

**UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA**

Escuela de Posgrado



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

**LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO  
NACIONAL AL 2036 EN EL DESARROLLO DE LAS  
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA PÚBLICA DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE  
LIMA**

Trabajo de investigación para optar al Grado Académico de Maestro en Educación  
Con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública

**LUZ CCAHUANA RAVICHAGUA  
RONALD UBER SANTOS CARRASCO**

**Presidente: Alier Ortiz Portocarrero**

**Asesor: Uriel Montes Serrano**

**Lector 1: Adonias Julia Villa Calderon**

**Lector 2: Luz Helena Echeverri Junca**

**Lima- Perú**

**Enero, 2025**



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado  
Aprobado por Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R y modificado por  
Resolución Rectoral N° 040-2023-UARM-R

## **INFORME DE ORIGINALIDAD**

Sres.

**CONSEJEROS**

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por Luz Ccahuana Ravichagua y Ronald Uber Santos Carrasco, quienes solicitan la obtención de su grado académico de maestro a través de la sustentación de un trabajo de investigación.

El producto académico elaborado tiene como título “La implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en el desarrollo de las competencias socioemocionales en una institución educativa pública de Educación Básica Regular de Lima”.

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos de la Escuela de Posgrado, respectivamente, declaramos que el producto académico de Luz Ccahuana Ravichagua y Ronald Uber Santos Carrasco ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 18 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedamos de ustedes.

Firmado en Lima, el 27 del mes de enero de 2025

Atentamente,

Uriel Montes Serrano  
Asesor

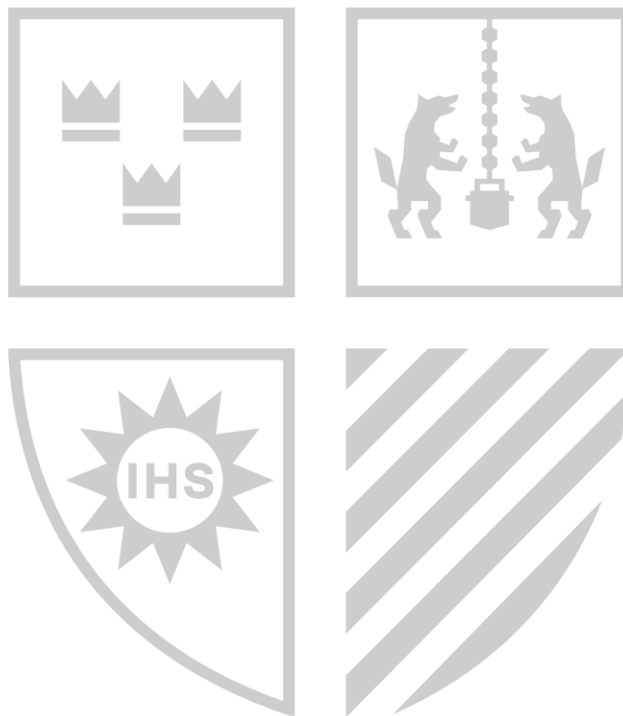
Mario Carlos Granda Rangel  
Secretario de la Comisión de  
Grados Académicos de la Escuela de  
Posgrado

\*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

## **EPIGRAFE**

“¿Somos conscientes de qué significa y qué implica una educación integral y de calidad?”

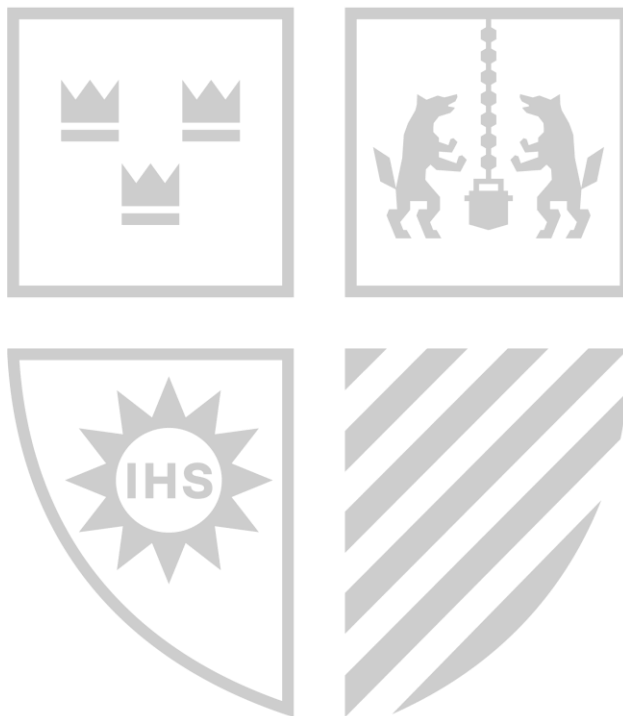
Dra. Liliana Muñoz Guevara



## **DEDICATORIA**

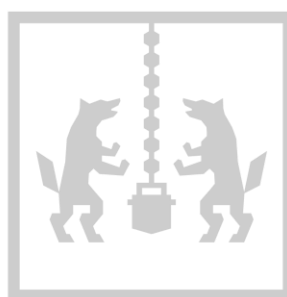
Dedicamos esta investigación a nuestros familiares que durante toda su vida nos han apoyado y hasta ahora lo siguen haciendo.

Así mismo, dedicamos, en especial, este trabajo a Luz Ravichagua Fernández que desde el cielo nos cuida y nos anima a seguir continuando y creciendo en la vida.



## **AGRADECIMIENTO**

Agradecemos por el acompañamiento  
brindado a nuestro asesor Uriel Montes  
Serrano, por toda la exigencia, el apoyo, la  
paciencia y la confianza brindada.



## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue analizar la implementación docente del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en torno a las competencias socioemocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima. La metodología que se utilizó fue el paradigma interpretativo, además del enfoque cualitativo que permitió comprender el proceso de implementación. Mientras que el método fenomenológico que se empleó permitió captar las experiencias vividas y las percepciones individuales de los docentes sobre el impacto del PEN en su entorno educativo. El estudio concluyó que los docentes y la coordinadora de tutoría de la institución educativa examinada no implementan el Proyecto Educativo Nacional al 2036, pues elaboran los documentos de la planificación curricular sin tomar en cuenta el tercer propósito del PEN 2036 y, tampoco, aplican sus orientaciones. Por ello, como resultado del análisis y discusión de resultados, se diseñó una propuesta de guía metodológica para la implementación del tercer propósito del PEN al 2036 que apunta a fortalecer y/o desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes del VII ciclo de la EBR. En ella se propone una ruta y se brinda orientaciones para la implementación; además, se proporciona documentos pedagógicos curriculares para desarrollar las competencias socioemocionales, en el aula.

**Palabras claves:** Educación, Proyecto Educativo Nacional, Competencias socioemocionales, docentes, habilidades blandas.

## ABSTRACT

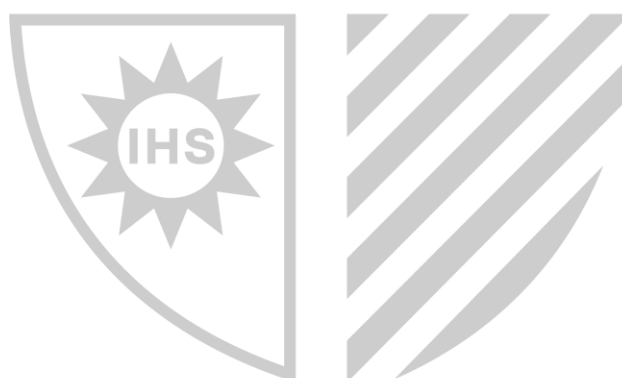
The objective of this research was to analyze the teaching implementation of the National Educational Project for 2036 around socio-emotional competencies in a Public Educational Institution of Regular Basic Education in Lima. The methodology used was the interpretive paradigm, in addition the qualitative approach allowed us to understand the implementation process and the phenomenological method that was used allowed us to capture the lived experiences and individual perceptions of the teachers about the impact of the PEN in their educational environment. The study concludes that the teachers and the tutoring coordinator of the educational institution examined do not implement the National Educational Project for 2036, since they prepare the curricular planning documents without taking into account the third purpose of the PEN 2036 and do not apply its guidelines. As a result of the analysis and discussion, a proposal for a methodological guide was designed in the implementation of the third purpose of the PEN by 2036 to strengthen and/or develop socio-emotional competencies in students of the VII cycle of the EBR, in which a route is proposed and It provides guidelines for implementation, and curricular pedagogical documents are also provided to develop socio-emotional competencies in the classroom.

**Keywords:** Education, National Education Project, emotional competencies, teachers, soft skills.

## TABLA DE CONTENIDOS

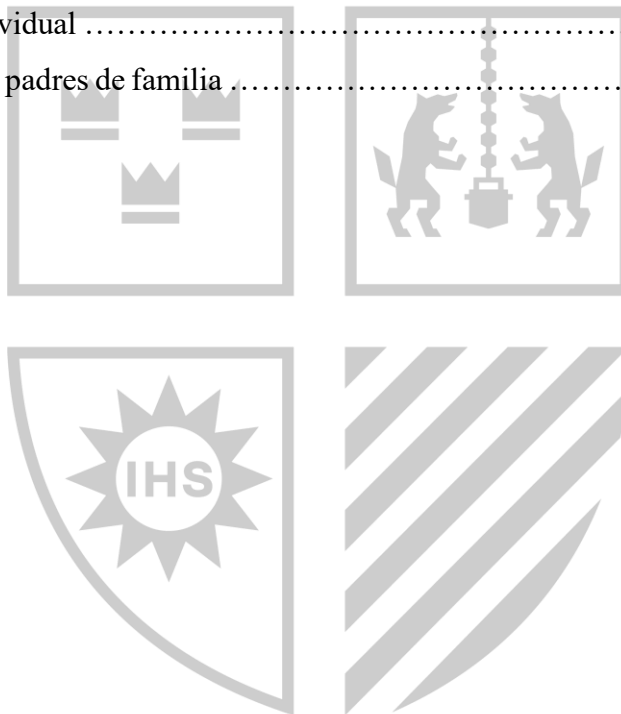
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....	15
1.1. Antecedentes de estudio .....	15
1.1.1. Antecedentes internacionales .....	15
1.1.2. Antecedentes nacionales .....	17
1.2. El bienestar socioemocional en el Proyecto Educativo Nacional al 2036.....	19
1.2.1. Marco contextual del bienestar socioemocional en el PEN al 2036 .....	20
1.2.2. Impacto de las políticas en el desarrollo de competencias socioemocionales .....	25
1.2.3. Educación emocional para una formación integral .....	29
1.3. Las competencias socioemocionales en el desarrollo educativo .....	33
1.3.1. Conciencia emocional .....	34
1.3.2. Regulación emocional .....	37
1.3.3. Autonomía emocional .....	40
1.3.4. Competencia social .....	43
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	47
2.1. Paradigma, enfoque y método .....	47
2.2. Objetivos de la investigación.....	51
2.3. Categorización .....	51
2.3.1. Categorías emergentes .....	52
2.4. Población y muestra .....	52
2.5. Técnicas e instrumentos .....	55
2.6. Validación y confiabilidad .....	57
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	59
3.1. Las emociones en el aprendizaje de los estudiantes .....	60
3.1.1. La confianza en los procesos de enseñanza-aprendizaje .....	61
3.1.2. La tolerancia como recurso para el aprendizaje.....	63
3.1.3. La frustración en las actividades escolares .....	66
3.2. La metodología pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	68

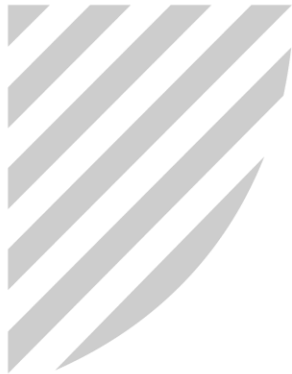
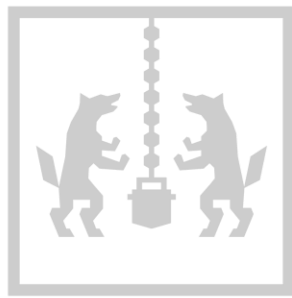
3.2.1. El rol docente en la formación integral del estudiante .....	73
3.2.2. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de competencias académicas y emocionales .....	78
3.3. El bienestar físico y mental de los estudiantes en el entorno escolar .....	81
3.3.1. El autocuidado físico en las actividades escolares.....	84
3.3.2. El autocuidado mental en las actividades escolares.....	86
3.3.3. El estrés en la vida de académica de los estudiantes .....	88
3.4. Las habilidades blandas en la convivencia escolar.....	91
3.4.1. La comunicación asertiva para una convivencia escolar .....	92
3.4.2. El fomento de valores .....	95
3.4.3. Las normas de convivencia como base de la estabilidad emocional .....	98
3.5. Propuesta de guía metodológica para la implementación del PEN al 2036 en el fortalecimiento de competencias socioemocionales.....	101
CONCLUSIONES.....	126
RECOMENDACIONES .....	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	131
ANEXOS.....	137



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Categorías emergentes .....	52
Tabla 2: Caracterización de la problemática del aula .....	110
Tabla 3: Recursos para desarrollar competencias emocionales.....	111
Tabla 4: Programación anual para desarrollar competencias socioemocionales.....	113
Tabla 5: Tutoría individual .....	115
Tabla 6: Talleres con padres de familia .....	115





## INTRODUCCIÓN

Actualmente, nuestro contexto social es difícil. Los valores éticos parecen perdidos y la parte humana cada vez desvaloriza más su sentido. Al respecto, emerge un grupo de estudiosos interesados en temas del valor humano que aspira a una educación integral en la que la educación emocional es pilar. Las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial, la postpandemia del COVID-19 siguen siendo un desafío en un país donde las crisis políticas y sanitarias son el pan de cada día. La educación emocional, entonces, se erige para poder encaminar las riendas de la sociedad, una sociedad que parece haber perdido el sentido y solo intenta sobrevivir en medio de la incertidumbre social.

El sistema educativo y sus políticas deben responder al actual contexto. Por ello, la presente investigación tiene como eje al Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN), política orientadora que busca guiar a los actores educativos en su quehacer ordinario. El PEN al 2036 plantea como uno de sus propósitos el bienestar socioemocional de los estudiantes a lo largo de todo el ciclo educativo.

Pero ¿cómo se consigue el bienestar socioemocional? El bienestar socioemocional se logra manteniendo un equilibrio emocional y un manejo adaptativo de las emociones (Consejo Nacional de Educación, 2020). Es en este punto en el que ingresan las competencias socioemocionales, se alcanzará el bienestar socioemocional si se desarrollan las competencias socioemocionales.

Para Bisquerra (2022) y Yataco et al. (2022), las competencias socioemocionales son una agrupación de conocimientos y capacidades que permite comprender y regular las emociones. Además, estas habilidades y actitudes son necesarias para expresar de forma racional y apropiada el mundo interno hacia las demás personas.

La literatura nacional e internacional expresan que el desarrollo de competencias emocionales y/o socioemocionales está estrechamente ligado con la implementación de prácticas pedagógicas y/o programas tutoriales. Además, desarrollar competencias socioemocionales influye en el desarrollo de una buena convivencia, construcción de una ciudadanía plena y el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.

Ante esto, se plantea la pregunta de investigación ¿De qué manera, la implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036, favorece el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes de Educación Básica Regular en una Institución Educativa Pública de Lima?

En tanto son los docentes los que, finalmente, llegan a implementar las políticas en las aulas, el objetivo general de la investigación se centra en analizar la implementación docente del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en torno a las competencias socioemocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima. Del mismo modo, se plantean como objetivos específicos: Explicar cómo las competencias socioemocionales orientan la práctica pedagógica de los docentes de una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima y Analizar la relación entre el PEN al 2036 y el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes en una Institución Educativa Pública de EBR de Lima.

Para el logro de estos objetivos se plantea una metodología que incluye el paradigma interpretativo, el cual se considera para estudiar las percepciones de los docentes. Asimismo, el enfoque cualitativo empleado permitió obtener conocimiento, a través de la exploración de experiencias, comportamientos y reflexiones. Por último, el método fenomenológico hizo posible centrarse en la interacción entre lo emocional y lo cognitivo, proporcionando una orientación que permite captar cómo las experiencias pedagógicas de los docentes, influidas por sus emociones y cogniciones, afectan la implementación del PEN 2036.

Esta investigación llega a ser relevante, pues tiene grandes implicaciones prácticas en los docentes y actores educativos, ya que los resultados y las propuestas apuntan a fortalecer la metodología docente e impulsa que la comunidad educativa sea parte fundamental de la implementación del PEN 2036. Además, el desarrollo de competencias socioemocionales tiene un alto impacto en la calidad de los aprendizajes y la formación integral del individuo.

Asimismo, su relevancia social es explícita al tratar un tema descuidado comunitariamente como es la salud mental de los ciudadanos.

Por último, esta investigación podrá servir de base y aporte para futuras investigaciones en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales y vinculadas al Proyecto Educativo Nacional.

## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Este primer capítulo trata de explicar, amplia y claramente, los conceptos vinculados al bienestar socioemocional en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 y las competencias socioemocionales en el desarrollo educativo. En un primer momento, se desarrollarán los antecedentes y, luego, las definiciones propias de la categoría a investigar.

### **1.1. Antecedentes de estudio**

Los antecedentes hallados en esta sección son producto de una investigación que busca encontrar puntos de concordancia entre las diversas políticas educativas y/o programas tutoriales ejecutados y el consiguiente desarrollo de las competencias emocionales.

#### **1.1.1. Antecedentes internacionales**

Rodríguez et al. (2019) investigaron el tema de resolución de conflictos orientada a la disminución de la conducta agresiva. Esta investigación tuvo como objetivo disminuir la conducta agresiva a través de una propuesta de estrategia pedagógica enfocada a resolver conflictos. Como resultado se observó que los estudiantes responden a conductas agresivas -mediante agresión verbal o autocontrol-, según su inteligencia emocional desarrollada a través de la socialización en primaria y secundaria. La investigación concluye que una propuesta pedagógica para reducir la conducta agresiva debe basarse en la observación, análisis y evaluación continua, además debe integrar acciones que permiten resolver conflictos y promuevan mayor participación de la comunidad educativa.

Duarte (2021), realizó una investigación sobre la caracterización de las prácticas pedagógicas dedicadas a la autorregulación emocional como estrategia para la resolución de conflictos en grados preescolar. El objetivo fue determinar las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes que permiten resolver conflictos en el aula. En los resultados se evidenció que los docentes usaron con frecuencia palabras enfocadas en desarrollar competencias de índole socioemocional. Por lo tanto, se concluyó que algunos profesores encaminan sus prácticas docentes para guiar a los niños a conocer mejor y gestionar sus emociones.

Por su parte, Pimentel et al. (2023) investigaron el fortalecimiento de las competencias emocionales en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Colegio San José de Cúcuta. Se plantearon como objetivo fortalecer las competencias emocionales. Los resultados mostraron que los docentes identificaron la necesidad de trabajar competencias emocionales clave como el reconocimiento emocional y el autocontrol. Se concluye la importancia de fortalecer competencias emocionales en estudiantes mediante una cartilla para docentes, abordando las necesidades tanto de educadores como de alumnos.

Romero et al. (2022) se encargaron de investigar acerca de la convivencia en las instituciones educativas: reto para la formación integral. El objetivo fue plantear una propuesta pedagógica que permita una educación integral en los alumnos por medio de un manual de convivencia. Los resultados mostraron que los manuales de convivencia no se aplican adecuadamente en las instituciones, lo que causa deficiencias en las acciones y estrategias para fortalecer una buena convivencia en el ámbito educativo. La investigación brinda como conclusión que la falta de aplicación de las orientaciones del manual de convivencia en las instituciones educativas genera desaciertos en las estrategias y métodos para promover una convivencia escolar efectiva.

De otro lado, Sánchez (2019) se encargó de estudiar el desarrollo de las competencias emocionales y las evidencias empíricas de efectividad en diferentes propuestas metodológicas. Se planteó como objetivo verificar la efectividad de las diferentes propuestas metodológicas que permitan desarrollar competencias emocionales de estudiantes. En los resultados se mostró que las propuestas han sido estudiadas desde diferentes puntos. En el caso de las políticas educativas se abre una línea de debate sobre lo imperioso de que los currículos se adapten a los requerimientos de la sociedad, en especial sobre las competencias emocionales. La investigadora concluyó que existen pocas investigaciones, pero que se ha iniciado favorablemente el proceso de conocer al ser humano en la gestión de sus emociones.

Por otro lado, Valderrama (2022) realizó una investigación sobre la caracterización de la dimensión emocional de los maestros del colegio Fanny Mikey cuyo objetivo fue reconocer las dimensiones laborales que tienen influencia en el aspecto emocional de los docentes como elemento importante de sus actividades pedagógicas. La investigación reveló como resultado que tres componentes: inteligencia emocional, la gestión emocional y las competencias emocionales son esenciales para la práctica pedagógica de los maestros,

afectando su desempeño laboral. Se concluyó que ayudar a los docentes en su desarrollo emocional y salud integral es crucial para mejorar su práctica pedagógica.

Finalmente, se concluye que fomentar competencias emocionales en escuelas es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Rodríguez et al. (2019) destacan la necesidad de propuestas pedagógicas para reducir la conducta agresiva mediante la observación y análisis continuo. Duarte (2021) revela que los docentes de preescolar usan estrategias de autorregulación emocional para resolver conflictos. Pimentel et al. (2023) subrayan la importancia de fortalecer competencias emocionales en estudiantes con apoyo docente. Romero et al. (2022) señalan que la falta de aplicación de manuales de convivencia genera deficiencias en la convivencia escolar. Sánchez (2019) evidencia la necesidad de políticas educativas adaptadas a las competencias emocionales. Valderrama (2022) concluye que el apoyo emocional a los docentes es crucial para mejorar su práctica pedagógica.

### **1.1.2. Antecedentes nacionales**

En el contexto nacional, Soplapuco (2022) investigó el tema Inteligencia emocional en la educación primaria. Esta investigación tuvo como objetivo determinar qué es la inteligencia emocional y su importancia en la educación primaria. Como resultado se observó que la Inteligencia Emocional (IE) es crucial para la educación primaria y la vida diaria, sin importar el país, el género o la ubicación geográfica y que, actualmente, varios países vienen realizando esfuerzos para destacar la importancia de la IE en la educación primaria. El autor concluyó que la IE dentro de la educación primaria, impartida de manera diaria por los docentes, genera ventajas para el bienestar, aprendizaje y en los ámbitos educativo, familiar, social y de salud. Al desarrollar la IE, se fortalece la capacidad del niño para enfrentar adversidades.

También, Chuquimango (2022) investigó sobre la autoestima, ansiedad y su incidencia en las competencias emocionales de estudiantes de una institución educativa en San Juan de Lurigancho, Lima. La investigación tuvo como objetivo establecer la influencia de la autoestima y ansiedad en el progreso de competencias emocionales de estudiantes. La investigación presentó como resultado que el coeficiente de Nagelkerke es de 0,559, lo que indica una dependencia del 55,9 %. Además, según la curva COR, el área de implicancia para la autoestima es del 72 % y para la ansiedad, es del 73%. Por ello, concluyó que la autoestima y la ansiedad guardan relación con el desarrollo de competencias emocionales, lo cual, según estudios previos, influye en el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

De otra parte, Funegra (2022) se encargó de investigar sobre la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Lima. Esta investigación estableció como objetivo establecer el vínculo que hay entre la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje obtenidos por estudiantes de nivel secundaria de Lima. Los resultados fueron que el 90.8 % alcanzó un nivel conveniente y adecuado de inteligencia emocional, mientras que, en logro de aprendizaje, el 62.3 % quedó ubicado en el nivel logrado, por otra parte, el 33.8 %, alcanzó el nivel proceso. La conclusión de la investigación es que no existe una relación de mayor relevancia entre la inteligencia emocional y el logro de aprendizaje, ya que se pudo analizar con el estadígrafo Rho de Spearman arrojó una significatividad de  $0.90 > 0.05$ , lo que llevó a rechazar la hipótesis general de la investigación.

Por su parte, Rodríguez (2022), realizó una investigación en la que se planteó como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes de secundaria de una escuela privada sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico. Este estudio concluyó que el contexto de pandemia ha producido resultados favorables (la resiliencia) y desfavorables (el estrés) en el aumento de habilidades socioemocional y en el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Asimismo, Peña (2019) investigó sobre las habilidades socioemocionales para disminuir la incidencia de violencia entre pares en el nivel secundaria. Su conclusión fue que la violencia es una situación que se viene incrementando en las escuelas. Para ello, se propuso incrementar capacidades socioemocionales tales como la autoestima, autocontrol, la empatía y el trabajo en equipo en los estudiantes, así como la consolidación de la comunidad educativa participando activamente en la gestión de la convivencia escolar y la lucha contra la violencia.

Según Milart (2024), en su investigación sobre convivencia escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes del nivel primaria de una institución educativa de Nuevo Chimbote, existe una correlación directa y moderada entre convivencia escolar y habilidades socioemocionales ( $r=0.569$ ,  $p=0.001$ ), indicando que un mejor ambiente escolar mejora el desarrollo emocional de los estudiantes. Concluyó que hay una relación significativa entre convivencia escolar y habilidades socioemocionales, validando la importancia de un entorno escolar positivo en educación primaria.

Finalmente, la investigación nacional destaca la importancia de fomentar competencias emocionales en las escuelas, subrayando que la convivencia escolar y las

habilidades socioemocionales son clave para el desarrollo de los estudiantes. Soplapuco (2022) resalta la relevancia de la inteligencia emocional en la educación primaria y sus beneficios en diversos ámbitos. Chuquimango (2022) muestra que la autoestima y la ansiedad influyen en las competencias emocionales, afectando el aprendizaje. Funegra (2022) concluye que no siempre hay una relación directa entre inteligencia emocional y logros académicos. Rodríguez (2022) evidencia efectos mixtos de la pandemia en el desarrollo socioemocional, mientras que Peña (2019) y Milart (2024) destacan la importancia de habilidades socioemocionales y un entorno escolar positivo para reducir la violencia y mejorar el desarrollo emocional.

## **1.2. El bienestar socioemocional en el Proyecto Educativo Nacional al 2036**

El Consejo Nacional de Educación (2020), mediante el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN 2036), promueve que el bienestar socioemocional debe estar profundamente arraigado en el marco contextual de las políticas educativas y en la práctica educativa a todo nivel. En ese sentido, este marco debe ser integral y considerar las dimensiones emocionales y psicológicas del ser humano, con la finalidad de generar un ambiente educativo que además de promover el rendimiento académico, también alcance el desarrollo integral de los estudiantes. Por lo tanto, la integración de aspectos emocionales es fundamental para acercarse, de manera equilibrada, a cubrir las carencias emocionales y sociales de los estudiantes, garantizando un desarrollo completo y equitativo.

Por su lado, Morey (2022) refuerza la importancia de incorporar explícitamente el desarrollo de competencias emocionales desde una edad temprana. De manera que, es esencial que las políticas educativas no solo se definan en términos generales, sino que se traduzcan en programas educativos concretos que fomenten habilidades como la regulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos. Así, la implementación sistemática de estos programas es crucial para impactar de manera positiva en el bienestar emocional y socioemocional de los estudiantes, asegurando de este modo que los objetivos del PEN 2036 sean alcanzables y efectivos.

En contraste, Pease et al. (2021) exploran cómo una educación emocional efectiva contribuye a una convivencia democrática en las escuelas. En consecuencia, argumentan que el desarrollo de competencias socioemocionales debe ir acompañado de acciones que permitan promover valores democráticos como la equidad, el respeto y la participación activa. Por lo tanto, esta conexión entre educación emocional y valores democráticos es

esencial para fomentar un entorno escolar inclusivo y colaborativo, en el que los estudiantes puedan mejorar su bienestar emocional y también desarrollen un sentido de responsabilidad cívica y social.

Justamente, el Consejo Nacional de Educación (2020), advierte de esta conexión a lo largo de su documento protagónico, pues la consigna del actual PEN es “El reto de la ciudadanía plena”.

Desde una perspectiva práctica, Yataco et al. (2022) sostienen que el éxito del PEN al 2036 en el fomento del bienestar socioemocional depende de la integración de actividades y estrategias específicos adaptados a las necesidades locales. En este contexto, es crucial que las acciones enfocadas al desarrollo de educación emocional se centren en la resolución de conflictos, la gestión del estrés y el desarrollo de la empatía y que se implementen de forma consistente. De esta manera, la capacidad efectiva de estos programas en contextos locales determinará la implicancia real en el bienestar emocional de los estudiantes.

Finalmente, Gordillo (2023) argumenta que, aunque las políticas del PEN al 2036 tienen el potencial de mejorar significativamente el bienestar socioemocional, su efectividad está condicionada por factores clave como la capacitación de docentes, la disponibilidad de recursos y la participación activa de las comunidades escolares.

Por ende, un enfoque colaborativo que permita involucrar a todos los actores educativos en el diseño y la implementación de las políticas es fundamental para superar barreras y garantizar que el Proyecto Educativo Nacional cumpla con sus objetivos.

En consecuencia, la participación activa y el apoyo continuo son esenciales para elaborar un ambiente educativo que respalde adecuadamente el desarrollo emocional y social de los estudiantes, asegurando así la efectividad de las estrategias implementadas.

### **1.2.1. Marco contextual del bienestar socioemocional en el PEN al 2036**

El Proyecto Educativo Nacional es una política pública que busca orientar el quehacer pedagógico e institucional-educativo a nivel estatal durante quince años.

El primer Proyecto Educativo Nacional al 2021 se consensó en el año 2007, a la luz de los impulsos por democratizar la sociedad y, si bien, los retos planteados eran importantes, no proponía con claridad, la necesidad de impulsar con envergadura el bienestar socioemocional (Consejo Nacional Educativo, 2020).

Mientras que en el segundo Proyecto Educativo Nacional al 2036 se plantea el bienestar socioemocional como uno de sus cuatro propósitos. Es importante remarcarlo, pues denota el interés y el impulso por formar personas íntegras (Uribe, 2021).

Se entiende así que no existe una educación de calidad sin una educación emocional. Es decir, en la educación actual no solo es importante los conocimientos instrumentales, sino que, ante todo, se debe velar por la formación de seres humanos con identidad personal y colectiva en la que confluya lo cognitivo, lo físico, lo socioemocional y lo espiritual, todo esto reafirmando sus valores democráticos (Consejo Nacional de Educación, 2020).

En este punto, hay que recordar que, si bien el aprendizaje educativo no solo se produce en los colegios, no se puede dejar de lado que la moralidad y el desarrollo de competencias emocionales se da, no solo en el ámbito familiar o en los primeros años de vida, sino que es todo un proceso estructural y orientado que se realiza en interacción social, y qué mejor espacio que la escuela (Sánchez y Dávila, 2022).

Según Bisquerra (2003), el bienestar socioemocional debe ser un elemento central en la formación integral de los estudiantes, subrayando su importancia no solo para el desarrollo personal sino, también, para crear un ambiente escolar saludable. Esta visión integral debe incluir la promoción de habilidades emocionales y sociales y su integración en la cultura y prácticas diarias de las instituciones educativas.

En este contexto, Vivas (2003) añade que las políticas deben ser diseñadas para abordar de manera completa las necesidades emocionales y/o socioemocionales de los estudiantes. Es decir, las políticas educativas deben incluir estrategias específicas para desarrollar las habilidades socioemocionales y ser aplicadas de manera consistente en todos los niveles educativos. Este marco debe proporcionar una guía clara para integrar estas competencias emocionales en el currículo y las prácticas pedagógicas.

Cabe agregar que el Consejo Nacional de Educación (2020) define al bienestar socioemocional como un estado en el que las personas manejan sus propias emociones, conviven en armonía con la sociedad, poseen una mirada optimista de sí mismo y del desarrollo social y encuentran en su vida sentido y propósito. Además, según el mismo PEN al 2036, el bienestar socioemocional se expresa en el equilibrio emocional que las personas poseen ante situaciones difíciles, la adaptación a la convivencia en medio de la diversidad, la capacidad de lidiar con retos variados y el aporte al bienestar democrático ciudadano.

En este sentido, Morey (2022) complementa que este enfoque requiere no solo el desarrollo de habilidades emocionales, como la regulación y el autocontrol sino, también, la creación de un entorno escolar que respalde estos procesos. En consecuencia, la implementación efectiva de este objetivo demanda una alineación clara entre las políticas

educativas y las prácticas diarias en el aula, garantizando que las iniciativas para promover el bienestar emocional estén en sintonía con los objetivos generales del PEN.

En contraste, Bisquerra (2005) argumenta que para que el bienestar socioemocional se traduzca de manera efectiva en la práctica educativa, debe ser un componente integral de la planificación. Dando a entender que las políticas y prácticas educativas deben ser diseñadas de forma que el bienestar socioemocional no se trate como un tema aislado, sino que esté interrelacionado con todos los aspectos de la planificación educativa.

Fragozo (2015) coincide con esta perspectiva al afirmar que la evaluación debe centrarse en cómo las prácticas educativas reflejan y cumplen los objetivos de la implementación del bienestar socioemocional. La falta de alineación entre los propósitos y la práctica puede limitar el impacto positivo de las políticas, haciendo que la evaluación sea una herramienta crucial para ajustar y mejorar las prácticas educativas en función de los objetivos establecidos. Por lo tanto, la integración del bienestar socioemocional en la planificación estratégica requiere una revisión exhaustiva para asegurar que las estrategias educativas se alineen con los objetivos del PEN.

Por otro lado, Bisquerra y Pérez (2012), García (2020) y Gordillo (2023) coinciden en sostener que, para implementar efectivamente el objetivo del bienestar socioemocional, es crucial revisar y ajustar dicha visión según la retroalimentación de docentes, estudiantes y padres. Este enfoque participativo otorga un entendimiento más profundo sobre las necesidades y desafíos reales en el entorno educativo, facilitando la adaptación de la visión a la práctica. Además, la participación directa de todos los involucrados mejora la implementación y de igual modo refuerza el compromiso y la colaboración entre los actores educativos. Esta participación asegura que la visión del bienestar socioemocional siga siendo relevante y efectiva y promueva un ambiente educativo que ayude, integralmente, el bienestar de los estudiantes.

En particular, García (2020) sostiene que las políticas del PEN pueden tener un efecto significativo en la forma en que las familias se involucran en el desarrollo emocional de sus hijos. Además, las políticas que fomentan la cooperación entre el colegio y el hogar facilitan un ambiente de apoyo más robusto para los estudiantes, lo que potencia el impacto positivo en su bienestar socioemocional. Destaca que el interés de las familias en las formas de participar puede mejorar la implementación de las políticas y fortalecimiento del soporte emocional disponible para los estudiantes.

Dabas (2005) coincide con esa afirmación pues aborda el impacto de la participación de las familias y la comunidad en la implementación del bienestar socioemocional, destacando que el éxito de estas estrategias depende en gran medida del apoyo y la colaboración de estos grupos. Sin embargo, los desafíos surgen cuando las familias no están involucradas en el proceso educativo relacionado con el bienestar socioemocional. La falta de comunicación y coordinación entre la escuela y los hogares puede limitar la eficacia de las estrategias. Por lo tanto, promover la participación activa de las familias es esencial para superar estos desafíos y asegurar un enfoque integral del bienestar emocional.

Imbernón (2017) y Gordillo (2021) subrayan la importancia de que una política efectiva debe incluir componentes que respaldan la capacitación en habilidades emocionales para los educadores. Al proporcionar formación y recursos específicos, las políticas mejoran la capacidad de los docentes para gestionar y promover el bienestar emocional en el aula. También destacan que este apoyo en el desarrollo profesional facilita una implementación más efectiva de las políticas y asegura una alineación más precisa con los objetivos emocionales propuestos.

Por otro lado, Morey (2022) examina el alcance y la profundidad de las políticas específicas del PEN proyectados al 2036, destacando que a menudo carecen de detalles operativos necesarios para una aplicación práctica efectiva. Aunque estas políticas pueden estar bien formuladas en teoría, su éxito depende de su concreción en el contexto escolar. Por lo tanto, es crucial que las políticas incluyan mecanismos claros para la evaluación y ajuste de las estrategias de desarrollo emocional, además de proporcionar recursos adecuados para su ejecución. La falta de detalles operativos y recursos específicos puede limitar la capacidad de las escuelas para implementar las políticas de manera integral y efectiva.

Bisquerra y Pérez (2012) argumentan que las políticas específicas deben estar claramente delineadas para abordar las necesidades emocionales de los estudiantes y garantizar la implementación de estrategias efectivas en las instituciones educativas. Es decir, estas políticas deben incluir directrices precisas sobre la formación docente en habilidades emocionales, la integración de actividades de desarrollo emocional en el currículo y el establecimiento de programas de apoyo para estudiantes con dificultades emocionales, asegurando que el desarrollo emocional sea una prioridad dentro del marco

educativo nacional y guíe a las instituciones en la implementación de prácticas educativas eficaces.

Sin embargo, Figueroa (2009) y Bello (2019) señalan que la implementación efectiva de estas políticas puede enfrentar obstáculos significativos, como la falta de recursos, la resistencia al cambio y la capacitación insuficiente del personal. Por lo tanto, para superar estos desafíos es necesario un enfoque sistemático que incluya la provisión adecuada de recursos financieros y materiales, el desarrollo de estrategias y/o talleres formativos continuos para los docentes y el establecimiento de mecanismos de apoyo y seguimiento. De este modo, estos pasos son cruciales para garantizar que el bienestar emocional pueda integrarse eficazmente en el ámbito educativo y que los estudiantes puedan beneficiarse de las políticas establecidas.

Asimismo, para medir realmente el impacto de las políticas y directrices del PEN, es necesario desarrollar un sistema de evaluación robusto y multidimensional. De esta manera, este enfoque integral proporcionará una visión completa del impacto de las políticas y permitirá la mejora continua de las estrategias del PEN (Bello, 2019).

Además, Morey (2022), también, destaca que el éxito de la implementación del bienestar emocional en el PEN al 2036 depende de la adaptación de las políticas a las realidades locales y contextuales de cada institución educativa. En este sentido, las políticas deben tener flexibilidad y adaptabilidad hacia las necesidades propias de cada entorno escolar. Personalizar las estrategias y directrices del PEN es esencial para asegurar su relevancia y eficacia en la práctica, permitiendo una mejor solución para el constante cambio de las características de los estudiantes y facilitando la integración del bienestar emocional en el contexto escolar.

Puertas et al. (2020) agregan que, para que las orientaciones del PEN tengan un impacto positivo en el desarrollo emocional, es crucial una cooperación activa entre el gobierno, las instituciones educativas, los docentes y las familias. Esta colaboración garantiza que las políticas sean comprendidas y apoyadas en todo el ámbito educativo de nuestro país, facilitando su implementación y reforzando su efectividad. Además, la participación de todos los actores involucrados contribuye a un enfoque integral y cohesivo que promueve el bienestar emocional de los estudiantes.

Finalmente, Tréllez (2020) argumenta que para que estas políticas sean efectivas, deben incorporar mecanismos claros para la evaluación continua y el ajuste de estrategias según los datos y resultados obtenidos. Por tanto, una evaluación adecuada permite

reconocer espacios de mejora y acoplar de manera conveniente las políticas, maximizando así su efectividad. Además, concluye que el impacto positivo de las políticas está condicionado por su capacidad para ser revisadas regularmente, garantizando su relevancia y adaptabilidad a las necesidades cambiantes del entorno educativo.

### **1.2.2. Impacto de las políticas en el desarrollo de competencias socioemocionales**

En primer lugar, la integración de competencias socioemocionales en las políticas educativas es fundamental para elaborar un ambiente escolar que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes. Las políticas que incorporan, explícitamente, estas competencias ofrecen una estructura que facilita su implementación en las aulas. Al establecer objetivos claros relacionados con la educación emocional, las políticas proporcionan a los educadores un marco sólido para desarrollar actividades y estrategias que promuevan estas habilidades. De esta manera, las competencias socioemocionales se convierten en una parte integral del proceso educativo, lo que permite un desarrollo más coherente y sistemático de estas habilidades en los estudiantes.

Ortega et al. (2014) destacan que el impacto de las políticas en el desarrollo de competencias socioemocionales se manifiesta significativamente a través de varios aspectos clave.

Bisquerra y García (2018) resaltan la relevancia de incluir competencias emocionales en las políticas educativas para promover un ambiente de aprendizaje que fortalezca el desarrollo integral de los estudiantes. Al incorporar explícitamente estas competencias en las políticas, se otorga un soporte sólido que permita aumentar programas y actividades que aborden estas habilidades de manera sistemática. Cuando las políticas educativas incluyen objetivos específicos para la educación emocional, ofrecen a las instituciones educativas una guía clara sobre cómo se puede incluir estas competencias en el currículo y en las actividades diarias propias de los escolares y docentes. De esta manera, se asegura que las competencias socioemocionales no se traten como un tema aislado, sino como un componente esencial del proceso educativo, cultivado junto con el conocimiento académico.

Por otro lado, Gordillo (2023) observa que la integración de competencias emocionales en las políticas educativas enfrenta desafíos significativos en su implementación. Aunque las políticas pueden establecer directrices para la educación emocional, su efectividad depende de la capacidad de los sistemas educativos para traducir estas directrices en prácticas concretas en las aulas. En este sentido, una integración efectiva

requiere no solo la formulación de políticas adecuadas, sino también el desarrollo de recursos y formación adecuados para los docentes. La falta de recursos y formación puede delimitar la capacidad de los docentes para aplicar las competencias emocionales de manera efectiva, disminuyendo así el impacto de las políticas.

En contraste, Arancibia et al. (2017) consideran que la incorporación de competencias socioemocionales en las políticas educativas puede mejorar, significativamente, el ambiente escolar. Señalan que cuando las políticas promueven el desarrollo de competencias emocionales, se observa una mayor cohesión y cooperación dentro del entorno escolar. Estas políticas fomentan una cultura que valora la comunicación efectiva, la empatía y la solución de conflictos, colaborando a generar un entorno más saludable y de cooperación. Por lo tanto, la integración de competencias emocionales posibilita un efecto beneficioso tanto en el desarrollo individual de los estudiantes como en el clima general de la escuela.

Desde una perspectiva más crítica, Bello (2019) señala que la integración de competencias emocionales en las políticas educativas debe ser cuidadosamente evaluada para asegurar su relevancia y efectividad. Además, la inclusión de competencias emocionales en las políticas no garantiza, automáticamente, su implementación efectiva. Es fundamental que las políticas sean revisadas y ajustadas regularmente para reflejar las prioridades en las necesidades de los escolares y de su entorno. Por lo tanto, una evaluación continua de las políticas permite identificar áreas de mejora y asegurar que las competencias emocionales se mantengan alineadas con los objetivos educativos y las realidades del aula.

Asimismo, García (2013) subraya la importancia de un enfoque colaborativo en la integración de competencias emocionales en las políticas educativas. Para una implementación efectiva, refiere, es esencial que todos los actores educativos, incluidos las personas a cargo del planteamiento de políticas, así como directores y docentes, trabajen juntos. La cooperación y la responsabilidad de las personas involucradas son cruciales para asegurar que las competencias emocionales se integren y apliquen efectivamente en el entorno escolar. Una estrategia integral y participativa puede maximizar el efecto positivo de las políticas en el desarrollo emocional de los estudiantes y en la calidad del entorno educativo.

La presencia de directrices claras sobre competencias emocionales en documentos políticos es fundamental para asegurar que las políticas educativas promuevan, de manera eficaz, el desarrollo emocional de los estudiantes. Según Birgin (2012), una de las principales

ventajas de incluir estas directrices es la creación de un marco estructurado que orienta las prácticas educativas. Cuando los documentos políticos especifican objetivos y estrategias concretas en el progreso de competencias emocionales, proporcionan a los colegios una guía precisa para su implementación. Esta claridad asegura que los esfuerzos para fomentar la educación emocional sean consistentes y alineados con los objetivos de la política educativa.

En contraste, Asuero et al. (2013) señalan que, aunque la inclusión de directrices claras sobre competencias emocionales en los documentos políticos es importante, su efectividad depende de la interpretación y aplicación práctica de estas directrices. La presencia de directrices claras no garantiza su implementación efectiva en las aulas, ya que pueden existir variaciones en su interpretación entre diferentes instituciones educativas, lo que llevaría a inconsistencias en su aplicación. Por lo tanto, es esencial proporcionar formación y recursos adecuados dirigidos a los docentes para asegurar una aplicación correcta y un efecto significativo en el desarrollo emocional de los escolares.

Ante ello, Aranda et al. (2018) agregan que la presencia de directrices claras en los documentos políticos tiene implicaciones importantes para la evaluación y el seguimiento de la educación emocional. Al establecer directrices precisas sobre competencias emocionales, los documentos políticos facilitan la evaluación de su implementación y el impacto en el ámbito educativo. Estas directrices permiten establecer criterios de evaluación claros y medibles que ayudan a monitorear el avance y a registrar áreas posibles de mejorar. Una evaluación rigurosa basada en directrices claras proporciona información valiosa para ajustar las políticas y mejorar su efectividad.

Desde una perspectiva crítica, Davini (2016) destaca que la presencia de directrices claras sobre competencias emocionales en los documentos políticos debe evaluarse en términos de su aplicabilidad y relevancia. Aunque las directrices pueden ser claras en teoría, su efectividad puede verse comprometida si no se adaptan a las necesidades específicas del contexto educativo. Es esencial que sean flexibles y se ajusten a las realidades que constantemente van cambiando dentro del ámbito escolar para asegurar su relevancia y eficacia. Por tanto, es importante revisar y actualizar, regularmente, las directrices para mantener su aplicabilidad y apoyar adecuadamente el desarrollo emocional de los estudiantes.

Alfaro et al. (2016) argumentan que los efectos de las políticas educativas en el clima escolar y el bienestar emocional son aspectos cruciales para evaluar el impacto de estas políticas en el entorno educativo. Las políticas que favorecen la inclusión de competencias

emocionales en el currículo tienden a mejorar el entorno escolar al fomentar un ambiente más participativo y saludable. Estas políticas ayudan a los docentes a crear aulas donde los valores y la ética contribuye en la construcción de un ambiente emocionalmente seguro para los estudiantes. Este clima positivo, a su vez, favorece el bienestar emocional de los principales actores de la comunidad educativa.

Por otro lado, Alvarado (2012) sostiene que el impacto de las políticas en el bienestar emocional puede ser medido observando cambios en el ambiente escolar, como la reducción de conflictos y el aumento en la satisfacción general de los estudiantes y docentes. Las políticas que incluyen estrategias que impliquen la regulación de emociones y la resolución de conflictos pueden disminuir los incidentes de violencia y acoso, generando un ambiente más conveniente para el aprendizaje y el desarrollo emocional. Esta mejora en el entorno escolar está directamente relacionada con un incremento en el bienestar emocional de los estudiantes, quienes se sienten más seguros y apoyados.

Contrariamente, Arias et al. (2018) señalan que, a pesar de las políticas bien intencionadas, la implementación puede enfrentar desafíos que limitan su efectividad en el clima escolar. Sin un adecuado acompañamiento y recursos, las políticas pueden tener efectos marginales o incluso negativos. La carencia de ayuda en la implementación es posible que genere resistencia por parte de los docentes e incoherencia en la aplicación de las estrategias emocionales, lo que podría afectar negativamente el ambiente educativo y el bienestar emocional de los estudiantes.

Además, Bimbela (2008) discute cómo las políticas educativas pueden influir en el bienestar emocional, de manera indirecta, a través de la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes. Las políticas que incluyen formación en competencias emocionales para los docentes tienen un impacto positivo en el clima escolar, ya que los educadores mejor preparados pueden gestionar mejor las emociones propias y ajenas, promoviendo un ambiente escolar más saludable. Esto contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, quienes se benefician de una enseñanza más consciente y emocionalmente inteligente.

Asimismo, Marina (2005) sostiene que el análisis de los efectos de las políticas en el clima escolar debe considerar tanto los resultados positivos como las áreas que requieren mejoras. Una evaluación integral permite encontrar qué aspectos de las políticas están funcionando y cuáles necesitan adaptar mejor para conseguir un efecto más efectivo en el bienestar emocional. Este enfoque posibilita realizar ajustes en las políticas y en su

implementación, garantizando que se maximice el impacto positivo en el entorno educativo y en el bienestar emocional de estudiantes y docentes.

De otro lado, Aron y Milicic (2013) sostienen que analizar los cambios en el crimen escolar tras la implementación de políticas educativas es crucial para evaluar la eficacia de estas políticas en favor del ambiente escolar. Destacan que las políticas que incorporan programas de prevención del delito y educación emocional tienden a reducir significativamente los incidentes de violencia y comportamiento delictivo. Al fomentar un entorno en el que se valora el respeto y la empatía, estas políticas contribuyen a disminuir el número de conflictos y actos de violencia. Este enfoque proactivo en la prevención resulta fundamental para promover la seguridad escolar y proteger el bienestar de los estudiantes.

En contraste, Clouder (2011) sugiere que el impacto de las políticas en la reducción del crimen escolar puede estar influido por varios factores, como la implementación efectiva y el compromiso de la comunidad educativa. Aunque las políticas pueden proporcionar un marco para la prevención del delito, su logro depende mucho con la calidad y consistencia de su aplicación. La carencia de recursos convenientes o de formación para el personal escolar puede limitar la eficacia de las políticas, afectando así la reducción de la delincuencia en las escuelas.

Finalmente, Gordillo (2023) argumenta que las políticas enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales pueden tener un impacto positivo en la reducción de comportamientos delictivos. Los programas que enseñan a emplear sus emociones y solucionar conflictos de forma pacífica pueden reducir la incidencia de violencia y delitos en las escuelas. La promoción de habilidades, como la empatía y la regulación emocional, no solo ayuda a prevenir el crimen escolar, sino que, también, mejora el clima general de la escuela.

### **1.2.3. Educación emocional para una formación integral**

El enfoque de la educación emocional para una formación integral es crucial para comprender cómo se integran las competencias emocionales en el ámbito educativo. Según Espejo et al. (2000), la educación emocional juega un papel esencial al ofrecer herramientas para el autoconocimiento, la regulación emocional y la empatía. Una educación emocional bien estructurada fomenta el progreso de capacidades académicas y además contribuye al desarrollo personal y social de los escolares, promoviendo una formación completa y equilibrada.

En contraste, Extremera y Fernández (2003) argumentan que la educación emocional tiene que ser tratada desde un enfoque holístico para ser efectiva en la formación integral. Destacan que la creación de programas de educación emocional debe alinearse con los objetivos educativos generales y las prácticas pedagógicas. Este enfoque integral permite que los estudiantes desarrollen competencias emocionales que se reflejan en su capacidad para manejar situaciones sociales y académicas con mayor eficacia. Además, la integración de la educación emocional con otras áreas curriculares mejora la cohesión y la ejecución práctica de las habilidades emocionales.

Weisinger (1998), por su lado, considera que, para una formación integral, la educación emocional debe considerar las necesidades emocionales individuales de los estudiantes. Argumenta que una aproximación personalizada permite que los programas de educación emocional se adapten a las diversas realidades y contextos de los estudiantes, facilitando un desarrollo más equitativo y eficaz. Esto incluye la adecuación de estrategias y recursos para abordar diferentes estilos de aprendizaje y niveles de competencia emocional.

De otro lado, Marina (2005) analiza cómo la educación emocional se relaciona con la formación integral al promover habilidades fundamentales para la vida diaria. Destaca que competencias emocionales como la resiliencia y la comunicación efectiva benefician a los estudiantes en el ámbito académico, así mismo, mejoran su capacidad para formar relaciones saludables y gestionar el estrés. Además, una educación emocional integral debe incluir componentes que favorezcan a los estudiantes aplicar estas habilidades en diversos contextos, asegurando así una formación completa y balanceada.

La educación emocional está vinculada al desarrollo de competencias emocionales y socioemocionales en los estudiantes, generando esto un bienestar emocional personal y comunitario. Como destaca Torrabadella (2006), el desarrollo del bienestar emocional y su relación con las competencias emocionales en educación es crucial para entender cómo estas competencias influyen en el bienestar general de los estudiantes. El desarrollo del bienestar emocional se fundamenta en la adquisición y práctica de competencias emocionales, como la regulación emocional y la empatía, fortaleciendo de manera efectiva a los estudiantes en el manejo de sus emociones. Estas competencias son esenciales para una adaptación saludable a los desafíos emocionales.

Por otro lado, Goleman (1999) argumenta que el bienestar emocional se ve significativamente impactado por la forma en que se enseñan y refuerzan las competencias emocionales en el entorno educativo. El desarrollo del bienestar socioemocional no solo

depende de la habilidad de los escolares para el manejo de sus emociones, sino también de cómo se integran estas competencias en las actividades escolares. Esta integración contribuye a construir un ambiente educativo que fomente tanto el crecimiento emocional como académico.

En contraste, Páramo et al. (2012) exploran cómo el desarrollo del bienestar emocional puede verse afectado por la falta de competencias emocionales adecuadas. Una deficiencia en estas competencias puede llevar a dificultades en el manejo de emociones y en la construcción de relaciones interpersonales saludables, afectando negativamente el bienestar emocional. La educación debe abordar estas competencias de manera integral para garantizar un desarrollo equilibrado del bienestar emocional de los estudiantes.

Figuroa (2009) destaca que la relación entre el bienestar socioemocional y las competencias emocionales también se refleja en la mejora del rendimiento académico. Los estudiantes con un sólido desarrollo de competencias emocionales pueden evidenciar un mayor bienestar emocional, lo que a su vez se traduce en un mejor desempeño académico. Este vínculo sugiere que el fomento de competencias emocionales en la educación no solo contribuye al bienestar emocional, sino también al éxito académico.

Además, García (2013) sugiere que la relación entre el bienestar socioemocional y las competencias emocionales se puede medir a través de indicadores que evalúan tanto el desarrollo emocional como las habilidades adquiridas. La evaluación debe incluir herramientas que capturen cómo las competencias emocionales impactan el bienestar general de los estudiantes y cómo este bienestar influye en su habilidad para afrontar retos en la parte académica y personal. Esta evaluación integral ayuda a ajustar las estrategias educativas para maximizar los beneficios, tanto en el bienestar emocional como en el desarrollo de competencias emocionales.

Entonces, será necesaria la implementación y evaluación de actividades curriculares enfocadas en competencias emocionales para que los escolares puedan adquirir capacidades emocionales efectivas en un ambiente estructurado. Integrar actividades que se centren en competencias emocionales permite a los estudiantes practicar habilidades como la regulación emocional y la empatía en contextos reales. Una planificación adecuada y la inclusión de actividades diseñadas específicamente para fortalecer estas competencias pueden mejorar significativamente la capacidad de los estudiantes para manejar sus emociones y relaciones interpersonales (Bimbela, 2008).

Imbernón (2017) argumenta que la implementación efectiva de estas actividades enfrenta desafíos significativos, como la falta de formación específica para los docentes y la resistencia al cambio. A menudo, los educadores no están adecuadamente preparados para diseñar e implementar actividades que desarrollen competencias emocionales, lo que puede resultar en una implementación ineficaz. Este desafío subraya la urgencia de proporcionar formación continua y apoyo a los docentes para superar las barreras y garantizar una ejecución efectiva de las actividades curriculares.

Alfaro et al. (2016) destacan que la evaluación de actividades curriculares en competencias emocionales debe ir más allá de la simple medición del rendimiento académico. Es necesario evaluar cómo estas actividades impactan en el desarrollo emocional de los estudiantes, incluyendo su capacidad para gestionar sus emociones y establecer relaciones saludables. Utilizar herramientas de evaluación cualitativa, como encuestas y entrevistas con estudiantes y docentes, proporciona una visión más completa de la eficacia de las actividades curriculares en el desarrollo de competencias emocionales.

Arias et al. (2018) añaden que la retroalimentación constante de estudiantes y docentes es crucial para optimizar las actividades curriculares enfocadas en competencias emocionales. Esta retroalimentación ofrece perspectivas clave sobre la efectividad de las actividades y las áreas que requieren modificaciones. Utilizar esta retroalimentación para ajustar y mejorar las actividades curriculares es fundamental para asegurar que estas respondan adecuadamente a las necesidades emocionales de los estudiantes y mantengan su eficacia y pertinencia a lo largo del tiempo.

Por último, muchos docentes reconocen que desarrollar competencias socioemocionales impacta de manera significativa en el bienestar general de los estudiantes, mejorando sus habilidades para gestionar conflictos y formar relaciones saludables.

Esta comprensión favorable puede ser un factor motivador clave para que los educadores apoyen y participen activamente en las acciones que permitan integrar la educación emocional dentro del currículo. Los docentes que valoran los beneficios potenciales son más propensos a adoptar metodologías que promuevan el desarrollo emocional en sus aulas. Además, cuando los educadores notan mejoras evidentes en la actitud y rendimiento académico atribuibles a la educación emocional, su percepción sobre su efectividad tiende a ser más favorable. La observación de estos resultados tangibles refuerza el compromiso de los educadores con la implementación de programas de educación

emocional, aumentando su disposición a invertir tiempo y esfuerzo en estas iniciativas (Garaigordobil, 2018; López, 2011; Pacheco, 2017).

### **1.3. Las competencias socioemocionales en el desarrollo educativo**

Las competencias socioemocionales, según Saarni (1999), son un sistema de capacidades con las que cuenta una persona y las emplea para desarrollarse en su propio ambiente e interacción social. Esto hace que se adapte de mejor y eficiente forma a su medio, teniendo una adecuada relación con este y consigo mismo.

Por su lado, Bisquerra (2022) coincide con Saarni (1999), al establecer que las competencias socioemocionales son una agrupación de conocimientos y capacidades que nos permite comprender y regular las emociones y que son necesarias para expresar de forma racional y apropiada nuestro mundo. Ambos autores proponen que las competencias emocionales funcionan como un sistema dentro del mundo emocional que cada individuo posee.

Bisquerra y Pérez (2012) se unen para afirmar que este sistema moviliza diversos tipos de saberes, actitudes, capacidades y habilidades indispensables que permiten actuar con mayor experiencia y calidad ante las relaciones humanas.

Dentro de este complejo sistema socioemocional que poseen los seres humanos, diversos autores han propuesto variados esquemas para poder entenderlo mejor.

Así, Goleman (1999) propone cinco competencias emocionales, las cuales son: autoconciencia emocional, autorregulación, automotivación, competencias sociales y las habilidades de la vida y el bienestar.

Esta organización, planteada por Goleman (1999), dista en cantidad y en perspectiva con el planteamiento de Saarni (1999). Esta autora plantea que las competencias emocionales se dividen en ocho: conciencia emocional, habilidad para diferenciar y comprender las emociones de los demás, habilidades expresar la emoción, capacidad para empatizar, habilidad para identificar la diferencia entre el modo emocional interno del modo emocional externo, habilidad adaptativa ante de situaciones difíciles e incómodas y, por último, la capacidad de saber cuán eficaz es nuestra gestión emocional.

La competencia en la cual Goleman y Saarni coinciden es la inicial, la de conciencia o autoconciencia emocional.

Por otro lado, el modelo que presenta Bisquerra (2022) se divide en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal,

competencia social y habilidades de vida para el bienestar. Este modelo encaja con los autores anteriores en cuanto a la autoconciencia y regulación, además de la automotivación y las competencias sociales que son tomadas en cuenta en las propuestas de Goleman (1999).

Complementando esta perspectiva, Bello (2019) y Moreno (2002) argumentan que la integración de estas competencias en el currículo educativo es determinante para el desarrollo integral de los estudiantes. La conciencia emocional y la regulación emocional permiten sobrellevar de una mejor forma el estrés y los conflictos, mientras que la autonomía emocional contribuye a la toma de decisiones informadas y responsables. La competencia social, por otro lado, facilita la cooperación y la resolución de conflictos en entornos grupales. Para fomentar estas competencias, es necesario diseñar actividades curriculares que promuevan la reflexión y el aprendizaje emocional en contextos reales.

La relevancia del desarrollo de las competencias emocionales o socioemocionales está en el crecimiento personal, interpersonal y social. Para Bisquerra (2022) las competencias emocionales añaden valor al aspecto profesional del individuo.

Asimismo, Bisquerra y Pérez (2012) afirman que mediante el desarrollo de estas competencias, también, se desarrolla la ciudadanía responsable, lo cual llama la atención, pues de esta forma tiene un real impacto social, ya que toma en cuenta y modifica su contexto. Además, consideran que estas favorecen a que las personas afronten las diversas circunstancias de la vida con mayor éxito.

Por último, Goleman (1999) y Bisquerra y Pérez (2012) explican que el desarrollo de las competencias emocionales se favorecen los aspectos del aprendizaje, la resolución de conflictos, las relaciones con las demás personas y un mejor éxito laboral y superior calidad de vida.

Así, se ha de tener presente que el desarrollo de las competencias socioemocionales es el objetivo de la educación emocional (Bisquerra, 2022). El desarrollo de esta investigación toma como referencia principal el trabajo de Rafael Bisquerra para la exploración de la categoría de competencia socioemocional, pues tiene un enfoque formativo ajustado a los fines educativos.

### **1.3.1. Conciencia emocional**

La conciencia emocional es una de las competencias propuestas en el esquema pentagonal de Bisquerra (2022). Este autor manifiesta que la conciencia emocional es la facultad para la toma de conocimiento sobre las emociones, ya sean propias o ajenas. Agrega que, con el desarrollo de esta competencia, no solo se podrá reconocer las emociones de las

personas de forma individual si no que, además, se podrá percibir de forma efectiva el clima emocional en un ambiente o contexto específico.

Ordóñez et al. (2014) coinciden con lo planteado por Bisquerra (2022). Así, afirman que la conciencia emocional es la habilidad de ser conscientes de nuestras propias emociones y la de los demás.

La investigación planteada por Mayer y Salovey (1997) va en esa dirección. Ellos puntualizan que, el análisis de la descodificación de las señales emocionales (expresiones, movimientos, tono de voz, entre otros), contribuye a medir el grado de conciencia emocional que cada ser humano puede tener. En ese sentido, se puede tener la facultad para diferenciar certeramente actitudes honestas de las que no lo son.

Bisquerra (2022), Ordóñez-López et al. (2014) y Mayer y Salovey (1997) coinciden, pues, en afirmar que la conciencia emocional es el inicio del proceso de desarrollo de las demás competencias emocionales.

Por otro lado, Bisquerra (2022) propone la división de la conciencia emocional en cuatro microcompetencias. La primera es: toma de conciencia sobre las propias emociones. Esta deja abierta la posibilidad de tener emociones diversas y de reconocer cuando se está ante un bloqueo y no se puede tomar conciencia emocional. La segunda microcompetencia, nombrar a las emociones, considera que se debe conocer la terminología propia del mundo emocional para así nombrarlo y nominalizar los procesos y emociones. La tercera microcompetencia es: el entendimiento sobre las emociones de los demás. Esta es la capacidad para advertir con precisión y relacionarse empáticamente con la situación; además, se puede valer del contexto cultural para hallar la connotación emocional. La última, tomar conciencia sobre la forma como interactúan emoción, cognición y comportamiento, explica que el razonamiento influye en la gestión de las emociones y el control del comportamiento, por lo que la emoción, la cognición y el comportamiento están íntimamente vinculados.

La precisión en la identificación de emociones es primordial para el progreso efectivo en la adquisición de competencias emocionales en los estudiantes. Según Villarroel y Bruna (2017), la capacidad de identificar emociones con precisión es fundamental para el desarrollo de una inteligencia emocional robusta. Esta precisión otorga a las personas reconocer y etiquetar correctamente sus propios estados emocionales, lo que facilita la regulación y el manejo de estos sentimientos. En el ámbito escolar, esta habilidad será

relevante para que los estudiantes puedan entender cómo sus emociones afectan su comportamiento y rendimiento académico.

Por otro lado, Adell (2006) y Arribas (2008) enfatizan que la precisión en la identificación de emociones es un componente esencial de la conciencia emocional. Una evaluación precisa de las emociones permite a los estudiantes manejar, adecuadamente, sus respuestas emocionales y mejorar su interacción social. La capacidad para etiquetar correctamente las emociones proporciona una base sólida para el desarrollo de estrategias de regulación emocional y la toma de decisiones más informadas. Mientras que, la falta de precisión en la identificación emocional puede llevar a malentendidos y conflictos interpersonales.

Por otro lado, Goleman (1999) enfatiza que la precisión en la identificación de emociones es significativa para la toma de decisiones informadas y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas. La capacidad de identificar las emociones con precisión, también, facilita la implementación de estrategias para resolver conflictos y problemas, promoviendo así un ambiente de aprendizaje más equilibrado y eficaz.

A todo esto, Davini (2016) añade que la precisión en la identificación de emociones impacta, directamente, en la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones interpersonales saludables. Reconocer con precisión las emociones en uno mismo y en los demás mejora la empatía y la comunicación efectiva, aspectos clave para el éxito en las interacciones sociales y académicas. Una identificación precisa de las emociones permite ajustar las respuestas emocionales de manera más adecuada en contextos sociales diversos, lo que facilita una convivencia armoniosa y colaborativa dentro del entorno educativo.

En adición, Sandoval y López (2017) sugieren que la precisión en la identificación de emociones tiene un efecto de gran significancia en la capacidad de los estudiantes para desarrollar y mantener una autoconciencia emocional. Una identificación precisa de las emociones permite a los estudiantes mantener una percepción clara de sus estados emocionales y sus cambios a lo largo del tiempo. Esto, a su vez, ayuda a los estudiantes a adoptar estrategias adecuadas para el manejo y la regulación de sus emociones, contribuyendo al desarrollo de una mayor autoeficacia emocional.

Por su parte, Leiva et al. (2015) exploran el impacto de la conciencia emocional en el rendimiento académico. Refieren que los estudiantes con mayor conciencia emocional pueden presentar evidencia de buen rendimiento académico por su habilidad para gestionar el estrés y la ansiedad propios del rigor escolar. Entonces, la integración de prácticas que

promuevan la conciencia emocional, tales como evaluaciones emocionales regulares y técnicas para mejorar la precisión en la identificación de emociones, puede contribuir significativamente al éxito académico. Este impacto positivo se manifiesta en una mayor capacidad para concentrarse en las tareas y una mejor capacidad para enfrentar desafíos académicos.

De otro lado, Coll (2003) y Tréllez (2020) señalan que una frecuencia adecuada de evaluaciones emocionales puede facilitar un desarrollo más profundo de la conciencia emocional, lo cual, a su vez, influye positivamente en el rendimiento académico. Es decir, implementar evaluaciones emocionales con frecuencia dentro del ambiente educativo ayuda a los estudiantes a reconocer patrones emocionales que afectan su desempeño académico y les proporciona herramientas para mejorar su habilidad de enfrentar situaciones incómodas y resolver de problemas.

Finalmente, la frecuencia de la evaluación emocional tiene importantes implicaciones para la intervención y el apoyo psicológico dentro del ámbito educativo. Dicho de otra manera, la falta de regularidad en las evaluaciones emocionales puede llevar a la acumulación de problemas emocionales no detectados, lo que podría tener repercusiones negativas en el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes.

Se considera así, la atención a la necesidad de integrar evaluaciones emocionales sistemáticas en el currículo escolar para abordar, en forma oportuna, las dificultades emocionales de los estudiantes y evitar que se conviertan en problemas mayores.

Los diversos autores apuestan por una periodicidad en la evaluación emocional ya que puede ser clave para una intervención efectiva y la prevención de problemas emocionales graves (Pacheco, 2017; Yataco et. al., 2022).

### **1.3.2. Regulación emocional**

Para Gross (1999) y Bisquerra (2022) la regulación emocional es la capacidad para poder gestionar las diversas emociones que se viven a diario o en distintos periodos. Regular las emociones consiste en darse cuenta y distinguir qué emociones deben primar, cuáles no, en qué momentos y cuánto deben durar. Así, no es que alguna emoción sea negativa en sí misma, sino que se trata de regularla. La regulación emocional está basada en conseguir equilibrar la represión y el descontrol. De ello se desprende la conveniencia de contar con apropiadas estrategias que permitan adaptarse y afrontar las situaciones. Al desarrollar esta competencia, las personas pueden tener la capacidad de autogenerarse emociones positivas, en cualquier contexto.

Por su parte, Naranjo et al. (2010) y Sheppes et al. (2015) definen la regulación emocional como el proceso en el que se inicia, se modula, se mantiene, se modifica, se intensifica o se hace más duradero el clima emocional personal o comunitario.

De acuerdo con Bisquerra (2022), la expresión emocional pertinente, la regulación de emociones y sentimientos, las habilidades para afrontar y la generación automática de emociones positivas son las microcompetencias en esta área.

La expresión emocional se refiere a la capacidad de comunicar la emoción de manera adecuada, además de comprender que la emoción interna no requiere correspondencia con la expresión externa.

La regulación de las emociones y sentimientos permite reconocer y comprender que estas mismas pueden ser gestionadas y modificadas, ya sea regulando la impulsividad, ejerciendo tolerancia en estados de frustración, mostrar perseverancia y la capacidad para diferenciar entre recompensas a corto plazo y largo plazo.

Las habilidades de afrontamiento están orientadas a mostrar la manera de abordar aquellos escenarios conflictivos, permitiendo utilizar estrategias autorreguladoras para modificar convenientemente la intensidad y el tiempo que duran estas fases emocionales.

Por último, la microcompetencia para conseguir generar emociones positivas es entendida como la capacidad de autogeneración y experimentación de emociones saludables como la alegría, el humor, la paz, etc. Esto se realiza por voluntad propia y permite tener una mayor disposición para construir el propio bienestar emocional.

La regulación emocional es un aspecto crucial en el entorno académico que influye en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes. Así, Bisquerra (2006) establece que las estrategias de regulación emocional juegan un papel significativo en la gestión de las emociones dentro del ámbito educativo. La regulación emocional puede ser proactiva o reactiva. Destaca que las estrategias proactivas, como la planificación y la reestructuración cognitiva, permiten a los estudiantes anticipar y manejar las emociones antes de que se intensifiquen. Esta capacidad para regular las emociones, antes de que afecten el rendimiento académico, resulta esencial para mantener un enfoque y una motivación óptimos.

Por su parte, Garaigordobil (2018) investiga la relación entre regulación emocional y bienestar general, indicando que una regulación emocional efectiva contribuye significativamente al bienestar general de los estudiantes. Las habilidades de regulación emocional no solo afectan el rendimiento académico, sino que, también, impactan la salud mental y el bienestar emocional general. La capacidad para manejar las emociones de manera

efectiva ayuda a los estudiantes a mantener un equilibrio emocional, reduciendo el estrés y la ansiedad vinculados con el entorno académico. Este panorama fortalece la concepción de que la regulación emocional es vital en el rendimiento académico y también en el bienestar general de los estudiantes.

En la misma línea, López (2011) analiza cómo la regulación emocional se relaciona con el rendimiento académico y el bienestar psicológico. Las estrategias de regulación emocional adecuadas favorecen a los estudiantes afrontar, de manera eficaz, las necesidades académicas y las presiones asociadas con el aprendizaje. Una regulación emocional adecuada se traduce en una gran capacidad en el manejo del estrés académico y en mantener un equilibrio emocional. Los estudiantes que emplean estrategias efectivas de regulación emocional experimentan menos estrés y tienen un mejor desempeño académico, subrayando la conexión entre la regulación emocional y el bienestar general.

De otro lado, Birgin (2012) aborda la regulación emocional desde la perspectiva de la inteligencia emocional, sugiriendo que la regulación emocional es una habilidad central dentro de este constructo. La capacidad para regular las emociones efectivamente está vinculada a una mayor inteligencia emocional, lo que impacta positivamente en el rendimiento académico y el bienestar emocional. La inteligencia emocional incluye habilidades para relacionar, entender y gestionar las emociones, lo que permite a los estudiantes enfrentar de manera más positiva los desafíos académicos y emocionales. Esta conexión entre la inteligencia emocional y la regulación emocional resalta la relevancia de desarrollar habilidades emocionales para obtener un buen rendimiento académico y bienestar integral de los estudiantes.

Las estrategias de regulación emocional son fundamentales para obtener buenos resultados en el ámbito académico, ya que permiten a los estudiantes conducir eficazmente sus emociones en un entorno de alta demanda. Según Villarroel y Bruna (2017), las estrategias de regulación emocional se pueden clasificar en dos grandes categorías: estrategias de regulación emocional antecedente y estrategias de regulación emocional consecuente. Las estrategias de regulación antecedente, como la reevaluación cognitiva, permiten a los estudiantes reinterpretar situaciones emocionales antes de que se intensifiquen. Esta forma de regulación ayuda a reducir la repercusión negativa de las emociones y mejora la capacidad para concentrarse en tareas académicas. Implementar metodologías anticipadas es crucial para mantener el control emocional en situaciones estresantes y mejorar el rendimiento académico general.

En contraste, la investigación de Yataco et al. (2022) se centra en las estrategias de regulación emocional que los estudiantes utilizan en respuesta a emociones ya experimentadas. Las estrategias de regulación emocional consecuente incluyen técnicas como la supresión emocional y la atención selectiva. La supresión emocional implica inhibir la expresión de emociones negativas, mientras que la atención selectiva se refiere a dirigir el enfoque hacia aspectos positivos de una situación estresante. Estas estrategias son útiles para manejar emociones después de que han surgido, ayudando a los estudiantes a minimizar el impacto negativo en su desempeño académico. Las estrategias de regulación emocional consecuente pueden ser efectivas, pero a menudo son menos eficientes que las estrategias preventivas.

Finalmente, Gordillo (2023) explora la aplicación de estrategias de regulación emocional en el contexto académico, enfatizando la importancia de la autorregulación en el aprendizaje. Las estrategias de autorregulación, como la planificación y la asignación de metas, otorgan a los estudiantes la capacidad de gestionar sus emociones y comportamientos en el entorno académico. Este conjunto de técnicas ayuda a los estudiantes a regular sus emociones y además fomentan un enfoque más organizado y productivo hacia el estudio. La capacidad para establecer metas y planificar es crucial para la regulación emocional efectiva puesto que proporciona una estructura que ayuda a los estudiantes a afrontar retos académicos con mayor resiliencia emocional.

### **1.3.3. Autonomía emocional**

Para Bisquerra (2022), la autonomía emocional trata sobre la autosuficiencia y la responsabilidad en el manejo de nuestras propias emociones.

Igualmente, aunque años previos, Hoffman (1984) establece dicha definición solo que la denomina independencia emocional. Además, otorga una connotación positiva a las personas que desarrollan esta competencia.

Bisquerra y Perez (2012) señalan que la autonomía emocional se puede entender como una estructura amplia de elementos, cuyas características se encuentran íntimamente relacionadas con la autogestión personal.

Las microcompetencias que permiten el desarrollo de esta competencia, según Bisquerra (2022), son: autoestima, responsabilidad, automotivación, resiliencia, autoeficacia emocional y análisis crítico sobre la normativa social.

La autoestima se entiende como la asimilación de una idea positiva de sí mismo que permite sentirse satisfecho consigo mismo y, además, fomenta una buena relación con el interior.

La responsabilidad no solamente se refiere a la habilidad de responder por los actos, sino a la intencionalidad de utilizar comportamientos que sean saludables emocionalmente.

La automotivación es entendida como la capacidad de generar motivación hacia uno mismo y relacionar emocionalmente las diversas actividades propias de la vida personal.

La microcompetencia resiliencia, en cambio, es la que admite enfrentar de mejor modo y exitosamente las situaciones negativas de la vida.

La autoeficacia emocional se entiende como la capacidad que permite a la persona percibirse y sentirse como desearía. En otras palabras, significa aceptarse emocionalmente conforme con las creencias personales y escala de valores.

Finalmente, la microcompetencia análisis crítico sobre la normativa social es la capacidad que permite evaluar, de manera crítica, las conductas sociales y culturales relacionadas con las normas tanto a nivel personal como social.

Según Puertas et al. (2020), la autonomía emocional es una capacidad fundamental para el desarrollo emocional saludable, ya que permite a los individuos gestionar sus emociones de manera independiente y adaptativa. La autonomía emocional no solo incluye la habilidad de tomar decisiones basadas en el conocimiento emocional, sino, también, la capacidad de regular y ajustar las emociones para tomar decisiones más efectivas. Este enfoque subraya cómo una comprensión profunda de las propias emociones puede influir en la toma de decisiones y en la resolución de problemas.

Adicionalmente, Arias et al. (2018) exploran la implementación de estrategias de autonomía emocional en el contexto escolar. La educación emocional debe incluir componentes específicos que enseñen a los estudiantes cómo aplicar estrategias de regulación emocional en su vida diaria. Al incorporar estas estrategias en el currículo escolar, se promueve una mayor autonomía emocional entre los estudiantes, ya que aprenden a manejar sus emociones y tomar decisiones de manera informada. Según su investigación, la implementación efectiva de estas estrategias en la vida escolar contribuye a mejorar la capacidad de los estudiantes para enfrentar situaciones emocionales de manera autónoma y eficiente.

Según Mujica et al. (2019), las estrategias que fomentan la autonomía en el ámbito escolar son fundamentales para el desarrollo emocional y académico de los estudiantes. Un

entorno educativo que promueve la autonomía permite a los estudiantes desarrollar una mayor autoeficacia y motivación intrínseca. Esto se logra al ofrecer oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones acerca de su aprendizaje y gestionen sus propias metas, lo que refuerza su sentido de competencia y control sobre su desarrollo emocional y académico.

A todo ello, García (2020) enfatiza la importancia del apoyo social en la implementación de estrategias de autonomía. Dice que la autonomía en el contexto escolar no puede alcanzarse sin el adecuado andamiaje proporcionado por los educadores. Los docentes deben ofrecer un equilibrio entre el apoyo estructurado y la libertad para que los estudiantes tomen decisiones. Este enfoque sugiere que la autonomía se desarrolla a través de la interacción social y el apoyo gradual, permitiendo a los estudiantes adquirir las habilidades necesarias para gestionar sus emociones y tomar decisiones de manera independiente.

Por su parte, la teoría de la autodeterminación de Rodríguez et al. (2019) ofrece una visión centrada en cómo las estrategias de autonomía impactan el bienestar emocional y la motivación de los estudiantes. Para fomentar la autonomía en la vida escolar, es impostergable proporcionar a los estudiantes opciones y elecciones significativas que resuenen con sus intereses y valores personales. La implementación efectiva de estas estrategias no solo apoya la autodirección, sino que, incluso, promueve una mayor satisfacción y bienestar emocional. Este enfoque enfatiza la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes ejercer control sobre su educación y establecer metas personales.

Aunado a ello, la investigación de Fragozo (2015) sobre el aprendizaje autorregulado, proporciona una perspectiva adicional sobre la autonomía en el contexto escolar. La implementación de estrategias de autonomía está estrechamente relacionada con el desarrollo de habilidades de autorregulación. Los estudiantes que aprenden a establecer metas, planificar sus actividades y evaluar su progreso exhiben un mayor grado de autonomía en su aprendizaje. Esta perspectiva subraya la importancia de enseñar a los estudiantes técnicas de autorregulación que les permitan gestionar sus emociones y tomar decisiones efectivas, contribuyendo a su desarrollo académico y emocional.

Por su parte, el trabajo de Arribas (2008), sobre la autoeficacia y la autonomía, destaca cómo las estrategias de autonomía influyen en la percepción de autoeficacia de los estudiantes. La implementación de estrategias que fomenten la autonomía en la vida escolar aumenta la autoeficacia, ya que los estudiantes se sienten más capacitados para enfrentar

desafíos y tomar decisiones de manera independiente. Una mayor autoeficacia se traduce en un mayor bienestar emocional, en tanto los estudiantes que confían en sus habilidades para gestionar sus emociones y tomar decisiones experimentan menos ansiedad y estrés. Esta teoría proporciona un vínculo directo entre la implementación de estrategias de autonomía y el impacto positivo en la autoeficacia y el bienestar emocional.

Finalmente, la teoría del desarrollo emocional de Sandoval y López (2017) proporciona una visión integral sobre cómo la autonomía emocional se desarrolla a lo largo del tiempo y su impacto en el bienestar general. La capacidad de tomar decisiones emocionales informadas y la autoeficacia emocional se desarrollan gradualmente a medida que los individuos adquieren experiencia y habilidades emocionales. La promoción de la autonomía emocional en contextos educativos contribuye al desarrollo continuo de estas habilidades, lo que a su vez mejora el bienestar general y la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos emocionales de manera efectiva.

#### **1.3.4. Competencia social**

La competencia social, según Bisquerra (2022), se refiere a la capacidad de alcanzar interacciones positivas con los demás individuos del entorno. Para esto, se tiene que dominar ciertas habilidades como la asertividad, el respeto, la comunicación efectiva, entre otras.

A esto, Pages (2009) añade que la competencia social es la competencia que apunta al desarrollo de la ciudadanía. Coincide con Bisquerra (2022) ya que ambos manifiestan que la principal finalidad del desarrollo de las competencias emocionales no solo es el desarrollo propio de ser humano, sino que apunta hacia el desarrollo democrático de la sociedad. La competencia social, entonces, es fundamental para desarrollar el proyecto educativo de cualquier país.

Según Pages (2009), los propósitos que persigue el desarrollar la competencia social son aquellos que permitan a las personas participar social y culturalmente de su contexto; especialmente en el aspecto laboral y político de su sociedad, contribuyendo activamente en su mejora. Para ello, las aulas y los centros educativos deben transformarse en espacios abiertos al diálogo, al crecimiento personal y, sobre todo, en un espacio democrático, ya que no se puede aprender democracia en ambientes donde esta no se practique. Por lo tanto, las escuelas deben de responder a la pregunta ¿qué clase de ciudadanos queremos formar para nuestra sociedad y cómo la escuela puede hacerlo?

Sin embargo, Bisquerra (2022) y Pages (2009) se diferencian en el planteamiento de cuáles son las microhabilidades que forman la competencia social.

Por un lado, Pages (2009) plantea que las competencias interpersonales, interculturales, sociales y las cívicas estarían dentro del desarrollo competencial.

En cambio, Bisquerra (2022) realiza un trabajo más apegado a las competencias emocionales relacionadas con las habilidades sociales. Las microcompetencias que se plantea son seis.

La primera es controlar las habilidades sociales básicas. Estas son normas de convención que permiten una aceptación dentro de la sociedad. La principal es la escucha. A ello se le añade los saludos, el agradecimiento, las disculpas, esperar el turno, tener una actitud dialogante, entre otros.

La segunda tiene que ver con el respeto hacia los demás. Inicia aceptando las discrepancias y respetando el derecho que los demás también tienen, sobre todo en momentos de discusión.

La tercera microcompetencia es la de practicar la comunicación expresiva. Esta permite expresar con claridad, pensamientos y sentimientos. Así mismo, asegura que los mensajes lleguen con precisión y que el interlocutor sea comprendido.

La cuarta es el comportamiento prosocial y cooperativo. Consiste en efectuar acciones que favorecen a los demás o a la comunidad sin esperar algo a cambio y sin necesidad de haber sido solicitado.

La quinta se refiere a la asertividad. Esta microcompetencia trata de mantener comunicaciones fuera de la agresividad y pasividad, de no caer ante la presión de grupo y de poder mantener y aceptar, en diversas circunstancias, un no como respuesta.

La sexta y última microcompetencia es la previsión y resolución de conflictos. Implica prevenir, precisar y arreglar los conflictos personales y sociales, manteniendo una sólida capacidad de negociación, clave en el resultado final (Bisquerra, 2022).

Por su parte, Segura et al. (1998) y Pages (2009) consideran que, en el ejercicio de la competencia social, los conocimientos y las actitudes son valiosos cuando se ponen al servicio de la comunidad, así como para solucionar situaciones problemáticas de la vida diaria, lo cual implica reflexión y acción.

Además, Pages (2009) enfatiza en que la competencia social es muy relevante en la creación de cualidades en los niños y la juventud.

De su lado, Segura et al. (1998) aseveran que en estos procesos interactivos se tiene que embanderar a la asertividad, pues es la forma más humana de relacionarse con el otro;

pone en acción lo cognitivo y lo ético. Finalizan sentenciando que uno de los principales impulsores de esta competencia debe ser las autoridades estatales.

Impulsar la comunicación asertiva en las escuelas es fundamental, pues permite a los individuos expresar sus pensamientos y sentimientos de manera clara y respetuosa, a la vez que respetan los derechos y opiniones de los demás. La comunicación asertiva es significativa para entablar vínculos saludables y resolver conflictos de forma eficaz. Esta habilidad facilita un ambiente educativo en el que los estudiantes pueden interactuar de manera constructiva, compartir ideas y resolver desacuerdos sin recurrir a la agresión o la sumisión. Además, la habilidad de comunicación asertiva también contribuye a una mayor autoestima y seguridad en uno mismo, lo que a su vez fortalece la competencia social general (Marina, 2005).

De otra parte, el nivel de empatía juega un papel protagónico en la competencia social. Torrijos et al. (2016) definen la empatía como la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, lo cual es esencial para establecer conexiones significativas y resolver conflictos de manera constructiva. Los estudiantes que desarrollan un alto nivel de empatía son más capaces de reconocer y responder a las necesidades emocionales de sus compañeros; contribuyendo a un ambiente escolar más inclusivo y solidario. Además, la empatía facilita la cooperación y la colaboración, ya que permite a los estudiantes entender mejor las perspectivas de los demás y trabajar juntos hacia objetivos comunes. Esta capacidad también está estrechamente relacionada con el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, puesto que una mayor empatía permite una mayor sensibilidad y ajuste en la forma en que se comunican las ideas.

La resolución de conflictos es otra área crítica dentro de la competencia social. Sandoval y López (2017) abordan la resolución de conflictos como una habilidad que implica identificar y abordar desacuerdos de manera constructiva, buscando soluciones que beneficien a todas las partes involucradas. Enseñar a los estudiantes técnicas efectivas de resolución de conflictos, como el uso de mediadores y el enfoque en intereses compartidos, ayuda a reducir la agresividad y mejorar las relaciones interpersonales en el entorno escolar. La capacidad de resolver conflictos de manera eficiente no solo mejora el ambiente de aprendizaje, sino que, además, promueve habilidades importantes para la vida fuera de la escuela. La resolución de conflictos efectiva está estrechamente ligada a la comunicación asertiva y la empatía, ya que estas habilidades permiten a los estudiantes abordar los

problemas de manera abierta y con una comprensión profunda de las necesidades de los demás.

Del mismo modo, la participación en actividades colaborativas es esencial para el desarrollo de la competencia social. Ibarrola y Delfo (2003) sostienen que el aprendizaje social y la interacción con otros juegan un elemento estratégico en el desarrollo de habilidades sociales. La participación en actividades colaborativas permite a los estudiantes practicar habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos en un contexto de cooperación. Esta interacción no solo facilita el aprendizaje de contenidos académicos, sino que refuerza la competencia social al proporcionar oportunidades para que los estudiantes trabajen juntos, compartan responsabilidades y resuelvan problemas en grupo.

Por último, la teoría de la inteligencia emocional de Fernández y Ramos (2009) ofrece una perspectiva sobre cómo las habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos se integran en la competencia social general. La competencia social se fundamenta en la habilidad para manejar las propias emociones y comprender las emociones de los demás, lo cual es básico para la interacción efectiva y la cooperación. Los estudiantes que desarrollan competencias emocionales sólidas, como la comunicación asertiva y la empatía, están mejor equipados para participar en actividades colaborativas y resolver conflictos de manera efectiva. Esta teoría proporciona un marco para entender cómo las habilidades individuales se combinan para formar una competencia social efectiva, contribuyendo al bienestar general y al éxito en el entorno educativo.

## CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el sustento metodológico que respalda la presente investigación. Este diseño metodológico presenta y explica el paradigma, el enfoque y el diseño de estudio, los objetivos de la investigación, las categorías, la población y muestra, y, por último, los instrumentos diseñados para el recojo de información.

### 2.1. Paradigma, enfoque y método

En la presente investigación se utilizó el paradigma interpretativo para explorar las percepciones de los docentes sobre la relación entre la implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN 2036) y el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de una institución educativa pública. Este paradigma es fundamental para captar la complejidad y profundidad de las experiencias subjetivas de los participantes, permitiendo una comprensión rica y detallada del impacto del PEN 2036 en el contexto educativo.

Ricceur (2003) define el paradigma interpretativo como un enfoque basado en la teoría de la interpretación, donde la interacción entre entendimiento y explicación es esencial. En el contexto de esta investigación, implicó observar las respuestas de los docentes y, a la vez, buscar entender cómo estas respuestas están influenciadas por sus experiencias y contextos específicos. Esta interacción entre entendimiento y explicación proporcionó una base sólida para el análisis del impacto del PEN 2036 en el desarrollo de competencias socioemocionales, permitiendo una exploración más profunda de las percepciones docentes.

Ricoy y Valdés (2006) subrayan que el objetivo del paradigma interpretativo es comprender la realidad a través de la interacción entre individuos, lo que puede dar lugar a la formación de reglas y comportamientos. Así, este enfoque permitió examinar cómo las interacciones en el entorno educativo influyen en la percepción de la implementación del PEN 2036. Al entender cómo emergen las reglas y conductas a partir de las experiencias y

las interacciones sociales, se obtiene una visión más matizada de las percepciones docentes sobre el PEN 2036 y su impacto en las competencias socioemocionales.

De otro lado, Pérez (1994) destaca que uno de los beneficios principales del paradigma interpretativo es su capacidad para ofrecer una comprensión profunda y participativa, considerando la experiencia humana como central. En esta investigación, la metodología interpretativa permitió obtener una visión integral de cómo el PEN 2036 afecta el desarrollo de competencias socioemocionales, reflejando la diversidad de experiencias y opiniones de los docentes. La interpretación detallada de las percepciones docentes, facilitada por la ontología holística del paradigma, fue útil para comprender el impacto del PEN 2036 en el contexto educativo.

La elección del paradigma interpretativo fue primordial para examinar las percepciones y experiencias subjetivas de los docentes. Ayudó a realizar un análisis detallado de la implementación del PEN 2036 en las competencias socioemocionales, teniendo en cuenta la subjetividad y las experiencias personales de los participantes. La metodología interpretativa se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad y grupos focales con docentes, lo que permitió recolectar datos consistentes y detallados para una comprensión integral del efecto del PEN 2036 en el desarrollo de competencias socioemocionales.

Por lo antes expuesto, el enfoque cualitativo guió el proceso de investigación. Este enfoque es especialmente adecuado para explorar los conceptos de competencias socioemocionales en el personal relacionado con la gestión de la programación curricular y analizar la implementación del PEN 2036. Además, permitió describir la relación entre la implementación del PEN 2036 y el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. Con el enfoque cualitativo se pudo conocer la profundidad y complejidad de las experiencias y percepciones de los participantes, algo que con los enfoques cuantitativos no siempre se logra alcanzar.

De acuerdo con Strauss y Corbin (2003), el enfoque cualitativo es un proceso que se centra en obtener conocimiento a través de la exploración de experiencias, comportamientos y fenómenos que no pueden ser fácilmente cuantificados. Según estos autores, el enfoque cualitativo permite investigar aspectos como la vida de una persona, sus experiencias, emociones y el funcionamiento de una organización, así como fenómenos culturales y las interacciones dentro de organizaciones y naciones. Este enfoque permitió una inmersión profunda en el contexto educativo, capturando las experiencias y perspectivas

de los docentes sobre la implementación del PEN 2036 y su impacto en las competencias socioemocionales.

En cuanto al propósito del enfoque cualitativo, Quecedo y Castaño (2002) explican que es describir de manera sistemática las principales características de las categorías de estudio, consolidando conceptos que permiten la interpretación del fenómeno a partir de los datos obtenidos. Así, pues, este enfoque fue el más idóneo para la investigación porque facilitó una descripción detallada y matizada de cómo las competencias emocionales se desarrollan en el contexto de la implementación del PEN 2036. Al consolidar los conceptos y permitir una interpretación profunda de los datos, el enfoque cualitativo ayudó a identificar patrones y temas clave relacionados con el impacto del PEN 2036 en las competencias emocionales de los estudiantes.

A todo ello, Mesías (2010) agrega que la investigación cualitativa otorga gran importancia al contexto, a los actos humanos, a la realidad percibida y a las motivaciones de los individuos. Estas características enriquecen la investigación al permitir una comprensión más completa de los fenómenos estudiados. En la actual investigación, el enfoque cualitativo proporcionó una visión detallada de las percepciones y motivaciones de los docentes, lo que fue esencial para entender cómo la implementación del PEN 2036 influye en el desarrollo de competencias emocionales. La atención al contexto y a las experiencias individuales permitió una interpretación más precisa y contextualizada de los efectos del PEN 2036 en el entorno educativo.

En resumen, el enfoque cualitativo fue de importancia para la investigación porque proporcionó una metodología adecuada para explorar y comprender en profundidad las experiencias y percepciones de los docentes. Permitted, también, un análisis detallado de cómo el PEN 2036 impacta en el desarrollo de competencias emocionales, brindando datos sustanciales y contextuales que reflejan la complejidad del fenómeno estudiado. La aplicación del enfoque cualitativo se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad y análisis de contenido, lo que facilitó una comprensión integral del impacto del PEN 2036 en el contexto educativo.

El método de investigación que se aplicó fue el fenomenológico, dado que el objetivo es comprender el proceso de implementación del PEN 2036 en una institución educativa, desde la perspectiva de los informantes participantes en la investigación. Este método fue fundamental para captar las experiencias vividas y las percepciones individuales de los docentes sobre el impacto del PEN 2036 en su entorno educativo.

De los Reyes et al. (2020) explican que el método fenomenológico se basa en el uso de técnicas, herramientas y recursos que permiten estudiar un fenómeno desde la perspectiva y experiencia personal de los participantes. La fenomenología se centra en la interpretación y el entendimiento del fenómeno en cuestión, para luego describirlo y explicarlo de manera detallada. En la presente investigación, este enfoque permitió explorar cómo los docentes perciben y experimentan la implementación del PEN, proporcionando una comprensión profunda y matizada del fenómeno educativo desde sus puntos de vista individuales.

Giorgi et al. (2017) explican que la fenomenología se fundamenta en el fenómeno de la conciencia y sus diversas manifestaciones. La atención de la fenomenología se centra en dos factores clave: la intencionalidad y la no sensorialidad. La intencionalidad se refiere a la acción dirigida hacia un objeto que puede existir o haber dejado de existir, mientras que la no sensorialidad implica la toma de conciencia de fenómenos que no siempre son captados por los sentidos, como la abstracción. En el contexto de la investigación, el método fenomenológico contribuyó a explorar cómo los docentes concuerdan y conceptualizan la implementación del PEN 2036, incluso en aspectos que pueden no ser inmediatamente perceptibles a través de los sentidos, como las percepciones y sentimientos abstractos.

Martínez y Alvarez (2021) subrayan que una característica del método fenomenológico es describir el fenómeno tal como se observa, evidenciar la experiencia vivida y ofrecer dos fundamentos clave: la experiencia y el fenómeno en sí, para comprender la esencia del fenómeno. Al aplicarlo en la presente investigación se pudo describir cómo se implementa el PEN 2036, a la vez que cómo se experimenta esa implementación en la práctica cotidiana. Al evidenciar las experiencias vividas de los docentes, se logró una comprensión más profunda de cómo estas experiencias se relacionan con el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes.

Ayala (2008) resalta que el aporte principal de la fenomenología es su capacidad para realizar un acercamiento riguroso al entendimiento de los fenómenos inherentes a la experiencia pedagógica. La metodología fenomenológica se centra en la interacción entre lo emocional y lo cognitivo, proporcionando una orientación que permite construir conocimiento relevante y pertinente. Por ello, en esta investigación, permitió captar cómo las experiencias pedagógicas de los docentes, influidas por sus emociones y cogniciones, afectan la implementación del PEN 2036 y el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. La comprensión de estas dinámicas ayudará a capacitar a los docentes

para abordar situaciones particulares en el proceso educativo, adaptándose a las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes.

El método fenomenológico fue fundamental para la investigación porque proporcionó una metodología detallada y rigurosa para explorar las percepciones y experiencias de los docentes sobre la implementación del PEN 2036. Al utilizar este enfoque, se pudo obtener una comprensión profunda de cómo los docentes viven y entienden el fenómeno educativo, permitiendo una interpretación enriquecida del impacto del PEN 2036 en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. La aplicación del método fenomenológico se concretó a través de entrevistas en profundidad y análisis cualitativo de las experiencias docentes, facilitando una comprensión integral del fenómeno estudiado.

## **2.2. Objetivos de la investigación**

La investigación se planteó un objetivo general y dos específicos, los cuales se detallan a continuación:

Objetivo general: Analizar la implementación docente del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en torno a las competencias socioemocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima.

Objetivos específicos:

- Explicar cómo las competencias socioemocionales orientan la práctica pedagógica de los docentes de una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima.
- Analizar la relación entre el PEN al 2036 y el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes en una Institución Educativa Pública de EBR de Lima.

## **2.3. Categorización**

Las categorías en el proceso de investigación guían el análisis. En el caso de la presente investigación se tiene como categoría a las competencias socioemocionales y como subcategorías, la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y la competencia social. Estas subcategorías fueron analizadas con el instrumento de investigación.

Sin embargo, a partir de la aplicación del instrumento y el análisis de resultados se hallaron nuevas categorías, a las que se denominan categorías emergentes.

### 2.3.1 Categorías emergentes

A raíz de la transcripción de las respuestas de las entrevistadas y, luego, del análisis hermenéutico de las mismas, se descubrieron nuevas categorías y subcategorías que provienen de las afirmaciones, las repeticiones, la relevancia de ideas y las diversas reflexiones de las entrevistadas.

Al realizar el análisis de resultados se utilizó diversos colores para agrupar las evidencias y reconocer las nuevas categorías y subcategorías. Así, se encontraron las siguientes categorías emergente (ver Tabla 1).

**Tabla 1**  
*Categorías emergentes*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Las emociones en el aprendizaje de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ La confianza en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li><li>▪ La tolerancia como recurso para el aprendizaje.</li><li>▪ La frustración en las actividades escolares.</li></ul>
2. La metodología pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ El rol del docente en la formación integral del estudiante.</li><li>▪ Las estrategias de enseñanza – aprendizaje en el desarrollo de competencias académicas y emocionales.</li></ul>
3. El bienestar físico y mental de los estudiantes en el entorno escolar.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ El autocuidado físico en las actividades escolares.</li><li>▪ El autocuidado mental en las actividades escolares.</li><li>▪ El estrés en la vida académica de los estudiantes.</li></ul>
4. Las habilidades blandas en la convivencia escolar.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ La comunicación asertiva para una convivencia armónica.</li><li>▪ El fomento de valores.</li><li>▪ Las normas de convivencia como base de la estabilidad emocional.</li></ul>

*Fuente:* Elaboración propia

### 2.4. Población y muestra

López (2004) define la población como un conjunto de elementos del cual se requiere conocer algo en específico para iluminar el problema que se está investigando. Esta definición es fundamental para el diseño de la investigación, ya que la selección adecuada

de la población garantiza que los datos obtenidos sean relevantes y específicos para el problema que se está abordando.

En el contexto de esta investigación, que examina la implementación docente del PEN 2036 en torno al desarrollo de competencias socioemocionales, la definición de población permite identificar claramente a los individuos que forman parte del ámbito educativo y que, por tanto, están directamente involucrados en la implementación y evaluación del proyecto.

Este enfoque asegura que los resultados reflejen las realidades y experiencias de aquellos que están en contacto directo con el proyecto educativo y, por lo tanto, proporciona información precisa y valiosa para evaluar su impacto en el desarrollo de competencias emocionales.

Por su parte, Quecedo y Castaño (2002) detallan que, una vez que se ha definido la población, es necesario identificar grupos que posean las características apropiadas y seleccionar una muestra representativa de dicha población. Esto significa que, después de definir quiénes constituyen la población objetivo, el siguiente paso es elegir un subconjunto de esta población que pueda ofrecer una representación fiel del grupo en su totalidad. Así, la muestra seleccionada debe reflejar adecuadamente las características del grupo mayor para que las conclusiones obtenidas sean generalizables.

En la investigación actual, esto implicó seleccionar a los participantes que tienen un papel significativo en la implementación del proyecto educativo y en la formación de competencias socioemocionales en la institución educativa pública de Lima. La representación adecuada de la muestra fue obligatoria para evaluar, de manera precisa, el impacto del PEN 2036 en diferentes áreas del desarrollo emocional de los estudiantes.

Es lo que mencionan Romero et al. (2022), que la calidad de los datos recolectados dependerá en gran medida de la población seleccionada. La población proporciona el soporte y sustento necesarios para la investigación y uno de los principales beneficios es la obtención de datos de una fuente directa, lo que garantiza mayor validez en los resultados.

En relación con el tema de la presente investigación, la calidad de la población seleccionada es fundamental para obtener datos precisos y relevantes sobre cómo los docentes implementan el PEN 2036 y cómo impacta en el desarrollo emocional de los estudiantes. La elección de una población adecuada asegura que la información obtenida sea representativa y confiable, lo que a su vez fortalece la validez de las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

La selección de los participantes de esta investigación ha sido guiada por los criterios de pertinencia y adecuación. La pertinencia se refiere a la capacidad de los participantes para aportar información significativa sobre el tema de estudio, mientras que la adecuación implica tener suficiente información para comprender el fenómeno investigado (Sandoval, 2002).

Estos criterios aseguran que los participantes seleccionados no solo estén relacionados directamente con la implementación del PEN 2036, sino que, también, posean el conocimiento y la experiencia necesarios para proporcionar una visión completa y detallada de la importancia del PEN 2036 en el desarrollo de competencias emocionales.

La pertinencia y la adecuación son esenciales para garantizar que la muestra sea capaz de ofrecer información valiosa y relevante, permitiendo una evaluación exhaustiva y precisa del PEN 2036.

Pese a ello, Sandoval (2002) y Otzen y Manterola (2017) reconocen que, en ocasiones, puede ser complicado determinar con exactitud cuáles participantes proporcionarán la información más relevante para la investigación. En tales casos, se ha de optar por una muestra no probabilística de característica intencional.

Esta metodología implica seleccionar de manera deliberada a un grupo pequeño de participantes que, por sus características específicas y su rol en la institución educativa, pueden ofrecer información clave sobre el fenómeno estudiado. La muestra no probabilística es adecuada cuando se busca obtener perspectivas profundas y detalladas sobre aspectos específicos del PEN 2036 y su impacto en las competencias emocionales.

Dado que la población puede ser muy variable, esta metodología permite concentrarse en aquellos participantes que tienen una relación directa y significativa con el tema de investigación, facilitando la obtención de datos más relevantes y específicos.

La población de estudio para esta investigación estuvo conformada por todo el personal relacionado con la actividad pedagógica del VII ciclo de una institución educativa pública en Lima.

La muestra seleccionada incluyó a tres miembros del personal educativo: una docente de Matemática, una docente de Desarrollo Personal y Ciudadanía Cívica y una coordinadora de Tutoría. Estas participantes han sido elegidas según criterios específicos, tales como su relación con la elaboración de la programación curricular, sus años de servicio, rol de docente y edad. La selección, usando estos criterios, aseguró que la muestra incluya una variedad de perspectivas y experiencias relacionadas con la implementación del

Proyecto Educativo Nacional al 2036. Esta diversidad en la muestra permite obtener una visión integral del impacto del proyecto en el desarrollo de competencias emocionales desde diferentes enfoques y roles dentro de la institución educativa.

La información recopilada a través de las entrevistas se manejó con estricta confidencialidad, garantizando el anonimato de los participantes. Además, se respetó la autonomía de las docentes, permitiendo que aquellas que no deseaban participar en la investigación no lo hagan. Este enfoque ético y respetuoso contribuyó a la integridad del proceso de recolección de datos y aseguró que los resultados reflejen las opiniones y experiencias genuinas de los participantes. La confidencialidad y el respeto por la decisión de los participantes fueron fundamentales para mantener la validez y la ética en la investigación, asegurando que los datos obtenidos sean fiables y representativos de la implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 para el desarrollo de competencias emocionales.

## **2.5. Técnicas e instrumentos**

Quecedo y Castaño (2003) destacan que, en el proceso de recolección de datos, cuya principal finalidad es interpretar y comprender el significado que los participantes otorgan a los acontecimientos, las técnicas utilizadas juegan un papel crucial.

Entre estas técnicas, la entrevista en profundidad se presenta como una herramienta clave. La entrevista en profundidad se define como encuentros entre el investigador y los participantes, destinados a obtener información detallada y comprensiva sobre sus experiencias y perspectivas. Este tipo de entrevista es particularmente útil para entender cómo los participantes perciben y viven los eventos, proporcionando una visión más profunda y matizada de sus experiencias.

En el contexto de esta investigación, que examina la implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 y su impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales, la entrevista en profundidad permitió explorar en detalle cómo los miembros del personal educativo perciben y experimentan las estrategias del PEN 2036 y su influencia en el desarrollo emocional de los estudiantes. Esta técnica ofrece la oportunidad de captar, no solo las respuestas superficiales, sino, además, las interpretaciones y significados más profundos que los participantes atribuyen a sus experiencias.

Así mismo, la elección de la entrevista como técnica de recolección de datos en esta investigación está respaldada por su capacidad para ofrecer una comprensión detallada de

las percepciones relacionadas con la programación curricular. La entrevista permitió al investigador dirigir la conversación de manera que se obtengan datos específicos sobre las experiencias y opiniones de los participantes en relación con la implementación del PEN 2036.

Según Díaz et al. (2013), la interpretación es un aspecto fundamental de esta técnica, ya que el análisis de los datos cualitativos recolectados permite abordar y comprender las preguntas centrales de la investigación. En este caso, la interpretación de las entrevistas proporcionó una visión integral de cómo el PEN 2036 está siendo implementado y cómo afecta el desarrollo de competencias emocionales, ofreciendo insights valiosos sobre su efectividad y áreas de mejora.

El uso de la entrevista presenta varias ventajas que la hicieron, particularmente, adecuada para esta investigación.

Primero, permite obtener un amplio espectro de información, incluyendo hechos y detalles que no son observables directamente. Esto es importante para explorar aspectos del desarrollo emocional que pueden no ser evidentes a través de otras técnicas de recolección de datos.

Segundo, la entrevista no tiene límites de espacio y tiempo, lo que facilitó la consulta sobre experiencias pasadas y actuales de los participantes.

Tercero, la técnica ofrece la posibilidad de centrar el tema de la conversación, permitiendo que el investigador oriente las preguntas hacia objetivos específicos relacionados con la implementación del PEN 2036 y el desarrollo de competencias emocionales.

Finalmente, la observación durante la entrevista proporcionó una oportunidad para obtener información adicional, tanto de las respuestas de los participantes como de sus comportamientos y actitudes (Heinemann, 2003, como se cita en Díaz et al., 2013). Estas ventajas destacan la utilidad de la entrevista en profundidad para obtener datos valiosos y detallados, esenciales para evaluar el impacto del PEN 2036.

Quecedo y Castaño (2003) detallan que el uso de la variedad de entrevistas en profundidad no implica una secuencia protocolar rígida, ya que su naturaleza es abierta. Esto significa que el entrevistador tiene flexibilidad para adaptar el proceso de entrevista según las respuestas y el flujo de la conversación.

Así, para garantizar que se aborden las ideas clave y se obtenga la información relevante, se utilizó como instrumento una guía de entrevista. Esta guía proporcionó un

marco estructurado para asegurar que los temas importantes sean explorados, pero permitió al entrevistador ajustar las preguntas y su secuencia, según fue necesario durante la entrevista. Esta flexibilidad es, especialmente, valiosa en el contexto de esta investigación, ya que facilita una exploración profunda y adaptable de cómo el Proyecto Educativo Nacional al 2036 influye en el desarrollo de competencias socioemocionales, permitiendo al investigador captar una variedad de perspectivas y experiencias de los participantes.

## **2.6. Validación y confiabilidad**

La matriz de categorización e instrumentalización fue el primer documento que se construyó para el proceso de validación del instrumento (ver Anexo 2). En la matriz de categorización e instrumentalización se señaló el problema, los objetivos de la investigación, la categoría y subcategorías adoptadas y sus respectivas definiciones conceptuales. Estas definiciones conceptuales fueron determinantes, pues, a partir de ellas, se construyeron los indicadores de cada subcategoría implicada.

Los indicadores de cada subcategoría fueron revisados por el asesor quien realizó algunas observaciones y comentarios. Posteriormente, se levantaron las observaciones planteadas obteniendo así una versión definitiva de dichos indicadores.

Una vez culminada la validación de los indicadores se construyeron las preguntas que serían parte de la guía de entrevista semiestructurada para docentes. Inicialmente, la guía contó de doce preguntas las cuales, en reunión de asesoría, fueron revisadas, replanteadas y/u observadas. Se reformularon teniendo en cuenta las correcciones propuestas, obteniendo, finalmente, una guía de entrevista aprobada por el asesor la cual pasó por el proceso de validación por juicio de expertos.

Así, se envió el instrumento de recojo de información a dos expertas validadoras con el fin de que revisaran el instrumento y dieran su aprobación para aplicarla. El documento presentado a las validadoras contenía: carta de presentación, matriz metodológica general, matriz de categorización e instrumentación, guía de instrumento, consentimiento informado para la investigación, guía de entrevista y el formato de validación de instrumento (ver anexo3).

La primera experta manifestó la necesidad de replantear algunas preguntas y que el instrumento sería aplicable después de corregir las observaciones brindadas. La observación fue que en las preguntas 5 y 7 no se lograba entender la diferencia entre situación conflictiva y situación incómoda.

La segunda experta hizo correcciones a nivel de concordancia gramatical. Además, sus observaciones giraron en torno a agregar una pregunta que complemente el recojo de la opinión crítica acerca de los documentos normativos sobre educación emocional que brinda el MINEDU. Añadió que para aplicar la pregunta 12 se debería verificar si los docentes conocen la terminología empleada en dicha pregunta.

Luego de resolver las observaciones brindadas por las expertas validadoras, el asesor dio el visto bueno para la aplicación del instrumento a la muestra seleccionada.

Posteriormente, se solicitó la carta de presentación de la universidad para iniciar la realización de las entrevistas al personal de la institución educativa (ver anexo 4). Los docentes integrantes de la muestra de investigación firmaron el consentimiento informado (ver anexo 5).

Después, se les aplicó la entrevista, previa coordinación de fecha y hora. Las entrevistas se desarrollaron con total normalidad. La participación fue voluntaria y armoniosa. En el proceso de la entrevista se les reiteró los objetivos de la investigación, su derecho al anonimato y la secuencia a seguir durante el periodo de recogida de datos. Las entrevistas se grabaron, con las anuencias de las docentes, para luego ser transcritas a un documento.

A cada docente se le asignó un código para conservar su anonimato. El código D1 para la primera docente entrevistada, el código D2 para la segunda y C1 para la coordinadora de tutoría.

La transcripción de las entrevistas se realizó siguiendo el orden correlativo de las entrevistas. A partir de ello, se realizó el análisis hermenéutico (ver anexo 6). Se determinó las ideas más resaltantes y repetitivas del discurso de las entrevistadas haciendo énfasis en las reflexiones, análisis y comentarios que brindaban en la resolución de cada pregunta.

A partir de esto se destacaron cuatro categorías emergentes, las cuales son desarrolladas ampliamente en el siguiente capítulo. Cada categoría emergente cuenta con subcategorías, producto del análisis de la información brindada por las entrevistadas.

Finalmente, con base en el análisis e interpretación de las entrevistas se elaboró una propuesta de Plan de guía metodológica en la implementación del tercer propósito del PEN al 2036, para fortalecer y/o desarrollar competencias emocionales en los estudiantes. Dicho plan se convierte en el aporte de la presente investigación al campo educativo.

### **CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

El análisis y la discusión de los resultados se realizó con base en los objetivos específicos planteados en esta investigación.

En la primera parte de este capítulo, se considera el primer objetivo específico de la investigación que consiste en explicar cómo las competencias socioemocionales orientan la práctica pedagógica de los docentes. Se halló dos categorías emergentes: las emociones en el aprendizaje de los estudiantes y la metodología pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda parte, se considera el segundo objetivo específico, que busca analizar la relación entre el PEN al 2036 y el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Así, se identificaron dos categorías emergentes: el bienestar físico y mental de los estudiantes en el entorno escolar y las habilidades blandas en la convivencia escolar.

Las afirmaciones seleccionadas para el análisis de datos provienen de las entrevistas realizadas al personal de la institución educativa.

Las respuestas con mayor relevancia se han convertido en las categorías emergentes. Estas categorías se han agrupado en subcategorías mediante un proceso de jerarquización basado en las respuestas obtenidas en las entrevistas. Para preservar la confidencialidad de las entrevistadas, se ha codificado a los miembros del personal docente como D1 y D2, y al coordinador de tutoría como C1.

La fenomenología permitió el enfoque en la intencionalidad y la conciencia, conforme a las respuestas seleccionadas como importantes. En estas respuestas se identificaron coincidencias que han permitido resaltar lo más significativo y relevante de las entrevistas, invitando a una mayor profundización en la interpretación de las categorías y subcategorías emergentes.

La presente investigación describe el fenómeno respetando su esencia, es decir, tal como se observa. La evidencia surge de la propia experiencia del personal de la institución educativa que participó en las entrevistas. Así mismo, se explica la percepción de las entrevistadas y se interpreta la implementación que realizan de las competencias

emocionales, a través del tercer propósito del PEN al 2036, con el objetivo de plantear conclusiones y recomendaciones en esta investigación de enfoque cualitativo.

A continuación, se presenta el análisis de las categorías emergentes, extraídas de las entrevistas realizadas a D1, D2 y C1.

### **3.1. Las emociones en el aprendizaje de los estudiantes**

La importancia de las emociones en el proceso educativo y en la formación del estudiante es trascendental.

Según la opinión de la coordinadora de tutoría (C1), el tratamiento de las emociones está planificado para ser implementado durante las intervenciones pedagógicas a cargo de los tutores. Además, afirmó que la institución educativa promueve espacios, en las sesiones de tutoría, con la intención de brindar soporte emocional a los estudiantes.

Así mismo, en la práctica pedagógica diaria de los docentes, tal como refieren la D1 y D2, se prioriza la convivencia escolar sana; esto se refiere a promover relaciones positivas entre los estudiantes, manejando constructivamente los conflictos, para promover el aprendizaje.

Entonces se presenta, por ejemplo, algunos casos, alguna situación, que genera una reacción o una emoción entonces a partir de ello (...) pueden identificarlas (C1).

Es importante generar un clima emocional positivo dentro de las aulas para que todos los estudiantes puedan aprender mejor (D1).

La transmisión no solamente de temas de contenido, sino también [de temas] que construyan su propio aprendizaje y, sobre todo, qué cosas se puede promover para garantizar una convivencia escolar, bueno, la convivencia escolar sigue, pero si es buena, sana, mala también va a depender de cómo son los estudiantes (D2).

Las opiniones de las entrevistadas, sobre las emociones en el aprendizaje, son similares en tanto la C1 destacó la importancia de las emociones en las actividades de aprendizaje planificadas en las sesiones de tutoría para los estudiantes y la D1 mencionó que un buen clima emocional está relacionado con el aprendizaje del estudiante brindando mejores condiciones para un aprendizaje más efectivo y significativo. De igual modo, la D2 opinó que una buena convivencia escolar permite que el estudiante pueda participar en la construcción de su aprendizaje, facilitando su desarrollo integral.

Estas perspectivas apuntan, principalmente, a subrayar cómo las emociones influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. También profundizan en que una buena convivencia escolar permite un mejor resultado en el proceso de aprendizaje. Debido

a esto, se analizó tres de las principales emociones que las docentes entrevistadas sugieren que son las más relevantes en el proceso educativo de los estudiantes: la confianza, la tolerancia y la frustración.

### **3.1.1. La confianza en los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Las entrevistadas destacaron que la confianza es crucial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La D1 y la D2 enfatizaron su importancia, pues mejora significativamente la participación del estudiante durante las sesiones de aprendizaje. Así mismo, facilita la coordinación efectiva de actividades académicas y reduce la ansiedad de los estudiantes frente a las evaluaciones. Las entrevistadas afirmaron que la confianza contribuye a crear un ambiente positivo en el aula, promoviendo así una convivencia armoniosa entre los estudiantes.

Desde la perspectiva de la C1, que coincide con la de las D1 y la D2, la confianza permite a los estudiantes integrarse y relacionarse mejor, aunque agrega, en forma enfática, el papel fundamental del tutor, pues su forma de gestionar las emociones y otras estrategias sirve como modelo de comportamiento para los estudiantes permitiendo generar mayor confianza.

Tiene que ver justamente con esa idea de la figura y el modelo del tutor para gestionar adecuadamente las emociones (...) Entonces, hacemos un círculo de diálogo para que se conozcan mejor, hagamos un cine canchita, hagamos, de repente algunas actividades lúdicas que permita integrarse un poco más conocerse, etc. (C1).

Le brindé la confianza y la tranquilidad del caso y trato de mostrarle, pues mayor seguridad para que no se sienta mal (D1).

Pueden ser cosas sencillas, pero también nos equivocamos, pero no lo decimos, no sé por qué tememos, si eso genera ese espacio seguro para que también [los estudiantes] puedan ir con confianza y comentar (D2).

Para la D1 la confianza es una emoción que favorece la seguridad y el bienestar del estudiante. Según la D1, es imperativo que los docentes inicien acciones para cultivar esta confianza, como mostrar atención activa, demostrar interés en el bienestar integral del estudiante y proporcionar un ambiente tranquilo. Estas iniciativas, considera, fortalecen la relación entre docentes y estudiantes y crean un entorno propicio para el aprendizaje efectivo y el desarrollo integral de los estudiantes.

Así mismo, la D2 manifestó que generar un espacio seguro implica generar condiciones para brindar confianza, ya sea dentro del aula de clases o fuera de ella. Además, afirmó que mostrar las equivocaciones propias permite acercarse más a los estudiantes, pues

ellos empatizan cuando sus mayores cometen errores y eso les genera confianza hacia ellos. Poner en evidencia sus propios equívocos genera un clima de cercanía y confianza mutua.

Para la C1, en cambio, son las actividades que se planifican en las sesiones de tutoría las que tienen mayor relevancia cuando se trata de generar confianza entre los estudiantes. Estas deben orientar a la integración, es decir, a que los estudiantes puedan conocerse más. Agregó que los tutores son los encargados de modelar cómo se deben gestionar las emociones que permiten generar confianza. Finalmente, añadió que es el adulto quien modela; así, un aula con estudiantes que tienen mayor confianza es porque tiene un tutor con estas características. Por ello, será un aula con mayor integración.

Según lo expresado por las entrevistadas, la confianza emerge como una emoción fundamental en la labor docente. Consideran que no solo impacta positivamente en el logro de los aprendizajes, sino que, también, contribuye significativamente a mejorar las dinámicas de enseñanza dentro de un ambiente escolar saludable. Afirmaron, además, que esta confianza se construye al asegurar que los estudiantes se sientan bien atendidos, proporcionándoles un sentido de seguridad en su entorno educativo. Destacaron la importancia de organizar actividades recreativas y lúdicas que promuevan la integración y el trabajo en equipo entre los estudiantes, fortaleciendo, así, el sentido de comunidad dentro del aula.

Las opiniones de las docentes entrevistadas acerca de la confianza se vinculan con los resultados de investigaciones sobre las emociones de estudiantes en clases sincrónicas. Por ejemplo, la investigación de Anzelin et al. (2020) refiere que las dinámicas en el aula pueden evocar emociones que influyen en el aprendizaje; la confianza es particularmente beneficiosa en este sentido. Sin embargo, emociones como la aversión y la sorpresa pueden generar situaciones negativas que obstaculizan el proceso educativo, complicando la dinámica y el desarrollo dentro del aula. De lo cual se desprende la importancia de gestionar estas emociones para mantener un entorno propicio para el aprendizaje y asegurar que todas las experiencias emocionales contribuyan, positivamente, al progreso académico de los estudiantes.

Por otro lado, Lahoz (2021) refiere que el buen trato y el respeto son fundamentales para cultivar un ambiente de confianza tanto en el entorno escolar como en el familiar. Las docentes entrevistadas subrayan la importancia de que todas las acciones dentro del proceso educativo estén orientadas hacia el respeto y el trato cordial. Esto no solo contribuye a establecer un clima escolar positivo, sino que, también, potencia los aprendizajes de los

estudiantes y fortalece las relaciones en toda la comunidad educativa. Es importante que, tanto los docentes como los estudiantes y las familias, se guíen por estos valores para alcanzar los objetivos institucionales de manera efectiva y armoniosa.

Salcedo et al. (2024) destacan que, en el contexto educativo, emociones como la confianza, la aversión, la sorpresa, la alegría y la motivación desempeñan roles fundamentales en el aprendizaje. Impactan en el ambiente escolar, la participación estudiantil y mejoran el rendimiento académico. Por consiguiente, la empatía entre docentes y estudiantes fortalece las relaciones emocionales y enriquece la experiencia educativa, facilitando un aprendizaje más significativo y efectivo para todos los involucrados.

Por tanto, la confianza es una de las emociones que en el ámbito educativo establece bases sólidas para relaciones empáticas entre docentes y estudiante. También permite generar un ambiente escolar más acogedor y enriquecedor. Este enfoque influye, positivamente, en el bienestar emocional de todos los involucrados, optimiza las condiciones para un aprendizaje más profundo y significativo y fomenta el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo la comunidad educativa en su conjunto.

### **3.1.2. La tolerancia como recurso para el aprendizaje**

La tolerancia es fundamental en el entorno educativo, pues propicia una interacción positiva entre docentes y estudiantes, así como un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso. A través de las entrevistas, se exploró diversas perspectivas y prácticas que destacan la importancia de la tolerancia en el entorno educativo.

La coordinadora de tutoría (C1) entiende que se debe ser tolerante para manejar los conflictos. Por ello, introduce el enfoque restaurativo como una herramienta para manejar conflictos. Este enfoque busca resolver diferencias de manera constructiva, promueve el reconocimiento emocional, el diálogo y la reflexión sobre las consecuencias de las acciones, fortaleciendo así la empatía, la tolerancia y el compromiso emocional entre los involucrados.

Entonces el enfoque restaurativo nos da técnicas específicas para manejar los conflictos en el aula, y eso ¿qué implica? Implica que, por ejemplo, frente a un conflicto que puede ser diferencia de opiniones se resuelve mediante el diálogo y el involucramiento (C1).

Desde la perspectiva de las docentes, se exploraron los desafíos significativos en el desarrollo de la tolerancia entre los estudiantes, aspecto vital para promover una convivencia armoniosa y el desarrollo integral en el entorno escolar. Enfatizaron la importancia de aceptar y respetar las diferencias de opinión, subrayándolas como elementos esenciales para cultivar un ambiente de aprendizaje inclusivo y de mentalidad abierta. Además, sugieren la implementación de estrategias educativas que fomenten el respeto mutuo y la consideración

de diversas perspectivas entre los estudiantes, fortaleciendo así sus habilidades para la vida y la comprensión intercultural.

Yo creo que eso realmente sería importante también implementarlo en las instituciones. (...) cuando entramos a clase entonces bien podríamos trabajar respetando, digamos, considerando la perspectiva de cada uno de ellos, yo creo que eso es muy importante. Eso me parece que es clave (D2).

Por otro lado, la C1 discutió sobre las habilidades necesarias para la gestión de la autonomía, destacando cómo estas habilidades pueden impactar positivamente en el respeto hacia los demás y en la promoción de un entorno educativo colaborativo. Sus respuestas se centran en la importancia de trabajar el aspecto emocional y fomentar el compromiso con los sentimientos de otros, complementando la visión de la D2 sobre la promoción del respeto y la convivencia en el contexto escolar.

Ha sido bastante difícil lograr que los estudiantes de cuarto año desarrollen esa tolerancia al hecho de considerar que mi punto de vista es este, pero el tuyo es diferente y decir: ¡ya, no hay problema, tú piensas distinto a mí, no hay problema, no te preocupes!, ha sido todo un proceso sin embargo, también creo yo, que como docente, nosotros también tenemos que ir reforzando, esa idea de desarrollar tolerancia si queremos también la tolerancia y respeto para poder, de alguna forma, garantizar la convivencia sana en una sociedad que esperamos algún día sea así (D2).

El poder generar paralelamente algunas otras habilidades para la gestión como la autonomía es provechoso porque al, tú, ser autónomo, o sea más consciente de tus conductas, también puedes generar una mejor regulación personal y eso definitivamente va a impactar también en el respeto hacia el otro y al espacio que comparten (C1).

La D2 complementó esta perspectiva al destacar cómo un ambiente de respeto contribuye significativamente a la estabilidad y tolerancia entre los estudiantes. Describió prácticas concretas observadas en el colegio (escuchar activamente y esperar el turno de palabra) como manifestaciones clave de un ambiente educativo que promueve el respeto y la convivencia pacífica.

Por su parte, la D1 aportó su visión sobre las actitudes de respeto en el aula, enfatizando la importancia de permitir que los estudiantes expresen sus opiniones sin temor a la confrontación, siempre que estén fundamentadas en argumentos razonados.

Es tal vez una emoción, de tranquilidad, de esta habilidad, pero estaba por surgir porque se va a encontrar en un ambiente seguro, un ambiente de respeto, en un ambiente de cuál vea que sus compañeros también lo consideran, lo aprecian, lo valoren entonces todo eso va a generar que el estudiante se sienta estable emocionalmente, es lo que creo (D2).

Cuando participa una estudiante y se le da su lugar para el orden de participación y si tiene una idea diferente, no confronta, si no, simplemente acepta o plantea su postura. (...) cada

uno manifiesta su postura diferente y no es cuestionable, o sea, si lo fundamenta, cada uno tiene opiniones diferentes, según lo que se han informado (D1).

Con una nueva intervención de la C1, se exploró cómo establecer un entorno seguro y colaborativo a través de la implementación efectiva del enfoque restaurativo. Se destacó la necesidad de fomentar la empatía y el compromiso emocional como elementos clave para fortalecer las relaciones interpersonales y crear un ambiente positivo de aprendizaje donde prime la tolerancia de ideas.

Entonces desde el enfoque restaurativo justamente trabajas la idea de que, frente a una equivocación, frente a algún problema o conflicto entre las personas es importante, no solo ver una consecuencia, digamos punitiva, castrante o restrictivas sino lo que trata más bien es de trabajar el aspecto emocional, el reconocimiento de la emoción, la reflexión y bueno, el asumir, la o las consecuencias e intentar restaurar la emoción del otro, es eso: comprometerte (C1)

Finalmente, la D2 concluyó la discusión resaltando la urgencia de promover la convivencia y el respeto, que son base de la tolerancia, en las instituciones educativas. Además, propuso estrategias específicas para tener en cuenta en las perspectivas individuales de los estudiantes, garantizando así un ambiente educativo que valore y respete la diversidad de pensamiento y experiencia.

Las expresiones que ellos [los estudiantes] tienen es a través de, digamos, de pedir la palabra, es a través de escuchar al otro, de no interrumpirse, de no invadir, eso es lo que he notado en el Colegio (D2).

El enfoque restaurativo, promovido por la C1, emerge como una herramienta clave para gestionar conflictos de manera constructiva, enfatizando la importancia del reconocimiento emocional y la reflexión sobre las consecuencias de las acciones para fortalecer la empatía y el compromiso emocional entre los involucrados.

Desde la perspectiva de la D2, se exploran los desafíos significativos en el desarrollo de la tolerancia, resaltando la necesidad de aceptar y respetar las diferencias de opinión como elementos fundamentales para crear un ambiente educativo que promueva el desarrollo integral y la convivencia armoniosa.

Por otro lado, el análisis revela cómo las estrategias educativas sugeridas por la D2, como escuchar activamente y respetar el turno de palabra, así como permitir la expresión de opiniones fundadas, contribuyen a un ambiente de aprendizaje que tolera, valora y respeta la diversidad de pensamiento y experiencia.

Además, las reflexiones de la C1 sobre la gestión de la autonomía subrayan cómo estas habilidades pueden influir positivamente en el respeto hacia los demás y en la creación de un entorno colaborativo.

Anzelin et al. (2020) destacan la importancia de abordar los conflictos desde una perspectiva emocional y comprometida, utilizando técnicas específicas del enfoque restaurativo no solo para resolver disputas, pero, también, para restaurar la emoción y el bienestar de todos los involucrados. Este enfoque fortalece la empatía y el compromiso emocional, fundamentales para manejar diferencias con respeto y comprensión.

En concordancia, Zambrano (2022) subraya que desarrollar la tolerancia entre los estudiantes es crucial para crear un ambiente educativo inclusivo y armonioso. Según este autor, la aceptación y el respeto por diversas perspectivas enriquecen el proceso educativo, preparando así a los estudiantes para interactuar eficazmente en una sociedad diversa.

Por otro lado, Flores (2020) enfatiza que el desarrollo de habilidades de autonomía ayuda a regular las acciones y, además, promueve el respeto hacia los demás en entornos compartidos. Ser conscientes de las decisiones que se toman fomenta la responsabilidad personal y contribuye a un ambiente de respeto y colaboración en la comunidad educativa.

Finalmente, Díaz y Martínez (2022) resaltan que prácticas como escuchar activamente y respetar el turno de palabra son esenciales en el ámbito escolar. Estas acciones no solo priorizan la estabilidad emocional y la convivencia pacífica entre los estudiantes, sino que, también, facilitan un intercambio de ideas efectivo y promueven el desarrollo integral de habilidades sociales y emocionales desde temprana edad.

En resumen, la integración de enfoques restaurativos y prácticas educativas que promuevan la empatía y el respeto mutuo es crucial para cultivar ambientes escolares tolerantes, inclusivos y armoniosos.

Por ende, fomentar la autonomía personal y el diálogo respetuoso entre los estudiantes fortalece la convivencia pacífica, así como prepara, a las nuevas generaciones, para enfrentar desafíos sociales de manera constructiva.

### **3.1.3. La frustración en las actividades escolares**

En el contexto de las actividades escolares, se observó divergencias de opinión entre las docentes D1, D2 y la C1 respecto a la frustración.

Según las docentes D1 y D2, la frustración afecta el estado emocional de los estudiantes y puede obstaculizar el proceso de aprendizaje.

En oposición, la C1 sostuvo que el problema radica en cómo los estudiantes manejan la frustración ya que ese manejo puede impactar, negativamente, en las actividades de aprendizaje, interacciones y rendimiento académico.

Trato de observar y me acerco a ellos, (...) algunos muestran un cierto rechazo a la asignatura, algunos, frustración y se nota, entonces trato de no desligar la parte emocional de la cognitiva, (...) trato de que siempre haya una relación (D1).

Se puso un poquito mal, así con los ojitos brillosos y entonces yo me acerco a ella y le digo: sé que estás en la entrega de muchos trabajos, de momento sé que estás abrumada (...) tranquila, le digo (...) recuerda que todo es temporal, así que vamos a buscar una solución (D2).

Por ejemplo, si yo me dejo llevar de repente reacciono con la emoción directa ¿En qué se traduce? En una conducta que puede ser una llamada de atención o un gesto desaprobatorio que se puede tomar como agresivo, o hacer alguna cosa que haga sentir a la otra persona la emoción que estoy sintiendo yo en ese momento, simplemente al hacer eso, estoy haciendo una descarga emocional (C1).

De las entrevistas, se observó que la D2 considera que la frustración puede surgir debido a la carga de tareas escolares, lo que puede llevar a los estudiantes a experimentar colapsos emocionales, manifestados a veces en llanto. En este contexto, la D2 enfatizó la importancia del apoyo emocional por parte de los docentes y la presentación de soluciones viables para mitigar estas situaciones.

Por otro lado, la D1 explicó que la frustración puede terminar en un rechazo a la asignatura y en un desinterés general por su desarrollo. Argumentó, también, que las emociones están estrechamente vinculadas con el funcionamiento cognitivo del estudiante.

Tanto la D1 como la D2 coinciden en que la frustración puede llevar hacia conductas negativas como la comunicación agresiva o el llanto descontrolado, así como el temor exacerbado por presentar las actividades escolares.

En contraste, la C1 abordó indirectamente el tema de la frustración al enfatizar la importancia de que los estudiantes no se dejen llevar por sus emociones negativas, evitando descargas emocionales sin control que podrían derivar en acciones desaprobatorias y/o agresivas. La C1 subrayó la relevancia de las sesiones de tutoría, pues considera que estas se diseñan para prevenir y fomentar en los estudiantes estrategias adecuadas que les permita afrontar favorablemente escenarios emocionales adversos.

De lo visto, se puede afirmar que la D1 y la D2 coinciden con los resultados de la investigación de Valiente et al. (2021). Refieren que la frustración afecta, significativamente, la toma de decisiones en los estudiantes. Por eso, cuando se desarrolla una mayor tolerancia

a la frustración se observan respuestas más efectivas y equilibradas. Esto permite manejar mejor los desafíos académicos y personales, lo cual conduce a decisiones más racionales y un mejor manejo de las adversidades.

En conclusión, gestionar la frustración se convierte en una actividad esencial para el éxito académico y personal, promoviendo un enfoque proactivo en situaciones estresantes.

Así mismo, las opiniones de la C1 son similares a la de Palma-Delgado y Barcia-Briones (2020), quienes argumentan que la frustración, cuando se experimenta como estado emocional, afecta significativamente el comportamiento de la persona. Esto ocurre debido a la pérdida anticipada de expectativas u otros factores relacionados. Lo que pasa es que la frustración tiende a provocar respuestas negativas, manifestadas como agresividad o conductas violentas. Ante esto, resaltan la importancia de manejar adecuadamente las emociones para prevenir tales reacciones.

Por su parte, Idrogo y Asenjo-Alarcón (2021) sugieren que las estrategias de enseñanza deben incorporar componentes destinados al manejo de la frustración y al desarrollo de resiliencia emocional. Integrar técnicas efectivas para gestionar la frustración en el entorno educativo puede no solo mejorar el rendimiento académico, sino, también, preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros de manera más efectiva. Los programas de tutoría y apoyo emocional se destacan como herramientas cruciales para cultivar habilidades de manejo de la frustración y mitigar respuestas emocionales adversas, como la agresividad.

Para finalizar, la gestión adecuada de la frustración en el ámbito educativo es fundamental debido a su influencia en el comportamiento estudiantil frente a dificultades y expectativas no cumplidas. Por tanto, es imperativo implementar estrategias de manejo emocional y programas de apoyo para potenciar el rendimiento académico y preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros con resiliencia y equilibrio emocional.

### **3.2. La metodología pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

La metodología pedagógica es fundamental en la práctica docente para lograr desarrollar aprendizajes en los estudiantes. Se observa que la metodología pedagógica de las entrevistadas tiene en común la importancia de, en primer lugar, establecer lazos emocionales sólidos y, en segundo lugar, aspectos didácticos de las materias a enseñar.

En específico, la C1 destacó la importancia de integrar la educación emocional en la vida académica del estudiante. Al incorporar la educación emocional en las actividades

cotidianas, se fortalece la comunidad escolar y se promueve un ambiente inclusivo basado en el respeto y la empatía. Esto no solo permite resolver conflictos de manera constructiva, como mencionó la C1, también crea un espacio donde todos los estudiantes se sienten valorados y escuchados. Además, se pueden implementar, como parte de la metodología, programas de mediación y liderazgo entre pares para fomentar habilidades de comunicación y resolución de conflictos desde una edad temprana.

Se establece un enfoque integral que apoya el bienestar emocional y social de los estudiantes en el entorno educativo. Este enfoque beneficia el desarrollo personal de los estudiantes, a la vez que contribuye a un clima escolar positivo y productivo para todos los miembros de la comunidad educativa.

Porque si no empieza el otro responde y esto nunca va a terminar, ¿no? Y hasta ahí lo corto, pero después sí trato de siempre buscar apoyo del tutor, ya tratando de ver cómo es el estudiante más a fondo, si lo ha explorado más, ha conversado más con ellos. Entonces, trato de comentarle también la situación, también hablo con la psicóloga (D1).

Entonces tenemos una guía específica para la tutoría, otra para la psicopedagogía, y hay una específica para la convivencia escolar y en este documento lo que nos menciona, pues es que, dentro del manejo, digamos, de conflictos, ahí nos habla justamente lo que te decía del enfoque restaurativo, nos dan los lineamientos para poder abordar las conductas inadecuadas (C1).

La D1 enfoca sus esfuerzos en intervenir con los estudiantes de manera empática y dialogante. Ante cualquier situación, evita adoptar un enfoque punitivo y prefiere acercarse al estudiante para asegurarse de que se sienta comprendido y apoyado, preguntándole simplemente cómo se siente. Esto es parte de la práctica y metodología de la docente. Este accionar, según la D1, fortalece la confianza y la tranquilidad del estudiante, creando un ambiente propicio para el aprendizaje.

Además, incorpora pausas activas durante las clases, facilitando momentos de reflexión y conversación sobre lo que está ocurriendo en el aula. Este quehacer no solo prepara a los estudiantes para el inicio de la clase, sino que, también, les brinda la seguridad necesaria para participar activamente de la sesión. Según la D1, esta interacción inicial y continua ayuda a establecer un vínculo significativo con los estudiantes, promoviendo un ambiente donde se sientan escuchados y valorados.

En términos de participación activa y trabajo en equipo, como mencionó la D2, se promueve el desarrollo de habilidades blandas a través de proyectos que abordan problemáticas del entorno. Estos proyectos, a la vez que fomentan la crítica constructiva y el autoconocimiento, enseñan a los estudiantes a trabajar en equipo y llegar a consensos.

Este enfoque no solo les permite construir su propia identidad, sino que también promueve una cultura de escucha y colaboración en el aula.

Así, de acuerdo con la D1 y D2, al combinar estrategias de intervención y diálogo con el fomento de la participación activa y el trabajo en equipo, se crea un entorno educativo enriquecedor que promueve tanto el bienestar emocional como el desarrollo académico de los estudiantes.

En el momento, le dije qué pasó, cuando salieron los estudiantes, él se me acerca y lo que hice no fue decirle 'no debiste hacer eso' ¡no! simplemente le pregunté si se sentía bien y le pregunté, ¿cómo te sientes? (D1).

Trato de aplicar las pausas activas con los chicos, empiezo a hacer comentarios, empiezo a conversar con ellos sobre lo que está pasando y les brindo la tranquilidad para que puedan estar listos al iniciar la clase (D1).

Recogiendo problemáticas de su entorno hace que ellos desarrollen también como les decía, estas habilidades blandas: la criticidad, el autoconocimiento, el desarrollo de construir su propia identidad, el escuchar, esa apertura que se tiene también cuando ellos trabajan en equipo y tienen que llegar a consensuar en una sola idea, esa apertura de escucha, de pronto y llegar a consolidar solos (D2).

Como práctica pedagógica, se enfatizó la importancia de apoyar activamente a los compañeros durante las actividades en clase, como menciona la D1. Celebrar los logros de los estudiantes, por ejemplo, cuando participan en la pizarra, refuerza y contribuye positivamente al ambiente de aprendizaje. Estas expresiones no solamente hacen mejorar el aprendizaje, pero también fortalecen el sentido de comunidad en el aula, donde cada logro individual es valorado y reconocido por sus compañeros.

Cuando, por ejemplo, su compañero sale a la pizarra y lo animan. Ya, por eso me refiero a que los estudiantes, sus compañeros, al momento de que él participa y vuelve a su lugar, pues brindan un aplauso, de felicitación y creo que eso ayuda y fortalece al estudiante (D1).

Este enfoque integral hacia el clima de aula, basado en las ideas de la D1, busca promover un ambiente de convivencia y fortalecer el bienestar emocional y académico de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del aprendizaje con confianza y empatía.

Ahora bien, para la D1, es imperativo enfatizar la importancia de crear un ambiente motivador para sus estudiantes. Reconociendo la influencia positiva del apoyo emocional y la motivación en el bienestar estudiantil, ella se esfuerza por cultivar un entorno donde los alumnos se sientan seguros para expresar sus opiniones y motivados para alcanzar sus metas académicas y personales. Esta postura no solo busca mejorar el clima emocional del aula,

sino, también, promover un aprendizaje más efectivo al reducir el estrés y aumentar la confianza en sí mismos.

Además, al adoptar una perspectiva de evaluación formativa, la D1 asegura a sus estudiantes que las evaluaciones son herramientas para entender mejor sus fortalezas y áreas de mejora, más que meros juicios de desempeño. Esta práctica apunta al fomento de una cultura de aprendizaje continuo, empoderando a los estudiantes al involucrarlos activamente en su progreso académico. Al entender la evaluación como un proceso colaborativo y constructivo, se facilita un ambiente donde los errores se perciben como oportunidades de crecimiento y no como fracasos.

Por último, la D1 sostuvo que la educación va más allá de la transmisión de conocimientos y la realización de tareas. Enfatizó la importancia del apego emocional entre los estudiantes y los educadores como un componente esencial de una comunidad de aprendizaje sólida. Este enfoque integral no solo contribuye a un ambiente escolar más positivo, sino que, también, prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y personales con confianza y resiliencia.

De repente no soy experta en psicología, pero por lo menos darle soporte, sí lo puedo hacer, darle ánimo y motivación porque eso les ayuda mucho (D1).

Entonces trato de hablar con ellos, tratando de que entiendan que una evaluación, pues no es punitiva, yo le digo 'eso me va a servir a mí y necesito, de todos modos, recoger esa información (D1).

Hay una lucha constante en no dejar tarea, pero yo creo que va más allá de eso, la parte afectiva creo que importa mucho (D1).

La creación de un ambiente educativo seguro y motivador emerge como una prioridad clave, de acuerdo con lo vertido por la D1 y la C1. Desde la perspectiva de la D1, se destaca la importancia del apoyo emocional y la motivación para cultivar un entorno donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus opiniones y motivados para alcanzar sus metas académicas y personales. Este enfoque incluye prácticas como las pausas activas y la evaluación formativa, diseñadas para reducir el estrés y fortalecer la confianza de los estudiantes en su participación activa en el aprendizaje.

Por otro lado, la C1 enfatizó la integración de la educación emocional en la convivencia escolar para promover un ambiente inclusivo basado en el respeto y la empatía. La implementación de programas de mediación y liderazgo entre pares desde una edad temprana facilita el desarrollo de habilidades de comunicación y resolución de conflictos, contribuyendo así a un clima escolar positivo, favoreciendo de esa forma los aprendizajes.

Según Velásquez-Pérez et al. (2023), es fundamental crear un ambiente seguro para la expresión emocional en el entorno educativo. Este ambiente permite a los estudiantes sentirse cómodos y aceptados al compartir sus emociones, lo cual es crucial para su desarrollo emocional y social. Cuando los estudiantes pueden expresar abiertamente cómo se sienten, se fortalece su autoestima y se promueve un clima de confianza mutua entre ellos y con sus educadores. Esto no solo mejora su bienestar emocional, sino que también facilita un aprendizaje más profundo y significativo, al reducir el estrés y la ansiedad asociados con la supresión de emociones.

Para Cáceres et al. (2020), la integración de la educación emocional en la convivencia escolar es esencial para cultivar habilidades sociales y emocionales en los estudiantes desde una edad temprana. Esta integración ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias clave como la empatía, la gestión emocional y la resolución de conflictos, habilidades que son fundamentales tanto dentro como fuera del entorno educativo. Promover un ambiente donde se enseñe y practique la comprensión y el manejo de emociones contribuye a la creación de una comunidad escolar más inclusiva y respetuosa. Además, prepara a los estudiantes para enfrentar situaciones difíciles de manera constructiva, promoviendo un clima escolar positivo y favoreciendo su desarrollo integral.

Por último, Blanco et al (2021) afirman que el adoptar un enfoque integral que priorice tanto el bienestar emocional como el académico es decisivo para el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque reconoce que el éxito académico está intrínsecamente ligado al bienestar emocional y social de los estudiantes. Al proporcionarles herramientas para gestionar sus emociones y promover prácticas de autocuidado, se crea un ambiente donde los estudiantes se sienten apoyados y motivados a alcanzar sus metas académicas y personales. Además, este enfoque prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros con confianza y resiliencia, fomentando un aprendizaje significativo que trasciende la mera adquisición de conocimientos.

En conclusión, se hace necesario crear un entorno educativo donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones. En otras palabras, integrar la educación emocional en la convivencia escolar promueve habilidades como la empatía y la resolución de conflictos desde una edad temprana. Esto fortalece el bienestar emocional de los estudiantes y, al mismo tiempo, contribuye a un clima escolar positivo y constructivo, preparándolos para enfrentar desafíos, tanto académicos como personales, con confianza y habilidades sociales robustas.

A continuación, se analiza las dos subcategorías que se desprenden de la metodología pedagógica: el rol docente y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

### **3.2.1. El rol docente en la formación integral del estudiante**

Para crear un entorno ideal de aprendizaje se requiere que los docentes establezcan una base de confianza y seguridad emocional con sus estudiantes.

Según lo mencionado por la D1, esto implicaría no solo alentar a los estudiantes a expresar libremente sus pensamientos y sentimientos, sino, también, asegurarse de que se sientan escuchados y apoyados desde el principio.

Este actuar facilita la comunicación abierta -como señaló la D1 al describir cómo motiva a los estudiantes a compartir sus ideas libremente- y fortalece su autoestima y habilidades sociales.

Por su lado, la C1 respondió que un clima emocional positivo en el aula va a mejorar el proceso de aprendizaje, a la vez que fomenta un comportamiento colaborativo y respetuoso entre los estudiantes. Este clima los prepara para enfrentar desafíos tanto académicos como emocionales, con confianza y resiliencia, promoviendo así un desarrollo integral en su trayectoria educativa.

En primer lugar, bueno, va el estímulo. De mi parte de generar esa confianza hacia el estudiante para que pueda, pues decir lo que está sintiendo (D1).

Es importante generar un clima emocional positivo dentro de las aulas para que todos los estudiantes puedan aprender mejor (C1).

Los estudiantes tienen que tener seguridad y confianza en sí mismos, para poder hablar bien e interactuar con los demás (D1).

Para establecer una conexión emocional efectiva al iniciar y cerrar las clases, es esencial que los docentes adopten estrategias que promuevan la interacción genuina y el bienestar emocional de los estudiantes. Según lo mencionado por la D1, esto implica más que simplemente hacer preguntas rutinarias.

Pero, sí, en algunos momentos. Al finalizar la clase se puede decir o al iniciar, se les pregunta ¿cómo están? ¿Cómo lo han pasado el fin de semana? (D1).

Al involucrarse en pausas activas y conversaciones informales significativas, los docentes pueden crear un espacio donde los estudiantes se sientan escuchados y comprendidos. Estas pausas no solo permiten a los estudiantes relajarse y recuperar la concentración, sino que, también, crean oportunidades para discutir abiertamente sus preocupaciones e ideas. Al fomentar un ambiente de apertura y comprensión, los docentes

pueden ayudar a los estudiantes a manejar mejor sus emociones y afrontar los desafíos académicos con mayor confianza y claridad mental.

Trato de aplicar las pausas activas con los chicos, empiezo a hacer comentarios, empiezo a conversar con ellos sobre lo que está pasando y les brindo la tranquilidad para que puedan estar listos al iniciar la clase (D1).

De otro lado, para explicar el propósito de las evaluaciones como herramienta formativa y no punitiva, la D1 enfatiza la importancia de comunicar a los estudiantes que las evaluaciones no están diseñadas para castigar, sino para recopilar información que ayude tanto a los docentes como a los alumnos a comprender el progreso y las áreas de mejora. Esta perspectiva busca transformar la evaluación en una oportunidad de aprendizaje continuo, donde los errores son vistos como parte natural del proceso educativo y no como juicios finales sobre el desempeño de los estudiantes.

Muchas veces se preocupan más por las evaluaciones: ¿miss va a haber examen?, “haber tranquilos”, entonces trato de hablar con ellos, tratando de que entiendan que una evaluación, pues no es punitiva, yo les digo “eso me va a servir a mí y necesito, de todos modos, recoger esa información (D1).

Para enfocarse en la seguridad y la confianza de los estudiantes como fundamentos para el aprendizaje efectivo, la D1 destacó la necesidad de que los estudiantes desarrollen seguridad en sí mismos, lo cual facilita su habilidad para expresarse y colaborar con otros. Esta confianza, además de fortalecer su autoestima, promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo.

A esto, la C1 subrayó la importancia de crear un clima emocional positivo en el aula, donde todos los estudiantes se sientan seguros y motivados para participar activamente. Este ambiente propicia un aprendizaje más efectivo al fomentar la apertura, el respeto mutuo y el bienestar emocional entre los estudiantes y el docente.

Los estudiantes tienen que tener seguridad y confianza en sí mismos, para poder hablar bien e interactuar con los demás (D1).

Es importante generar un clima emocional positivo dentro de las aulas para que todos los estudiantes puedan aprender mejor (C1).

Para abordar el impacto emocional del docente en el aula y la importancia de la autoconciencia, la D1 resaltó cómo las emociones del docente pueden influir en el ambiente educativo. Reconoce que las actividades y la actitud del docente pueden transmitir tanto ansiedad como seguridad a los estudiantes, dependiendo de su propio estado emocional. Este reconocimiento subraya la necesidad de que los educadores mantengan una autoconciencia

constante de sus emociones y cómo estas pueden afectar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

En nuestra institución educativa, sí hay actividades que genera, para nosotros los docentes, porque en algún momento, cuando ingresamos al aula, transmitimos a los mismos estudiantes, podemos transmitir ansiedad, inseguridad, depende cómo estamos nosotros emocionalmente (D1).

Asimismo, mediante la malla curricular que el docente enseña se promueve el análisis y el pensamiento crítico (D2).

Esta perspectiva educativa busca que los estudiantes adquieran conocimientos, pero, también, los anima a reflexionar y cuestionarlos. Las diversas asignaturas se convierten así en una plataforma para desarrollar capacidades analíticas que permiten a los estudiantes explorar y evaluar, de manera crítica, la información y los conceptos que encuentran en su entorno académico y social.

Bueno, pues la naturaleza de la asignatura que dicto es Teoría del conocimiento, en donde se promueve mucho el análisis, desarrollar más que nada las habilidades de pensamiento crítico entonces, en ese sentido tenemos muchos ejemplos (D2).

Para fomentar debates y conectar hechos históricos con la realidad actual, la D2 utilizó la hermenéutica como herramienta educativa. Esta metodología busca entender los eventos del pasado e interpretar cómo estos eventos influyen y se relacionan con los desafíos contemporáneos.

Y luego, tal vez ponemos a comparar, con hechos actuales que están sucediendo, que, si bien es cierto que aún no, no sería parte de hechos históricos, pero son parte de, digamos, del pasado mismo que ellos están viviendo y si noto que en mis alumnos al analizar críticamente situaciones propias que estamos viendo en el país (D2).

Para abordar el desafío de desarrollar la tolerancia hacia diferentes puntos de vista entre los estudiantes, la D2 reconoce la importancia de este proceso para fomentar una convivencia sana en la sociedad. Esto implica no solo exponer a los estudiantes a diversas perspectivas, sino, también, guiarlos en la comprensión y aceptación de opiniones divergentes.

Como docente, nosotros también tenemos que ir reforzando esa idea de desarrollar tolerancia, si queremos también la tolerancia y respeto para poder, de alguna forma, garantizar la convivencia sana en una sociedad que esperamos algún día sea ideal es eso, les podría decir (D2).

Al igual que los cursos, los proyectos también son parte del rol de enseñanza que realiza el docente. Estos buscan ampliar la perspectiva de los estudiantes y fomentar una participación activa en la comunidad. Según la D2, estos proyectos permiten, a los

estudiantes, explorar y analizar diversas problemáticas sociales y, a medida que se comprometen con el proyecto, desarrollan una comprensión más profunda de las responsabilidades y oportunidades que implica la participación ciudadana.

Digamos que he estado en muchas poblaciones, hay mucha injusticia, pero siempre en un principio, en tercer año de secundaria recuerdo que es, todo es el Estado, el gobierno o sea y qué pasa que una vez que sucede y desarrollamos ya los bimestres y con ello pues nuestro proyecto ciudadano nos damos cuenta (D2).

La C1 agregó que uno de los principales desafíos en la educación es colaborar eficazmente con los adultos, incluidos los docentes y los padres, para asegurar que este clima emocional positivo sea mantenido y fortalecido a lo largo del tiempo, produciendo así un entorno propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Ya el desafío principal, yo creo que es trabajar, como te decía, con el adulto (C1).

Bueno, entendiéndolo de que para los estudiantes es diferente que para los docentes y los padres de familia también. Y en el caso de los padres de familia o docentes, que son los adultos, ¿el desafío es el mismo? (C1).

La responsabilidad del adulto, especialmente del docente, en la gestión emocional y el modelado de conductas es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Según la C1, el papel del adulto en la gestión de las emociones es necesario para crear un ambiente educativo seguro y propicio para el aprendizaje. También resaltó que los adultos, al modelar comportamientos emocionalmente regulados y saludables, tienen la capacidad de influir positivamente en los estudiantes, enseñándoles habilidades para manejar sus propias emociones y promoviendo relaciones interpersonales respetuosas y empáticas en el aula.

Entonces, en ese sentido, creo que el papel del adulto para la gestión de la emoción sí es necesario, por eso decimos que muchas veces inclusive, hay acá un mensaje, una idea que se dice que muchas veces el aula también es mucho, la figura del tutor (C1).

Yo sí considero que hay una figura básica que entra a tallar, que es el adulto, y el adulto definitivamente sí es importante para poder modelar esas conductas en los estudiantes porque finalmente ellos son adolescentes, son jóvenes que están todavía madurando esa capacidad para gestionar sus emociones (C1).

Considerando las reflexiones de las entrevistadas, se puede sintetizar que crear un entorno educativo que fomente, tanto la seguridad emocional como el pensamiento crítico, es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes.

Además, la D2 enfatiza la importancia de promover el análisis profundo y el pensamiento crítico a través de asignaturas como Teoría del Conocimiento, proporcionando a los estudiantes habilidades para cuestionar y reflexionar sobre diversas perspectivas. Estos

enfoques no solo enriquecen su comprensión académica, sino que, también, los capacita para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con una mentalidad abierta y reflexiva.

Asimismo, integrar proyectos ciudadanos y facilitar espacios donde los estudiantes puedan expresar emociones y aprender de sus experiencias emocionales y errores, como menciona D2, contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo. Estos elementos fortalecen el sentido de comunidad dentro del aula, a la vez que preparan a los jóvenes para ser ciudadanos activos y comprometidos, capaces de contribuir positivamente a la sociedad en su conjunto.

Para Anzelín et al (2020), es fundamental establecer un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones y pensamientos libremente. Esto se logra mediante interacciones abiertas y evaluaciones formativas que enfatizan el aprendizaje continuo sobre la penalización. Al alentar a los estudiantes a ver las evaluaciones como herramientas para mejorar y entender sus progresos, se fomenta un entorno de confianza y desarrollo emocional integral. Por tanto, la promoción de un ambiente de apertura facilita que los estudiantes se sientan más seguros y dispuestos a participar activamente en su aprendizaje.

Por otro lado, Mastarreno-Cedeño et al. (2022), refieren que mantener un clima emocional positivo en el aula es esencial para el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Se ha señalado, también, que los adultos, especialmente los docentes, juegan un papel crucial en el modelado de comportamientos emocionalmente regulados y en la gestión activa de las emociones de los estudiantes. Esto mejora la calidad del aprendizaje, promueve relaciones saludables y un ambiente escolar inclusivo y respetuoso, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes.

A su vez, López et al., (2023) afirman que la asignatura de Teoría del Conocimiento se centra en cultivar habilidades de pensamiento crítico y análisis profundo mediante el uso de la hermenéutica para contextualizar eventos históricos y relacionarlos con situaciones contemporáneas. Esto se traduce en una comprensión reflexiva que, además, promueve la participación activa en la comunidad al desarrollar la capacidad de los estudiantes para tolerar y valorar diversas perspectivas. Por tanto, contribuye a una ciudadanía informada y comprometida con su entorno social.

En suma, la integración de estrategias que fomenten la confianza y seguridad emocional entre los estudiantes, la promoción de un clima emocional positivo en el aula

mediante la gestión activa de las emociones por parte de los adultos, el trabajo colaborativo y el enfoque en el desarrollo del pensamiento crítico a través de asignaturas como Teoría del Conocimiento son fundamentales para crear un entorno educativo enriquecedor y propicio para el aprendizaje integral.

Estas prácticas no solo fortalecen el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, sino que, también, los preparan para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con una mente abierta, reflexiva y comprometida con su desarrollo personal y social.

### **3.2.2. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de competencias académicas y emocionales**

La gestión emocional en el aula es un proceso dinámico que va más allá de resolver conflictos puntuales. Según las reflexiones de la D1, ello consiste en generar confianza y abrir un espacio para que los estudiantes expresen sus emociones es fundamental.

Esto no solo implica brindarles tranquilidad y seguridad en situaciones conflictivas, como mencionó la D1, sino también crear un ambiente donde puedan compartir libremente lo que están sintiendo sin miedo al juicio. Esta confianza mutua promueve relaciones más sólidas entre estudiantes y maestros, a la vez que fortalece la autoestima de los alumnos y mejora su bienestar emocional en general.

De mi parte de generar esa confianza hacia el estudiante para que pueda, pues decir lo que está sintiendo (D1).

Añadido a ello, la D2 considera que manejar adecuadamente las emociones de los estudiantes es esencial para cultivar un ambiente escolar positivo y productivo. Resalta, además, la importancia de que los estudiantes se sientan emocionalmente estables y motivados para poder concentrarse y participar activamente en las actividades académicas.

Esta visión resalta la necesidad de integrar estrategias educativas que no solo se centren en transmitir conocimientos, sino que, también, desarrollen habilidades socioemocionales clave.

La capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones fortalece su experiencia educativa y es un elemento que prepara el camino para un aprendizaje más profundo y significativo en todas las áreas de sus vidas.

Qué importante es saber qué podría estimular a mi estudiante a que se sienta al menos, digamos, que sea muy alegre, pero sí al menos que se encuentre estable emocionalmente, racionalmente, sentido de que no está alterado, de que está tranquilo, que está en calma, que está motivado para poder poner atención (D2).

De otra parte, la promoción de un ambiente de participación activa y respeto mutuo en el aula es fundamental para cultivar un entorno de aprendizaje positivo y colaborativo. Según la D1, esto pasa por establecer un proceso claro para la participación, comenzando con el mantenimiento del orden y, luego, facilitando discusiones constructivas entre los estudiantes. Así, los alumnos se sienten cómodos al compartir sus opiniones y se crea un ambiente de respeto donde las diferencias de opinión se manejan de manera constructiva.

Primero hago que guarden silencio. Segundo, hablo con ellos. No corto la clase porque no es una conversación muy larga, ya que después tengo que intervenir, pero simplemente trato de regular y primero mencionar que la participación es libre y no tiene que originar la burla que están haciendo y eso no debería pasar (D1).

En relación con lo anterior, la D2 destacó la importancia de establecer normas claras de convivencia y respeto desde el inicio de cada clase. El acto de ponerse de pie como muestra de saludo al ingresar el docente refleja el compromiso con estas normas, promoviendo un ambiente de respeto mutuo y cortesía de los estudiantes. Además, la D2 observó que las expresiones de respeto, como escuchar atentamente al otro y no interrumpir durante las discusiones, son indicativos de un ambiente donde se valora la participación activa y la consideración hacia los demás.

Y esto surge de haber establecido las normas de convivencia dentro del aula. El respeto a esas normas de convivencia, creo yo, son las mejores expresiones que se van manifestando (D2).

Estas prácticas no solo fomentan un ambiente de aprendizaje donde todos se sienten valorados y escuchados, sino que, también, preparan a los estudiantes para colaborar de manera efectiva en diversos contextos sociales y académicos. La combinación de estructuras claras de participación y normas de respeto contribuye, significativamente, a la creación de una comunidad educativa que promueve el desarrollo integral de cada estudiante.

Por su lado, la C1 destaca la importancia de promover la tolerancia y el respeto entre los estudiantes a través de iniciativas concretas. Implementar talleres sobre diversidad cultural y facilitar el diálogo abierto entre los estudiantes son ejemplos de cómo se puede crear un ambiente inclusivo y acogedor en el aula. Estas actividades logran sensibilizar a los estudiantes sobre la diversidad cultural, cultivar habilidades de comunicación intercultural y fomentar el entendimiento mutuo.

Nosotros trabajamos talleres que buscan generar habilidades y cómo se trabajan estas habilidades a través de las experiencias. Entonces, es proponer a los estudiantes situaciones que generen experiencias para el debate y la reflexión (C1).

La D1 añadió un concepto importante en la estrategia de enseñanza-aprendizaje, el cual es la relevancia del trabajo colaborativo como práctica constante, que aporta a la creatividad, mejorando así los resultados académicos. Además, el trabajo colaborativo maximiza la eficiencia, mejora las habilidades de comunicación y liderazgo, fortalece los lazos y las relaciones sociales; en suma, favorece la formación integral del estudiante.

Y ya aterrizando, el trabajo colaborativo es esencial en la sesión, pues allí nosotros vamos regulando en base a reglas que vamos estableciendo en el trabajo colaborativo: reglas y normas que estamos estableciendo dentro del aula y que permiten mejorar los aprendizajes (D1).

Con base en las respuestas de las entrevistadas, se destaca la importancia de cultivar un ambiente educativo de participación activa, desde la creación de confianza y apertura emocional (D1) hasta la integración de estrategias inclusivas y participativas (C1). Se puede afirmar, entonces, que un enfoque integral que atienda tanto las necesidades emocionales como académicas de los estudiantes fortalece la autoestima y el bienestar emocional de los alumnos. Así mismo, mejora su capacidad para concentrarse, participar activamente y colaborar de manera constructiva en el aprendizaje.

La promoción del respeto mutuo y la inclusión, como destacan la D1 y la D2 con respecto a la regulación de conflictos y el establecimiento de normas claras de convivencia, complementa este enfoque integrador. Estas prácticas no solo crean un entorno seguro donde los estudiantes se sienten valorados y escuchados, sino que, también, preparan el terreno para un aprendizaje más profundo y significativo.

De igual manera, la D1 enfatizó que el trabajo colaborativo acrecienta las habilidades emocionales y académicas.

En concordancia con lo manifestado por las entrevistadas, Carrasco y Barraza (2020) consideran que establecer un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones y opiniones libremente, se logra mediante el fomento de un diálogo abierto y el establecimiento de normas claras que promuevan el respeto mutuo y la escucha activa. Al crear un espacio donde cada voz es valorada y donde no hay temor al juicio, se facilita un intercambio más profundo y significativo de ideas, contribuyendo así al desarrollo emocional y académico de los estudiantes.

Dicho de otro modo, es fundamental para el aprendizaje que los estudiantes se encuentren emocionalmente estables y motivados. Esto se logra mediante la creación de un entorno que promueva el respeto y la empatía entre los compañeros, donde las normas de convivencia sean claras y respetadas por todos. Cuando los estudiantes se sienten apoyados

y valorados, están más inclinados a participar activamente en las actividades escolares y a mantener un estado emocional equilibrado que les permita concentrarse y aprender de manera efectiva (Zambrano-Rodríguez et al., 2023).

Por otro lado, Aguilar y Villagómez (2022) refieren que los talleres son herramientas efectivas para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes. A través de experiencias diseñadas para provocar debates y reflexiones profundas sobre temas relevantes, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades de argumentación y análisis, sino que, también, aprenden a considerar diferentes perspectivas y a formar opiniones informadas. Estos talleres fortalecen el pensamiento crítico, a la vez que fomentan un ambiente de colaboración y respeto mutuo entre los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar desafíos académicos y personales.

Para finalizar, estas estrategias de enseñanza -aprendizaje subrayan la importancia de un enfoque integral en la educación, donde la gestión emocional se integra con el desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales. Al crear un entorno seguro, inclusivo y estimulante, los educadores no solo facilitan un aprendizaje más profundo y significativo, sino que, también, preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno con confianza y empatía.

### **3.3. El bienestar físico y mental de los estudiantes en el entorno escolar**

En el contexto educativo, el equilibrio entre las demandas académicas y el bienestar emocional de los estudiantes se presenta como un desafío crítico. Las experiencias de los docentes y sus observaciones dentro del aula resaltan la complejidad de gestionar la carga académica y su impacto en la salud mental y emocional de los estudiantes, así como la influencia de los estados emocionales de los propios docentes en el entorno escolar.

La D1 refirió que la sobrecarga de tareas durante los fines de semana afecta negativamente el descanso necesario de los estudiantes, comprometiendo su bienestar físico y mental a largo plazo. Esto resalta la importancia de equilibrar las demandas académicas con el tiempo para recuperarse y recrearse. A su vez, las tareas adicionales pueden interferir con el tiempo necesario para el autocuidado y la recreación de los estudiantes, afectando su desarrollo global.

Porque se supone que el fin de semana tienen que descansar, tienen que venir más descansados al colegio “No, Miss -y me confían-, me dicen, lo que pasa es que estuve hasta tarde o me tuve que levantar temprano y tuve que hacer algunas actividades que quedaron pendientes en la semana y todo eso ¿no? lo manifiestan (D1).

Esta situación está relacionada con la falta de orientación específica mencionada por la D2, quien indicó que la ausencia de programas para promover la educación emocional y gestionar la salud mental expone a los estudiantes a estrés y ansiedad innecesarios. La D2 sugiere la integración de programas educativos que enseñen habilidades emocionales para fortalecer la resiliencia de los estudiantes, proponiendo una solución integral para mitigar los efectos negativos de la carga académica intensa en el bienestar emocional de los alumnos.

No sé si sería bueno, de pronto, buscar más bien de estos últimos años nuestra salud mental, se expone mucho, nos exponemos mucho, no ha habido una orientación realmente que puntualice cómo es que podamos promover la educación emocional (D2).

Además, la D1 destacó que los estados emocionales de los docentes pueden influir significativamente en el clima emocional y académico del aula, transmitiendo tanto positividad como ansiedad a los estudiantes. Esta influencia de los docentes en el aula es fundamental porque la D2, también, menciona que el estrés académico y personal afecta profundamente el desempeño y el bienestar emocional de los estudiantes, lo que enfatiza la necesidad de apoyo emocional efectivo en el entorno escolar.

Nuestra institución educativa, sí hay actividades que genera, para nosotros los docentes, porque en algún momento, cuando ingresamos al aula, transmitimos a los mismos estudiantes, podemos transmitir ansiedad, inseguridad, depende cómo estamos nosotros emocionalmente (D1).

Me pasó y en una clase que tuve, sé que una niña estaba esperando resultado de su salud, unos análisis y tenía pendiente la entrega de un trabajo, entonces, yo creo que se genera eso, esa abrume con mucho estrés, la niña se puso muy mal a llorar, se puso un poquito mal así con los ojitos brillosos y entonces yo me acerco a ella y le digo, pues Camilita ¿Qué pasa hija? (D2).

Finalmente, la D2 subrayó la importancia de talleres regulares de autocuidado y gestión emocional para apoyar el bienestar integral de estudiantes y personal educativo. Estos talleres no solo promueven la autoconciencia y la resiliencia emocional, sino que también contribuyen a la creación de un entorno escolar más saludable y propicio para el aprendizaje.

Dicha afirmación corrobora lo mencionado por la D1 sobre la influencia de los estados emocionales de los docentes, ya que un enfoque en la gestión emocional, tanto para estudiantes como para docentes, ayuda a mantener un clima positivo en el aula y a reducir la transmisión de estrés y ansiedad.

Bueno, yo creo que los talleres de autocuidado que recibimos de forma, bueno, esporádica que junto a BYDE programa creo que nos ayuda mucho a que nosotros podamos ir regulando nuestras emociones e ir aprendiendo a gestionar la frustración, el cansancio, manejar bien el

estrés y nosotros de una forma, como lo dije anteriormente, planificada en sesiones también tratamos de transmitir a nuestros estudiantes (D2).

Al respecto, la gestión adecuada de la carga académica, como destacó la D1, es básica para preservar el bienestar físico y mental de los estudiantes. Se entiende que a sobrecarga de tareas durante los fines de semana, además de reducir el tiempo para el descanso y la recuperación, afecta el desarrollo integral de los estudiantes, comprometiendo su capacidad para absorber conocimientos y afectando su rendimiento académico.

La carencia de programas estructurados de educación emocional en las escuelas, según señaló la D2, expone a los estudiantes a niveles elevados de estrés y ansiedad. Por ello, implementar programas educativos enfocados en habilidades emocionales, como mindfulness y manejo del estrés sería determinante para fortalecer la resiliencia de los estudiantes frente a las presiones académicas y personales. Estos programas no solo promueven el bienestar emocional, sino que, también, fomentan una comunidad escolar más colaborativa y comprensiva.

El que los docentes intervengan en la gestión del clima emocional del aula, mencionado por la D1, muestra la influencia directa que tienen en el bienestar de los estudiantes.

De ahí que, la formación continua y los talleres de autocuidado para docentes, como propone la D2, sean fundamentales para que los educadores manejen su estrés y emociones de manera efectiva. Esto no solo beneficiaría a los docentes, pero, también, modelaría comportamientos positivos para los estudiantes, contribuyendo a un entorno educativo más saludable y emocionalmente seguro.

En consideración a lo anterior, Cuamba y Zazueta (2020) coinciden en que el bienestar emocional de los docentes en el entorno escolar se ve significativamente afectado por diversos factores. Por un lado, el descanso insuficiente y la acumulación de actividades pendientes entre semana inciden directamente en su preparación para las clases, exacerbando niveles de estrés y ansiedad, lo cual compromete no solo su rendimiento académico, sino también su salud mental a largo plazo.

Gordillo (2023), por su parte, refiere que la falta de orientación en educación emocional ha dejado a los estudiantes vulnerables, sin herramientas adecuadas para gestionar sus emociones. La implementación esporádica de talleres de autocuidado para los docentes, aunque beneficiosa, subraya la falta de un enfoque integral en el manejo emocional dentro de las instituciones educativas.

Asimismo, Pérez y Filella (2019) indican que los estados emocionales de los docentes, transmitidos inadvertidamente en el aula, pueden influir profundamente en el ambiente emocional de los estudiantes, afectando su seguridad y bienestar general. Por lo cual, destacan la urgencia de promover la autogestión emocional tanto entre los educadores como entre los estudiantes, para crear entornos educativos más saludables y propicios para el aprendizaje integral.

En resumen, el bienestar emocional y físico de los estudiantes es relevante para su bienestar y desarrollo integral; lo contrario, perjudica el entorno escolar. La sobrecarga de tareas compromete el descanso físico y la salud mental, mientras que la falta de orientación emocional expone a los estudiantes al estrés. Por ello, en el siguiente apartado se profundizará en el autocuidado físico y mental, así como en la aparición y tratamiento del estrés.

### **3.3.1. El autocuidado físico en las actividades escolares**

Sobre el autocuidado físico hay coincidencias en las respuestas de las dos docentes entrevistadas. Ambas opinaron que las actividades físicas permiten cuidar el estado emocional, ya sea para estudiantes como para docentes.

En cambio, la C1 manifiesta que son las dinámicas grupales, en el espacio de tutoría, las que tienen mayor importancia para el autocuidado físico.

Son actividades de autocuidado cuando retornamos de la pandemia había actividades de ayuda, o sea, las actividades eran más variadas, los profesores de educación física estaban realizando, en la hora de la formación, para el cierre se ponían a bailar, los chicos salían cada sección de quinto y hacían una rutina de baile y los chicos se divertían ahí iniciando la semana (D1).

Los monitores el año pasado los levantaban temprano y hacían una rutina saludable. De allí hay muy pocos campeonatos que antes sí lo hacían intersecciones (D1).

En el caso de docentes ha habido hace pocos ejercicios, de meditación, de respiración para poder regular estas emociones de tensión, estrés; de estudiantes no he podido evidenciar porque creo que eso está a cargo de BYDE (D2).

La competencia emocional, justamente tiene que ver con este conjunto de habilidades (...) desarrollar esta habilidad y como te decía a través de situaciones por eso es que se generan dinámicas (C1)

De las opiniones recogidas se puede notar que para la D1 las actividades físicas, ya sean baile, ejercicio, guardan relación con el bienestar emocional, pues ayudan a cuidarlo. Aunque el tiempo destinado para esta actividad física es de diez minutos, la D1 considera que es beneficiosa y es dirigida por los profesores de educación física.

La D2 coincide en que realizar actividades físicas como ejercicios de meditación y respiración es relevante para regular las emociones que pueden generar estrés. Así mismo, agrega la importancia de contar con el equipo de BYDE (Bienestar y desarrollo del estudiante), pues ellos se encargan del bienestar integral de los estudiantes.

Las opiniones de la C1, la D1 y la D2 convergen en resaltar la relevancia de las actividades orientadas para el autocuidado emocional de los estudiantes, ya sean de índole física o dinámicas. Conuerdan, así, con Ávila et al. (2021), quienes acotan que estas prácticas no solo ofrecen un espacio para liberar tensiones, sino que, también, fomentan la participación activa de los estudiantes en actividades saludables, como las rutinas de baile mencionadas. Recalcan, incluso, que este enfoque apunta a mejorar el bienestar físico y busca fortalecer la salud mental al proporcionar herramientas prácticas para enfrentar las exigencias académicas y emocionales del entorno escolar.

Las perspectivas de la C1, la D1 y la D2 divergen en cuanto al liderazgo y la implementación de iniciativas de autocuidado emocional en el entorno escolar. C1 y D1, concordando con Aguaguiña-Tirado y Medina-Chicaiza (2020), enfatizan la importancia de la participación activa de los profesores de educación física y los monitores de grupo, quienes facilitan actividades como rutinas de baile y prácticas saludables dentro de las sesiones formativas.

Por otro lado, la D2 aboga por la inclusión de más ejercicios de meditación y técnicas de respiración, probablemente coordinados por el departamento de Bienestar y Desarrollo del Estudiante (BYDE). Señala la necesidad de un enfoque más amplio que incorpore métodos específicos para manejar el estrés y la ansiedad entre los estudiantes. Esta percepción concuerda con López y Gené-Morales (2021), quienes recomiendan la inclusión de ejercicios de meditación y técnicas de respiración en la educación, para mejorar el bienestar emocional y mental de los estudiantes. Estos ejercicios reducen el estrés y promueve la concentración y la regulación emocional, que son esenciales para un ambiente de aprendizaje saludable.

Por último, se podría establecer que la diversificación en las estrategias de autocuidado muestra un cambio hacia enfoques más completos que no solo mejoran el bienestar emocional de los estudiantes, sino que, además, fortalecen su capacidad para enfrentar desafíos académicos y personales con equilibrio y resiliencia emocional.

En síntesis, la integración de actividades físicas y técnicas de autocuidado emocional en el entorno escolar representa un avance hacia un enfoque educativo más

inclusivo y holístico, lo cual promueve la resiliencia emocional y prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos con equilibrio y fortaleza.

Esta perspectiva trae a colación la importancia de un currículo que priorice el desarrollo académico, así como el bienestar integral, contribuyendo a una vida escolar y personal más saludable y equilibrada.

### **3.3.2. El autocuidado mental en las actividades escolares**

Según las opiniones sobre el autocuidado mental, la D1 sugirió que las actividades destinadas a este fin deberían ser más frecuentes.

En contraste, la D2 critica a la institución educativa por no orientar ni promover adecuadamente la salud mental entre los docentes, quienes están expuestos al riesgo de deterioro.

Por otro lado, la C1 no aborda directamente el cuidado mental, sino que se centra en el papel del pensamiento como causa de las emociones y propone acciones para mejorar el bienestar mental.

Lo último ha sido la actividad por el día de la salud mental. Pero yo creo que esas actividades deberían ser un poco más frecuente por la carga que tienen que hacer (...) de hecho, los tutores lo hacen, sí lo hacen con sus actividades, pero son grupos pequeños que son por sección (D1). Estos últimos años, nuestra salud mental se expone mucho, no ha habido una orientación realmente que puntalice cómo es que podamos promover la educación emocional y sobre todo en nuestras escuelas e instituciones, pero sí que es muy importante hacerlo (D2).

Hay un pensamiento que está detrás de esa emoción por eso es necesario también ver qué pensamiento está unido a esa emoción y ese pensamiento puede ser una opinión, un juicio, un estereotipo, entonces, logramos que el estudiante pueda identificar la emoción, sobre todo, darle un sentido a esa emoción un ¿Por qué? No solo que experimente (C1).

Nosotros trabajamos talleres que buscan generar habilidades y se trabaja, las habilidades a través de las experiencias (C1).

Según las opiniones de los docentes, las actividades de autocuidado mental son escasas. La D1 mencionó que una de las últimas actividades fue la celebración del Día de la Salud Mental, pero considera que deberían ser más frecuentes. Aunque la D1 consideró que los tutores las llevan a cabo, destaca la importancia de estas actividades para el cuidado mental, especialmente debido a la carga de trabajo que enfrentan.

Por otro lado, la D2 destacó que la salud mental de los docentes es vulnerable debido a la carga emocional que implica la interacción con los estudiantes. Además, señaló la ausencia de orientación sobre cómo fomentar el desarrollo de la educación emocional tanto en las actividades de enseñanza-aprendizaje como en las institucionales. Por último, la

D2 reconoció la importancia crucial de proteger la salud mental mediante la educación emocional.

La D1 y la D2 tienen miradas diferentes con respecto al cuidado mental, pues la D1 consideró que son los docentes tutores quienes tienen el protagonismo en las prácticas de autocuidado que pueden ejercer los estudiantes. Por su parte, la D2 estimó que los docentes no se encuentran en la capacidad de modelar acciones de autocuidado hacia los estudiantes pues la institución no brinda orientaciones sobre educación emocional.

En lo que sí coinciden, las entrevistadas la D1 y la D2, es que los docentes que no son tutores no son los más efectivos para guiar a los estudiantes en las actividades de autocuidado mental.

Para la C1 es importante entender que hay un pensamiento que está detrás de la emoción y, por ende, conseguir que el estudiante pueda identificar la emoción es un logro que permite al estudiante cuidar su mente y no dejarse llevar por la sola emoción.

La D1 y la D2 tuvieron opiniones diferentes a la C1, pues consideran que se debe promover actividades que permitan al estudiante realizar, por cuenta propia, el autocuidado mental. Mientras que la C1 manifestó que conocer el pensamiento que está detrás de la emoción es un paso para lograr identificar la emoción. Esta es una forma de cuidar su estado emocional. Agregó que son los talleres los espacios donde se promueven el cuidado mental.

Ahora bien, según Prieto y González (2022), es imperativo establecer talleres y programas extracurriculares dedicados, específicamente, al desarrollo de competencias emocionales. Estos espacios proporcionarán a los estudiantes oportunidades adicionales para practicar habilidades como la gestión del estrés, la comunicación efectiva y la colaboración, complementando así el currículo académico con un enfoque integral en el bienestar emocional.

Finalmente, Kostiv y Rodríguez-Hernández (2022) refieren que el compromiso de los docentes con su desarrollo profesional continuo en el ámbito de las competencias emocionales es crucial. Es imperativo que participen en formaciones y capacitaciones específicas para mejorar sus habilidades pedagógicas y su capacidad para apoyar efectivamente el desarrollo emocional de los estudiantes. Además, colaborar estrechamente con las familias y la comunidad escolar es esencial para crear un entorno de apoyo integral que promueva tanto el bienestar emocional como el éxito académico de los estudiantes.

### 3.3.3. El estrés en la vida de académica de los estudiantes

Los estudiantes enfrentan patologías emocionales como inseguridad, ansiedad y estrés debido a las presiones académicas y emocionales, tal como describió la D1. Este ambiente desafiante no solo afecta su rendimiento académico, sino también su bienestar psicológico, generando inseguridades y ansiedades que requieren apoyo comunitario y familiar.

Esta situación parece complementarse con la observación de la D2, quien menciona cómo estas mismas emociones, como la frustración y el estrés, son frecuentes entre los estudiantes bajo presión académica.

Tales emociones afectan, no solo su estado de ánimo, sino, también, sus relaciones interpersonales, dificultando la capacidad para manejar adecuadamente los desafíos académicos y personales.

Por tanto, se hace necesario promover un entorno educativo que, además de valorar el rendimiento académico, fomente la expresión emocional y el manejo efectivo del estrés, facilitando así un apoyo integral para los estudiantes en su desarrollo académico y emocional.

Hay un desafío y es bastante. De por sí, los chicos no tienen problemas de conducta muy fuertes como hay en otras instituciones, pero sí hay cuestiones, podría decir cómo patologías que van desarrollándose en el camino por cuestiones de inseguridad, ansiedad, estrés se va generando en ellos por cuestiones emocionales (D1).

Me pasó y en una clase que tuve, una niña (...) tenía pendiente la entrega de un trabajo entonces yo creo que se genera eso con ahí mucho, esa abrume con mucho estrés, la niña se puso muy mal a llorar, se puso un poquito mal así con los ojitos brillosos y entonces yo me acerco a ella y le digo (...) hija tú tranquila, porque realmente todo lo que nos pasa bueno, malo, todo es temporal (D2).

La D2 mencionó que se implementan actividades extracurriculares como la meditación y la respiración para proporcionar alivio inmediato al estrés y enseñar habilidades prácticas de gestión emocional. La meditación fomenta la calma mental y la conciencia plena, mientras que la respiración mejora la concentración, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos con mayor serenidad.

Esta definición coincide con lo mencionado por la D1, quien describió cómo los estudiantes enfrentan patologías emocionales como la ansiedad y el estrés debido a las presiones académicas y emocionales.

Ambas docentes resaltan la importancia de estas prácticas para abordar de manera efectiva las necesidades emocionales de los estudiantes en un entorno académico exigente.

La D2, también, señaló que, aunque el foco principal no siempre está en el estrés académico directo, es crucial reconocer la importancia del autocuidado y de las actividades extracurriculares variadas. Estas prácticas no solo mejoran el bienestar físico y emocional de los estudiantes, sino que, también, fortalecen su capacidad para gestionar el estrés de manera proactiva.

Esta respuesta se complementa con lo mencionado por la D1, que sugiere que la diversidad de actividades extracurriculares y de autocuidado puede contribuir significativamente al manejo de las patologías emocionales mencionadas, proporcionando a los estudiantes herramientas adicionales para enfrentar las tensiones académicas y personales con mayor resiliencia y efectividad.

También de ayudarnos a gestionar las emociones porque hay que compartir en algunas actividades extracurriculares. De pronto entre docentes y aprendemos, pues ahí a realizar, ejercicios de meditación que ha habido hace poco, ejercicios así de meditación de respiración para poder regular estas emociones de tensión, estrés (D2).

De pronto han salido emociones, pues, como les decía un poco de frustración e impotencia, estrés, enojo, pero gracias al diálogo que luego mantenían y a los acuerdos que tomaban porque ahí se observa mucha empatía, también es a veces no nos damos cuenta, nosotros decían los chicos, no se daban cuenta que realmente esas actitudes les molestaban a las chicas (D2).

La D2 destacó la importancia del autocuidado y las actividades extracurriculares variadas, aunque no siempre se centre en el estrés académico directo. Estas prácticas son fundamentales para mejorar el bienestar físico y emocional de los estudiantes, fortaleciendo así su capacidad para manejar el estrés de manera proactiva.

Esta consideración se complementa con lo mencionado por la D1, quien enfatizó el uso de prácticas como la meditación y la respiración como estrategias efectivas para regular las emociones en el contexto académico. Estas herramientas proporcionan métodos tangibles para reducir el estrés, pero, además, contribuyen a crear un ambiente educativo más equilibrado y comprensivo, preparando a los estudiantes para afrontar los desafíos emocionales y académicos con mayor habilidad y resiliencia.

Son actividades de autocuidado, que siempre lo van generando los especialistas de BYDE, tratan de incorporar a toda la comunidad educativa (...) antes, me acuerdo, cuando retornamos de la pandemia había otras actividades de ayuda, o sea, las actividades eran más variadas. Salíamos a bailar o a hacer ejercicio, una rutina de diez minutos de los profesores de educación física, lo hacía en otros momentos, y por eso digo, las actividades deben ser variadas (D1).

La D1 y la D2 exploraron las repercusiones negativas del estrés académico en los estudiantes desde perspectivas complementarias. La D1 se enfocó en cómo la ansiedad y el estrés afectan el rendimiento académico y el bienestar emocional, señalando un entorno desafiante. En contraste, la D2 subrayó cómo la frustración y el estrés no solo influyen en el estado de ánimo, sino que también complican las relaciones interpersonales y la gestión de los desafíos académicos.

Ambas coincidieron en la necesidad de un manejo efectivo de estas emociones, aunque la D1 se centró más en los efectos personales, mientras que la D2 destacó el impacto social y la interacción dentro del entorno educativo.

La D2 proporcionó un ejemplo concreto sobre la aplicación de la empatía en situaciones de estrés, enfatizando que el apoyo emocional y la comprensión de los docentes pueden ser fundamentales para el bienestar estudiantil. Resalta que la empatía puede mitigar crisis emocionales

En cambio, la D1 considera que las patologías emocionales surgen por la presión académica, pero no detalla intervenciones específicas.

La D2 y la D1 coinciden en la importancia de las actividades extracurriculares para la gestión del estrés, aunque con enfoques distintos. La D1 destacó la necesidad de variedad en las actividades, señalando que opciones como el baile y el ejercicio han evolucionado hacia prácticas más centradas en el autocuidado postpandemia. Por otro lado, la D2 mencionó específicamente técnicas como la meditación y la respiración para regular las emociones, resaltando la importancia de intervenciones directas para el manejo del estrés.

En ese sentido, Vásquez (2021) considera que diversas instituciones educativas abordan las patologías emocionales y el estrés académico de manera variada. Algunas ofrecen asesoramiento psicológico individualizado y otras integran mindfulness en el currículo. Pero, en todas ellas, se promueve un entorno escolar equilibrado donde se combina el cuidado emocional con el rendimiento académico.

Mastarreno-Cedeño et al. (2022), por su lado, destacan que actividades extracurriculares como la meditación y la respiración son fundamentales para apoyar el bienestar emocional. Estas prácticas proporcionan herramientas para manejar el estrés, y fomentan la autorreflexión y la calma mental, lo cual mejora la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y personales con resiliencia.

Por último, Blanco et al. (2022) subrayan el papel crucial de la empatía y el diálogo en la gestión emocional dentro del contexto educativo. Los docentes que muestran

comprensión y apoyo emocional crean un ambiente donde los estudiantes se sienten valorados, facilitando así un mejor manejo del estrés. Esta cultura de apoyo emocional y autocuidado fortalece la comunidad educativa en su conjunto, promoviendo un crecimiento integral de cada individuo.

En conclusión, para abordar eficazmente las patologías emocionales y el estrés académico en las instituciones educativas, se hace crucial implementar estrategias variadas que van desde el asesoramiento psicológico individualizado y técnicas de mindfulness hasta actividades extracurriculares como la meditación y la respiración. Además, cultivar la empatía y el diálogo dentro del entorno educativo fortalecerá el apoyo emocional entre estudiantes y personal docente, promoviéndose, así, un ambiente escolar más equilibrado y comprensivo.

### **3.4. Las habilidades blandas en la convivencia escolar**

Las habilidades blandas son cualidades que potencian la personalidad de los seres humanos. Si bien la lista de habilidades blandas es flexible, todas hacen referencia a habilidades de comunicación, habilidades sociales y de inteligencia emocional.

En las entrevistas desarrolladas se ve el empeño de las docentes y la coordinadora por desarrollar las habilidades blandas de sus alumnos. Esto se logra mediante el apoyo emocional constante y la construcción de la confianza mutua entre la docente y los estudiantes. Además, promueven la reflexión personal como parte del proceso educativo, permitiendo a los estudiantes ser conscientes de sus acciones y de sus habilidades de autorregulación emocional.

Promueven, también, la empatía y la colaboración entre los estudiantes, con el objetivo de fortalecer la cohesión grupal y preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos sociales y académicos de manera más efectiva.

Asimismo, intentan construir un espacio donde la diversidad de opiniones sea valorada porque ello contribuye a un aprendizaje más enriquecedor y a una formación integral. Se refuerzan las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes lo que les prepara para la vida adulta y el mundo laboral.

Hay algunos estudiantes que se manejan mejor que otros, tienen mejor interacción, entonces ¿Cuáles son esas expresiones que estos estudiantes que tienen mejor interacción utilizan, a diferencia de los que no los tiene, o de los demás? (...), las expresiones de respeto que ellos tienen, es a través de, digamos, de pedir la palabra, es a través de escuchar al otro, de no interrumpirse, de no invadir, eso menos lo que he notado en el Colegio (D2).

Estos estudiantes muestran un genuino interés al escuchar a sus compañeros, practican técnicas para pedir la palabra y evitan interrupciones innecesarias durante las conversaciones. Identificar y fomentar estas habilidades beneficiaría a los estudiantes que ya las poseen, a la vez que, también, ofrecería una oportunidad invaluable para aquellos que aún las están desarrollando. Se contribuye, así, a fortalecer la cohesión y el sentido de comunidad dentro del colegio.

De todo ello, se entendería que el trabajo del desarrollo de habilidades blandas está presente en la experiencia de las entrevistadas. el fomento de valores y la buena convivencia.

### **3.4.1. La comunicación asertiva para una convivencia escolar**

En el ámbito educativo es esencial desarrollar habilidades de comunicación efectiva y asertiva. Dominar la habilidad de transmitir información de manera clara y respetuosa, como mencionó la D2, no solo facilita la comprensión mutua entre estudiantes y educadores, sino que, también, promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y positivo.

La comunicación asertiva, además de hablar con claridad, implica saber escuchar y responder de manera constructiva, asegurando que todos los participantes se sientan valorados y comprendidos.

Yo creo que es muy importante saber cómo comunicar, saber cómo transmitir, digamos saber cómo de pronto utilizar una comunicación asertiva para con ellos (D2).

Además, como señaló la C1, la comunicación eficaz desempeña un papel crucial en la gestión de conflictos. Al enfocarse en la objetividad y la resolución de problemas, sin dejar que las emociones interfieran, se fomenta un ambiente donde los desacuerdos pueden abordarse de manera constructiva. Esto ayuda, no solamente, a evitar malentendidos, sino a fortalecer las relaciones interpersonales. Promueve una cultura de respeto y colaboración en el entorno educativo.

Como decimos, tener una comunicación eficaz y eso ayuda a gestionar los conflictos, las emociones y obviamente solucionar los conflictos (C1).

Así, desarrollar habilidades de comunicación asertiva y efectiva mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, prepara a los estudiantes y educadores para enfrentar desafíos de manera proactiva y constructiva y promueve un entorno educativo más enriquecedor y equitativo para todos los involucrados.

A su vez, la capacidad para manejar situaciones delicadas y fomentar una comunicación efectiva es fundamental, como ilustró el relato de la D1. Después de la clase, invitó a un estudiante a conversar sobre su comportamiento de manera empática. En lugar de simplemente reprender, la D1 optó por preguntar cómo se sentía el estudiante con respecto

a su respuesta, lo cual condujo a una reflexión profunda sobre sus acciones. Esta aproximación ayudó al estudiante a entender las implicancias de sus decisiones y, también, fortaleció la confianza y el entendimiento entre ambos.

La D1 menciona, además, que la respuesta de los estudiantes a estas interacciones puede variar considerablemente. Algunos muestran madurez al aceptar críticas constructivas y mejoran su conducta, mientras que otros pueden reaccionar con resistencia o a la defensiva.

Esta diversidad traza la importancia de adaptar los métodos de comunicación según las necesidades individuales de cada estudiante, promoviendo así un ambiente de aprendizaje inclusivo y receptivo donde todos se sientan valorados y comprendidos.

Le dije, terminando la clase te quedas un momentito para poder conversar. En el momento, le dije que pasó (...), él se me acerca y lo que hice no fue “no debiste hacer eso” ¡no! simplemente le pregunté ¿cómo te sientes? Bueno, no lo relacionó con lo que hizo; “ah, bien mis”, “me refiero a cómo te sentiste en el momento que me respondiste de esa manera”, y me dijo, mis me sentí mal después de haber respondido, no debí haber hecho eso. Le pregunté para que él mismo se dé cuenta si era consciente de lo que había hecho porque hay algunos que tú les preguntas y no se dan cuenta, pero el estudiante sí, pidió las disculpas del caso y dijo que no era la forma como debería haber respondido; y esa fue la forma que más o menos regulé esa actitud negativa (D1).

Como también hay estudiantes que fortalecen lo que están haciendo, pero también hay algunos que sí, pues dicen no debiste decir eso, a ver, hay que guardar silencio o algo así... se puede decir la madurez con la que actúan (D1).

Es remarcable proporcionar una orientación efectiva a la plana docente sobre cómo desarrollar una comunicación asertiva con los estudiantes, como mencionó la D2. Esto no solo implica considerar las perspectivas de los estudiantes, sino, también, implementar herramientas, como una rúbrica de evaluación, para medir y mejorar la calidad de la interacción educativa.

Que la plana docente también reciba una buena orientación en cuanto a desarrollar una comunicación bastante asertiva con el estudiante, aquí, sobre todo aquí hay una un criterio muy importante a considerar las perspectivas de estudiantes creo que es una rúbrica de evaluación (D2).

Además, como destacó la C1, el desarrollo integral de habilidades comunicativas va más allá de ser verbalmente fluido. Incluye la capacidad de expresar pensamientos y emociones de manera efectiva, tanto verbalmente como a través de gestos y lenguaje no verbal. Este enfoque holístico mejora la capacidad de comunicación e, incluso, fortalece las relaciones interpersonales y la comprensión mutua en el entorno educativo.

Justamente son las que tienen mayor desarrollo en sus habilidades comunicativas y tenemos habilidades comunicativas verbales, que es poder ser fluido decir las palabras, este saber expresar, por ejemplo, saber comunicar lo que piensa, lo que sientes, el que más te da el poder también es tu comunicación no verbal, los gestos ayudan mucho (C1).

Por último, la C1 destacó que el énfasis temático debe centrarse en cultivar la asertividad entre los estudiantes. Esto implica dirigir los contenidos educativos hacia el desarrollo de habilidades para comunicarse de manera clara, respetuosa y efectiva en diferentes situaciones y contextos de aprendizaje.

Entonces, el énfasis temático estará justamente en desarrollar, de repente, la asertividad en los que tengan una comunicación no asertiva, entonces estos temas irán justamente orientados a eso, a desarrollar habilidades, las habilidades para que puedan aprender a expresarse de manera correcta (C1).

Invertir en el desarrollo de habilidades comunicativas y asertivas, tanto para docentes como para estudiantes, es trascendental para crear un entorno educativo donde la comunicación sea un puente efectivo para el aprendizaje significativo y la colaboración constructiva. Con esto, se mejora la calidad del aprendizaje y la enseñanza, se fortalece las relaciones interpersonales y se crea un ambiente de aprendizaje colaborativo y positivo.

Al cultivar una comunicación clara, respetuosa y empática entre estudiantes y educadores, se facilita la gestión constructiva de conflictos y se promueve un sentido de valoración y comprensión mutua. Estas habilidades no solo son esenciales para el éxito académico, sino también para el desarrollo personal y social de todos los involucrados en la comunidad educativa.

Para León et al. (2023), la facilitación de la comprensión mutua y el aprendizaje colaborativo implica promover un entorno donde los estudiantes y educadores puedan interactuar de manera efectiva. Se centra en la comunicación clara y respetuosa, a la vez que el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y cooperación, esenciales para enriquecer el proceso educativo y fortalecer las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar.

Por su parte, Chávez y Norzagaray (2022) refieren que la gestión constructiva de conflictos implica enseñar a estudiantes y educadores a manejar diferencias de opiniones de manera positiva y productiva. Esto incluye el uso de estrategias de resolución de problemas como la negociación y la mediación, que no solo ayudan a resolver disputas, sino que, también, fortalecen las habilidades de comunicación y promueven un ambiente escolar más armonioso y colaborativo.

A su vez, Gómez-Gómez y Botero-Bedoya (2021), hallaron que contribuir al desarrollo personal y académico implica preparar a estudiantes y educadores para enfrentar desafíos tanto académicos como personales. Esto se logra mediante el fomento de habilidades blandas como la comunicación efectiva, la resiliencia y la colaboración, fundamentales para el crecimiento integral y la preparación para roles futuros en la sociedad. Este enfoque que mejora la calidad del aprendizaje, también, fortalece la autoestima y la capacidad de adaptación de todos los involucrados en el proceso educativo.

Para finalizar, el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y asertiva en el ámbito educativo es crucial para promover un entorno de aprendizaje colaborativo y positivo. Estas habilidades no solo facilitan la comprensión mutua entre estudiantes y educadores, sino que, también, fortalecen las relaciones interpersonales y promueven una cultura de respeto y colaboración dentro de las instituciones educativas. A la vez, mejoran el rendimiento académico y contribuyen al desarrollo personal y social de todos los miembros de la comunidad educativa, preparándolos para enfrentar desafíos tanto académicos como personales.

### **3.4.2. El fomento de valores**

La D1 consideró que promover la asimilación de valores y su práctica en la comunidad educativa regula el comportamiento de los estudiantes dentro del aula. Además, reconoció el impacto negativo que ciertas actitudes tienen en el aprendizaje de los estudiantes. Es fundamental promover la reflexión entre los estudiantes para corregir estos comportamientos y cultivar un ambiente de respeto y colaboración mutua. Asimismo, enfatizó en la implementación de reglas y normas colaborativas durante las sesiones porque proporciona un marco estructurado para apoyar tanto el desarrollo académico como el social de los estudiantes. Este enfoque mejora, no solo la dinámica en el aula, sino que fortalece la capacidad de los estudiantes para participar activamente en su aprendizaje y contribuir positivamente a la comunidad educativa.

Relacionado, pues, a los intereses que ellos tienen, dentro de una clase, por ejemplo, saben que algunas actitudes no son positivas y esto no va. Dificultando para algunos otros estudiantes en el aprendizaje. ¿Entonces, qué es lo que tienen que hacer? Pues tratar de regular eso e ir llamando, pues a la reflexión a sus compañeros (D1).

En relación con la implementación práctica de la D1, se observa que durante las sesiones enfatiza la regulación del comportamiento mediante el establecimiento colaborativo de reglas y normas en el aula. Esta estrategia ayuda a mantener un ambiente ordenado y respetuoso, facilitando así el desarrollo de valores y actitudes positivas entre los estudiantes.

Se resalta la importancia de que los estudiantes demuestren estas actitudes en sus interacciones diarias, lo que contribuye a crear un entorno educativo donde se fomente el respeto mutuo y la colaboración efectiva.

Y ya aterrizando en la sesión, pues allí nosotros vamos regulando en base a reglas que vamos estableciendo en un trabajo colaborativo: reglas y normas que estamos estableciendo dentro del aula (D1).

Consideran allí también, inclusive los valores y las actitudes y cómo los estudiantes tienen que demostrar esas actitudes, cómo se hace evidente (D1).

Además, se destacaron valores esenciales como la empatía, que implica ponerse en el lugar del otro y considerar sus emociones. Según la D2, la empatía, junto con la solidaridad y la asertividad, son habilidades críticas para el desarrollo social y emocional de los estudiantes. La solidaridad fomenta el deseo de ayudar a los demás, mientras que la empatía permite comprender diferentes perspectivas y la asertividad facilita la comunicación efectiva y respetuosa. Según la C1, cuando estas tres habilidades están presentes en los grupos, se mejora la capacidad de solucionar problemas de manera efectiva.

Estas habilidades mejoran la dinámica grupal, son vitales para la resolución de conflictos de manera constructiva. Al desarrollar estas competencias, los estudiantes aprenden a colaborar más eficazmente y a manejar las diferencias con respeto y comprensión, lo cual es esencial para una convivencia armoniosa y productiva en el ámbito educativo.

Ahora... ¿Qué actitudes? De empatía, ponerse en el lugar del otro, considerando también las emociones del otro porque de pronto (D2).

La solidaridad ayuda muchísimo, cuando hay este, lo que te decía, la solidaridad y la empatía, la empatía, tres diría: solidaridad, empatía y asertividad. Entonces, cuando en los grupos hay estas tres habilidades, está ayuda a que haya una mejor capacidad de solucionar porque cuando hay solidaridad hay el deseo de querer ayudar, cuando hay empatía, también la posibilidad de entender al otro y no solo ver desde tu perspectiva las cosas y cuando hay asertividad, poder expresarte y utilizar las palabras de un modo adecuado (C1).

Es evidente que regular el comportamiento de los estudiantes y fomentar un ambiente de respeto y colaboración en el aula es importante para el éxito académico y social. Según D1, la implementación de reglas y normas colaborativas no solo crea un entorno ordenado, sino que promueve el desarrollo de valores y actitudes positivas entre los estudiantes. Esta estructura ayuda a los estudiantes a comprender la importancia de la autorregulación y el impacto de sus acciones en el aprendizaje de sus compañeros.

Asimismo, las prácticas de reconocimiento, como aplaudir a los compañeros por sus contribuciones, fortalecen la confianza y fomentan un ambiente de apoyo mutuo. La D1 destacó que estos gestos de reconocimiento benefician al individuo, a la vez que refuerzan una cultura de respeto y valoración en el aula, donde cada estudiante se siente importante y motivado a participar.

Por su parte, la D2 subrayó la importancia de actitudes esenciales como la empatía. La empatía, junto con la solidaridad y la asertividad, son habilidades críticas para la convivencia y la resolución de conflictos.

La C1 complementó esta idea al señalar que estas habilidades permiten a los estudiantes comprender y respetar diferentes perspectivas, ayudarse mutuamente y comunicarse de manera efectiva y respetuosa.

Por lo tanto, desarrollar estas competencias es vital para que los estudiantes puedan colaborar de manera más eficaz y manejar las diferencias con madurez y comprensión. Este enfoque integral no solo mejora la dinámica grupal, sino que también resulta en una comunidad educativa más armoniosa y productiva. En definitiva, estas prácticas y habilidades no solo benefician a los estudiantes en el ámbito escolar, sino que, también, los preparan para interacciones sociales más amplias en el futuro.

Anzelin et al. (2020) refieren que la regulación del comportamiento en el entorno escolar emerge como un factor crítico para la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo y respetuoso. La implementación de normas claras y expectativas definidas ayuda a establecer límites claros para los estudiantes, lo cual es fundamental para minimizar interrupciones y conflictos potenciales. Además, proporciona un marco que promueve la disciplina, el respeto mutuo y la responsabilidad individual, aspectos esenciales para fomentar un entorno seguro y propicio para el desarrollo académico y personal. Esta práctica contribuye al orden dentro del aula, facilita la concentración de los estudiantes en sus estudios y fortalece la cohesión del grupo.

Por su parte, Narváez y Rosero (2022) acotan que la adopción de reglas y normas colaborativas representa una estrategia efectiva para gestionar el comportamiento estudiantil en entornos educativos. La participación activa de los estudiantes en la formulación de estas normativas aumenta su sentido de pertenencia y responsabilidad, a la vez que promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo. Este enfoque establece un marco para la convivencia pacífica y ayuda a internalizar valores esenciales como el respeto, la equidad y la colaboración. Asimismo, las normas establecidas, colectivamente, tienden a ser más

aceptadas y respetadas, ya que reflejan las necesidades y expectativas de toda la comunidad educativa.

A su vez, Gullo (2023) afirma que el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la solidaridad y la asertividad, desempeña un papel valioso en la promoción de un clima educativo positivo y enriquecedor. Estas competencias permiten a los estudiantes gestionar eficazmente sus emociones, entender y respetar diferentes perspectivas, y comunicarse de manera efectiva con sus pares y educadores.

La empatía facilita conexiones significativas entre los miembros del grupo, mientras que la solidaridad fomenta la colaboración y el apoyo mutuo. Por otro lado, la asertividad promueve la expresión clara y respetuosa de ideas y opiniones, cultivando así un ambiente donde la comunicación abierta y el entendimiento mutuo son fundamentales.

Al integrar estas habilidades en el currículo educativo, se promueve no solo el éxito académico, sino, además, el desarrollo integral de los estudiantes como individuos responsables y socialmente competentes.

Entonces, el fomento de valores en el aula, además de establecer límites claros y promover un ambiente de aprendizaje disciplinado, fomenta la autonomía y la responsabilidad individual entre los estudiantes. Esto se traduce en un entorno donde se internalizan valores de respeto mutuo y cooperación, esenciales para cultivar relaciones positivas y para el desarrollo integral de habilidades sociales.

Además, al facilitar la expresión y comprensión de emociones a través de habilidades como la empatía y la asertividad, se fortalece la capacidad de los estudiantes para manejar conflictos de manera constructiva y contribuir activamente al ambiente escolar y más allá.

### **3.4.3. Las normas de convivencia como base de la estabilidad emocional**

Las normas o acuerdos de convivencia son las acciones a las que una persona se siente comprometido realizar, con el fin de tener una convivencia armoniosa. Suelen ser un proceso dinámico donde los estudiantes colaboran activamente en la formulación y aplicación de reglas dentro del aula.

Para la D1, este ejercicio no solo tiene como objetivo regular el comportamiento, sino, también, fomenta un sentido de responsabilidad compartida y autocontrol entre los jóvenes. Las normas de convivencia, tales como el gesto de levantarse al ingresar el docente y la solicitud para realizar actividades fuera del aula, subrayan una cultura de respeto mutuo y atención hacia las normativas establecidas. Este entorno disciplinado y autoadministrado

parece contribuir significativamente a la cohesión y al sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa, donde el cumplimiento de reglas no solo es una práctica rutinaria, sino también una manifestación tangible de valores como la colaboración y el cuidado por el bienestar común.

Los chicos tienen ahí sus normas, las normas de convivencia, una cual muestran ellos, respeto, por ejemplo, los chicos, una vez que ingresa el docente, se ponen de pie como muestra de saludo y respeto, (...) yo siempre estoy atenta en ese sentido de que necesitan salir para algo, siempre se acercan y te consultan ¿miss, puedo salir? déjeme ir a los servicios higiénicos, o sea incluso cuando vienen, vuelven de ahí se paran en la puerta y esperan que se de autorización para que ingresen y esto, pues surge de haber establecido las normas de convivencia dentro del aula, el respeto de esas normas de convivencia (D1).

En relación con el respeto y cumplimiento de las normas de convivencia establecidas por los estudiantes, la D1 destaca cómo estos principios regulan el comportamiento, además de servir como pilares fundamentales para crear un ambiente de valor y respeto mutuo dentro del aula. La autonomía con la que los estudiantes asumen estas normativas indica un nivel de madurez y compromiso con el bienestar del grupo, lo cual promueve una cultura de responsabilidad compartida y fortalece el sentido de pertenencia y colaboración entre los estudiantes.

Entre ellos entonces el respeto y el cumplimiento de las normas de convivencia establecidas por ellos mismos, es un ejemplo de respeto, que más que nada, de como ellos manifiestan, ambiente de valor (D1).

En cuanto a la C1, las expresiones de respeto, como el acto de escuchar atentamente a los demás, desempeñan un papel crucial en la dinámica educativa. Este tipo de comportamiento asegura la cohesión grupal al promover un ambiente de apertura y respeto. También, enriquece el proceso de aprendizaje al facilitar un intercambio significativo de ideas y perspectivas entre los estudiantes. Cuando se practica activamente la escucha con atención se valida las opiniones de los demás y se fomenta la empatía y el entendimiento mutuo. Ambos son elementos esenciales para un ambiente educativo que promueve el crecimiento personal y académico de todos los involucrados.

D1 y C1 se complementan al enfatizar cómo el establecimiento de normas de convivencia y las expresiones de respeto mutuo son fundamentales para crear un entorno educativo positivo y productivo, donde el aprendizaje se enriquece mediante el intercambio respetuoso y constructivo entre los estudiantes.

Los estudiantes respetuosos de las normas de convivencia muestran una mejor interacción con los demás. Esto sugiere que existe un reconocimiento dentro del entorno

educativo hacia las habilidades sociales y la capacidad de colaborar efectivamente. Es por eso que la C1 refirió que este reconocimiento puede interpretarse como una motivación interna para mantener y mejorar estas habilidades, lo que contribuye no solo a fortalecer las relaciones entre los estudiantes, sino también a crear un ambiente escolar más positivo y productivo. Esta dinámica resalta la importancia de desarrollar competencias sociales y emocionales, que son fundamentales para el crecimiento integral de los estudiantes y para prepararlos mejor para enfrentar desafíos tanto dentro como fuera del aula.

Y esa presión les corresponden a los estudiantes con mejor interacción que tienen con los demás (C1).

En el aula, los estudiantes colaboran activamente para establecer normas que regulan el comportamiento y promueven el respeto mutuo, según la D1. Estas normas, como el saludo al docente y las solicitudes respetuosas, crean un ambiente disciplinado y cohesionado que fortalece la comunidad educativa.

La C1 acota que practicar la escucha activa y expresar respeto entre ellos refuerza habilidades sociales clave y fomenta un ambiente de aprendizaje donde cada voz es valorada. Esta interacción promueve un desarrollo integral, preparando a los estudiantes para desafíos tanto académicos como personales, y cultivando valores de colaboración y empatía.

Por su parte, Flores (2020), la colaboración de los estudiantes en la creación y aplicación de las reglas del aula es fundamental para fomentar un sentido de responsabilidad compartida y autocontrol. Cuando los estudiantes participan activamente en este proceso, se sienten más comprometidos y responsables por el cumplimiento de las normas, lo que contribuye a un entorno disciplinado y cohesionado. Esta práctica no solo regula el comportamiento, sino que también enseña habilidades de autogestión y cooperación, esenciales para su desarrollo personal y académico.

Para Chávez y Norzagaray (2022), las normas de convivencia, como el saludo al docente y las solicitudes respetuosas para realizar actividades fuera del aula, contribuyen significativamente a la creación de una cultura de respeto mutuo. Estas prácticas subrayan la importancia de la cortesía y la atención hacia las normativas establecidas, fortaleciendo a la comunidad educativa. Es así como un ambiente donde se valoran y respetan estas normas fomenta relaciones positivas entre estudiantes y docentes, promoviendo un clima escolar más armonioso y propicio para el aprendizaje.

En esa dirección, Mejía-Caguana et al. (2023) afirman que la práctica de la escucha activa y el respeto mutuo en el aula enriquece el proceso de aprendizaje. Estas habilidades

sociales clave no solo mejoran la interacción interpersonal, sino que también fomentan la empatía y el entendimiento entre los estudiantes. Un ambiente donde cada voz es valorada y respetada promueve un desarrollo integral, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos tanto académicos como personales. La capacidad de escuchar atentamente y respetar las opiniones de los demás es esencial para el éxito en un mundo cada vez más colaborativo y diverso.

En resumen, la regulación del comportamiento estudiantil y la promoción de un entorno de respeto y colaboración en el aula son esenciales para un aprendizaje efectivo y el desarrollo integral de los estudiantes. La participación activa de los estudiantes en la creación de normas fomenta la responsabilidad compartida y el autocontrol, mientras que las prácticas de reconocimiento y respeto, como la escucha activa, refuerzan la empatía y el entendimiento mutuo. Estas dinámicas no solo mejoran la cohesión grupal y el ambiente educativo, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros con habilidades sociales y emocionales robustas, contribuyendo a una comunidad educativa más armoniosa y productiva.

### **3.5. Propuesta de guía metodológica para la implementación del PEN al 2036 en el fortalecimiento de competencias socioemocionales**

Con base en los resultados de las entrevistas, el análisis realizado y considerando los aportes teóricos de los diversos autores consultados, se presenta una propuesta de guía metodológica. Esta guía busca convertirse en una herramienta que oriente, a los docentes, en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de la comunidad educativa. Se enmarca en lo propuesto por el PEN al 2036.

# PROPUESTA DE GUÍA METODOLÓGICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEN AL 2036 EN EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

## I. Presentación

La propuesta de implementación expone, en primer lugar, las consideraciones conceptuales sobre las competencias socioemocionales y su relación con la educación, así como se expone en los propósitos del PEN 2036.

Además, en este diseño se hallará una variedad de documentos pedagógicos que serán útiles para llevar a la práctica el fortalecimiento de competencias socioemocionales.

A la vez se propone una programación tutorial que desarrolla ampliamente las habilidades socioemocionales.

Por último, se brindan orientaciones para que sea aplicada en una institución de educación básica regular.

### 1.1. Objetivos

#### 1.1.1. Objetivo general

Implementar la Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar en las aulas, mediante la ejecución de actividades de tutoría grupal, para lograr el bienestar socioemocional (PEN al 2036) por medio del desarrollo de competencias socioemocionales.

#### 1.1.2. Objetivos específicos

- Impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, que les permita una mejor interacción con sus pares, familia y sociedad.
- Desarrollar acciones de tutoría que propicien el desarrollo del tercer propósito del PEN al 2036: bienestar socioemocional.
- Realizar actividades de planificación, ejecución y evaluación en tutoría grupal para garantizar la convivencia escolar democrática, participativa, inclusiva e intercultural en el aula.

### 1.2. Impacto en la comunidad educativa

La propuesta de implementación tiene como meta impactar al 100 % de los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa que formen parte del VII ciclo de Educación Básica Regular. Esto se logrará con la planificación, ejecución y evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas por la institución desde el área de Tutoría. Estas actividades de enseñanza-aprendizaje promueven cuidadosamente el desarrollo de las competencias emocionales estudiantiles.

## **II. Consideraciones conceptuales**

Este segmento aborda las consideraciones conceptuales que enmarcan las acciones que se ejecutarán al aplicar la propuesta. La finalidad es brindar los conceptos fundamentales de las competencias socioemocionales.

### **2.1. Las competencias socioemocionales y su relación con la educación**

Para Saarni (1999) y Bisquerra (2022) la educación debe encargarse no solo del desarrollo de conocimientos. Es preponderante que, en esta sociedad, tenga un rol activo en la formación de estudiantes con competencias socioemocionales, que les permitan desenvolverse de manera íntegra y ética en su práctica diaria, adaptándose de forma eficiente a su ambiente. Además de ello, las competencias socioemocionales permiten comprender y regular las emociones, habilidad importante para expresar, de forma racional y apropiada, el mundo interno ante la sociedad.

Complementan este planteamiento, Bello (2019) y Moreno (2002) al argumentar que la integración de estas competencias en el currículo educativo es esencial para el desarrollo social de los estudiantes. Esto porque la conciencia emocional y la regulación emocional permiten a los estudiantes manejar adecuadamente el estrés y los conflictos, en tanto que la autonomía emocional contribuye a la toma de decisiones informadas y responsables. La competencia social, por otro lado, facilita la cooperación y la resolución de conflictos en entornos grupales. Por ello, para fortalecer estas competencias es necesario diseñar actividades curriculares que promuevan la reflexión y el aprendizaje emocional en contextos reales.

La relevancia del desarrollo de las competencias socioemocionales está en el crecimiento personal, interpersonal y social. Para Bisquerra (2022) las competencias socioemocionales añaden valor al aspecto profesional del individuo. Asimismo, Bisquerra y Pérez (2012) agregan que, mediante el desarrollo de estas competencias, también se desarrolla la ciudadanía responsable. Así, estas tienen un real impacto social, ya que modifica su contexto. Además, promueven que las personas afronten las diversas circunstancias de la vida con mayor éxito.

### **2.2. El Proyecto Educativo Nacional al 2036: Bienestar socioemocional**

El Consejo Nacional de Educación (2020), en el tercer propósito del Proyecto Educativo Nacional al 2036, promueve que el bienestar socioemocional debe estar profundamente arraigado en el marco contextual de las políticas educativas y en la práctica

educativa a todo nivel. Este marco debe ser integral y considerar las dimensiones emocionales y psicológicas del ser humano.

En la educación actual no solo es importante los conocimientos instrumentales, también se debe velar por la construcción de seres humanos con identidad personal y colectiva, en la que confluya lo cognitivo, lo físico, lo socioemocional y lo espiritual, todo esto reafirmando sus valores democráticos.

El Consejo Nacional de Educación (2020) define al bienestar socioemocional como un estado en el que las personas manejan sus propias emociones, conviven en armonía con la sociedad, poseen una mirada optimista de sí mismo y del desarrollo social y encuentra en su vida sentido y propósito.

Además, según el PEN al 2036, el bienestar socioemocional se manifiesta en el equilibrio emocional, la adaptación a la convivencia, la capacidad de lidiar con retos diversos y el aporte al bienestar ciudadano.

En ese sentido, Morey (2022) complementa que este enfoque requiere, no solo el desarrollo de habilidades emocionales como la regulación y el autocontrol, sino, también, la creación de un entorno escolar que respalde estos procesos.

En consecuencia, la implementación efectiva de este objetivo demanda una alineación clara entre las políticas educativas y las prácticas diarias en el aula, garantizando que las iniciativas para promover el bienestar emocional estén en sintonía con los objetivos generales del PEN al 2036.

Por otro lado, Bisquerra y Pérez (2012), García (2020) y Gordillo (2023) coinciden en sostener que, para implementar efectivamente el objetivo del bienestar socioemocional, es crucial revisar y ajustar dicha visión según la retroalimentación de docentes, estudiantes y padres. Este enfoque participativo permite una comprensión más profunda de las necesidades y desafíos reales en el entorno educativo, facilitando la adaptación de la visión a la práctica. Más aún, la participación activa de todos los involucrados mejora la implementación y asegura el compromiso y la colaboración entre los actores educativos, asegurando que la visión del bienestar emocional siga siendo relevante y efectiva. Se promueve, así, un entorno educativo que apoye integralmente el bienestar de los estudiantes.

### **III. Implementación del tercer propósito del PEN al 2036 para desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes**

En esta sección se detalla el proceso de implementación del tercer propósito del PEN al 2036: Bienestar socioemocional. La propuesta planteada para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes tiene tres etapas: Orientaciones para desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes, planificación de la implementación y ejecución de la implementación.

#### **3.1. Planificación de la implementación**

Las competencias socioemocionales son parte esencial del proceso educativo. Por ello, después de indagar la concepción teórica, es importante que los docentes y equipo directivo tomen en cuenta el desarrollo de las competencias socioemocionales cuando planifiquen y/o realicen cualquier actividad que involucre la participación de los estudiantes.

##### **3.1.1. Documentos curriculares para utilizarse**

Los docentes y equipo directivo, en especial el docente tutor, toman un rol importante en la planificación de la implementación del Bienestar socioemocional (tercer propósito del PEN al 2036).

Ante ello los documentos curriculares que deben tomarse en consideración son:

- Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)

Aunque el CNEB no menciona en forma explícita el desarrollo de las competencias socioemocionales, son los docentes los encargados de considerar las competencias y los enfoques transversales cuando se inicia la planificación de la implementación del Bienestar socioemocional. Por ello, Arribas (2008) y García (2020) sostienen que la alineación del currículo con las competencias socioemocionales es fundamental para garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades emocionales esenciales en su educación. Es de considerar que la falta de alineación entre el currículo y las competencias socioemocionales puede llevar a brechas significativas en el desarrollo de estas habilidades.

- Programación Anual

La implementación de actividades curriculares enfocadas en competencias socioemocionales es esencial para que los estudiantes desarrollen habilidades emocionales efectivas en un entorno estructurado. Asimismo, se pone de relevancia la capacitación docente para el éxito de la implementación (Bimbela, 2008; Imbernón, 2017). Es por esto que la programación anual debe proponer una tabla de competencias que permitan brindar las capacidades más acordes y compatibles con el desarrollo de las competencias

socioemocionales. Esta programación, además, debe estar diseñada para desarrollar en los estudiantes las cuatro competencias emocionales: conciencia emocional, autorregulación emocional, autonomía emocional y competencia social.

- Unidades de aprendizaje

Las unidades de aprendizaje son planificaciones de mediana envergadura que, en este caso, durarán un bimestre. En cada unidad se desarrollará una de las competencias socioemocionales propuestas en la programación anual. Para Imbernón (2017) y Garaigordobil (2018), la planificación de actividades curriculares centradas en competencias socioemocionales debe tener en cuenta el contexto escolar y las características particulares de los estudiantes. Estas competencias fomentarán un ambiente escolar más positivo y colaborativo, en el cual los estudiantes se sienten apoyados emocionalmente. Este entorno, a la vez que mejora el bienestar socioemocional de los estudiantes, también, contribuye a crear un ambiente de aprendizaje más efectivo e inclusivo.

- Sesiones de aprendizaje

Las sesiones de aprendizaje serán diseñadas a partir de la realidad de cada aula. Buscarán desarrollar, paso a paso y según el propio ritmo de los estudiantes, las competencias socioemocionales. En cada sesión se recomienda que el docente haga una breve evaluación del nivel de desarrollo y avance de cada competencia (Figuerola, 2009). Durante la ejecución de las sesiones de aprendizaje se debe priorizar la retroalimentación. Esta retroalimentación ofrece perspectivas claves sobre la efectividad de las actividades y las áreas que requieren modificaciones para asegurar que estas respondan adecuadamente a las necesidades emocionales de los estudiantes (Arias et al., 2018).

### **3.1.2. Planificación de tutoría y orientación educativa**

La tutoría y orientación educativa es un espacio que permite preparar el camino para otras asignaturas. Es la protagonista en el desarrollo de las competencias socioemocionales, pues provee actividades de cuidado mental y fortalecimiento de habilidades blandas. Por ello, se recomienda que el tutor esté capacitado y/o evidencie, en su práctica pedagógica, el desarrollo de habilidades socioemocionales: comunicación asertiva, trabajo en equipo y resolución de conflictos (Pacheco, 2017).

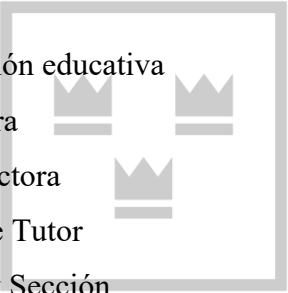
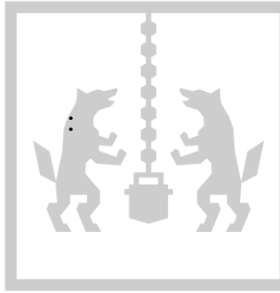
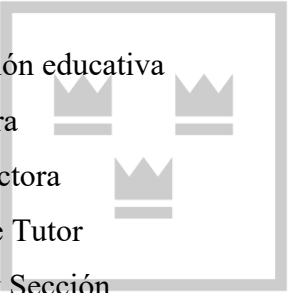
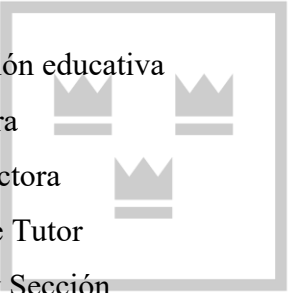
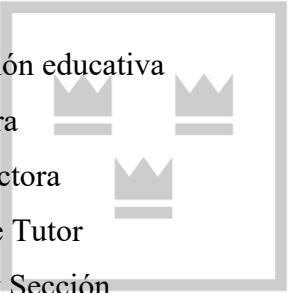
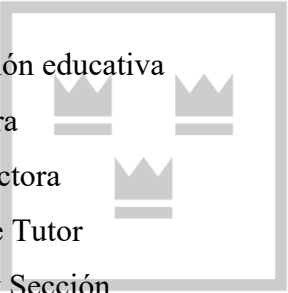
El docente-tutor es un actor fundamental para el desarrollo de competencias socioemocionales, pues con sus actividades tiene mayor posibilidad de lograrlo. Aunado a ello, los estudiantes toman como modelo a la persona que está cargo de desarrollar las actividades dentro y fuera del aula. Si bien toda la comunidad educativa debe manejar la

coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace, los estudiantes tienen una especial consideración cuando se trata del docente-tutor (Tréllez, 2020).

Por todo ello, a continuación, se propone la planificación que el docente-tutor podría seguir para el desarrollo de competencias emocionales en sus alumnos.

## **PROGRAMACIÓN ANUAL DE TUTORÍA, ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y CONVIVENCIA ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES – 2024**

### **I. Datos generales**

- 1.1. UGEL : 
- 1.2. Institución educativa : 
- 1.3. Directora : 
- 1.4. Subdirectora : 
- 1.5. Docente Tutor : 
- 1.6. Grado y Sección : 

### **II. Metas de atención**

Grado y sección	Nivel	Ciclo	N° de estudiantes		Tutor (a)	Horario de Tutoría	
			H	M		Día	Hora
	Secundaria	VII					

### **III. Marco legal**

El siguiente marco legal sustenta el trabajo de la tutoría para el desarrollo de competencias socioemocionales. Hay, pues, un vínculo de interconexión entre estos documentos que justifica y sustenta la promoción del bienestar emocional, de las habilidades para la vida y del rendimiento académico.

- RM N° 281-2016-MINEDU, que aprueba el Currículo Nacional de Educación Básica.
- RM N° 649-2016-MINEDU, que aprueba el Programa Curricular de Educación Primaria y Secundaria.

- DS N° 009-2020-MINEDU, que aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2036.
- RVM 212-2020-MINEDU “Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica”.
- DS N° 013-2022-MINEDU, que aprueba los lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes en educación básica.

#### **IV. Fundamentación**

Las actividades propuestas en el presente Plan de tutoría, orientación educativa y convivencia escolar (TOECE) para el desarrollo de competencias socioemocionales buscan aportar a la resolución de las distintas situaciones problemáticas que se generan a partir del escaso desarrollo de competencias y habilidades socioemocionales en el aula. Los estudiantes, ante alguna situación problemática, no evalúan su respuesta; su accionar se basa, principalmente, en aspectos instintivos y respuestas rápidas, generando conflictos internos, entre pares, con sus profesores y hasta con sus familiares.

El presente plan de TOECE para el desarrollo de competencias socioemocionales se desarrollará en tres modalidades.

La primera es la Tutoría Grupal, que considera actividades de planificación de las acciones de TOECE como sesiones, talleres vivenciales y jornadas de integración a nivel de aula.

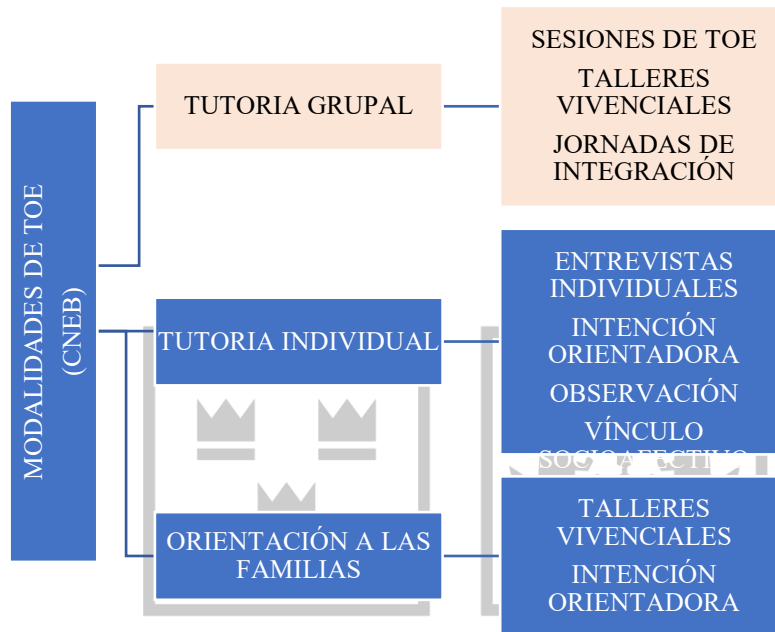
La segunda modalidad es la Tutoría Individual, que promoverá el desarrollo de actividades dirigidas a las y los estudiantes para la promoción de estilos de vida saludable, construcción de su proyecto de vida, desarrollo de habilidades interpersonales, prosociales y para prevenir situaciones de riesgo en el marco de una convivencia armoniosa.

La tercera es la orientación a las familias.

Lo que se busca con este plan es la reflexión intrínseca, por parte del estudiante, antes de actuar y responder ante las situaciones conflictivas que puedan atravesar en el aula, la escuela o fuera de ella y reducir el nivel de violencia verbal y hasta física.

**Figura 1**

Modalidades de la Tutoría y Orientación Educativa según el Currículo Nacional de Educación Básica.



**V. Caracterización de la problemática del aula**

La presente tabla caracteriza la posible situación de una institución educativa de EBR. Aquí se propone situaciones comunes que atraviesan la mayoría de colegios en cuanto a problemáticas, necesidades, causas y soluciones.

Esta tabla se debe ajustar al contexto particular de cada colegio.

**Tabla 2**

*Caracterización de la problemática del aula*

<b>Necesidades de orientación dificultades</b>	<b>Causas</b>	<b>Alternativas de solución</b>
<b>5.1. Tutoría grupal</b>		
Conflictos personales entre estudiantes.	- Falta de autoconfianza consigo mismo.	- Tratar el tema en sesión de clase dando a conocer que son únicos y especiales.
Estudiantes que gritan y golpean a sus compañeros.	- Desconocimiento de estrategias para el control emocional.	- Promover sesiones de reflexión.
Desconfianza en el grupo.	- No desarrollo de la empatía ni asertividad.	- Desarrollar taller para fortalecer las habilidades sociales.
No se respetan los acuerdos tomados en aula.	- Falta desarrollar la resiliencia.	- Compartir experiencias propias y de otros.
Inexistencia de liderazgo positivo en el aula.	- Ausencia de habilidades sociales básicas.	
<b>5.2. Tutoría individual</b>		
Baja autoestima entre los estudiantes.	- Problemas emocionales y problemas con sus padres de familia.	- Profundizar en las sesiones sobre el reconocimiento emocional.
Poco entendimiento sobre sus propias emociones.	- Dejarse llevar por las emociones y sentimientos que atraviesan.	- Talleres sobre expresión emocional pertinente.
Ausencia de autogeneración de emociones positivas.	- Diferencias entre las concepciones y cosmovisiones de vida.	- Actividades para el refuerzo del autoestima y automotivación.
<b>5.3. Orientación a las familias</b>		
Padres que desconocen las situaciones problemáticas por las que atraviesan sus hijos.	- Falta de confianza para conversar sobre sus inquietudes, que les molesta y/o desagrada.	- Participación en la escuela de padres.
Padres que gritan y golpean a sus hijos como forma de educación.	- Poco desarrollo de la asertividad en los padres de familia.	- Talleres del manejo de la asertividad y empatía.

*Fuente:* Elaboración propia.

**VI. Enfoques transversales a tener en cuenta dentro de la programación**

Se presentará los enfoques transversales que según Minedu (2016) plantea a través del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB). Estos enfoques brindan orientaciones sobre aspectos humanísticos y sociales, enfatizando en la formación de valores y teniendo como fin la educación integral. Estos enfoques serán tomados en cuenta para la programación tutorial.

- Enfoque de derechos
- Enfoque inclusivo o atención a la diversidad
- Enfoque intercultural
- Enfoque igualdad de género
- Enfoque ambiental
- Enfoque orientación al bien común
- Enfoque búsqueda de la excelencia

## VII. Objetivos

### 7.1. Objetivo General

Implementar la Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar en las aulas, realizando actividades de tutoría grupal, para lograr el bienestar emocional (PEN al 2036) por medio del desarrollo de competencias socioemocionales.

### 7.2. Objetivos Específicos

- Impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes que les permita una mejor interacción con sus pares, familia y sociedad.
- Desarrollar acciones de tutoría que propicie acercarnos al desarrollo del tercer propósito del PEN al 2036: bienestar socioemocional.
- Realizar actividades de planificación, ejecución y evaluación en tutoría grupal que consoliden la convivencia escolar democrática.

## VIII. Recursos

A continuación, detallan los recursos a utilizarse en lo humano, material y económico. Estos medios nos permitirán llegar a desarrollar en los estudiantes las competencias socioemocionales en relación con el PEN al 2036.

**Tabla 3**

*Recursos para desarrollar competencias emocionales*

Humanos	Materiales	Económicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal directivo</li> <li>• Personal coordinador</li> <li>• Personal de área de psicología</li> <li>• Representantes de comité de tutoría</li> <li>• Docentes encargados de tutoría</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadora</li> <li>• Equipo proyector</li> <li>• Mobiliario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos propios</li> <li>• Donación</li> </ul>

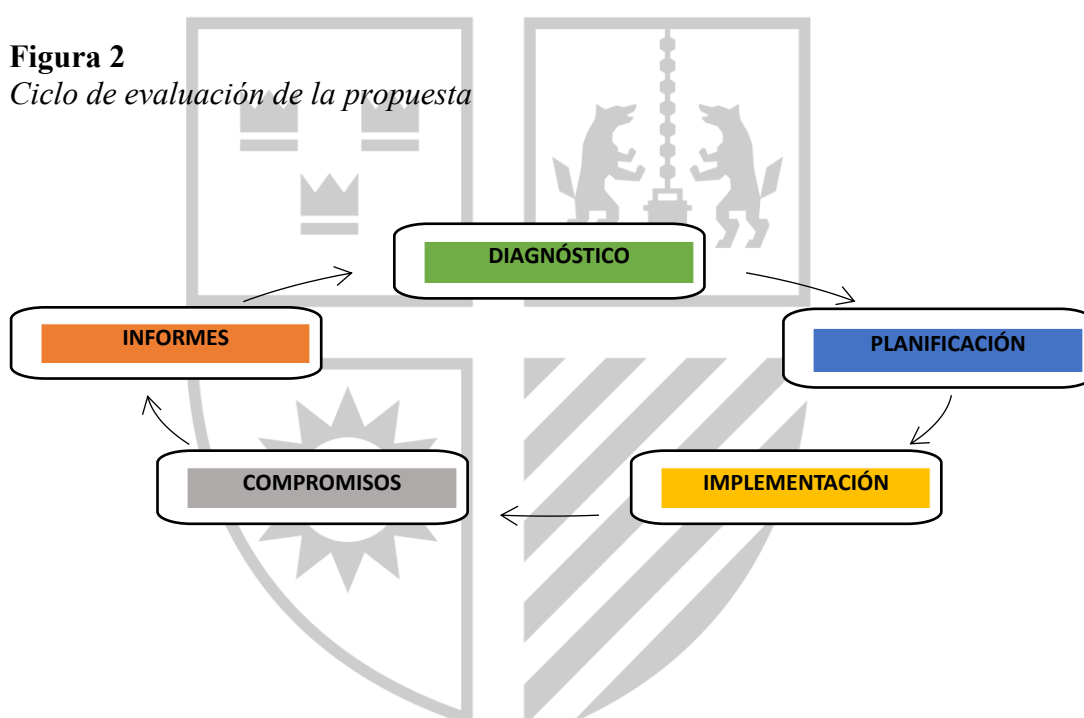
- 
- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| • Docentes en general             | • Documentos informativos y orientadores |
| • Personal auxiliar de educación  | • Lapiceros, lápiz borrador, etc.        |
| • Personal administrativo         |  |
| • Resto de la comunidad educativa |  |
- 

Fuente: Elaboración propia

## IX. Evaluación

La evaluación del desarrollo de competencias socioemocionales se realizará al inicio y al final del año, aplicando el Cuestionario de competencias socioemocionales uriceeb-50 (Bisquerra, 2022). Se evaluará el impulso por desarrollar el bienestar socioemocional de los estudiantes como indica el PEN 2036 (ver Anexo 7).

**Figura 2**  
*Ciclo de evaluación de la propuesta*



## X. ACTIVIDADES PROGRAMADAS

### 10.1. Modalidad de Tutoría grupal

En la siguiente tabla se describe de forma sintética la programación del desarrollo de temas que desenvuelven las competencias socioemocionales. Además, se propone una secuencia bimestral que presenta interconexiones con la dimensión de la TOE a desarrollar, los documentos pedagógicos que se requieren y el cronograma.

**Tabla 4**

*Programación anual para desarrollar competencias socioemocionales*

DIMENSIONES DE LA TOE	BIMESTRES	COMPETENCIA Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES A DESARROLLAR (Bisquerra, 2022)	DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS	CRONOGRAMA													
				M	A	M	J	J	A	S	O	N	D				
PERSONAL	I	<b>COMPETENCIA EMOCIONAL: CONCIENCIA EMOCIONAL</b>  <b>HABILIDADES EMOCIONALES:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Toma de conciencia sobre nuestras emociones.</li> <li>2. Dar nombre a las emociones.</li> <li>3. Entendimiento sobre las emociones de los demás.</li> <li>4. Tomar conciencia sobre la forma cómo interactúan emoción, cognición y comportamiento.</li> </ol>	UNIDAD PEDAGÓGICA TUTORIAL  SESIÓN DE TUTORÍA														

<b>PERSONAL</b>	II	<b>COMPETENCIA EMOCIONAL: REGULACIÓN EMOCIONAL</b>  <b>HABILIDADES EMOCIONALES:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La expresión emocional pertinente.</li> <li>2. Regulación de emociones y sentimientos.</li> <li>3. Las habilidades para afrontar situaciones difíciles.</li> <li>4. La autogeneración de emociones positivas.</li> </ol>	UNIDAD PEDAGÓGICA TUTORIAL  SESIÓN DE TUTORÍA											
<b>PERSONAL</b>	III	<b>COMPETENCIA EMOCIONAL: AUTONOMÍA EMOCIONAL</b>  <b>HABILIDADES EMOCIONALES:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoestima.</li> <li>2. Responsabilidad.</li> <li>3. Automotivación.</li> <li>4. Resiliencia.</li> <li>5. Autoeficacia emocional.</li> <li>6. Análisis crítico sobre la normativa social.</li> </ol>	UNIDAD PEDAGÓGICA TUTORIAL  SESIÓN DE TUTORÍA											
<b>SOCIAL</b>	IV	<b>COMPETENCIA EMOCIONAL: CONCIENCIA EMOCIONAL</b>  <b>HABILIDADES EMOCIONALES:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidades sociales básicas: escucha, saludos, agradecimiento, disculpa, esperar el turno, actitud dialogante...</li> <li>2. Respeto hacia los demás en las discrepancias.</li> <li>3. Comunicación expresiva.</li> <li>4. Comportamiento prosocial y cooperativo.</li> <li>5. Asertividad.</li> <li>6. Previsión y resolución de conflictos.</li> </ol>	UNIDAD PEDAGÓGICA TUTORIAL  SESIÓN DE TUTORÍA											

Fuente: Elaboración propia

## 10.2. Modalidad de Tutoría individual

Esta tabla describe, brevemente, los meses en los que se desarrollará la tutoría individual al alumno, utilizando el método de la entrevista.

**Tabla 5**  
*Tutoría individual*

ACTIVIDADES	RESPONSABLES	MESES									
		M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
1. Entrevistas personalizadas con las y los estudiantes.	Tutor	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia

### 10.3. Modalidad de Orientación a las familias

En la siguiente tabla se pormenoriza los talleres que serán desarrollados con los padres de familia. Estos talleres, también, apuntan al desarrollo de competencias socioemocionales.

**Tabla 6**  
*Talleres con padres de familia*

TALLERES	COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	RESPONSABLES	MESES											
			M	A	M	J	J	A	S	O	N	D		
1. “Conociendo nuestras emociones y la de nuestros hijos”	CONCIENCIA EMOCIONAL	Directivos y tutores	x											
2. “Estrategias para controlar mis emociones cuando mi hijo me reta”	CONCIENCIA EMOCIONAL	Directivos y tutores			x									
3. “¿Cómo poner límites en situaciones difíciles?”	REGULACIÓN EMOCIONAL	Directivos y tutores					x							
4. “Primero estoy bien yo, para luego darle ese bienestar a mis hijos”	AUTONOMÍA EMOCIONAL	Directivos y tutores								x				
5. “¿Cómo resuelvo los conflictos en casa? Estrategias para la negociación.	COMPETENCIA SOCIAL	Directivos y tutores												x

Fuente: Elaboración propia

Fecha: .....

## UNIDAD TUTORIAL N° 1

### TÍTULO: “CONOZCO MIS EMOCIONES”

#### I. DATOS GENERALES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:				
ÁREA:	TUTORÍA			
DOCENTE:				
DURACION:		GRADO/SECCIÓN:	BIMESTRE: I	NUMERO DE SESIONES: 5

#### II. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

En nuestra institución educativa se presenta de forma recurrente situaciones en las que los estudiantes se gritan, se insultan y no validan los pensamientos y sentimientos de sus compañeros. Además, a algunos se los ve tristes, desganados y a otros se les ve emocionados de forma excesiva. Por ello, nos preguntamos: ¿esta situación afecta al rendimiento académico de los estudiantes?, ¿cómo hacer para brindarle mayores habilidades emocionales?, ¿son conscientes los estudiantes de sus emociones?, ¿conocen y pueden describir sus emociones, así como la de sus compañeros? En esta unidad se buscará resolver esta problemática mediante la toma de conciencia emocional y el entendimiento de las emociones de los demás.

#### III. OBJETIVOS

##### 3.1. Objetivo General

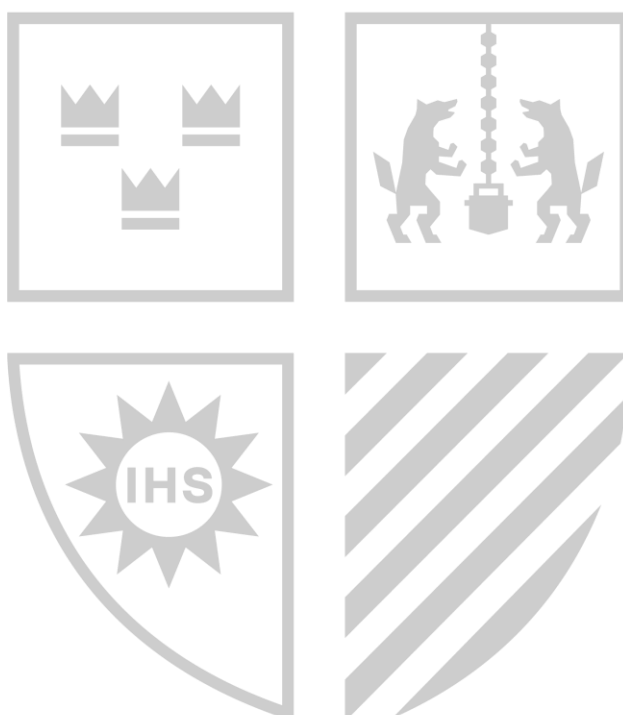
Desarrollar, profundizar e impulsar la competencia “conciencia emocional” en los estudiantes que son parte del programa para el desarrollo de competencias socioemocionales de tutoría.

##### 3.2. Objetivos Específicos

- Reconocer y nominalizar las emociones que van sintiendo.
- Percibir y entender las emociones de sus demás compañeros y del clima escolar.

#### IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

Aquí se describirá la secuencia de sesiones didácticas que serán desarrolladas en la presente unidad, estas están vinculadas directamente con los enfoques transversales, el PEN 2036 y las competencias y habilidades socioemocionales.

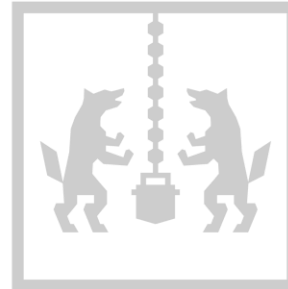


**SECUENCIA DE SESIONES**

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS	DIMENSIÓN DE LA TOE	VINCULO CON EL PEN AL 2036	COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL	HABILIDADES EMOCIONALES	SESIONES	TIEMPO
Enfoque búsqueda de la excelencia.  Valores:  • Flexibilidad y apertura. • Superación personal.	PERSONAL	EQUILIBRIO EMOCIONAL	CONCIENCIA EMOCIONAL	Toma de conciencia sobre nuestras emociones.	<p><b>SESIÓN 1: Diagnóstico y autoevaluación de la conciencia emocional.</b></p> <p>En esta sesión se aplicará la primera parte del <b>Cuestionario de Competencias Emocionales URIEEB-50</b>, con el fin de que los estudiantes se autodiagnostiquen cuan desarrollada tienen esta competencia. Al finalizar la evaluación y con los resultados obtenidos se realizará la reflexión en plenario.</p>	90'
					<p><b>SESIÓN 2: Conociendo el universo de las emociones.</b></p> <p>Esta sesión busca dar a conocer al estudiante de forma práctica y teórica la vasta cantidad de emociones que existe. Se utilizará la ruleta de emociones como recurso y se buscará caracterizar la mayor cantidad de emociones. Finalmente tendremos un vocabulario emocional.</p>	90'

				<p>Dar nombre a las emociones.</p>	<p><b>SESIÓN 3: ¿Qué emoción estoy sintiendo en este momento?</b></p> <p>Para reconocer la emoción que sentimos será necesario una labor intrínseca que tenga que realizar cada estudiante. Mirarse hacia adentro, ver nuestros pensamientos y sensaciones y llegar a determinar qué emoción es. En este trabajo se tiene que ser muy delicado, con el pasar del tiempo los estudiantes identificarán de forma más rápida sus emociones.</p>	90'
				<p>Entendimiento sobre las emociones de los demás.</p>	<p><b>SESIÓN 4: Aprendiendo a leer emociones en el otro.</b></p> <p>Con la teoría y la práctica brindada en las sesiones anteriores, los estudiantes en esta sesión serán capaces de identificar sutilezas en los rostros, conductas, tono de voz, posturas, entre otras de sus compañeros, identificando con precisión qué tipo de emoción ellos están sintiendo.</p>	90'
				<p>Tomar conciencia sobre la forma cómo interactúan emoción, cognición y comportamiento.</p>	<p><b>SESIÓN 5: Pienso, siento y actúo.</b></p> <p>En esta sesión, los estudiantes se percatarán de cómo actúa nuestro sistema emocional. Los pensamientos son los que en un inicio nos invades o nos dan un impulso de forma rápida, luego</p>	90'

					esto se hace en nuestro cuerpo una emoción y finalmente actuamos en base a ella.	
--	--	--	--	--	--	--



Fecha: .....

### **3.2. Orientaciones para desarrollar las competencias socioemocionales en los estudiantes**

Para conseguir los objetivos planteados se requiere que la comunidad educativa, en especial, los directivos y los docentes, trabajen en sincronía y bajo conocimiento estricto de los objetivos que propone el PEN al 2036, del Currículo Nacional y de la base teórica de las competencias emocionales.

Así, para el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes se proponen cinco orientaciones.

#### **3.2.1. Orientación 1: Sensibilización a la comunidad educativa**

La sensibilización se desarrollará mediante talleres vivenciales dirigidos a los directivos y docentes. Estos talleres buscarán elevar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de los participantes, así como la valoración de tener estas competencias y que puedan desarrollarlas de la misma manera con sus estudiantes. A la vez se propone que se brinden conocimientos teóricos avanzados sobre competencias y habilidades socioemocionales. La sensibilización se desarrollará en espacios de jornada de reflexión y planificación a nivel institucional.

#### **3.2.2. Orientación 2: Gestionar la propuesta**

Los docentes, con la guía y acompañamiento de los directivos, ajustan la propuesta de programación anual para el desarrollo de competencias socioemocionales, contextualizan las unidades tutoriales ya planteadas y elaboran -según su diagnóstico, visión de la IE y realidad institucional- las sesiones tutoriales que integrarán el plan.

El diseño de estos documentos pedagógicos constituye la principal propuesta de acción para el desarrollo de competencias y habilidades socioemocionales. Por ello, no se debe escatimar reuniones de trabajo, así como destinar recursos propios para capacitación y brindar amplios espacios para la reflexión y ajuste. Este proyecto debe ser visto como un eje transversal para toda la institución educativa.

#### **3.2.3. Orientación 3: Aplicar la implementación**

Este es el segmento más valioso de la propuesta, pues aquí se brindará todo lo trabajado anteriormente, a los estudiantes. Se aplicará la propuesta pedagógica que está diseñada en este plan. Con ello, se buscará desarrollar las competencias socioemocionales. Los estudiantes, en los que recaen los mayores esfuerzos de los docentes, serán beneficiados con esta propuesta a lo largo de su vida. En las aulas se desarrollarán las sesiones, se aplicará

las unidades de aprendizaje TOECE y, por ende, la programación anual propuesta será cumplida.

### 3.2.4. Orientación 4: Monitoreo de la actividad docente

Es importante que haya un docente o directivo responsable de monitorear el desarrollo de las competencias socioemocionales, de tal manera que pueda articular y colegiar las estrategias que mejor resulten en el desarrollo de las competencias, en la elaboración de documentos de planificación curricular, proyecto interinstitucional y otros de competencia docente o administrativo.

Dicho docente o directivo, puede basar su monitoreo de aula, en la siguiente ficha de observación:

**FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN AULA AL APLICAR LA  
PROPUESTA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES  
VINCULADO AL PEN AL 2036**

Nombre del profesor: ..... Fecha: .....

Nombre de la I.E.: ..... Área: Tutoría

Competencia emocional a desarrollar: .....

Habilidad emocional a desarrollar: .....

Título de la sesión: .....

<b>1 = DEFICIENTE</b>	<b>2 = PROCESO</b>	<b>3 = LOGRO</b>	<b>4 = DESTACADO</b>
-----------------------	--------------------	------------------	----------------------

<b>Aspecto 1: dominio teórico de competencias y habilidades socioemocionales</b>	<b>Valoración</b>			
	1	2	3	4
¿Brinda los conceptos claves necesarios para que los estudiantes comprendan la competencia socioemocional a desarrollar?				
¿Muestra creatividad en la creación de actividades que promuevan el desarrollo de la competencia socioemocional?				
¿El material usado en clase es adecuado para el grupo tanto en extensión como en complejidad?				
¿Resuelve las dudas de los estudiantes de manera solvente y práctica?				
¿Explica el tema utilizando ejemplos y coyunturas actuales?				

<b>Aspecto 2: conocimiento del desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes y documentos pedagógicos</b>	<b>Valoración</b>			
	1	2	3	4
¿La sesión tutorial presentada tiene vínculo con la competencia emocional que se presenta en su unidad didáctica y en su programación anual?				
¿Los estudiantes vinculan la competencia desarrollada con el tercer propósito del PEN al 2036?				
¿El o la docente utiliza una metodología activa basada en casos, juego de roles, teatralización para desarrollar la competencia socioemocional?				
¿La sesión de aprendizaje responde a los intereses y coyuntura del aula?				
¿La clase llega a conclusiones y consejos prácticos para los estudiantes?				

<b>Aspecto 3: habilidades socioemocionales puestas en práctica</b>	<b>Valoración</b>			
	1	2	3	4
¿El docente es respetuoso, amable y cercano con los estudiantes?				
¿Se promueven y se cumplen los acuerdos de convivencia?				
¿Ante alguna situación problemática el docente lo aborda y resuelve utilizando de forma propicia las competencias emocionales?				
¿Impulsa la participación democrática de los estudiantes?				
¿El o la docente muestra su liderazgo emocional en el aula (regula sus emociones, se automotiva, demuestra habilidades sociales)?				

## RESULTADOS

<b>NIVEL</b>	<b>PUNTAJE</b>
DEFICIENTE	HASTA 15 PTS
PROCESO	DE 16 A 30 PTS
LOGRO	DE 31 A 45 PTS
DESTACADO	DE 45 A 60 PTS

## OBSERVACIONES

.....

.....

.....

.....

NOMBRE DEL EVALUADOR

.....

FIRMA

.....

### **3.2.5. Orientación 5: Retroalimentar el desarrollo de competencias socioemocionales**

Con base en los resultados de esta ficha se realizará la retroalimentación a los docentes que fueron observados, teniendo en cuenta los niveles: deficiente, proceso, logro y destacado. Aquí conviene recordar que, lo que se quiere lograr es que los docentes implementen la propuesta del PEN al 2036 en torno al desarrollo de competencias socioemocionales. Entonces, la retroalimentación debe girar en torno a ese objetivo. La retroalimentación debe estar orientada a las mejoras. Es un momento importante para fortalecer el trabajo colegiado, pero, a su vez, requiere mucho tino y experticia por parte del docente o directivo responsable. Que los docentes tengan en claro la fundamentación del desarrollo de competencias emocionales o que entienda su relevancia, puede permitir mejores resultados y empoderar a la comunidad educativa en conseguir los objetivos.

## **IV. EVALUACIÓN**

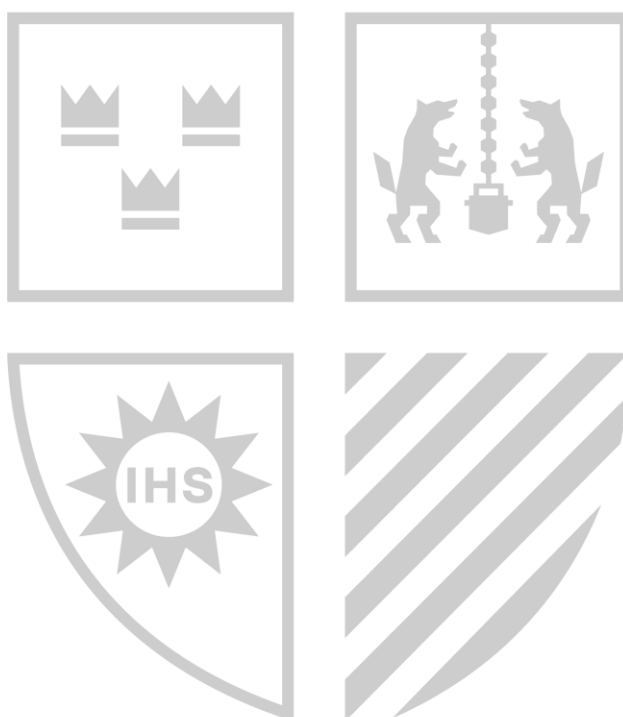
Para esta sección se debe garantizar la apertura de los docentes para recibir la información recopilada en el monitoreo. Se les invita a la conversación y escucha activa. Esta sección contiene dos momentos: la reflexión sobre la implementación y el compartir los resultados de la implementación.

### **4.1.1. Reflexionar sobre la implementación**

Es un momento que permite evaluar las acciones que permitieron el desenvolvimiento en la actividad docente y en la comunidad educativa, así como el impacto que se generó en el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes. Se evaluará etapa por etapa: sensibilización a la comunidad educativa, gestionar la propuesta, aplicar la implementación, monitoreo y retroalimentación. Así mismo, es un espacio que permite cuestionar y reformular cualquiera de los procesos, aceptándose cualquier comentario o crítica constructiva.

#### 4.1.2. Compartir los resultados de la implementación

En primer lugar, los resultados se compartirán de manera institucional en una reunión con todos los miembros de la comunidad educativa, para poder tomar conocimiento y acciones de mejora del plan. Aunado a ello, se puede realizar la publicación de los resultados de la implementación. Es un aspecto que puede enriquecer las futuras acciones y motivar a los diversos actores educativos a participar y/o replicar en otras instituciones educativas. Compartir los resultados de forma masiva, mediante medios digitales y físicos, a la mayor cantidad de instituciones educativas interesadas, aportará a crear un círculo de respaldo a la formación de competencias emocionales en escolares.



## CONCLUSIONES

En esta sección se exponen las conclusiones alcanzadas después de realizar el proceso de investigación.

- En relación con el objetivo general “Analizar la implementación docente del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en torno a las competencias socioemocionales en una institución pública de Educación Básica Regular de Lima”, se concluye que las docentes y la coordinadora de tutoría no implementan el Proyecto Educativo Nacional al 2036. Elaboran los documentos de la planificación curricular sin tomar en cuenta el tercer propósito del PEN 2036 ni sus orientaciones. Las docentes, para el desarrollo de competencias socioemocionales, emplean los enfoques transversales y las orientaciones del curso Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Mientras que la coordinadora de tutoría lo hace desde las tres dimensiones que orientan el curso de tutoría: el personal, el social y el aprendizaje. Por todo ello, sería conveniente la aplicación de la Propuesta de guía metodológica para la implementación del PEN al 2036 en el fortalecimiento de competencias socioemocionales y su Programación anual de tutoría, orientación educativa y convivencia escolar para el desarrollo de competencias socioemocionales.
- Con relación al objetivo específico 1: “Explicar cómo las competencias socioemocionales orientan la práctica pedagógica de los docentes de una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima”, se concluye que las docentes y la coordinadora de tutoría sí toman en cuenta el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes en el proceso educativo. En este sentido, las emociones que se consideran más relacionadas con el aprendizaje y de las que existe más conciencia, regulación y autonomía estudiantil son: la confianza, la tolerancia y la frustración. Entienden que la confianza enriquece relaciones empáticas entre docentes y estudiantes, propiciando un ambiente acogedor y de buena convivencia escolar. Para las docentes y la coordinadora de tutoría, la tolerancia promueve el respeto mutuo y la empatía, generando ambientes inclusivos y armoniosos para los estudiantes; lo que les permitiría resolver los conflictos de una manera más constructiva pues utilizan el

enfoque restaurativo. Asimismo, consideran que la frustración es fundamental en el ambiente escolar puesto que tiene influencia en el comportamiento estudiantil; por ello, implementar estrategias para el manejo emocional puede potenciar el rendimiento académico.

Respecto a este objetivo, también, se concluye que el rol del docente es protagónico en el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes. El docente es el agente modelador de cómo debería ser el comportamiento cuando se gestiona adecuadamente las emociones. Es él quien propicia un aula donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y aprender de las experiencias emocionales. La metodología pedagógica refuerza el protagonismo, pues al aplicarse estrategias enfocadas hacia las normas de convivencia, trabajo colaborativo, pensamiento crítico, respeto a la inclusión y enfoque restaurativo permiten una orientación sobre qué metodología es más pertinente para generar un ambiente más participativo donde el estudiante se siente más seguro de expresar libremente sus emociones; por lo tanto, aprende significativamente.

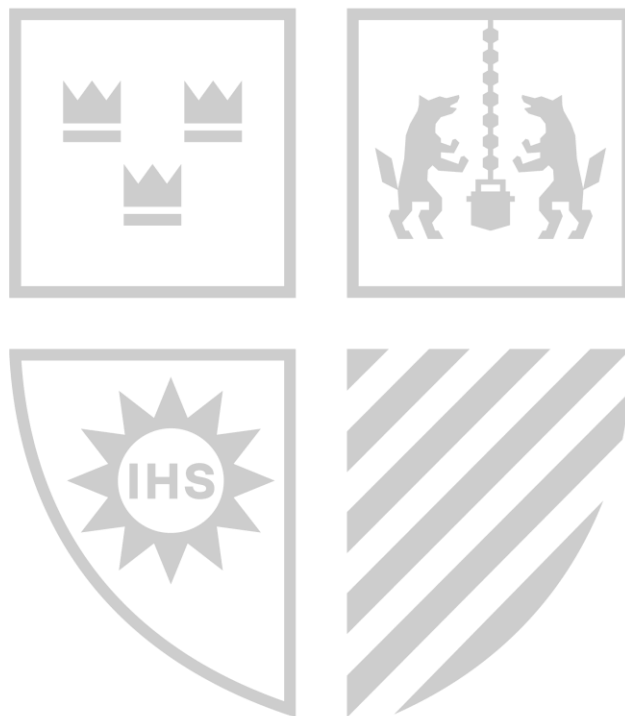
Por otra parte, si bien las docentes son conscientes de la importancia de las emociones en el aprendizaje de los estudiantes, es la coordinadora de tutoría quien realiza las principales orientaciones para la práctica pedagógica. Es quien tiene claridad en el desarrollo de competencias emocionales. Ella brinda mayor relevancia a la actividad pedagógica que realiza el docente tutor, pues, es quien participa directamente en los espacios donde se planifican y plantean las acciones para la sesión de tutoría, permitiendo orientar el desarrollo de una adecuada gestión de las emociones en los estudiantes.

- En relación al objetivo específico 2: “Analizar la relación entre el Proyecto Educativo Nacional al 2036 y el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes en una Institución Educativa Pública de EBR de Lima” se concluye que el tercer propósito del Proyecto Educativo Nacional al 2036, bienestar socioemocional, se relaciona con el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, aunque esta relación no resulta del conocimiento específico de las orientaciones que brinda el PEN al 2036, sino de sus percepciones particulares.

En las docentes y la coordinadora de tutoría existen dos aspectos de sus percepciones que evidencian la relación mencionada. El primer aspecto tiene que ver con la salud mental y física. De acuerdo con ellas, existen espacios estudiantiles que promueven

actividades de autocuidado para la salud mental y física, como talleres, charlas o juegos. Estas actividades tienen el objetivo de reducir las repercusiones negativas del estrés producidas por el rigor académico, que pueden afectar el bienestar emocional y el rendimiento escolar.

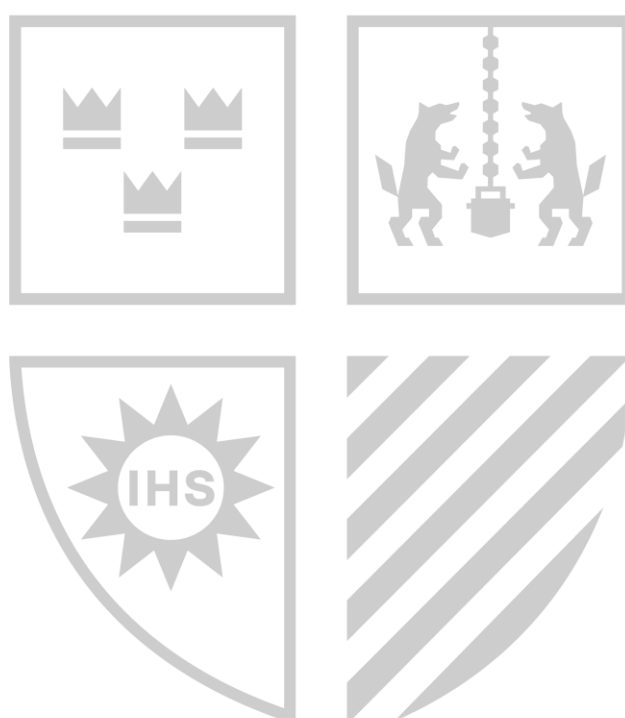
El segundo aspecto se vincula con el desarrollo de las habilidades blandas que se generan dentro de la convivencia escolar. Las docentes y la coordinadora de tutoría entienden que la comunicación asertiva, los valores y el respeto hacia las normas de convivencia en el ámbito educativo mejoran la interacción entre los estudiantes y la convivencia escolar. Por ende, ofrecen espacios para el bienestar emocional y el progreso de los aprendizajes.



## RECOMENDACIONES

- La planificación curricular que realizan los docentes y el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes deben estar articuladas con las orientaciones que brinda el tercer propósito del Proyecto Educativo Nacional al 2036 y con su práctica diaria dentro de la institución educativa.
- Las actualizaciones y capacitaciones docentes deben priorizar la temática de desarrollo de competencia socioemocionales en los estudiantes a través de la práctica pedagógica. Estas deben ser fomentadas por la institución educativa en sus actividades de gestión.
- La institución educativa debe promover el trabajo colegiado interáreas para que compartan experiencias sobre la metodología pedagógica que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco de la gestión de emociones y desarrollo de competencias en los estudiantes.
- La institución educativa debe promover más espacios de autocuidado mental y físico, tanto para los estudiantes como para los docentes, pues es fundamental para reducir el impacto negativo causado por el estrés. A la vez, estos espacios ofrecen mejores condiciones para el proceso de aprendizaje en los estudiantes.
- Utilizar otras técnicas de investigación cualitativa, como la observación, que permitan recopilar más datos sobre la práctica diaria de los docentes que son tutores como de los que no lo son. Esto con la finalidad de profundizar en el análisis de datos sobre la implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 y el desarrollo de competencias socioemocionales.
- La comunidad educativa tiene que participar en el desarrollo de competencias emocionales, ya sea desde el ámbito administrativo, familiar o comunal así como dentro de las actividades curriculares y extracurriculares que pueda organizar la institución educativa, pues el bienestar socioemocional es de interés social.
- La comunidad académica debe realizar investigaciones de modo continuo y desde los distintos enfoques, que le permitan contrastar la relevancia del desarrollo de competencias socioemocionales en las instituciones educativas. De este modo, los

resultados pueden orientar la gestión administrativa y pedagógica en relación a esta nueva tendencia.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.
- Aguaguña-Tirado, C. y Medina-Chicaiza, R. (2020). Actividad física un punto de partida para la participación activa durante la jornada de estudio. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), pp. 676-700.
- Aguilar, F. y Villagómez, M. (2022). *Experiencias docentes en tiempo de pandemia*. Abya-Yala.
- Alfaro, J. et al. (2016). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos. *PSYKHE*, 25(2), pp. 1-14.
- Alvarado, K. (2012). Empatía y clima familiar en niños costarricenses de edad escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), pp. 1-27.
- Anzelin, I. et al. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), pp. 48-64.
- Arancibia, V. et al. (2017). *Manual de Psicología Educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Aranda, G. et al. (2018). Evaluación de la efectividad de un programa de mindfulness y autocompasión para reducir el estrés y prevenir el burnout en profesionales sanitarios de atención primaria. *Atención Primaria*, 50(3), pp. 141-150.
- Arias, W. et al. (2018). Satisfacción con la vida en escolares de la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), pp. 1-22.
- Aron, A. y Milicic, N. (2013). *Clima social escolar. Escalas para su evaluación*. Trillas.
- Arribas, J. (2008). *Las relaciones interpersonales y la mejora de la convivencia*. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Asuero, A. et al. (2013). Evaluación de la efectividad de un programa de mindfulness en profesionales de atención primaria. *Gaceta Sanitaria*, 27(6), pp. 521-528.
- Ávila, F. et al. (2021). Actividad física y su relación con el rendimiento académico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e271.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*,
- Bello, Z. (2019). La inteligencia emocional en la educación superior. Una experiencia preliminar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), pp. 2-15.
- Bimbela, J. (2008). *Gimnasia Emocional. Pasamos la acción*. Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.

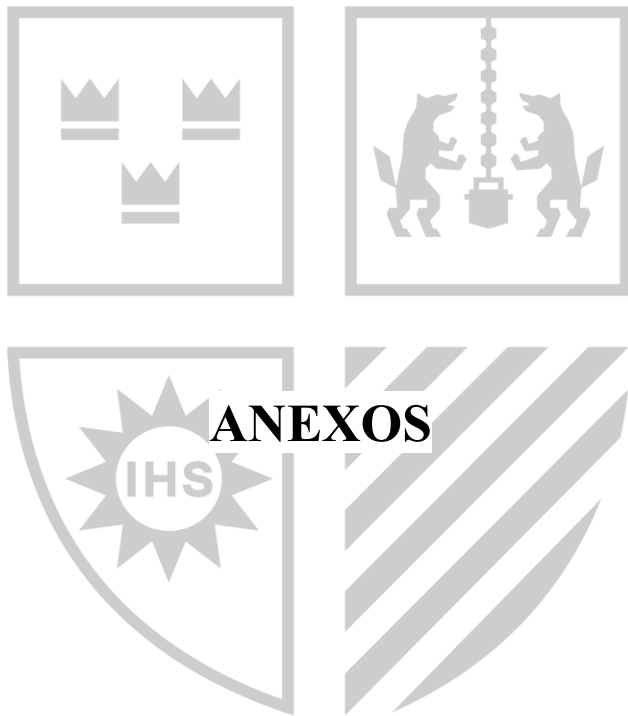
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), pp. 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación Emocional y bienestar*. Praxis
- Bisquerra, R. (2022). *Fundamentos de la Educación Emocional y el Bienestar Ciudadano*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), pp. 13-28.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación Emocional Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1(16), pp. 2-11.
- Blanco, M. et al. (2021). Actividades de bienestar emocional propuesta para el desarrollo del aprendizaje significativo en tiempos de postpandemia. *Conrado*, 17(80), pp. 330-338.
- Cáceres, M. et al. (2020). El manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria. Un estudio exploratorio en una telesecundaria en México. *Conrado*, 16(74), pp. 312-324.
- Carrasco, A. y Barraza, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calidad en la educación*, 53, pp. 364-391.
- Chávez, D. y Norzagaray, C. (2022). Construyendo ciudadanía en la universidad: Una propuesta para la convivencia y resolución de conflictos. *Vértice universitario*, 23(92), pp. 28-37.
- Chuquimango, E. (2022). *Autoestima, ansiedad y su incidencia en las competencias emocionales de estudiantes de una institución educativa*, SJL 2021 [tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Perú.
- Clouder, C. (2011). *Una nueva mirada. En Fundación Botín, Educación emocional y social. Análisis internacional*. Fundación Botín.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, pp. 37-43.
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. CNE.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. CNE.
- Cuamba, N. y Zazueta, N. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), pp. 71-94.
- Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- De los Reyes, H. et al. (2020). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento y Gestión*, 47(1), pp. 203-223.
- Díaz, L. et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Departamento de Investigación en Educación Médica*, 2, pp. 162-167.
- Díaz, Y. y Martínez, N. (2022). Educación en valores para la convivencia escolar. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), pp. 2279-2295.
- Duarte, A. (2021). *Caracterización de las prácticas pedagógicas dedicadas a la autorregulación emocional como estrategia para la resolución de conflictos en grados preescolar* [tesis de maestría]. Universidad de La Sabana, Colombia.
- Espejo, E. et al. (2000). *El programa para el desarrollo y mejora de la Inteligencia Emocional*. Editorial Madrid.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, pp. 97-116.
- Fernández, P. y Ramos, N. (2009). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Kairós.

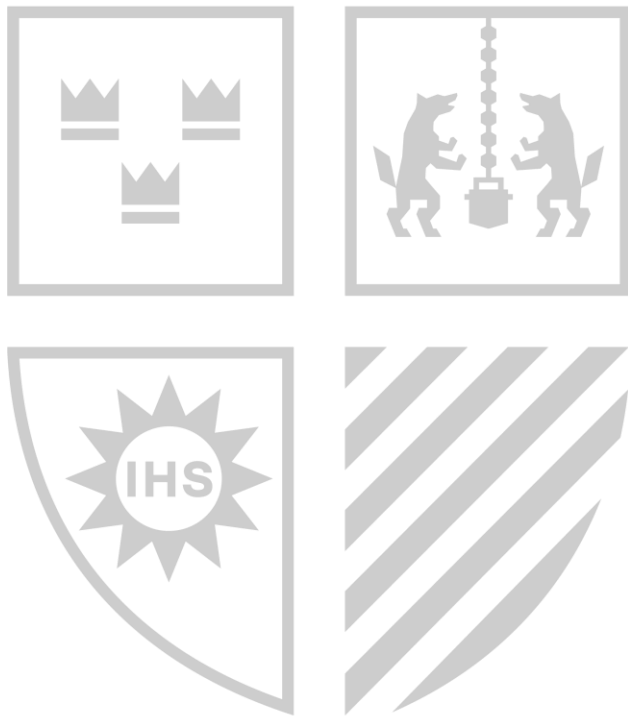
- Figuroa, D. (2009). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Psiquiatría Universitaria*, 5(1), pp. 111-125.
- Flores, M. (2020). Empatía y respeto entre otros valores: análisis de experiencias docentes de colaboración con organizaciones sociales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), pp. 1-12.
- Fragozo, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, un mismo concepto. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), pp. 110-125.
- Funegra, H. (2022). *Inteligencia emocional y logros de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Lima – 2022* [tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Perú.
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, 5(8), pp. 105-128.
- García, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), pp. 2-20.
- García, V. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases: una mirada desde el contrato didáctico. *Diálogos educativos*, 1(126), pp. 60-95.
- Giorgi, A. et al. (2017). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *The Sage Handbook of Qualitative Research In Psychology*, 11(1), pp. 176-192.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez-Gómez, M. & Botero-Bedoya, S. (2021). Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Eleuthera*, 22(2), pp. 15-30.
- Gordillo, A. (2021). Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), pp. 414-428.
- Gordillo, A. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), pp. 414-428.
- Gross, J. (1999). Emotion and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 13(5), pp. 551-573.
- Gullo, S. (2023). Desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de la comunidad Pampa Blanca, Pampas -Tayacaja - Huancavelica. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 95-110. Epub 12 de febrero de 2024.
- Hoffman, J. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31, pp. 170-178.
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 3 a 6 años*. SM.
- Idrogo, D. y Asenjo-Alarcón, J. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, (26), 69-79. Epub 31 de diciembre de 2021.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Graó.
- Kostiv, O. y Rodríguez-Hernández, A. (2022). Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas. *Escritos de Psicología*, 15(2), pp. 171-181.
- Lahoz, S. (2021). Clima Escolar, Autoconcepto académico y Calidad de Vida en alumnos/as de aulas culturalmente diversas. *Estudios pedagógicos*, 47(1), pp. 7-25.
- Leiva, L. et al. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), pp. 31-41.
- León, K. et al. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes*, 7(29), pp. 1423-1437.

- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74.
- López, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Wolters Kluwer.
- López, I. y Gené-Morales, J. (2021). Revisión sistemática de la investigación sobre el uso del mindfulness en la educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), pp. 83-98.
- López, M. et al. (2023). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Revista Digital del Doctorado en Educación*, 8(15), pp. 161-180.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 3(19), pp. 27-43.
- Martínez, B., y Alvarez, A., (2021). Aplicación de la fenomenología de Amedeo Giorgi como sustento metodológico. *ACC CIETNA: Revista de la Escuela de Enfermería*, 8(1), pp. 106-112.
- Mastarreno-Cedeño, M. et al. (2022). Educación emocional como estrategia para el fortalecimiento de la personalidad en el estudiante universitario. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 6(12), pp. 37-47.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mejía-Caguana, D. et al. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), pp. 4-20.
- Mesías, O. (2010). *La investigación cualitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Central de Venezuela.
- Milart, L. (2024). *Convivencia escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes del nivel primaria de una institución educativa de Nuevo Chimbote, 2023* [tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Perú.
- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Recuperado de <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos*, 24(95), pp. 23-36.
- Morey, O. (2022). Bienestar socioemocional: el reto de cumplir los propósitos del PEN al 2036. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 2(3), pp. 1-13.
- Mujica, F. et al. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 1, pp. 69-90.
- Naranjo, C. et al. (2010). Estilo afectivo y estilos de personalidad internamente orientados (Inward) y externamente orientados. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 48(4), pp. 344-355.
- Narváez, A. y Rosero, S. (2022). *El aprendizaje colaborativo como una buena práctica docente*. Abya-Yala.
- Ordonez, A. et al. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *Revista INFAD 2014 N° 1, Vol. 6*, pp. 229-236.
- Ortega, M. et al. (2014). Burnout en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad. *Terapia Psicológica*, 32(3), pp. 235-242.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), pp. 227-232.

- Pacheco, B. (2017). Educación emocional en la formación docente clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), pp. 107-113.
- Pages, J. (2009). Competencia Social y Ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 1(18), pp. 7-11.
- Palma-Delgado, G. y Barcia-Briones, M. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), pp. 72-100.
- Páramo, M. et al. (2012). Bienestar psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), pp. 7-21.
- Pease, M. et al. (2021). Preguntas para pensar las nuevas realidades educativas. *Desde el Sur*, 13(2), pp. 1-10.
- Peña, A. (2019). *Habilidades socioemocionales para disminuir la incidencia de violencia entre pares en el nivel secundaria de Instituciones Educativas en Lima Metropolitana* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), pp. 23-44.
- Pimentel, V. et al. (2023). *Fortalecimiento de las competencias emocionales en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Colegio San José de Cúcuta* [Tesis de maestría, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad La Gran Colombia <https://repository.ugc.edu.co/items/93f5675d-34d3-4eb1-89a5-6f8e5055f52c>
- Prieto, C. y González, M. (2022). Desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo de educación básica. *Estudios pedagógicos*, 48(1), pp. 323-341.
- Puertas, P. et al. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), pp. 1695-2294.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 1(14), pp. 5-39.
- Ricœur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI editores.
- Ricoy, C y Valdés, A. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), pp. 11-22.
- Rodríguez, A. (2022). *Percepciones de estudiantes de secundaria sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Rodríguez, J. et al. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31), pp. 2-26.
- Romero, G. et al. (2022). Revisión y perspectivas para la construcción de bases de datos robustas con datos faltantes: caso aplicado a información financiera. *Tecnura*, 27(75), pp. 14-37.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.
- Salcedo, R. et al. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), pp. 253-271.
- Sanchez, B. (2019). *Desarrollo de competencias emocionales. Evidencias empíricas de efectividad en diferentes propuestas metodológicas* [tesis de doctorado]. Universidad de Alicante, España.
- Sánchez, E. y Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 7-29.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores.

- Sandoval, C. y López, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), pp. 145-164.
- Segura, M. et al. (1998). *Programa de competencia social*. Materiales curriculares Innova. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Sheppes, G. et al. (2015). Emotion Regulation and Psychopathology. School of Psychological Sciences. *Annu. Rev. Clin. Psychol*, 1, pp. 379-405.
- Soplapuco, N. (2022). *Inteligencia emocional en la educación primaria* [tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Perú.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2003). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Torrabadella, P. (2006). *Gimnasia Emocional*. Obelisco.
- Torrijos, P. et al. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa Hekademos*, 2(1), pp. 35-43.
- Tréllez, C. (2020). Bienestar Psicológico en Estudiantes de Educación Superior. *Revista de Investigación e Innovación en Salud*, 1, pp. 47- 55.
- Uribe, M. (2021). *Las políticas educativas, la gestión pedagógica y su relación con el desempeño docente según la percepción de los usuarios de la Institución Educativa Mariano Melgar 2013-2016* [tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Valderrama González, L. (2022). *Caracterización de la dimensión emocional de los maestros del colegio Fanny Mikey* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio institucional de la Universidad de San Buenaventura <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/e4ea171d-8bd2-4b60-a3c6-bd2fb66a2ae6>
- Valiente, C. et al. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 8(1), pp. 1-19.
- Vásquez, E. (2021). *Estrés Cotidiano Infantil y Mindfulness en la Escuela*. Unimar.
- Velásquez-Pérez, Y. et al. (2023). Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes. *Cienciamatria*, 9(17), pp. 4-35.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10, pp. 75-96.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), pp. 1-22.
- Weisinger, A. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Javier Vergara.
- Yataco, P. et al. (2022). Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), pp. 2105-2116.
- Zambrano, B. (2022). La práctica de valores: Una estrategia para fomentar el respeto a la diversidad. *Ciencias de la Educación*, 7(12), pp. 3-81.
- Zambrano-Rodríguez, M. et al. (2023). Estrategia metodológica para el desarrollo de la motivación académica de los estudiantes de primero de bachillerato frente a la nueva normalidad. *Estudios del Desarrollo Social*, 11(2), pp. 1-20.





## ANEXO 1: MATRIZ METODOLÓGICA GENERAL

Problema general	Categorías	Objetivo general	Objetivos Específicos	Técnicas e Instrumento
<p>¿De qué manera la implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 favorece el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes de Educación Básica Regular en una Institución Educativa Pública de Lima?</p>	<p>1. Competencias socioemocionales.</p> <p>1.1 Conciencia emocional.</p> <p>1.2 Regulación emocional.</p> <p>1.3 Autonomía emocional.</p> <p>1.4 Competencia social.</p>	<p>Analizar la implementación docente del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en torno a las competencias socioemocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima.</p>	<p>1. Explicar cómo las competencias socioemocionales orientan la práctica pedagógica de los docentes de una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima.</p> <p>2. Analizar la relación entre el PEN al 2036 y el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes en una Institución Educativa Pública de EBR de Lima.</p>	<p>Técnica: Entrevista</p> <p>Instrumento: Guía de entrevista</p>

## ANEXO 2: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN E INSTRUMENTALIZACIÓN

- **Técnica:** Entrevista.
- **Objetivo:** Analizar la implementación docente del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en torno a las competencias socioemocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima.
- **Muestra:** Tres docentes de una institución educativa pública de Educación Básica Regular de Lima: un docente de Matemática, el coordinador de tutoría, un docente de Desarrollo Personal y Ciudadanía Cívica.
- **Modo de aplicación:** Virtual
- **Tiempo de aplicación:** 40 minutos

Categoría	Subcategorías	Indicadores	Instrumento cualitativo***
<p>Las competencias socioemocionales son un sistema de capacidades con las que cuenta una persona, que permite comprender, regular y expresar sus emociones de forma racional y apropiada, con esto, desarrolla una mejor relación con su medio, con las demás personas y consigo mismo (Saarni, 1999; Bisquerra, 2022).</p>	<p><b>Conciencia emocional</b> Es la facultad para la toma de conocimiento sobre las emociones, ya sean propias o ajenas, con esto se logra percibir de forma efectiva el clima emocional en ambientes o contextos específicos (Ordóñez-López et al., 2016; Bisquerra, 2022).</p>	<p>Reconoce las diversas emociones que experimenta, ya sean propias, ajenas o del contexto.</p>	<p>¿De qué manera promueve, en su práctica pedagógica, que los estudiantes identifiquen y nombren las emociones que están sintiendo? Puede explicar con un ejemplo.</p>
		<p>Comprende el clima emocional en distintos ambientes o contextos.</p>	<p>¿Cómo influye el clima emocional del aula en el logro de aprendizajes? Mencione un ejemplo.</p>
	<p><b>Regulación emocional</b> Es entendida como la capacidad para poder gestionar y canalizar las diversas emociones</p>	<p>Expresa la capacidad para poder gestionar y canalizar las diversas emociones.</p>	<p>¿Qué actividades promueve la institución educativa para gestionar las emociones? Mencione un ejemplo.</p>

	que atravesamos a diario, es darnos cuenta y distinguir qué emociones deben primar, cuáles no, en qué momentos y cuánto debe durar una emoción, con ello, se consigue un equilibrio entre represión y descontrol (Naranjo et al., 2010; Sheppes et al., 2015; Bisquerra, 2022)		¿En qué momento de su práctica pedagógica toma en cuenta la regulación de las diversas emociones?
		Distingue qué emociones deben primar y cuánto deben durar, de acuerdo al contexto.	Cuando existe alguna situación conflictiva en el aula ¿De qué manera interviene Ud. para que los estudiantes puedan gestionar sus emociones y saber qué emoción es la más apropiada para dar solución al conflicto? Mencione un ejemplo.
		Manifiesta el equilibrio entre represión y descontrol.	¿Qué desafíos le plantea a la comunidad educativa brindar estrategias para la expresión y gestión de las emociones estudiantiles? Mencione un ejemplo.
<b>Autonomía emocional</b> Es la autogeneración de las emociones, es decir poder manejarse a través de actitudes positivas que permitan generar favorablemente una emoción y no depender del contexto (Bisquerra, 2022; Hoffman, 1984).	Identifica actitudes positivas que le permiten gestionar favorablemente sus emociones en situaciones conflictivas.	Cuando aparece una situación incómoda para los estudiantes durante las clases ¿Qué actitudes observa que permiten favorecer la gestión de emociones en los estudiantes? Utiliza un ejemplo para explicar.	En su planificación curricular ¿Cuáles son los documentos o normativas orientadoras que utiliza para elaborar su programación anual y unidad de aprendizaje de tal manera que permita fomentar la convivencia escolar? Comenta a través de un ejemplo.
	Identifica emociones que le permiten ser independientes del contexto o estímulos externos.	¿Qué emociones utilizan los estudiantes para promover la convivencia escolar? Menciona a través de un ejemplo.	
	<b>Competencia social.</b>	Comprende que el uso de expresiones de respeto	En las actividades del colegio o durante las clases. ¿Cuáles son las expresiones de

	Es la capacidad de interactuar en forma positiva con las demás personas del entorno, esta es necesaria para el desarrollo de la ciudadanía y de la democracia social. Permite plantear soluciones acertadas en beneficio de relaciones sociales ( <i>Bisquerra, 2022; Pages, 2009</i> ).	interviene en la interacción positiva con los demás.	respeto que utilizan los estudiantes que mejor interacción tienen con los demás?
		Utiliza estrategias para fomentar habilidades que permiten desarrollar la ciudadanía.	La programación curricular de las áreas ¿De qué manera fomenta el uso de habilidades blandas para desarrollar la ciudadanía en los estudiantes? Menciona un ejemplo.
		Comprende la capacidad de negociar y tomar acuerdos, equilibrando el beneficio para ambas partes.	En relación al Proyecto Educativo Institucional ¿Cuáles son los documentos orientadores que fomentan en los estudiantes la capacidad de toma de acuerdos en la convivencia escolar? Comenta un ejemplo.



## ANEXO 3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO



### CARTA DE PRESENTACIÓN

**Mg. Lia Gargurevich Godoy**

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Maestría en Educación con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación.

El título de investigación es: **"La implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en el desarrollo de las competencias emocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima"** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

1. Carta de presentación
2. Matriz metodológica general
3. Matriz de categorización e instrumentación
4. Instrumentos cualitativos
5. Certificado de validez de contenido de los instrumentos cualitativos

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ronald Uber Santos Carrasco'.

Ronald Uber Santos Carrasco  
DNI 40976595

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Luz Ccahuana Ravichagua'.

Luz Ccahuana Ravichagua  
DNI 4667156

### Guía de instrumento

- **Nombre del instrumento:** Entrevista a docentes para conocer de qué manera se implementa el bienestar emocional en el PEN al 2036
- **Presentación e instrucciones del instrumento:**

La presente entrevista se realizará con el fin de conocer de manera amplia, diversa y detallada cómo usted implementa, o no, el PEN al 2036 en torno al objetivo de bienestar emocional en sus programaciones continuas y en su práctica pedagógica diaria. Le pedimos que responda con total honestidad y enfocado(a) a cada pregunta que realice el entrevistador, ya que será muy valiosa su experiencia y perspectiva. Cabe recalcar que **las respuestas** brindadas por usted tienen carácter confidencial y no serán **usados** con fines más allá de la propia investigación.





**Consentimiento informado para la investigación**

**Título de la investigación:** La implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en el desarrollo de las competencias emocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima.

**Investigadores:** Luz Ccahuana Ravichagua – Ronald Uber Santos Carrasco

Yo, \_\_\_\_\_  
(Nombre y apellidos)

Declaro que:

- Me han facilitado información sobre los objetivos y fines de la investigación.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente por el investigador abajo indicado sobre:
  - Que mi participación es voluntaria y altruista.
  - El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.
  - Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo) y solicitar la eliminación de mis datos personales.
  - Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

Consiento mi participación en la presente investigación  
SÍ                      NO  
(marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha .....

Firma.....

Nombre de investigadores:                      .....                      .....

Luz Ccahuana Ravichagua                      Ronald Uber Santos Carrasco

**Guion de entrevista**

Fecha: .....  
Entrevistador: .....  
Hora: .....  
Entrevistado(a): .....

- I. Introducción: Explicación, finalidad, procedimiento, presentación mutua.
- II. Establecimiento de afinidad: ¿Cómo se encuentra hoy día?, ¿se siente cómodo en este ambiente? Iniciemos...
- III. Preguntas para la entrevista semiestructurada:

1. ¿De qué manera promueve, en su práctica pedagógica, que los estudiantes identifiquen y nombren las emociones que están sintiendo? Puede explicar con un ejemplo.
2. ¿Cómo influye el clima emocional del aula en el logro de aprendizajes? Mencione un ejemplo.
3. ¿Qué actividades promueve la institución educativa para gestionar las emociones? Mencione un ejemplo.
4. ¿En qué momento de su práctica pedagógica toma en cuenta la regulación de las diversas emociones? Comente a través de un ejemplo.
5. Cuando existe alguna situación conflictiva en el aula ¿de qué manera interviene Ud. para que los estudiantes puedan gestionar sus emociones y saber qué emoción es la más apropiada para dar solución al conflicto? Mencione un ejemplo.
6. ¿Qué desafíos le plantea a la comunidad educativa brindar estrategias para la expresión y gestión de las emociones estudiantiles? Mencione un ejemplo.
7. Cuando aparece una situación incómoda para los estudiantes durante las clases ¿qué actitudes observa que permiten favorecer la gestión de emociones en los estudiantes? **Utiliza un ejemplo para explicar.**
8. En su planificación curricular ¿cuáles son los documentos o normativas orientadoras que utiliza para elaborar su programación anual y unidad de aprendizaje de tal manera que permita fomentar la convivencia escolar? **Comenta** a través de un ejemplo.
9. ¿Qué emociones utilizan los estudiantes para promover la convivencia escolar? Menciona a través de un ejemplo.
10. En las actividades del colegio o durante las clases ¿cuáles son las expresiones de respeto que utilizan los estudiantes que mejor interacción tienen con los demás?
11. La programación curricular de las áreas ¿de qué manera fomenta el uso de **habilidades blandas** para desarrollar la ciudadanía en los estudiantes? Menciona un ejemplo.
12. En relación al Proyecto Educativo Institucional ¿cuáles son los documentos orientadores que fomentan en los estudiantes la capacidad de toma de acuerdos en la convivencia escolar? **Comenta un ejemplo.**

**Comentado [LG1]:** Utilice (OJO con la concordancia).

**Comentado [LG2]:** Comente (OJO con la concordancia).

**Comentado [LG3]:** Consulta: ¿cómo se verifica que los docentes entrevistados ya conocen el concepto de "habilidades blandas"?

**Comentado [LG4]:** Comente con un ejemplo.

- IV. Clausura: Resumen. Agradecimientos.

### FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

**Estimado(a) experto(a):**

Por favor, se le solicita examinar los ítems o preguntas presentadas y marcar la opción donde exprese su acuerdo o desacuerdo sobre cada uno de ellos. En caso anote "desacuerdo", se le pide presentar el detalle de lo observado y la sugerencia de mejora que corresponda. No olvide firmar la ficha una vez concluida la validación.

Ítems	Coherencia		Claridad		Relevancia		Suficiencia		Sugerencias
	SÍ	NO	SÍ	NO	SI	NO	SI	NO	
01	¿De qué manera promueve, en su práctica pedagógica, que los estudiantes identifiquen y nombren las emociones que están sintiendo? Puede explicar con un ejemplo.								
	<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		
02	¿Cómo influye el clima emocional del aula en el logro de aprendizajes? Mencione un ejemplo.								
	<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		
03	¿Qué actividades promueve la institución educativa para gestionar las emociones? Mencione un ejemplo.								
	<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		
04	¿En qué momento de su práctica pedagógica toma en cuenta la regulación de las diversas emociones? Comente a través de un ejemplo.								
	<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		
05	Cuando existe alguna situación conflictiva en el aula ¿De qué manera interviene Ud. para que los estudiantes puedan gestionar sus emociones y saber qué emoción es la más apropiada para dar solución al conflicto? Mencione un ejemplo.								
	<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		
06	¿Qué desafíos le plantea a la comunidad educativa brindar estrategias para la								
	<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		

	expresión y gestión de las emociones estudiantiles? Mencione un ejemplo.								
07	Cuando aparece una situación incómoda para los estudiantes durante las clases ¿Qué actitudes observa que permiten favorecer la gestión de emociones en los estudiantes? Utiliza un ejemplo para explicar.	X		X		X		X	
08	En su planificación curricular ¿Cuáles son los documentos o normativas orientadoras que utiliza para elaborar su programación anual y unidad de aprendizaje de tal manera que permita fomentar la convivencia escolar? Comenta a través de un ejemplo.	X		X		X		X	Esta pregunta podría complementarse con otra que indague en la opinión crítica acerca de los documentos o normativas orientadoras (PEN 2036) sobre educación emocional que brinda el Minedu: si les parecen suficientes o requieren más orientación, ideas sobre estrategias, capacitación, etc.
10	¿Qué emociones utilizan los estudiantes para promover la convivencia escolar? Menciona a través de un ejemplo.	X		X		X		X	
11	En las actividades del colegio o durante las clases. ¿Cuáles son las expresiones de respeto que utilizan los estudiantes que mejor interacción tienen con los demás?	X		X		X		X	
12	La programación curricular de las áreas ¿De qué manera fomenta el uso de habilidades	X			X	X			Consulta: ¿cómo se va a verificar si los docentes conocen

<b>blandas</b> para desarrollar la ciudadanía en los estudiantes? Menciona un ejemplo.									<i>previamente el concepto de 'habilidades blandas'?</i>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Observaciones**

- ✓ En general, las preguntas formuladas son pertinentes al tema de investigación y buscan explicitar las categorías apriorísticas señaladas.
- ✓ En mi opinión personal, la pregunta 8 por sí sola es insuficiente para indagar acerca de la utilidad de las normativas orientadoras sobre educación emocional que brinda el Minedu, ya que su posible respuesta sería muy literal y no dice nada acerca de la percepción u opinión crítica acerca de estas por parte de los docentes entrevistados. Sugerencia: discutir la posibilidad de agregar una pregunta complementaria que recoja este aspecto de valoración de los documentos oficiales por parte de los docentes.
- ✓ Por otro lado, la última pregunta presupone que los docentes manejan el concepto de 'habilidades blandas', lo cual podría ser cierto o tal vez no. Sería conveniente analizar cómo se va a verificar este conocimiento previo, por ejemplo, a través de una pregunta preliminar.

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable [ ]      **Aplicable después de corregir [ X ]**      No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: Mg Lia Elena del Rosario GARGUREVICH GODOY  
 DNI: 07908361  
 Especialidad del validador: Diseño y Gestión Curricular / Ciencias Sociales

24 de setiembre del 2023.



Firma del experto informante

DNI: 07908361

## CARTA DE PRESENTACIÓN

**Mg. Luz Helena Echeverri Junca**

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Maestría en Educación con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación.

El título de investigación es: **"La implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en el desarrollo de las competencias emocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima"** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

1. Carta de presentación
2. Matriz metodológica general
3. Matriz de categorización e instrumentación
4. Instrumentos cualitativos
5. Certificado de validez de contenido de los instrumentos cualitativos

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,



Ronald Uber Santos Carrasco  
DNI 40976595



Luz Ccahuana Ravichagua  
DNI 4667156

### Guía de instrumento

- **Nombre del instrumento:** Entrevista a docentes para conocer de qué manera se implementa el bienestar emocional en el PEN al 2036
- **Presentación e instrucciones del instrumento:**

La presente entrevista se realizará con el fin de conocer de manera amplia, diversa y detallada cómo usted implementa, o no, el PEN al 2036 en torno al objetivo de bienestar emocional en sus programaciones continuas y en su práctica pedagógica diaria. Le pedimos que responda con total honestidad y enfocado(a) a cada pregunta que realice el entrevistador, ya que será muy valiosa su experiencia y perspectiva. Cabe recalcar que **las respuestas** brindadas por usted tienen carácter confidencial y no serán **usados** con fines más allá de la propia investigación.



### Consentimiento informado para la investigación

**Título de la investigación:** La implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en el desarrollo de las competencias emocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima.

**Investigadores:** Luz Ccahuana Ravichagua – Ronald Uber Santos Carrasco

Yo, \_\_\_\_\_  
(Nombre y apellidos)

Declaro que:

- Me han facilitado información sobre los objetivos y fines de la investigación.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente por el investigador abajo indicado sobre:
  - Que mi participación es voluntaria y altruista.
  - El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.
  - Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo) y solicitar la eliminación de mis datos personales.
  - Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

Consiento mi participación en la presente investigación  
SÍ                      NO  
(marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha .....

Firma.....

Nombre de investigadores:                      .....                      .....  
Luz Ccahuana Ravichagua                      Ronald Uber Santos Carrasco

### Guion de entrevista

Fecha: .....

Entrevistador: .....

Hora: .....

Entrevistado(a): .....

I. Introducción: Explicación, finalidad, procedimiento, presentación mutua.

II. Establecimiento de afinidad: ¿Cómo se encuentra hoy día?, ¿se siente cómodo en este ambiente? Iniciemos...

III. Preguntas para la entrevista semiestructurada:

1. ¿De qué manera promueve, en su práctica pedagógica, que los estudiantes identifiquen y nombren las emociones que están sintiendo? Puede explicar con un ejemplo.
2. ¿Cómo influye el clima emocional del aula en el logro de aprendizajes? Mencione un ejemplo.
3. ¿Qué actividades promueve la institución educativa para gestionar las emociones? Mencione un ejemplo.
4. ¿En qué momento de su práctica pedagógica toma en cuenta la regulación de las diversas emociones? Comente a través de un ejemplo.
5. Cuando existe alguna situación conflictiva en el aula ¿de qué manera interviene Ud. para que los estudiantes puedan gestionar sus emociones y saber qué emoción es la más apropiada para dar solución al conflicto? Mencione un ejemplo.
6. ¿Qué desafíos le plantea a la comunidad educativa brindar estrategias para la expresión y gestión de las emociones estudiantiles? Mencione un ejemplo.
7. Cuando aparece una situación incómoda para los estudiantes durante las clases ¿qué actitudes observa que permiten favorecer la gestión de emociones en los estudiantes? Utiliza un ejemplo para explicar.
8. En su planificación curricular ¿cuáles son los documentos o normativas orientadoras que utiliza para elaborar su programación anual y unidad de aprendizaje de tal manera que permita fomentar la convivencia escolar? Comenta a través de un ejemplo.
9. ¿Qué emociones utilizan los estudiantes para promover la convivencia escolar? Menciona a través de un ejemplo.
10. En las actividades del colegio o durante las clases ¿cuáles son las expresiones de respeto que utilizan los estudiantes que mejor interacción tienen con los demás?
11. La programación curricular de las áreas ¿de qué manera fomenta el uso de habilidades blandas para desarrollar la ciudadanía en los estudiantes? Menciona un ejemplo.
12. En relación al Proyecto Educativo Institucional ¿cuáles son los documentos orientadores que fomentan en los estudiantes la capacidad de toma de acuerdos en la convivencia escolar? Comenta un ejemplo.

IV. Clausura: Resumen. Agradecimientos.

### FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

**Estimado(a) experto(a):**

Por favor, se le solicita examinar los ítems o preguntas presentadas y marcar la opción donde exprese su acuerdo o desacuerdo sobre cada uno de ellos. En caso anote "desacuerdo", se le pide presentar el detalle de lo observado y la sugerencia de mejora que corresponda. No olvide firmar la ficha una vez concluida la validación.

Ítems	Coherencia		Claridad		Relevancia		Suficiencia		Sugerencias
	SÍ	NO	SÍ	NO	SI	NO	SI	NO	
01	¿De qué manera promueve, en su práctica pedagógica, que los estudiantes identifiquen y nombren las emociones que están sintiendo? Puede explicar con un ejemplo.								
	X		X		X		X		
02	¿Cómo influye el clima emocional del aula en el logro de aprendizajes? Mencione un ejemplo.								
	X		X		X		X		
03	¿Qué actividades promueve la institución educativa para gestionar las emociones? Mencione un ejemplo.								
	X		X		X		X		
04	¿En qué momento de su práctica pedagógica toma en cuenta la regulación de las diversas emociones? Comente a través de un ejemplo.								
	X		X		X		X		
05	Cuando existe alguna situación conflictiva en el aula ¿De qué manera interviene Ud. para que los estudiantes puedan gestionar sus emociones y saber qué emoción es la más apropiada para dar solución al conflicto? Mencione un ejemplo.								
									En la pregunta 5 y 7, no logro entender la diferencia entre situación conflictiva y situación incómoda.
06	¿Qué desafíos le plantea a la comunidad educativa brindar estrategias para la								
	X		X		X				

	expresión y gestión de las emociones estudiantiles? Mencione un ejemplo.							X		
07	Cuando aparece una situación incómoda para los estudiantes durante las clases ¿Qué actitudes observa que permiten favorecer la gestión de emociones en los estudiantes? Utiliza un ejemplo para explicar.									
08	En su planificación curricular ¿Cuáles son los documentos o normativas orientadoras que utiliza para elaborar su programación anual y unidad de aprendizaje de tal manera que permita fomentar la convivencia escolar? Comenta a través de un ejemplo.	X		X		X		X		
10	¿Qué emociones utilizan los estudiantes para promover la convivencia escolar? Menciona a través de un ejemplo.	X		X		X		X		
11	En las actividades del colegio o durante las clases. ¿Cuáles son las expresiones de respeto que utilizan los estudiantes que mejor interacción tienen con los demás?	X		X		X		X		
12	La programación curricular de las áreas ¿De qué manera fomenta el uso de habilidades blandas para desarrollar la ciudadanía en los estudiantes? Menciona un ejemplo.	X		X		X		X		

**Observaciones:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Opinión de aplicabilidad:      Aplicable [ ]      Aplicable después de corregir [ X ]      No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mg. Luz Helena Echeverri Junca      DNI: 48450210

Especialidad del validador: Magister en educación y gestión de instituciones educativas

15 de septiembre del 2023

Firma del experto informante

DNI: 48450210

---

<sup>1</sup>Coherencia significa que el ítem tiene relación lógica con la dimensión y el indicador que está evaluando.

<sup>2</sup>Claridad corresponde a que el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

<sup>3</sup>Relevancia significa que el ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

<sup>4</sup>Suficiencia se refiere a que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la evaluación de esta.

## ANEXO 4: CARTA DE PRESENTACIÓN DE LA UARM



Lima, 27 de setiembre de 2023

### Carta N° 060-2023/UARM-VRI-EPG

A quien corresponda.

La que suscribe, Rossana María Zurita Silva, coordinadora general de la Escuela de Posgrado de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, tiene el agrado de presentar a la señora Luz Ccahuana Ravichagua, identificada con DNI N° 46667156, estudiante de la maestría en Educación con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública.

Actualmente, la Sra. Ccahuana cuenta con el plan de trabajo de investigación de título "El Proyecto Educativo Nacional al 2036 en el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes de VII ciclo de Educación Básica Regular en una Institución Educativa Pública de Lima" inscrito en la Escuela de Posgrado. Consideramos valioso el aporte que este estudio generará, por lo que solicitamos su colaboración y las facilidades para el desarrollo y éxito del proceso de investigación.

En caso de requerir cualquier información adicional, puede comunicarse al correo electrónico [posgrado@uarm.pe](mailto:posgrado@uarm.pe)

Agradecida por su deferencia, quedo de usted.

Muy atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Rossana Zurita Silva".

Rossana Zurita Silva  
Coordinadora general  
Escuela de Posgrado



Lima, 27 de setiembre de 2023

**Carta N° 061-2023/UARM-VRI-EPG**

A quien corresponda.

La que suscribe, Rossana María Zurita Silva, coordinadora general de la Escuela de Posgrado de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, tiene el agrado de presentar al señor Ronald Uber Santos Carrasco, identificado con DNI N° 40976595, estudiante de la maestría en Educación con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública.

Actualmente, el Sr. Santos cuenta con el plan de trabajo de investigación de título "El Proyecto Educativo Nacional al 2036 en el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes de VII ciclo de Educación Básica Regular en una Institución Educativa Pública de Lima" inscrito en la Escuela de Posgrado. Consideramos valioso el aporte que este estudio generará, por lo que solicitamos su colaboración y las facilidades para el desarrollo y éxito del proceso de investigación.

En caso de requerir cualquier información adicional, puede comunicarse al correo electrónico [posgrado@uarm.pe](mailto:posgrado@uarm.pe)

Agradecida por su deferencia, quedo de usted.

Muy atentamente,

Rossana Zurita Silva  
Coordinadora general  
Escuela de Posgrado

Red de  
Universidades  
Jesuitas

Av. Paso de los Andes 970  
Pueblo Libre, Lima 15084  
(511) 719 5990  
uarm.edu.pe

## ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO



### Consentimiento informado para la investigación

**Título de la investigación:** La implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en el desarrollo de las competencias emocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima.

**Investigadores:** Luz Ccahuana Ravichagua – Ronald Uber Santos Carrasco

Yo, Mónica Silvana López Alarcón  
(Nombre y apellidos)

Declaro que:

- Me han facilitado información sobre los objetivos y fines de la investigación.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente por el investigador abajo indicado sobre:
- Que mi participación es voluntaria y altruista.
- El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.
- Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo) y solicitar la eliminación de mis datos personales.
- Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

Consiento mi participación en la presente investigación

SÍ       NO  
(marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha 19/10/2027

Firma [Firma]

Nombre de investigadores: [Firma]  
Luz Ccahuana Ravichagua

[Firma]  
Ronald Uber Santos Carrasco



### Consentimiento informado para la investigación

**Título de la investigación:** La implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en el desarrollo de las competencias emocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima.

**Investigadores:** Luz Ccahuana Ravichagua – Ronald Uber Santos Carrasco

Yo, GIOVANA TUESTA ZÚÑIGA  
(Nombre y apellidos)

Declaro que:

- Me han facilitado información sobre los objetivos y fines de la investigación.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente por el investigador abajo indicado sobre:
- Que mi participación es voluntaria y altruista.
- El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.
- Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo) y solicitar la eliminación de mis datos personales.
- Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

Consiento mi participación en la presente investigación

SI       NO  
(marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha 13 de octubre del 2024

Firma

Nombre de investigadores: Luz Ccahuana Ravichagua

Ronald Uber Santos Carrasco



### Consentimiento informado para la investigación

**Título de la investigación:** La implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2036 en el desarrollo de las competencias emocionales en una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular de Lima.

**Investigadores:** Luz Ccahuana Ravichagua – Ronald Uber Santos Carrasco

Yo, Wendy Paola Alata Olivares  
(Nombre y apellidos)

Declaro que:

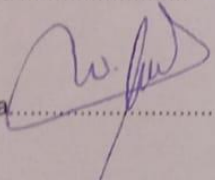
- Me han facilitado información sobre los objetivos y fines de la investigación.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente por el investigador abajo indicado sobre:
- Que mi participación es voluntaria y altruista.
- El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.
- Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo) y solicitar la eliminación de mis datos personales.
- Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

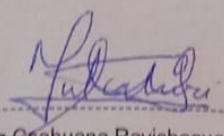
Consiento mi participación en la presente investigación

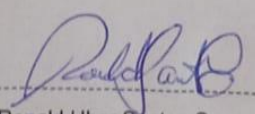
SÍ       NO  
(marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha 13-10-2023

Firma 

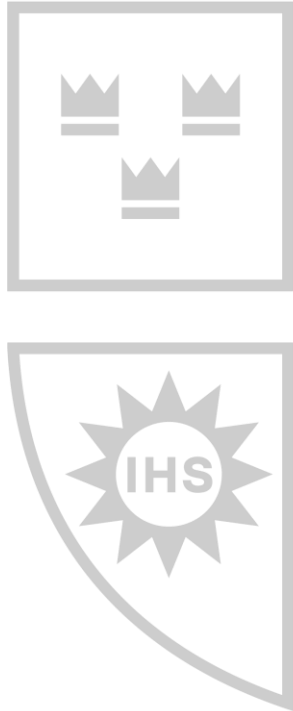
Nombre de investigadores:   
Luz Ccahuana Ravichagua



  
Ronald Uber Santos Carrasco

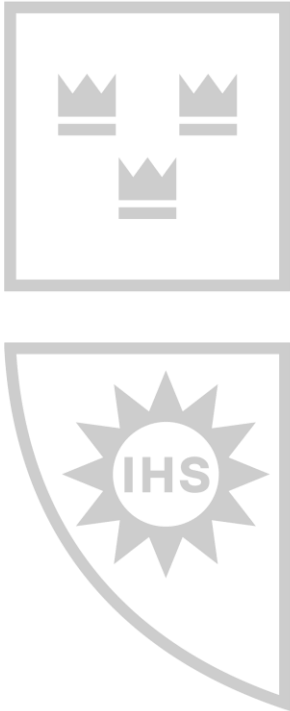
## ANEXO 6: MATRIZ DE ANÁLISIS HERMENEÚTICO



N°	CATEGORÍAS EMERGENTES	ENTREVISTADO 1 (D1)	ENTREVISTADO 2 (D2)	ENTREVISTADO 3 (C1)
1	<p>1. Las emociones en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>La confianza en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>La tolerancia como recurso para el aprendizaje.</p> <p>La frustración en las actividades escolares.</p> <p>2. La metodología pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>El rol del docente en la formación integral del estudiante.</p>	<p>En primer lugar, bueno, va el estímulo. De mi parte de generar esa confianza hacia el estudiante para que pueda, pues decir lo que está sintiendo.</p> <p>Muchos estudiantes son muy reacios a manifestar o no distinguen, a veces repiten lo mismo de los demás que si, por ejemplo, si van a tener una evaluación y ellos dicen ¡Oh! ¡Uy, no que miedo! o ¡Ay! y se hace común esa respuesta porque los demás lo están haciendo, simplemente lo repiten, pero en sí no describen explícitamente lo que lo que sienten.</p> <p>Pero sí en algunos momentos. Al finalizar la clase se puede decir o al</p>	<p>A ver... Bueno, pues la naturaleza de la asignatura que dicto es Teoría del conocimiento, en donde se promueve mucho el análisis, desarrollar más que nada las habilidades de pensamiento crítico entonces, en ese sentido tenemos muchos ejemplos.</p> <p>Creo que abordamos los docentes, en mi caso específicamente, hemos estado desarrollando hace poco, pues un área de conocimiento que tiene que ver con la historia y hemos abordado de pronto situaciones críticas que ha pasado en nuestro país. La hemos evaluado de una forma como si se estuviera utilizando la hermenéutica poniéndonos en contexto, digamos, un hecho histórico que ha sucedido y de</p>	<p>Mmm...Ya, bueno, actualmente no tengo una atención directa con los estudiantes porque hago función de coordinadora. Entonces mi trabajo más está en el acompañamiento con los especialistas, en este caso psicólogos o tutores, docentes tutores, pero en el momento en el que desarrollo ya mis funciones directamente con los estudiantes y eso va la pregunta en sí, es importante que los estudiantes, por ejemplo, nosotros trabajamos talleres que lo que buscan es generar habilidades y cómo los se trabaja, las habilidades a través de las experiencias entonces es proponer a los estudiantes situaciones que generen experiencias para el debate, la reflexión.</p>

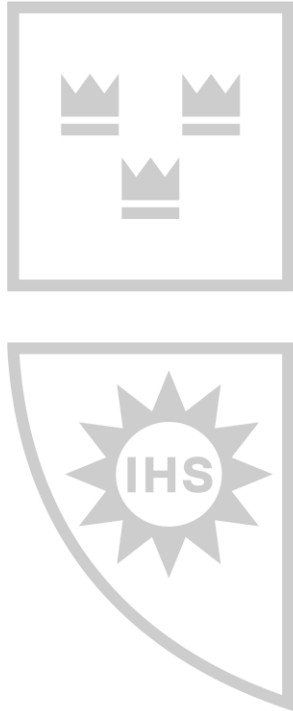
<p>Las estrategias de enseñanza – aprendizaje en el desarrollo de competencias académicas y emocionales.</p>	<p>iniciar, se les pregunta ¿cómo están? ¿Cómo lo han pasado el fin de semana? generalmente con los dos salones me toca el lunes, entonces les digo, los observo que están bastante agotados, cansados, entonces yo les pregunto...eh, ¿Qué paso?</p>	<p>pronto también he podido recoger como mis estudiantes han sentido unas emociones como de, digamos, de un poco de injusticia, de poca valoración hacia nuestro, digamos, hacia nuestro país.</p>	<p>Entonces se presenta, por ejemplo, algunos casos, se presenta también alguna situación, que genere de repente una reacción o una emoción o se hacen algunas otras dinámicas de interacción que permiten poner en situación al estudiante y a partir de esa situación, de esa emoción que se genera, puedan ellos identificarlo.</p>
<p>3. El bienestar físico y mental de los estudiantes en el entorno escolar</p>	<p>Porque se supone que el fin de semana tienen que descansar, tienen que venir más descansados al colegio “No, Miss -y me confían-, me dicen, lo que pasa es que estuve hasta tarde o me tuve que levantar temprano y tuve que hacer algunas actividades que quedaron pendientes en la semana y todo eso ¿no? lo manifiestan.</p>	<p>Y luego, tal vez ponemos a comparar, con hechos actuales que están sucediendo, que sí bien es cierto que aún no, no sería parte de hechos históricos, pero son parte de, digamos, del pasado mismo que ellos están viviendo y si noto que en mis alumnos al analizar críticamente situaciones propias que estamos viendo en el país, no quiere, por ejemplo, no este las continuas protestas que han habido ha sido la situación, más que nada política, no, la crisis política que estamos viviendo, la indignación que sienten al ver tantos casos conocidos, a través de las noticias, ya que estos muchachos son bastante informados entonces noto y recojo esa indignación, yo notaba más que ver las emociones si bien es cierto, pues hay cierta identidad también con nuestro país de querer cuidar, proteger de ser mejores ciudadanos día a día, pero también noto esa</p>	<p>Puedan identificar tomar conciencia de la emoción y reconocer también reconocer cuál es la emoción que en ese momento están experimentando, que puede ser de alegría, de tristeza, de sorpresa, de enojo, de repente.</p>
<p>El autocuidado físico en las actividades escolares. El autocuidado mental en las actividades escolares. El estrés en la vida académica de los estudiantes.</p>	<p>A veces, los estudiantes no son tan de decirlo, y eso que yo les he brindado la confianza, pero hay algunos que sí se cohiben y lo que hacen es ir al baño, por ejemplo, ¿el día de hoy, pero percibí, sentí algo extraño, ¿no? al pedirme permiso al baño y como tardaba tanto y justo ya iba a terminar la hora de clase yo me retiré, pero me fui directamente al baño para conversar con la estudiante y</p>	<p>Si bien es cierto, hay una emoción que es la parte en natural o espontánea hay un pensamiento que está detrás de esa emoción entonces esa hace por eso es necesario también ver de qué</p>	<p>Frente a esa situación y luego, una vez que toman conciencia de esa emoción, ver qué otros aspectos, qué aspectos están detrás de esa emoción porque sabemos que, dentro de la competencia emocional.</p>
<p>4. Las habilidades Blandas en la convivencia escolar</p>	<p>A veces, los estudiantes no son tan de decirlo, y eso que yo les he brindado la confianza, pero hay algunos que sí se cohiben y lo que hacen es ir al baño, por ejemplo, ¿el día de hoy, pero percibí, sentí algo extraño, ¿no? al pedirme permiso al baño y como tardaba tanto y justo ya iba a terminar la hora de clase yo me retiré, pero me fui directamente al baño para conversar con la estudiante y</p>	<p>Si bien es cierto, hay una emoción que es la parte en natural o espontánea hay un pensamiento que está detrás de esa emoción entonces esa hace por eso es necesario también ver de qué</p>	<p>Si bien es cierto, hay una emoción que es la parte en natural o espontánea hay un pensamiento que está detrás de esa emoción entonces esa hace por eso es necesario también ver de qué</p>
<p>La comunicación asertiva para una convivencia armónica. El fomento de valores. Las normas de convivencia como base de la estabilidad emocional.</p>	<p>A veces, los estudiantes no son tan de decirlo, y eso que yo les he brindado la confianza, pero hay algunos que sí se cohiben y lo que hacen es ir al baño, por ejemplo, ¿el día de hoy, pero percibí, sentí algo extraño, ¿no? al pedirme permiso al baño y como tardaba tanto y justo ya iba a terminar la hora de clase yo me retiré, pero me fui directamente al baño para conversar con la estudiante y</p>	<p>Si bien es cierto, hay una emoción que es la parte en natural o espontánea hay un pensamiento que está detrás de esa emoción entonces esa hace por eso es necesario también ver de qué</p>	<p>Si bien es cierto, hay una emoción que es la parte en natural o espontánea hay un pensamiento que está detrás de esa emoción entonces esa hace por eso es necesario también ver de qué</p>



		<p>bueno, ahí dialogué. Le brindé la confianza y la tranquilidad del caso y trato de mostrarle, pues mayor seguridad para que no se sienta mal.</p> 	<p>decepción, desilusión en ellos, a partir de este análisis, te estoy hablando de un caso específico de un tema que hemos estado desarrollando, por ese lado.</p> <p>Sin embargo, también dentro de las aulas se puede notar, digamos, en el mismo ambiente en el mismo clima entre los compañeros, muchas veces, también noto que los muchachos necesitan bastante motivación, necesitan, digamos, sorprenderse uno como docente tiene que llegar con una situación tal vez de contexto, el contexto de ellos, que de alguna manera les llame la atención porque creo que esa es la única forma en la cual creo mantenemos un poco enganchados a nuestros estudiantes durante la clase, entonces yo creo que es muy importante el sorprenderlos con algo, tal vez que para ellos sea nuevo y a partir de eso vienen las preguntas, repreguntas, las preguntas como se dice y temas debatibles, generan en mis estudiantes muchas ganas y ansias de participación y dar a conocer, pues sus opiniones, sus puntos de vista.</p>	<p>pensamiento está unido a esa emoción y ese pensamiento puede ser una opinión, puede ser un juicio, puede ser un estereotipo también entonces, a partir de eso, logramos que el estudiante pueda identificar la emoción, sobre todo, darle un sentido a esa emoción un ¿Por qué? No solo que el experimente.</p>
--	--	---	--	--


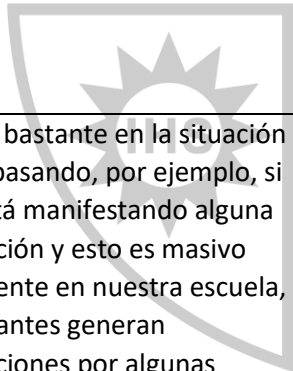
		 	<p>Ha sido bastante difícil lograr que los estudiantes de cuarto año, pues de pronto, desarrollen esa tolerancia al hecho de considerar que mi punto de vista es este, pero el tuyo es diferente y decir ya no hay problema, tu piensas distinto a mí, no hay problema, no te preocupes ¡No! ha sido difícil, ha sido todo un proceso sin embargo, pues, también creo yo, que como docente, nosotros también tenemos que ir reforzando, esa idea de desarrollar tolerancia si queremos también la tolerancia y respeto para poder de alguna forma garantizar la convivencia sana en una sociedad pues que esperamos algún día sea ideal es eso, les podría decir.</p> <p>Sabemos que has dictado el curso Desarrollo Personal y Ciudadanía Cívica (DPCC).</p> <p>DPCC, claro, sí.</p> <p>Ajá DPCC, has estado dictando y bajo esa perspectiva, esa experiencia que tú has tenido cuando se estaba dictando el curso.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>¿Coincide con lo que acabas de mencionar?</p> <p>Claro</p> <p>¿O hay algunos aspectos que tal vez observas diferentes o agregas? Con respecto a tu experiencia.</p> <p>No, realmente lo que he notado dictando de DPCC con los chicos de tercero es, digamos, como que ellos en un principio, sabes que es lo bueno de este curso, que nosotros en el colegio desarrollamos el proyecto, el proyecto... Dios mío se me fue la palabra, ¡El proyecto ciudadano! Entonces los chicos inician pues con toda una lluvia de ideas, en el sentido de tantas problemáticas que encuentran a su alrededor y que quisieran resolverlo, pero yo noto que ellos, por ejemplo, dicen: ¡No! ¡Es el gobierno que estamos así por eso! O sea, hay mucha, mucha. ¿Cómo se dice? Mucha expectativa de pronto, que es lo que no me está dando mucha demanda y también hay mucho <b>análisis y mucha criticidad</b>, como te comento de ver tal vez en algunos casos una desilusión por el estado de</p>	
--	--	---	--	--

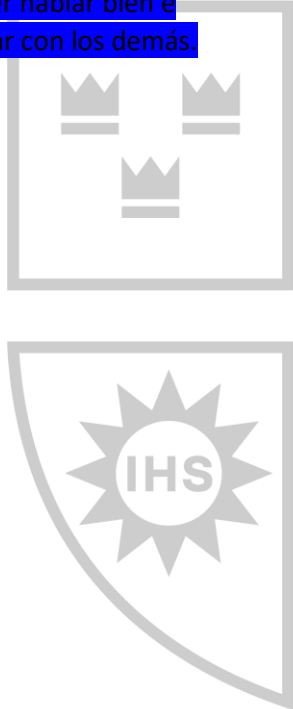
		 	<p>algunas, yo no sé qué tengo pero el estudiante decía eso pero por el ausentismo, digamos he estado muchas poblaciones, hay mucha injusticia pero siempre en un principio, en tercer año de secundaria recuerdo que es, todo es el Estado, el gobierno o sea y qué pasa que una vez que sucede y desarrollamos ya lo bimestres y con ello pues nuestro proyecto ciudadano nos damos cuenta, como le digo al final, y eso me ha pasado el año pasado en que los chicos se dan cuenta ellos mismos ¿Cómo es que de alguna forma sus alcances de conocimiento se han ampliado?</p> <p>Porque a medida del desarrollo de este proyecto ciudadano, pues ellos se han, digamos, han desarrollado pues la indagación se han informado más han replanteado sus perspectivas, la que tenían inicialmente porque al final de este de este año, pues ellos dicen maestra, pero realmente nos damos cuenta de que sí es cierto que el ciudadano tiene que participar y bien y que en un principio reclamábamos que sea el gobierno siempre reclamábamos y reclamábamos,</p>	
--	--	--	---	--

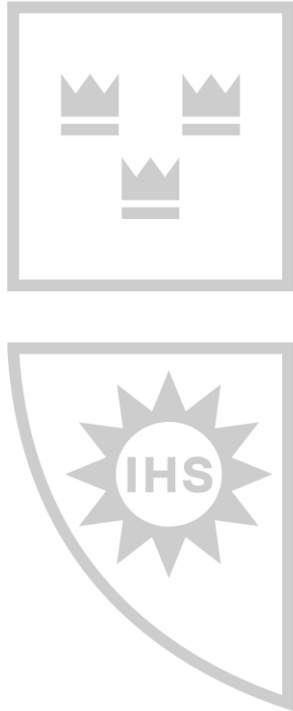
			<p>pero en realidad somos nosotros quienes elegimos, somos nosotros ¡Nosotros somos el Estado!</p> <p>Finalmente, y entonces en un principio era una perspectiva distinta ahora he replanteado mi perspectiva, tengo otro punto de vista.</p> <p>Y creo que el desarrollo de ese proyecto ciudadano ayuda mucho, a que se consolide lo que le estaba mencionando, esas habilidades de unas de comprensión, otras habilidades, también de, cómo se dice, de análisis que los chicos van desarrollando a lo largo de la asignatura, entonces lo mismo, que comentaba hace un rato y me pasaba con cuarto año de secundaria pero sí la diferencia digo que en tercero los niños vienen con ese ímpetu de querer aportar mucho más participativos, ellos si quieren, como se dice dar a notar su postura hay mucha participación en tercero que sucede, que nosotros tenemos que regular , o sea, es una participación tenemos que poner tiempos porque si no se nos va a la hora solamente en intervenciones, pero sí hay una gran diferencia con</p>	
--	--	---	--	--

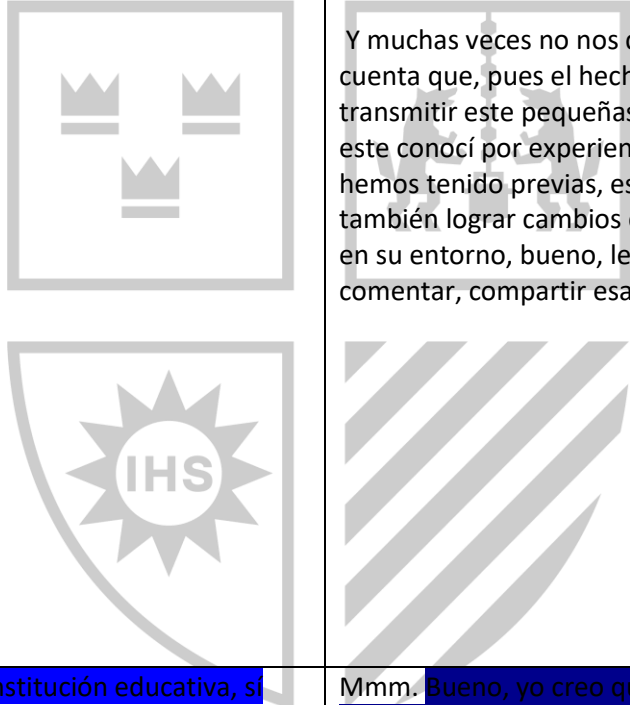
		 	<p>las clases de tercero y las clases de cuarto, eso.</p> <p>Con respecto a la identificación de emociones o al nombrar emociones de parte de los estudiantes en tu práctica pedagógica, percibes que logras promover o de alguna forma, intervienes dentro de tu práctica pedagógica para que ellos puedan identificar o nombrar las emociones a través de tu experiencia en el dictado del curso de DPCC.</p> <p>Ah!, tal vez no de forma planificada, pero creo que durante el desarrollo de la sesión sí se da, sí se da porque cuando se solicita que el estudiante pues muestre su punto de vista, ellos sienten una libertad, tal vez como para explayarse en explicación en mostrar, como decía hace unos minutos atrás, en mostrar de alguna forma también desilusión que también es considerado una emoción, desilusión por ser parte tal vez de esta sociedad, desilusión también de tanta diferencia que hay hasta desilusión, incluso de unos</p>	
--	--	--	--	--

		 	<p>temas que hemos desarrollado que tienen que ver con estereotipo, con discriminación y también he notado que ellos se han sentido parte de eso, o que han pasado anteriormente también en algunos casos, también considero que es importante que los chicos muestren testimonios, entonces sí, sí es cierto de que de alguna forma la sesión no es que planifique, no voy a de pronto a hacer que el estudiante identifique su emoción, pero yo creo que en el proceso, entonces, nosotros regulamos, el docente regula de alguna forma las emociones que van brotando en ese momento, eso es lo que sí he podido identificar.</p>	
2		<p>Sí, influye bastante en la situación que está pasando, por ejemplo, si el aula está manifestando alguna preocupación y esto es masivo generalmente en nuestra escuela, los estudiantes generan preocupaciones por algunas entregas o por algo que va a suscitar en alguna asignatura- pues el clima en el aula está bastante tenso, está en cargado, ¿no?</p>	<p>A ver con el clima emocional del aula en el logro de aprendizaje. Bueno, influye mucho, de verdad que sí.</p> <p>Yo creo que es muy importante saber cómo comunicar, saber cómo transmitir, digamos saber cómo de pronto utilizar una comunicación asertiva para con ellos.</p> <p>Yo creo que sobre todo es importante, digamos, durante el</p>	<p>Definitivamente el clima emocional creo que es uno de los aspectos fundamentales en el aprendizaje.</p> <p>¿Por qué?</p> <p>Porque si es un grupo, es un aula en el que los estudiantes interactúan de manera amable, de manera empática, es decir, se ponen en el lugar del otro. Se preocupan e interesan por lo que pueda pensar o sentir el otro que se</p>

		<p>Trato de aplicar las pausas activas con los chicos, empiezo a hacer comentarios, empiezo a conversar con ellos sobre lo que está pasando y les brindo la tranquilidad para que puedan estar listos al iniciar la clase.</p> <p>Muchas veces se preocupan más por las evaluaciones, "¿miss va a haber examen?", "haber tranquilos" entonces trato de hablar con ellos, tratando de que entiendan que una evaluación, pues no es punitiva, yo le digo "eso me va a servir a mí y necesito, de todos modos, recoger esa información".</p> <p>Entonces, les hablo, ya se han acostumbrado, no se cargan mucho cuando vamos a iniciar un tema, inclusive también el enfoque que le voy dando en la importancia que tiene esto y cómo se desencadena en diferentes situaciones de la vida, más que todo pueden ser en fenómenos.</p> <p>Cuestiones sociales también, ¿no?, que muchas veces es lo que más</p>	<p>desarrollo de la clase, todo contextualizar al estudiante, partir por una situación que a ellos que no le sea, digamos, desconocida, sino todo lo contrario entonces, así como que invitamos creando un espacio seguro en el estudiante para que pueda explayarse.</p> <p>Entonces, yo recuerdo, yo recuerdo mucho, por ejemplo con mucha pena, tuve que dejar de enseñar este año los chicos de tercero de secundaria, por obvias, "x" razones, no hay persona que se yo vi y luego tuve que reemplazar el profesor en una clase.</p> <p>Volví después de creo, mes y medio de haber visto a los chicos y la verdad es que los chicos me recibieron a mí con una alegría, una que dice, mira esto yo recuerdo mucho de que llego y lo que siento lo que siento con los niños es que ellos como que me dicen Miss sabe que el otro profesor era muy serio. Miss esto, Miss el otro, empiezan con las comparaciones, eh chicos, por favor, cada docente tiene su estilo, tiene su metodología, así es su estilo y tal vez yo creo que en esa parte y</p>	<p>expresan de manera asertiva, si es una, si es un grupo en el que integran a todos que aceptan la diferencia, que son tolerantes también anteponen un pensamiento que de repente no es acorde a lo que ellos piensan. entonces, todos esos aspectos generan que un estudiante se sienta integrado al aula y creo que se siente en un espacio que le da la oportunidad de crecer y eso creo que una persona que se siente así, que es ese ambiente, le genera emociones placenteras, adecuadas, que por ejemplo, tiene expectativa por estar en el salón, por compartir espacios con los compañeros y espera, de pronto tiene expectativa también por descubrir juntos lo nuevo que viene en cada aprendizaje, entonces está en un mejor control emocional.</p> <p>Como te digo, experimentando estas emociones positivas que van activando ya si vemos a nivel subcortical, por ejemplo, van de la dopamina y estos otros neurotransmisores que generan ese bienestar.</p>
--	--	--	--	--


		<p>ellos se vinculan y van comentando también, según la información que tenga, y, sí, influye.</p> <p>Los estudiantes tienen que tener seguridad y confianza en sí mismos, para poder hablar bien e interactuar con los demás.</p> 	<p>conectado con mis niños bastante, porque si bien es cierto, cuando he notado eso, ahí va el ejemplo.</p> <p>Cuando he notado de pronto tienen estudiantes y equivocado en una respuesta de este, lejos de recriminarle, oye, estás hecho después no, no, contrario digo, sabes qué chicos, ok si me equivocó y ya, pero todos nos equivocamos y es más, qué bueno que se han equivocado.</p> <p>Acá hay para poder corregirlos, porque yo creo que hay que crear espacios seguros en donde nosotros solamente podamos hablar de logros y éxitos, yo también hablar de equivocaciones, de errores, y eso es lo que tenemos que hacer y decir a los jóvenes, a los chicos que ellos también tenían que buscar en sus hogares, en sus casas, de pronto darle esa confianza a sus padres, porque de pronto veces nosotros como papás lo que hacemos es solamente contar los puntos, este cómo se dicen los puntos positivos.</p> <p>Sí, sabes que yo esto, la victoria, los éxitos, los logros y muchas veces</p>	<p>Eso sí, incluye, y eso ya está demostrado por neurociencia, incluye en la capacidad para poder desarrollar talleres tareas cognitivas superiores, reflexiones para poder, de pronto, activar mejor su memoria entonces, desde ese lado sí está.</p> <p>Es importante generar un clima emocional positivo dentro de las aulas para que todos los estudiantes puedan aprender mejor.</p> <p><b>Y desde tu experiencia o desde también desde tu perspectiva, exposición en el que ejerce la coordinación de tutoría ¿Has observado un caso en el que esta influencia del clima emocional en el aula ha permitido mejorar en los aprendizajes de los estudiantes?</b></p> <p>Sí, y eso se ve muy, muy frecuente, te digo y pasa, o sea, un salón que está así de integrado, por ejemplo,</p>
--	--	--	--	---

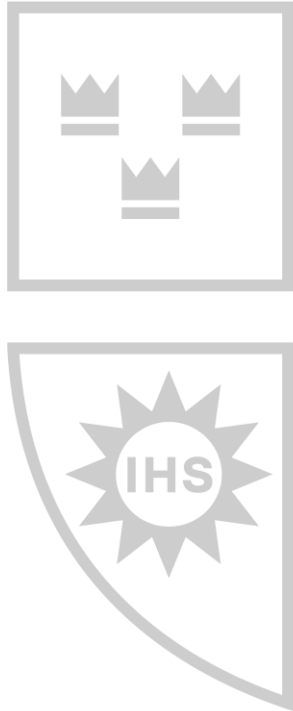

			<p>también por decir, pueden ser cosas sencillas, pero también nos equivocamos, como padre, pero no lo decimos, no sé por qué tenemos y eso genera ese espacio seguro para que también los hijos puedan ir con confianza y comentar, hasta cuando nos hemos equivocado ¿Eso puede cambiar mucho de densidad?</p> <p>Los hogares y recuerdo y me recuerda estos niños en esta experiencia que tuve me recuerdas a los niños en que yo siempre decía chicos cosas nuevas, experiencias nuevas, cuénteme ¿Qué ha pasado?</p> <p>Deseado en este hace tiempo inicial, recuerdo mucho, hace dos semanas creo que entré al salón del tercero B, Miss se acuerda que usted nos dijo de que teníamos que hablar con nuestros papás para que también nos cuenten de sus errores.</p> <p>Yo hablé, me dice, con mi papá, mi mamá, me dice porque ella este no tenía idea de que eso puede ser bueno, no tenía idea de que eso podía impactar en nosotros se da cuenta de que eso hacía que nosotros ¿Saben? nos vincularemos</p>	<p>porque tiene mejor rendimiento si hablamos del rendimiento, porque como se sienten bien, por ejemplo, generan espacios de estudio, entre ellos, se apoyan, hacen reuniones de grupo.</p> <p>He visto, por ejemplo, en algunas experiencias anteriores en el que, para preparación para exámenes, por ejemplo, esos exámenes internacionales que vienen cuando el grupo está así, en algunas aulas se preocupaban por identificar el estudiante que, tiene una, es más destacado en alguna, en algún curso matemáticas o física, etcétera.</p> <p>Entonces, entre ellos identificaban quién tenía mejores competencias en ese curso y esta persona se organizaba círculos, digamos espacios, inclusive en algún aula recuerdo estableció horarios para que, en después de la hora de clases, este estudiante pudiera hacer el repaso, con todo el grupo y cada uno de los chicos tenía un espacio para poder brindar ese conocimiento y todos muy, cómo te puedo decir, muy cumplidos, muy puntuales asistían y también de</p>
--	--	---	--	--

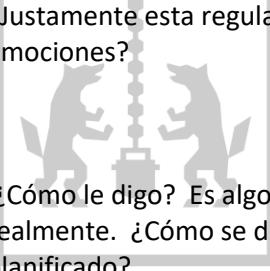
			<p>bastante, bastante más que antes y entonces yo ahí me sentí como que wow, o sea de nosotros damos algunos secretos tal vez reforzamos de pronto con cosas cotidianas, en nuestros alumnos.</p> <p>Y muchas veces no nos damos cuenta que, pues el hecho de transmitir este pequeñas pequeños, este conocí por experiencia que hemos tenido previas, este podemos también lograr cambios en su hogar, en su entorno, bueno, les quería comentar, compartir esa experiencia.</p>	<p>alguna manera se mostraban agradecidos.</p> <p>Entonces este grupo, yo recuerdo con mucho cariño este grupo, los chicos se apreciaban bastante y entonces la idea era que, como que, juntos vamos a lograr salir bien de las pruebas, estas pruebas internacionales</p> <p>Entonces creo que ese clima de hacer que todos se sientan como que unidos, como que todos se sientan parte, del reto, y que enfrentar el reto de manera colectiva iba a obtener mejores resultados.</p> <p>Yo creo que los llevaba también a sentirse motivados y bueno, obviamente a tener buenos resultados al final.</p> <p>.</p>
3		<p>Nuestra institución educativa, si hay actividades que genera, para nosotros los docentes, porque en algún momento, cuando ingresamos al aula, transmitimos a los mismos estudiantes, podemos transmitir ansiedad, inseguridad,</p>	<p>Mmm. Bueno, yo creo que los talleres de autocuidado que recibimos de forma pues, bueno, esporádica que junto a video programa creo que nos ayuda mucho a que nosotros podamos mmm pronto ir regulando nuestras</p>	<p>Mmm, sí, mira, acá en el colegio, donde trabajo este existen muchas actividades para gestionar emociones desde, por ejemplo, las tutorías, los talleres hacia la noche, en espacios por ejemplo para poder</p>

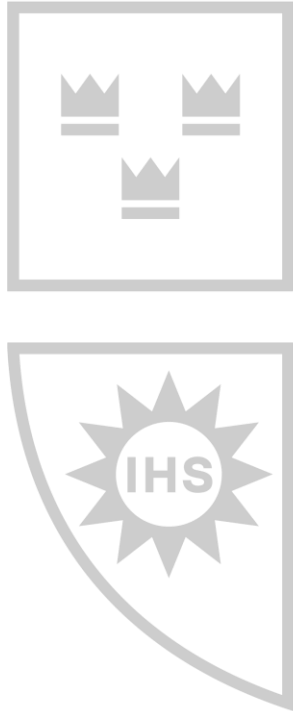
		<p>depende cómo estamos nosotros emocionalmente.</p> <p>Si plantea actividades y que estas actividades son bien recibidas, no mucho. Hay muchos docentes que son reacios a ellas. Piensan que son de repente una pérdida de tiempo. En otros casos, una que otra actividad es más interesante, otras no tanto. Entonces, eso un poco que los desanima, ¿no?</p> <p>Si es el caso sí o no, sí las plantean, por ejemplo, y son actividades de autocuidado, que siempre lo van generando los especialistas de BYDE, tratan de incorporar a toda la comunidad educativa, pero ahora es lo que más se genera. Antes, me acuerdo, cuando retornamos de la pandemia había otras actividades de ayuda, o sea, las actividades eran más variadas. Salíamos a bailar o a hacer ejercicio, una rutina de 10 minutos de los profesores de educación física, lo hacía en otros momentos, esa semanita que teníamos entre bimestres o por allí. Entre semestre también, pues</p>	<p>emociones e ir aprendiendo a gestionar frustración. El cansancio, manejar bien el estrés y nosotros de una forma como le dije anteriormente no planificada en sesiones también tratamos de transmitir a nuestros estudiantes. No creo que eso digamos, eso es importante, pero diré que también no es muy continuo. Después también podría mencionar el hecho de la integración que se busca la integración en la institución ¿Esta forma no?</p> <p>También de ayudarnos a ayudar, a gestionar sus emociones porque hay que compartimos en algunas actividades extracurriculares. De pronto entre docentes y aprendemos, pues ahí a realizar, pues ejercicios de meditación que han habido hace pocos ejercicios así de meditación de respiración para poder regular estas emociones de tensión, estrés.</p> <p>Sí podría decirlo, institución.</p>	<p>trabajar a acuerdos con los con los estudiantes.</p> <p>Entonces desde el enfoque que tenemos un enfoque restaurativo que justamente trabajas la idea de que, frente a una equivocación, frente a algún problema o conflicto entre las personas es importante, no solo ver una consecuencia, digamos punitiva, castrante o restrictivas sino lo que trata más bien es de trabajar el aspecto emocional, el reconocimiento de la de la emoción, la reflexión y bueno, el asumir, la o las consecuencias e intentar, creo que es como comprometerte también con lo que siente el otro, el restaurar la emoción del otro, es eso: comprometerte.</p> <p>También a generar, creo yo, como un espacio para que desde las emociones nos podamos comprender también y eso está dentro del modelo pero yo creo que también, si bien es cierto, es algo que el modelo propone para los estudiantes, yo sí considero que hay una figura básica que entra a tallar, que es el adulto y el adulto</p>
--	--	---	---	--

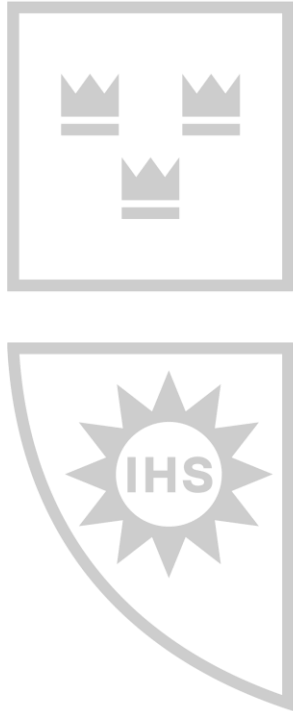
		<p>había este deporte y por eso digo, las actividades deben ser variadas.</p> <p>Eso se hacía antes y yo creo que funcionaba porque a todo el mundo no les gusta bailar a unos sí y a otros, no, les gusta el deporte. Entonces había para todo, ¿no? Inclusive mucho antes, también hacían hasta karaoke, hacían concursos de karaoke, diferentes actividades que eran más variadas que ahora. Ahora, lo único que es autocuidado, y los psicólogos están allí, no es muy agradable para muchos porque no hay variedad y eso se está tornando muy rutinario. Yo creo que debería variar.</p> <p>En el caso de los estudiantes, creo que los monitores trabajan mucho, pero ya es en grupos más pequeños por esta cuestión de convivencia y todo ello dentro de sus grupos, que tienen los monitores, lo hacen. También el año pasado los levantaban temprano y hacían una rutina saludable. De allí hay muy pocos campeonatos que antes sí lo hacían intersecciones, ahora no.</p>	<p>¿Y en el caso de docentes, estudiantes o en ambos?</p> <p>En el caso de docentes, de estudiantes no lo he podido evidenciar porque creo que eso está a cargo de Byde (Bienestar y Desarrollo del estudiante) No creo que también ha habido que parte de la asesoría directa que presiden los chicos por los psicólogos, psicólogas ¿También este ha tenido que ver, en algún, en alguna unidad?</p> <p>Me parece, creo de los dos primeros bimestres si se ha visto eso después también el desarrollo de pausas activas, de alguna forma también contribuyen a gestionar las emociones.</p>	<p>definitivamente sí, es importante el adulto para poder modelar esas conductas en los estudiantes porque finalmente ellos son adolescentes, son jóvenes que están todavía madurando esa capacidad para gestionar sus emociones y por ahí, pues algunos todavía no tienen ese poder, ese control, digamos emocional, muchos de ellos han, simplemente activan una emoción frente a alguna situación que no les agrada o lo contrario pero el adulto y por eso acá sí, yo creo que es clave también el adulto, como te decía, como modelado pero también como modelo o sea, no solo que gestiona ayuda a la emoción del otro, sino que sea un ejemplo también de emociones de gestión de emociones entonces, y en esa medida se puede generar una coherencia también en el trabajo con el estudiante entonces yo el estudiante, el niño y el adolescente, mira mucho el adulto impacta entonces puede impactar a nivel positivo pero también a nivel negativo.</p> <p>Entonces, en ese sentido, creo que el papel del adulto para la gestión</p>
--	--	---	--	--

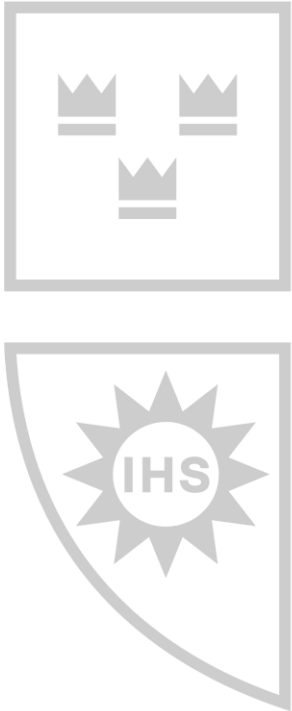

		<p>Ahora el tiempo está apretadísimo con los chicos y no generan eso.</p> <p>Lo último ha sido la actividad por el Día de de la salud mental. Pero yo creo que esas actividades deberían ser un poco más frecuente para ellos por la carga que tienen que hacer o para poder responder también bien, la interacción entre ellos ayuda mucho, pero como digo, solamente sé, que lo hacen en grupos pequeños.</p> <p>De hecho, los tutores lo hacen, sí lo hacen con sus actividades, pero son grupos pequeños que son por sección, lo cual esto debería aplicarse. Estaban realizando en la hora de la formación, para el cierre se ponían a bailar, los chicos salían cada sección de quinto y hacían una rutina de baile y los chicos se divertían ahí iniciando la semana. Eso sí, pero ahora ya como no hay formaciones, no lo hace.</p>		<p>de la emoción sí es necesario, por eso decimos que muchas veces inclusive, hay acá un mensaje, una idea que se dice que muchas veces el aula también es mucho, la figura del tutor, por ejemplo, si hablamos de una de un adulto cercano entonces así cómo es el aula, así es el tutor también diríamos cómo es el aula cómo es el psicólogo: es el aula.</p> <p>Entonces, porque creo que tiene que ver justamente con esa idea de la figura y el modelo del tutor para gestionar adecuadamente las emociones.</p> <p><b>¿Y cuándo mencionamos de impactos hay alguna actividad que demuestra impacto, mayor impacto en la gestión de las emociones, las actividades que promueven la institución o el modelo de servicio educativo? ¿Hay alguna actividad que has observado en que generan mayor impacto o menor impacto en las emociones?</b></p>
--	--	---	--	---

				<p>Es que, la competencia emocional, justamente tienen que ver con este conjunto de habilidades, de actitudes que se generan y justamente los espacios en las que se prioriza, pero no son los únicos que se prioriza, justamente el desarrollo de estas capacidades son la estrategia de la tutoría y la tutoría taller, o sea, son básicos, porque ahí justamente y por eso la necesidad, lo que nosotros mucho hablamos con los tutores, es que ellos realmente utilicen esa hora para generar esa habilidad.</p> <p>A nosotros nos preocupa cuando de repente no se piensa en la tutoría, como espacio privilegiado para desarrollar esta estabilidad y como te decía a través de situaciones por eso es que se generan dinámicas, estudios de caso en diálogos en pares, que son estrategias justamente dedicadas a desarrollar esto.</p>
4		<p>Cuando estaba dictando clase, faltaban 15 minutos. Un estudiante, pues me respondió de mala manera, fue una reacción que tuvo</p>	<p>¿Ya? ¿En qué momento?          Debemos encontrarlo en ...a ver.          ¿Ah? Pero sea la regulación de las</p>	<p>¿En qué momento de su práctica?          En todo momento, en realidad, en todo momento por ejemplo, nosotros como cuando hablamos de</p>

		<p>él: “por eso no escogí monografía en Matemática”, algo así, pero fue bastante directo y enfático en eso.</p> <p>Le dije, terminando la clase te quedas un momentito para poder conversar. En el momento, le dije que pasó, cuando salieron los estudiantes, él se me acerca y lo que hice no fue “no debiste hacer eso” ¡no! simplemente le pregunté si se sentía bien y le pregunté, ¿cómo te sientes? Bueno, no lo relacionó con lo con lo que hizo; “ah, bien mis”, “me refiero a cómo te sentiste en el momento que me respondiste de esa manera”, y me dijo, mis me sentí mal después de haber respondido, no debí haber hecho eso. Le pregunté para que él mismo se dé cuenta si era consciente de lo que había hecho porque hay algunos que tú les preguntas y no se dan cuenta, pero el estudiante sí, pidió las disculpas del caso y dijo que no era la forma como debería haber respondido; y esa fue la forma que más o menos regulé esa actitud negativa.</p>	<p>emociones en mí ¿O para con el estudiante?</p> <p>¿Con usted, con el estudiante? ¿En qué momento de su práctica pedagógica toma en cuenta? ¿Justamente esta regulación de las emociones?</p>  <p>¿Cómo le digo? Es algo, es algo realmente. ¿Cómo se dice no planificado?</p> <p>Yo creo que es difícil poder precisar en qué momento, en qué momento se puede regular nuestras emociones porque yo creo que más bien surge a partir de una situación que se dé durante durante la sesión y a partir de ello entre una situación de pronto puede ser que vea un estudiante que esté mal, esté llorando cuando no entonces siento, uno como docente lo que hace de pronto pues es acercarse y tratar de darle calma y seguridad, me pasó y en una clase que tuve, una clase que tuve, sé que una niña estaba esperando resultado de su salud, unos análisis y tenía pendiente la entrega de un trabajo</p>	<p>regulación de las diversas emociones, pasa, porque todos los que tenemos que ver con este trabajo somos los primeros en tener conciencia de lo que proyectamos, a ver si nos vamos por ejemplo Bisquerra, una línea de cómo se debe trabajar el campo, la competencia emocional entonces él, por ejemplo, refiere que la competencia emocional pasa primero por la conciencia emocional entonces, qué quiere decir que frente a cualquier situación sea con un estudiante, sea una clase, sea con un docente, sea con un compañero.</p> <p>Yo tengo que saber qué, frente a esto, qué emoción me ha generado ¿Me ha generado cólera? ¿Me ha generado alegría? ¿Me ha generado sorpresa? Y una vez que yo puedo tomar conciencia de cuál es la emoción que tengo, ya está.</p> <p>Y eso, como te digo, se da en todo momento porque todo el momento estamos siendo impactados por nuestro entorno entonces, cuando yo tomo conciencia de eso, la verbalizo recién puedo llegar a lo</p>
--	--	--	---	---

			<p>entonces yo creo que se genera eso con ahí mucho, esa abruma con mucho estrés, la niña se puso muy mal a llorar, se puso un poquito mal así con los ojitos brillosos y entonces yo me acerco a ella y le digo, pues Camilita ¿Qué pasa hija? Yo la abrazo, no sé si estará bien o no, digo abrazo, así pues, ahora le digo hija tu tranquila, porque realmente todo lo que nos pasa bueno, malo, todo es temporal, oh, es temporal, trato de darle, digamos, unas palabras no diciéndolo, no me entregues el trabajo tranquila, digo, o sea, esto ya ha pasado ya, esto es sencillo, sé que esté en muchos trabajos, de momento que estás abrumada por esta red, pero recuerda que todo es temporal, así que vamos, vamos a buscar una solución le digo.</p> <p>Entonces trata tal vez de considerar un poco la perspectiva del estudiante y no puedo irme en ese momento rígida, ni rigurosa trato de ponerme también en su lugar y de una forma decir, es realmente, o sea es tan importante exigirle la presentación ya, ya sea tomando en cuenta todo lo que le está pasando, está a la</p>	<p>siguiente, que es regular la emoción entonces, por ejemplo, te decía, escucho que un estudiante ha cometido, ha tenido una falta hasta de repente se peleó con el compañero entonces, en ese momento puede ser de que mi reacción y es más, de repente, este estudiante, pues es un estudiante que casi siempre genera conflictos, es de los más difíciles y más traviesos. De repente, como emoción puedo yo sentir incomodidad ¿Cierto? De repente puedes sentir molestia, sea por ponerle el nombre directo a la emoción, ya está, entonces en ese momento yo no puedo ir y decirle al estudiante ¡Oye! ¡Mira, otra vez, tú! ¡Qué barbaridad!</p> <p>Por ejemplo, si yo me dejo llevar, no tengo este momento de conciencia emocional, de repente reacciono con la emoción directa ¿En qué se traduce? En una conducta que puede ser una llamada de atención que puede ser un gesto desaprobatorio que se puede tomar de repente agresivo, o hacer alguna cosa que haga, de repente, sentir a la otra persona la</p>
--	--	---	--	--

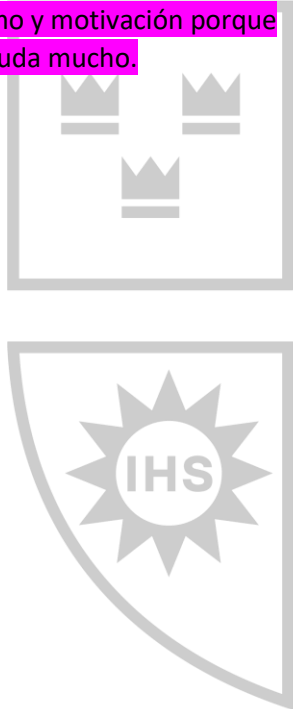
			<p>espera de unos resultados que creo son tan buenos que digamos y eso también la tiene preocupada.</p> <p>Entonces, esa es la forma en la que yo busco regularme, tal vez considerando lo que mi estudiante está sintiendo, ese momento, pero como digo, o sea, no es planificado, simplemente es tomar en cuenta que sucede en momento y siento que uno actúa de acuerdo al momento, pero sí, digamos que esa ha sido mi forma de regular y de regular a mi estudiante.</p> <p>¿A ver, a ver qué manera interior del aula? A ver, es que de haber existido una situación conflictiva.</p> <p>Cuándo hay diferencias de intereses, hay fricciones, hay incomodidad. ¿De qué manera interviene usted para que los estudiantes puedan regular</p>	<p><b>emoción que estoy sintiendo yo en ese momento, simplemente al hacer eso, estoy haciendo una descarga emocional.</b></p> <p>Entonces, sin embargo, cuando tomo conciencia de eso, primero regulo y de repente, en ese momento ¿Cómo regulo? Respiro hasta poder a mi manera, de regular, respiro me tomo unos minutos, hago una conciencia de una reflexión interna de bueno.</p> <p>Es un estudiante, es un joven que está en proceso, hay que seguir trabajando con él. ¿Qué otras cosas puedo hacer para poder realmente impactar en él?</p> <p>Qué cosas tengo que implementar para que él, pues, de repente deje de actuar de una manera tan impulsiva entonces regulo mi emoción, entiendo además, y que esta emoción me debe llevar lo que te decía, el que estoy, ya me siento cómodo, pero ese es el papel que me toca.</p> <p>No que moleste todo, no puede</p>
--	--	---	--	--

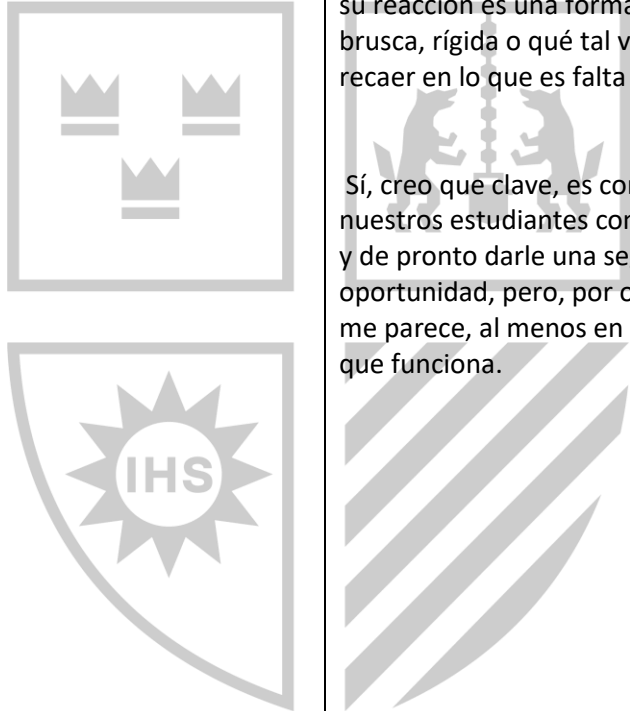
				<p>ser, por lo que él acomete, yo no lo puedo hacer responsable.</p> <p>El tercer componente de la regulación emocional, autonomía emocional, yo me hago responsable de esa emoción y luego en un siguiente punto, teniendo conciencia de todo eso, recién puedo hablar con el estudiante o hago la intervención con el estudiante para poder hacerle dar cuenta de lo que ha generado y lo que te decía, el impacto generó la reflexión también de parte de él, que asuma la consecuencia, la está ¿Qué estoy haciendo ahí? Estoy utilizando mi competencia social para poder generar un cambio también en la actitud y darse cuenta primero del estudiante para moverlo algún cambio en la actitud. Está entonces eso, por ejemplo, que es frente a un ejemplo de una situación, este de falta de conducta, dificultad, la conducta de un estudiante estoy poniendo en práctica lo que tu decías en la regulación de la de la emoción.</p>
5		Bueno, hay una estudiante que muchas veces participa y en las veces que participa se equivoca,	Hace poquito en lunes me sucedió algo bien, bien particular, entonces	Entonces ese es el enfoque restaurativo nos da técnicas específicas para manejar los



		<p>entonces hay algunos estudiantes que hacen mofa de ello. La estudiante, pues tiene una voz bastante aguda y no se queda callada y responde a sus compañeros, entonces en ese momento, sucede ello, además cuando hay esa discusión, los demás también empiezan a decir “Uhhh”, algo así.</p> <p>Primero hago que guarden silencio. Segundo, hablo con ellos. No corto la clase porque no es una conversación muy larga, ya que después tengo que intervenir, pero simplemente trato de regular y primero mencionar que la participación es libre y no tiene que originar la burla que están haciendo y eso no debería pasar. Tengo que pensar muy bien lo que voy a decir, porque muchas veces las palabras ya no se desdican, entonces debo pensar bien lo que voy a responder para no generar, porque si no empieza el otro responde y esto nunca va a terminar, ¿no?</p> <p>Y hasta ahí lo corto, pero después sí trato de siempre buscar apoyo del</p>	<p>resulta que hay un sorteo para que mis niños se expongan grabar unas exposiciones mis chicos y hubo una situación en la que puedes ir, el primero, el primer alumno que debería salir a grabar, de una para mi mirada y me decía a mí por favor, quiero decir al otro, por favor, como son 10 minutos para acabar entonces lo que hice fue anunciar, mira, yo creo que este alumno cómo ha estado ahí empeñoso querido reformular ha estado buscándome para replantear, de pronto su disposición, entonces yo creo que sería mejor darle unos minutitos más para que se prepare y vamos a empezar por el segundo, dije eso y de pronto algunos se sintieron de que ya no hay problema, pero también hubo algunas alumnas ¿Miss pero a mí por qué? ¿Por qué tiene que ser así? ¿Eso sería injusto? O sea así, entonces se pusieron una situación en la que dije guau ¿Verdad? ¿Qué hago? No, porque tampoco puedo, o sea, ejercer mi autoridad y por eso ya decidí ya no, realmente es injusto, no me dices si Miss porque para todos hemos también preparado con el mismo tiempo.</p>	<p>conflictos en el aula, y eso ¿Qué implica? Implica que, por ejemplo, frente a una a un conflicto que puede ser diferencia de opiniones. Entonces establecemos primero, identificamos las personas que son parte del conflicto digamos que el conflicto se da porque ahí se ha generado un rumor, digamos un rumor que desprestigia a alguien del aula. Está un grupo del aula en específico y eso ha generado que haya rencilla.</p> <p>¿Malos comentarios? De repente hay alguna discusión entre ellos, entonces ¿Qué hago frente a eso? Como te digo, identifico ¿Quiénes son los involucrados para este caso? De repente es que haya involucrados directos, no sé, qué son todos.</p> <p>Entonces ¿Qué genero? Una reunión restaurativa, entonces, en la primera parte hago la indagación como te digo para identificar los participantes del conflicto y luego genero, la reunión restaurativa, que es una técnica en la cual todo el aula a manera de círculo, se genera un diálogo, un diálogo en el que</p>
--	--	---	--	---

		<p>tutor, ya tratando de ver cómo es el estudiante más a fondo, si lo ha explorado más, ha conversado más con ellos. Entonces, trato de comentarle también la situación, también hablo con la psicóloga. Y ya me da más luces de eso. Trato siempre en el aula de decir que la <b>participación es libre y cualquiera se puede equivocar</b> "podemos equivocarnos y también podemos corregir y equivocarse es para mejorar también".</p> <p>De esa manera hago porque muchas veces he escuchado que mandan a hacer silencio y ya y lo cortan. ¿No? Entonces se quedó allí, simplemente se atacó el momento con un silencio, pero no se llegó a que ellos puedan reflexionar o puedan, por lo menos pensar en su cabecita y que se den cuenta de lo que están haciendo.</p> <p>¿Y cuál es la actitud que observa en el estudiante cuando interviene en esas situaciones?</p>	<p>Entonces lo que hice fue ese momento y les digo, el quinto "J" fue dije niña, digo gracias, gracias porque me has hecho entrar en razón y sí, pues, o sea utilizando pues la lógica, esto tiene sentido, todos hemos tenido el mismo tiempo para desarrollar nuestros de sus trabajos y le agradecí, la niña que más bien estaba así como que decía a mí esto es injusto le agradecí, gracias por haberme hecho de entrar en razón y más bien la niña, Dios hijita era una niña así. Tú tienes que iniciar porque, tal como estaba, hay que también respetar acá el orden. Y, bueno, la niña como que lo tomó más menos, pero igual tomó su lugar y salió a exponer ¿Y Sabes qué más me paso? ¿Puedo mencionar nombres?</p> <p>Claro, sí, está bien.</p> <p>Ya y más bien luego de 23 grabaciones que hiciera, le tocaba el turno a mi alumno. ¡Mikaél!, Mikael Salvatierra y ese niño por características ya conocidas de que no aporta, no participa, es un poco así que.</p>	<p>todos participan, dan, identifican, ¿Qué es lo que ha llevado el conflicto? ¿Qué situaciones han generado? ¿Cuál es el impacto que ha tenido con el conflicto o la situación en los otros? ¿Cuál es el nivel de afectación?</p> <p>La idea es que cada uno reconozca el nivel de afectación que ha generado en el otro está y eso parte también porque los que se han sentido afectados tengan esa posibilidad de expresar cuando les ha incomodado, dolido, les ha generado molestia o malestar, entonces quienes lo hagan, en algún momento han participado, han generado esa situación, se afronte a esa ese diálogo, se conmueven, esa es la idea, que se conmuevan, que se sientan de alguna manera parte y que a partir de esa conciencia generen la posibilidad de reparar esa emoción en los demás.</p> <p>Entonces, todos tienen la oportunidad de la reunión de expresar, de expresar sus emociones y como te digo, de generar un compromiso también para mejorar la situación del aula.</p>
--	--	--	--	---

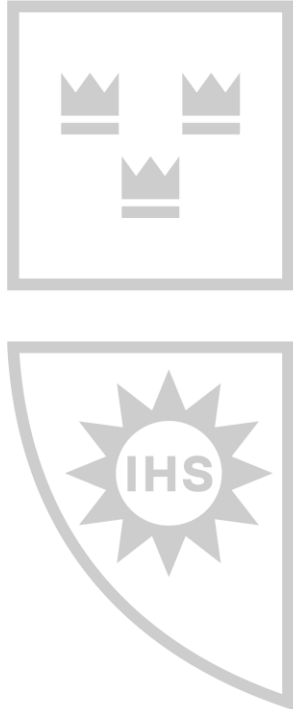
		<p>Cuando yo intervengo, gracias a Dios, sí me han escuchado. Y no se ha vuelto a repetir, o sea, no es frecuente. De hecho, se han suscitado otras cosas, pero no de conflicto entre ellos, sino de cómo van llevando la asignatura, ellos muestran a veces una frustración, pero ya es de ellos mismos, sus emociones, entonces trato de hablar con ellos, por supuesto, aparte, después de las clases, porque siempre los observo en clase.</p> <p>Trato de observar y me acerco a ellos, y veo, pues cómo están avanzando. Cuando yo les pregunto, algunos muestran un cierto rechazo a la asignatura, algunos frustración y se nota. Entonces trato de no desligar la parte emocional de lo cognitivo, o sea, trato de que eso no se rompa, que siempre haya una relación. Entonces, eso ayuda al estudiante a manifestarse con mayor seguridad.</p>	<p>Deja de lado su, en algunos casos, responsabilidades, yo dije, él me había dicho que no iba a salir, un poco reacio al principio, yo dije, ¡Uy! y ¿Qué pasó acá? No, yo no puedo irme por el otro lado de tal vez llamarle la atención fuerte entonces lo que hice fue invitarlo, le digo, ven acércate por favor.</p> <p>Mikael acércate a mi lado, mira, tú me vas a ayudar con él, no sé con el con el reloj, con el cronómetro ya y tal cosa no, mientras vamos grabando entonces mira, fue algo, me parece mágico esto, porque a medida que estaba a mi lado, ya me hice a mí, me estaba consumada máquina y decía, llover contábamos 321 para grabaciones y de pronto escuchábamos todo eso y el niño diciendo su apreciación sobre lo que iban exponiendo.</p> <p>Me decía, profesor, acá yo creo que esto es lo otro, o sea, tenemos rúbricas de evaluación, no así le digo, y tú qué crees que hubieses mencionado entonces sí, sí que no sé qué es el otro digo muy bien, terminada la grabación, punto listo y yo le decía, Este le hacía resaltar, le</p>	<p>¿Y considera que los estudiantes saben qué emoción es la más apropiada para dar solución al conflicto?</p> <p>¿Emoción? Sí, considera que los estudiantes saben qué emoción es la más apropiada para dar solución al conflicto.</p> <p>¿Es que a ver acá es un poco extraña la pregunta, por qué? Porque las emociones, o sea, las emociones son diversas y no se trata de que todos tengan la de repente la misma emoción porque se disparan, cada quien procesa, pero, en todo caso, digamos hay emociones que pueden contribuir, que están relacionadas con el conflicto, la ira, la cólera, el miedo también.</p> <p>No ayudan en el conflicto, la suspicacia, pero si hablamos de las</p>
--	--	---	--	---

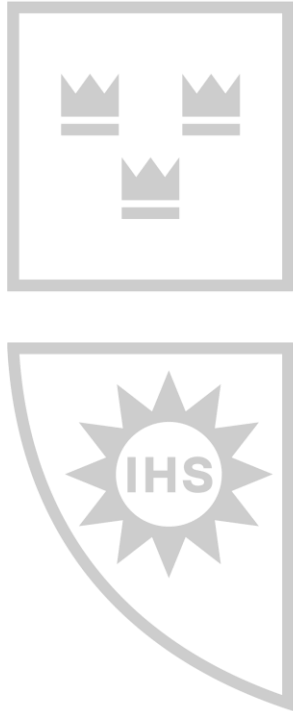
		<p>Todo depende de uno, como lo maneje. Y esa confianza que le vas dando, ese apoyo y ese soporte. De repente no soy experta en psicología, pero por lo menos darle soporte en que sí lo puedo hacer, darle ánimo y motivación porque eso les ayuda mucho.</p> 	<p>decía la salud a los alumnos, chicos, qué les parece acá mi el doctor Salvatierra, el examinador está dando algunos puntos de vista, qué les parece la y la verdad de que digamos que la situación se ha revertido o no de lo que él en un principio no quería participar.</p> <p>Así todo se sintió parte de y digo, hijo, yo ya te estoy evaluando aquí bien, que bien porque tu visión, o sea, tu análisis es bastante acertado entonces, lejos, y tal vez decirle, ¡Oye! ya puedes entregar tu trabajo, como a veces nos ponemos, creo que tal vez busco la forma de que el estudiante se vuelva mi aliado, como en este caso y funcionó muy bien.</p> <p>¿Y en esas situaciones y en esas situaciones, cómo sabe qué emoción es la más apropiada para dar solución a ese conflicto?</p> <p>Bueno o esa situación, conocer al estudiante, conocer cómo se dice la</p>	<p>emociones que de repente ayudan a solucionar, no te podría decir que ahí está, de repente la emoción puede ser la compasión, la compasión por el otro la empatía pero la empatía en realidad no es una emoción, es una capacidad, es una habilidad.</p> <p>No, pero de fondo puede ser el amor que si hablamos de emoción, el amor, el afecto también ayuda a generar un conflicto, de repente el conmoverte también sensibilizarte frente a lo que el otro ha sentido, también ayuda a solucionar el conflicto.</p> <p>Ok ¿Los estudiantes también lo entienden? ¿Llegan a saber que son las emociones más apropiadas y en ocasiones hay otras emociones que no son apropiadas para dar resolución, verdad?</p> <p>Sí, de lo que se trata la competencia, o sea, cuando se</p>
--	--	--	--	--

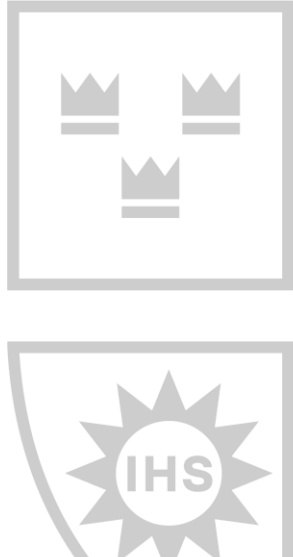
			<p>particularidad o como son ellos en realidad, yo creo que eso es clave, si nosotros no conocemos a los estudiantes como son, entonces podríamos estar, no sé llenos de conjeturas y suponer que a lo mejor su reacción es una forma, tal vez, brusca, rígida o qué tal vez puede recaer en lo que es falta de respeto.</p> <p>Sí, creo que clave, es conocer a nuestros estudiantes como son ellos y de pronto darle una segunda oportunidad, pero, por otro lado, eso me parece, al menos en este caso que funciona.</p>	<p>genera esta técnica, se utiliza esta técnica sobre todo lo que busca es que el estudiante claro que hay una parte cognitiva reflexiva que digamos se mueve, que se mueve al momento de la práctica al escuchar al otro, al escuchar al otro y comprender qué cosa, cómo te, cómo piensa, cómo siente como opina, el otro está, entonces sí involucra eso, entonces es el lado cognitivo de la empatía.</p> <p>Ya, pero también lo que busca, sobre todo, es impactar el lado emocional, o sea, realmente ahí viene el otro lado, realmente que el estudiante pueda moverse emocionalmente ¿Y cómo se mueve al ver los gestos? O sea, por eso la técnica, por ejemplo, habla de manejar en un círculo para dar la oportunidad que todos puedan mirarse, que puedan mirarse y que puedan, de alguna manera, conmovirse por la expresión gestual del otro. ¿No?</p> <p>Entonces eso ayuda, porque recuerda, a mí me gusta, discúlpame, a mí me gusta mucho hablar de todo lo que se mueve, por</p>
--	--	---	---	--

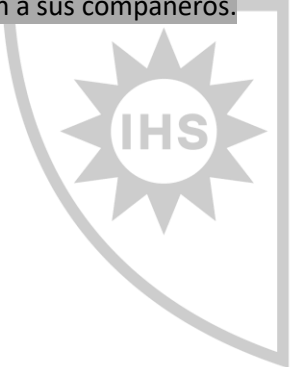
				<p>ejemplo, estás trabajando en neuronas espejo también entonces, tú sabes que por neuronas espejo también tú puedes al leer eso, puedes también generar, esa es, prácticamente la imitación de la emoción.</p> <p>Entonces también entra a tallar los momentos del uso de la técnica del enfoque restaurativo</p>
6		<p>Hay un desafío y es bastante. De por sí, los chicos no tienen problemas de conducta muy fuertes como hay en otras instituciones, pero sí hay cuestiones, podría decir cómo patologías que van desarrollándose en el camino por cuestiones de inseguridad, ansiedad, estrés se va generando en ellos por cuestiones emocionales.</p> <p>Es un desafío, inclusive bueno para nosotros, pero más aún para los psicólogos, los tutores y el área de BYDE.</p> <p>El colegio cumple una función y creo que es bastante ardua la labor y el desafío que tiene, porque yo</p>	<p>A ver qué desafíos de pronto, yo creo que es muy importante, voy a contar una experiencia que tuve en un colegio, un colegio privado pero creo que se puede aplicar también para el sector público resulta que para tratar los casos de tutoría, por decir en tutoría, y conocer más a nuestros alumnos, justamente involucrando la pregunta anterior y lo necesario que es con los estudiantes, nos reunimos todos los profesores de grado de un salón por decir el tercer año se todos los profesores que enseñábamos ahí, así como cuando nos reunimos para hacer la competencia 29, que nos reunimos todos los que enseñamos, entonces ahí estábamos reunidos todos desde su director académico,</p>	<p>Ya el desafío principal, yo creo que es trabajar como te decía con el adulto. Entonces es este pasa, yo creo para como una estrategia también generar en el adulto la competencia para la gestión emocional. Ese es un desafío, al menos para esta comunidad porque te explicaba la importancia del adulto como modelo de la gestión de emociones.</p> <p>¿En el caso de la comunidad educativa? Bueno, entiendo de que para los estudiantes es diferente que para los docentes y los padres de familia también. Y en el caso de los padres de familia o</p>



		<p>observo estudiantes que entran en frustración, por ejemplo, los primeros puestos que la pasaron muy bien en sus colegios y ahora esa competencia como que los degeneran y eso va repercutiendo en la parte cognitiva, ¿no?</p> <p>¿Cómo hacer para que no se genere eso? Hay una lucha constante en no dejar tarea, pero yo creo que va más allá de eso, la parte afectiva creo que importa mucho. Hay ese desligue de no estar con la familia en los 5 días o de repente algunos 6, creo que influye bastante en ese soporte. De hecho, es irremplazable de lo de la familia, eso sí.</p>	<p>la psicóloga cada uno profesores, y por decir, tratábamos alumnos. Buen día, el psicólogo empezaba a darnos a conocer algunas de estas particularidades del estudiante por decir a este niño, sabe que por momentos está pasando una crisis, ya que sus padres se están divorciando por decir cosas así, puntual, digamos caer en la infidencia, pero al menos un contexto general.</p> <p>Y todos teníamos, todos teníamos una división mayor del estudiante y lo que le estaba pasando a estudiantes y también cada uno de nosotros íbamos diciendo como este se comportaba durante esas clases porque es muy probable que para el profesor de matemática el niño era más reactivo, que para la profesora de naturales, por decir así, en mi clase, por ejemplo otra cosa y allí un poco nosotros también relacionamos el hecho de que, cómo era la forma de ser del docente o la docente y cómo también había esa química entre ellos, que cómo se logra, además yo creo que eso realmente sería importante también implementarlo en las instituciones.</p>	<p>docentes, que son los adultos ¿El desafío es el mismo?</p> <p>Yo creo que no, porque en qué sentido, o sea, yo creo que es más que distinto, es complementario ya qué voy en el caso del adulto, por ejemplo, hay otras cosas más que tiene que considerar, por ejemplo, el resto de la familia hay que hacer revisión, por ejemplo, con los padres, de los estilos de crianza, también porque impacta mucho el estilo que tenga para criar.</p> <p>Para la gestión de emociones, por ejemplo, si es un padre cuyo estilo de crianza es autoritario, entonces más bien la forma de llevarla, las relaciones en la casa, va a ser justamente bien.</p> <p>Delimitación de la expresión de emociones porque ahí lo que digamos importa más es la regla, la norma, lo que dice el papá y eso no ayuda definitivamente porque es una persona que es autoritaria.</p> <p>Escucha poco y más lo que busca es que haya, pues, un orden hay un</p>
--	--	---	---	---

			<p>Yo estoy hablando de una, depende de un colegio privado, tal vez con menor cantidad, menor población estudiantil y eso es una ventaja, pero pienso que eso ayuda mucho porque ya conocíamos todos cuando entramos a clase entonces bien podríamos trabajar respetando, digamos, considerando la perspectiva de cada uno de ellos, porque lo conocíamos un poco más, yo creo que eso es muy importante. Eso me parece que es clave.</p> <p>Ok... ¿Y en el caso de la institución educativa, qué desafíos tiene la comunidad educativa? Para brindar estrategias que le permitan al estudiante expresar y gestionar sus emociones.</p> <p>Yo creo que un desafío, no sé si estoy entendiendo bien, pero digamos yo lo estoy viendo así como que... ¿Qué reto tiene? Claro, qué retos, qué desafíos.</p>	<p>mayor control, por ejemplo, en cambio, hay otros estilos en la familia que son más, de repente, más democráticos, que fomentan más bien que el que los hijos puedan expresar lo que piensan y lo que sienten, ofrecen también en la casa una forma de corregir, quizás un poco más a través del diálogo, como decía del uso de la reflexión entonces, ese es otro, otro ámbito.</p>
--	--	---	--	--



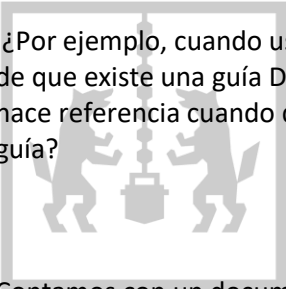
			<p>De pronto, el hecho de contar con demasiada población también y de pronto, una organización previa, en si bien es cierto, por un lado, la plana docente dentro de sus sesiones, no considera muchas veces desarrollar estas competencias, no emocionales, tu sistema, sin embargo, es creo importante.</p> <p>Que la plana docente también reciba una buena orientación en cuanto al cómo se dice a desarrollar una comunicación bastante asertiva con el estudiante, aquí, sobre todo aquí hay una un criterio muy importante a considerar las perspectivas de estudiantes creo que es una rúbrica de evaluación que estaba considerada en EBR (Educación Básica Regular).</p> <p>Eso es muy importante, no todos los alumnos reaccionan a lo mismo, entonces tal vez nosotros docentes, lo que tenemos que hacer es ampliar un poco esa visión. Si bien es cierto, hay mucha población, pero también creo que nosotros lo que tenemos que hacer es tratar de familiarizarnos con sus características de estudiantes.</p>	
--	--	---	---	--

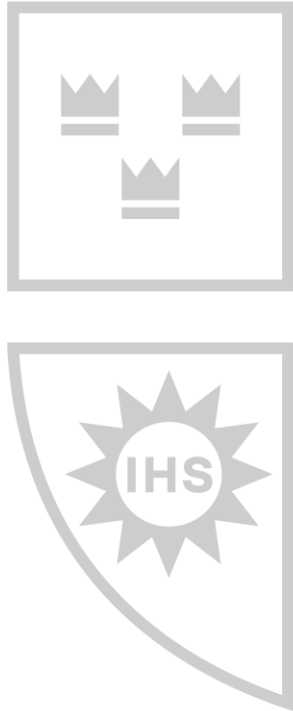
			<p>Entonces yo creo que es un gran reto, para para la comunidad educativa, cierto mantener una comunicación asertiva, pero también, los estudiantes necesitan para después, solamente para escucharlos, no solamente para exigir eso ¿Ya has hecho la tarea? sino también crear espacio en lo que realmente se desarrolla una tutoría, como debe de ser.</p> <p>La clase de tutoría como está planteada, un ambiente, digamos que nos dejen como tutor esta vez más bien acercarnos más al estudiante. De áreas o espacios, cambios de confianza integración.</p> <p>Yo creo que ese es un gran desafío que no sé, no se da, realmente no se da.</p>	
7		<p>Hay estudiantes que tratan que la situación se regule y tratan de calmar al estudiante o le tratan de hablar, le dicen, se puede ir a abrir los ojos de lo que está haciendo mal. Como también hay estudiantes que fortalecen lo que están haciendo, pero también hay algunos que sí, pues dicen no</p>	<p>Ahora... ¿Qué actitudes? De empatía, ponerse en el lugar del otro, considerando también las emociones del otro porque de pronto.</p> <p>¿Y ha logrado observar en un ejemplo particular dentro de la</p>	<p>La solidaridad ayuda muchísimo, cuando hay este, lo que te decía, la solidaridad y la empatía, la empatía, tres diría: solidaridad, empatía y asertividad.</p> <p>Entonces, cuando en los grupos hay estas tres habilidades, está ayuda a que haya una mejor capacidad de solucionar porque cuando hay</p>


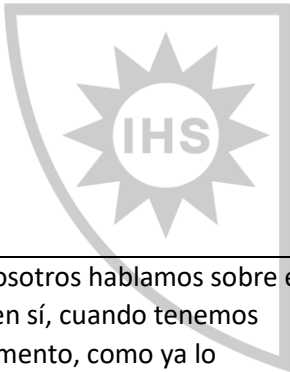

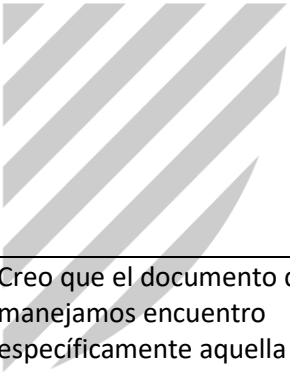
		<p>debiste decir eso, a ver, hay que guardar silencio o algo así... se puede decir la madurez con la que actúan.</p> <p>Relacionado, pues, a los intereses que ellos tienen, dentro de una clase, por ejemplo, saben que algunas actitudes no son positivas y esto no va. Dificultando para algunos otros estudiantes en el aprendizaje. ¿Entonces, qué es lo que tienen que hacer? Pues tratar de regular eso e ir llamando, pues a la reflexión a sus compañeros.</p> 	<p>experiencia que le ha tocado pasar en las aulas?</p> <p>Sí, pero me ha pasado en una clase de tutoría, recuerdo pasa una cosa, estaría en que las estudiantes, solicitaban, pues que en el grupo ya no se genere tanto la broma porque esto distorsiona, un poco la digamos, las clases y ellas sentían, mi grupo de mujeres junto a los varones o algo así, ella sentía como que perdían el tiempo se perdía una clase de valiosa porque empezaban con las bromas y esto distorsionaba de pronto la dirección que llevaba el docente. Pronto en clase hace hay una especie de enfrentamiento, porque empezaron a decirse las cosas, a sincerarse, las cosas, en ese momento, yo no podía tampoco de silenciar a ninguna de las dos partes tampoco era que era un diálogo, que cómo se dice, muy me juzgado, pero sí, o sea, mi sentí como que unas chicas por fin podían expresarse, acerca de este problema, que como cuando se está dando esa situación en clase, ellas no pueden expresarse pero en un espacio de tutoría hay si</p>	<p>solidaridad hay el deseo de querer ayudar, cuando hay empatía, también la posibilidad de entender al otro y no solo ver desde tu perspectiva las cosas y cuando hay asertividad, poder expresarte y utilizar las palabras de un modo adecuado.</p> <p>Como decimos, tener una comunicación eficaz y eso ayuda a gestionar los conflictos, no las emociones y obviamente solucionar los conflictos.</p>
--	--	---	---	---

		 	<p>podían ellos expresarse como para dar a notar que sí realmente les fastidiaba les incomodaba esta situación, entonces qué importante es generar esos espacios de diálogo como se dice para conocer, digamos qué es lo que te molesta, qué es lo que te está incomodando entonces es lo que he observado, o sea, una comunicación.</p> <p>De pronto han salido emociones de pronto, pues, como le decía un poco de frustración e impotencia, estrés, enojo pero gracias al diálogo que luego mantenía y a los acuerdos que tomaba porque ahí se observa mucha empatía, también es a veces no nos damos cuenta, nosotros decían los chicos, chicos, no se dan cuenta que realmente esas actitudes las molestaban a las chicas y que también como son mayoría, digamos que no consideraban de pronto las necesidades de mandar esta pequeña población de féminas, eso observo pero gracias al diálogo al final llegaron a acuerdos, entonces yo creo que eso favorecía mucho, de pronto como regular esas emociones en aquí, en un principio</p>	
--	--	--	--	--

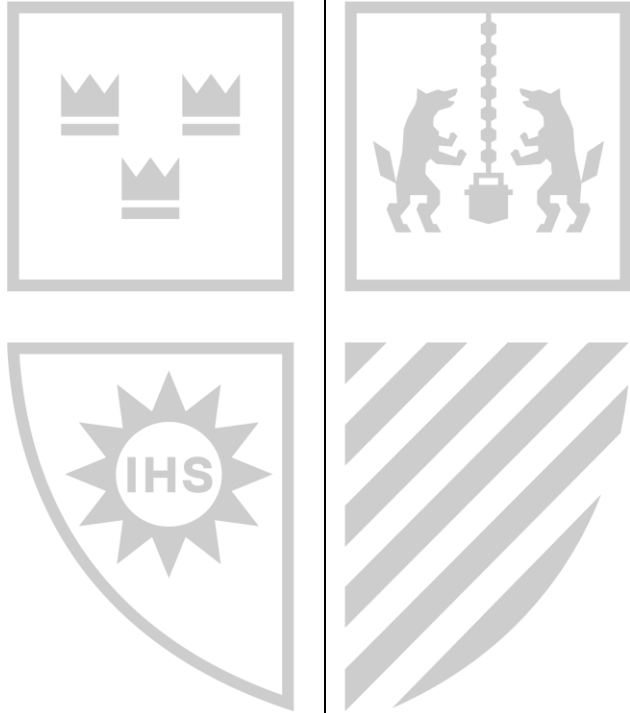
			<p>iniciaron con molestias, fastidio y luego ya llegaron a comunicarse de una forma más adecuada entre ellos hasta llegar a acuerdos.</p> <p>El diálogo es muy importante la interacción entre ellos porque el diálogo es muy importante.</p>	
8		<p>En primer lugar, tendríamos pues, las leyes que respaldan al adolescente, en primer lugar, tener conocimiento de ello.</p> <p>Segundo lugar, creo que es más directo en la parte del currículum bien, sabemos que ahí están los enfoques, los enfoques de derecho, los enfoques de igualdad, entonces allí y con ello nosotros, podemos, regular las actitudes, porque ahí hay diferentes indicadores respecto a cada uno de estos enfoques.</p> <p>Y ya aterrizando en la sesión, pues allí nosotros vamos regulando en base a reglas que vamos estableciendo en un trabajo colaborativo: reglas y normas que estamos estableciendo dentro del aula. De ello se desprende la</p>	<p>Contamos con una a nosotros, contamos con una guía de DPCC, entonces, utilizamos este documento, sí bien es cierto para abordar la programación con unidades ya enmarcadas, pero también a su vez buscamos para poder elaborar las unidades de aprendizaje, sobre todo captar algunas situaciones, situaciones de mayor para contextualizar un poco al estudiantes y lo que hacemos en realidad, no es que exista un documento, el único documento de pronto, que no sientes la guía de DPCC, pero adicionalmente a ello, para para desarrollar una labor a diseñar las unidades, si buscamos situaciones de contexto, es real, para poder, pues justamente a partir de esas problemáticas actuales, de alguna forma buscar digamos una convivencia sana, convivencia</p>	<p>Bueno, nosotros acá desde Debedsar (Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento) tenemos documentos como guías de orientación y tenemos una guía para cada línea de trabajo.</p> <p>Entonces tenemos una guía específica para la tutoría, otra para la psicopedagogía, y hay una específica para la convivencia escolar y en este documento lo que nos menciona, pues es que dentro del manejo, digamos, de conflictos, ahí nos habla justamente lo que te decía del enfoque restaurativo, nos dan los lineamientos para poder abordar las conductas inadecuadas.</p>

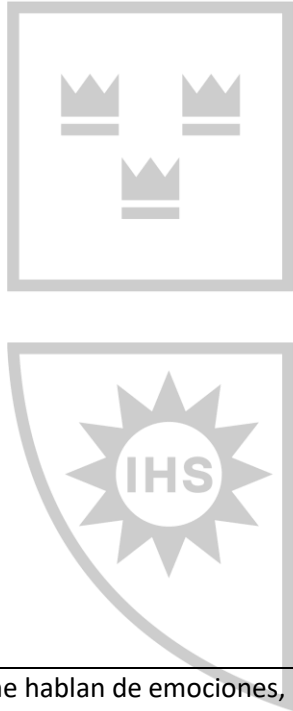

		<p>estructura de la sesión y de las actividades que vamos a realizar en la sesión.</p>  	<p>escolar que se va a el respeto, más que nada no es, entonces no sé qué ejemplo brindarle porque esto es básicamente el desarrollo de una programación.</p>  <p>¿Por ejemplo, cuando usted habla de que existe una guía DPCC, a qué hace referencia cuando dice una guía?</p> <p>Contamos con un documento así para cada asignatura en la institución entonces está guía de la asignatura en sí de DPCC nos brinda nosotros, pues ahorita sí, generales. Orientaciones específicas para poder desarrollar el curso, en sí nos brinda, digamos las temáticas, que debemos abordar y también de pronto puedes encontrar en ellos, los objetivos, las competencias, los desempeños que se debe considerar desarrollar durante la planificación.</p>	<p>¿Qué otra cosa más? ¡Ah! Las técnicas también que involucran en el enfoque restaurativo, por ejemplo, ahí nos hablan de la importancia de hacer declaraciones afectivas, de hacer este círculo de diálogo, de hacer reuniones restaurativas, de utilizar estrategias para, por ejemplo, el uso de conductas como el que le llama “el congelado”, “el código de escucha” entonces sabe, nos mencionan esas técnicas como estrategias y lo que busca, bueno, como objetivos generales, es propiciar espacios a través de la práctica, espacios para la generación sobre todo acuerdos.</p> <p>Entonces, trabaja mucho en la convivencia, en cómo fomentar la convivencia, el que los estudiantes aprendan a establecer acuerdos para la convivencia ¿Qué otras cosas más bueno? De repente también el poder generar algunas otras habilidades para la gestión la autonomía, sepan de la mano también pienso porque al, tú, ser autónomo, o sea más consciente de tus conductas, yo creo que también puedes generar una mejor</p>
--	--	---	---	---

			<p>¿Considera que fomenta la convivencia escolar? El documento que acaba de mencionar.</p> <p>Es que se basa en las competencias propias del área, que es una construye su identidad, y la otra competencia convive participa democráticamente en la búsqueda del bien común, entonces tomando en cuenta estas dos competencias en realidad, pues nosotros, formulamos los desempeños que ellos tienen que desarrollar y más que nada proponemos una forma, algunas iniciativas que busquen el bien común, genere más que nada pues me interesó mucho cómo lo hacemos, pues relacionando con una problemática, una situación conflictiva, de pronto para que ellos también analicen una situación y a partir de ello, pues a partir de la elaboración de unidad, nosotros, pues planificamos, las sesiones de esto.</p>	<p>regulación personal y eso definitivamente va a impactar también en el respeto hacia el otro y al espacio que comparten.</p> <p>¿Y cómo considera que es esta influencia de los documentos normativos que se utilizan para elaborar la documentación propia en para la tutoría?</p> <p>En la tutoría en la tutoría, por ejemplo, como sabemos, tenemos allí en los documentos nos hablan de dimensiones, hay una dimensión de aprendizaje, una dimensión personal y una dimensión social.</p> <p>Entonces tenemos nosotros que introducir temas que aborden la dimensión social que tiene que ver, justamente, con que los estudiantes, por ejemplo, puedan establecer acuerdos de convivencia donde, en el aula, en residencia, lo mismo también en residencia, hablando específicamente de la</p>
--	--	---	---	---

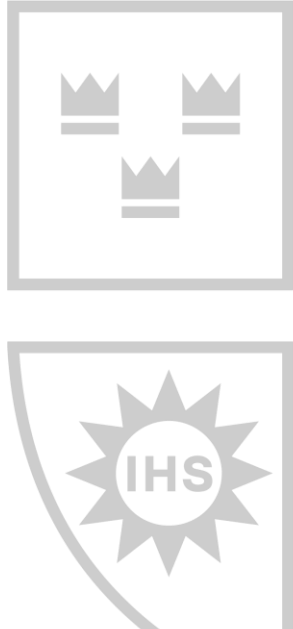
		 	<p>Entonces, tomando en cuenta las competencias, es que realmente, pues se desarrolla la programación, competencias, capacidades de siempre</p> <p>Sí, sí ajá.</p>  	<p>tutoría, también otros espacios, por ejemplo, el fortalecimiento del colectivo que decimos.</p> <p>Entonces tenemos que generar sesiones que fortalezcan el colectivo, que puede ser, por ejemplo, para nosotros el hacer una actividad en conjunto ahora, por ejemplo, que estamos casi a final de año hacemos los encuentros entonces, allí también esa capacidad, que es la capacidad, pues para que ellos puedan ponerse de acuerdo lo que te decía hace un momento, ser tolerantes ante la opinión de otro, a veces ceder, aprender a negociar entonces, ese tipo de habilidades son las que se deben plantear en las en las sesiones que tenemos dentro de la programación anual de la tutoría.</p>
9		<p>Cuando nosotros hablamos sobre el currículo en sí, cuando tenemos este documento, como ya lo mencioné, aborda pues la parte de enfoques.</p> <p>Y dentro de los enfoques, más o menos las actitudes que los estudiantes, consideran allí</p>	<p>Creo que el documento que manejamos encuentro específicamente aquella en la que se nos brinda orientaciones para promover en una educación emocional yo creo que más se basa en lo que es el desarrollo así de competencia en general, pero siempre se aterriza en contenido</p>	<p>Mira yo los documentos que veo normativos del diseño, son más los que vamos a usar a nivel general, no tengo ahorita como que no tengo ninguna presente a ver, pero mencióname alguno, me puedes decir alguno para recordar</p>

		<p>también, inclusive los valores y las actitudes y cómo los estudiantes tienen que demostrar esas actitudes, cómo se hace evidente.</p> <p>Sí está bien direccionado, pero de que se encuentra en el papel y que lo puedan hacer. Muchos colocan solamente el enfoque.</p> <p>Hay enfoque inclusivo y lo coloca ahí, por cumplir de repente, pero no se toma el tiempo de repente de fijarnos bien en las actitudes específicas que debe desarrollar el estudiante, pues para poder este desarrollar un perfil adecuado, de lo que se quiere.</p>	<p>entonces, no sé si sería bueno de pronto buscar más bien sobre todo de estos últimos años nuestra salud mental está tan cómo se dice, se expone mucho, realmente se expone mucho, nos exponemos mucho, no ha habido una orientación realmente que puntualice cómo es que podemos promover la educación emocional.</p> <p>Y, sobre todo de en nuestras escuelas e instituciones, pero sí que es muy importante hacerla creo que nosotros estamos de alguna forma buscando la forma, pero durante la sesión dentro de más que planificando me parece.</p>	<p>Por ejemplo, estabas hablando de las Guías de Orientación para tutoría, es un documento normativo en, podríamos hablar también sobre la Ley General de educación, pero desde tu experiencia al momento que ha tocado leer los documentos normativos ¿Cuál es tu opinión que tú tienes acerca de la orientación que tienen estos documentos para la educación emocional en la comunidad educativa que hay en nuestra institución?</p> <p>Específicamente en mi institución, por ejemplo, la resolución que ha salido para los modelos de servicios de los estudiantes con habilidades sobresalientes, por ejemplo, si hacen mención a la competencia, a la competencia, esta competencia o la educación emocional, de que está dentro del desarrollo.</p> <p>Por ejemplo, cuando hablamos de líderes, cuando hablan de haber de desde nuestra visión, no generar estudiantes que puedan impactar, que puedan de alguna manera,</p>
--	--	--	--	--

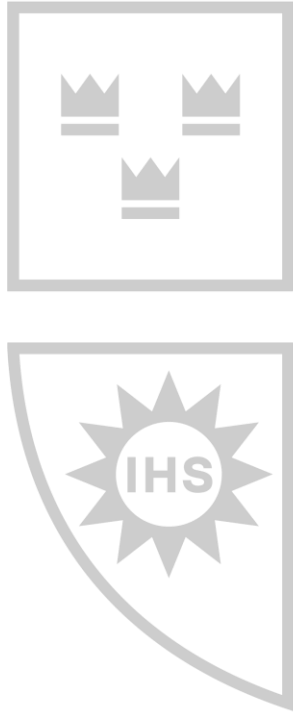
			<p>contribuir a con el entorno, entonces, ahí ya estás hablando del componente emocional entonces y por ejemplo, desde ese lado uno de los principios que nosotros tenemos, si hablamos de la parte teórica, por ejemplo, es el modelo de Bisquerra entonces, que te lo mencioné hace un rato porque lo tenemos muy presente.</p> <p>Entonces este se habla mucho de la importancia del desarrollo emocional para en la educación, o sea, por eso a se trabaja el desarrollo emocional como una competencia transversal, entonces por eso también te decía la importancia o el reto que tenemos con que también todos los adultos de la comunidad comprendamos eso, comprendamos si lo hagamos realidad.</p> <p>Entonces, bajo tu opinión en las lecturas que tú has podido identificar, realizar ¿Hay una promoción sobre la educación emocional?</p> <p>Sí, sí, definitivamente sí lo hay o ahora existe el documento, pero ahí</p>
--	--	---	---

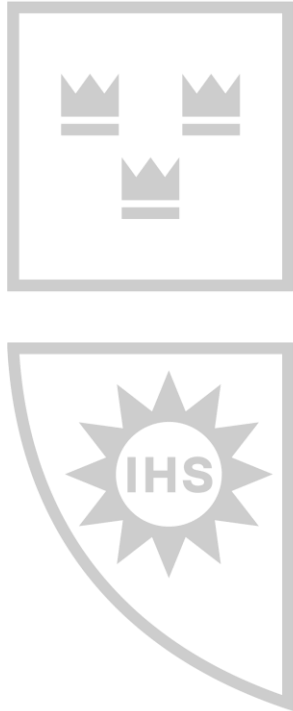
				<p>el reto es llevar a la práctica y que realmente se entienda desde como te decía desde qué importante, desde el modelo del modelo del adulto como modelo para impactar realmente en la emoción del otro.</p> <p>Lamentablemente este en nuestro sistema de alguna manera, en general, creo en la educación, a veces este.</p> <p>Educar en emociones la verdad, toma es, es tiempo, es tiempo es involucrarse también no en desarrollar estas competencias y lo cierto es de que sí requiere personas para poder trabajar, esto yo creo que sí se necesita personas que realmente tengan esas competencias, porque no se puede hablar de emociones con un discurso, sino como una práctica gestión de emociones.</p>
10		<p>Cuando me hablan de emociones, creo, de repente lo estoy confundiendo. Una emoción puede ser tristeza, alegría...</p>	<p>¿Sí y qué emociones consideras que utilizan los estudiantes para promover la convivencia escolar? Para promover la convivencia sana con la...</p>	<p>¿Qué emociones?</p>

		<p>Sí se sienten alegres, sienten frustración, sienten esta tristeza, sienten esta amargura, enojo.</p> <p>Para incentivar la convivencia escolar, una de las emociones, pues, lo que genera mayor fortaleza en la convivencia. Mostrar alegría o de repente mostrarse seguro, de la aceptación que está en su aula, en ese grupo. Porque son las emociones que generan una sana convivencia, ¿no?</p>	<p>Puede ser ayer, es que ellos utilizan mucho. Bueno, el Colegio de cuando sale todo el, digamos, justificarlo, no sé si es alegría o es como dice, ¡Oye!, se emocionan, de por sí se oye, se emocionan, pero cuando dice estos chicos se emocionan en realidad, pero ¿Qué emoción es la que está detrás de eso? Qué sorprenderse, el estar de pronto siempre nos predispuestos a el estar animosos, el estar motivados, no, entonces yo creo que todo eso en realidad los chicos, es que, a ver, no sé si las emociones la puedo utilizar yo porque yo no puedo programar, poner estar feliz o estar triste o estar enojado yo creo que esas son reacciones, es una reacción ante un estímulo entonces, <b>qué importante es saber qué podría estimular a mi estudiante a que se sienta al menos digamos, que sea muy alegre, pero si al menos que se encuentre estable emocionalmente esta racionalmente sentido de que no está alterado, de que está tranquilo, que está en calma que está motivado para poder poner atención.</b></p>	<p>Desde tu experiencia desde tu visión, observación, interacción.</p> <p>No sé, no sé si está bien planteada la pregunta porque qué emociones</p> <p>Yo diría, yo, creo que son más como qué habilidades, o sea, estaría más para la comida emocional.</p> <p>La convivencia escolar, perdón, este hay la de desarrollo de habilidades, más que de emociones.</p> <p>Y, en todo caso, una habilidad es la gestión de emociones porque no es que haya emociones nuevamente, no es que haya emociones de buenas o malas, si no son emociones que favorecen en cierto modo y algunas otras que de repente y que no son malas tampoco porque la idea de las emociones es ver qué mensaje tienen ellas.</p> <p>¿Yo lo vería más, como creo que la pregunta creo que estaría más relacionada que habilidades se</p>
--	--	--	--	--

			<p>Sanar, la transmisión no solamente de temas de contenido, sino también para que participe en la misma, en su propia construcción del aprendizaje y sobre todo, de pronto qué cosas se puede promover para garantizar una convivencia escolar, bueno, la convivencia escolar sigue, pero sí es buena, sana, mala también va a depender de cómo son los estudiantes, entonces diría que lo que se necesita están desarrollando los chicos.</p> <p>Es tal vez una emoción, de tranquilidad, de esta habilidad, pero estaba surgir porque se va a encontrar en un ambiente seguro, un ambiente de respeto, en un ambiente de cuál veas que sus compañeros también consideran lo consideran, lo aprecian, lo valoren entonces todo eso va a generar que el estudiante me sienta estable emocionalmente, es lo que creo.</p>	<p>requiere para promover la convivencia escolar?</p> <p>No, yo lo plantearía así.</p> <p>Claro, incluso que estas habilidades que utilizan los estudiantes para promover la convivencia escolar.</p> <p>Lo que te decía, asertividad, empatía, solidaridad, Eh.</p> <p>Bueno, solidaridad como valor, la comunicación, la escucha activa, esas son habilidades.</p>
11		<p>Expresiones de respeto cuando, por ejemplo, su compañero sale a la pizarra y lo animan, lo animan. Ya, por eso me refiero a que les al estudiante sale a la pizarra y sus compañeros, al momento de que él participa y vuelve a su lugar, pues</p>	<p>Una de inicio, los chicos tienen ahí sus normas, las normas de convivencia, una cual muestran ellos, respeto, por ejemplo, los chicos, una vez que ingresa el docente, se ponen de pie como muestra de saludo y respeto, lo siento que ingresa, ya algunos nos conocemos con el</p>	<p>Expresiones de respeto, ¡Ah!, por ejemplo, una expresión de respeto es el escucho a ti, o sea, escuchar al otro con atención, no este qué más otra expresión de respeto puede ser también.</p>



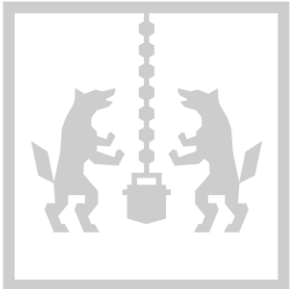
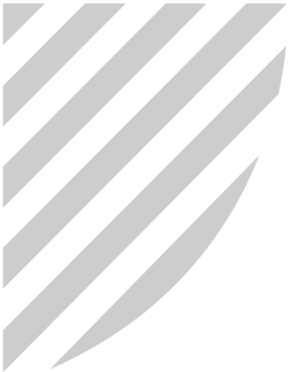
		<p>brinda un aplauso, de felicitación, porque no ha salido a la pizarra, y creo que eso ayuda y fortaleza al estudiante.</p> <p>Cumple, pues, la función de motivar a su compañero por la participación que ha realizado.</p> <p>Otra, sobre respeto cuando participa una estudiante y se le da su lugar para que el orden de participación y si tiene una idea diferente, no confronta, si no, simplemente acepta o plantea su postura. Esa es otra que se ha suscitado también en el aula, cada uno manifiesta su postura diferente y no es cuestionable, o sea, si lo fundamenta, cada uno tiene opiniones diferentes, según lo que se han informado, no, esa es otra actitud de respeto, no.</p> <p>Otra actitud de respeto, también es el momento de pedir permiso para poder coger alguna de sus cosas, también es otra actitud de respeto a los bienes ajenos.</p>	<p>docente se ingresamos y ya sientes decir, mi mamá chicos, pero por decir yo siempre estaban atentos en ese sentido de que necesitan salir para algo, siempre se acercan y te consultan Miss puedo salir déjeme ir a los servicios higiénicos, o sea incluso cuando vienen vuelven de ahí se paran en la puerta y esperan que se de autorización para que ingresen y esto pues surge de haber establecido las normas de convivencia dentro del aula, el respeto de esas normas de convivencia, creo yo, son las mejores expresiones que se van manifestando.</p> <p>¿Qué piensan los chicos entre ellos también?</p> <p>No entre ellos entonces el respeto y el cumplimiento es las normas de convivencia establecidas por ellos mismos, es un ejemplo de respeto,</p>	<p>Y esa presión es corresponden a los estudiantes con mejor interacción que tienen con los demás.</p> <p>Claro, por supuesto, por supuesto, porque cuando y en general no lo las personas que mejores habilidades tienen para para la interacción, pero eso son habilidades interpersonales.</p> <p>Justamente son las que tienen mayor desarrollo en sus habilidades comunicativas y tenemos habilidades con comunicativas verbales, no, que es poder ser fluido decir las palabras, este saber de expresar, por ejemplo, no saber comunicar lo que piensa, lo que sientes, no este qué más te da el poder también tu comunicación no verbal, los gestos ayudan mucho.</p> <p>Entonces, esas esas expresiones</p>
--	--	---	--	---


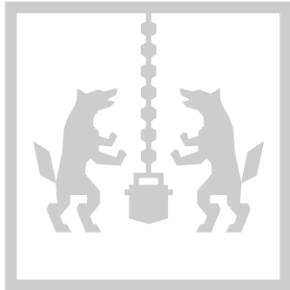
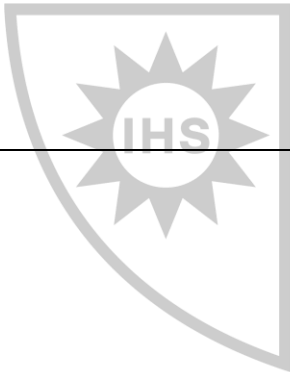
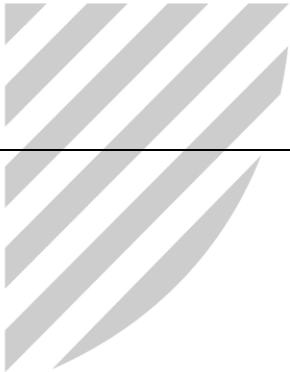
			<p>que más que nada, de como ellos manifiestan, ambiente de valor.</p> <p>Por ejemplo, sabemos que hay estudiantes que tienen mejor interacción, pero hay algunos estudiantes que se manejan mejor que otros, tienen mejor interacción, entonces ¿Cuáles son esas expresiones que estos estudiantes que tienen mejor interacción utilizan, a diferencia de los que no los tiene, o de los demás?</p> <p>¿Cuando hablamos cuando hablamos de interacción tiene que ver la participación?</p> <p>Claro, la participación.</p>	<p>como te digo, de respeto, a está dentro de las habilidades comunicativas y qué otra cosa.</p> <p>¿Más, mejor interacción, dicen eh?</p> <p>La empatía que te que te he mencionado ya es un rato.</p>
--	--	---	---	---

			<p>Son más participativos, que están ahí siempre queriendo aportar.</p> <p>Sí, la participación, la comunicación, el desenvolvimiento general que el estudiante tiene.</p> <p>Pero entonces, por eso lo digo, osea, las expresiones de respeto que ellos tienen...mmm...es a través de, digamos, de pedir la palabra, es a través de escuchar al otro, de no interrumpirse, de no invadir, eso menos lo que he notado en el Colegio. No, no invaden, respeta cuando le escucha, cómo se dice la escucha activa.</p> <p>También están atentos, en algunos casos también de todo, que estos chicos con mayor participación tienen iniciativa, como para poder pronto, ya no de organizar dentro del aula, ya vamos a hacer un trabajo en equipo y están ya proponiendo</p>	
--	--	---	--	--

			<p>hay que ser así, esto lo tienen esa iniciativa, yo creo que tratado eso. Ah, que nada más que nada, no sé si estoy bien, pero por el camino que esperan, pero.</p>	
12		<p>El tema de ciudadanía es bastante amplio, ser un buen ciudadano, empieza, pues, desde tu entorno, tu mismo entorno pequeño, tu familia, tu hogar, en este caso en el aula misma, puedo actuar como buen ciudadano. El respeto, el cuidado de los bienes de los estudiantes, y eso en nuestra programación anual en sí no está presente, no tanto.</p> <p>Colocamos de manera genérica, por ejemplo, lo que son los enfoques, sí los enfoques, pero por allí, por ejemplo, los enfoques de derecho, el sobre el enfoque ambiental ayuda a que el estudiante sea un buen ciudadano, buen ciudadano es también el cuidado que va a generar la convivencia, la buena convivencia.</p> <p>Si yo hago que la convivencia sea sana estoy ayudando al tema de</p>	<p>Yo creo que gracias a esta o sea la asignatura misma, si la asignatura misma se presta mucho para poder, de pronto, desarrollar como les dije pensamiento crítico. Desarrollar en ellos también pequeños líderes, que digamos dirijan, que organicen en... ¿Qué más? Por la misma naturaleza del curso en sí vemos.</p> <p>No conecté un principio, no hay un bimestre dedicado pues a lo que es el desarrollo de este, es un tema, es un proyecto, el desarrollo de proyectos en sí, recogiendo problemáticas de su entorno hace que ellos desarrollen también como les decía, la...estas habilidades blandas la criticidad de pronto, también el identificarse ellos mismos, el autoconocimiento, el desarrollo de construir su propia identidad, el escuchar, esa apertura que se tiene también cuando ellos trabajan en equipo y tienen que llegar a consensuar en una sola idea, esa apertura que se tiene que los</p>	<p>Ah, ya, por ejemplo, cuando dices desarrollar la ciudadanía te refieres por ejemplo ¿Al respeto? A la convivencia, a la interacción que hay en las personas o en este caso los estudiantes, o sea cuando me refiero a ciudadanía, me refiero a la interacción, a la interacción convivencia.</p> <p>El reconocimiento de los derechos, de los deberes, así de los deberes que tenemos todos... a eso ¿No? Bueno toda la programación en realidad tiene, como te decía, una de las dimensiones en los objetivos, generar desarrollo de la ciudadanía como la dimensión social que te explicaba hace un rato y entonces, viene allí, a ver un ejemplo concreto, nuevamente vamos en la programación curricular, qué son las sesiones ¿Cierto? Los temas que se van a distribuir en las sesiones, pueden ser las sesiones, la misma programación anual, como la unidad, claro, la programación</p>

		<p>ciudadanía, entonces lo que es el enfoque ambiental ayuda, entonces nosotros lo consideramos dentro de las sesiones ya pauteamos allí, algunas habilidades que el estudiante debe desarrollar, como el trabajo en equipo, esas habilidades del trabajo colaborativo que el estudiante debe considerar. Dentro de ello, pues está el respeto, porque el tema de ciudadanía es amplísimo, va como les digo, desde el actuar, los valores, todo ello, todo lo que ayuda a que se genere una sana convivencia.</p>	<p>demás de escucha, de pronto y llegar a consolidar solos, dices a esa gran capacidad que se tiene, se habla de inteligencia emocional. También porque creo que a partir de desarrollo DPCC, teoría de conocimiento, también nos decía, logra validar diferentes puntos de vista, pero a su vez también, como dicen, cambiar, o sea, cambiar de pronto nosotros de idea, sino mantener su propia idea. De pronto, mostrar una postura, pero también, a su vez, gracias a esa gran capacidad de escucha que se tiene de análisis críticos, ese pensamiento crítico que se desarrolla, entonces es que permite también de pronto.</p>	<p>anual, por ejemplo, nosotros para elaborar esa programación lo hacemos más semestral, hacemos así, hemos hecho este año se nos ha solicitado.</p> <p>Así, viene primero considerar cuáles son, los que le llaman, las temáticas de acuerdo a esa dimensión a esas tres dimensiones ¿Cuáles son las temáticas? Esas temáticas se ajustan con el diagnóstico, entonces con el diagnóstico del grado, o sea, cuáles son las características que tiene el grado en relación a esa dimensión, por ejemplo, específicamente la dimensión social que te refería, si es un grupo, por ejemplo, que tiende a tener poco respeto, ellos tienen dificultades, de repente, para regular la conducta.</p> <p>Entonces, el énfasis temático estará justamente a desarrollar, de repente, la asertividad en los que tengan una comunicación asertiva, entonces estos temas irán justamente orientados a eso, a desarrollar habilidades, las habilidades para que puedan</p>
--	--	---	--	---

		 	 	<p>aprender a expresarse de manera correcta.</p> <p>Hasta cuando algo les molesta y, por ejemplo, tiene una conducta, o una comunicación pasiva, cuando hay algo que es incómodo, entonces eso no hay ahí, estamos trabajando habilidades blandas ¿Qué más? ¿En qué otro momento? Sí, estos son los que existen pues mira, básicamente eso, porque sí se programa aun cuando, por ejemplo, también eso es otra cosa, en la programación curricular nos da la opción de tener una programación, está realizada, digámoslo así, pero también la posibilidad de generar algunas temáticas en función a lo que se presente como problema.</p> <p>Entonces, por ejemplo, lo que te decía ha habido que en este salón se ha presentado comentarios o una dificultad entre los compañeros por los rumores y que se llama entonces es qué podemos utilizar, hacemos una reunión restaurativa. De repente pasa que en este salón, pues no hay mucha integración y de repente por eso es que cada quien, de repente, son más individualistas</p>
--	--	--	--	--

		   	<p>y eso no ayuda a generar esta integración, esta buena convivencia.</p> <p>Entonces, tenemos que generar actividades que permitan la integración, Entonces, hacemos un círculo de diálogo para que se conozcan mejor, hagamos un cine canchita que deseamos, hagamos, de repente algunas actividades lúdicas que permita integrarse un poco más conocerse, etc.</p> <p>Muy bien, hemos llegado a la parte final de la entrevista. Silvana, muchas gracias por tu, por tu tiempo.</p>
--	--	---	--

## **ANEXO 6: CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES URIEEB-50**

Indicaciones: Este cuestionario es elaborado por el experto Rafael Bisquerra (2022) con el objetivo de medir el desarrollo de las competencias emocionales en las personas. Se trata de una batería de cincuenta preguntas de las que hay que responder de forma honesta, atribuyéndole un valor que es de 0 a 10, de acuerdo con las siguientes afirmaciones: siendo 0 = total desacuerdo y 10 = totalmente de acuerdo.

El presente cuestionario evalúa las cinco competencias propuestas por Bisquerra (2022), en nuestro caso para el plan propuesto solo desarrollaremos las cuatro primeras competencias, ya que son más acorde a la vida escolar.

### **PRIMERA PARTE: CONCIENCIA EMOCIONAL**

A1. Soy capaz de distinguir entre matices emocionales (por ejemplo: miedo y ansiedad; decepción y frustración; alegría y felicidad)

A2. Puedo dar nombre a las emociones que experimento.

A3. Identifico las emociones de los demás.

A4. Identifico en otras personas los cambios en sus emociones cuando interactúan conmigo.

A5. Percibo los cambios emocionales del grupo en el que me desenvuelvo.

A6. Soy capaz de comprender las causas de las emociones que experimento

A7. Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones.

A8. Presto atención a las emociones que experimento en mi día a día.

A9. Suelo identificar las emociones que despiertan en mí algunas personas.

### **SEGUNDA PARTE: REGULACIÓN EMOCIONAL**

B1. Soy capaz de regular mis emociones en situaciones difíciles.

B2. En un conflicto con otra persona procuro antes calmarme para luego tratar de resolver la situación.

B3. Trato de tener pensamientos positivos ante las dificultades que se presentan en la vida.

B4. Procuro regular mi ira para prevenir cualquier tipo de violencia.

B5. Encuentro la forma de recuperar la calma cuando experimento emociones intensas (miedo, angustia, rabia, enojo)

B6. Ante situaciones difíciles suelo ver el lado positivo de las cosas.

B7. Ante situaciones desafiantes, tengo la capacidad de interrumpir los estados emocionales negativos (por ejemplo, ansiedad, estrés, ira) y cambiarlos por positivos (por ejemplo, esperanza, optimismo, entusiasmo).

B8. Soy capaz de regular mi impulsividad.

B9. Puedo tolerar las frustraciones de la vida.

B10. Soy capaz de activarme con emociones positivas para afrontar mejor los retos de la vida.

B11. Tengo paciencia necesaria para afrontar situaciones adversas.

B12. Sé cómo gestionar el estrés

### TERCERA PARTE: AUTONOMÍA EMOCIONAL

C1. Me acepto tal como soy.

C2. Considero que tengo una sana autoestima.

C3. Establezco pequeños pasos que me permitan alcanzar mis objetivos

C4. Soy consciente de mis fortalezas y virtudes.

C5. Reconozco los aspectos que debo mejorar.

C6. Puedo superar fácilmente situaciones inesperadas

C7. Reflexiono sobre los errores que cometo para no repetirlos.

C8. Sé cómo motivarme para lograr los objetivos que me propongo.

C9. Tengo la persistencia necesaria para lograr los objetivos a pesar de las dificultades.

C10. Soy capaz de afrontar los retos, crisis y adversidades que nos plantea la vida.

### CUARTA PARTE: COMPETENCIA SOCIAL

D1. Puedo expresar mis emociones a los demás

D2. Sé defender mis derechos y opiniones ante otras personas sin perder el respeto a nadie.

D3. No me dejo influenciar por las presiones que el grupo pueda ejercer en mi.

D4. Procuero aportar soluciones viables a los conflictos.

D5. Ante un conflicto procuro que nadie se sienta culpable.

D6. Tengo la capacidad para negociar en un conflicto.

D7. En un conflicto, considero la perspectiva y los sentimientos de todas las personas involucradas.

D8. Procuero que mi comunicación sea “no violenta”

D9. Soy capaz de escuchar una crítica sin perder la calma.

D10. Cuando tengo que formular alguna crítica o queja soy consciente de las emociones que va a provocar en la persona que me escucha.

#### QUINTA PARTE: HABILIDADES PARA LA VIDA

E1. Tiendo a fijar objetivos de vida a corto, mediano y largo plazo.

E2. Sé identificar mis intereses.

E3. Tiendo a organizar mi día a día para lograr metas a corto plazo.

E4. Tengo facilidad para adaptarme a situaciones nuevas con flexibilidad.

E5. Logro tener un equilibrio entre mis responsabilidades y mis actividades de ocio.

E6. Mis actividades diarias le aportan un sentido a mi vida.

E7. Suelo disfrutar de momentos de celebración.

E8. Estoy satisfecho, en general, con mi vida.

E9. Tengo la sensación de que aprovecho bien mi tiempo libre.

Fiabilidad del test (alfa de Cronbach)			
Dimensión	N	Nº ítems	Fiabilidad
Conciencia emocional	449	9	0'900
Regulación emocional	449	12	0'938
Autonomía emocional	449	10	0'936
Habilidades sociales	449	10	0'898
Bienestar	449	9	0'897
Total	449	50	0'974

#### Corrección

Calcular el promedio de cada una de las dimensiones (A, B, C, D, E) y del total.

Para ello se suman las valoraciones de los ítems para cada una de las letras por separado y se divide la suma obtenida por el número de ítems.

A-9

B-12

C-10

D-10

E-9

Total 50

Interpretación

	Percentiles										
	1	10	20	30	40	50	60	70	80	90	99
Conciencia emocional	4,47 40	6,20 00	6,77 00	7,05 00	7,30 00	7,75 00	7,75 00	7,95 00	8,20 00	8,59 00	9,35 00
Regulación emocional	3,76 76	5,57 14	6,16 19	6,71 43	7,04 76	7,38 10	7,66 67	7,90 48	8,19 05	8,47 62	9,37 52
Autonomía emocional	3,53 00	6,14 29	7,00 00	7,39 29	7,64 29	7,85 71	8,03 57	8,30 00	8,57 14	8,85 71	9,59 86
Habilidades sociales	4,47 44	6,44 44	6,94 44	7,37 78	7,58 33	7,80 56	7,97 22	8,19 44	8,38 89	8,75 00	9,57 33
Bienestar	4,17 66	5,65 52	6,39 31	6,89 66	7,20 00	7,55 17	7,77 20	8,03 45	8,24 14	8,57 93	9,47 86
Total	4,27 09	6,15 28	6,82 10	7,14 07	7,34 14	7,60 24	7,81 93	7,99 54	8,18 20	8,51 84	9,15 54

