa crucial de su desarrollo. Estas competencias se refieren a la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como a establecer relaciones positivas con los demás y manejar eficazmente los conflictos emocionales. Al adquirir estas habilidades, las educadoras pueden brindar un ambiente seguro y estimulante para los niños y niñas, fomentando su bienestar emocional y su éxito educativo.

La formación y el desarrollo profesional de las educadoras están relacionados con su forma de intervención en la práctica educativa que realizan, es decir, están en relación con los cursos, capacitaciones que poseen, también con la metodología que usan, los recursos didácticos, planes y programas que ejecutan. No obstante, esto resulta insuficiente, pues se sigue percibiendo un vacío y una necesidad en el desarrollo personal de las educadoras, aún se tienen que analizar qué situación personal asume el ser humano que ejerce como educador, pues no solo es importante ver el qué se enseña, si no también ver quién la enseña y con qué habilidades y capacidades cuenta.

A pesar de la creciente evidencia que respalda la importancia de las competencias socioemocionales de las educadoras de primera infancia, aún existe una falta de atención sistemática a este aspecto en la formación y desarrollo profesional de las educadoras. Este problema se manifiesta en la escasa preparación y atención que se brinda a las competencias socioemocionales de las educadoras, limitando así su capacidad para enfrentarse de manera efectiva a los desafíos emocionales y relacionales que surgen en su labor educativa diaria.

El problema radica en que, a menudo, se prioriza el enfoque cognitivo y académico en la formación de educadoras de primera infancia, dejando de lado las competencias socioemocionales que son fundamentales para el establecimiento de relaciones afectivas y la gestión adecuada de las emociones en el entorno educativo. La carencia de un enfoque integral que incluya el desarrollo de estas competencias repercute directamente en la calidad de la interacción entre educadoras y niños, así como en el bienestar emocional y el desarrollo integral de los pequeños.

En el ámbito educativo de nuestro país es importante prestar atención sobre el desarrollo personal de educadores y maestros, para que puedan desempeñarse óptimamente en el rol que ejercen. Hoy en día, la mirada que se tiene de la educación no solo es de brindar conocimientos y preparar a los estudiantes para exámenes o pruebas de contenido, pues la mirada que se debe tener es que un educador o maestro es un mediador para favorecer competencias para la vida de sus estudiantes, por lo que es importante hacer énfasis en la persona que ejercer el rol de educador y de sus competencias socioemocionales. Estas competencias hacen hincapié en ver que el educador aparte de cumplir con su rol profesional que le permite desarrollarse y así lograr los propósitos educativos, ellos también deben interesarse en desarrollar sus competencias socioemocionales, pues ellos en su trabajo se encuentran inmersos en diferentes interacciones, pues se relacionan con los estudiantes, los padres de familia y las compañeras de trabajo.

Además, las educadoras de primera infancia se enfrentan a situaciones desafiantes en su labor diaria, como la gestión de comportamientos difíciles, la resolución de conflictos emocionales entre los niños y entre sus compañeras de trabajo, el establecimiento de límites y normas adecuadas, entre otros. Sin las competencias socioemocionales necesarias, estas profesionales pueden experimentar dificultades para afrontar eficazmente estas situaciones, lo que puede generar estrés, agotamiento y una disminución en su desempeño laboral.

A partir de esto, si un educador es capaz de tener competencias socioemocionales, este puede sentirse realizado y le encuentra sentido y significado a lo que hace, además logrará un equilibrio entre sus competencias socioemocionales y el rol que su profesión le exige, por lo que tendrá un desempeño profesional óptimo, debido a que también será consciente de quién es él y quiénes son los estudiantes a su cargo, favorecerá a tener un clima y relaciones sanas y

constructivas, y por consecuencia, los propósitos educativos se verán materializados potencializando los pasos hacia la meta de una educación de calidad para todos.

Por lo tanto, es necesario abordar este problema y centrar la atención en el desarrollo de las competencias socioemocionales de las educadoras de primera infancia. Brindarles las herramientas y recursos necesarios para adquirir y fortalecer estas habilidades no solo beneficia a las propias educadoras en su labor, sino que también impacta positivamente en la calidad de la educación, el bienestar emocional y el desarrollo integral de los niños y niñas en esta etapa crucial de sus vidas.

Es por esto, que esta investigación busca fortalecer el desempeño laboral a partir de la ejecución de un programa de competencias socioemocionales en educadoras de la primera infancia del Jardín Infantil “Aprender” de la ciudad de La Paz-Bolivia en la gestión 2023.

1.2.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. PREGUNTA GENERAL

¿La aplicación del programa de Competencias Socioemocionales fortalecerá el desempeño laboral en educadoras de primera infancia del Jardín Infantil “Aprender” de la ciudad de La Paz-Bolivia en la gestión 2023?

1.2.2. PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS

¿Cuál es el nivel de desempeño laboral que presentan las educadoras de primera infancia del Jardín Infantil “Aprender” antes y después de la aplicación del programa de competencias socioemocionales?

¿Cuáles son las principales características que presentan las educadoras de primera infancia en el desempeño laboral?

¿Se puede diseñar un programa de competencias socioemocionales adecuado para las necesidades y características de las educadoras de primera infancia del Jardín Infantil "Aprender"?

¿Se puede incrementar el nivel de desempeño laboral en educadoras de primera infancia tras la aplicación del programa de Competencias Socioemocionales?

1.3.JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se basa en la necesidad de priorizar el desarrollo de competencias socioemocionales en las educadoras de primera infancia pues estas influyen directamente en la calidad de la interacción educativa con los niños y niñas. Al poseer habilidades emocionales y sociales sólidas, las educadoras son capaces de establecer vínculos afectivos seguros, fomentar un clima emocional positivo y brindar un entorno de aprendizaje estimulante. Esto contribuye a un desarrollo cognitivo, emocional y social óptimo en los niños y niñas, sentando las bases para su éxito educativo a largo plazo.

Por otro lado, las educadoras que poseen competencias socioemocionales adecuadas son capaces de ayudar a los niños y niñas en la comprensión y gestión de sus propias emociones. Al ofrecer un apoyo emocional sólido, las educadoras pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades de regulación emocional y así poder construir una base emocional saludable. Esto contribuye a un bienestar emocional positivo, lo que a su vez tiene un impacto en su disposición para aprender, su autoconfianza y su resiliencia.

Las competencias socioemocionales de las educadoras también son fundamentales para el manejo eficaz de situaciones de conflicto que pueden surgir en el entorno educativo. Al tener habilidades de comunicación efectiva, empatía y trabajo en equipo, las educadoras son capaces de abordar de manera constructiva los desafíos emocionales y relacionales que enfrentan. Esto promueve un clima de convivencia pacífica, enseña habilidades de resolución de problemas y brinda a los niños y niñas estrategias para lidiar con situaciones conflictivas en su vida diaria.

La investigación entiende que las competencias socioemocionales son importantes dentro de los educadores, pues es un aspecto fundamental para que ellos se puedan desarrollar como guías del aprendizaje y se formen en modelos para sus estudiantes. Además, de que favorece las relaciones interpersonales dentro de su ámbito laboral lo cual contribuye a que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea óptimo, para todos los estudiantes en sus diferentes niveles educativos.

Es importante tomar en cuenta que dentro de la formación de los educadores está ausente el tema de las competencias socioemocionales, por lo que hay un vacío dentro de su formación. Por lo tanto, existe la necesidad de centrar la atención en las competencias socioemocionales de las educadoras de primera infancia y se considera que es necesario trabajar en un bagaje amplio sobre competencias socioemocionales debido a que es esencial en el desarrollo profesional del educador y por consecuencia sirve para potenciar el desarrollo y aprendizaje de los infantes. Es decir, va a permitir potenciar y mejorar la tarea educativa en toda su complejidad.

Diversos estudios muestran que las competencias socioemocionales comprenden el rol que tiene en los educadores y la influencia que pueda existir en el desempeño laboral, demostrando que interviene en la calidad de su servicio dentro del aula y de su propio bienestar personal. Es importante recalcar que estas competencias favorecen a los educadores al momento

de afrontar efectivamente situaciones que los puedan colocar al límite de sus recursos, además estas competencias previenen dificultades psicológicas que puedan surgir en el camino, como puede ser el síndrome de burnout o el estrés dentro del profesorado, se mejora su capacidad para lidiar con el estrés, el agotamiento y las demandas emocionales propias de su trabajo. Al fortalecer estas competencias, se puede mejorar la calidad de la educación ofrecida a los niños y niñas en esta etapa crítica de su desarrollo. Además, al proporcionar a las educadoras las herramientas necesarias para afrontar los desafíos emocionales y relacionales, se fomenta su propio bienestar y desempeño laboral, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en la calidad de los profesionales de la educación de la primera infancia.

Así mismo, es importante entender que a partir de estas competencias socioemocionales disminuye el desgaste psicológico que implica ser educador, y facilitará el rol y el desempeño laboral que se debe de tener dentro de la institución y dentro el aula de clases.

De acuerdo con Sylvia Schmelkes (1995), la calidad de la educación va a mejorar dependiendo más de la calidad de las personas que se desempeñan como educadores o maestros que de los planes y programas de estudio que se va a ejecutar. Por lo tanto, trabajar en el desarrollo personal, específicamente en las competencias socioemocionales de los educadores es primordial y un primer paso para que la calidad educativa se vea reflejada dentro de las instituciones y dentro de las aulas de nuestro país.

Por este motivo, esta investigación pretende poder entender la importancia que ejerce las competencias socioemocionales dentro de los educadores y la influencia que pueda existir dentro de su desempeño laboral dentro del marco de la psicología y la educación; y de los aportes que pueden derivar para tener un conocimiento más amplio de esta temática y poder en un futuro insertar estas competencias dentro de la formación de educadores y maestros.

Por lo tanto, esta investigación tiene una relevancia práctica, debido a que se pretende ejecutar un programa de competencias socioemocionales que fortalezca el desempeño laboral en las educadoras de primera infancia.

1.4.OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el desempeño laboral a partir de la ejecución de un programa de competencias socioemocionales en educadoras de la primera infancia del Jardín Infantil “Aprender” de la ciudad de La Paz-Bolivia en la gestión 2023.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el nivel de desempeño laboral que presentan las educadoras antes y después del programa de Competencias Socioemocionales.
- Determinar las principales características que presentan las educadoras en el desempeño laboral.
- Diseñar un programa de competencias socioemocionales adecuado para las necesidades de las educadoras de primera infancia del Jardín Infantil "Aprender".
- Incrementar el nivel de desempeño laboral que presentan las educadoras de primera infancia tras la aplicación del programa de Competencias Socioemocionales.

1.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se basa en las competencias socioemocionales y el desempeño laboral. Por lo cual, se plantean las siguientes hipótesis:

Hi: La ejecución del programa de competencias socioemocionales fortalecerá el desempeño laboral en educadoras de la primera infancia del Jardín Infantil “Aprender” de la ciudad de La Paz.

Ho: La ejecución del programa de competencias socioemocionales no fortalecerá el desempeño laboral en educadoras de la primera infancia del Jardín Infantil “Aprender” de la ciudad de La Paz.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

2.1. DEFINICIÓN DESEMPEÑO LABORAL

El desempeño laboral ha sido uno de los conceptos más investigados en la literatura de psicología organizacional. Sin embargo, hasta finales de la década de 1980, la disciplina estaba repleta de estudios que evaluaban de manera indiscriminada el desempeño laboral, la productividad y la eficacia de los empleados. Esto ha llevado a menudo a una falta de claridad en la definición de estos términos y, como resultado, a que a menudo se traten como si fueran conceptos intercambiables (Gabini & Salessi, 2016; Salgado & Cabal, 2011).

Uno de los primeros intentos de establecer una definición clara del concepto fue presentado por Murphy (1990). Según esta perspectiva, la productividad se refiere a la relación entre la producción real y los costos asociados, tanto materiales como humanos, necesarios para obtenerla. En contraste, el desempeño laboral abarca no solo las acciones relacionadas con las tareas laborales, sino también aquellas actividades que involucran interacciones interpersonales y no están directamente vinculadas al puesto de trabajo. Desde esta óptica, el desempeño laboral se define como "el conjunto de comportamientos relevantes para los objetivos de la organización o la unidad en la que la persona trabaja" (Murphy, 1990: 79), mientras que la productividad y la eficacia reflejan únicamente las consecuencias de esos comportamientos. Koopmans et al. (2011) señalan que esta definición fundacional implica tres aspectos clave: a) se centra en comportamientos en lugar de resultados; b) incluye solo comportamientos relevantes para los objetivos organizacionales; y c) es una variable multidimensional.

A partir de este punto de referencia, muchas concepciones del desempeño laboral que surgieron en la década de 1990 y se desarrollaron en la década siguiente (Campbell, McHenry &

Wise, 1990) se enfocaron en expandir las ideas presentadas por Murphy. Estos estudios contribuyeron al desarrollo de modelos factoriales del desempeño que incorporaron diversas dimensiones. Algunas de estas dimensiones se relacionaron con las tareas técnicas específicas del puesto de trabajo, mientras que otras estuvieron vinculadas a actividades que respaldan el entorno organizacional en su conjunto. En particular, las conductas que van más allá de las descripciones tradicionales de los roles laborales han sido identificadas con diversas etiquetas, como conductas prosociales, conductas extra-rol, comportamientos de ciudadanía organizacional o rendimiento en el contexto (Borman & Motowidlo, 1993).

A partir de esto, se considera que el desempeño es evaluable, multidimensional y puede estar formado por dos dimensiones, entre ellas el desempeño en la tarea y desempeño en el contexto, que deben ser consideradas de forma individual. Otros estudios consideran añadir a los comportamientos laborales contraproducentes. Esta incorporación se debe a que la relación entre factores individuales y contextuales deriva en la elección de ciertos repertorios de conductas, tanto constructivos o destructivos (Spector, 2011).

De acuerdo con Palmar G. (2014) el desempeño laboral se refiere al desenvolvimiento de cada una de las personas que cumplen su jornada de trabajo dentro de una organización, el cual debe estar ajustado a las exigencias y requerimientos de la empresa o una institución, de tal manera que sea eficiente, eficaz y efectivo, en el cumplimiento de las funciones que se le asignen para el alcance de los objetivos propuestos. Por lo tanto, es desempeño laboral muestra la forma en que una persona realiza su trabajo y cumple con las expectativas y requisitos del puesto.

El desempeño laboral se caracteriza por ser un constructo multidimensional que abarca los comportamientos de las personas relacionados con los objetivos de la organización y que están bajo el control del individuo (Koopmans y otros, 2013, p. 12). Además, se puede definir

como el valor total que la empresa espera en relación con las acciones que un trabajador realiza en un período de tiempo específico; este valor representa la contribución del trabajador al logro de la eficacia de la empresa. El desempeño laboral consta de tres dimensiones principales: el rendimiento en la tarea, el rendimiento en el contexto y los comportamientos contraproducentes.

Dentro de la educación, el desempeño laboral va en función al trabajo que realiza el profesor o educador. En ese sentido, Martínez, Guevara y Valles (2016) afirman que el desempeño laboral del docente es la actuación del profesor de acuerdo con las competencias pedagógicas que sirven para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno. Es por ello, que el docente debe hacer uso de sus capacidades y habilidades en marco de su profesión, mediante estrategias metodológicas que brinden éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Rivera (2016) el desempeño del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje va a impactar en la calidad de la educación debido a que afecta el rendimiento académico de los estudiantes, entonces es necesario que el docente tenga competencia traducido en un buen desempeño laboral para que este proceso sea de la mejor calidad.

2.1.1. DIMENSIONES DEL DESEMPEÑO LABORAL

Koopmans (2011) sostiene que el desempeño laboral está conformado por tres grandes aspectos: desempeño en la tarea, desempeño en el contexto y comportamientos laborales contraproducentes.

- **Desempeño en la tarea**

El rendimiento en la tarea representa una dimensión fundamental del rendimiento laboral, y esta importancia se refleja en la mayoría de los modelos explicativos del concepto (Koopmans et al., 2011). Este énfasis se debe a que los primeros esfuerzos para investigar el rendimiento laboral se centraron en gran medida en los requisitos y las demandas de las tareas, utilizando diversas denominaciones como competencia técnica, desempeño en el rol, habilidades específicas de la tarea, entre otras (Viswesvaran & Ones, 2000).

Desde una perspectiva conceptual, el rendimiento en la tarea se refiere al cumplimiento de las responsabilidades y las actividades específicas que se describen en la descripción del trabajo (Murphy, 1990). En consecuencia, está estrechamente relacionado con el "núcleo técnico" de una organización o trabajo, es decir, las actividades que están directa o indirectamente vinculadas con la conversión de recursos en productos o servicios que son aptos para el intercambio económico (Borman & Motowidlo, 1993).

Las actividades técnicas varían ampliamente según el tipo de trabajo, pero en general, se pueden dividir en dos categorías. La primera categoría abarca actividades relacionadas con la transformación de materias primas en productos o servicios que la organización produce, como ventas, operación de maquinaria, enseñanza, gestión de cuentas, entre otras. La segunda categoría comprende actividades que respaldan el núcleo técnico, como suministros, planificación, coordinación, mantenimiento y desarrollo (Koopmans et al., 2011).

Es importante destacar que el rendimiento en la tarea está estrechamente ligado al conocimiento, las habilidades y las capacidades, y suele estar claramente definido en las descripciones formales de trabajo (Motowidlo & Van Scotter, 1994). En otras palabras, las actividades técnicas suelen estar explícitamente especificadas en los roles laborales y dependen en gran medida de las competencias y habilidades requeridas para llevar a cabo esas tareas de manera eficaz.

Por lo tanto, el rendimiento en la tarea se refiere al nivel de competencia que muestra un empleado en actividades que están formalmente reconocidas y que contribuyen directa o indirectamente al núcleo técnico de la organización (Koopmans et al., 2011). Estas actividades deben ser evaluables a través de indicadores claros que permitan una identificación precisa del rendimiento en la tarea. En este contexto, se han identificado cinco indicadores relevantes para este tipo de rendimiento (Koopmans et al., 2013): (a) calidad del trabajo, (b) planificación y organización del trabajo, (c) orientación hacia los resultados, (d) priorización y (e) eficiencia en el trabajo.

- **Desempeño en el contexto**

Existen numerosas actividades que no se incluyen en la categoría de comportamientos laborales relacionados con la tarea específica, pero que tienen un impacto significativo en el rendimiento de la organización. Estas actividades son comunes en todos los trabajos y están orientadas a mantener un entorno interpersonal y psicológico favorable en el cual el núcleo técnico de la organización pueda operar de manera efectiva. Además, este tipo de comportamientos tiene como objetivo beneficiar a la organización y va más allá de las expectativas tradicionales de un rol particular (se les conoce como comportamientos extra papel positivos). En otras palabras, se trata de comportamientos colaborativos o de apoyo que generan

resultados positivos para la organización, aunque no estén formalmente prescritos o recompensados (Omar, 2010).

A lo largo de los años, este tipo de comportamiento, conocido actualmente como rendimiento en el contexto, ha sido objeto de estudio bajo diversas etiquetas. Katz y Kahn (1978) lo denominaron "comportamientos extra papel", mientras que otros lo catalogaron como "espontaneidad organizacional". Por otro lado, Organ (1988) popularizaron el término "comportamientos de ciudadanía organizacional" (CCO). Este último se define como el comportamiento individual que es discrecional, no es una parte directa o explícita del sistema formal de recompensas y contribuye al funcionamiento efectivo de la organización. Basándose en esta definición, se han identificado cuatro implicaciones clave para este tipo de comportamiento (Van Dyne & LePine, 1998): debe ser voluntario, intencional, percibido de manera positiva y desinteresado. Algunos ejemplos de CCO incluyen llevar a cabo tareas más allá de las obligaciones, brindar ayuda a los compañeros, cumplir con las normas del lugar de trabajo y actuar de acuerdo con las políticas y procedimientos de la organización, entre otros (Omar, 2009).

En lo que respecta a los indicadores específicos de este tipo de comportamientos, se han identificado numerosos elementos, por lo que se han dividido en dos subdimensiones (Koopmans et al., 2013). La primera subdimensión se enfoca en el nivel interpersonal e incluye cuatro indicadores particularmente relevantes: (a) tomar la iniciativa, (b) aceptar y aprender de la retroalimentación, (c) cooperar con los demás y (d) comunicarse de manera efectiva. Por otro lado, la segunda subdimensión se centra en el nivel organizacional y también presenta cuatro indicadores clave: (a) mostrar responsabilidad, (b) orientarse hacia el cliente, (c) demostrar creatividad y (d) asumir tareas laborales desafiantes.

- **Comportamientos laborales contraproducentes**

También se ha propuesto que los comportamientos que tienen un impacto negativo en la efectividad organizacional sean considerados como una dimensión del desempeño laboral.

Desde una perspectiva conceptual, se definen como comportamientos antisociales que los empleados realizan en su lugar de trabajo, que infringen normas organizacionales significativas y que ponen en peligro la reputación de una organización, sus miembros o ambos (Robinson & Bennett, 1995). Otros autores (Sackett, 2002) los han denominado comportamientos desviados, es decir, acciones intencionadas realizadas por un miembro de la organización que la organización percibe como contrarias a sus legítimos intereses. Finalmente, se ha adoptado el término "comportamientos laborales contraproducentes" (Sackett, 2002) para referirse a todas aquellas conductas voluntarias que infringen normas organizacionales importantes y que amenazan el bienestar de la organización o de sus miembros.

En particular, investigaciones recientes (Koopmans et al., 2011; Koopmans et al., 2013) han detallado diversas manifestaciones de comportamientos laborales contraproducentes (CLC), como daño a la propiedad, abuso de sustancias, violencia en el lugar de trabajo, retrasos, ausentismo, entre otros. Además, se han identificado cuatro indicadores relevantes para esta dimensión del desempeño laboral: (a) mostrar una excesiva negatividad, (b) llevar a cabo acciones que perjudiquen a la organización, (c) involucrarse en comportamientos que dañen a los compañeros de trabajo o a los supervisores, y (d) cometer errores de manera deliberada (Koopmans et al., 2013).

2.1.2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESEMPEÑO LABORAL

De acuerdo con Aquisie y Rojas (2020) el desempeño laboral de los profesores puede ser influenciado por factores internos y externos, como su preparación, experiencia, habilidades pedagógicas y apoyo de la institución educativa. Entre ellas podemos mencionar a:

- **Formación y preparación:** un docente con una formación sólida en su materia y habilidades pedagógicas tendrá un mayor desempeño en el aula.
- **Experiencia:** Un docente con experiencia en la enseñanza tendrá mayor habilidad para manejar situaciones difíciles y mejorar su desempeño.
- **Motivación:** Un docente motivado y comprometido con su trabajo tendrá un mejor desempeño en comparación con un docente desmotivado.
- **Habilidades de comunicación:** Un docente con habilidades de comunicación efectivas será capaz de transmitir información de manera clara y concisa y establecer relaciones positivas con los estudiantes.
- **Recursos educativos:** Un docente con acceso a los recursos educativos adecuados, como materiales de enseñanza, tecnología y apoyo, tendrá un mejor desempeño en comparación con un docente sin acceso a estos recursos.
- **Apoyo de la institución educativa:** Un docente con un alto nivel de apoyo de la institución educativa, como capacitación continua y oportunidades de desarrollo profesional, tendrá un mejor desempeño que un docente sin apoyo.
- **Ambiente de aula:** Un ambiente de aula positivo, seguro y ordenado es esencial para el desempeño laboral del docente.

2.1.3. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO LABORAL

La evaluación del desempeño es el proceso mediante el cual se valora la actuación global de un empleado, es decir, su aporte total a la empresa, y en última instancia, se justifica su permanencia en la organización. La mayoría de los empleados buscan obtener retroalimentación sobre cómo están desempeñando sus tareas, y los gerentes encargados de supervisar a otros empleados deben evaluar el desempeño individual para determinar las medidas que deben tomar. Cuando el rendimiento no alcanza los estándares establecidos, el gerente o supervisor debe tomar medidas correctivas, mientras que se debe fomentar el rendimiento satisfactorio o que supere las expectativas (Werther & Davis, 2008).

Para Chiavenato (2007), la evaluación del desempeño implica una valoración sistemática de cómo una persona se desenvuelve en su puesto de trabajo y cuál es su potencial de desarrollo futuro. En esencia, se trata de un proceso destinado a evaluar y juzgar el valor, la excelencia y las capacidades de un individuo. Esta evaluación de personas que ocupan roles en una organización se lleva a cabo mediante diversos métodos que pueden recibir diferentes nombres, como evaluación del desempeño, evaluación de méritos, evaluación de empleados, informes de progreso o evaluación de eficiencia en las funciones.

Existen varios tipos de evaluaciones para el desempeño laboral, entre las más utilizadas se encuentran los siguientes (Sydle, 2022):

- **Autoevaluación:** La autoevaluación es un enfoque muy común en la evaluación del desempeño. En la primera fase, el empleado reflexiona sobre su propio rendimiento y completa un cuestionario que aborda sus fortalezas y debilidades. Este tipo de análisis promueve la toma de conciencia por parte del empleado en cuanto a las áreas en las que puede mejorar, lo que facilita su crecimiento y desarrollo profesional. Entre las ventajas de la autoevaluación se

encuentra el permitir que el empleado reconozca las áreas en las que necesita mejorar y alinear los aspectos importantes relacionados con la gestión del talento y el perfil de cada empleado entre la empresa y el colaborador.

- **Evaluación 180:** es un proceso en el cual el empleado es evaluado tanto por su supervisor como por sí mismo. El supervisor proporciona retroalimentación al empleado para contribuir a su desarrollo profesional, y el empleado también tiene la oportunidad de realizar una autoevaluación. Los beneficios de este enfoque se derivan en gran medida de la retroalimentación proporcionada. Esto puede incluir conversaciones entre el líder y la persona evaluada, donde se destacan tanto los aspectos positivos como las áreas que requieren mejora. Este intercambio de información sirve como una guía para que los empleados evaluados comprendan qué acciones deben tomar para mejorar y desarrollarse en sus roles.

- **Evaluación 360:** proporciona una perspectiva muy completa al evaluar el desempeño de un trabajador, ya que implica la participación de múltiples evaluadores, como compañeros, supervisores, subordinados e incluso clientes y proveedores en algunos casos. Esto brinda una visión global basada en diversas perspectivas. Entre las ventajas de la evaluación 360 grados se incluye el enriquecimiento de la evaluación, ayuda a reducir el impacto de los conflictos profesionales al involucrar a múltiples evaluadores, contribuye de manera más integral al desarrollo profesional del empleado.

Sin embargo, también presenta algunas desventajas, como la gestión de los procesos por parte de Recursos Humanos y el control de desviaciones pueden ser más complejos debido a la cantidad de personas involucradas, puede volverse un proceso lento y burocrático, especialmente si no se cuenta con la tecnología adecuada para respaldar la recopilación y el análisis de datos, la

información de las diferentes perspectivas a veces puede no ser coherente entre sí, lo que puede dificultar llegar a conclusiones claras en ciertos casos.

- **Evaluación basada en objetivos:** se centra en analizar el grado de cumplimiento de metas establecidas por la empresa. Esto permite evaluar de manera integral tanto los equipos de trabajo como el desempeño del negocio en general. Este enfoque de evaluación es comúnmente utilizado en equipos de ventas, pero también puede aplicarse en otros departamentos. Los objetivos pueden variar según el enfoque del desempeño del equipo y los objetivos específicos de la empresa, como ventas alcanzadas, clientes atendidos, producción de artículos, entre otros.

La evaluación por objetivos es un método directo y claro, ya que simplemente implica comparar los resultados alcanzados por el empleado con las metas establecidas. Sin embargo, este enfoque tiende a pasar por alto aspectos importantes del desarrollo profesional, como las características de comportamiento. Por lo tanto, a menudo es beneficioso combinarlo con otros tipos de evaluación para obtener una imagen más completa del desempeño de un empleado.

- **Evaluación basada en competencias:** se enfoca en medir el desempeño de cada colaborador en relación con las habilidades y aptitudes necesarias para su puesto de trabajo. En este proceso, se analizan las competencias requeridas para llevar a cabo sus responsabilidades laborales. En general, este método de evaluación comienza solicitando al empleado que realice una autoevaluación, en la cual identifica las habilidades que ya posee, las que está desarrollando y las que necesita mejorar. Luego, el supervisor proporciona su perspectiva sobre la autoevaluación del empleado. Luego, el líder y el colaborador discuten juntos la evaluación consolidada y crean un plan de acción para el desarrollo de las competencias necesarias. En el

futuro, este plan puede utilizarse como una herramienta para medir la efectividad de las acciones implementadas y el progreso del empleado en el desarrollo de las competencias deseadas.

2.1.4. FUNCIONES DE LAS EDUCADORAS DE LA PRIMERA INFANCIA

Según Zapata y Ceballos (2010), las funciones de las educadoras de la primera infancia incluyen:

- **Proporcionar un ambiente seguro y estimulante:** Crear un ambiente de aula que promueva el aprendizaje y la seguridad física y emocional de los niños.
- **Fomentar el desarrollo integral:** Ayudar a los niños a desarrollar habilidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales a través de actividades y juegos.
- **Observar y documentar el desarrollo del niño:** Observar y registrar el desarrollo de los niños para identificar sus necesidades y adaptar la enseñanza en consecuencia.
- **Establecer relaciones positivas con los niños y sus familias:** Establecer relaciones positivas con los niños y sus familias para fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y positivo.
- **Proporcionar un ambiente de aprendizaje inclusivo:** Crear un ambiente de aula que sea inclusivo y se adapte a las necesidades individuales de cada niño.
- **Promover la salud y el bienestar:** Promover hábitos saludables y un estilo de vida activo para mejorar el bienestar físico y emocional de los niños.
- **Participar en la planificación y evaluación del programa educativo:** Participar en la planificación y evaluación del programa educativo para asegurar que se cumplan las necesidades de los niños y se alcancen los objetivos de aprendizaje.

2.1.5. PERFIL DE LAS EDUCADORAS DE PRIMERA INFANCIA

Las educadoras de la primera infancia son profesionales especializados en el cuidado y la educación de los niños en edad preescolar. Su trabajo es crucial para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los niños pequeños.

El perfil de una educadora de la primera infancia se caracteriza por su gran habilidad para establecer relaciones de confianza con los niños y sus familias, ya que esto es esencial para proporcionar un ambiente seguro y estimulante para el aprendizaje. También son expertas en la observación y evaluación del desarrollo infantil, y en la planificación y llevar a cabo actividades educativas que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Además, las educadoras de la primera infancia tienen una gran capacidad para trabajar en equipo con otros profesionales de la educación, y también son capaces de adaptarse a diferentes situaciones y responder de manera flexible a los cambios. Su habilidad para manejar el estrés y mantener la calma en situaciones de emergencia es esencial para garantizar la seguridad y el bienestar de los niños.

Por lo tanto, una educadora de la primera infancia es una profesional apasionada, dedicada y altamente capacitada, con habilidades socioemocionales y pedagógicas esenciales para proporcionar un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante para los niños pequeños.

2.1.6. ESTRÉS LABORAL EN EDUCADORAS

La Real Academia Española (2014), indica que la palabra estrés proviene del inglés stress y significa “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”.

La Organización Internacional del Trabajo (2016) indicó que el estrés no constituye un trastorno, sino más bien, representa el primer indicador de un impacto negativo tanto a nivel físico como emocional. La definición proporcionada describe el estrés como la reacción física y emocional frente a un deterioro originado por un desequilibrio entre la percepción de las demandas y la percepción de los recursos y habilidades de la persona para hacer frente a esas demandas.

Sin embargo, López et al. (2012) sustentaron que el estrés laboral es el resultado físico y psicológico que se da cuando los requerimientos del trabajo no se ajustan adecuadamente a las capacidades del trabajador, desarrollándose en el ámbito social u organizacional

El estrés en los docentes, especialmente en los profesores de educación inicial, es una realidad compleja que surge de diversas fuentes. Estos educadores enfrentan responsabilidades multifacéticas, ya que no solo tienen la tarea de impartir conocimientos académicos básicos, sino también de proporcionar un entorno seguro y apoyar el desarrollo emocional y social de los niños. La carga de trabajo es intensiva, con la planificación y ejecución de actividades educativas que pueden resultar agotadoras. Además, la necesidad de realizar tareas fuera del horario escolar, como la preparación de lecciones y la corrección de evaluaciones, contribuye a una demanda constante de tiempo y energía.

Para Peche (2021) la interacción continua con los padres también agrega un componente estresante. Aunque es esencial para el desarrollo del niño, la comunicación con los padres puede convertirse en un desafío al abordar preocupaciones específicas o transmitir información sobre el progreso del estudiante. La presión por el rendimiento académico, a menudo medida mediante pruebas estandarizadas, añade otra capa de estrés a la labor educativa.

La gestión de situaciones emocionales desafiantes es otra dimensión estresante. Trabajar con niños pequeños implica lidiar con rabietas y problemas de comportamiento, lo que puede afectar la salud emocional de los profesores. Además, la falta de recursos, tanto materiales como humanos, contribuye a la sensación de abrumo. La escasez de apoyo adecuado puede exacerbar la carga de trabajo y aumentar la presión experimentada por los profesores de educación inicial.

En este contexto, es esencial reconocer la importancia de implementar estrategias de gestión del estrés y fomentar un entorno de trabajo colaborativo. El apoyo institucional también desempeña un papel crucial en la mitigación de estos desafíos, mejorando tanto el bienestar emocional de los profesores como su eficacia en el aula.

La relación entre el estrés experimentado por los profesores de educación inicial y sus habilidades socioemocionales es una dinámica compleja que afecta tanto a los educadores como a los niños en su cuidado. En primer lugar, la carga de trabajo y las presiones asociadas con la creación de un entorno educativo estimulante para los niños pequeños pueden generar estrés significativo en los profesores. Esta presión constante puede influir negativamente en sus habilidades socioemocionales al dificultar su capacidad para regular sus propias emociones y mantener relaciones positivas con los niños y colegas.

La interacción directa con los niños también desempeña un papel crucial. Las demandas a veces impredecibles de los niños pequeños pueden aumentar el estrés de los profesores, y este estrés crónico puede afectar su capacidad para interactuar de manera positiva. Esta interacción directa es esencial para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, y cualquier alteración en la calidad de estas interacciones puede tener repercusiones en el desarrollo emocional de los pequeños.

El entorno de trabajo general, que incluye las relaciones con los padres y colegas, así como las expectativas institucionales, también puede contribuir al estrés docente. Este estrés laboral puede influir en las habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos de los profesores, aspectos fundamentales para crear un ambiente educativo positivo y fomentar el desarrollo socioemocional de los niños.

La capacitación insuficiente y la falta de apoyo adecuado son factores adicionales que pueden aumentar la presión sobre los profesores de educación inicial. La falta de recursos y apoyo puede afectar negativamente tanto al bienestar emocional de los educadores como a sus habilidades socioemocionales. Por lo tanto, la capacitación y el apoyo continuo ayudan a los educadores a desarrollar y mantener habilidades socioemocionales sólidas, permitiéndoles gestionar el estrés de manera más efectiva.

Es importante destacar que este estrés en los profesores no solo impacta en su propio bienestar, sino que también puede influir en el aprendizaje y desarrollo de los niños a su cargo. Si los educadores están abrumados por el estrés, puede afectar su capacidad para proporcionar un entorno educativo enriquecedor. En consecuencia, abordar el estrés docente mediante estrategias de apoyo, capacitación y promoción de la salud socioemocional se vuelve crucial para garantizar un entorno educativo inicial positivo y beneficioso para todos los involucrados.

2.1.7. LA IMPORTANCIA DEL AUTOCUIDADO EN EL TRABAJO.

Para Simeon (2020) el fomentar la práctica del autocuidado en el entorno laboral requiere una consideración especial del contexto individual de los trabajadores. Es esencial tener en cuenta las características específicas de los diversos grupos intergeneracionales presentes en una institución. La identificación de parámetros validados y comprensibles por parte de las

educadoras, basados en sus valores, experiencias, motivaciones, hábitos y conocimientos, es esencial para facilitar la adopción de prácticas de autocuidado efectivas.

No obstante, para lograr un entorno laboral saludable, la promoción del autocuidado no será efectiva si las organizaciones no implementan un conjunto de acciones o estrategias que aborden lo interdisciplinario, considerando aspectos humanísticos, sociales, científicos y técnicos. Estas acciones deben garantizar los procesos vitales del cuidado de la salud en el lugar de trabajo. Estas acciones deben garantizar no solo el bienestar emocional y físico de las educadoras, sino también crear un entorno propicio para el desarrollo socioemocional de los niños a su cargo.

La insistencia en la promoción del autocuidado como parte de una cultura preventiva radica en la necesidad de desarrollar comportamientos orientados hacia el cuidado personal, aprovechando los recursos que ofrece el entorno laboral y las capacidades individuales en beneficio del bienestar. En este contexto, la definición de la Organización Mundial de la Salud sobre autocuidado y salud ocupacional (ahora denominada seguridad y salud laboral) cobra relevancia. El autocuidado se describe como la capacidad de las personas para cuidarse a sí mismas, promover y mantener la salud, mientras que la salud ocupacional se vincula con el bienestar físico, mental y social de los trabajadores mediante la prevención de desviaciones de la salud, el control de riesgos y la adaptación del trabajo a las personas y viceversa.

En consecuencia, el autocuidado se convierte en un elemento clave para arraigar la cultura de la prevención en las organizaciones. Aunque promover esta conducta requiere constancia y trabajo interdisciplinario, buscar un equilibrio en la relación salud-trabajo debe ser una meta constante tanto para empleadores como para trabajadores. Esto implica establecer entornos laborales óptimos e interactivos, donde destaquen tanto el compromiso voluntario de

los trabajadores con el autocuidado como la gestión proactiva de la seguridad y salud laboral por parte de las organizaciones.

Para López (2021) el autocuidado desempeña un papel crucial en el rol de las educadoras de nivel inicial, siendo fundamental para su bienestar personal y para el desarrollo integral de los niños a su cuidado. La naturaleza emocionalmente demandante del trabajo con niños pequeños destaca la importancia del autocuidado socioemocional, donde las educadoras reconocen y gestionan sus propias emociones para proporcionar un apoyo afectuoso y seguro.

La gestión del estrés también está intrínsecamente vinculada al autocuidado, ya que el entorno dinámico de la educación inicial puede generar tensiones. La práctica de técnicas de relajación y la toma de pausas regulares contribuyen a manejar eficazmente el estrés laboral, creando un entorno más calmado que beneficia el aprendizaje y desarrollo de los niños.

Las relaciones interpersonales, tanto con los niños como con los colegas y padres, se ven beneficiadas por el autocuidado. El desarrollo de habilidades sociales y emocionales forma parte integral de esta práctica, permitiendo establecer conexiones positivas y efectivas en el entorno laboral.

La salud física es un componente clave del autocuidado, abarcando desde una dieta equilibrada hasta el ejercicio regular y un descanso adecuado. Mantener una buena salud física potencia la resistencia y la energía, capacitando a las educadoras para hacer frente a las demandas físicas y emocionales del trabajo.

El desarrollo profesional también se entrelaza con el autocuidado, ya que implica la búsqueda constante de oportunidades de aprendizaje y la actualización de conocimientos. Las

educadoras que invierten en su desarrollo profesional están mejor equipadas para adaptarse a las necesidades de los niños y aplicar prácticas pedagógicas actualizadas.

Fomentar una cultura preventiva dentro del entorno educativo implica que el autocuidado se convierta en una práctica habitual. Esta cultura promueve el bienestar a largo plazo, previene el agotamiento y contribuye a un ambiente laboral sostenible y saludable para las educadoras y, por ende, para el desarrollo positivo de los niños.

La relación entre las competencias socioemocionales y el autocuidado es bidireccional y fundamental para el bienestar integral. En primer lugar, el desarrollo de competencias socioemocionales implica la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como la habilidad para establecer relaciones positivas con los demás. El autocuidado actúa como un cimiento para estas competencias al proporcionar las herramientas necesarias para gestionar las emociones de manera saludable y construir relaciones significativas, tanto en el ámbito personal como en las interacciones profesionales.

Por otro lado, practicar el autocuidado requiere competencias socioemocionales sólidas, como la autoconciencia y la autorregulación emocional. La capacidad de identificar las propias necesidades, establecer límites saludables y manejar el estrés contribuye directamente a la calidad del autocuidado. Además, el autocuidado efectivo implica la conexión con las emociones propias, la empatía hacia uno mismo y la capacidad de mantener relaciones positivas, aspectos centrales de las competencias socioemocionales.

El autocuidado y las competencias socioemocionales se complementan y refuerzan mutuamente. Un enfoque consciente en el autocuidado nutre las habilidades socioemocionales, al tiempo que la presencia de estas competencias facilita la práctica efectiva del autocuidado. Esta

interconexión es esencial para cultivar un bienestar integral y promover relaciones saludables consigo mismo y con los demás.

2.2. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA

A lo largo de los años, este término de competencia se ha ido modificando, muchos autores han tratado de conceptualizarla, entre ellos cabe mencionar a McClelland, que fue uno de los primeros en utilizar este término. McClelland (1975) afirma que el éxito de la contratación de una persona no se podía medir en los resultados de los test de inteligencia o en el título que portaba, más bien dependía de las características de las personas, es decir de las competencias que poseían. A partir de esto, se puso mayor énfasis en colocar a las capacidades de las personas en una globalidad, es decir, la competencia se entiende como una habilidad que implica tanto el saber cómo el hacer.

Por lo tanto, McClelland (1973) había incluido dentro del concepto de competencia, otras dimensiones que no solo se enfocan a lo cognitivo (saber), si no también otras habilidades como las comunicacionales o la capacidad de comprender una situación y poder adecuar las emociones. En este sentido, otro aporte es de Levy-Leboyer (1997) que realiza una distinción entre competencia particular y universal, donde las competencias particulares son importantes para ejecutar una actividad laboral o profesional específica, en cambio las universales son útiles e importantes en los diferentes contextos que una persona pueda abordar.

De acuerdo con Pérez (2007), una competencia es “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. De esta manera, se entiende que las competencias engloban tanto habilidades

prácticas como conocimientos, donde la persona las combina para poder desarrollar alguna tarea de manera eficiente, donde se puede incluir habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

2.2.1. COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL

La competencia socioemocional se ha definido de varias maneras en la literatura de la psicología. Cuando se habla de este concepto, inevitablemente se alude a los constructos de Inteligencias Múltiples y de Inteligencia emocional, donde se la define como un conjunto de conductas de contenido emocional que se encuentran en diferentes situaciones y contextos que van a proporcionar eficacia en el desarrollo de un individuo que las posee.

Desde el modelo de Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional es la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y se distinguen 4 capacidades:

- la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud
- la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento
- la capacidad para comprender emociones
- la capacidad para regular las emociones

Por otro lado, Bar-On (2000), propone un modelo mixto de la Inteligencia Emocional con una definición ampliada que integra las capacidades tanto de percibir, acceder, comprender y regular las emociones con un conjunto de rasgos estables de la personalidad, incluye aspectos motivacionales y las competencias socioemocionales.

Dentro de las competencias socioemocionales, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) realizan una diferenciación entre competencias socioemocionales e Inteligencia Emocional, donde proponen que la inteligencia emocional es más un constructo teórico, mientras que la

competencia socioemocional es un concepto más práctico, debido a que enfatiza en la interacción del individuo con su ambiente. Dentro de esto, existe un constructo multidimensional donde se encuentran 9 competencias (autoeficacia, optimismo, asertividad, expresión emocional, conciencia emocional, empatía, regulación emocional, prosocialidad y autonomía).

De acuerdo con Le Boterf (2001) la competencia es una construcción, pues es el resultado de una combinación de recursos personales como los conocimientos, cualidades personales y la experiencia, además de tomar en cuenta a los recursos del entorno, como las herramientas que precisan.

2.2.2. BENEFICIOS DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Varias investigaciones dentro de esta área han demostrado que las competencias socioemocionales funcionan como un factor protector, tal como Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) mencionan que ayuda al sujeto a tener una mayor adaptación a su contexto, también favorece al afrontamiento al estrés y a los problemas de la vida en general.

Otros beneficios que se pueden obtener, tal como lo indica Repetto, E. y Pena, M. (2010) pueden ser:

- **Mejora del bienestar emocional:** La capacidad de comprender y manejar las emociones propias y ajenas puede ayudar a las personas a sentirse más seguras y equilibradas emocionalmente.
- **Mejora de las relaciones interpersonales:** La habilidad para establecer relaciones interpersonales saludables y efectivas puede mejorar las relaciones familiares, románticas y laborales.

- **Mejora de la comunicación:** La competencia socioemocional incluye la habilidad para comunicarse de manera efectiva, lo que puede ayudar a evitar malentendidos y conflictos innecesarios.
- **Mejora de la resiliencia:** La competencia socioemocional también ayuda a las personas a ser más resilientes ante situaciones estresantes, ya que les permite manejar mejor sus emociones y establecer relaciones interpersonales saludables.
- **Mejora en el rendimiento académico y laboral:** La competencia socioemocional se ha relacionado con mejores resultados académicos y mejores habilidades laborales, como la capacidad para trabajar en equipo y la resolución de problemas.
- **Mejora del bienestar general:** La competencia socioemocional contribuye al bienestar general de las personas, ya que les permite manejar mejor sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables, y enfrentar situaciones estresantes de manera efectiva.

Entre las áreas vitales que se ven beneficiadas por un adecuado desarrollo de las competencias socioemocionales, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) mencionan que se beneficia el área educativa y la laboral, pues se observó que las competencias socioemocionales adecuadamente desarrolladas favorecen los procesos de aprendizaje, la solución de problemas, la obtención y mantenimiento de un puesto de trabajo y el mejoramiento del desempeño laboral y profesional.

2.2.3. MODELO PENTAGONAL DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Las competencias socioemocionales se definen como un conjunto integral de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de manera adecuada los fenómenos emocionales y sociales. Su objetivo principal es

agregar valor a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Bisquerra, 2007).

Estas competencias socioemocionales desempeñan un papel crucial en la ciudadanía activa, efectiva y responsable, ya que su adquisición y dominio facilitan una mejor adaptación al entorno social y una mayor capacidad para afrontar los desafíos de la vida. Estas competencias tienen un impacto positivo en varios aspectos, como los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas y la obtención y mantenimiento de empleo, entre otros (Bisquerra, 2007).

- **Conciencia emocional**

Se describe como la capacidad de estar consciente de las propias emociones y de las emociones de otras personas, incluyendo la habilidad para percibir el ambiente emocional en un contexto específico. Esta habilidad implica reconocer, identificar y tomar conciencia de los propios sentimientos y emociones, en lugar de simplemente categorizarlos como "buenos" o "malos".

Cuando uno tiene una comprensión de sus propias emociones y sentimientos, puede reconocerlos en los demás y mostrar empatía en las relaciones interpersonales.

Además, Bisquerra (2007) sugiere que esta capacidad nos permite entender la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, ya que los estados emocionales influyen en el comportamiento y viceversa. Es difícil determinar cuál de estos elementos se presenta primero, si la emoción o la cognición, y cuál influye inicialmente en el comportamiento. El autor plantea que en algunos casos la emoción puede preceder a la cognición, pero también puede ocurrir lo contrario: que la cognición se presente antes que la emoción. Lo que es seguro es que ambos

están intrincadamente relacionados en el comportamiento de una persona. Esta primera competencia es esencial para desarrollar las habilidades emocionales que le siguen.

- **Regulación emocional**

Consiste en la habilidad de gestionar las emociones de manera adecuada. Mientras que la conciencia emocional se centra en la toma de conciencia de las emociones, esta se enfoca en la capacidad de equilibrar y controlar la relación entre las emociones, la cognición y el comportamiento.

Para Bisquerra (2007) , existen micro-competencias que son componentes clave que conforman la regulación emocional:

1. **Expresión emocional apropiada:** Esto se refiere a la capacidad de expresar las emociones de una manera adecuada. Significa comprender que el estado emocional interno no siempre necesita reflejarse de manera idéntica en la expresión externa. Es importante reconocer cómo las emociones se manifiestan tanto en el lenguaje verbal como en el lenguaje no verbal.

2. **Regulación de emociones y sentimientos:** Esta competencia implica aceptar que los sentimientos y las emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye controlar la impulsividad, tener la capacidad de tolerar la frustración para evitar estados emocionales negativos y desarrollar estrategias para manejar las emociones de manera efectiva.

3. **Habilidades de afrontamiento:** Se refiere a la habilidad para enfrentar desafíos y situaciones conflictivas mientras se gestionan las emociones que surgen. Esto implica encontrar formas constructivas de lidiar con las emociones en momentos de adversidad.

4. **Competencia para autogenerar emociones positivas:** Esta competencia se relaciona con la capacidad de generar de manera voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida. Implica la capacidad de enfocarse en aspectos positivos y mantener un equilibrio emocional, incluso en situaciones desafiantes.

En resumen, la autorregulación emocional implica la habilidad de equilibrar y gestionar tanto las emociones positivas como las negativas, lo que es esencial para mantener relaciones personales saludables y tomar decisiones informadas en diversas situaciones.

- **Autonomía Emocional**

La Autonomía Emocional se define como un conjunto de características y elementos vinculados a la autogestión personal. Estos incluyen la autoestima, una actitud positiva hacia la vida, la responsabilidad personal, la capacidad para analizar de manera crítica las normas sociales, la habilidad para buscar ayuda y recursos cuando sea necesario, así como la autoeficacia emocional. La Autonomía Emocional es fundamental para el desarrollo de una persona, ya que le permite gestionar sus emociones de manera efectiva, tomar decisiones informadas y adaptarse de manera saludable a diversas situaciones emocionales y sociales (Bisquerra, 2007).

- **Competencia Social**

Según Bisquerra (2007), la competencia social se refiere a la habilidad para mantener relaciones positivas con otras personas. Esto implica dominar habilidades sociales básicas, tener capacidad para una comunicación efectiva, mostrar respeto, mantener actitudes pro-sociales y practicar la asertividad, entre otras. Los microcomponentes de esta competencia incluyen:

1. **Dominar las habilidades sociales básicas:** Estas habilidades incluyen escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir favores, expresar gratitud, disculparse, respetar el turno

y mantener una actitud dialogante. Todas estas destrezas son fundamentales para relacionarse efectivamente y de manera agradable con los demás.

2. **Respeto por los demás:** Implica la intención de aceptar y valorar las diferencias individuales y grupales, así como reconocer y respetar los derechos de todas las personas.

3. **Practicar la comunicación receptiva:** Se refiere a la capacidad para prestar atención a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal, de modo que se puedan recibir los mensajes con precisión.

4. **Practicar la comunicación expresiva:** Implica la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, así como expresar de manera clara los propios pensamientos y sentimientos.

5. **Compartir emociones:** Esta habilidad se relaciona con la conciencia de que la calidad y naturaleza de las relaciones se ven influidas por la sinceridad en la expresión de las emociones y la reciprocidad en la relación. Compartir emociones generalmente requiere un entendimiento previo, confianza y una relación sólida entre las partes involucradas.

6. **Comportamiento pro-social y cooperación:** Se refiere a la capacidad de realizar acciones en beneficio de otras personas, incluso cuando no se les ha solicitado ayuda.

7. **Asertividad:** Esta competencia implica mantener un equilibrio entre la agresividad y la pasividad en el comportamiento. Significa defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos de manera respetuosa hacia los demás y sus derechos y opiniones.

8. **Prevención y solución de conflictos:** Implica la capacidad de identificar, anticipar o resolver conflictos sociales y problemas interpersonales de manera efectiva. Esto incluye la habilidad de evaluar riesgos, barreras y recursos, así como tomar decisiones preventivas o afrontar situaciones problemáticas de manera positiva y resolutiva para todas las partes involucradas.

9. **Capacidad para gestionar situaciones emocionales:** Esta habilidad se refiere a la capacidad de reconducir situaciones emocionales en contextos sociales mediante la activación de estrategias de regulación emocional colectiva.

- **Competencias para la vida y el bienestar**

Bisquerra (2007) se refiere a las Competencias para la Vida y el Bienestar como la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para enfrentar de manera satisfactoria los desafíos cotidianos en diversos ámbitos de la vida, como lo personal, profesional, familiar, social y de tiempo libre. Estas competencias para la vida permiten organizar la vida de manera saludable y equilibrada, lo que a su vez facilita experiencias de satisfacción y bienestar. En esta definición, el manejo efectivo de competencias para la vida conduce al bienestar personal. Los microcomponentes de estas competencias incluyen:

1. **Fijar objetivos adaptativos:** Esta capacidad implica la habilidad para establecer metas positivas y realistas, algunas a corto plazo y otras a largo plazo.

2. **Toma de decisiones:** Se refiere al desarrollo de mecanismos personales para tomar decisiones de manera oportuna en diversas áreas de la vida diaria, como lo personal, familiar, académico, profesional, social y de ocio. Implica asumir la responsabilidad de las decisiones propias, teniendo en cuenta aspectos éticos, sociales y de seguridad.

3. **Buscar ayuda y recursos:** Esta competencia abarca la capacidad para identificar cuándo se necesita apoyo o asistencia y saber cómo acceder a los recursos adecuados disponibles.

4. **Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida:** Implica el reconocimiento de los propios derechos y deberes, el desarrollo de un sentido de pertenencia, la participación efectiva en un sistema democrático, la solidaridad y el compromiso cívico, el ejercicio de valores cívicos y el respeto por la diversidad multicultural. Esta ciudadanía se desarrolla desde el ámbito local y se extiende a contextos más amplios, como lo autonómico, estatal, europeo, internacional y global.

5. **Bienestar emocional:** Esta competencia se refiere a la capacidad de disfrutar conscientemente del bienestar y de esforzarse por transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

6. **Fluir:** Implica la capacidad para experimentar estados óptimos en la vida personal, profesional y social. Esto se relaciona con trascender y realizarse como ser humano, generando experiencias de plenitud y satisfacción en diversas áreas de la vida.

2.2.4. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE EDUCADORAS DE LA PRIMERA INFANCIA

Existen varios autores que hacen hincapié en este tema. Entre los más resaltantes se encuentra Benito y Cruz (2005), donde mencionan que hay capacidades que los docentes requieren, entre ellas podemos mencionar a:

- **Empatía:** La capacidad de entender y responder a las emociones de los niños y comprender cómo se sienten.

- **Habilidades de comunicación:** La capacidad de escuchar activamente, expresar ideas de manera clara y comprensible, y trabajar en equipo con otros profesionales de la educación.
- **Habilidades de liderazgo:** La capacidad de guiar y motivar a los niños, y tomar decisiones informadas en beneficio del grupo.
- **Habilidades de manejo del estrés:** La capacidad de mantener la calma y responder de manera efectiva a situaciones de estrés o de emergencia.
- **Habilidades de adaptación:** La capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y responder de manera flexible a los cambios.
- **Conciencia cultural:** La capacidad de entender y respetar las diferencias culturales y valorar la diversidad en la clase.
- **Habilidades de enseñanza:** La capacidad de planificar y llevar a cabo actividades educativas que promueven el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Por lo tanto, los educadores de la primera infancia deben estar preparados en estas áreas para que su función como formadores sea óptima. Dentro de esto Saarni (1999) afirma que existe una relación recíproca entre las competencias tanto emocionales y las sociales, Por lo que las competencias socioemocionales sirve para que un educador sea capaz de comunicarse con su alumnado, de resolver conflictos dentro de su aula, de crear un ambiente cálido en su clase, de ser empático con sus alumnos, de enseñarles a vivir y convivir en sociedad, de adaptarse a los cambios sociales, de respetar y mantener buenas relaciones con sus compañeros, de ser asertivos, de trabajar con los demás, de resolver conflictos para lograr establecer un clima positivo en su aula.

El trabajo que se debe realizar en torno al desarrollo de las competencias socio-emocionales es amplio, pero de gran ayuda que trae muchos beneficios en sí, tanto personales (para el educador) como para el ambiente que le rodea, incluyendo su clase y sus estudiantes.

2.2.5. BENEFICIOS DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Absolutamente, las habilidades socioemocionales son cada vez más valoradas tanto en la vida personal como en el entorno profesional. Su importancia radica en que complementan y enriquecen las habilidades técnicas y cognitivas de las personas, permitiéndoles interactuar de manera más efectiva con los demás, resolver conflictos, trabajar en equipo, liderar, adaptarse a cambios y gestionar de manera adecuada las emociones propias y de los demás.

En el ámbito laboral, las habilidades socioemocionales, como la inteligencia emocional, son altamente buscadas por las empresas e instituciones. Los empleadores reconocen que estas habilidades son fundamentales para la productividad, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la toma de decisiones y la satisfacción en el trabajo. Los trabajadores que poseen estas competencias tienden a destacar en el entorno laboral y a ser considerados activos valiosos para la organización.

EL desarrollar habilidades socioemocionales es esencial tanto para el éxito en la vida personal como para el avance profesional en un mundo laboral cada vez más competitivo y orientado hacia la colaboración y el bienestar de los empleados. Se entiende que, si un empleador y un trabajador son capaces de enfocarse en las competencias socioemocionales, se va a aumentar el desempeño o rendimiento laboral, y si aumenta este, aumentan los resultados y los beneficios de la empresa u organización (Echeverría, 2022).

Es cierto que las competencias socioemocionales se han convertido en un aspecto esencial de las habilidades de empleabilidad en la actualidad. En el entorno laboral, se reconoce ampliamente que la productividad y el rendimiento de los trabajadores están estrechamente relacionados con su competencia emocional.

Diversos estudios y propuestas, como las mencionadas de Elias et al, Frederickson, Goleman y otros, han contribuido significativamente a la comprensión y la importancia de las competencias emocionales en el mundo laboral. Estas competencias incluyen la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones, así como la habilidad para comprender y relacionarse eficazmente con las emociones de los demás. Además, la empatía, la inteligencia emocional y la resolución de conflictos son componentes clave que influyen en la dinámica de trabajo y en la calidad de las relaciones laborales.

Las organizaciones están reconociendo cada vez más la necesidad de capacitar a sus empleados en estas competencias socioemocionales para mejorar la satisfacción en el trabajo, la colaboración, la creatividad y la toma de decisiones. Por lo tanto, las competencias socioemocionales son consideradas un elemento crucial en la empleabilidad y el éxito en el mundo laboral moderno.

En relación a la educación, las competencias socioemocionales de las educadoras son de suma importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza involucra una constante interacción emocional y relacional con los estudiantes, lo que requiere que los educadores utilicen herramientas socioemocionales de manera continua para crear ambientes de aprendizaje efectivos y significativos.

Como señala Santos (2010), la enseñanza es un proceso en el que se tejen y destejen emociones, expectativas y relaciones interpersonales. Los educadores que poseen habilidades socioemocionales sólidas pueden cultivar un entorno en el aula donde los estudiantes se sientan seguros, valorados y motivados para aprender. Esto, a su vez, puede tener un impacto positivo en el compromiso de los estudiantes, su bienestar emocional y su rendimiento académico.

El uso de herramientas socioemocionales por parte de los educadores implica la capacidad de reconocer y comprender las emociones de los estudiantes, así como la habilidad para fomentar la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. También implica promover la autorregulación emocional tanto en sí mismos como en sus alumnos.

Las competencias socioemocionales de los educadores son esenciales para crear un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo, donde los estudiantes puedan desarrollar no solo sus habilidades académicas, sino también su bienestar emocional y sus habilidades para la vida

Los hallazgos de diversas investigaciones respaldan de manera contundente los beneficios de poseer habilidades socioemocionales en la labor del profesorado, tanto para el bienestar personal como para el éxito en la enseñanza. Algunos de estos beneficios incluyen:

1. **Mayor compromiso:** Los docentes con altos niveles de equilibrio emocional tienden a estar más comprometidos con su trabajo, lo que se traduce en una mayor dedicación y satisfacción en la enseñanza (Extremera et al, 2016).

2. **Menos estrés:** La competencia emocional contribuye a reducir la sensación de estrés en el ámbito docente, lo que puede mejorar la salud mental y emocional de los profesionales de la educación (Álvarez- Ramírez et al, 2017).

3. **Mayor motivación y satisfacción vital:** Los docentes emocionalmente competentes a menudo experimentan una mayor ilusión, motivación y satisfacción en su vida y en su labor educativa (Extremera et al, 2016).
4. **Bienestar general:** La competencia emocional contribuye al bienestar general de los docentes, lo que les permite realizar su trabajo de manera más efectiva y plena (Whitehead & Suave, 2018).
5. **Interacción positiva con estudiantes:** Los docentes emocionalmente saludables son capaces de interactuar de manera más positiva con sus estudiantes, gestionar los conflictos en el aula y responder de manera apropiada a las emociones de los alumnos (Buitrago, Cardenas, 2017).
6. **Promoción de competencias socioemocionales en los estudiantes:** Los docentes con habilidades socioemocionales pueden influir indirectamente en el desarrollo de competencias socioemocionales en sus estudiantes, como la empatía, la resolución no violenta de conflictos, la asertividad y la compasión (Becker et al 2015).

El desarrollo de competencias socioemocionales no solo beneficia su propio bienestar personal y profesional, sino que también tiene un impacto positivo en el ambiente educativo y en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. Estas habilidades son esenciales para el éxito en la enseñanza y en la formación integral de los estudiantes.

2.2.6. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y DESEMPEÑO LABORAL EN EDUCADORAS DE PRIMERA INFANCIA

De acuerdo con Hernández (2017) cuando existe un buen desarrollo en las competencias socioemocionales en los docentes fortalecerá su perfil profesional y favorecerá un buen

desempeño frente a un grupo. Afirma que hay una relación entre la formación de un profesor y su desarrollo profesional con la intervención en la práctica educativa que realizan, sin embargo, existe una necesidad en el desarrollo personal, es decir es importante enfocarse en la persona que está ejerciendo como educador.

Es importante ver que en la actualidad que el perfil que debe cumplir un docente o un educador no lo es todo, también se debe tener interés en el desarrollo de competencias socioemocionales, debido a que este trabajo consiste en interacciones con otras personas, como los estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo.

Hernández (2017) también menciona que un profesor que tiene un desarrollo en las competencias socioemocionales podrá ser consciente de quien es él, quienes son sus estudiantes, y favorecerá climas y relaciones sanas, por lo tanto, se podrá mejorar la calidad educativa.

Dentro de la investigación que realiza Hernández, encuentra que la mayoría de los profesores mencionan haber tenido dificultades en su práctica educativa debido a la falta de su buen manejo de emociones, falta de empatía, motivación, estrés y baja autoestima, por lo que es importante el trabajar en el desarrollo de las competencias emocionales para poder hacer frente a estas dificultades y mejorar el desempeño laboral.

Según Gendron (2017): “El desarrollo del capital emocional muestra que puede mejorar el bienestar y el rendimiento de los alumnos (...) y en el docente contribuye a garantizar la educación sostenible y la benevolencia y el desarrollo personal equilibrado y sus habilidades profesionales”. Por lo tanto, la parte de las competencias socioemocionales beneficia en la práctica docente, como en el ejercicio profesional y personal, a la vez repercutiendo en los mismos estudiantes.

Por otro lado, Pérez-Escoda, et al., (2013), señalan que con el progreso y la evolución de las competencias socioemocionales se pudo comprobar en los docentes que se mejoró sustancialmente el área de clima de la institución y una mejora perceptible del estrés en cada uno de los integrantes de la institución educativa. Esto indica que las competencias socioemocionales se encuentran relacionadas con el desempeño laboral, el cual puede mejorar y puede verse reflejado incluso en el clima de la institución, además mejorar en el estrés que se puede sentir dentro del ejercicio docente.

Acotando lo anterior, Álvarez-Ramírez, Pena - Garrido y Losada - Vicente (2017) menciona que el factor socioemocional tiene un rol de impacto en el desempeño laboral, indistintamente del tipo de trabajo. Este factor funciona como protector del estrés laboral y como potenciador de la satisfacción vital y el engagement en el campo del trabajo. Por lo tanto, es indispensable enfatizar en las competencias socioemocionales para tener docentes y educadores formados en esta área, teniendo personal de calidad para cumplir con el rol de enseñanza y a partir de ellos poder mejorar la calidad educativa de los estudiantes, también, estas competencias actúan como factor protector antes el estrés o el síndrome de burnout, que este grupo de trabajadores cuentan con un índice elevado provocando malestar y afectando la vida personal y profesional de los docentes o educadores.

CAPITULO III

MARCO CONTEXTUAL

3.1. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN DE ESTUDIO

El Jardín Infantil es una institución que se enfoca en el desarrollo integral de los niños en edad preescolar. En este sentido, su labor se centra en ofrecer un ambiente seguro y enriquecedor para los niños, que les permita desarrollar sus habilidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas.

El Jardín Infantil utiliza estrategias pedagógicas que se basan en el juego, la exploración y la creatividad, para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los niños. Además, ofrece un ambiente estructurado y organizado, que promueve la disciplina y el respeto hacia los demás. También, brindan un espacio seguro y estimulante para que los niños puedan experimentar y aprender de manera autónoma. Además, fomentan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, que son fundamentales para el bienestar y la adaptación de los niños en su entorno social.

El Jardín Infantil “Aprender” abrió sus puertas el año 2016, en la zona de Miraflores. Fue fundado por la directora Ericka Aguado. En esta ubicación permaneció 5 años, pues debido a la pandemia tuvo que cerrar sus puertas. Actualmente, el Jardín Infantil reabrió sus puertas, pero hizo un cambio de macro distrito, pues el establecimiento se encuentra en la Zona de Irpavi, el año 2022 dio inicio a sus actividades.

3.2. MISIÓN Y VISIÓN

3.2.1. MISIÓN

Brindar la primera formación integral a las niñas y niños en un ambiente familiar y de responsabilidad, trabajando para favorecer, promover y potencializar capacidades y habilidades, que permitan al niño establecer un equilibrio emocional que optimice su estilo de vida y su convivencia afectiva con el entorno que lo rodea.

3.2.2. VISIÓN

Formar a los niños con valores éticos y morales. Los niños y su entorno son la razón de ser, el cumplimiento de las normas y valores establecidos por la sociedad, así como la prestación de un excelente servicio son las claves para el éxito del Jardín Infantil, en donde el desarrollo de los niños a nivel social, afectivo, familiar y cognitivo, son el mayor compromiso.

3.3. OBJETIVOS

3.3.1. OBJETIVO GENERAL

Proporcionar a los padres de familia un ambiente seguro y confiable donde los niños pueden optimizar sus habilidades y destrezas partiendo desde la comprensión de su entorno, valorando sus costumbres y valores.

3.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Desarrollar actitudes y sentimientos de amor, respeto y aceptación de sí mismo, de las demás personas y de su cultura.
- Desarrollar integralmente sus capacidades físicas, emocionales e intelectuales respetando su ritmo evolutivo individual.
- Priorizar el juego en todas las actividades para el desarrollo motriz fino y grueso y reconocimiento del yo consigo mismo y con los demás.

- Reforzar la práctica de valores con el ejemplo y la aplicación de los mismos en coordinación con todos los miembros activos de la comunidad: Padres, pares y educadoras.
- Despertar en los niños el interés por aprender y crear.
- Proveer a los niños de un ambiente social adecuado que le ayude a ser un ente positivo para la sociedad.

3.4. LUGAR DE FUNCIONAMIENTO E INFRAESTRUCTURA

El Jardín Infantil “Aprender” se encuentra ubicado en la zona de Irpavi en la Av. Altamirano #6775 entre calles 4 y 5.

En relación a la infraestructura, el Jardín Infantil cuenta con los siguientes servicios de formación dentro del establecimiento, entre ellas:

- **Sala cuna menor (6 a 12 meses)**

En esta sala, se busca que el niño aprenda a explorar sus alrededores con sus manos y ojos, desarrollar la parte social y emocional mediante gestos y sonrisas. Se estimula el habla y leguaje para que diga sus primeras palabras, también se estimula con los diferentes juegos pedagógicos la capacidad de utilizar sus músculos menores, específicamente sus manos y dedos. Se trabaja los músculos grandes, para gatear, sentarse, pararse, mantener el equilibrio y cambiar de posición.

- **Sala cuna mayor (1 a 2 años)**

Es una etapa donde los niños tienen el deseo de ser independientes, experimentan grandes cambios, intelectuales, sociales, emocionales y de aprendizajes. En esta sala se les proporciona material adecuado para ayudarles a explorar y entender el mundo que les rodea.

- **Sala medio menor (2 a 3 años)**

Al crecer los niños aprenden a dominar destrezas, memorizar, razonar y resolver problemas. Un niño de esta edad puede clasificar objetos por forma, color, tamaño, etc. Se proporciona el material adecuado para lograr estas destrezas. Se estimula la capacidad del niño para comprender y utilizar el lenguaje. Se desarrolla sus habilidades motoras finas, utilizan tijeras para cortar a través de una hoja de papel.

- **Pre- Kínder (4 años)**

A los niños en esta edad exploran, crean e interactúan con otros a través de una variedad de experiencias de aprendizaje. Se les brinda un ambiente cariñoso y seguro que promueve su desarrollo social, emocional, intelectual y físico.

- **Apoyo escolar**

Está dirigido a estudiantes que necesiten apoyo escolar fuera de la institución, se les apoya pedagógicamente para mejorar las destrezas que tienen, es una labor continua e integral.

- **Sala de Psicomotricidad**

En esta área se desarrolla las habilidades motoras mayores como correr, equilibrio, balance y coordinación. Los niños de cada sala ingresan según horario para hacer uso de este espacio.

- **Sala de roles**

En esta sala es importante el juego temático de roles sociales, representando eventos que viven y perciben cada día. Se caracteriza por la interacción entre diversos personajes,

permitiendo desarrollar la comunicación efectiva y la empatía, siendo un recurso eficaz para el crecimiento emocional y social del niño

- **Sala de lectura**

En esta sala se usa diferentes recursos, como el canto, contar cuentos, trabajar con títeres, lo que ayuda a reforzar el lenguaje, la parte emocional y social.

- **Sala de arte**

Dentro de esta sala, se busca que los niños expresen su creatividad es importante para su desarrollo integral, potenciando su capacidad intelectual dando rienda suelta a su imaginación y creatividad.

- **Educadoras en casa (Fuera del establecimiento)**

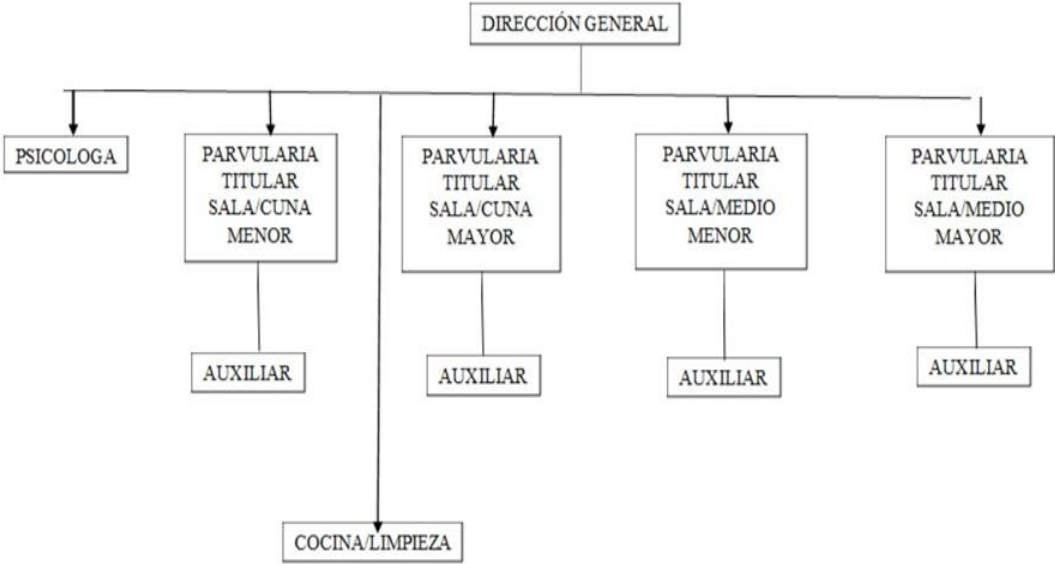
Este espacio atiende las demandas que tienen los padres de familia que necesitan acceder a una educadora dentro de su domicilio, el jardín hace seguimiento de cada trabajo desarrollado por las educadoras.

3.5. RECURSOS HUMANOS

El Jardín Infantil cuenta con los siguientes recursos humanos:

- 1 directora general a cargo de la Lic. Ericka Aguado Palenque
- 1 psicóloga
- 5 educadoras titulares (4 turno mañana- 1 turno tarde)
- auxiliares
- 18 educadoras en casa

3.6. ORGANIGRAMA



CAPITULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1. ENFOQUE, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

4.1.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tendrá un enfoque cuantitativo, de acuerdo con Hernández (2010) este enfoque es secuencial, donde se miden las variables en un determinado contexto, se hace un análisis de las mediciones obtenidas y se establece conclusiones respecto a las hipótesis.

Por lo tanto, se pretende realizar la recolección y el análisis de datos en relación al desempeño laboral en educadoras de la primera infancia del Jardín Infantil “Aprender”.

4.1.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es explicativo, de acuerdo con Hernández (2010) está dirigido a explicar las relaciones de dos o más variables, proporciona un entendimiento del fenómeno al que se hace referencia.

En este caso se pretende explicar la relación entre las competencias socioemocionales y el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia, donde a partir de la ejecución de un programa basado en competencias socioemocionales se fortalecerá el desempeño laboral.

4.1.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es pre-experimental , debido a que el grado de control es mínimo. En este caso se realizará un diseño de pre-prueba y post-prueba con un solo grupo control, es decir a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo. (Hernández, R. 2010, p. 141).

Tabla 1

Diseño de la investigación

G	0₁	X	0₂
Muestra	Pre-test	Estimulo/estrategia	Post-test

Por lo tanto, para la investigación se propone realizar 10 sesiones (X), para verificar el cambio tras el pre-test y el post-test aplicado en 15 educadoras de primera infancia en relación a las competencias socioemocionales y el desempeño laboral.

4.2. DEFINICIÓN DE VARIABLES

4.2.1. PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Es un programa enfocado al desarrollo de competencias socioemocionales con respecto a las educadoras de primera infancia. Concibiendo que las competencias socioemocionales son un constructo multidimensional, que son necesarias para el bienestar personal, además de ser un concepto práctico, debido a que enfatiza en la interacción del individuo con su ambiente (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

4.2.2. DESEMPEÑO LABORAL

Se refiere al desenvolvimiento de cada una de las personas que cumplen su jornada de trabajo dentro de una organización, el cual debe estar ajustado a las exigencias y requerimientos de la empresa o una institución, de tal manera que sea eficiente, eficaz y efectivo, en el cumplimiento de las funciones que se le asignen para el alcance de los objetivos propuestos (Palmar,2014).

4.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable (VI): Programa de Competencias Socioemocionales

VARIABLE	TEMAS	DIMENSIONES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
Programa de Competencias socioemocionales	Competencias Emocionales	Expresión emocional Conciencia emocional Regulación emocional	Promover la identificación, reconocimiento y regulación de las emociones, para que las educadoras puedan manejar situaciones difíciles y ser un modelo positivo para los niños.	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición teórica-conceptual - Reflexión - Técnicas de autorregulación - Participación
	Competencias Sociales	Asertividad Empatía Trabajo en equipo	Fomentar habilidades sociales en las educadoras para tener un ambiente favorable para la convivencia en su ambiente de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición teórica-conceptual - Reflexión - Trabajo en grupo - Participación

Variable (VD): Desempeño Laboral

VARIABLE	INDICADOR	DIMENSIONES	MEDIDOR	TECNICAS	INSTRUMENTO
Desempeño laboral	Desenvolvimiento dentro de una organización ajustado a exigencias y requerimientos	Desempeño en la tarea	Nunca	Encuesta	Escala de desempeño laboral individual elaborado por Koopmans et al. Adaptación: Gabini y Salessi en Argentina, (2016)
		Desempeño en el contexto	Casi Nunca		
			Algunas veces		
		Conductas contraproducentes	Casi siempre		
			Siempre		

4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

4.4.1. POBLACIÓN

La población comprende un total de 30 sujetos que se encuentran trabajando en el Jardín Infantil “Aprender”, tanto los sujetos que se encuentran dentro de la institución como educadoras de planta, auxiliares y educadoras en casa, así como educadoras que se encuentran en diferentes turnos (mañana- tarde).

4.4.2. MUESTRA

Para Hernández (2010), los diseños preexperimentales de un grupo único no poseen un control riguroso. Por lo tanto, muestra de la investigación será de tipo no probabilística, según Hernández (2010) es un subgrupo de la población que es elegida y depende de las decisiones del investigador según las características que requiera la investigación. Para esto, se tomará en cuenta a educadoras de planta en el Jardín Infantil y a las educadoras en casa que tengan experiencia de 1 año o más.

4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

4.5.1. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Dentro de la investigación se utilizará la encuesta, de acuerdo con Hernández (2010) es un instrumento que sirve para recolectar datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir.

4.5.2. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se utilizó una adaptación de la Escala de Desempeño Laboral individual que fue elaborado por Gabini y Salessi (2016, Argentina), el cuál evalúa:

- Desempeño en la tarea

- Desempeño en el contexto
- Conductas contraproducentes

El cuestionario usa una escala de tipo Likert (Nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre) y es un instrumento de autoevaluación. El instrumento cuenta con 3 dimensiones, con 16 ítems en total.

Tabla 2

Ficha técnica- Instrumento

FICHA TÉCNICA- INSTRUMENTO	
Nombre:	Escala de Desempeño Laboral individual
Autor:	Koopmans et al.
Procedencia:	Holanda – 2013
Adaptación:	Gabini y Salessi en Argentina, 2016
Administración:	Individual o colectivo
Tiempo:	15 min aproximadamente
Estructuración:	3 dimensiones (16 ítems)

4.5.3. FORMA DE EVALUACIÓN

La Escala de Desempeño Laboral consta de 16 ítems que se responden en una escala de Likert con las siguientes pautas:

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre

La administración puede ser individual o colectiva, la duración es de aproximadamente de 15 minutos.

4.5.4. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La interpretación de resultados es la siguiente:

Tabla 3

Interpretación de resultados-Escala desempeño laboral

FACTORES	NIVEL	PUNTAJE	DESCRIPCIÓN
Desempeño Laboral	Bajo	10 – 25	No se sienten identificados con los objetivos organizacionales y no contribuyen en ellos
	Medio	26 – 48	Ocasionalmente contribuyen con los objetivos de la empresa.
	Alto	49 – 55	Tiene conductas que contribuyen al cumplimiento de los objetivos organizacionales.
	Muy alto	56 – 60	Contribuyen con sobrepasar los objetivos de la empresa.
Desempeño en la tarea	Bajo	7 – 18	No cumple con las funciones propias de su puesto de trabajo.
	Medio	19 – 27	Cumple con las tareas encomendadas, pero bajo supervisión.
	Alto	28 – 31	Cumple con las tareas propias de su puesto de trabajo.
	Muy alto	32 – 35	Sobrepasa las expectativas en el desarrollo de las labores propias de su puesto de trabajo.
Comportamientos contraproducentes	Bajo	5 – 13	Su actuar corresponde a lo esperado por la institución.
	Medio	14 – 19	A menudo se deja llevar por las malas influencias.
	Alto	20 – 22	En ocasiones actúa de manera contraria a los intereses de la institución.
Desempeño en el	Muy alto	23 – 25	Su actuar pone en riesgo la integridad de la empresa.
	Bajo	4 – 10	Su conducta perjudica el ambiente de trabajo.

contexto	Medio	11 – 15	Trabaja de manera cordial solo con las personas cercanas a su entorno.
	Alto	16 – 18	Mantiene un grato ambiente laboral con todos sus compañeros.
	Muy alto	19 – 20	Lidera acciones que promueven un grato ambiente de trabajo.

Fuente: Escala de Desempeño Laboral Individual de Gabini y Salessi

4.5.5. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA ENCUESTA

Según Hernández (2010), la validez se relaciona con el nivel en el que un instrumento evalúa correctamente la variable que intenta medir. Por otro lado, la confiabilidad de un instrumento se refiere al nivel en el que puede generar resultados estables y congruentes de manera consistente.

Para tener una validez y confiabilidad, el instrumento se sometió a la evaluación por jueces expertos y una prueba piloto.

La validez del contenido por juicio experto para Rodríguez (2021) se refiere al nivel en el que un instrumento de medición aparentemente evalúa la variable en cuestión según la opinión de expertos cualificados.

Para lograr esto, se llevó a cabo una revisión por parte de jueces expertos en el tema. En este caso, se consultó a tres psicólogos, dos de ellos provenientes de la Universidad Mayor de San Andrés y una psicóloga de la institución donde se realizó la investigación, es decir, del Jardín Infantil “Aprender”.

La participación de estos jueces expertos es fundamental para asegurar la calidad del instrumento utilizado en el estudio. Su experiencia y conocimientos en el área de la psicología permitieron realizar una evaluación exhaustiva del instrumento, asegurando su confiabilidad y validez.

Se seleccionaron psicólogos de la Universidad Mayor de San Andrés debido a su reconocimiento académico y trayectoria en la investigación en psicología. La inclusión de una psicóloga de la institución donde se llevó a cabo la investigación permitió obtener una perspectiva más específica y contextualizada sobre el tema en estudio.

En la siguiente tabla se encuentran los datos generales de los jueces expertos:

Tabla 4

Datos juez experto 1

DATOS DEL JUEZ EXPERTO 1	
Nombre:	Luis Adrián Cardozo Gutiérrez
Grado Académico:	PH. D
Institución de trabajo:	UMSA

Tabla 5

Datos juez experto 2

DATOS DEL JUEZ EXPERTO 2	
Nombre:	Germán Abigael Vargas Callisaya
Grado Académico:	Magister en Psicología Educativa
Institución de trabajo:	UMSA

Tabla 6

Datos juez experto 3

DATOS DEL JUEZ EXPERTO 3	
Nombre:	Gabriela Pilar Terán Murillo
Grado Académico:	Licenciada
Institución de trabajo:	Jardín Infantil “Aprender” UNANDES

Los jueces expertos evaluaron el instrumento considerando diferentes aspectos, como la claridad de las preguntas, la relevancia de los ítems, la coherencia y consistencia del instrumento en relación con los objetivos de la investigación, entre otros criterios relevantes.

Esta revisión por parte de jueces expertos proporciona un respaldo importante a la confiabilidad y validez del instrumento utilizado en la investigación, ya que su participación garantiza una evaluación objetiva y rigurosa del mismo.

Por otro lado, se realizó una prueba piloto del instrumento. Mayorga (2020) la prueba piloto es como simulacro previo a la investigación final, lo cual contribuye a la disminución de los posibles sesgos y errores en la obtención de los datos que pueden orientar a mejorar la metodología previamente planteada, además de conocer la validez previa de los instrumentos y finalmente proporcionar entrenamiento a los facilitadores de las intervenciones. Una forma habitual de comprobar la fiabilidad consistente en aplicar el Método de consistencia interna de Alpha de Cronbach, con este propósito, el cálculo se realizó a partir de la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{N}{N - 1} \left[1 - \frac{\Sigma \text{varianza individual}}{\text{varianza total}} \right]$$

El coeficiente que se obtiene varía de 0.00 (infiabilidad) a 1.00 (fiabilidad perfecta). En el presente trabajo de investigación los cálculos se los realizó utilizando el software SPSS V.22. En el cual se obtuvo es siguiente resultado:

Tabla 7

Estadísticas de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,885	,901	16

La tabla 7 muestra que el alfa de Cronbach es de 0,885, lo que indica que es un valor cercano a 1, lo que quiere decir que el instrumento de medición se considera fiable para la presente investigación.

4.5.6. PROCEDIMIENTO

Para la ejecución de la investigación se plantea realizar un programa basado en competencias socioemocionales que permitirá fortalecer el desempeño laboral. Para esto, se toma en cuenta las siguientes fases:

Fase 1.- Establecimiento de contacto con la institución.

Se centró en el proceso de establecimiento de contacto con la institución seleccionada, un paso fundamental para la realización de la investigación en el contexto deseado. Este paso inicial implicó la identificación y selección cuidadosa de la institución que serviría como escenario para el estudio, considerando factores como el acceso a la población objetivo y la disposición de la institución para colaborar. Durante esta fase, se llevaron a cabo reuniones preliminares con representantes de la institución, donde se explicaron los objetivos y beneficios de la investigación, se discutieron los detalles logísticos y se estableció una base sólida para la cooperación futura. Además, se obtuvieron los permisos y aprobaciones necesarios, garantizando así la ética y legalidad de nuestra investigación psicológica. Esta fase de establecimiento de contacto constituyó el punto de partida crucial que allanó el camino para las etapas subsiguientes de nuestro estudio, permitiendo una colaboración efectiva y una investigación psicológica de alta calidad en un entorno institucional relevante

Fase 2.- Identificación de necesidades.

La segunda fase del procedimiento se centró en la identificación de necesidades dentro del contexto de educación de primera infancia. A través de un análisis exhaustivo, se observó una necesidad apremiante de fortalecer las competencias socioemocionales de las educadoras que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños en edad temprana. Los hallazgos revelaron que, si bien las educadoras tenían un profundo impacto en el bienestar socioemocional de los niños, existían brechas significativas en sus habilidades y conocimientos en este ámbito. La importancia de las competencias socioemocionales en las educadoras impulsó la decisión de enfocar la investigación en la mejora de estas competencias, con el objetivo de proporcionar un apoyo más efectivo y enriquecedor para ellas y los niños en sus cuidados

Fase 3.- Ejecución del programa de competencias socioemocionales

La tercera fase de la investigación representó el núcleo de la intervención y consistió en la aplicación de un programa de competencias socioemocionales diseñado específicamente para las educadoras de primera infancia. Este programa comprendió un total de 10 sesiones estructuradas y secuenciadas cuidadosamente. Durante estas sesiones, las educadoras participantes fueron expuestas a una variedad de actividades y recursos educativos destinados a fortalecer sus habilidades en el ámbito de las competencias socioemocionales. Cada sesión abordó aspectos clave, como la conciencia emocional, expresión emocional, regulación emocional, asertividad, empatía y el trabajo en equipo. A través de una combinación de ejercicios prácticos, discusiones grupales y retroalimentación personalizada, las educadoras se embarcaron en un viaje de desarrollo personal y profesional. Esta fase representó un paso esencial para fortalecer las competencias socioemocionales y comprobar el impacto que tendría en el desempeño laboral.

Fase 4.- Aplicación de instrumentos

En la cuarta fase del estudio, se llevó a cabo la aplicación de un instrumento de evaluación, la Escala de Desempeño Laboral Individual, con el propósito de medir el impacto y los resultados de la intervención. La Escala de Desempeño Laboral Individual se utilizó como una herramienta clave para evaluar el progreso y el desempeño de las educadoras en relación con las competencias socioemocionales que habían sido el foco de nuestro programa. Esta escala proporcionó una evaluación objetiva de aspectos del desempeño laboral de las educadoras. Los resultados obtenidos a través de esta evaluación se utilizaron para evaluar la efectividad de nuestra intervención.

Fase 5.- Discusión de resultados y conclusiones.

Esta fase se centra en la discusión de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación y la extracción de conclusiones significativas. Los datos recopilados se usan para un análisis estadístico y su posterior interpretación.

CAPITULO V

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1. TÍTULO DEL PROGRAMA

“PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA FORTALECER EL DESEMPEÑO LABORAL EN EDUCADORAS”

5.2. OBJETIVO GENERAL

Fortalecer las competencias socioemocionales de las educadoras con el fin de mejorar su bienestar emocional, relaciones interpersonales y desempeño laboral en el entorno educativo, promoviendo un ambiente más saludable y efectivo en el ambiente de trabajo.

5.3. BENEFICIARIOS

El programa de competencias socioemocionales tiene como beneficiarias principales a las educadoras que forman parte del personal del jardín infantil, estas incluyen a las educadoras de planta y a las educadoras en casa. Estas educadoras son figuras clave en el desarrollo y el cuidado de los niños que asisten a la institución, desempeñando un papel fundamental en su crecimiento, bienestar emocional y aprendizaje.

5.4. AMBIENTE-INFRAESTRUCTURA

El programa se lleva a cabo en las instalaciones del Jardín Infantil "Aprender" el cual se caracteriza por contar con un entorno acogedor y seguro. El programa de competencias socioemocionales se implementa en cuatro diferentes aulas de este jardín, aprovechando su infraestructura y ambiente.

5.5. DURACIÓN DEL PROGRAMA

El programa de competencias socioemocionales se llevará a cabo durante los meses de mayo y junio, comprendiendo un total de 10 sesiones de aproximadamente 2 horas de duración cada una. Esta distribución temporal permite una implementación adecuada del programa, permitiendo que las educadoras tengan tiempo suficiente para asimilar y aplicar las habilidades adquiridas en su entorno laboral.

5.6. CARACTERÍSTICAS DEL FACILITADOR

El facilitador encargado de realizar el programa debe tomar en cuenta algunos aspectos importantes que serán favorables para poder llegar al objetivo planteado y asegurar el éxito y la efectividad del programa, entre ellos se encuentran:

- **Conocimiento en competencias socioemocionales:** El facilitador debe tener un sólido conocimiento teórico y práctico en competencias socioemocionales.
- **Experiencia en educación:** Es beneficioso que el facilitador tenga experiencia en el campo de la educación, especialmente en la formación de educadores. Esto le permitirá comprender las necesidades específicas de las educadoras y adaptar el programa a su contexto laboral.
- **Habilidades de comunicación:** Debe ser un comunicador efectivo, capaz de transmitir información de manera clara y comprensible. También debe ser un buen oyente para comprender las inquietudes y necesidades de las educadoras.
- **Flexibilidad:** Debe ser flexible y estar dispuesto a adaptar el programa según las necesidades y el progreso de las educadoras. Cada grupo puede ser diferente y requerir enfoques ligeramente diferentes.

- **Capacidad de liderazgo:** Debe tener la habilidad de liderar las sesiones de manera efectiva, fomentando la participación activa y la colaboración entre las educadoras.
- **Confidencialidad:** Debe ser capaz de mantener la confidencialidad de las discusiones y los temas personales que puedan surgir durante el programa, creando un ambiente seguro y de confianza.

Estas características ayudarán al facilitador a crear un ambiente de aprendizaje efectivo y a apoyar el desarrollo de las competencias socioemocionales de las educadoras de manera positiva y productiva

5.7. DESARROLLO DEL PROGRAMA

El programa de competencias socioemocionales propuesto se estructura en un total de 10 sesiones de formación, cada una con una duración aproximada de 1 hora. Estas sesiones se han diseñado de manera estratégica para abordar de manera exhaustiva y efectiva las habilidades socioemocionales clave que las educadoras necesitan para su desarrollo personal y su desempeño laboral en el jardín infantil "Aprender". A través de un enfoque gradual y participativo, cada sesión se sumergirá en diferentes aspectos de las competencias socioemocionales, permitiendo a las educadoras adquirir conocimientos, habilidades y estrategias que podrán aplicar tanto en su trabajo con los niños como en su vida cotidiana.

Sesión 1: Introducción a las Competencias Socioemocionales

Título: Descubriendo las Bases de las Competencias Socioemocionales

Objetivo: Familiarizar a las educadoras de primera infancia con el concepto de competencias socioemocionales y su importancia en el desarrollo infantil.

Secuencia de actividades:

1. **Bienvenida y presentación (15 minutos):**
 - Dar la bienvenida a las participantes y presentar al facilitador del taller.
 - Compartir brevemente los objetivos del taller y la estructura de las sesiones.
2. **Definición y conceptos clave (20 minutos):**
 - Explicar qué son las competencias socioemocionales y por qué son fundamentales en el trabajo con niños en edad temprana.
 - Introducir conceptos clave como la conciencia emocional, regulación emocional, expresión emocional, la empatía, asertividad y trabajo en equipo.
3. **Historia de las competencias socioemocionales (15 minutos):**
 - Presentar una breve historia y evolución del estudio de las competencias socioemocionales en el campo de la educación.
 - Destacar la relevancia de estas competencias en la vida cotidiana y en la formación de habilidades para el éxito futuro.
4. **Ejercicio de reflexión personal (30 minutos):**
 - Pedir a las educadoras que reflexionen sobre sus propias experiencias relacionadas con las emociones y las relaciones interpersonales.
 - Anotar estas reflexiones en un cuaderno o papel y compartir de manera voluntaria.
5. **Importancia en la educación infantil (20 minutos):**
 - Discutir cómo las competencias socioemocionales influyen en el desarrollo infantil y en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo.
 - Ejemplificar cómo las educadoras pueden impactar en el desarrollo socioemocional de los niños.
6. **Resumen y cierre (10 minutos):**
 - Resumir los puntos clave de la sesión.
 - Invitar a las participantes a plantear preguntas o inquietudes.
 - Anunciar el tema de la próxima sesión.

Indicadores de evaluación:

- Participación activa en la discusión y reflexión sobre las competencias socioemocionales.
- Capacidad para definir y explicar conceptos relacionados con las competencias socioemocionales.
- Demostración de interés y comprensión de la importancia de las competencias socioemocionales en la educación infantil.
- Habilidad para relacionar las competencias socioemocionales con sus propias experiencias y el trabajo con niños en edad temprana.
- Planteamiento de preguntas o comentarios que demuestren el compromiso con el tema.

Sesión 2: Expresión emocional

Título: Explorando nuestras emociones

Objetivo: Promover la expresión emocional adecuada y saludable en las educadoras de primera infancia.

Secuencia de actividades:

1. Introducción (10 minutos):

- Bienvenida a las participantes.
- Presentación del objetivo y la importancia de la expresión emocional en el trabajo con niños pequeños.

2. Dinámica de rompehielos (15 minutos):

- Realizar una actividad lúdica para generar un ambiente de confianza y fomentar la interacción entre las participantes.

3. Presentación teórica (20 minutos):

- Explicar conceptos clave relacionados con la expresión emocional, como la importancia de reconocer y validar las emociones propias y de los demás.

4. Técnica de expresión artística (40 minutos):

- Proporcionar materiales artísticos (pinturas, papel, crayones) y pedir a las educadoras que representen en un dibujo o pintura una emoción que hayan experimentado recientemente.
- Permitir que compartan sus creaciones y hablen sobre las emociones representadas.

5. Reflexión y cierre (15 minutos):

- Facilitar una discusión grupal para reflexionar sobre las experiencias emocionales compartidas.
- Resaltar la importancia de la expresión emocional para el bienestar personal y la relación con los niños.

Indicadores de evaluación:

- Participación activa de las educadoras en las actividades.
- Capacidad de reconocer y expresar emociones a través del arte.
- Comprensión de la importancia de la expresión emocional en el trabajo con niños.

Sesión 3: Conciencia emocional

Título: Descubriendo nuestras emociones

Objetivo: Desarrollar la capacidad de reconocer y comprender las emociones propias y de los demás.

Secuencia de actividades:

- 1. Repaso de la sesión anterior (10 minutos):**
 - Recordar los conceptos clave relacionados con la expresión emocional explorados en la sesión anterior.
- 2. Dinámica de reconocimiento emocional (20 minutos):**
 - Presentar diferentes tarjetas con ilustraciones que representen distintas emociones y pedir a las educadoras que identifiquen cada emoción.
 - Fomentar la discusión sobre las señales físicas, pensamientos y comportamientos asociados a cada emoción.
- 3. Juego de roles (40 minutos):**
 - Dividir a las participantes en parejas y asignar a cada una un rol (educadora y niño).
 - Plantear situaciones emocionales desafiantes y pedir a las educadoras que actúen como si fueran los niños, expresando las emociones correspondientes.
 - Facilitar la reflexión posterior sobre las dificultades y estrategias empleadas en cada situación.
- 4. Trabajo en grupos pequeños (30 minutos):**
 - Formar grupos de discusión y proporcionarles escenarios emocionales para analizar y proponer estrategias.
 - Promover el intercambio de ideas y experiencias entre las educadoras.
- 5. Reflexión y cierre (15 minutos):**
 - Facilitar una discusión plenaria

Indicadores de evaluación:

- Capacidad para identificar y etiquetar emociones básicas en las tarjetas ilustrativas.
- Participación activa y precisa en la discusión sobre las señales físicas, pensamientos y comportamientos asociados a cada emoción.
- Habilidades demostradas en el juego de roles al actuar como educadora y expresar emociones de manera auténtica.
- Capacidad para analizar y reflexionar sobre las dificultades y estrategias empleadas en las situaciones emocionales planteadas.
- Participación activa y constructiva en los grupos de discusión, intercambiando ideas y experiencias sobre estrategias de apoyo.
- Comprensión de la importancia de la conciencia emocional en la relación con los niños y el ambiente educativo.

Sesión 4: Regulación emocional

Título: Construyendo habilidades de regulación emocional

Objetivo: Desarrollar estrategias de regulación emocional que las educadoras puedan aplicar en su trabajo diario con niños pequeños.

Secuencia de actividades:

- 1. Repaso de la sesión anterior (10 minutos):**
 - Recordar los conceptos clave relacionados con la conciencia emocional explorados en la sesión anterior.
- 2. Técnica de relajación (15 minutos):**
 - Guiar a las educadoras a través de una técnica de relajación, como la respiración profunda o la relajación muscular progresiva.
 - Permitir que experimenten la sensación de calma y bienestar que se puede lograr a través de estas técnicas.
- 3. Juego de roles (40 minutos):**
 - Plantear situaciones emocionales desafiantes y pedir a las educadoras que actúen como educadoras, demostrando estrategias de regulación emocional en cada escenario.
 - Fomentar la discusión posterior sobre las estrategias utilizadas y su efectividad.
- 4. Taller de estrategias de regulación emocional (40 minutos):**
 - Proporcionar una lista de diferentes estrategias de regulación emocional, como la identificación de pensamientos negativos, el uso de la atención plena o la práctica de actividades de autocuidado.
 - Dividir a las educadoras en grupos pequeños y asignarles una estrategia específica para explorar y discutir cómo se puede aplicar en situaciones reales con niños.
 - Permitir que compartan sus hallazgos y experiencias con el resto del grupo.
- 5. Reflexión y cierre (15 minutos):**
 - Facilitar una discusión plenaria sobre las estrategias de regulación emocional exploradas y su relevancia en el trabajo con niños pequeños.
 - Resaltar la importancia de cultivar habilidades de regulación emocional para proporcionar un entorno seguro y equilibrado para los niños.

Indicadores de evaluación:

- Participación activa y compromiso de las educadoras en las actividades.
- Habilidades demostradas en el juego de roles de regulación emocional.
- Capacidad para identificar y aplicar estrategias de regulación emocional en situaciones concretas.
- Comprender la importancia de la regulación emocional en el desarrollo socioemocional de los niños.

Sesión 5: Asertividad

Título: Desarrollando habilidades de comunicación asertiva

Objetivo: Fomentar el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva en las educadoras de primera infancia.

Secuencia de actividades:

1. Introducción (10 minutos):

- Bienvenida a las participantes.
- Presentación del objetivo y la importancia de la comunicación asertiva en el trabajo con niños y colegas.

2. Definición y ejemplos (20 minutos):

- Explicar el concepto de asertividad y proporcionar ejemplos de comportamientos asertivos.
- Fomentar la discusión sobre las ventajas de la comunicación asertiva en el entorno educativo.

3. Técnicas de comunicación asertiva (40 minutos):

- Presentar técnicas de comunicación asertiva, como el uso de "Yo" en lugar de "Tú" al expresar opiniones, la capacidad de establecer límites claros y el manejo adecuado de críticas y elogios.
- Realizar ejercicios prácticos donde las educadoras practiquen estas técnicas en situaciones hipotéticas.

4. Escucha activa (30 minutos):

- Introducir la importancia de la escucha activa en la comunicación asertiva.
- Realizar ejercicios de escucha activa, como parejas que se turnan para expresar sus pensamientos y emociones, mientras la otra persona practica la escucha atenta sin interrumpir.

5. Reflexión y cierre (15 minutos):

- Facilitar una discusión grupal para que las educadoras compartan sus experiencias y reflexionen sobre la aplicación de la comunicación asertiva en su trabajo diario.
- Resaltar la importancia de la asertividad para establecer relaciones saludables con los niños y colegas.

Indicadores de evaluación:

- Utilización efectiva de técnicas de comunicación asertiva en los ejercicios prácticos.
- Participación activa en la discusión y reflexión sobre la aplicación de la asertividad en el trabajo con niños y colegas.
- Comprensión de la importancia de la escucha activa en la comunicación asertiva.

Sesión 6: Empatía

Título: Cultivando la empatía en el entorno educativo

Objetivo: Desarrollar la capacidad de las educadoras para comprender y responder empáticamente a las emociones y necesidades de los niños.

Secuencia de actividades:

- 1. Repaso de la sesión anterior (10 minutos):**
 - Recordar los conceptos clave relacionados con la comunicación asertiva explorados en la sesión anterior.
- 2. Introducción a la empatía (20 minutos):**
 - Explicar el concepto de empatía y su importancia en la relación con los niños.
 - Presentar ejemplos de comportamientos empáticos y cómo pueden influir en el bienestar emocional de los niños.
- 3. Práctica de escucha empática (40 minutos):**
 - Realizar ejercicios de escucha empática, donde las educadoras se turnen para compartir una experiencia personal y las demás practiquen la escucha activa y empática.
 - Fomentar la reflexión sobre la importancia de la empatía en la comunicación.
- 4. Actividad de role-playing (30 minutos):**
 - Dividir a las educadoras en parejas para representar situaciones en las que se requiere una respuesta empática.
 - Evaluar la capacidad de las participantes para comprender y responder a las necesidades emocionales de sus compañeras de forma empática.
- 5. Aplicación de la empatía en el trabajo (20 minutos):**
 - Discutir cómo se puede aplicar la empatía en el trabajo diario con niños en la primera infancia.
 - Compartir ejemplos de situaciones en las que la empatía ha sido efectiva.
- 6. Resumen y cierre (10 minutos):**
 - Resumir los puntos clave de la sesión.
 - Invitar a las participantes a plantear preguntas o inquietudes.
 - Anunciar el tema de la próxima sesión.

Indicadores de evaluación:

- Participación activa en las actividades de escucha empática y role-playing.
- Habilidad para aplicar la empatía al comprender y responder a las necesidades emocionales de los demás en las actividades prácticas.
- Comprensión de la importancia de la empatía en la comunicación y la relación con los niños.
- Capacidad para identificar situaciones en las que la empatía puede ser aplicada en el trabajo con niños.
- Planteamiento de preguntas o comentarios que demuestren el compromiso con el desarrollo de la empatía.

Sesión 7: Trabajo en equipo

Título: Fortaleciendo el trabajo en equipo en el entorno educativo

Objetivo: Promover habilidades de trabajo en equipo y colaboración entre las educadoras de primera infancia.

Secuencia de actividades:

1. Introducción (10 minutos):

- Bienvenida a las participantes.
- Presentación del objetivo y la importancia del trabajo en equipo en el entorno educativo.

2. Dinámica de integración (15 minutos):

- Realizar una actividad de integración para fortalecer la relación y la confianza entre las educadoras.
- Fomentar la comunicación y la colaboración en un ambiente de trabajo en equipo.

3. Discusión sobre el trabajo en equipo (20 minutos):

- Facilitar una discusión sobre los beneficios y desafíos del trabajo en equipo en el contexto educativo.
- Identificar las habilidades necesarias para una colaboración efectiva, como la comunicación abierta, la flexibilidad y el respeto mutuo.

4. Juego de roles (40 minutos):

- Dividir a las educadoras en grupos pequeños y asignarles escenarios que requieran una solución colaborativa.
- Pedir a los grupos que actúen los escenarios y que presenten soluciones basadas en el trabajo en equipo.
- Fomentar la reflexión sobre las estrategias utilizadas y cómo se pueden aplicar en situaciones reales.

5. Actividad de construcción en equipo (30 minutos):

- Proporcionar materiales para una actividad de construcción en equipo, como bloques de construcción o rompecabezas.
- Pedir a las educadoras que trabajen juntas para completar la tarea, enfatizando la importancia de la comunicación, la planificación y la cooperación.

6. Reflexión y cierre (15 minutos):

- Facilitar una discusión plenaria sobre las experiencias y aprendizajes durante la sesión.
- Resaltar la importancia del trabajo en equipo para lograr objetivos comunes y proporcionar un entorno de aprendizaje enriquecido para los niños.

Indicadores de evaluación:

- Participación activa y colaborativa en las actividades de integración y juego de roles.
- Capacidad para identificar los beneficios y desafíos del trabajo en equipo en el entorno educativo.
- Habilidades demostradas en la resolución colaborativa de problemas durante el juego de roles.
- Colaboración efectiva y comunicación abierta en la actividad de construcción en equipo.
- Comprensión de la importancia del trabajo en equipo para el desarrollo de un entorno educativo enriquecedor

Sesión 8: Desarrollo Integral de Competencias Socioemocionales

Título: Fomentando el Bienestar y la Efectividad a través de las Competencias Socioemocionales

Objetivo: Promover un enfoque holístico en el desarrollo de las competencias socioemocionales clave: conciencia emocional, expresión emocional, regulación emocional, asertividad, empatía y trabajo en equipo.

Secuencia de actividades:

1. Introducción (15 minutos):

- Dar la bienvenida a los participantes y presentar el objetivo de la sesión.
- Destacar la importancia de estas competencias en el entorno laboral y personal.

2. Definición y Conceptos Clave (20 minutos):

- Explicar brevemente cada una de las competencias socioemocionales, resaltando su relevancia y cómo se relacionan entre sí.

3. Conciencia Emocional (20 minutos):

- Realizar un ejercicio de conciencia emocional, donde los participantes identificarán y nombrarán sus propias emociones en ese momento.
- Fomentar la discusión sobre cómo la conciencia emocional puede mejorar la autocomprensión y las relaciones.

4. Expresión Emocional (30 minutos):

- Explorar la importancia de expresar las emociones de manera adecuada y saludable.
- Pedir a los participantes que compartan experiencias personales sobre la expresión emocional efectiva.

5. Regulación Emocional (30 minutos):

- Presentar estrategias para la regulación emocional, como la respiración consciente y la gestión del estrés.
- Realizar una actividad práctica, como una breve sesión de meditación o relajación, para experimentar la regulación emocional.

6. Asertividad y Empatía (40 minutos):

- Explicar la importancia de la asertividad y la empatía en las relaciones interpersonales.
- Realizar ejercicios de role-playing donde los participantes practiquen la asertividad y la empatía en situaciones laborales comunes.

7. Trabajo en Equipo (30 minutos):

- Destacar cómo el trabajo en equipo es esencial en muchos entornos laborales.
- Fomentar una discusión sobre las habilidades necesarias para trabajar en equipo de manera efectiva.

8. Integración y Plan de Acción (20 minutos):

- Pedir a los participantes que identifiquen una o dos áreas de competencia socioemocional en las que desean trabajar y mejorar.

9. Resumen y Cierre (15 minutos):

- Resumir los conceptos clave y destacar la interconexión de las competencias socioemocionales.
- Invitar a los participantes a compartir sus compromisos y reflexiones finales.

Indicadores de Evaluación:

- Participación activa en la discusión y las actividades relacionadas con cada competencia socioemocional.
- Habilidad para identificar y expresar emociones de manera efectiva.
- Demostración de estrategias de regulación emocional.
- Aplicación de asertividad y empatía en ejercicios de role-playing.
- Comprensión de la importancia del trabajo en equipo y las habilidades necesarias para ello.

Sesión 9: Responsabilidad y Competencias Socioemocionales

Título: La Responsabilidad de las Educadoras y su Impacto en el Desempeño Profesional a través de las Competencias Socioemocionales

Objetivo: Explorar la relación entre la responsabilidad profesional de las educadoras y el impacto de las competencias socioemocionales en su desempeño laboral.

Secuencia de actividades:

1. Introducción (15 minutos):

- Dar la bienvenida a los participantes y presentar el objetivo de la sesión.
- Destacar la importancia de la responsabilidad en el ejercicio profesional de las educadoras.

2. Definición de Responsabilidad Profesional (20 minutos):

- Explicar en qué consiste la responsabilidad profesional, especialmente en el contexto de la educación infantil.
- Resaltar cómo las decisiones y acciones de las educadoras afectan a los niños y sus familias.

3. Las Competencias Socioemocionales como Base de la Responsabilidad (30 minutos):

- Discutir cómo las competencias socioemocionales, como la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación efectiva, son fundamentales para asumir responsabilidades de manera efectiva.
- Presentar ejemplos de cómo estas competencias pueden influir en la toma de decisiones y en la gestión de situaciones desafiantes en la educación infantil.

4. Ejercicio de Análisis de Casos (40 minutos):

- Proporcionar casos hipotéticos relacionados con situaciones en las que la responsabilidad profesional de una educadora es puesta a prueba.
- En grupos pequeños, los participantes deben analizar los casos y discutir cómo aplicarían competencias socioemocionales para abordarlos de manera responsable.

5. Importancia de la Comunicación (20 minutos):

- Resaltar la importancia de la comunicación efectiva en la responsabilidad profesional.
- Explorar cómo la comunicación asertiva y empática puede facilitar la resolución de conflictos y la colaboración con colegas y familias.

6. Resumen y Cierre (15 minutos):

- Resumir los puntos clave de la sesión y destacar la relación entre responsabilidad, competencias socioemocionales y desempeño profesional.
- Invitar a los participantes a compartir sus reflexiones finales y preguntas.

Indicadores de Evaluación:

- Participación activa en la discusión y las actividades.
- Comprensión de la relación entre responsabilidad profesional y competencias socioemocionales.
- Habilidad para aplicar competencias socioemocionales en el análisis de casos hipotéticos.
- Reconocimiento de la importancia de la comunicación efectiva en la responsabilidad profesional.
- Compromiso con la aplicación de las lecciones aprendidas en la práctica profesional.

Sesión 10: Competencias Socioemocionales y Desempeño Laboral

Título: Potenciando el Desempeño Laboral a través de las Competencias Socioemocionales

Objetivo: Explorar la relación entre las competencias socioemocionales y el éxito en el desempeño laboral, y cómo mejorar estas competencias puede llevar a un mejor rendimiento en el trabajo.

Secuencia de actividades:

1. **Introducción (15 minutos):**

- Dar la bienvenida a los participantes y presentar el objetivo de la sesión.
- Resaltar la importancia de las competencias socioemocionales en el entorno laboral.

2. **Definición de Competencias Socioemocionales (20 minutos):**

- Explicar qué son las competencias socioemocionales y proporcionar ejemplos de habilidades relacionadas, como la inteligencia emocional, la empatía y la comunicación efectiva.

3. **Importancia en el Desempeño Laboral (30 minutos):**

- Discutir cómo las competencias socioemocionales influyen en el rendimiento laboral.
- Presentar estudios de casos o ejemplos concretos de cómo estas competencias han sido cruciales en el éxito profesional.

4. **Autoevaluación de Competencias Socioemocionales (20 minutos):**

- Proporcionar una lista de competencias socioemocionales y pedir a los participantes que reflexionen sobre sus propias fortalezas y áreas de mejora.
- Incentivar la autoevaluación honesta y la identificación de metas personales para el desarrollo de estas competencias.

5. **Ejercicio de Role-playing (40 minutos):**

- Dividir a los participantes en parejas o grupos pequeños y asignarles escenarios laborales donde puedan aplicar competencias socioemocionales.
- Observar y analizar las interacciones, destacando cómo las habilidades emocionales influyen en la comunicación y la toma de decisiones.

6. **Plan de Desarrollo Personal (20 minutos):**

- Pedir a los participantes que elaboren un plan de desarrollo personal para fortalecer sus competencias socioemocionales.
- Establecer metas específicas y acciones concretas que puedan implementar en su entorno laboral.

7. **Resumen y Cierre (15 minutos):**

- Resumir los puntos clave de la sesión y destacar la importancia de seguir desarrollando estas competencias.
- Invitar a los participantes a compartir sus pensamientos finales y preguntas.

Indicadores de Evaluación:

- Participación activa en la discusión y las actividades.
- Comprensión de la relación entre las competencias socioemocionales y el desempeño laboral.
- Habilidad para identificar sus propias fortalezas y áreas de mejora en competencias socioemocionales.
- Demostración de habilidades socioemocionales en el ejercicio de role-playing.
- Creación de un plan de desarrollo personal específico y realista.
- Compromiso con la mejora continua de las competencias socioemocionales en el entorno laboral

CAPITULO VI

PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

6.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Dentro de este capítulo se expondrán los resultados obtenidos tras la aplicación del programa de Competencias Socioemocionales para fortalecer el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia. Por ello, se aplicó la Escala de Desempeño Laboral Individual, cabe resaltar que la escala fue aplicada en 20 educadoras que trabajan en el Jardín Infantil “Aprender” que corresponde al 100% de la población de estudio, fue aplicado un pretest y postest.

En primer lugar, se expondrán los resultados obtenidos en cada ítem de la Escala de Desempeño Laboral Individual. En segundo lugar, se encuentran los resultados obtenidos por cada dimensión de la escala. Por último, se encuentran los resultados obtenidos de la Escala de Desempeño Laboral en general.

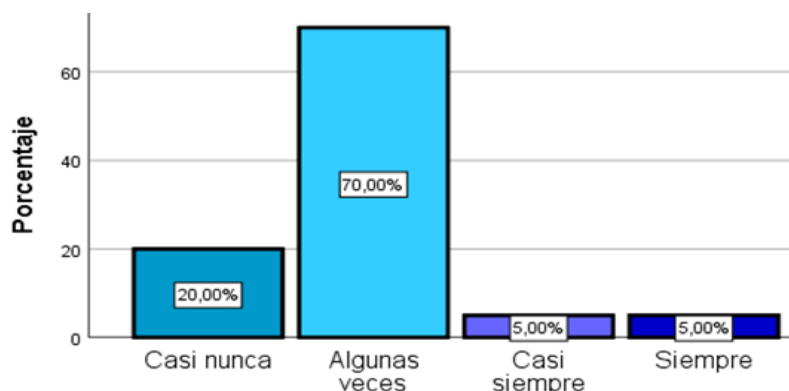
6.1.1. RESULTADOS PRETEST POR CADA ITEM DEL DESEMPEÑO LABORAL

INDIVIDUAL

Enunciado N°1- Fui capaz de hacer bien mi trabajo porque le dediqué el tiempo y esfuerzo necesario.

Gráfico 1

Pretest- Enunciado 1



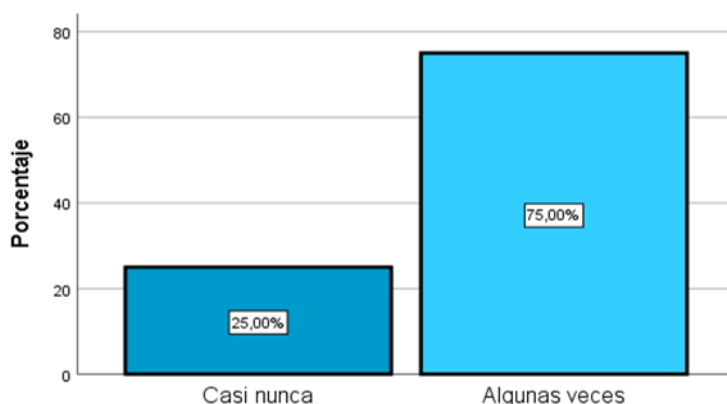
El pretest muestra que el 70% de las educadoras alguna vez lograron realizar de manera óptima su trabajo debido a que han tenido experiencias en las que han realizado su trabajo de manera eficiente y efectiva al menos en alguna ocasión. El 20% casi nunca pudo realizar bien su trabajo porque tienen dificultades frecuentes para llevar a cabo su trabajo de manera adecuada, esto puede deberse a diversos factores, como falta de capacitación, recursos insuficientes o desafíos personales que afectan su desempeño, el 5% casi siempre realizó bien su trabajo y solo el 5% siempre realiza bien su trabajo porque le dedicó el tiempo y esfuerzo necesario, esto indica que un pequeño grupo de educadoras ha tenido un desempeño constante y exitoso en su trabajo, las mismas podrían tener competencias suficientes que les permiten realizar su trabajo de forma efectiva.

Estos porcentajes reflejan diferentes niveles de desempeño entre las educadoras en el estudio. La mayoría ha tenido éxito en algún momento, pero un número significativo enfrenta dificultades frecuentes, y un pequeño grupo muestra un alto nivel de competencia en su trabajo.

Enunciado N°2- Se me ocurrieron soluciones creativas frente a los nuevos problemas.

Gráfico 2

Pretest- Enunciado 2



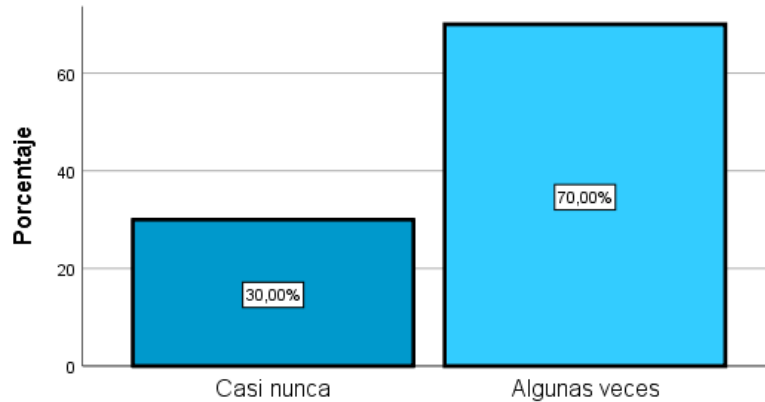
El gráfico 2 del pretest muestra que el 75% de las educadoras alguna vez se les ocurrieron soluciones creativas frente a nuevos problemas, esto sugiere que las educadoras son flexibles y creativas para abordar desafíos inesperados. El 25% casi nunca se les ocurrieron soluciones creativas frente a los nuevos problemas, esto se debe a una posible falta de experiencia o tienen habilidades creativas limitadas para resolver problemas.

Este gráfico refleja la diversidad en la capacidad de las educadoras para generar soluciones creativas en situaciones nuevas. Mientras que la mayoría demuestra esta habilidad al menos en cierta medida, un segmento significativo parece tener dificultades en este aspecto.

Enunciado N°3 - Cuando pude realicé tareas laborales desafiantes.

Gráfico 3

Prestest- Enunciado 3



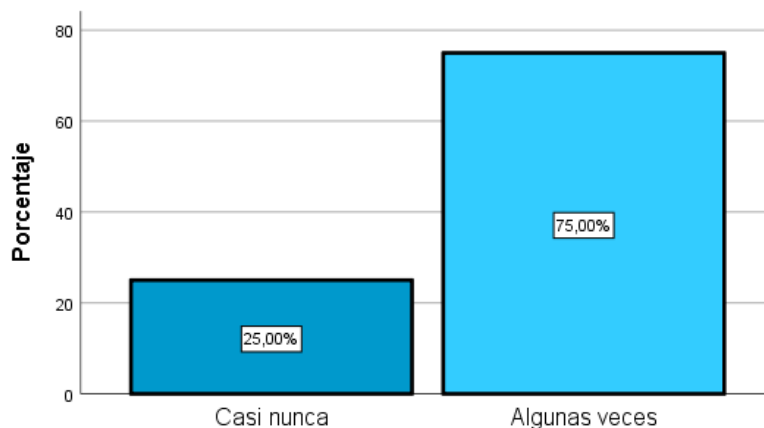
El gráfico 3 indica que en el pretest el 70% de las educadoras alguna vez realizaron tareas laborales desafiantes, lo que quiere decir que han enfrentado y superado desafíos en su trabajo, lo que podría haber contribuido a su desarrollo personal y la adquisición de competencias que les ayuda en este aspecto. El 30% casi nunca realizaron tareas laborales desafiantes, debido a falta de oportunidades para asumir roles más complejos o limitaciones en su formación, incluyendo que se mantienen dentro del margen de lo que les pide su puesto de trabajo.

Este gráfico muestra que la mayoría de las educadoras han enfrentado desafíos laborales en algún momento, lo que podría haber contribuido a su crecimiento y desarrollo profesional. Sin embargo, aún existe un segmento significativo que no ha tenido muchas oportunidades de realizar tareas laborales desafiantes.

Enunciado N°4 - Cuando terminé con el trabajo asignado, comencé nuevas tareas sin que me lo pidieran.

Gráfico 4

Pretest- Enunciado 4



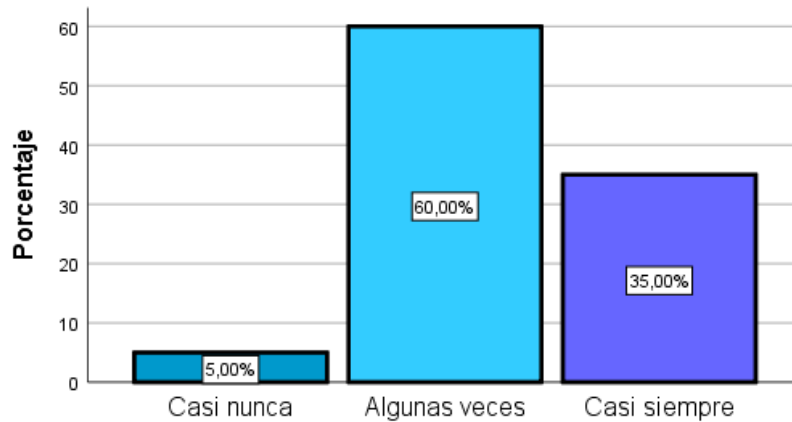
El gráfico 4 muestra que en el pretest el 75% de las educadoras alguna vez comenzaron nuevas tareas sin que se lo pidieran después de haber terminado con su trabajo asignado, debido a que tienen iniciativa al asumir nuevas tareas o responsabilidades después de haber completado sus tareas asignadas, demuestra un grado de proactividad y compromiso con su trabajo. El 25% casi nunca comenzó nuevas tareas sin que se lo pidieran, esto se debe a que prefieren seguir estrictamente las instrucciones de su superior, incluye la falta de oportunidades que tienen para realizarlo en su rol de trabajo.

El gráfico refleja que la mayoría de las educadoras son proactivas y están dispuestas a asumir tareas adicionales por iniciativa propia después de completar su trabajo asignado. Sin embargo, un segmento más pequeño tiende a no hacerlo con tanta frecuencia.

Enunciado N°5 - En mi trabajo, tuve en mente los resultados que debía lograr.

Gráfico 5

Pretest- Enunciado 5



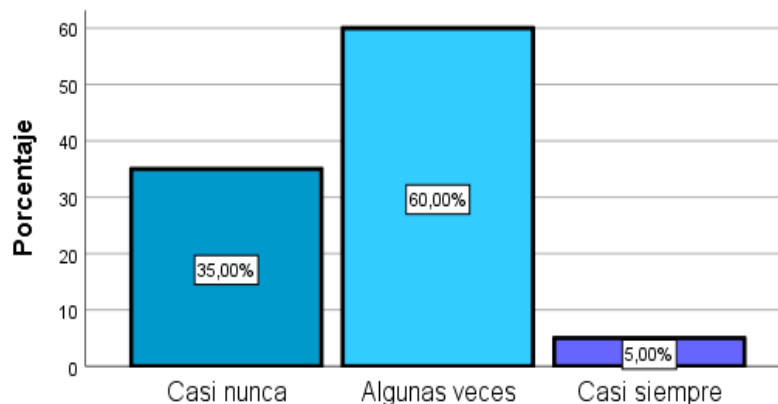
El gráfico 5 del pretest indica que el 60% de las educadoras alguna vez tuvieron en mente los resultados que debían lograr en su trabajo, debido a que son conscientes de los objetivos y metas que deben lograr. El 35% casi siempre tuvieron en mente los resultados que debían lograr, demuestra un alto grado de enfoque y orientación hacia las metas y solo el 5% casi nunca supieron los resultados que debían lograr en su trabajo, debido a que tienen dificultades para entender o mantener en mente sus objetivos o metas por falta de comunicación o implicación con la institución.

Este gráfico revela diferentes niveles de conciencia y enfoque en relación con los resultados laborales entre las educadoras. La mayoría ha tenido alguna conciencia de los resultados, mientras que un porcentaje menor siempre está enfocado en estos resultados. Sin embargo, un pequeño grupo parece tener dificultades para comprenderlos.

Enunciado N°6 - Trabajé para mantener mis conocimientos laborales actualizados.

Gráfico 6

Pretest- Enunciado 6



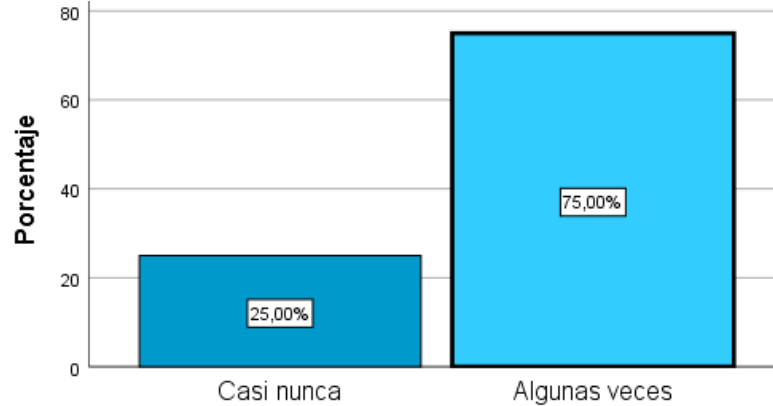
El gráfico 6 del pretest muestra que el 60% de las educadoras alguna vez trabajaron para mantener sus conocimientos laborales actualizados, debido a que reconocen la importancia de la formación continua y se ha esforzado en este sentido al menos en algún momento. El 35% casi nunca trabajó para mantener sus conocimientos laborales actualizados, debido a limitaciones que tienen en su tiempo, recursos o tienen la percepción de que es necesario mantenerse al día en su campo de trabajo. El 5% casi siempre trabajó para mantener sus conocimientos laborales actualizados, teniendo un compromiso con la actualización de sus conocimientos y dedicándoles esfuerzos significativos en este aspecto.

El gráfico muestra que la mayoría de las educadoras han tomado medidas para mantenerse actualizadas en términos de conocimientos laborales en algún momento. Sin embargo, un porcentaje considerable aún no lo ha hecho con regularidad, y un grupo minoritario muestra un alto grado de dedicación a la actualización de sus conocimientos.

Enunciados N°7 - Seguí buscando nuevos desafíos en mi trabajo

Gráfico 7

Pretest- Enunciado 7



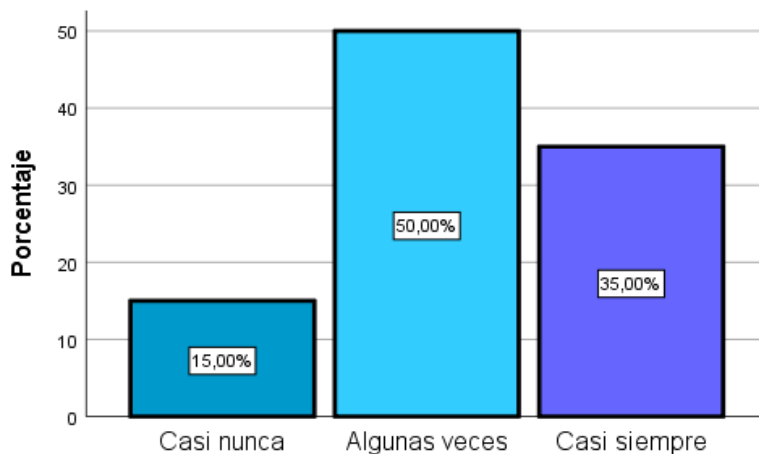
El pretest muestra que el 75% de las educadoras alguna vez buscaron nuevos desafíos en su trabajo, esto sugiere que un número significativo de ellas es proactivo y abierto a la expansión de sus roles o responsabilidades, lo que puede contribuir a su desarrollo profesional. El 25% casi nunca buscó nuevos desafíos en su trabajo, debido a la comodidad que sienten en su rol actual, también la falta de oportunidades para asumir nuevas responsabilidades o preferencia por mantener sus tareas laborales existentes.

El pretest muestra que la mayoría de las educadoras están dispuestas a buscar nuevos desafíos en su trabajo en algún momento de sus carreras, lo que puede ser beneficioso para su crecimiento y desarrollo profesional. Sin embargo, un segmento significativo tiende a no buscar estos desafíos con tanta frecuencia.

Enunciado N°8 - Planifiqué mi trabajo de manera tal que pude hacerlo en tiempo y forma

Gráfico 8

Pretest- Enunciado 8



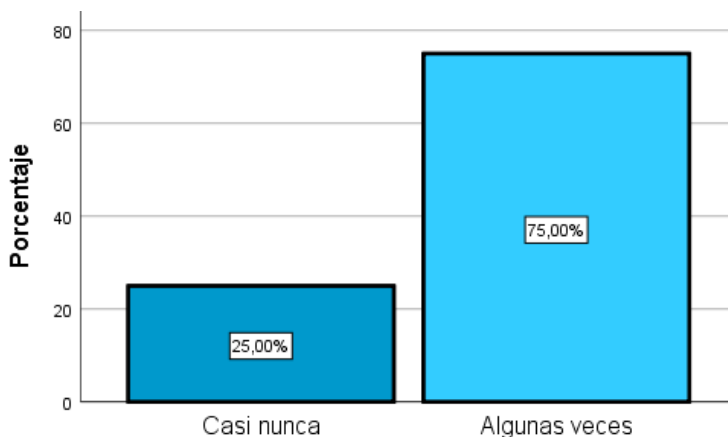
El gráfico 8 del pretest muestra que el 50% de las educadoras alguna vez planificaron su trabajo de tal manera que pudieron cumplirlo en tiempo y forma, debido a que tienen un nivel razonable de habilidad en la gestión del tiempo y la planificación de tareas. El 15% casi nunca planificaron su trabajo, esto puede tener implicaciones en términos de eficiencia y capacidad para cumplir con las responsabilidades laborales y solo el 35% casi siempre planificó su trabajo y pudieron cumplirlo, debido a un alto nivel de competencia en la gestión del tiempo y la organización laboral.

Este gráfico muestra diferentes niveles de habilidad en la planificación y cumplimiento de tareas entre las educadoras. La mitad ha tenido éxito al menos en algunas ocasiones, mientras que un grupo menor tiene dificultades para planificar. Sin embargo, un segmento considerable se destaca en la planificación y ejecución de tareas.

Enunciado N°9 - Trabajé para mantener mis habilidades laborales actualizadas

Gráfico 9

Pretest- Enunciado 9



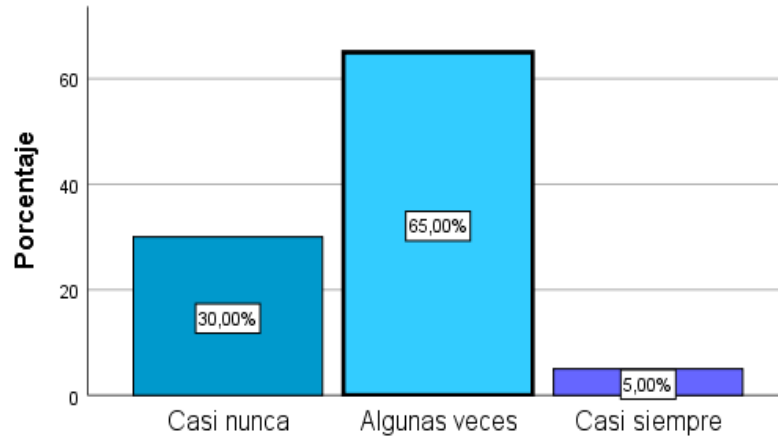
El gráfico 9 del pretest muestra que el 75% de las educadoras alguna vez trabajaron para mantener sus habilidades laborales actualizadas, debido a que valoran la formación continua y están comprometidas con el desarrollo y la mejora de sus habilidades profesionales. El 25% casi nunca trabajó para en mantener sus habilidades laborales actualizadas, debido a falta de recursos, tiempo limitado para la formación o una percepción de que no es necesario mantener sus habilidades al día.

Este gráfico muestra que la mayoría de las educadoras han tomado medidas para mantener sus habilidades laborales actualizadas en algún momento de sus carreras, lo que puede ser beneficioso para su crecimiento profesional. Sin embargo, un segmento significativo parece no hacerlo con regularidad.

Enunciado N°10 - Participé activamente de las reuniones laborales.

Gráfico 10

Pretest- Enunciado 10



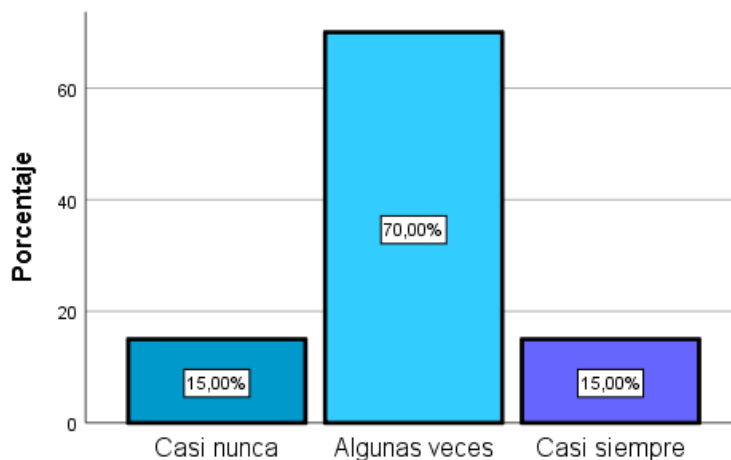
El gráfico 10 del pretest indica que el 70% de las educadoras alguna vez participaron activamente en las reuniones, debido a que están involucradas en las discusiones y decisiones que se deben tomar en favor de la institución. El 20% casi nunca participó activamente en las reuniones, debido a falta de interés o timidez. El 5% casi siempre participó activamente y solo el 5% siempre participa activamente, lo que indica un compromiso con la institución por lo que contribuyen en las discusiones durante las reuniones.

El gráfico refleja una variedad de niveles de participación activa en las reuniones por parte de las educadoras. La mayoría ha participado activamente en algún momento, pero hay grupos que rara vez participan, y un pequeño porcentaje muestra un alto nivel de compromiso y participación constante.

Enunciado N°11 - Mi planificación laboral fue óptima

Gráfico 11

Pretest- Enunciado 11



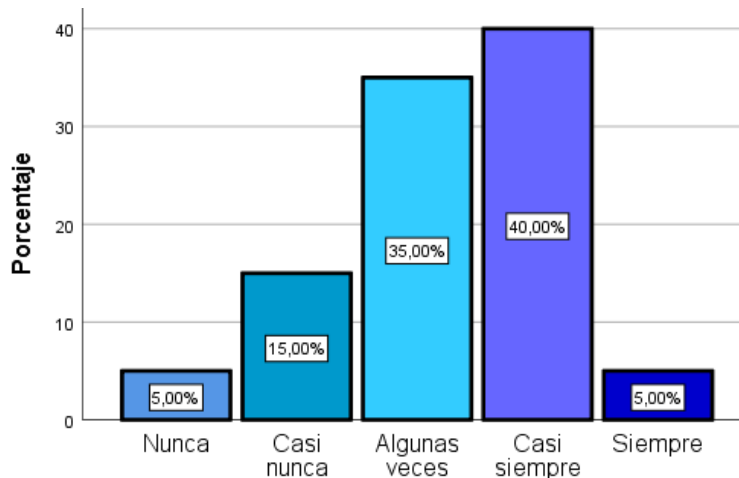
El gráfico 11 del pretest muestra que el 70% de las educadoras alguna vez lograron tener una planificación laboral óptima, debido a han sido capaces de organizar y gestionar eficazmente sus tareas y responsabilidades laborales. El 15% casi nunca pudo tener una planificación óptima, debido a falta de habilidades de gestión del tiempo, sobrecarga de trabajo o desafíos personales que afectan su capacidad para planificar eficazmente. Solo el 15% casi siempre tuvo una planificación laboral óptima, debido a que es eficaz su organización y gestión de tareas laborales.

Este gráfico refleja diferentes niveles de habilidad en la planificación laboral entre las educadoras. La mayoría ha logrado una planificación óptima en algún momento, pero hay un grupo que enfrenta dificultades frecuentes en este aspecto. Sin embargo, otro grupo pequeño ha mantenido una planificación óptima de manera constante.

Enunciado N°12 - Me quejé de asuntos sin importancia en el trabajo.

Gráfico 12

Pretest- Enunciado 12



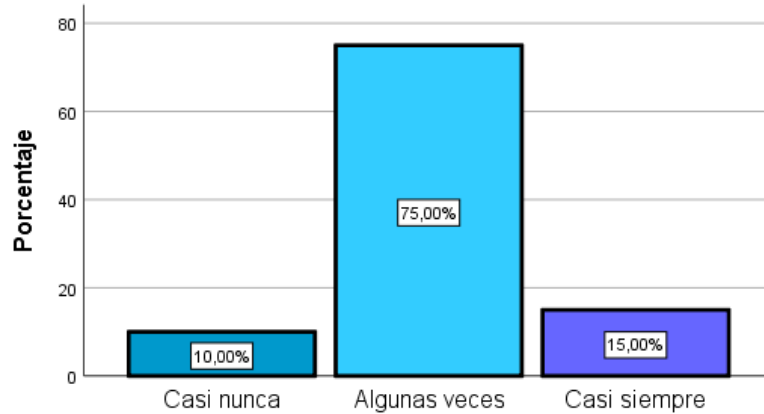
El gráfico 12 del pretest indica que el 40% de las educadoras casi siempre se quejaron de asuntos sin importancia en el trabajo, esto puede tener implicaciones en la dinámica de trabajo y la percepción de su actitud hacia los problemas cotidianos. El 35% alguna vez se quejaron de asuntos sin importancia, debido a que expresan insatisfacción en ciertas ocasiones. El 15% casi nunca se quejó, debido a que tienen una actitud más positiva o mayor tolerancia hacia los desafíos y problemas menores en su entorno laboral, el 5% siempre se quejó de asuntos sin importancia en el trabajo, debido a la falta de competencias que les hagan sobrellevar los problemas laborales y solo el 5% nunca se quejó de asuntos sin importancia en el trabajo, debido a mantener competencias necesarias para afrontar los problemas, teniendo una actitud positiva y constructiva frente a los desafíos de su entorno laboral.

El gráfico refleja una variedad de actitudes hacia las quejas sobre asuntos sin importancia en el trabajo entre las educadoras. Algunas lo hacen con frecuencia, otras ocasionalmente, mientras que un grupo menor rara vez se queja o nunca lo hace.

Enunciado N°13 - Comenté aspectos negativos de mi trabajo con mis compañeros.

Gráfico 13

Pretest- Enunciado 13



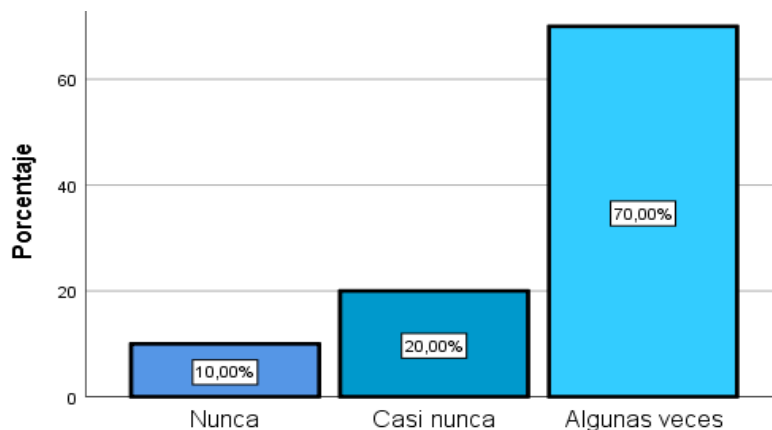
El pretest muestra que el 75% de las educadoras alguna vez comentaron aspectos negativos del trabajo con sus compañeras, debido a que encuentran aspectos problemáticos o preocupaciones laborales. El 10% casi nunca comentó aspectos negativos, debido a que mantienen una actitud más positiva y el 15% casi siempre comentó aspectos negativos del trabajo con sus compañeras, reflejando una actitud crítica sobre sus asuntos laborales.

El pretest refleja diferentes niveles de comunicación sobre aspectos negativos del trabajo entre las educadoras. La mayoría ha compartido comentarios negativos en algún momento, pero un grupo menor lo hace rara vez o nunca. Además, otro grupo pequeño tiende a hacerlo con frecuencia.

Enunciado N°14 - Agrandé los problemas que se presentaron en el trabajo.

Gráfico 14

Pretest- Enunciado 14



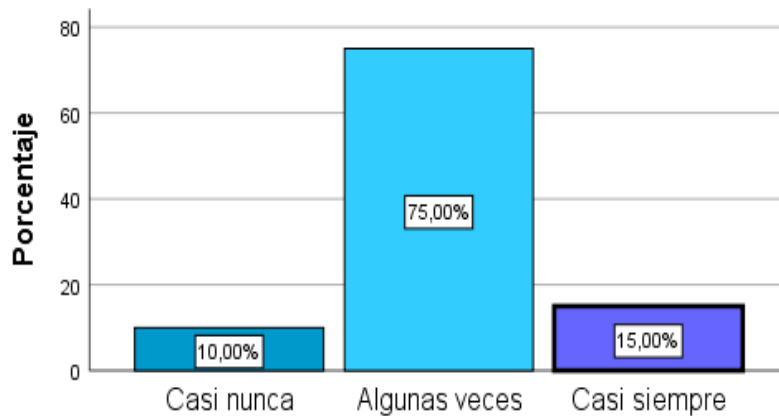
El gráfico 14 del pretest muestra que el 70% de las educadoras alguna vez agrandaron los problemas que se presentaron en el trabajo, debido a que no cuentan con competencias necesarias para enfrentar de manera asertiva por problemas laborales. El 20% casi nunca agrandó los problemas que se presentaron, porque mantienen una perspectiva más realista de la situación y evitan exagerarlos y solo el 10% nunca lo hizo debido a que tienen competencias necesarias para enfrentar los problemas presentados, percibiendo y comunicándolos de manera correcta.

El gráfico refleja una variedad de actitudes hacia la magnificación de los problemas en el trabajo entre las educadoras. La mayoría ha experimentado momentos en los que han agrandado los problemas en algún momento, pero un grupo menor tiende a no hacerlo con tanta frecuencia. Sin embargo, otro grupo pequeño no muestra una tendencia a amplificar los problemas en su entorno laboral.

Enunciado N°15 - Me concentré en los aspectos negativos del trabajo, en lugar de enfocarme en las cosas positivas

Gráfico 15

Pretest- Enunciado 15



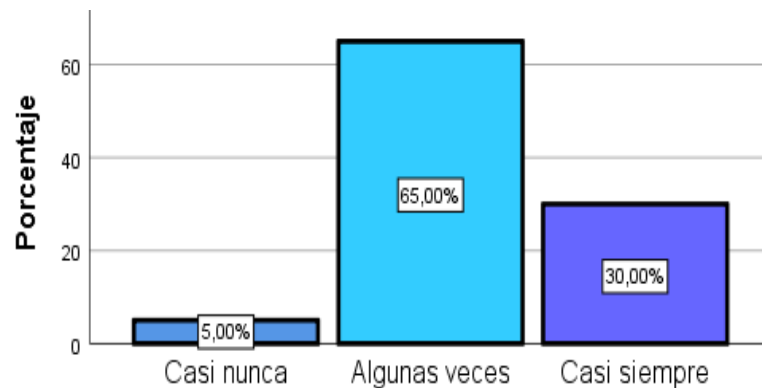
El gráfico 15 del pretest muestra que el 75% de las educadoras alguna vez se concentraron en aspectos negativos del trabajo, en lugar de enfocarse en las cosas positivas, debido a han pasado por periodos en los que han tenido una perspectiva más crítica o pesimista de su entorno laboral. El 10% casi nunca se concentra en los aspectos negativos, debido a que tienden a mantener una perspectiva más positiva y se centran en las cosas buenas o soluciones y el 15% casi siempre se concentra en aspectos negativos, en lugar de enfocarse en los aspectos positivos, porque no perciben como un entorno positivo y seguro a su lugar de trabajo.

Este gráfico refleja diferentes actitudes hacia el enfoque en el trabajo entre las educadoras. La mayoría ha experimentado momentos en los que se han centrado en los aspectos negativos en algún momento, pero un grupo menor tiende a no hacerlo con tanta frecuencia. Sin embargo, otro grupo pequeño muestra una tendencia constante a concentrarse en los aspectos negativos en lugar de los positivos.

Enunciado N°16 - Comenté aspectos negativos de mi trabajo con gente que no pertenecía a la institución

Gráfico 16

Pretest- Enunciado 16



El pretest muestra que el 65% de las educadoras alguna vez comentaron aspectos negativos de su trabajo con gente que no pertenecía a la institución, debido a que tienen preocupaciones laborales y lo comentan con personas cercanas a ellos sobre estos temas. El 30% casi siempre comenta aspectos negativos de su trabajo, debido a que prefieren enfocarse en situaciones negativas de su trabajo, el 5% casi nunca comentó aspectos negativos de su trabajo con personas ajenas a la institución, debido a que mantienen una confidencialidad de asuntos relacionados con la institución.

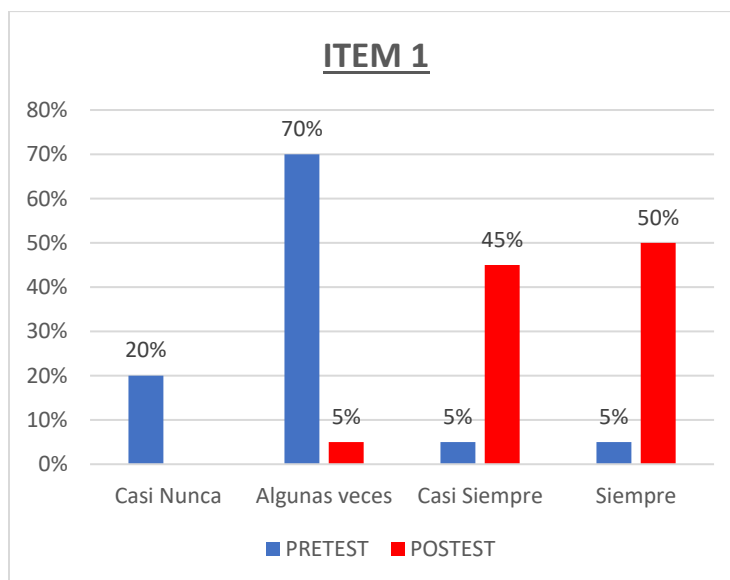
Este pretest muestra diferentes niveles de comunicación sobre aspectos negativos del trabajo con personas ajenas a la institución entre las educadoras. La mayoría ha compartido preocupaciones laborales en algún momento, mientras que un grupo sustancial lo hace con regularidad. Sin embargo, un pequeño grupo tiende a mantener la confidencialidad o a no compartir aspectos negativos con personas externas.

6.1.2. RESULTADOS POSTEST POR CADA ITEM DEL DESEMPEÑO LABORAL INDIVIDUAL

Enunciado N°1- Fui capaz de hacer bien mi trabajo porque le dediqué el tiempo y esfuerzo necesario.

Gráfico 17

Postest- Enunciado 1



El postest muestra notables diferencias con respecto al pretest en cuanto al desempeño de las educadoras. En el pretest, se reveló que el 70% de las educadoras alguna vez lograron realizar de manera óptima su trabajo, lo que indicaba que, en general, había espacio para mejoras en su rendimiento. El 20% casi nunca pudo realizar bien su trabajo, y solo el 5% casi siempre realizaba bien su trabajo y el 5% siempre realizaba de manera óptima su trabajo debido a su dedicación.

Sin embargo, los resultados del postest muestran una marcada mejora en el desempeño de las educadoras. Ahora, el 50% de ellas siempre realiza bien su trabajo, lo que representa un aumento significativo en comparación con el pretest. El 45% casi siempre realiza bien su trabajo, lo que indica una mejora sustancial en esta categoría. Además, la categoría "algunas veces" se ha

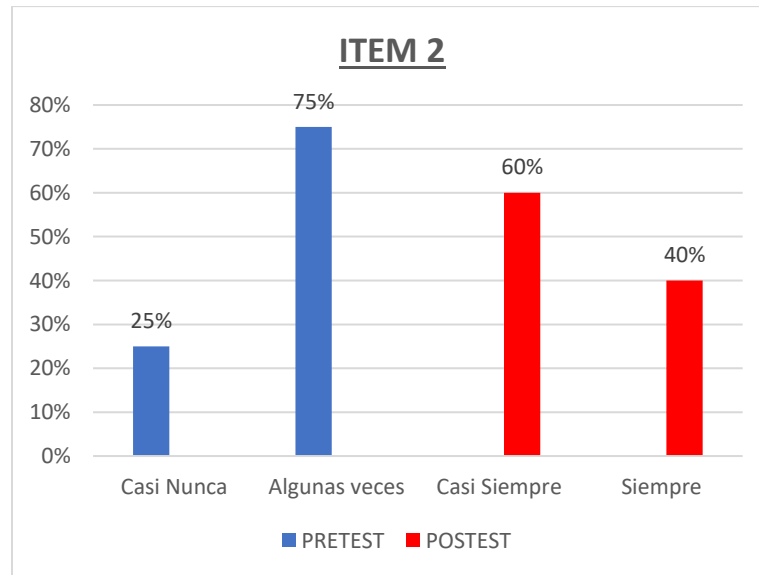
reducido al 5%, lo que sugiere que hubo un incremento en la capacidad de realizar el trabajo por parte de las educadoras, quienes ahora dedican el tiempo y esfuerzo necesario para cumplir con sus responsabilidades de manera más consistente.

Estos resultados reflejan claramente que, como resultado de la intervención del programa de competencias socioemocionales, las educadoras han logrado un desempeño más consistente y efectivo en sus roles, beneficiando a quienes reciben su educación o servicios.

Enunciado N°2- Se me ocurrieron soluciones creativas frente a los nuevos problemas.

Gráfico 18

Postest- Enunciado 2



Las barras del pretest revelan que el 75% de las educadoras alguna vez tuvieron la capacidad de generar soluciones creativas ante nuevos problemas, lo que sugiere un nivel de creatividad en su desempeño laboral. Sin embargo, el 25% restante casi nunca logró idear soluciones creativas frente a estos desafíos, indicando un área de mejora en su capacidad de resolución de problemas creativos.

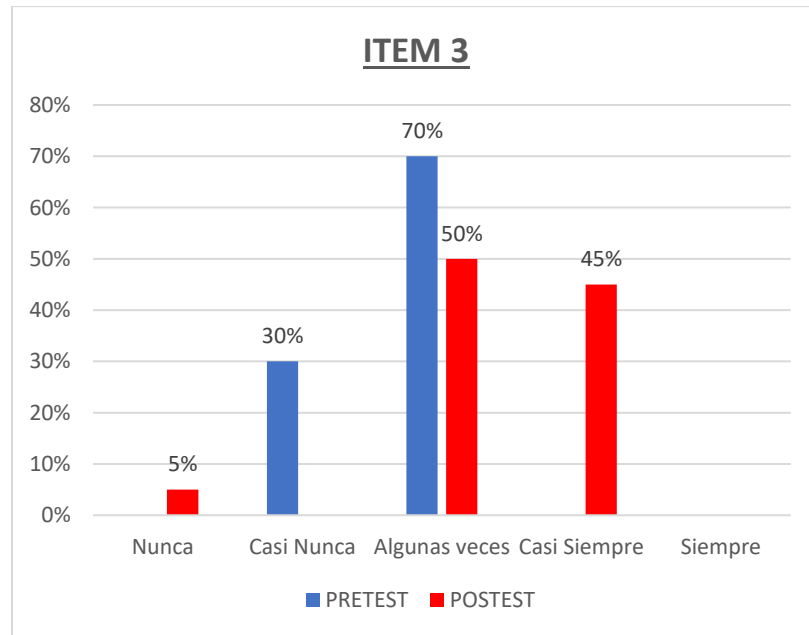
En el postest, se observa un significativo aumento en la capacidad de las educadoras para encontrar soluciones creativas frente a problemas nuevos. Ahora, el 60% de ellas casi siempre puede generar soluciones creativas en estas situaciones, lo que representa un progreso notable en comparación con el pretest. Además, el 40% siempre cuenta con soluciones creativas frente a los problemas, lo que demuestra un nivel aún más alto de habilidades creativas.

Estos resultados sugieren que, a lo largo del período entre el pretest y el postest, se ha logrado un incremento significativo en la capacidad de las educadoras para resolver problemas de manera creativa. Esto es un indicativo de que el programa de competencias socioemocionales implementa han tenido un impacto positivo en la habilidad de las educadoras para abordar desafíos de manera innovadora, lo que es beneficioso para su desempeño laboral.

Enunciado N°3 - Cuando pude realicé tareas laborales desafiantes.

Gráfico 19

Postest- Enunciado 3



Las barras del pretest muestran que el 70% de las educadoras alguna vez realizaron tareas laborales desafiantes, lo que sugiere que tenían experiencia en enfrentar desafíos en su trabajo. Sin embargo, el 30% restante casi nunca se vio involucrado en tareas laborales desafiantes, lo que podría indicar una falta de oportunidades para el crecimiento o la necesidad de desarrollar habilidades adicionales.

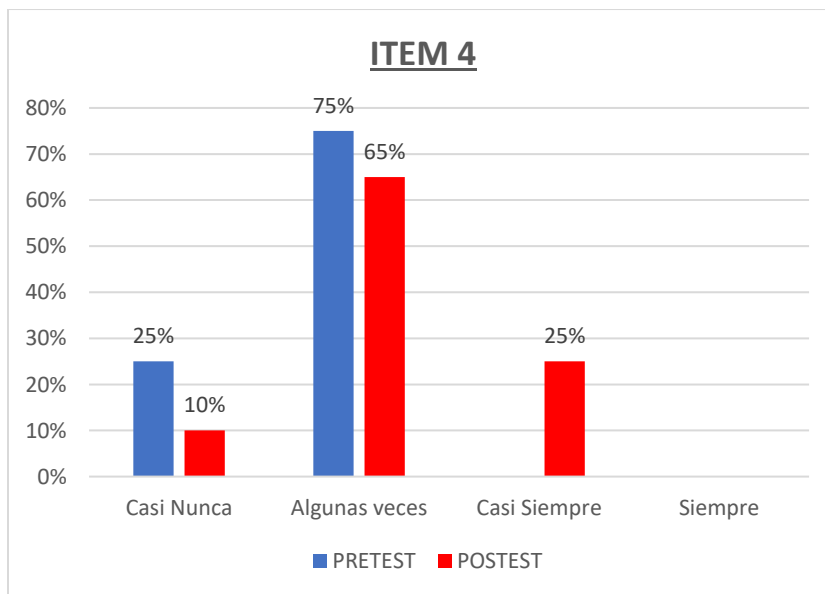
En el postest, se observa un cambio significativo en la distribución de las respuestas. La categoría "algunas veces" ha disminuido al 50%, lo que sugiere que un número menor de educadoras se enfrenta ocasionalmente a tareas laborales desafiantes. Por otro lado, el 5% nunca realizó una tarea laboral desafiante, lo que indica que algunas educadoras aún no han tenido la oportunidad de enfrentar desafíos en su trabajo.

Lo más notable es que el 45% casi siempre realizó tareas laborales desafiantes en el posttest, lo que demuestra un aumento en la proporción de educadoras que están regularmente involucradas en tareas desafiantes en su labor. Esto indica un desarrollo positivo en su capacidad para asumir responsabilidades más complejas y enfrentar desafíos en su trabajo diario.

Enunciado N°4 - Cuando terminé con el trabajo asignado, comencé nuevas tareas sin que me lo pidieran.

Gráfico 20

Postest- Enunciado 4



Los datos del pretest indica que el 75% de las educadoras alguna vez iniciaron nuevas tareas sin que se les pidiera después de haber terminado su trabajo asignado, lo que sugiere un grado significativo de iniciativa y proactividad en su desempeño laboral. Sin embargo, el 25% restante casi nunca tomó la iniciativa de comenzar nuevas tareas sin que se les indicara.

En el postest, se observa un cambio en la distribución de respuestas que señala una mejora en el comportamiento de las educadoras en relación con la iniciativa para iniciar nuevas tareas. El 10% casi nunca inicia nuevas tareas sin que se lo pidan, lo que representa una disminución en esta categoría. El 65% aún muestra que alguna vez comienzan nuevas tareas, lo que sugiere que la mayoría sigue siendo proactiva en su enfoque laboral. Además, el 25% casi

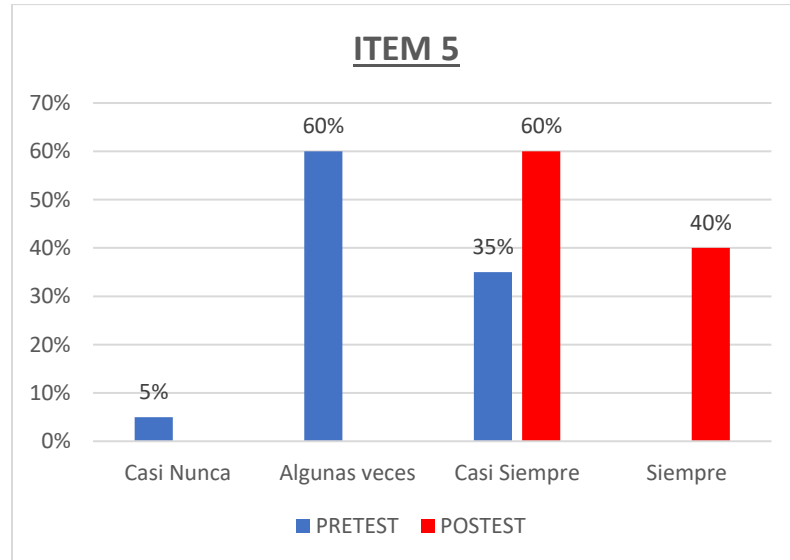
siempre inicia nuevas tareas, lo que indica un aumento en la proporción de educadoras que regularmente toman la iniciativa de asumir responsabilidades adicionales.

Estos resultados reflejan que, en general, hubo una mejora en la disposición de las educadoras para asumir tareas adicionales sin necesidad de que se les indique, lo que tiene un impacto positivo en la eficiencia y el rendimiento en su trabajo.

Enunciado N°5 - En mi trabajo, tuve en mente los resultados que debía lograr.

Gráfico 21

Postest- Enunciado 5



Los datos del pretest muestran que el 60% de las educadoras alguna vez tuvieron en mente los resultados que debían lograr en su trabajo, lo que sugiere que tenían cierta conciencia de sus objetivos laborales. El 35% casi siempre tuvo en mente estos resultados, lo que indica un grado más alto de enfoque en sus metas profesionales. Sin embargo, el 5% casi nunca supo cuáles eran los resultados que debían lograr en su trabajo, lo que podría señalar una falta de claridad en cuanto a sus responsabilidades.

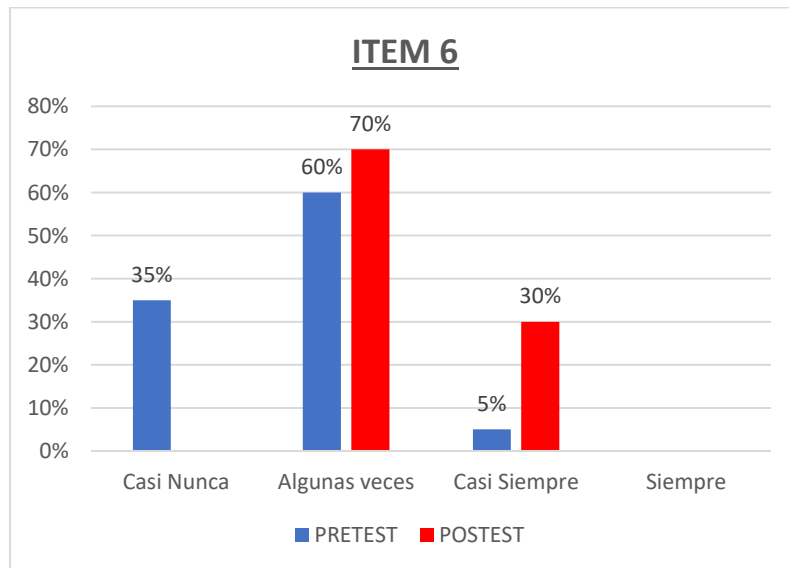
En el postest, se observa un aumento en los porcentajes que refleja una mejora en la atención de las educadoras hacia los resultados que deben alcanzar en su trabajo. El 60% de ellas ahora casi siempre tiene en cuenta estos resultados, lo que representa un incremento notable en comparación con el pretest. Además, el 40% siempre tiene en mente los resultados que deben lograr, lo que demuestra un nivel aún más alto de enfoque en sus objetivos laborales.

Estos resultados sugieren que a lo largo del período entre el pretest y el posttest, las educadoras han desarrollado una mayor conciencia y compromiso con los resultados que deben alcanzar en su trabajo, lo que contribuye a un desempeño más efectivo y orientado hacia metas en sus roles educativos.

Enunciado N°6 - Trabajé para mantener mis conocimientos laborales actualizados.

Gráfico 22

Postest- Enunciado 6



Las barras del pretest revelan que el 60% de las educadoras alguna vez trabajaron para mantener sus conocimientos laborales actualizados, lo que indica un nivel moderado de interés en el desarrollo profesional y la actualización de habilidades. El 35% casi nunca se preocupó por mantener sus conocimientos actualizados, lo que podría indicar una falta de inversión en el aprendizaje continuo. Solo el 5% casi siempre trabajó para mantener sus conocimientos laborales actualizados, destacando un grupo minoritario altamente comprometido con la mejora continua.

En el postest, los resultados muestran una mejora en la proporción de educadoras que se preocupan por mantener sus conocimientos actualizados. Ahora, el 70% de ellas alguna vez trabajaron para mantenerse actualizadas, lo que representa un aumento significativo en comparación con el pretest. Además, el 30% casi siempre trabaja para mantener sus conocimientos laborales actualizados, lo que demuestra un incremento en la proporción de

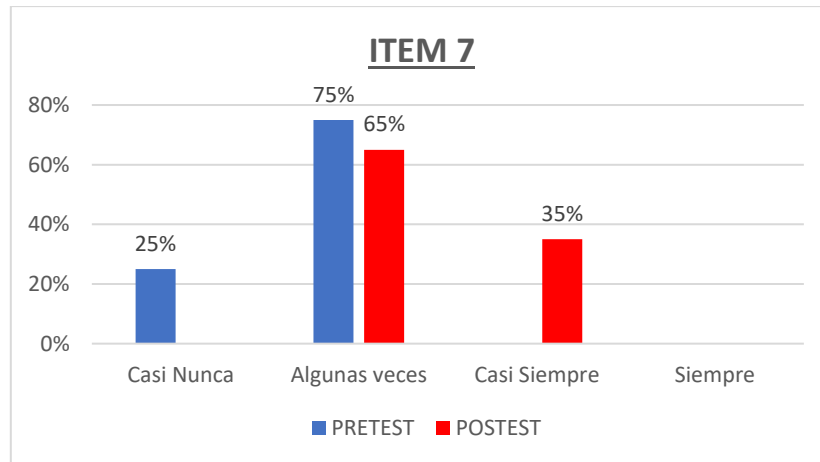
educadoras altamente comprometidas en su desarrollo profesional y la actualización de sus habilidades.

Estos resultados sugieren que, a lo largo del período entre el pretest y el postest, ha habido un incremento en el enfoque de las educadoras en la mejora continua y la actualización de sus conocimientos laborales, lo que tiene un impacto positivo en la calidad de la educación y el desempeño en sus roles.

Enunciados N°7 - Seguí buscando nuevos desafíos en mi trabajo

Gráfico 23

Postest- Enunciado 7



Los datos del pretest indica que el 75% de las educadoras alguna vez buscaron nuevos desafíos en su trabajo, lo que sugiere que una gran mayoría de ellas estaban dispuestas a asumir retos adicionales en su labor. Sin embargo, el 25% restante casi nunca buscó nuevos desafíos en su trabajo, lo que podría indicar una falta de motivación para expandir sus responsabilidades.

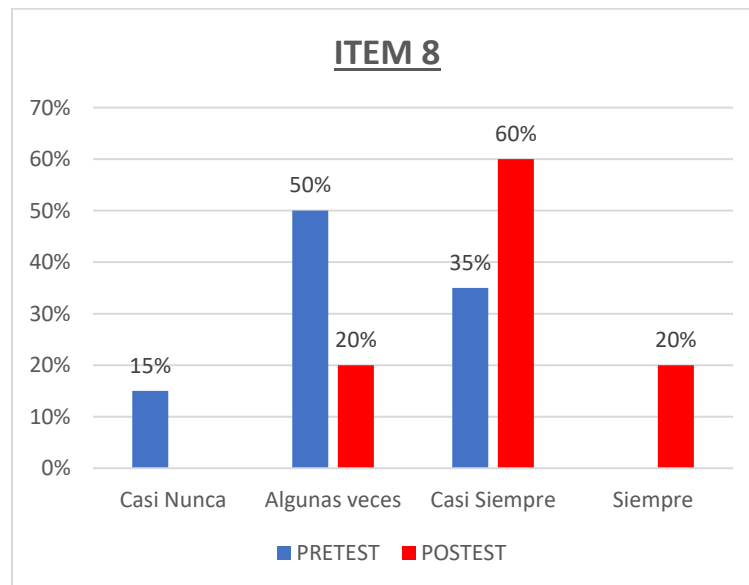
En el postest, se observa un cambio en la distribución de respuestas que refleja una mejora en la actitud de las educadoras hacia la búsqueda de nuevos desafíos. El 65% de ellas aún busca nuevos desafíos en algún momento, lo que demuestra que la mayoría sigue abierta a enfrentar retos adicionales en su trabajo. Más significativamente, el 35% casi siempre busca nuevos desafíos en su trabajo, lo que indica un aumento en la proporción de educadoras que regularmente buscan oportunidades para crecer y aprender a través de nuevos desafíos.

Estos resultados sugieren que, durante el período entre el pretest y el posttest, ha habido una mejora en la disposición de las educadoras para buscar y aceptar nuevos desafíos en su trabajo, lo que es beneficioso tanto para su desarrollo profesional como para la calidad de la educación que brindan.

Enunciado N°8 - Planifiqué mi trabajo de manera tal que pude hacerlo en tiempo y forma

Gráfico 24

Postest- Enunciado 8



Las barras del pretest indican que el 50% de las educadoras alguna vez planificaron su trabajo de manera que pudieron cumplirlo en tiempo y forma, lo que sugiere que una parte significativa tenía habilidades de planificación efectivas. El 15% casi nunca planificó su trabajo, lo que podría indicar una falta de organización. Además, solo el 35% casi siempre planificó su trabajo y pudo cumplirlo, destacando un grupo minoritario con una alta capacidad de planificación y ejecución.

En el postest, se evidencia una mejora en la categoría de planificación y cumplimiento. El 60% de las educadoras casi siempre planificaron su trabajo y lo pudieron cumplir en tiempo y forma, lo que representa un aumento sustancial en comparación con el pretest. El 20% ahora

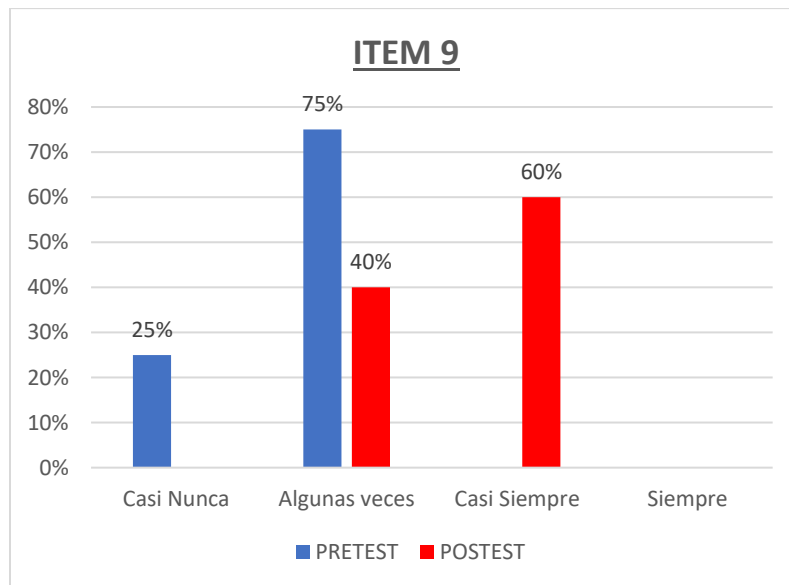
afirma que alguna vez realizó su planificación y pudo cumplirla, y otro 20% siempre planificó su trabajo y pudo cumplirlo en tiempo y forma.

Estos resultados indican que, durante el período entre el pretest y el postest, ha habido un incremento significativo en la capacidad de las educadoras para planificar su trabajo de manera efectiva y lograr cumplirlo dentro de los plazos establecidos. Esto contribuye a un aumento en la eficiencia y la calidad de su desempeño laboral.

Enunciado N°9 - Trabajé para mantener mis habilidades laborales actualizadas

Gráfico 25

Postest- Enunciado 9



Los datos del pretest indica que el 75% de las educadoras alguna vez trabajaron para mantener sus habilidades laborales actualizadas, lo que sugiere que una gran mayoría tenía la disposición de mejorar y mantenerse al día en su campo profesional. Sin embargo, el 25% restante casi nunca trabajó en mantener sus habilidades actualizadas, lo que podría indicar una falta de compromiso con el aprendizaje continuo.

En el postest, se observa un cambio significativo en la distribución de respuestas que refleja una mejora en el compromiso de las educadoras para mantener sus habilidades actualizadas. El 40% de ellas aún trabaja en mantener sus habilidades actualizadas en algún momento, lo que indica que la mayoría sigue interesada en mejorar sus capacidades. Más notablemente, el 60% casi siempre trabaja en esta área, lo que demuestra un aumento en la

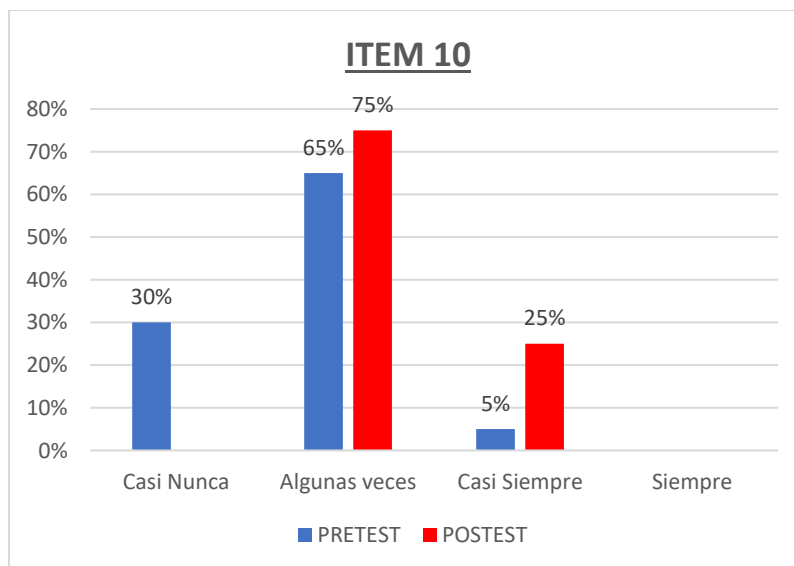
proporción de educadoras que regularmente se esfuerzan por mantenerse actualizadas en sus habilidades laborales.

Estos resultados sugieren que, durante el período entre el pretest y el postest, ha habido un aumento en el enfoque de las educadoras en el desarrollo y la actualización de sus habilidades laborales, lo que tiene un impacto positivo en su efectividad y calidad en el trabajo que realizan.

Enunciado N°10 - Participé activamente de las reuniones laborales.

Gráfico 26

Postest- Enunciado 10



El gráfico del pretest muestra que el 70% de las educadoras alguna vez participaron activamente en las reuniones, lo que sugiere que una mayoría tenía al menos cierto nivel de participación en el ámbito de las reuniones laborales. Sin embargo, el 20% casi nunca participó activamente, lo que podría indicar una falta de involucramiento en estos contextos. Además, solo el 5% casi siempre participó activamente, y otro 5% siempre participó activamente, lo que destaca un grupo minoritario altamente comprometido en las reuniones.

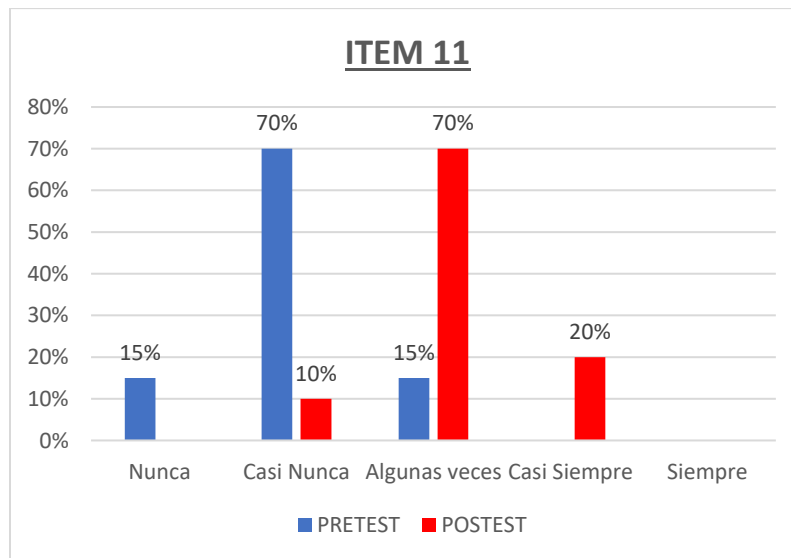
En el postest, se observa un cambio en la distribución de respuestas que indica mejoras en la participación activa de las educadoras en las reuniones laborales. El 75% ahora indica que alguna vez participa activamente, lo que representa un aumento en esta categoría. El 25% casi siempre participa activamente, lo que demuestra un incremento en la proporción de educadoras que regularmente se involucran de manera activa en las reuniones.

Estos resultados indican que, durante el período entre el pretest y el posttest, ha habido un aumento en la participación activa de las educadoras en las reuniones laborales, lo que es un indicativo de una comunicación y colaboración más efectivas en el equipo de trabajo.

Enunciado N°11 - Mi planificación laboral fue óptima

Gráfico 27

Postest- Enunciado 11



Los resultados del pretest indica que el 70% de las educadoras alguna vez lograron tener una planificación laboral óptima, lo que sugiere que la mayoría tenía la capacidad de realizar una planificación efectiva en sus responsabilidades laborales. Sin embargo, el 15% casi nunca pudo lograr una planificación óptima, lo que podría señalar deficiencias en este aspecto de su trabajo. Además, solo el 15% casi siempre tuvo una planificación laboral óptima, lo que destacaba un grupo minoritario con habilidades de planificación altamente desarrolladas.

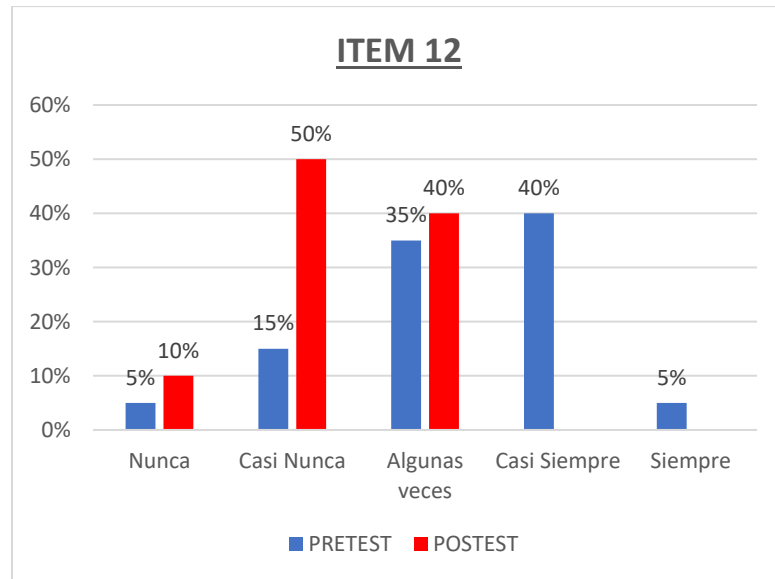
En el postest, se observa una mejora significativa en las categorías de planificación laboral óptima. El 70% de las educadoras ahora casi siempre logra tener una planificación laboral óptima, lo que representa un aumento sustancial en comparación con el pretest. El 20% siempre tiene una óptima planificación, lo que demuestra que un número considerable de educadoras ha mejorado significativamente sus habilidades de planificación. Solo el 10% alguna vez tuvo óptimas planificaciones, lo que indica una disminución en esta categoría.

Estos resultados reflejan claramente que, durante el período entre el pretest y el postest, ha habido una mejora notable en la capacidad de las educadoras para realizar una planificación laboral óptima de manera consistente, lo que conduce a una mayor eficiencia y calidad en su desempeño laboral.

Enunciado N°12 - Me quejé de asuntos sin importancia en el trabajo.

Gráfico 28

Postest- Enunciado 12



Los datos del pretest muestran que había ciertas preocupaciones en cuanto a que algunas educadoras se quejaban de asuntos sin importancia en el trabajo. El 40% casi siempre se quejaba de asuntos sin importancia, lo que indicaba un comportamiento que podría afectar negativamente el ambiente laboral. El 35% alguna vez se quejaba de asuntos sin importancia, lo que también sugería cierta propensión a este tipo de quejas. El 15% casi nunca se quejaba, lo que era un indicativo positivo, pero aún había margen de mejora. El 5% siempre se quejaba de asuntos sin importancia en el trabajo, y otro 5% nunca se quejaba de estos asuntos.

Sin embargo, el postest refleja una mejora en este aspecto. El 50% casi nunca se queja de asuntos sin importancia, lo que indica que un número significativo de educadoras ha reducido este comportamiento. El 40% alguna vez se queja, lo que sugiere que algunas educadoras aun ocasionalmente expresan preocupaciones menores. El 10% nunca se queja de asuntos sin

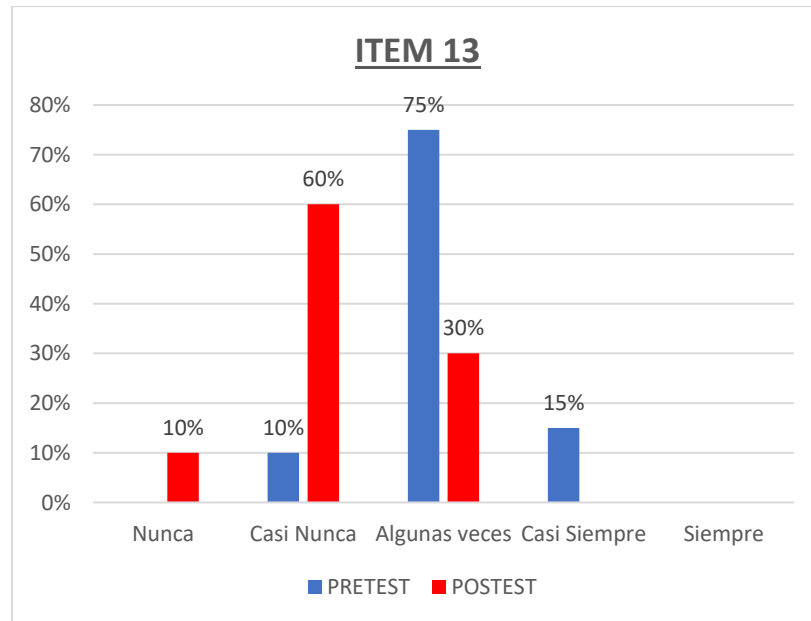
importancia en el trabajo, lo que muestra un incremento en la proporción de educadoras que han eliminado este comportamiento de su rutina laboral.

Estos resultados señalan una mejora en la actitud de las educadoras hacia las quejas sobre asuntos sin importancia en el trabajo, lo que contribuye a un ambiente laboral más positivo y enfocado en cuestiones relevantes para la labor educativa.

Enunciado N°13 - Comenté aspectos negativos de mi trabajo con mis compañeros.

Gráfico 29

Postest- Enunciado 13



Los datos del pretest indica que había ciertos comportamientos relacionados con la comunicación negativa entre las educadoras. El 75% de ellas alguna vez comentaron aspectos negativos del trabajo con sus compañeras, lo que podría afectar la armonía y el ambiente laboral. El 10% casi nunca comentó aspectos negativos, lo que sugería una menor participación en este tipo de comunicación negativa. El 15% casi siempre comentó aspectos negativos del trabajo con sus compañeras, destacando un grupo minoritario con un comportamiento de comunicación negativa más frecuente.

En el postest, se observa una mejora en este aspecto. La categoría "algunas veces" se redujo al 30%, lo que indica que menos educadoras están comentando aspectos negativos en comparación con el pretest. El 60% casi nunca comenta aspectos negativos, lo que muestra un aumento en la proporción de educadoras que han reducido este tipo de comunicación negativa en

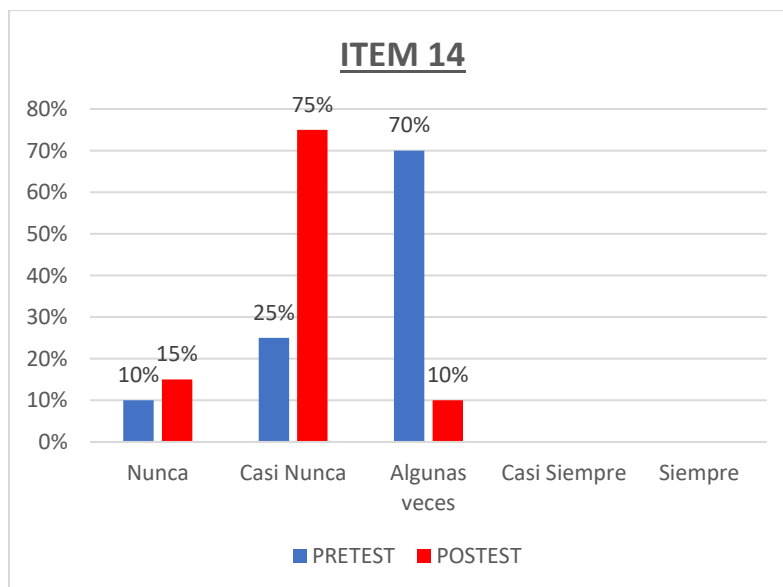
su entorno laboral. Además, el 10% de las educadoras nunca comenta aspectos negativos del trabajo con sus compañeras, lo que indica un comportamiento más positivo en términos de la comunicación entre colegas.

Estos resultados reflejan claramente una mejora en la comunicación y la actitud de las educadoras hacia los aspectos negativos del trabajo con sus compañeras, lo que contribuye a un ambiente laboral más colaborativo y positivo.

Enunciado N°14 - Agrandé los problemas que se presentaron en el trabajo.

Gráfico 30

Postest- Enunciado 14



El gráfico del pretest sugiere que había un comportamiento preocupante entre las educadoras en relación con la amplificación de los problemas en el trabajo. El 70% de ellas alguna vez agrandaron los problemas que se presentaron, lo que podría aumentar la tensión y la complejidad de las situaciones laborales. El 20% casi nunca agrandó los problemas, lo que indicaba una menor propensión a este comportamiento. Sin embargo, el 20% casi nunca lo hizo, lo que reflejaba un grupo minoritario con un comportamiento más positivo en este aspecto.

En el postest, se observa una mejora significativa en este comportamiento. La categoría "casi nunca" aumentó al 75%, lo que indica que la gran mayoría de las educadoras ha reducido su tendencia a amplificar los problemas. El 15% nunca agranda los problemas, lo que demuestra un cambio positivo en la actitud de un número considerable de educadoras. Además, la categoría

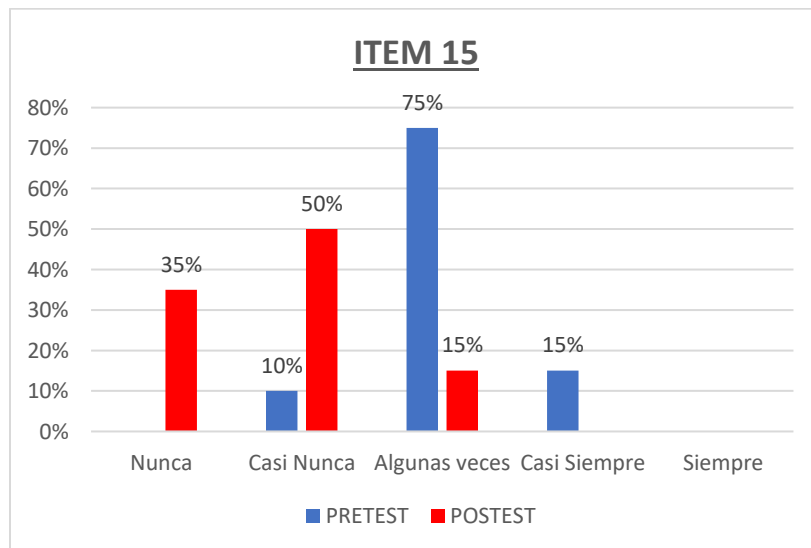
"algunas veces" disminuyó al 10%, lo que sugiere que menos educadoras participan en la amplificación de problemas en el trabajo.

Estos resultados indican claramente que, durante el período entre el pretest y el postest, ha habido una disminución significativa en el comportamiento contraproducente de amplificar los problemas por parte de las educadoras, lo que puede contribuir a un ambiente laboral más saludable y menos estresante.

Enunciado N°15 - Me concentré en los aspectos negativos del trabajo, en lugar de enfocarme en las cosas positivas

Gráfico 31

Postest- Enunciado 15



Los resultados del pretest reflejan que había un comportamiento preocupante entre las educadoras en relación con su enfoque en el trabajo. El 75% de ellas alguna vez se concentraban en los aspectos negativos del trabajo en lugar de enfocarse en las cosas positivas, lo que podría afectar su actitud y bienestar laboral. El 10% casi nunca se concentraba en los aspectos negativos, lo que indicaba una menor tendencia a este comportamiento. Sin embargo, el 15% casi siempre se concentraba en aspectos negativos en lugar de enfocarse en los aspectos positivos, lo que destacaba un grupo minoritario con un comportamiento de enfoque negativo más constante.

En el postest, se observa una mejora significativa en este comportamiento. La categoría "algunas veces" se redujo en un 15%, lo que indica que menos educadoras se concentran en los aspectos negativos en comparación con el pretest. El 35% ahora nunca se concentra en los

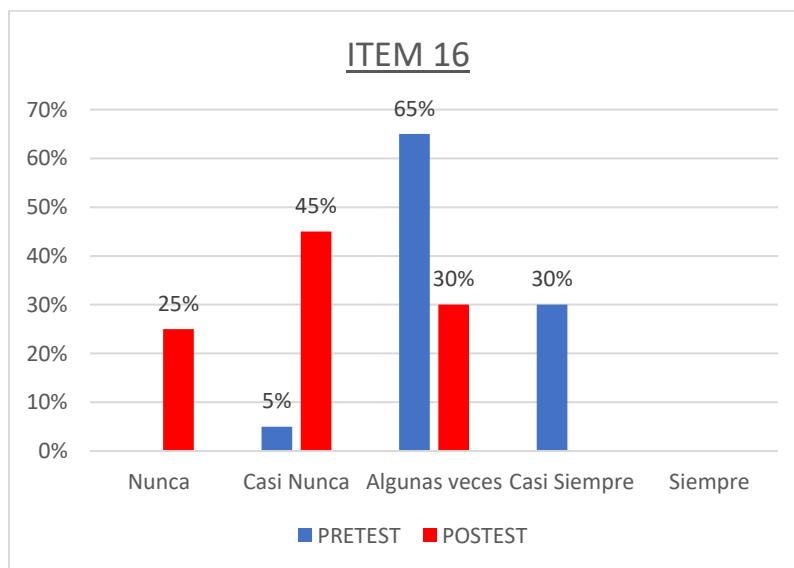
aspectos negativos y el 50% casi nunca lo hace, lo que demuestra un cambio positivo en la actitud de la mayoría de las educadoras hacia su enfoque en el trabajo.

Estos resultados indican claramente que, durante el período entre el pretest y el postest, ha habido una disminución significativa en el comportamiento contraproducente de enfocarse en los aspectos negativos en lugar de los aspectos positivos, lo que tiene un impacto positivo en su bienestar emocional y su rendimiento laboral.

Enunciado N°16 - Comenté aspectos negativos de mi trabajo con gente que no pertenecía a la institución

Gráfico 32

Postest- Enunciado 16



Los datos del pretest sugieren que había un comportamiento preocupante entre las educadoras en relación con la comunicación de aspectos negativos de su trabajo con personas ajenas a la institución. El 65% de ellas en algún momento comentaba aspectos negativos, lo que podría generar una imagen negativa de la institución. El 30% casi siempre comentaba aspectos negativos, lo que indicaba una tendencia continua a compartir estas preocupaciones. Solo el 5% casi nunca comentaba aspectos negativos de su trabajo con personas ajenas a la institución, lo que reflejaba una actitud más discreta en este aspecto.

En el postest, se observa una mejora significativa en este comportamiento. La categoría "algunas veces" se redujo al 30%, lo que indica que menos educadoras comparten aspectos negativos con personas ajenas a la institución en comparación con el pretest. El 45% ahora casi

nunca comenta aspectos negativos, lo que muestra un cambio positivo en la actitud de una mayoría de las educadoras hacia la comunicación externa. Además, el 25% nunca comenta aspectos negativos con personas ajenas a la institución, lo que demuestra una reducción sustancial en este comportamiento contraproducente.

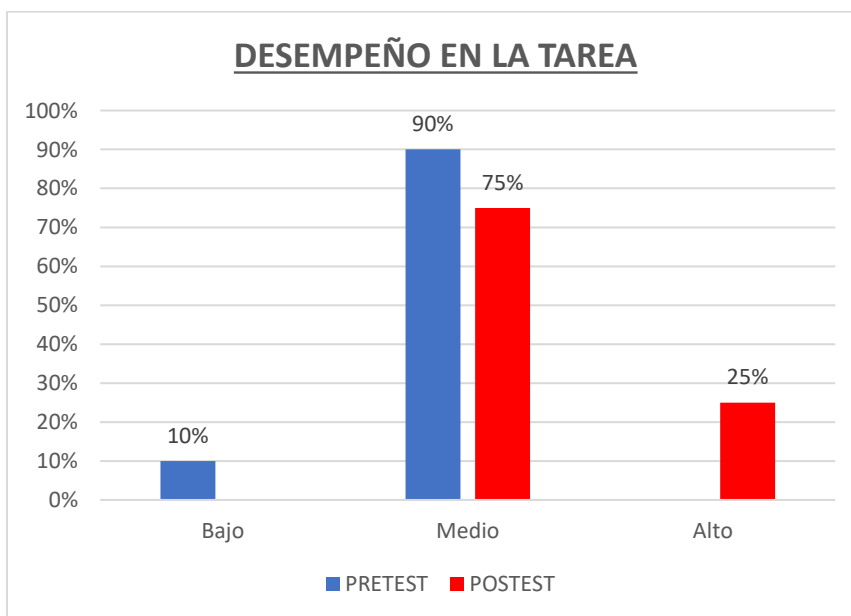
Estos resultados indican claramente que, durante el período entre el pretest y el postest, ha habido una disminución significativa en el comportamiento de compartir aspectos negativos del trabajo con personas ajenas a la institución, lo que contribuye a una imagen más positiva y confiable de la institución educativa.

6.1.3. RESULTADOS POR CADA DIMENSIÓN

- **Desempeño en la Tarea**

Gráfico 33

Pretest-Postest- Desempeño Tarea



En el pretest, los datos revelaron que la mayoría de las educadoras, aproximadamente el 90%, mantenían un rendimiento de nivel medio en su desempeño laboral. Esto indica que, si bien cumplían con las tareas encomendadas, requerían supervisión y dirección para llevar a cabo sus responsabilidades de manera efectiva. Sin embargo, un 10% de las educadoras tenía un desempeño bajo, lo que sugiere que no estaban cumpliendo adecuadamente con las funciones propias de su puesto de trabajo. Este grupo necesitaba atención y mejoras en su desempeño laboral para alcanzar los estándares esperados.

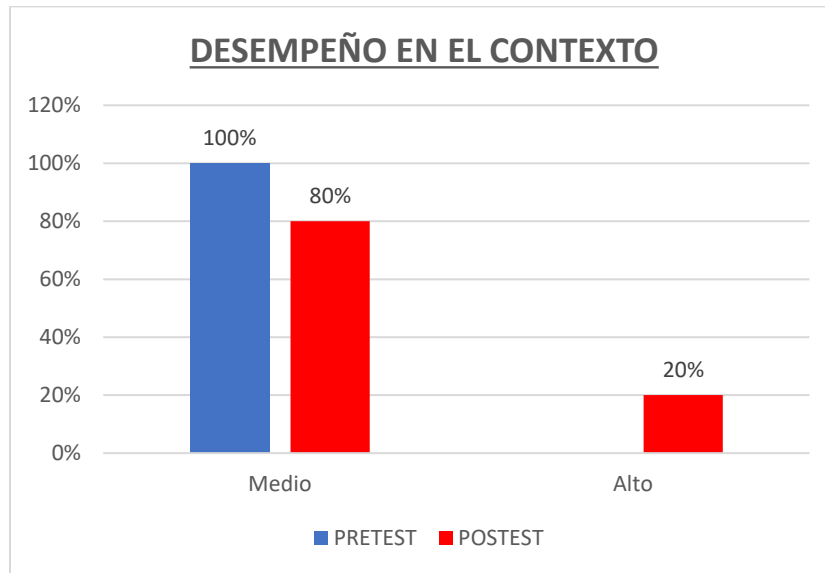
En contraste, el postest presentó datos alentadores que reflejan un cambio positivo en el desempeño de las educadoras. El 75% de ellas aún se encuentran en la categoría de nivel medio, lo que indica que continúan cumpliendo con las tareas laborales asignadas, pero el cambio más

notable radicaba en el 25% restante. Este grupo había mejorado significativamente su desempeño y se ubicaba ahora en el nivel alto. Esto señala que estas educadoras son capaces de cumplir adecuadamente con las tareas propias de su puesto de trabajo sin necesidad de una supervisión constante. Este incremento en el nivel alto de desempeño sugiere un progreso positivo en sus habilidades y competencias laborales, lo que se traduce en una mayor eficiencia y calidad en la educación que brindan, así como en un ambiente laboral más sólido y productivo en la institución educativa.

- **Desempeño en el Contexto**

Gráfico 34

Pretest-Postest- Desempeño Contexto



Los datos del pretest revelaron que el 100% de las educadoras tenían un desempeño en el contexto laboral de nivel medio, lo que indica que generalmente trabajaban de manera cordial solo con las personas cercanas a su entorno. Esto sugiere que su capacidad de colaboración y relación laboral podría estar limitada a un grupo específico de colegas, y quizás había oportunidades de mejora en cuanto a la interacción con otros compañeros de trabajo.

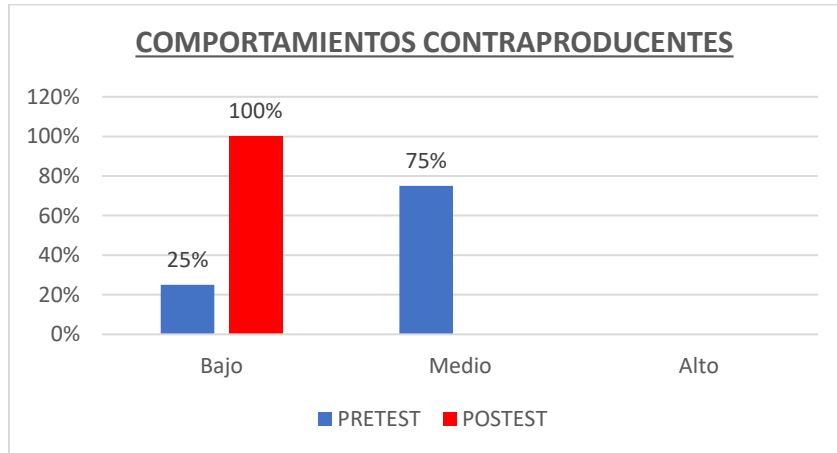
Sin embargo, los datos del postest presentaron un cambio positivo en este aspecto. El 80% de las educadoras mantuvo un nivel medio de desempeño en el contexto laboral, lo que sugiere que seguían siendo cordiales y colaborativas con las personas cercanas a su entorno. Lo más destacado fue que el 20% ha mejorado su desempeño y alcanzado un nivel alto en el contexto laboral, lo que indica que ahora mantienen un grato ambiente laboral con todas sus compañeras de trabajo, independientemente de su cercanía o relación previa.

Estos resultados señalan un progreso significativo en la capacidad de las educadoras para establecer relaciones laborales positivas y colaborativas con un rango más amplio de colegas. Este cambio contribuye a un ambiente laboral más armonioso y productivo en la institución educativa.

- **Comportamientos Contraproducentes**

Gráfico 35

Pretest-Postest- Comportamientos Contraproducentes



Los datos del pretest reflejaron que el 75% de las educadoras tenían un nivel medio en cuanto a comportamientos contraproducentes. Esto indica que a menudo se dejaban llevar por malas influencias o adoptaban actitudes que podrían no estar en línea con lo esperado por la institución. Solo el 25% mantenía un nivel bajo en comportamientos contraproducentes, lo que señala que su actuar correspondía más con las normas y expectativas de la institución.

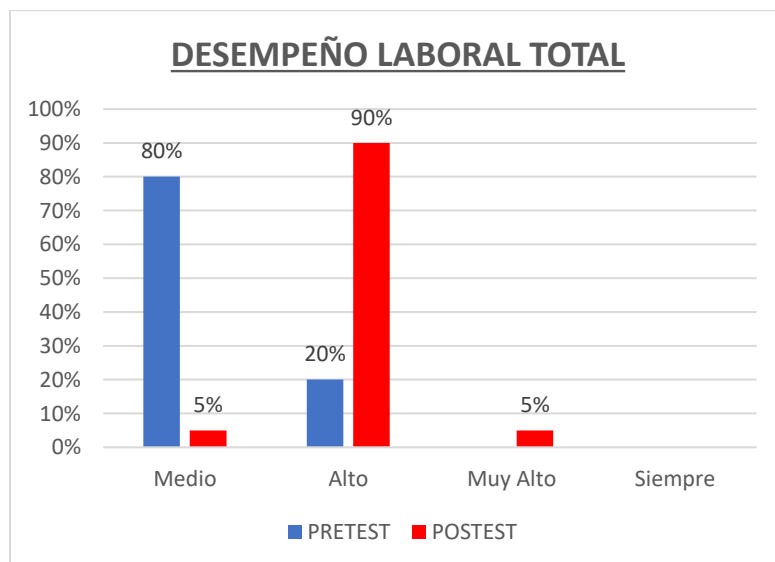
En el postest, los datos presentaron un cambio notable y positivo en este aspecto. El 100% de las educadoras ahora tenía un nivel bajo en comportamientos contraproducentes. Esto demuestra una disminución significativa en los comportamientos negativos o perjudiciales dentro de la institución educativa. Este cambio es altamente alentador, ya que indica un ambiente laboral más saludable y un mayor compromiso con las normas y valores de la institución por parte de todas las educadoras.

Estos resultados sugieren que se ha logrado una mejora sustancial en la conducta y la actitud de las educadoras, lo que tiene un impacto positivo en la cohesión del equipo, la calidad de la enseñanza y la reputación general de la institución educativa.

6.1.4. RESULTADOS DESEMPEÑO LABORAL (TOTAL)

Gráfico 36

Pretest- Postest-Desempeño laboral



Los datos del pretest inicial mostraron que el nivel de desempeño laboral de las educadoras se distribuía principalmente entre los niveles medio y alto, con un 80% y un 20% respectivamente. El nivel medio indica que las educadoras ocasionalmente contribuían con los objetivos de la institución, mientras que el nivel alto sugiere que un grupo minoritario de educadoras tenía conductas que contribuían al cumplimiento de los objetivos de la institución. Estos resultados reflejan un nivel de compromiso y desempeño positivo por parte de las educadoras.

Sin embargo, los datos del postest revelaron una mejora significativa en el desempeño laboral de las educadoras. El 90% de ellas ahora se ubica en el nivel alto, lo que indica que la

gran mayoría contribuía de manera significativa al cumplimiento de los objetivos de la institución. Además, un 5% se encuentra en el nivel medio y otro 5% en el nivel muy alto, lo que demuestra que algunas educadoras no solo cumplen con los objetivos, sino que los superan con creces.

Estos resultados sugieren claramente que el programa de competencias socioemocionales había tenido un impacto positivo y significativo en el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia. El aumento en el nivel de desempeño, la mayor contribución al logro de objetivos y la presencia de educadoras que superaban ampliamente los objetivos eran indicativos de un equipo más comprometido y efectivo en la institución educativa.

6.1.5. RESULTADO Y ANALISIS DE LA PRUEBA DE T-STUDENT

- **Resultado categoría Desempeño Tarea**

Tabla 8

Estadísticas muestras emparejadas- Desempeño tarea

Estadísticas de muestras emparejadas				
	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
PSdesempeñotarea	19,90	20	1,804	,403
PSdesempeñotarea	26,40	20	1,818	,407

Tabla 9

Prueba de muestras emparejadas- Desempeño tarea

Prueba de muestras emparejadas				
				PSdesempeñotarea - PSdesempeñotarea
Diferencias emparejadas	Media			-6,500
	Desv. Desviación			2,328
	Desv. Error promedio			,521
	95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior		-7,590
		Superior		-5,410
t				-12,485
gl				19
Sig. (bilateral)				,000

Tras la aplicación del Programa de Competencias Socioemocionales para fortalecer el desempeño laboral en educadoras, se realiza la Prueba T en el pretest y el postest.

En la Prueba T, en la dimensión del Desempeño en la Tarea, se obtuvo una media de 19,90 en el pretest y una media de 26,40 en el posttest. Se aprecia que la significancia Bilateral es de 0,000 y como este resultado es menor al valor de 0,05 se dice que el cambio es significativo en esta dimensión. Esto determina que la aplicación del Programa de Competencias Socioemocionales es significativa en la dimensión del Desempeño en la Tarea.

- **Resultado categoría Desempeño Contexto**

Tabla 10

Estadísticas de muestras emparejadas- Desempeño contexto

Estadísticas de muestras emparejadas		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	PRdesempeñocontexto	11,70	20	,657	,147
	PSdesempeñocontexto	14,95	20	,686	,153

Tabla 11

Prueba de muestras emparejadas- Desempeño contexto

Prueba de muestras emparejadas		PRdesempeñocontexto - PSdesempeñocontexto
Diferencias emparejadas	Media	-3,250
	Desv. Desviación	,967
	Desv. Error promedio	,216
	95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior -3,702 Superior -2,798
t		-15,038
gl		19
Sig. (bilateral)		,000

Tras la aplicación del Programa de Competencias Socioemocionales para fortalecer el desempeño laboral en educadoras, se realiza la Prueba T en el pretest y el postest.

En la Prueba T, en la dimensión del Desempeño en el Contexto, se obtuvo una media de 11,70 en el pretest y una media de 14,95 en el postest. Se aprecia que la significancia Bilateral es de 0,000 y como este resultado es menor al valor de 0,05 se dice que el cambio es significativo en esta dimensión. Esto determina que la aplicación del Programa de Competencias Socioemocionales es significativa en la dimensión del Desempeño en el Contexto.

- **Resultado categoría Comportamientos Contraproducentes**

Tabla 12

Estadísticas de muestras emparejadas- Comportamientos contraproducentes

Estadísticas de muestras emparejadas		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	PRcomportamientoscontraproducentes	15,20	20	1,642	,367
	PScomportamientocontraproducente	10,30	20	1,342	,300

Tabla 13

Prueba de muestras emparejadas- Comportamientos contraproducentes

Prueba de muestras emparejadas		PRcomportamientoscontraproducentes - PScomportamientocontraproducente
Diferencias emparejadas	Media	4,900
	Desv. Desviación	1,683
	Desv. Error promedio	,376
	95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior 4,112 Superior 5,688
T		13,023
Gl		19
Sig. (bilateral)		,000

Tras la aplicación del Programa de Competencias Socioemocionales para fortalecer el desempeño laboral en educadoras, se realiza la Prueba T en el pretest y el postest.

En la Prueba T, en la dimensión de Comportamientos Contraproducentes, se obtuvo una media de 15,20 en el pretest y una media de 10,30 en el postest. Se aprecia que la significancia Bilateral es de 0,000 y como este resultado es menor al valor de 0,05 se dice que el cambio es significativo en esta dimensión. Esto determina que la aplicación del Programa de Competencias Socioemocionales es significativa en la dimensión de Comportamientos Contraproducentes.

- **Resultado general Pretest-Postest Desempeño Laboral**

Tabla 14

Estadísticas de muestras emparejadas- Desempeño laboral

Estadísticas de muestras emparejadas		Medi	N	Desv.	Desv. Error
		a		Desviación	promedio
Par 1	PRETESTdesempeñoL	46,80	2	1,881	,421
	aboral		0		
	PSdesempeñoLaboral	51,65	2	2,183	,488
			0		

Tabla 15

Prueba de muestras emparejadas- Desempeño laboral

Prueba de muestras emparejadas			PRETESTdesempeñoLaboral
			- PSdesempeñoLaboral
Diferencia	Media		-4,850
s	Desv. Desviación		2,834
emparejad	Desv. Error promedio		,634
as	95% de intervalo de	Inferior	-6,176
	confianza de la diferencia	Superio	-3,524
		r	
T			-7,655
Gl			19
Sig. (bilateral)			,000

Tras la aplicación del Programa de Competencias Socioemocionales para fortalecer el desempeño laboral en educadoras, se realiza la Prueba T en el pretest y el postest.

En la Prueba T, del resultado general del Desempeño Laboral, se obtuvo una media de 46,80 en el pretest y una media de 51,65 en el postest. También se aprecia que la significancia Bilateral es de 0,000 y como este resultado es menor al valor de 0,05 se dice que el cambio es significativo en la variable tras la aplicación del Programa de Competencias Socioemocionales.

Por lo tanto, al tener un valor de 0,000, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Por lo tanto, se considera que la ejecución del Programa de Competencias Socioemocionales fortalece el desempeño laboral en educadoras de la primera infancia del Jardín Infantil “Aprender”, de tal manera que el programa fue beneficio para la formación de las educadoras.

6.1.6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el ámbito de la educación de primera infancia, las competencias socioemocionales de las educadoras desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas. Estas competencias no solo afectan directamente la calidad de la interacción entre las educadoras y los niños, sino que también influyen en el ambiente educativo en su conjunto. En este contexto, el presente estudio se enfocó en la ejecución de un Programa de Competencias Socioemocionales diseñado para fortalecer el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia.

El objetivo principal de esta investigación es analizar en qué medida la participación en dicho programa impacta en las competencias socioemocionales de las educadoras y, consecuentemente, en su desempeño laboral. A lo largo de este estudio, se ha recopilado una amplia gama de datos que nos permiten arrojar resultados sobre esta cuestión. Los resultados de la investigación proporcionan una visión detallada y esclarecedora de la relación entre la capacitación en competencias socioemocionales y el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia.

A partir de esto, los resultados encontrados muestran que tras la aplicación del Programa de Competencias Socioemocionales fortaleció el desempeño laboral en las educadoras de primera infancia, siendo que en el pretest las educadoras se encontraban en un nivel medio con el 80%, siendo que este nivel se caracteriza por contribuir ocasionalmente con los objetivos de la institución. Por otro lado, en el postest se evidencia un incremento en el nivel de desempeño laboral, pues las educadoras obtuvieron un nivel alto con el 90%, indicando que la característica de las educadoras es contribuir sobrepasando los objetivos de la institución. Así mismo, la media en el pretest es de 46,80 y en el postest es de 51,65 haciendo notar el incremento existente en el nivel de desempeño laboral total.

Además, esto mismo, se refleja en las diferentes dimensiones del desempeño laboral. En la dimensión de Desempeño en la Tarea en el pretest el 90% de las educadoras tienen un nivel medio, que indica que las educadoras cumplen con las tareas encomendadas, pero bajo supervisión. En el posttest el 75% de las educadoras tienen un nivel medio y hubo un incremento del 25% de las educadoras que obtuvieron un nivel alto, indicando que cumplen con las tareas propias de su puesto de trabajo. Así mismo, la media en el pretest es de 19,90 y en el posttest es de 26,40, haciendo notar el incremento existente en esta dimensión.

En la dimensión de Desempeño en el Contexto, en el pretest el 100% de las educadoras tienen un nivel medio, lo cual indica que ellas trabajan de manera cordial solo con las personas cercanas a su entorno. En cambio, en el posttest, 80% tiene un nivel medio y hubo un incremento de 20% de educadoras que obtuvieron un nivel alto, por lo que ellas mantienen un grato ambiente laboral con todas sus compañeras de trabajo. Así mismo, la media en el pretest es de 11,70 y en el posttest es de 14,95 haciendo notar el incremento existente en esta dimensión

En la dimensión de Comportamientos Contraproducentes, en el pretest el 75% de las educadoras tiene un nivel medio, lo que indica que la mayoría tiene comportamientos que puede llegar a perjudicar a la institución, debido a que el nivel en donde se encuentran indica que se deja llevar por malas influencias. En el posttest existe una mejora en esta dimensión, debido a el 100% de las educadoras se encuentran en un nivel bajo, indicando que su actuar corresponde a lo esperado por la institución. Así mismo, la media en el pretest es de 15,20 y en el posttest es de 10,30, haciendo notar la disminución existente en esta dimensión.

Estos resultados muestran que existe una mejora notable en el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia.

Por otro lado, la prueba de T-Student, indica que la sig. Bilateral es de 0,000, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, la cual hace énfasis en que el Programa de Competencias Socioemocionales fortalece el desempeño laboral en las educadoras de primera infancia del Jardín Infantil “Aprender”.

En conclusión, los resultados de esta investigación brindan una sólida evidencia de que la implementación del Programa de Competencias Socioemocionales ha tenido un impacto significativo y positivo en el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia. A lo largo de esta discusión de resultados, hemos identificado claramente una mejora en diversos aspectos de su trabajo, desde el desempeño en la tarea, en el contexto y los comportamientos contraproducentes.

Estos hallazgos respaldan la premisa fundamental de que las competencias socioemocionales son un componente esencial en el arsenal de habilidades de las educadoras. La relación que se ha demostrado entre la capacitación en competencias socioemocionales y el fortalecimiento del desempeño laboral destaca la relevancia de invertir en el desarrollo de estas habilidades en el contexto de la educación de primera infancia.

En última instancia, estos resultados no solo benefician a las educadoras en su desarrollo profesional y bienestar personal, sino que también tienen un impacto directo en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños y niñas que están a su cuidado. Al fortalecer la conexión entre las competencias socioemocionales y el desempeño laboral, esta investigación respalda la importancia de continuar explorando y promoviendo el desarrollo de estas competencias en el ámbito educativo, con la esperanza de contribuir a una educación de primera infancia más efectiva y enriquecedora para todos los niños que asisten a los jardines infantiles.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. CONCLUSIONES

La presente investigación busca fortalecer el desempeño laboral mediante las competencias socioemocionales de las educadoras de primera infancia, con un enfoque en la efectividad del Programa de Competencias Socioemocionales.

La investigación contempla la ejecución de un Programa de Competencias Socioemocionales y a partir del mismo se realiza la aplicación del instrumento de Desempeño Laboral Individual de Gabini y Salessi, con un pretest y postest, sometiendo los resultados obtenidos a un análisis cuantitativo y al análisis de la prueba T-student.

En función al objetivo general planteado se llega a la siguiente conclusión:

- Mediante el análisis que se realizó con la prueba T-student la cual obtuvo que la significancia Bilateral es de 0,000, lo que indica que el programa de Competencias Socioemocionales fortaleció el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia del Jardín Infantil “Aprender”.

En función al primer objetivo específico:

- Se identificó en el pretest que el nivel de desempeño laboral individual de manera global fue de un nivel medio que corresponde a un 80% de las educadoras. Después de la aplicación del programa, el postest refleja un incremento con un 90% de las educadoras que tienen un nivel alto, un 5% tienen un nivel muy alto y el 5% se mantiene en el nivel medio.

- En la dimensión de Desempeño en la tarea, en el pretest se obtuvo que el 90% tiene un nivel medio y el 10% tiene un nivel bajo, sin embargo, en el postest 75% se mantuvo en el nivel medio y hubo un incremento del 25% que tiene un nivel alto.
- En la dimensión de Desempeño en el contexto, en el pretest se obtuvo que el 100% tiene un nivel medio, sin embargo, en el postest el 80% se mantuvo en el nivel medio y hubo un incremento del 20% de las educadoras que tienen un nivel alto.
- En la dimensión de Comportamiento contraproducente, en el pretest se obtuvo que el 75% de las educadoras tienen un nivel medio y el 25% tiene un nivel bajo. En el postest se obtuvo que 100% de las educadoras obtuvieron un nivel bajo.

En función al segundo objetivo específico:

- Se determinó que el desempeño laboral individual de las educadoras en el pretest esta caracterizado por la contribución de manera ocasional a los objetivos de la institución. En el postest, las educadoras se caracterizan por tener conductas que contribuyen al cumplimiento de los objetivos de la institución.
- En la dimensión de Desempeño en la tarea, en el pretest el 90% de las educadoras se caracterizan por cumplir con las tareas asignadas, pero solo bajo supervisión. En el postest el 25% de las educadoras se caracterizan por cumplir con las tareas propias de su puesto de trabajo.
- En la dimensión de Desempeño en el contexto, en el pretest las educadoras se caracterizan por trabajar de manera cordial solo con las personas cercanas a su entorno. En el postest el 20% de las educadoras se caracterizan por mantener un grato ambiente laboral con todas sus compañeras de trabajo.

- En la dimensión de Comportamiento contraproducente, en el pretest el 75% de las educadoras se caracterizan por dejarse llevar a menudo por malas influencias. En el posttest las educadoras se caracterizan por tener un actuar que corresponde con lo esperado por la institución.

En función al tercer objetivo específico:

- Se diseñó un Programa de Competencias Socioemocionales, la cual incluye el trabajo con habilidades emocionales, entre esta se encuentra la conciencia emocional, la regulación emocional. Y las habilidades sociales, entre ellas la empatía. Este programa permitió fortalecer e incrementar en nivel de desempeño laboral en las educadoras de primera infancia.

En función al cuarto objetivo específico:

- Se logró incrementar el nivel de desempeño laboral en las educadoras de primera infancia, esto se puede evidenciar en los porcentajes obtenidos, en el pretest tienen un 80% de nivel medio y el posttest con 90% de nivel alto, además la media obtenida en el pretest es de 46,80 y en el posttest es de 51,65.

Estos resultados son significativos, ya que demuestran un claro aumento en el nivel de desempeño laboral de las educadoras de primera infancia después de participar en el Programa de Competencias Socioemocionales. El incremento en los porcentajes es un indicador notable del impacto positivo del programa en el desempeño laboral de las educadoras. En el pretest, donde se evaluó su nivel de desempeño laboral antes de participar en el programa, el 80% de las educadoras se encontraba en el nivel medio. Sin embargo, después de completar el programa (posttest), el 90% de ellas había alcanzado el nivel alto en su desempeño laboral. Este aumento en

la proporción de educadoras en el nivel alto refleja claramente la eficacia del Programa de Competencias Socioemocionales.

Además, los valores de la media en los pretest y postest respaldan aún más esta mejora. En el pretest, la media del desempeño laboral de las educadoras fue de 46.80. Sin embargo, después de participar en el programa, esta media aumentó significativamente a 51.65 en el postest. Esto indica un aumento promedio en la calidad del desempeño laboral de las educadoras, lo que refuerza la idea de que el programa ha tenido un impacto positivo en sus competencias socioemocionales y el desempeño laboral.

Estos resultados respaldan de manera concluyente la hipótesis de que el Programa de Competencias Socioemocionales fortalece el desempeño laboral de las educadoras de primera infancia del Jardín Infantil “Aprender”.

7.2. RECOMENDACIONES

En base a los resultados positivos encontrados en esta investigación, se recomienda:

- A la población en general, promover la conciencia sobre la importancia de las competencias socioemocionales. Estas habilidades no solo son cruciales en el ámbito educativo, sino que también impactan positivamente en la vida cotidiana. Se recomienda que todos reconozcan que el desarrollo de competencias socioemocionales es beneficioso para todas las edades y fomente su aplicación en situaciones diversas. Además, se deben respaldar y promover iniciativas que ofrezcan oportunidades de desarrollo socioemocional en la comunidad educativa, lo que incluye el ampliar la implementación del Programa de Competencias Socioemocionales en un contexto más amplio de educadoras de primera infancia. Esto puede incluir la incorporación de más instituciones educativas y centros de cuidado infantil en el programa. Además, se debe considerar la adaptación del programa a diferentes contextos y poblaciones de educadoras, debido a que el programa puede variar según las necesidades y características específicas de las educadoras y los entornos en los que trabajan.
- A la institución, se recomienda mantener el compromiso continuo con la implementación del programa de competencias socioemocionales como una parte integral de la formación de las educadoras de primera infancia. Es fundamental proporcionar oportunidades de formación y capacitación constante para que las educadoras fortalezcan sus habilidades socioemocionales y pedagógicas. Además, se recomienda establecer un sistema de evaluación y seguimiento que permita medir el impacto del programa en el desempeño laboral de las educadoras y

realizar ajustes según los resultados obtenidos. También se recomienda la implementación de un sistema de evaluación continua del desempeño laboral de las educadoras, incluso después de la conclusión del programa. Esto permitirá un seguimiento a largo plazo de los efectos del programa en su trabajo. De igual manera, se recomienda continuar recopilando datos a largo plazo sobre el desempeño laboral de las educadoras que participaron en el programa. Esto permitirá evaluar el impacto a largo plazo y medir la sostenibilidad de las mejoras observadas.

- A las educadoras de primera infancia, se recomienda mantener un compromiso personal con el desarrollo de sus propias competencias socioemocionales, ya que esto fortalecerá su capacidad para enseñar estas habilidades a los niños. Se les insta a integrar de manera continua las competencias socioemocionales en las actividades diarias con los niños, creando un ambiente propicio para su desarrollo. Asimismo, se promueve la colaboración y la comunicación constante con otros educadores y personal escolar para compartir estrategias y buenas prácticas relacionadas con el programa.
- A los padres de familia, se recomienda encarecidamente que se involucren en la formación y el programa de competencias socioemocionales junto con las educadoras de sus hijos. Esto permitirá un enfoque integral en la educación de los niños, ya que los padres también desempeñan un papel fundamental en su desarrollo. La participación activa en el programa no solo fortalecerá las habilidades socioemocionales de los padres, sino que también les brindará una comprensión más profunda de las metas y estrategias educativas utilizadas por las

educadoras. Este enfoque conjunto garantizará una educación de mejor calidad para los niños, ya que se crearán sinergias entre la escuela y el hogar, proporcionando un entorno más enriquecedor y coherente para su desarrollo integral.

- Por otro lado, el compartir los resultados de la investigación y las conclusiones sobre la efectividad del programa con otras instituciones educativas, profesionales del campo de la primera infancia y responsables de la toma de decisiones. Para que esto pueda inspirar la implementación de programas similares en otras áreas geográficas del país.

La investigación realizada ha arrojado resultados alentadores sobre la efectividad de la implementación de un programa de competencias socioemocionales en educadoras de primera infancia para fortalecer su desempeño laboral. No obstante, estos resultados son solo un paso en la dirección correcta, y es esencial reconocer la importancia de seguir investigando y enfatizando el papel de las competencias socioemocionales en la formación de educadoras. La calidad educativa en la primera infancia depende en gran medida de la capacidad de las educadoras para establecer relaciones positivas, gestionar emociones y crear ambientes de aprendizaje enriquecedores. Por lo tanto, la investigación futura debe continuar explorando en profundidad cómo el desarrollo y la aplicación de estas competencias pueden seguir mejorando la calidad de la educación temprana, asegurando así un futuro más brillante para nuestros niños y niñas en su camino hacia un desarrollo pleno y saludable.

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

Aquise, D. Rojas, F. (2020). Modelo De Gestión De Talento Humano Basado En Competencias, Para La Empresa Eléctrica Regional Norte. Quito.

<http://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/1880>

Álvarez-Ramírez, M., Pena, M., & Losada, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Psicoorientación y Pedagogía*, 1(28), 19-32. <https://doi.org/105944/reop.vol28.num1.2017>

Atachahua, M. (2018). Competencias socioemocionales en la gestión de la calidad humana docente en el colegio secundario de Quiparacra. Universidad César Vallejos. Perú.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbooks of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Becker, E., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, A., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>

Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. 1st ed. Madrid: Narcea.

Bisquerra Alzina, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales [The emotional competences]. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.

Borman, W. C.; Motowidlo, S. J.; Rose, S. R. & Hansen, L. M. (1993). Development of a model of soldier effectiveness. Minneapolis, MN: Personnel Decisions Research Institute.

Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>

Campbell, J. P.; McHenry, J. J. & Wise, L. L. (1990). Modelar el desempeño laboral en una población d empleos. *Psicología del personal*.

Cerrón, J., Vicente, V. (2018). Liderazgo organizacional y desempeño laboral de trabajadores de la Dirección Regional de Educación Pasco 2018. Escuela de Postgrado. Universidad César Vallejos. Perú.

Chiavenato, I. (2007). *Administracion de Recursos Humanos*. México: Mc GrawHill International.

Chiavenato, I. (2007). *Comportamiento organizacional*. México: Mc Graw Hill.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-42.

Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres y Maestros*, 368, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>

Elías, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. Y Shiriver, T.P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Frederickson, N., Petrides, K.V. Y Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52 (3), 323-328.

Gendron, B. (2017). Capital emocional: el conjunto de competencias emocionales como habilidades profesionales y vocacionales en obras emocionales y trabajos. *Revista Española de Educación Comparada* | núm. 29 (enero-junio 2017), pp. 44-61. doi: 10.5944/reec.29.2017.17433

Goleman, D., Boyatzis, R. Y Mckee, A. (2002). El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional. Barcelona: Plaza & Janés.

Hernández, E. T. (2017). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.

Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). Organizations and the system concept. In J. Shafritz, J. Ott & Y. Jang (eds.), *Classics of organizatio*

Koopmans, L.; Bernaards, C. M.; Hildebrandt, V. H.; Schaufeli, W.; De Vet, H. & van der Beek, A. (2011). Marco Conceptual del desempeño laboral individual. A systematic review. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*.

Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Ediciones Gestión 2000. Barcelona-España.

Levy-Leboyer, C. (1997). Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

López Gómez, R. E., González Gutiérrez, V., Fernández Luque, A. M., & Martínez Medina, M. A. (2021). Plataforma neuroeducativa para formación de competencias socioemocionales y de autocuidado para el autocuidado y salud.

López, L., Solano, A., Arias, A., Aguirre, S., Osorio, C., & Vásquez, E. (julio-diciembre de 2012). El estrés laboral y los trastornos psiquiátricos en profesionales de la medicina. Revista CES Salud Pública, 3(2), 280-288. Recuperado de https://revistas.ces.edu.co/index.php/ces_salud_publica/article/view/2123

Martínez, G., Guevara, A., & Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. Ra Ximhai, 123-134.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. American Psychologist, 28(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>

Mayorga Ponce, R. B., Virgen Quiroz, A., K., Martínez Alamilla, A., Salazar Valdez D. (2020). Prueba Piloto. Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Publicación semestral, Vol. 9, No. 17. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/issue/archive>

Motowidlo, S. J. & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. Journal of Applied Psychology

Murphy, K. R. (1990). Desempeño Laboral y Productividad. In K. R. Murphy y F. E. Saal (Eds). *Psychology in organizations: Integrating science and practice*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum

Omar, A. (2010). Comportamientos extra papel: De la colaboración a la transgresión. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.

Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. Ginebra: Autor. Recuperado de <https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2016/490658.pdf>

Palmar G., Rafael S.; Valero U., Jhoan M (2014). Competencias y desempeño laboral de los gerentes en los institutos autónomos dependientes de la Alcaldía del municipio Mara del estado Zulia. *Universidad Autónoma del Estado de México. Espacios Públicos*, vol. 17, núm. 39, enero-abril, 2014, pp. 159-188

emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9,185-211.

Peche Balcazar, K. L., & Vasquez Nuñez, J. M. (2021). *Estrés laboral en contexto remoto en docentes de educación básica regular, Chiclayo*.

Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cantabria. Editorial Consejería de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/33DRIWa>

Pérez-Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16 (1).

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.) [versión 23.4 en línea] Recuperado de <https://dle.rae.es/>

Repetto, E. Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación.

Robinson, S. L. & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. Academy of Management Journal

Rodríguez Medina, M. A., Poblano-Ojinaga, E. R., Alvarado Tarango, L., González Torres, A., & Rodríguez Borbón, M. I. (2021). Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 11(22).

<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960>

Saarni, C. (1999), The Development of Emotional Competence. Nueva York. Guilford Press.

Sackett, P. R. (2002). The structure of counterproductive work behaviors: Dimensionality and relationships with facets of job performance. International Journal of Selection and Assessment

Salovey, Peter y Jonh Mayer (1990), Emotional intelligence en Imagination, Cognition, and Personality, vol. 9, núm. 3, Estados Unidos de América.

Santos, M. C. (2010). Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación secundaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.

Schmelkes, Sylvia. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la actualización del maestro. México: Secretaría de Educación Pública.

Simeon (2020). Importancia del autocuidado para fortalecer la seguridad y salud en el trabajo. Seguridad y Salud Laboral integrada con Tecnología.

Spector, P. E. (2011). La relacion de la personalidad con el comportamiento laboral contraproducente. (CWB): Una integración de perspectivas. Revisión de la gestion de recursos humanos.

Sydle, 2022. Evaluación del desempeño. Modelos eficientes. Innovación y tecnología.
<https://www.sydle.com/es/blog/evaluacion-de-desempeno-620a9147e45de05ff60302f8>

Van Dyne, L. & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*

Werther, W., & Davis, K. (2008). Administracion de recursos humanos. El capital humano de las empresas . México : Mc. Graw Hill .

Whitehead, J., & Suave, J. (2018). *The Importance of Teacher Well-being and Social and Emotional Learning: A Literature Review Prepared for Millennium.org*. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/59dd06ba8a02c73de886b306/t/5c33d5041ae6cfcc025322a1/1546900742535/Importance+of+Teacher+Well-Being+and+Soci+al+Emotional+Learning.pdf>

Zapata B., Ceballos L.(2010), “Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y

Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp.
1069 - 1082.

ANEXOS

Escala de Desempeño Laboral Individual

Gabini y Salessi (2016)

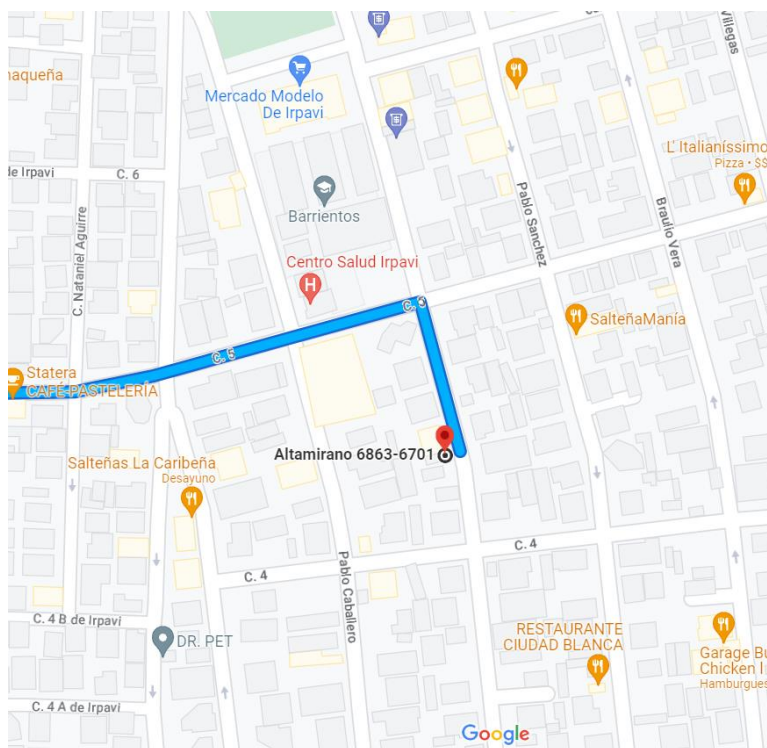
A continuación, se presenta una serie de enunciados que buscan medir el desempeño laboral. Agradeceremos que responda con sinceridad, marque con un aspa (X) en la que considere que expresa mejor su punto de vista. No hay respuesta buena ni mala.

Al marcar, considere la siguiente escala:

Nunca (1) Casi Nunca (2) Algunas Veces (3) Casi Siempre (4) Siempre (5)

ENUNCIADOS		1	2	3	4	5
Desempeño en la tarea						
1	Fui capaz de hacer bien mi trabajo porque le dediqué el tiempo y esfuerzo necesario.					
2	Se me ocurrieron soluciones creativas frente a los nuevos problemas.					
3	Cuando pude realicé tareas laborales desafiantes.					
4	Cuando terminé con el trabajo asignado, comencé nuevas tareas sin que me lo pidieran.					
5	En mi trabajo, tuve en mente los resultados que debía lograr.					
6	Trabajé para mantener mis conocimientos laborales actualizados.					
7	Seguí buscando nuevos desafíos en mi trabajo					
Desempeño en el contexto						
8	Planifiqué mi trabajo de manera tal que pude hacerlo en tiempo y forma.					
9	Trabajé para mantener mis habilidades laborales actualizadas.					
10	Participé activamente de las reuniones laborales.					
11	Mi planificación laboral fue óptima.					
Comportamientos Contraproducentes						
12	Me quejé de asuntos sin importancia en el trabajo.					
13	Comenté aspectos negativos de mi trabajo con mis compañeros.					
14	Agrandé los problemas que se presentaron en el trabajo.					
15	Me concentré en los aspectos negativos del trabajo, en lugar de enfocarme en las cosas positivas.					
16	Comenté aspectos negativos de mi trabajo con gente que no pertenecía a la institución.					

UBICACIÓN JARDIN INFANTIL



Irpavi, Av. Altamirano #6775 entre calles 4 y 5, La Paz, Bolivia



Instalaciones del Jardín Infantil "Aprender"



Facilitadora durante sesión 1



Educadoras participando de las sesiones

Educadoras durante las sesiones del Programa de Competencias Socioemocionales

