

**PERCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL NIVEL PRIMARIA DE LIMA
METROPOLITANA**

PERCEPTIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE AND SOCIO-
EMOTIONAL COMPETENCIES IN A PRIMARY EDUCATION
INSTITUTION IN METROPOLITAN LIMA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Autora

Luz Ysabel Saona Canchalla
<https://orcid.org/0009-0001-5376-5432>

Asesora

Lesly Isabel Ojeda Enciso
<https://orcid.org/0000-0002-8641-2959>

Lima, enero, 2026

Tesis_Luz Ysabel Saona Canchalla

5% Textos sospechosos

4% Similitudes
 < 1% similitudes entre comillas
 < 1% entre las fuentes mencionadas

2% Idiomas no reconocidos

11% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Tesis_Luz Ysabel Saona Canchalla.docx ID del documento: 592e33f2ccec1d13694321d2a09e564c1cec8ce Tamaño del documento original: 905,17 kB	Depositante: Lesly Isabel Ojeda Enciso Fecha de depósito: 23/2/2026 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 23/2/2026	Número de palabras: 29.855 Número de caracteres: 204.822
--	---	---



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.scielo.edu.uy Competencias socioemocionales en docentes de primaria y ... http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682022000100001 8 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (136 palabras)
2	scielo.org.co El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una Inves... http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162023000100037 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (121 palabras)
3	ingles.kse.mx https://ingles.kse.mx/wp-content/uploads/2022/03/8Isiquerra_L1_C2_M4.pdf 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (102 palabras)
4	hdl.handle.net Relación entre habilidades socioemocionales y resiliencia en est... https://hdl.handle.net/20.500.12880/10363 9 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (91 palabras)
5	ve.scielo.org Análisis de las competencias socioemocionales en estudiantes del ... https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000202088 16 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (91 palabras)

DEDICATORIA

A mis padres, Luis y Genoveva, porque su ejemplo de vida me motiva a alcanzar mis metas y sueños personales.

A mis hermanas y hermanos, María, Carmen, Luis y Edward, que comprendieron el inicio de esta nueva etapa profesional, porque fue un tiempo de esfuerzo y dedicación.

A mi asesora Lesly, que fue mi guía en este proceso; gracias por su paciencia y sus comentarios pertinentes. A mis amigas y amigos, por creer en mí.

A mis estudiantes, por lo que me enseñan en cada sesión.

Luz Ysabel Saona Canchalla

RESUMEN

El desarrollo de competencias socioemocionales en niños de primaria es relevante porque les permite comprender y manejar sus emociones, facilitando interacciones positivas y un mejor desempeño académico y social. Luego de la pandemia, se evidenció lo imprescindibles que son estas competencias, pues se tuvo que brindar soporte socioemocional; actualmente, es necesario integrarlas en los procesos formativos, al observar a estudiantes con estrés y ansiedad, así como violencia en las aulas. Esta investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de los docentes sobre su práctica pedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de primaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. A su vez, tiene como objetivos específicos indagar el conocimiento de los docentes de primaria sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales e identificar las prácticas que dichos docentes consideran implementar para el fortalecimiento de estas competencias a partir de las estrategias que aplican en el aula. Esta investigación es de tipo cualitativa y descriptiva; participaron cuatro docentes tutoras de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria; además, se usó como instrumento una guía para realizar entrevistas semiestructuradas. Los resultados demuestran que existe un reconocimiento de la importancia de desarrollar estas competencias, pero, en la manera de aplicar esta formación en el aula, no se manifiesta una total claridad en las estrategias o hay una confusión de conceptos de algunas competencias. Por tal motivo, se sugiere una formación y acompañamiento de las docentes, y la convocatoria de reuniones colegiadas para unificar los criterios formativos socioemocionales.

Palabras clave: competencias socioemocionales; práctica docente; desarrollo socioemocional; educación socioemocional; percepción docente

ABSTRACT

The development of socio-emotional competencies in primary school children is highly relevant, as it enables them to understand and manage their emotions, facilitating positive interactions and enhanced academic and social performance. Following the pandemic, the essential nature of these competencies became evident, requiring the provision of socio-emotional support; currently, it is necessary to integrate them into educational processes, given the observation of students experiencing stress and anxiety, as well as instances of classroom violence. The general objective of this research is to analyze teachers' perceptions of their pedagogical practice in the development of socio-emotional competencies among primary students at a private educational institution in Metropolitan Lima. The specific objectives are to examine primary teachers' knowledge of the development of socioemotional competencies and to identify the practices that they perceive themselves to implement in fostering these competencies through the strategies they use in the classroom. This research follows a qualitative and descriptive approach, involving four homeroom teachers from the third, fourth, fifth, and sixth grades; furthermore, a semi-structured interview guide was used as the primary instrument. The results demonstrate an acknowledgment of the importance of developing these competencies; however, regarding the classroom implementation of this training, there is a lack of complete clarity in the strategies used or a confusion regarding the conceptual definitions of certain competencies. Consequently, the study suggests providing teacher training and monitoring, as well as organizing collegiate meetings to unify socio-emotional formative criteria

Keywords: socioemotional competencies; pedagogical practice; socioemotional development; socioemotional education; teacher perception

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	15
1.1. Importancia de las competencias socioemocionales en la educación primaria.....	15
1.2. Efectos de la pandemia en el desarrollo de las competencias socioemocionales	16
1.3. Definición del desarrollo socioemocional	18
1.4. Evolución del concepto competencias socioemocionales.....	20
1.5. Revisión histórica de los modelos teóricos de competencias socioemocionales	24
1.5.1. Modelos teóricos de Inteligencia Emocional.....	25
1.5.2. Modelo de Regulación Emocional.....	26
1.5.3. Modelos de Desarrollo Socioemocional	27
1.6. Modelo Pentagonal de Competencias Socioemocionales de Rafael Bisquerra	30
1.6.1. El Modelo Pentagonal de Competencias Socioemocionales	30
1.6.2. Categorías del Modelo Pentagonal de Competencias Socioemocionales	30
1.6.3. El papel del modelo pentagonal en el desarrollo integral de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje.....	33
1.7. La práctica docente en la enseñanza de las competencias socioemocionales	35
1.7.1. Definición de práctica docente	35
1.7.2. Rol del docente en el desarrollo de competencias socioemocionales.....	37
1.7.3. Interacciones en el aula.....	38
1.7.4. Estrategias docentes para la enseñanza de competencias socioemocionales	40
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	44
2.1. Enfoque, nivel y método.....	44
2.2. Categorías y subcategorías.....	46
2.3. Participantes.....	47

2.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	48
2.5. Procesamiento de la información.....	49
2.6. Validación de instrumentos	52
CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	53
3.1. Categoría 1: Conocimiento en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales....	53
3.1.1. Conocimiento sobre el desarrollo socioemocional	53
3.1.2. Formas de intervención.....	56
3.1.3. Interacciones y vínculos de confianza en el aula	60
3.2. Categoría 2: Prácticas que los docentes de primaria consideran tener en el desarrollo de las competencias socioemocionales	64
3.2.1 Subcategoría 1: Conciencia emocional.....	64
3.2.2. Subcategoría 2: Regulación emocional.....	68
3.2.3. Subcategoría 3: Autonomía emocional.....	71
3.2.4. Subcategoría 4: Competencia social	75
3.2.5. Subcategoría 5: Competencias para la vida y el bienestar	80
CONCLUSIONES	¡Error! Marcador no definido.
RECOMENDACIONES_.....	91
REFERENCIAS	
.....	922
ANEXOS	1012

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías y subcategorías de la investigación.....	47
Tabla 2. Características de los docentes seleccionados	48
Tabla 3. Objetivos específicos y técnica para la recolección de datos.....	49
Tabla 4. Códigos de los participantes	50
Tabla 5. Códigos de las categorías.....	511
Tabla 6. Códigos de las subcategorías	511
Tabla 7. Código de técnica e instrumento.....	51
Tabla 8. Tabla de validación de la entrevista semiestructurada.....	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución del concepto de competencias socioemocionales	22
Figura 2. Principales categorías del modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey	25
Figura 3. Principales categorías del modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On	26
Figura 4. Principales categorías del modelo de Regulación Emocional de Gross	27
Figura 5. Principales categorías del modelo de Aula Prosocial de Jennings y Greenberg	28
Figura 6. Principales categorías del modelo de Aprendizaje Social y Emocional (CASEL)	29
Figura 7. Modelo Pentagonal de Competencias Socioemocionales de Rafael Bisquerra.....	32
Figura 8. Esquema que resume la categoría 1: Conocimiento en torno al desarrollo las competencias socioemocionales	633
Figura 9. Esquema que resume la subcategoría: Conciencia emocional de la categoría 2	67
Figura 10. Esquema que resume la subcategoría: Regulación emocional de la categoría 2.....	71
Figura 11. Esquema que resume la subcategoría: Autonomía emocional de la categoría 2	75
Figura 12. Esquema que resume la subcategoría: Competencia social de la categoría 2	79
Figura 13. Esquema que resume la subcategoría: Competencias para la vida y el bienestar de la categoría 2.....	84

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Guía de entrevista semiestructurada.....	101
Anexo B. Consentimiento informado para informantes	104
Anexo C. Matriz de operacionalización de variables o categorización.....	106

INTRODUCCIÓN

El período escolar es una etapa para enseñar a los niños competencias que les permitan enfrentar las dificultades que surjan durante el proceso de aprendizaje, para que construyan relaciones adecuadas con sus compañeros y profesores, y sean capaces de reconocer y asumir con autonomía su mundo emocional. Es ampliamente reconocido en el ámbito educativo que en las aulas no solo se enseñan conocimientos; también se forma para la vida. Actualmente, se habla de la importancia de desarrollar en los estudiantes las competencias socioemocionales, que son indispensables para formar buenos estudiantes, ciudadanos éticos y profesionales responsables.

Se sabe que el apoyo socioemocional de los docentes es necesario en el proceso de aprendizaje. Ros et al. (2017) llevaron a cabo una investigación en Iberoamérica con una muestra de 574 estudiantes (301 niños y 273 niñas) de quinto y sexto grado de primaria. Encontraron que las competencias socioemocionales ejercen una influencia positiva en el rendimiento académico, facilitando la regulación emocional y la disminución de la ansiedad en asignaturas como matemáticas, comunicación e inglés. No obstante, este efecto provechoso se observó en los estudiantes que percibieron un apoyo emocional de sus docentes. En consecuencia, si los docentes no cuentan con la formación necesaria para acompañar el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus estudiantes, no podrán brindar estrategias efectivas para que estos afronten las emociones negativas en el aprendizaje.

Un estudio cualitativo realizado por Mendoza et al. (2021), con docentes de primaria en Chile, tuvo como objetivo comprender la importancia percibida de las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica. Lo que se evidenció fue una carencia en la formación socioemocional inicial de estos educadores, dejándoles sin herramientas pedagógicas adecuadas. Esta situación limita la capacidad de los docentes para gestionar eficazmente sus propias emociones y las de sus estudiantes, y para la promoción de relaciones positivas en el aula. Esto contribuye a no considerarse el rol crucial de estas competencias en el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, Chirinos-Cazorla y Araujo-Robles (2022), en un estudio no experimental de diseño transversal, correlacional y explicativo realizado a 3778 estudiantes de 75 colegios públicos de Lima Metropolitana con un nivel alto de violencia, mencionaron que, entre los hallazgos obtenidos, casi el 30 % de las competencias socioemocionales, entre otras variables, impactan positivamente en la satisfacción por la vida de estos estudiantes. Además, este estudio encontró que la presencia y el apoyo de un adulto, ya sea en el hogar o en la escuela, son indispensables para que los estudiantes desarrollen estas competencias. De esta manera, es necesario que los docentes reciban una formación socioemocional adecuada para que más estudiantes logren ese bienestar emocional.

En efecto, el docente tiene un rol relevante para promover en sus estudiantes un desarrollo cognitivo y un desarrollo emocional y social; por esta razón, es importante que vivencien estas competencias en su vida y que reciban una formación socioemocional previa. No obstante, también el docente requiere de un respaldo institucional, pero se conoce que los colegios tienen limitaciones en sus recursos para abordar estas dimensiones socioemocionales, debido al tiempo y a las exigencias por cumplir con otras demandas, por lo que priorizan la presentación de evidencias pedagógicas que muestren la efectividad en el rendimiento académico (Durlak et al., 2011). Asimismo, este respaldo debe venir de instituciones gubernamentales como el Ministerio de Educación (Minedu, 2020), el cual, dentro de sus políticas educativas nacionales, está obligado a establecer un marco normativo para implementar programas formativos socioemocionales en las instituciones educativas.

En el Decreto Supremo N.º 013-2022-MINEDU (2022), se establecieron los lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de la educación básica, basados en los elementos indicados en el *Proyecto Educativo Nacional al 2036*, donde se mencionó la importancia de su implementación en el aula por parte de los docentes. En consecuencia, se brindaron orientaciones a los educadores para promover el bienestar socioemocional de los estudiantes y fomentar la aplicación de planes, estrategias, servicios y acciones en el aula.

De igual manera, en el mencionado decreto, se consideró al bienestar socioemocional como prioritario para el estudiante que requiere usar herramientas emocionales y sociales para enfrentar situaciones diversas que se le puedan presentar

(Decreto Supremo N.º 013-2022-MINEDU, 2022). Debemos recordar que en el año 2022 los estudiantes volvieron a clases presenciales, luego de vivir un confinamiento por la pandemia de COVID-19; aquí se hizo relevante el papel del docente como guía en la formación socioemocional.

Cabe destacar que el Ministerio de Educación, en la denominada *Norma Técnica para el Año Escolar en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica para el año 2025*, ha planteado como prioridad la promoción del bienestar socioemocional. Esto se debe a las dificultades que aún se presentan en el aula luego de la pandemia, tales como: la atención a la salud mental, la gestión de las emociones, problemas de socialización entre los estudiantes, la dispersión y una alta brecha en los aprendizajes (Resolución Ministerial N.º 556-2024-MINEDU, 2024). Ante estos problemas latentes, se vuelve a evidenciar el vínculo directo que tienen las emociones con lo académico y con las relaciones entre pares, donde el docente tiene el rol principal, pues es el encargado de promover el desarrollo socioemocional; sin embargo, para asumir tal tarea, debe estar preparado y formado.

Finalmente, en algunas escuelas de Lima Metropolitana de diferentes sectores socioeconómicos, se puede identificar que luego de la pandemia se acentuaron los problemas en los estudiantes: el estrés, la ansiedad e incluso hay más violencia, tal y como se puntualizó en la norma técnica para el año escolar 2025. También se observa que existe docentes que no están preparados para afrontar estos desafíos vinculados a la falta de formación socioemocional en los estudiantes. A raíz de este problema, se plantea la siguiente interrogante: ¿cómo perciben los docentes de educación primaria su práctica pedagógica en relación con el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

En esa línea, se propone como objetivo general analizar las percepciones de los docentes sobre su práctica pedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de primaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Asimismo, se plantean dos objetivos específicos: indagar el conocimiento de los docentes de primaria sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en una institución educativa privada de Lima Metropolitana, e identificar las prácticas que dichos docentes consideran implementar para el fortalecimiento de estas competencias a

partir de las estrategias que aplican en el aula en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Esta investigación es de tipo cualitativa y descriptiva: se revisan los hechos y luego se desarrolla una teoría con sentido para representar lo observado; todo ello bajo un proceso inductivo que va hacia lo general. Los datos obtenidos en una entrevista son analizados para obtener las conclusiones; esto se realiza con cada persona entrevistada para luego establecer una conclusión general. Además, se busca determinar características del problema analizado para luego describirlos (Hernández et al., 2014). En esta investigación, se considera la realización de entrevistas semiestructuradas a través de una guía para analizar las percepciones de los docentes sobre su práctica pedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales en el nivel primario.

En relación con los contenidos de esta investigación, el estudio se estructura en tres capítulos. En el primer capítulo, se desarrolla el marco teórico para comprender la importancia y la evolución del concepto de competencia socioemocional, así como las teorías que han aportado a su desarrollo. Asimismo, se presentan las categorías que se consideran en algunos modelos de competencias socioemocionales y el modelo pentagonal que se toma como referencia en esta tesis. Por otro lado, se explican las características de la práctica y el rol del docente en la enseñanza de las competencias socioemocionales. En el segundo capítulo, se aborda la metodología usada para responder a la pregunta de investigación y se explica cómo se realizó el recojo de la información. En el tercer capítulo, se exponen los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación. Al finalizar estos capítulos, se presentan las conclusiones y sugerencias en función de la información recogida y analizada.

Es importante una formación que considere las competencias socioemocionales para evitar comportamientos de riesgo, como el consumo de drogas, el uso de la violencia o la deserción escolar (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2015). De esa manera, las competencias socioemocionales tienen un impacto en la vida de las personas; por ello, es relevante desarrollarlas desde la etapa escolar (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2021). Además, en los sistemas educativos como el peruano ya están siendo considerados por el Minedu.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2025) ha publicado un resumen ejecutivo titulado *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos*, donde se explica que una formación que reconoce las dimensiones social y emocional, sin dejar de lado la dimensión cognitiva, promueve una educación más holística. En ese sentido, resulta primordial tanto la enseñanza de aritmética como la enseñanza de las competencias socioemocionales. En efecto, considerar la formación socioemocional desde la escuela significa la transformación de la educación, lo que ayudará a formar sociedades más inclusivas, justas, sostenibles y pacíficas. Este es un valor necesario que se debe incluir en las escuelas y es el docente quien asume esta responsabilidad a través de su práctica pedagógica, lo que exige, a su vez, una adecuada formación socioemocional.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se definen los principales constructos de la investigación. Es importante desarrollar esta parte teórica para comprender las principales categorías y subcategorías analizadas. Asimismo, se determina el marco conceptual sobre las competencias socioemocionales y su evolución histórica, y se detalla su relevancia en el desarrollo de los estudiantes de primaria. A partir de ello, se explican las características de una buena práctica pedagógica de los docentes en la enseñanza de estas competencias.

1.1. Importancia de las competencias socioemocionales en la educación primaria

A medida que los estudiantes avanzan en su proceso formativo, amplían su interacción con sus pares y desarrollan una mayor autonomía en sus tareas. Por lo tanto, los programas de educación socioemocional que se apliquen en las escuelas primarias deben estar contextualizados y adaptados a la variabilidad de esta etapa de desarrollo (Bisquerra y Renom, 2007). Es fundamental que las estrategias consideren los intereses y las características propias de cada ciclo de primaria, permitiendo así una mejor comprensión y aplicación de las competencias socioemocionales.

Las competencias socioemocionales ofrecen beneficios significativos en el desarrollo de los estudiantes, debido a que les permiten desenvolverse en diversos contextos a lo largo de su vida. Una formación integral en estas competencias facilita la expresión clara de ideas, el establecimiento de relaciones saludables con pares y adultos, y una conexión más profunda consigo mismo. Es crucial reconocer la individualidad de cada estudiante y comprender que los docentes no pueden proporcionar soluciones a todas las dificultades que enfrentarán fuera del aula; en cambio, deben dotarlos de herramientas para afrontar dichos desafíos (Fundación Botín, 2015). En este sentido, los retos del siglo XXI exigen una enseñanza que integre las competencias socioemocionales como un eje fundamental en la educación.

El aprendizaje socioemocional no se limita al entorno escolar; se desarrolla a lo largo de la vida en diversos contextos, comenzando en la familia y extendiéndose a la escuela y la comunidad (Arias et al., 2020). Por otra parte, en la actualidad, la tecnología

muestra cada día diferentes innovaciones. En la era digital, habilidades como la empatía, la atención, la responsabilidad, la creatividad y la imaginación cobran relevancia, ya que no pueden ser replicadas por la inteligencia artificial (Fundación Botín, 2015), debido a que son habilidades para el crecimiento y la evolución humana en un mundo en constante transformación.

Otro beneficio clave de las competencias socioemocionales es su impacto en el fortalecimiento de los aprendizajes y el rendimiento académico en la etapa escolar de los niños. Existe una relación estrecha entre el desarrollo socioemocional, el afecto y el aprendizaje, lo que contribuye a desarrollar conductas, actitudes y estrategias importantes en los estudiantes para alcanzar un rendimiento escolar óptimo. Un estudiante con competencias socioemocionales bien desarrolladas asistirá con regularidad a clases, realizará las tareas con compromiso, aplicará estrategias de estudio eficaces, gestionará su tiempo de manera adecuada, entre otros. Asimismo, es esencial considerar que el colegio y el entorno deben favorecer el desarrollo de estas competencias. Es así como las competencias socioemocionales, el contexto y las conductas académicas se retroalimentan e influyen entre sí (Mels y Panizza, 2018); por ello, es necesario que los docentes y los directivos las consideren en el desarrollo infantil escolar y, en consecuencia, comprendan su relevancia en el aula.

1.2. Efectos de la pandemia en el desarrollo de las competencias socioemocionales

Con la pandemia por COVID-19, se produjo una situación de crisis que no solo fue sanitaria, sino que afectó otros ámbitos. El cierre de las escuelas y la transición a la educación remota limitaron las oportunidades de socialización de los estudiantes, generando sentimientos de aislamiento, estrés y ansiedad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC], 2020). Este hecho afectó a los estudiantes, porque se limitaron sus oportunidades de socializar y aprender a relacionarse. Algunos estudiantes se sintieron tristes o agobiados por las actividades escolares y muy pocos pudieron relacionarse con sus pares (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2023). En estos escenarios de crisis, las competencias socioemocionales resultan fundamentales para mitigar los efectos negativos en la salud mental de los estudiantes (Unesco, 2020).

Antes de la pandemia, se realizó un estudio que incluyó las competencias socioemocionales en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo-ERCE 2019 para América Latina, donde se evaluaron las siguientes competencias socioemocionales en estudiantes de sexto grado de primaria: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar. Los resultados de esta evaluación fueron positivos en estas tres competencias; se demostró que los estudiantes tenían capacidades para identificar y entender las perspectivas de los otros, aceptar a los demás que son diferentes y regular sus emociones, pensamientos y comportamientos para alcanzar sus logros académicos (Unesco, 2021). A partir de estos resultados, se observa que los estudiantes que participaron en este estudio contaron con competencias socioemocionales para desenvolverse de manera positiva en el aula, así como con capacidades para lograr sus metas académicas.

La pandemia interrumpió los avances logrados en las competencias socioemocionales, lo que dificultó la consolidación de estas debido al aislamiento y a la virtualidad. Ante esta situación, diversos países implementaron guías para docentes y familias con el fin de fortalecer la educación socioemocional y, posteriormente, mantuvieron estos programas tras la emergencia sanitaria (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2023). Por consiguiente, los organismos del Estado como el Minedu reconocieron la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales en este proceso de crisis.

En el Perú, tras el retorno a la presencialidad en 2022, se realizó un estudio sobre las competencias socioemocionales en estudiantes de los ciclos III, IV y V de primaria. El Minedu (2023) mencionó que se analizaron aspectos como la conciencia emocional, la comunicación de emociones y la regulación emocional. Los resultados mostraron que el 70.9 % de los estudiantes del ciclo III consideró fácil autorregular sus conductas y procesos cognitivos, mientras que en los ciclos IV y V esta percepción disminuyó al 57.1 %. Esta tendencia sugiere la necesidad de revisar estrategias para fortalecer la autorregulación, dado su impacto en el logro académico, la conducta escolar y el bienestar emocional. No obstante, también se identificó que un porcentaje significativo de estudiantes encontraba difícil regular sus emociones y procesos cognitivos (29.1 % en el ciclo III y 42.9 % en los ciclos IV y V).

De esta manera, el desarrollo de los niños fue afectado por la pandemia por COVID-19; como lo plantearon Paricio y Pando (2020), fue un tiempo que trajo modificaciones radicales en sus hábitos de estudios, juegos y relaciones sociales con sus pares, y en su desarrollo socioemocional, que se ve reflejado en estudios como el realizado por el Minedu (2023) al retornar a la presencialidad.

1.3. Definición del desarrollo socioemocional

La importancia de que los niños desarrollen competencias que les permitan conocerse a sí mismos y relacionarse con otros ha sido reconocida tanto en la escuela como en la sociedad. En la actualidad, el desarrollo socioemocional es considerado como un proceso de formación holístico que se centra en el desarrollo de competencias para reconocer y gestionar nuestras propias emociones y las relaciones con los demás, pero también se considera su finalidad preventiva ante los problemas sociales como la violencia, las conductas disruptivas y las adicciones, sin dejar de lado otras situaciones que afectan el bienestar: el estrés, los suicidios y la depresión (Alvarez, 2020). De esa manera, el desarrollo socioemocional toma en cuenta la integridad de las personas y les permite adquirir competencias que les servirán en su vida para asumir desafíos y desenvolverse de manera positiva en los diversos espacios que frecuenten.

En ese sentido, el desarrollo socioemocional es importante para que el estudiante alcance una formación integral en la escuela, tanto de manera individual como social. Esto conlleva el aprender a ser, a hacer, a convivir y a aprender; aspectos que deben desarrollarse durante la etapa escolar (Peña, 2021). Entonces, conociendo los beneficios que brinda el desarrollo socioemocional en los niños, no podemos ignorarlo: el aprendizaje de competencias socioemocionales debe estar siempre presente en el aula.

El desarrollo socioemocional implica adquirir competencias cognitivas, sociales y emocionales para que una persona pueda aprender, relacionarse y comportarse de forma beneficiosa consigo misma y con los demás, de modo que repercuta ello en su bienestar. Asimismo, será provechoso para el logro de sus proyectos académicos y laborales (Diehl y Gómez, 2020). Diversos estudios han destacado la importancia de considerar las dimensiones social y emocional en el desarrollo infantil, pues ambas resultan determinantes en la formación integral de los niños en el nivel primario.

En primer lugar, el desarrollo social se manifiesta a través de las interacciones que los infantes establecen con su entorno desde los primeros años de vida. Inicialmente, estas interacciones ocurren con sus cuidadores, quienes cumplen un rol fundamental en la transmisión de pautas de socialización. Posteriormente, en el ámbito escolar, el círculo social se amplía con docentes y compañeros, lo que permite la consolidación de habilidades sociales. Dichas interacciones se mantienen a lo largo de la vida, por lo que la familia representa el primer espacio de aprendizaje social, ya que prepara a los niños para futuras relaciones interpersonales (Suárez y Vélez, 2018). En este proceso, la escuela se constituye como un escenario clave para la continuidad del desarrollo social, porque proporciona experiencias que favorecen la interacción con el entorno.

Por otro lado, el desarrollo emocional en la infancia se configura a partir de la interpretación de las reacciones afectivas de los cuidadores y personas cercanas. A través de este proceso, los niños validan la manera en que deben actuar ante distintas situaciones y adoptan patrones de conducta que replican en su vida cotidiana. Con la adquisición del lenguaje, la expresión emocional basada en acciones se ve progresivamente sustituida por la verbalización de los sentimientos (Gallardo, 2006). En este sentido, el desarrollo emocional implica no solo la toma de conciencia sobre las propias emociones, sino también, la capacidad de regularlas hasta alcanzar una autonomía emocional.

En la actualidad, la educación ha incorporado la dimensión socioemocional en los aprendizajes del aula, dado que su desarrollo contribuye significativamente al bienestar integral de los estudiantes. Diehl y Gómez (2020) enfatizaron que la educación debe formar individuos capaces de desenvolverse en distintos ámbitos de la vida y debe promover el éxito académico y su bienestar emocional y social. De este modo, la enseñanza de competencias socioemocionales resulta indispensable, ya que posibilita un desarrollo equilibrado en el que las habilidades cognitivas se complementan con la regulación emocional y la interacción social.

Desde una perspectiva sociocomunicativa, el desarrollo humano está intrínsecamente ligado a la interacción con el entorno. Desde el nacimiento, los bebés emplean expresiones faciales y movimientos corporales como medios primarios de comunicación, los cuales constituyen la base para la posterior adquisición del lenguaje oral (Huanca, 2008). No obstante, las relaciones interpersonales no siempre son armónicas,

pues el contexto social puede generar vínculos positivos o situaciones de conflicto. Por tal motivo, las experiencias emocionales desempeñan un papel determinante en la calidad de las interacciones sociales.

Sentimientos como la ternura, la comprensión y el entusiasmo inciden positivamente en las relaciones interpersonales, pues contribuyen al bienestar socioemocional. De acuerdo con Bisquerra (2009), el desarrollo de competencias sociales desde la infancia permite construir vínculos saludables y satisfactorios, promoviendo así un equilibrio entre el bienestar emocional y la integración social. Por esta razón, resulta fundamental que los niños, desde sus primeras experiencias, sean guiados en la construcción de relaciones interpersonales positivas, a fin de garantizar un desarrollo social óptimo a lo largo de su vida.

En conclusión, el desarrollo socioemocional es indispensable para la formación integral de los niños, pues les permite conocerse, gestionar sus emociones y relacionarse positivamente con los demás. Este proceso integral es fundamental para prevenir problemas sociales, fomentar el bienestar general e influir positivamente en su desenvolvimiento en la vida y en el logro de sus proyectos académicos y laborales. La educación actual reconoce su importancia al integrar el aprendizaje de estas competencias socioemocionales en el aula para asegurar un desarrollo equilibrado de los estudiantes.

1.4. Evolución del concepto competencias socioemocionales

En esta investigación, se hace referencia al constructo competencias socioemocionales. Por esta razón, se revisa la evolución histórica de este concepto, comenzando por el término “competencias”, que ha generado múltiples interpretaciones y debates en su comprensión. Posteriormente, se aborda la incorporación del componente social y emocional en su definición.

La discusión sobre el significado de las “competencias” se inició a fines del siglo pasado. Bisquerra y Pérez (2007) explicaron que, desde los ochenta y los noventa, se ha manifestado una preocupación por definir el término, debido a la existencia de diversas acepciones que se le atribuyeron, principalmente, a las competencias profesionales. Es decir, la definición de este concepto no se inició en el ámbito educativo; sino, en el laboral.

En tal sentido, al introducirse este concepto en el campo pedagógico, se destacó la necesidad de no reducir el concepto “competencia” a una perspectiva meramente funcionalista y vinculada al desempeño profesional. En cambio, se propuso una visión más amplia, que incluyó el aprendizaje para pensar, para vivir y para ser. Las competencias deben integrar saberes, comportamientos, habilidades y actitudes, con el objetivo de promover un desarrollo más holístico en los individuos (Alberici y Serreri, 2005, como se citó en Bisquerra y Pérez, 2007).

A medida que este concepto se fue consolidando, autores como Pérez (2008) aportaron nuevas perspectivas. Según este autor, una competencia implica un “saber hacer” complejo y adaptativo que integra conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, así como un “querer hacer” que impulsa la aplicación de estos aprendizajes en diversos contextos. Desde esta perspectiva, las competencias no solo abarcan habilidades y conocimientos, sino que representan capacidades fundamentales para afrontar demandas complejas en diferentes situaciones de la vida.

Por otro lado, Bisquerra y Pérez (2007) definieron al término competencias como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63). Estas definiciones reflejan la amplitud del término “competencias” y su potencial para el desarrollo personal y social a lo largo de la vida, que luego fue considerado en los currículos a través del enfoque por competencias.

Así como se generó una discusión con la definición de competencia, también se suscitó un debate en la determinación del concepto competencias socioemocionales, por el cual aún se evidencian desacuerdos entre los expertos. Al respecto, Lozano-Peña et al. (2021) identificaron dificultades en su delimitación, tanto a nivel interconceptual como intraconceptual. A nivel intraconceptual, se han presentado imprecisiones al emplearlo como sinónimo de habilidades y destrezas. Es fundamental aclarar estas diferencias para evitar confusiones en la literatura especializada.

Sumado a ello, han surgido diversas denominaciones para referirse a estas competencias. Algunos autores las han llamado competencias emocionales, competencias socioemocionales o competencias no cognitivas, mientras que otros las identifican como habilidades blandas, habilidades para el siglo XXI o habilidades para la vida (Mels y

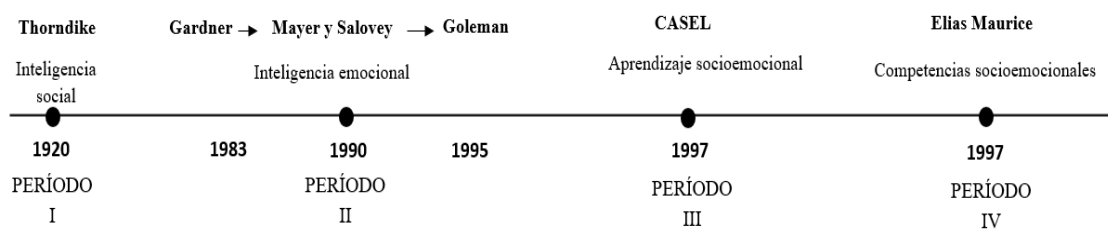
Panizza, 2018). La terminología utilizada depende del enfoque o modelo socioemocional adoptado por cada investigador.

De acuerdo con Lozano-Peña et al. (2021), se pueden considerar cuatro posibles períodos en el desarrollo de los componentes del término competencias socioemocionales: “el inicio del concepto centrado en el componente social; el inicio del concepto centrado en el componente emocional; el inicio del concepto con integración de los componentes social y emocional; y el inicio del concepto que entiende el componente social y emocional como competencia” (p. 5).

A continuación, se muestran los detalles resaltantes que se producen en estos períodos, a partir del planteamiento de otras investigaciones.

Figura 1

Evolución del concepto de competencias socioemocionales



Nota. Elaboración propia

Con respecto al inicio del concepto, este se centra en lo social. Se menciona a Thorndike, quien en 1920 habló de la inteligencia social refiriéndose a la habilidad de una persona para entender y gestionar a otras personas y establecer interacciones sociales adaptativas con otros basándose en la empatía (López, 2007). A través del componente social, las personas podrán desarrollar competencias para relacionarse adecuadamente con otros individuos en diversos espacios.

En el segundo período, se da inicio al concepto centrado en lo emocional. Se tiene que mencionar a Gardner, quien plantea la teoría de las inteligencias múltiples en el año 1983, que sirvió como base para que Mayer y Salovey definan la inteligencia emocional, que permite darnos cuenta de nuestras propias emociones y de los demás para luego actuar y pensar. Posteriormente, Goleman difundió este enfoque (Lozano-Peña et al., 2021) y

divide en cinco dimensiones este constructo: autoconciencia emocional, gestión de emociones, automotivación, empatía y las habilidades sociales (Bisquerra y Pérez, 2007). Podemos observar que el componente emocional es vital y puede ser trabajado en conjunto con el componente social para brindar una formación más integral en la educación.

En el tercer período, es importante mencionar a CASEL como uno de los primeros referentes en lo que corresponde al aprendizaje socioemocional. Además, son los que unen los componentes social y emocional (Lozano-Peña et al., 2021) en un solo constructo. Desde 1997, este enfoque ha impulsado el desarrollo de competencias sociales y emocionales como pilares fundamentales para el éxito académico, la ciudadanía responsable y el desempeño profesional, además de contribuir a la prevención de comportamientos de riesgo (CASEL, 2013). Con estos dos componentes integrados, se pueden alcanzar resultados positivos si se implementan programas o formaciones de manera planificada y organizada.

Finalmente, en la cuarta etapa, Elias et al. (1997) definieron las competencias socioemocionales como:

La capacidad de comprender, gestionar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la propia vida de manera que permitan gestionar con éxito las tareas de la vida, como aprender, formar relaciones, resolver problemas cotidianos y adaptarse a las complejas demandas del crecimiento y el desarrollo. (p. 21)

Esta definición proporciona un marco claro sobre los elementos que intervienen en las competencias socioemocionales y su impacto en la vida de las personas.

Después de estos cuatro periodos, hay organismos como la OECD (2021) que mostraron interés por las competencias socioemocionales. Para este organismo, estas competencias comprenden subcompetencias, características y atributos relevantes para el éxito personal y el desempeño social. Estas competencias tienen un rol importante en el desarrollo integral de los niños y las niñas que junto con las competencias cognitivas y el rendimiento académico forman un conjunto integrado de competencias que son básicas para el éxito escolar y la vida futura de los estudiantes. Es así como esta organización y otras instituciones han mostrado interés en el desarrollo de estas competencias, porque las

consideran fundamentales para el éxito personal, el bienestar, el desempeño social y económico de las naciones.

En estudios recientes sobre educación emocional, han planteado que las competencias socioemocionales son un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69). Asimismo, incluyen la comprensión de sus efectos e interrelaciones en la convivencia y las relaciones interpersonales. De esta manera, las emociones se experimentan y manifiestan en un contexto social, lo que refuerza la idea de que estas competencias son esenciales para una interacción armoniosa con el entorno (Bisquerra y Chao, 2021). De este modo, las competencias socioemocionales son necesarias para tener una convivencia e interacciones adecuadas con nuestro entorno.

En síntesis, podemos observar diversos enfoques que definen actualmente las competencias socioemocionales. Algunas enfatizan su importancia en la educación y el desarrollo personal, mientras que otras destacan su relevancia en el ámbito laboral y la competitividad. Esta variedad de enfoques refleja la importancia de las competencias socioemocionales en distintos contextos, tanto educativos como profesionales.

1.5. Revisión histórica de los modelos teóricos de competencias socioemocionales

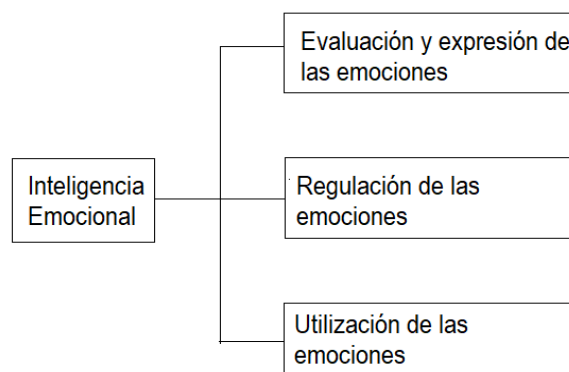
Para esta sección, se tomó como referencia la investigación de Lozano-Peña et al. (2021), quienes propusieron una clasificación histórica de los modelos de competencias emocionales. Según su estudio, estos modelos han evolucionado desde 1997, comenzando con el modelo de inteligencia emocional, seguido por el modelo de regulación emocional y, finalmente, el modelo de desarrollo socioemocional. Conocer esta perspectiva histórica permite apreciar cómo ha crecido la relevancia de las competencias socioemocionales y entender su multidimensionalidad. Para el análisis de estos modelos, se presentan a sus principales representantes junto con las propuestas desarrolladas; además, se describen las dimensiones clave de las competencias socioemocionales consideradas en cada uno de ellos, con el propósito de comprender su impacto en el ámbito educativo y social.

1.5.1. Modelos teóricos de Inteligencia Emocional

En primer lugar, Mayer y Salovey plantearon el modelo de inteligencia emocional y Bar-On agregó el concepto social a este modelo. De acuerdo con Gálvez (2017), en 1990, Salovey y Mayer definieron la inteligencia emocional como la capacidad de evaluar y expresar emociones, tanto de forma verbal como no verbal, regularlas y utilizarlas en la resolución de problemas. En este sentido, la inteligencia emocional facilita el uso de las emociones para mejorar el razonamiento y desarrollar una comprensión más profunda del mundo emocional (Fernández y Extremera, 2005). En este modelo se consideraron tres categorías que se muestran en la Figura 2.

Figura 2

Principales categorías del modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey

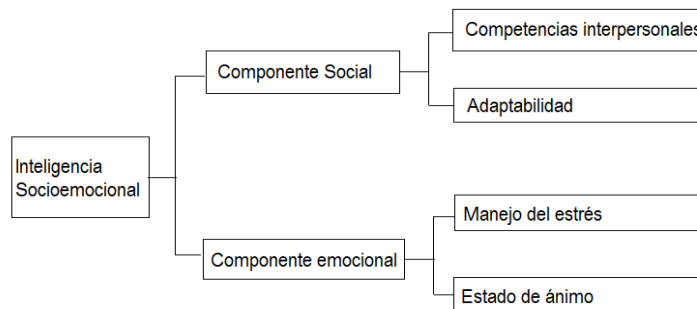


Nota. Adaptado de Gálvez Mella (2017).

En el modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On, se plantea que la inteligencia emocional es un conjunto de competencias clave, junto con facilitadores emocionales y sociales que interactúan para determinar la capacidad de una persona para comprender, expresar y gestionar sus emociones, así como para relacionarse con los demás y afrontar situaciones cotidianas. Este modelo incluye dos grandes dimensiones: los componentes sociales, que abarcan las competencias interpersonales y la adaptabilidad; y los componentes emocionales de carácter intrapersonal, como el manejo del estrés y el estado anímico (Lozano-Peña et al., 2021). A diferencia del otro modelo, este no solo considera la inteligencia emocional, sino que incorpora el componente social, lo que permite definirlo como inteligencia socioemocional. En la Figura 3, se muestran las principales categorías consideradas en el modelo de Bar-On.

Figura 3

Principales categorías del modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On



Nota. Adaptado de Lozano-Peña et al. (2021).

1.5.2. Modelo de Regulación Emocional

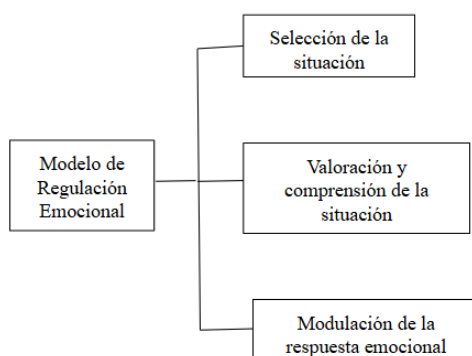
Cuando hablamos de regulación emocional en este modelo, Gross (1998) mencionó que se refiere a los procesos mediante los cuales las personas influyen en sus propias emociones, es decir, determinan cuándo surgen, cómo las experimentan y de qué manera las expresan. Estos procesos pueden ser automáticos o controlados, conscientes o inconscientes, y afectan el desarrollo de la respuesta emocional.

Asimismo, este modelo considera los siguientes procesos de regulación de las emociones: selección de situaciones relevantes que producen emociones que pueden ser internas o externas. Posteriormente, la persona valora y comprende el sentido de esta situación emocional; en consecuencia, luego puede modular su respuesta emocional (Lozano-Peña et al., 2021).

En el ámbito educativo, estos procesos permiten orientar a los estudiantes para tener una gestión de las emociones al tomar conciencia, evaluar su estado emocional y regular su respuesta de manera adecuada. De esta forma, desarrollan la capacidad de realizar cambios constructivos en su comportamiento, los cuales repercuten en un aprendizaje más efectivo y un bienestar integral. En la Figura 4, se observan las principales categorías consideradas en este modelo de Regulación Emocional de Gross.

Figura 4

Principales categorías del modelo de Regulación Emocional de Gross



Nota. Elaboración propia.

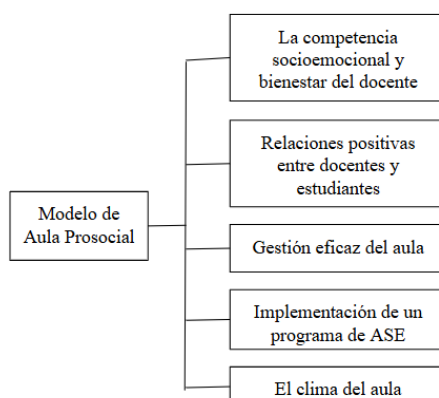
1.5.3. Modelos de Desarrollo Socioemocional

Dentro de los modelos de Desarrollo Socioemocional, se encuentra el modelo de aula prosocial, donde se plantea que el comportamiento social de los docentes impacta en el aula y en los logros de los estudiantes. Así, el docente que reconoce las emociones de sus estudiantes podrá comprender sus valoraciones cognitivas asociadas a estas emociones y podrá ayudarlo si en caso se presenten dificultades de autorregulación, al comprender su comportamiento y definir estrategias adecuadas (Jennings y Greenberg, 2009). A partir de este modelo, se propone que el docente es un agente clave para crear un entorno emocionalmente favorable, y comprender y acompañar a sus estudiantes en su vivencia personal expresada a través de las emociones.

En este modelo se consideran cinco categorías: la competencia socioemocional y bienestar del docente; las relaciones positivas entre docentes y estudiantes; la gestión eficaz del aula; la implementación de un programa de aprendizaje socioemocional; y el clima del aula. Todas estas categorías procuran que exista un adecuado clima del aula que permita el aprendizaje y que, por ende, produzca que los estudiantes logren resultados positivos (Lozano-Peña et al., 2021). Este es uno de los primeros modelos que se enfoca en el desarrollo y aprendizaje socioemocional de las personas, tomando en cuenta las competencias sociales y emocionales. En la Figura 5, se presentan las principales categorías consideradas en el modelo de Aula Prosocial de Jennings y Greenberg.

Figura 5

Principales categorías del modelo de Aula Prosocial de Jennings y Greenberg



Nota. Elaboración propia.

Por último, está el modelo de aprendizaje social y emocional propuesto por CASEL, organización que trabaja desde 1994 con propuestas relacionadas con el aprendizaje socioemocional. Esta organización busca promover la educación emocional y social a nivel global (Bisquerra, 2011). Existen diversas experiencias en Estados Unidos y otros países del mundo que han considerado este modelo para ser trabajados con los estudiantes.

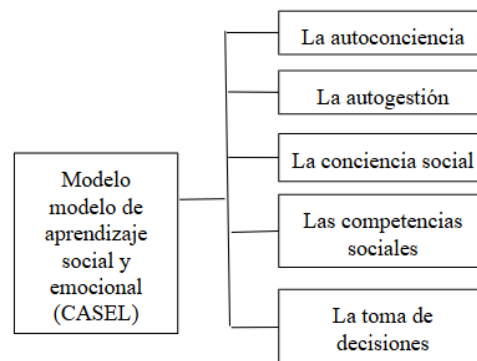
Este modelo abarca diversas dimensiones fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Para CASEL (2013), existen cinco conjuntos de competencias cognitivas, emocionales y conductuales interrelacionadas: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las competencias sociales y la toma de decisiones. Por consiguiente, una educación que incluye el aprendizaje socioemocional no solo tiene beneficios en el ámbito académico. Además, impacta en el bienestar emocional y social de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa y de toda su vida.

Este modelo busca que los niños, las niñas y los adultos, a través del aprendizaje socioemocional, tengan herramientas para aplicar de manera efectiva conocimientos, actitudes y competencias para reconocer y gestionar sus emociones, así como definir y alcanzar metas positivas, como ser empático, tener relaciones sanas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2015). En este modelo se destaca un enfoque sistémico e integral para el aprendizaje de las competencias socioemocionales en el ámbito escolar, considerando diversas dimensiones que en otros modelos se han planteado por separado.

En la Figura 6, se visualizan las categorías consideradas en el modelo de Aprendizaje Social y Emocional de CASEL.

Figura 6

Principales categorías del modelo de Aprendizaje Social y Emocional (CASEL)



Nota. Elaboración propia.

Posteriormente, aparecieron otros modelos; por ejemplo, el modelo pentagonal de competencias socioemocionales planteado por Rafael Bisquerra, que es una propuesta de una formación de competencias socioemocionales llamada Educación Emocional. Como lo plantearon Bisquerra y Chao (2021), en este modelo pentagonal, se usa el término competencias emocionales; al aplicarse y afectar a las interrelaciones en una convivencia y a las relaciones interpersonales, también pueden ser denominadas competencias socioemocionales, debido a que las experiencias emocionales se manifiestan y viven en las interrelaciones sociales en un contexto social.

El modelo que propuso Bisquerra (2016) tiene un enfoque integral en el desarrollo de las competencias socioemocionales, porque considera un marco amplio en relación con estas competencias, pues las distribuye en cinco bloques que están en constante revisión y que son explicados de manera detallada. A su vez, existen aportes de teorías y autores que han permitido definir este modelo. A través de este modelo, los docentes pueden conocer las características de cada competencia para que sean desarrolladas en el aula mediante diversas estrategias.

1.6. Modelo Pentagonal de Competencias Socioemocionales de Rafael Bisquerra

En esta sección se explica la propuesta de Rafael Bisquerra sobre las competencias socioemocionales a partir del modelo pentagonal. Se aborda lo que implica y conforma cada categoría y su relevancia para esta investigación, lo que permite reconocer su enfoque holístico en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, en relación con otros modelos que no integran las dimensiones emocional y social, salvo el modelo de CASEL.

En este modelo se profundiza en la conceptualización de cada competencia y las microcompetencias que la conforman, proporcionando un marco más detallado para la aplicación de estrategias para los docentes.

1.6.1. El Modelo Pentagonal de Competencias Socioemocionales

El modelo pentagonal de competencias socioemocionales, abordado en este estudio, se enmarca en la Educación Emocional, una propuesta de formación socioemocional planteada por Bisquerra (2016). Este modelo, dado a conocer por el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universidad de Barcelona, posee cinco bloques fundamentales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida para el bienestar. Estas constituyen las denominadas competencias socioemocionales, que son tomadas como referencia en la presente investigación y detalladas en los siguientes apartados.

Además, se debe tomar en cuenta que estas competencias están subdivididas en aspectos necesarios para lograr el desarrollo de cada competencia. De acuerdo con Bisquerra (2016), en cada uno de estos bloques, hay varios aspectos más detallados, llamados microcompetencias, los cuales ayudan a alcanzar estas competencias para la vida. Por otro lado, se debe considerar que este modelo está en constante revisión y la versión que se muestra es el resultado de la revisión de versiones anteriores.

1.6.2. Categorías del Modelo Pentagonal de Competencias Socioemocionales

Para Bisquerra y Pérez (2007), el modelo pentagonal de competencias socioemocionales considera cinco categorías fundamentales:

- La conciencia emocional se refiere a la capacidad de percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, así como de identificarlos y nombrarlos

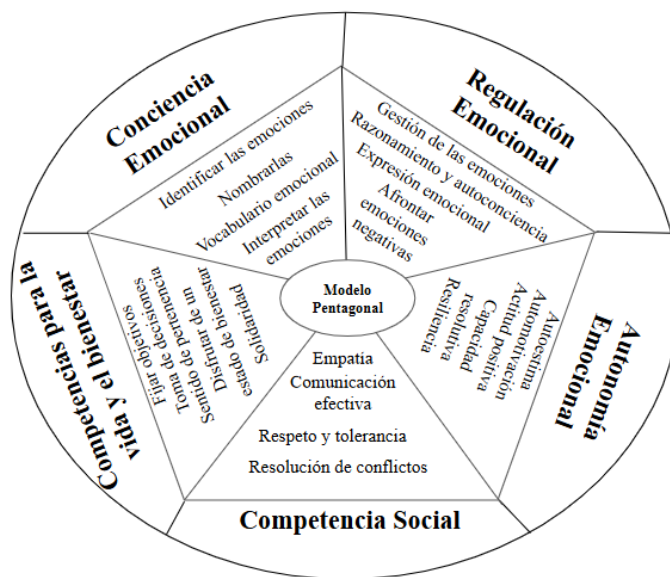
adecuadamente. Esto implica desarrollar un vocabulario emocional preciso y utilizar expresiones acordes al contexto cultural. Además, abarca la habilidad de interpretar las emociones y perspectivas de los demás, lo que favorece la empatía y la conexión con su mundo emocional.

- La regulación emocional implica gestionar eficazmente las propias emociones y reconocer la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Las emociones influyen en nuestras acciones y, a su vez, el comportamiento puede afectar nuestro estado emocional; sin embargo, ambos pueden regularse mediante el razonamiento y la autoconciencia. También incluye la expresión emocional, que permite manifestar las emociones de manera adecuada y comprender que no siempre coinciden con el estado emocional interno. Desarrollar competencias en este ámbito contribuye a afrontar emociones negativas a través de estrategias de autorregulación, de modo que se promueva la generación de emociones positivas.
- La autonomía emocional se refiere a la capacidad de ser autosuficiente e independiente en el ámbito emocional. Esta competencia incluye la autoestima, entendida como la habilidad para mantener una imagen positiva de uno mismo y para establecer relaciones saludables. También involucra la automotivación, que es la capacidad de involucrarse en diversas actividades. Asimismo, está la actitud positiva para tener una visión optimista ante la vida y sentirse capaz de afrontar los retos; la responsabilidad para asumir comportamientos seguros, saludables y éticos; la toma de decisiones responsables; y la resiliencia, capacidad que permite afrontar las situaciones adversas de la vida, superar obstáculos, adaptarse a los cambios y mantener una perspectiva positiva ante las dificultades.
- La competencia social se vincula con la capacidad de establecer y mantener relaciones positivas con los demás. Esta competencia implica el dominio de habilidades como la comunicación efectiva, el respeto, la empatía y la resolución de conflictos. Dentro de la competencia social, se encuentra la comunicación receptiva, habilidad para prestar atención a los demás, tanto en la comunicación verbal como no verbal. La comunicación expresiva, por otro lado, implica la capacidad de iniciar y mantener conversaciones, así como de expresar pensamientos y emociones de manera verbal y no verbal.

- La prevención y solución de conflictos consiste en la capacidad para identificar, anticipar y resolver conflictos de manera positiva y constructiva, buscando negociar soluciones pacíficas que tengan en cuenta la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- Las competencias para la vida y el bienestar son herramientas necesarias para organizar nuestra vida de forma satisfactoria, lo que permite alcanzar el bienestar y la plenitud en todos los aspectos de nuestra existencia. Estas competencias incluyen la capacidad de fijar objetivos positivos y reales, la toma de decisiones en diversas situaciones cotidianas, y la responsabilidad de las decisiones que se asumen. También implican saber cuándo buscar ayuda y recursos, así como hacer un uso adecuado de los recursos disponibles. El bienestar subjetivo se refiere a la capacidad de experimentar y disfrutar de un estado de bienestar para compartirlo con quienes interactuamos. Asimismo, se considera el desarrollo del sentido de pertenencia, la participación, ser solidarios, entre otros valores cívicos y multiculturales. Finalmente, la capacidad de tener experiencias óptimas en diversos ámbitos de la vida, lo que contribuye al disfrute y a la satisfacción personal.

Figura 7

Modelo Pentagonal de Competencias Socioemocionales de Rafael Bisquerra



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 7, se visualizaron los cinco bloques considerados en el modelo pentagonal y las microcompetencias de cada una.

1.6.3. El papel del modelo pentagonal en el desarrollo integral de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje

La educación emocional constituye un enfoque pedagógico fundamental para la construcción de un currículo escolar que valore las interacciones humanas y la escucha empática, resaltando tanto el propósito educativo como el desarrollo integral de los estudiantes (Chao, 2022). En este contexto, las instituciones educativas están cada vez más conscientes de la importancia de integrar el desarrollo de competencias socioemocionales en el currículo. No obstante, para que este enfoque sea efectivo, es esencial que los docentes cuenten con el respaldo adecuado y con un modelo pedagógico apropiado para su implementación en el aula, convirtiéndose en los principales agentes de este aprendizaje (Teixiné et al., 2023). De esta manera, se logrará una implementación adecuada de una formación socioemocional que contribuya en las vidas de los estudiantes y de los docentes.

En estos últimos años, se reconoce la importancia de una formación en competencias socioemocionales. Según Aguaded y Valencia (2027), la falta de esta formación en los colegios trae consecuencias negativas en los estudiantes. Por ello, es necesario que los estudiantes desarrollen competencias socioemocionales para que puedan enfrentar las situaciones que las estadísticas muestran, como casos de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, suicidios, entre otros. Estas situaciones no son atendidas adecuadamente por enfoques académicos tradicionales (Bisquerra y Pérez, 2012), que dan importancia solo al conocimiento. La educación, al tener una finalidad integral, no puede quedarse solo en la dimensión cognitiva, por lo que se debe planificar una formación que incluya las competencias socioemocionales como lo plantea el modelo de Bisquerra. Es ineludible, por tanto, realizar programas formativos que aborden las competencias socioemocionales, las cuales deben ser trabajadas en el aula, el espacio idóneo para que los estudiantes expresen sus emociones, practiquen habilidades sociales y enfrenten conflictos de manera pacífica.

Por ejemplo, en el estudio descriptivo-transversal de Sierra-Sánchez et al. (2021), que buscaba analizar las competencias emocional y social de los estudiantes, se seleccionaron a 54 familias con hijos matriculados en la educación inicial o en primer y

segundo grado de primaria para conocer su percepción sobre estas competencias, a través de un cuestionario. Durante el año escolar, se implementó un programa denominado “Aulas Felices” con el objetivo de fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes.

Los resultados revelaron que el 50 % de las familias indicó que sus hijos prestaban atención a sus emociones de manera frecuente o casi siempre, y un 42.6 % reportó que lo hacían en muchas ocasiones. Además, el 68.5 % de las familias señaló que sus hijos eran capaces de gestionar sus emociones utilizando estrategias adecuadas. Los investigadores concluyeron que los programas de educación socioemocional juegan un papel crucial en el desarrollo de estas competencias, subrayando también la importancia del apoyo familiar en este proceso (Sierra-Sánchez et al., 2021). Así, los programas que involucren tanto a los niños como a sus familias resultan ser efectivos en la formación de competencias socioemocionales.

Por otra parte, en el estudio tipo encuesta de Frausto-Hernández y Gutiérrez (2024), participaron 419 estudiantes de sexto grado de primaria de escuelas públicas y privadas. Esta investigación tuvo como objetivo examinar la relación entre el nivel de competencias socioemocionales y el rendimiento académico. Para ello, evaluaron estas categorías: colaboración, autoconocimiento, autonomía, empatía y autorregulación. Los resultados mostraron que la dimensión de colaboración alcanzó un nivel elevado, mientras que la autorregulación presentó un nivel más bajo, evidenciando dificultades en la gestión emocional de los estudiantes.

Además, se observó una correlación entre las categorías de colaboración y autonomía con el rendimiento académico, destacando la importancia de la colaboración en los trabajos en equipo y su impacto positivo en los aprendizajes esperados. Sin embargo, los autores advirtieron que, en este tipo de estudio descriptivo-correlacional, no se puede establecer una relación causal, por lo que se requiere una mayor profundización mediante investigaciones adicionales. En este sentido, la educación socioemocional debe ser responsabilidad de los docentes, quienes necesitan herramientas adecuadas para enseñar estrategias de autorregulación y fortalecer competencias sociales como la colaboración.

En conclusión, el modelo pentagonal de Bisquerra es una herramienta práctica para los docentes, debido a que les permite guiar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes

de manera organizada. Los docentes pueden diseñar y evaluar actividades que fomenten competencias esenciales. Esto implica ayudar a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones, y promover la autoestima, la colaboración y la toma de decisiones responsables. La formación en competencias socioemocionales es crucial para que los estudiantes puedan desarrollar estrategias frente a las dificultades de aprendizaje que generan estrés, para que puedan superarlas y alcanzar sus metas académicas.

1.7. La práctica docente en la enseñanza de las competencias socioemocionales

En esta última sección se describe lo que se entiende por práctica docente según las fuentes seleccionadas. Además, se menciona la importancia del rol de los docentes en el desarrollo de las competencias socioemocionales en el aula y algunos enfoques y formas de intervención en la enseñanza de estas competencias.

1.7.1. Definición de práctica docente

Todas las acciones que el docente realiza en el aula de manera implícita y explícita que pretenden promover el aprendizaje, según González et al. (2017), son denominadas prácticas pedagógicas. En ese sentido, se debe destacar que la definición de práctica docente es compleja de determinar, debido a las diversas experiencias del ejercicio docente en el que convergen aspectos institucionales y personales de cada docente (Vergara, 2016). Por ello, cada práctica docente es diferente y tiene sus propias características. En relación con la enseñanza de las competencias socioemocionales, se debe considerar la formación del docente, las interacciones con sus estudiantes y su gestión emocional, porque influirán en el clima del aula y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

Entonces, debemos comprender que la práctica de un docente competente socioemocionalmente tiene que incorporar una formación socioemocional previa en la formación profesional y durante el desempeño de sus labores en el aula. Este aprendizaje en la gestión de las emociones le permitirá crear estrategias para un reconocimiento relevante de estas e interacciones óptimas con sus estudiantes en el aprendizaje (Chávez, 2021). A través de la conciencia emocional, el docente identifica cómo sus emociones influyen en sus estudiantes y otras personas, y reconoce las emociones de los demás; de esa forma, encuentra maneras adecuadas de regularlas, lo que repercute en su comportamiento, estado de ánimo y clima del aula.

En lo que se refiere a las interacciones que se establecen en el aula, debemos destacar la relación docente-estudiante dentro de la práctica docente. Como mencionaron Fierro et al. (2000), la relación con los estudiantes es un vínculo esencial a partir del cual se establecen otros vínculos. Para Casassus (2017), esta relación debe ser genuina y debe establecerse una conexión con el estudiante de acuerdo con sus necesidades. Por ello, el docente no puede dejar de lado sus anhelos, deseos y emociones; debe ser consciente de ellos porque influyen en su relación con los estudiantes y, en consecuencia, en el logro de los propósitos de aprendizaje y en las interacciones en el aula.

Asimismo, no debemos ver a los maestros solo como educadores; sino también, reconocerlos como personas, porque ellos tienen una vida propia con sueños y aspiraciones, así como responsabilidades fuera de la escuela con su familia, entre otros. Sus experiencias e intereses, su historia personal y profesional, las cuales se unen en su historia social, siempre estarán presentes en su práctica docente (Mercado y Rockwell, 1988). No debemos dejar de lado estas experiencias que marcan el desempeño docente; igualmente, es importante considerar la influencia del entorno educativo donde se desenvuelve el maestro, esto lo deben tener en cuenta los directores o autoridades de las instituciones educativas, porque puede limitar su rol en el aula.

A partir de esto, podemos entender que, al referirnos a la práctica docente, debemos tomar en cuenta los significados, percepciones y acciones de los que participan en este proceso de la educación: estudiantes, docentes, padres de familia, directivos, entre otros. Además, se deben considerar los aspectos administrativos, institucionales y normativos; según la propuesta educativa de cada país, se definirá el rol del docente (Fierro et al., 2000). La práctica docente no puede examinarse de manera aislada; es imprescindible considerar a todos los actores y dimensiones que la conforman para comprender las interrelaciones que pueden surgir durante el proceso educativo.

Por otro lado, en la práctica de los docentes, también se interrelacionan diferentes saberes de su formación profesional, experiencias adquiridas en su vida y su labor como educador; deben reconocer las relaciones desde las que se construye esta práctica. Las acciones del docente en el aula provienen de su experiencia como estudiante, a partir de lo que construyen y reconstruyen en sus prácticas docentes; al mismo tiempo, están en permanente cambio y ruptura según las perspectivas teóricas que conoce e incorpora en su

práctica (Barrón, 2015). El educador debe reconocer esas vivencias previas que influyen en su práctica docente de manera positiva o negativa.

Finalmente, luego de lo planteado sobre la práctica docente, en esta investigación, la consideramos como el conjunto de acciones, interacciones y saberes implícitos y explícitos que el docente muestra en el aula para promover el aprendizaje. Esta práctica no solo se limita a las estrategias pedagógicas, sino que está profundamente marcada por la historia personal y profesional del docente, su gestión emocional, su formación previa y las interrelaciones que establece con los estudiantes.

1.7.2. Rol del docente en el desarrollo de competencias socioemocionales

El rol tradicional del docente, centrado únicamente en la transmisión de conocimientos, está siendo progresivamente superado. En la actualidad, el docente debe abrirse a nuevos enfoques de la educación para asumir un rol que vaya con las necesidades pedagógicas del siglo XXI, incorporando el ámbito socioemocional en el aula. Es así como el docente tiene un papel fundamental como promotor de una educación integral que no solo se centra en el desarrollo académico; sino también, en el crecimiento emocional y social de sus estudiantes (Bisquerra, 2000). Esto implica que el docente considere las demandas educativas de estos tiempos para formar niños capaces de enfrentar desafíos futuros en su vida personal y profesional.

Asimismo, el docente asume el rol de orientador en el proceso de desarrollo socioemocional de los estudiantes, ayudándoles a establecer interacciones socialmente responsables, comportamientos positivos, actuar éticamente con sus pares, familia, escuela y comunidad, para promover una ciudadanía comprometida (Jennings y Greenberg, 2009). Por lo tanto, como afirmó Borja (2021), el docente cumple un rol de orientador, acompañante y guía de sus estudiantes en lo cognitivo y en el bienestar personal al apoyarlos en el desarrollo de competencias para la vida, para así mejorar la comunicación, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la autoestima, y desarrollar una actitud positiva frente a la vida.

De igual forma, para sus estudiantes, el docente cumple un rol crucial, ya que es un modelo para el aprendizaje de las competencias socioemocionales. En este sentido, es importante que los educadores reconozcan que, a través de su propio comportamiento, los

alumnos aprenden estas competencias. Al actuar como modelos de competencias socioemocionales, enseñan a los educandos a regular sus emociones, a manejar el estrés y a gestionar el aula mediante su propio comportamiento (Arias Ortiz et al., 2020). Es importante tomar en cuenta este aspecto para que el docente lo incorpore dentro de su práctica pedagógica.

Cuando los profesores no cuentan con los recursos necesarios para gestionar los desafíos sociales y emocionales en sus aulas, los estudiantes suelen mostrar un menor rendimiento y conductas inapropiadas. Esto provoca un deterioro del clima en el aula, lo cual puede desencadenar un agotamiento emocional (*burnout*) en los docentes. En este ambiente deteriorado, las conductas problemáticas de los estudiantes aumentan, y los docentes, emocionalmente agotados, tienden a adoptar respuestas reactivas y punitivas que no fomentan la autorregulación, perpetuando así un ciclo de interrupción en el aula. Este agotamiento emocional puede llevar a los docentes a abandonar la profesión o continuar trabajando bajo condiciones inadecuadas hasta la jubilación, manteniendo un clima de aula rígido y hostil (Jennings y Greenberg, 2009). Por lo tanto, es esencial que los docentes cuenten con recursos socioemocionales para enfrentar situaciones adversas durante su labor educativa.

En este contexto, la poca importancia de algunos docentes para incorporar en el aula la educación de competencias socioemocionales es por el desconocimiento y la falta de una formación, por lo que se requiere difundir y dar recursos y estrategias para promover la educación emocional y fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). Solo aquel educador formado implementará programas que desarrollen de manera efectiva las competencias socioemocionales (Bisquerra, 2016). Por ello, todo docente que ejerza el rol de acompañar a los estudiantes en la enseñanza de las competencias socioemocionales requiere contar con esta formación.

1.7.3. Interacciones en el aula

Las interacciones que surgen en el aula constituyen un componente importante de la práctica docente, ya que configuran las dinámicas sociales, emocionales y cognitivas en las que se desarrolla el proceso educativo. De acuerdo con López (2019), la práctica del docente en el nivel primario implica establecer relaciones humanas cercanas y cordiales

con los estudiantes, a fin de propiciar un clima de respeto y confianza que favorezca el desarrollo de las competencias y capacidades fundamentales para el aprendizaje. Esta mirada relacional de la enseñanza requiere, como sugiere la autora, una perspectiva holística que integre tanto los aspectos cognitivos como los socioemocionales, de modo que se promuevan ambientes caracterizados por la comprensión, la creatividad y la innovación.

De la misma manera, Boekaerts (2016) sostuvo que el aprendizaje de los estudiantes se ve favorecido cuando el docente reconoce sus preferencias individuales, lo que destaca la importancia de atender a las dimensiones personales en la construcción de las interacciones en el aula. Esta afirmación complementa lo planteado por López (2019), quien explicó que la cercanía emocional y la personalización de la enseñanza no son elementos accesorios; sino, condiciones fundamentales para lograr aprendizajes significativos. Entonces, la práctica docente efectiva debe valorar la individualidad y la conexión emocional con los estudiantes para mejorar el ambiente de clase y favorecer el aprendizaje.

Es importante considerar el rol que tiene el docente para establecer vínculos confiables con sus estudiantes: el encuentro entre el docente con los estudiantes establece una conexión que trasciende y que permite abrir nuevos espacios para fortalecer el vínculo inicial (Albornoz y Cornejo, 2017). Esta propuesta dialoga con la perspectiva de Casassus (2017), quien, desde una tradición humanista, planteó que la relación docente-estudiante requiere una conexión, a través de la cual el docente debe desarrollar la competencia que permita a su estudiante reconocer que es escuchado, visto y aceptado sin ser juzgado. Del mismo modo, en este vínculo debe existir confianza y seguridad; por ello, los docentes, al establecer este vínculo con los alumnos, podrán ser percibidos como más cercanos, lo que posibilitará experiencias adecuadas de aprendizaje para ambos.

Sobre las interacciones que se generan en el aula, Martínez-Maldonado et al. (2019) agregaron una dimensión clave al señalar que, si bien las interacciones más frecuentes en el aula son las que se dan entre docentes y estudiantes, estas deben sostenerse no solo en la comunicación efectiva; sino también, en un apoyo emocional constante. Esto refuerza la idea de que la interacción en el aula no es únicamente un canal para la transmisión de conocimientos: es un espacio de contención, acompañamiento y desarrollo

socioemocional. Esta interacción, además de favorecer el aprendizaje cognitivo, contribuye al desarrollo de la autorregulación, la empatía, el trabajo en equipo y demás competencias socioemocionales.

En conjunto, estas investigaciones permiten concluir que las interacciones en el aula no deben reducirse a intercambios funcionales; sino, entenderse como vínculos profundamente humanos, capaces de modelar la experiencia escolar y las trayectorias educativas. Quispe Flores et al. (2023) manifestaron que, para alcanzar interacciones de calidad, se requiere promover los aspectos emocionales, pedagógicos y organizacionales del aula. De esa manera, la docente no solo media contenidos; sino también, emociones y relaciones, lo que implica una responsabilidad significativa en la construcción de un ambiente acogedor, donde los estudiantes puedan sentirse seguros, valorados y motivados a aprender y desarrollarse socioemocionalmente.

En síntesis, la literatura revisada coincide en destacar que las interacciones en el aula son fundamentales para promover un desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, mientras algunos autores han enfatizado la dimensión emocional (Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez, 2017; Casassus, 2017), otros subrayaron la necesidad de una práctica docente personalizada y centrada en las necesidades individuales del estudiante (Boekaerts, 2016). La interacción en el aula, más allá de ser un medio para transmitir conocimiento, ayuda al desarrollo de las competencias socioemocionales; por lo tanto, las estrategias que se implementen deben partir de estas relaciones genuinas y cercanas que se construyen en el aula.

1.7.4. Estrategias docentes para la enseñanza de competencias socioemocionales

La enseñanza de competencias socioemocionales en el ámbito escolar ha cobrado relevancia en los últimos años, tanto por su impacto en el bienestar de los estudiantes como por su contribución al logro de aprendizajes significativos. Según Álvarez et al. (2000), hay modelos de intervención que orientan estas competencias como cursos opcionales o que se incluyen en un plan de tutoría. Esta diversidad de formas sugiere que no existe un único camino, sino que la clave está en su articulación pedagógica y contextual.

En el Currículo de la Educación Básica, en el Perú, hay competencias que están directamente relacionadas con las competencias socioemocionales: “Construye su

identidad”, “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”, “Asume una vida saludable”, “Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices”, “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” y “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma” (Minedu, 2021). Por otro lado, estas competencias podrían considerarse transversales y no solo para ser desarrolladas en determinadas áreas curriculares.

Algunos estudios analizaron la importancia de contar con estilos de enseñanza que beneficien una formación adecuada de las competencias socioemocionales. De acuerdo con Rendón Uribe (2015), cuya investigación mixta de tipo descriptivo tuvo como objetivo caracterizar la manera de enseñar las competencias socioemocionales, las instituciones educativas deben implementar estrategias que vayan más allá de soluciones inmediatas para promover el desarrollo socioemocional. Además, los educadores tienen diversas formas de enseñar y no hay una sola manera de hacerlo, pero sí hay algunas formas que permiten el aprendizaje de las competencias socioemocionales. Se sabe que el estilo mediacional favorece la adquisición de valores y competencias socioemocionales, pero en el estudio los estudiantes indicaron que los docentes aplican metodologías de manera rígida, repetitiva y que no favorece la libre expresión.

Podemos definir a las estrategias pedagógicas como aquellas acciones que realiza el docente para facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias proporcionan opciones valiosas en el proceso formativo que a veces se desperdician por no conocerlas y porque no hay una planificación pertinente (Gamboa et al., 2013). Las estrategias son necesarias porque benefician al estudiante; de esa forma, los docentes deben conocer diversas estrategias que, de acuerdo con el contexto y las necesidades del estudiante, les serán útiles, sobre todo, en la enseñanza de las competencias socioemocionales.

En una investigación cualitativa, se usó la técnica del cuestionario que se aplicó a 30 docentes de educación primaria para recabar estrategias que se aplican en la enseñanza de las competencias de autoconocimiento, autorregulación, conciencia social y trabajo en equipo. Luego de obtener las estrategias, fueron validadas a través de un instrumento. Es así como se recopilaron sesenta estrategias y se ratificaron solo treinta, porque podían ser aplicadas en la educación primaria. Como se indicó en el estudio, estas estrategias pueden enseñarse considerando el inicio, el desarrollo, el cierre, la evaluación y la

retroalimentación de la actividad. A través de estas estrategias, es posible desarrollar competencias socioemocionales que contribuyen a fortalecer el aprendizaje, a regular y a gestionar las emociones; a su vez, ayudan a disminuir el estrés y las conductas de riesgo (González, 2020). En definitiva, estas estrategias compartidas por los docentes son valiosas para alcanzar un desarrollo socioemocional de los estudiantes en la etapa escolar.

A todo esto, observamos la importancia de implementar proyectos o programas donde podemos aplicar diversas estrategias para que los estudiantes desarrollen las competencias socioemocionales. De esa manera, según cómo se aplique una formación de competencias socioemocionales, se pueden emplear las siguientes estrategias de intervención en educación emocional en el nivel primario (Vitoria y Etxeberria, 2008). Así también, se reconoce que implementarlo no es un trabajo fácil; aunque requiere tiempo, es fundamental iniciar con acciones graduales y sostenidas para alcanzar el objetivo trazado. A continuación, se mencionan las estrategias para la enseñanza de las competencias socioemocionales:

- Orientación ocasional: El docente aprovecha las oportunidades que se presentan en la escuela para enseñar contenidos relacionados con la educación emocional.
- Programas en paralelo: Se realizan actividades luego del horario escolar y de manera voluntaria.
- Asignaturas optativas: Se ofrecen materias opcionales enfocadas en la educación emocional.
- Acción tutorial: El comité de tutoría, junto con los tutores del centro educativo, implementan un plan de acción tutorial que actúa como herramienta clave para promover la educación emocional. Quien implementa esta acción es el tutor, pero no se trata de una tarea individual; sino, de una acción educativa colectiva y coordinada, que involucra a tutores, profesorado, familias y el centro educativo en su totalidad.
- Integración curricular: La educación emocional se integra de manera transversal en las diferentes materias académicas y a lo largo de todos los niveles educativos. Cualquier docente puede incorporar contenidos emocionales mientras imparte su asignatura.
- Educación para la ciudadanía: En este nuevo ámbito, en el contexto del desarrollo de conceptos, competencias y actitudes esenciales para la

convivencia, el entrenamiento en competencias emocionales podría convertirse en una herramienta fundamental.

Como mencionaron Teixiné et al. (2023), es necesario considerar que el proceso de formación de competencias socioemocionales es prolongado, así como complejo, porque podrían presentarse dificultades en su aplicación. Se puede observar que un estudiante aprende en un bimestre a resolver una ecuación de segundo grado, pero, para aprender a regular su ira y evitar la violencia, le tomará más tiempo. Por el contrario, no todas las escuelas tienen los recursos y la capacidad para aplicar una formación socioemocional (Arias et al., 2020), sumado a que no todos los docentes están preparados para hacerlo.

Finalmente, debemos resaltar lo dicho por Arias et al. (2020), quienes indicaron que existe poca evidencia de la forma adecuada de incorporar las competencias socioemocionales en las escuelas, debido a que recién se les está dando prioridad para incluirlas en la formación escolar. Sin embargo, podemos considerar algunas evidencias obtenidas en Estados Unidos a través de los programas de CASEL para aplicarlas exitosamente:

- Tener objetivos claros sobre el aprendizaje socioemocional de acuerdo con la edad de los estudiantes.
- Estar integrados y alineados en el currículo y considerar todas las áreas.
- Contar con estrategias, herramientas y capacitación para los docentes para que puedan implementarlas en el aula.
- Incorporar lineamientos en la práctica docente que contribuyan al comportamiento emocional y social.
- Contribuir a un clima de aprendizaje positivo.

En suma, la implementación de estrategias que favorezcan la enseñanza de competencias socioemocionales es necesaria para promover el bienestar, las relaciones adecuadas en la escuela y el logro del aprendizaje. De esta manera, es importante conocer cómo los docentes perciben su práctica pedagógica para desarrollar en el aula estas competencias, porque según la manera que decida aplicar acciones o estrategias podrá contribuir de manera pertinente en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta la metodología utilizada para la elaboración de esta tesis. Se aborda el enfoque, nivel y método de la investigación. Posteriormente, se detallan las categorías y subcategorías de estudio, junto con la identificación de los participantes según los criterios establecidos. Además, se describen las técnicas e instrumentos usados para la recopilación de la información, así como el procesamiento de la información y la validación de los instrumentos.

2.1. Enfoque, nivel y método

Esta investigación utilizó el enfoque metodológico cualitativo, que tiene como interés principal interpretar los significados dados a los sujetos investigados acerca de sus acciones en una determinada realidad. En ese sentido, lo resaltante de lo cualitativo es que se orienta a todo el proceso de nuestra investigación y no solo a los resultados (Moreira, 2002). Desde esta perspectiva, este enfoque permitió recopilar información profunda y contextualizada sobre la percepción de la práctica docente, con el propósito de identificar sus principales características y analizar el conocimiento que poseen los docentes respecto al desarrollo socioemocional.

Además, en la investigación cualitativa se debe considerar a los sujetos de estudio y al investigador. Como mencionó Valle et al. (2022), se debe entender la realidad desde el punto de vista de los sujetos de investigación; en el caso de este estudio, los docentes de primaria. Por ello, los objetivos de la investigación muestran la intención de alcanzar un conocimiento completo de la situación investigada. Por otro lado, quien investiga es el instrumento central del estudio, por lo que su intuición es una herramienta importante en el análisis (Koh y Owen, 2000). Así, es necesario considerar estos aspectos al momento de realizar este tipo de investigación.

Para autores como McMillan y Schumacher (2005), la investigación de tipo cualitativa está centrada en querer comprender una realidad concreta; asimismo, permite emplear técnicas para recoger la información mediante la interacción entre los sujetos. En ese sentido, este tipo de investigación tiene un ciclo dinámico, porque la relación entre los

hechos e interpretaciones va en ambos sentidos, es decir, de forma circular (Hernández et al., 2014). En consecuencia, a partir de este enfoque investigativo, se buscó interpretar la información recogida a través de herramientas pertinentes para este estudio.

De igual forma, el nivel de esta investigación es descriptiva, siendo una metodología que suele aplicarse en Educación y en Ciencias Sociales. Este tipo de investigación precisa las características de la población estudiada; por tal motivo, la información que se brinda debe ser real, precisa y sistemática, donde lo relevante son las características observables y verificables del fenómeno (Guevara Alban et al., 2020). De igual forma, Koh y Owen (2000) plantearon que lo destacable de este tipo de investigación es la premisa; además, indicaron que todo problema puede solucionarse y las prácticas pueden mejorar. A partir de ello, hemos identificado las percepciones sobre la práctica de los docentes de primaria en relación a las competencias socioemocionales.

El método de investigación fue el estudio de caso. De acuerdo con Durán (2012), es una manera de abordar un fenómeno, situación particular o hecho, pero de manera profunda, pues se considera el contexto, lo que permite un mejor entendimiento del problema. Asimismo, McMillan y Schumacher (2005) sostuvieron que, se analiza un sistema determinado a través del cual el investigador puede considerar un programa, una actividad, un hecho o un grupo de personas estableciéndose un tiempo y lugar estudio. En un caso las unidades son más pequeñas. Para esta investigación se consideró a las docentes tutoras de 3° hasta 6° grado de primaria para analizar su percepción sobre la manera de enseñar a los estudiantes de primaria las competencias socioemocionales en el contexto de una institución educativa de Lima Metropolitana.

En ese sentido, de acuerdo con el objetivo de investigación que busca analizar las percepciones de los docentes primaria en el desarrollo de las competencias socioemocionales en una institución educativa privada de Lima Metropolitana, se consideró pertinente, en línea con el enfoque cualitativo, que el nivel de esta investigación fuera descriptivo, para explicar los conocimientos de los docentes y la manera que según sus percepciones aplican las estrategias para el desarrollo de las competencias socioemocionales. A través del estudio de casos se buscó entender cómo el grupo seleccionado de docentes tutoras, de acuerdo a sus creencias, establecen estrategias en el aula para la formación socioemocional de sus estudiantes.

2.2. Categorías y subcategorías

La pregunta de investigación de la tesis es: ¿cuál es la percepción de los docentes sobre su práctica pedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

Considerando esta interrogante, se estableció como objetivo general: analizar las percepciones de los docentes sobre su práctica pedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de primaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Para lograr el objetivo general, se plantearon dos objetivos específicos que permiten alcanzar la meta trazada en esta investigación:

- Indagar el conocimiento de los docentes de primaria sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.
- Identificar las prácticas pedagógicas que los docentes de educación primaria consideran implementar para el desarrollo de las competencias socioemocionales en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Por consiguiente, para esta investigación, se han considerado dos categorías que están basadas en los objetivos específicos. La primera categoría es el conocimiento y rol docente en torno al desarrollo de competencias socioemocionales. Se estableció para indagar lo que conocen los docentes sobre las competencias socioemocionales y su papel en el aula acerca de la enseñanza de estas competencias. Por ello, se analizaron las formas en que intervienen pedagógicamente dentro del aula para enseñarlas y cómo establecen vínculos cercanos con sus estudiantes.

Por otro lado, la segunda categoría abarca las subcategorías relacionadas con el desarrollo de las competencias socioemocionales. A partir de esta, se quiso conocer las percepciones de las acciones o estrategias que aplica el docente, considerando las cinco dimensiones del modelo pentagonal de competencias socioemocionales de Bisquerra.

A través del modelo pentagonal, se ofrece un marco estructurado para ayudar a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones, y promover la autoestima, la colaboración y la toma de decisiones responsables. El desarrollo de estas competencias permite al docente crear un ambiente de aprendizaje que no solo se enfoca en lo académico,

sino que también nutre el crecimiento integral de cada estudiante, preparándolos para la vida.

En la Tabla 1, se detallan las categorías y subcategorías consideradas en esta investigación:

Tabla 1

Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
Conocimiento en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sobre el desarrollo socioemocional • Forma de intervención • Interacciones en el aula
Prácticas pedagógicas que los docentes de primaria consideran tener en el desarrollo de las competencias socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional • Regulación emocional • Autonomía Emocional • Competencia social • Competencias para la vida y el bienestar

Nota. Elaboración propia

2.3. Participantes

Los docentes que participaron en esta investigación son parte de una institución educativa privada de Lima Metropolitana que cuenta con los tres niveles educativos en la educación básica regular (EBR): inicial, primaria y secundaria. Según lo observado, las clases solo se desarrollan en el turno mañana. Además, cuenta con un aula por cada grado en el nivel primario; a partir de quinto grado, son aulas de polidocencia. Cabe mencionar que cada aula cuenta con una docente tutora que puede tener a su cargo áreas como Arte, Religión, Comunicación, entre otros.

Para la selección de las docentes tutoras, a quienes se les aplicó el cuestionario, se definieron las siguientes restricciones: tener a su cargo la tutoría de su grado, dictar una o más áreas con los estudiantes de su tutoría y tener al menos un año desempeñándose como docente.

En consecuencia, se seleccionaron a las docentes tutoras del tercer, cuarto, quinto y sexto grado como la muestra objetivo. Inicialmente, se determinó que estas participantes

debían tener un año de experiencia laboral en la institución educativa, por lo que no se incluyó a la docente tutora de sexto grado, debido a que recién se había incorporado este año al colegio. Sin embargo, luego se analizó la posibilidad considerarla, porque ya tenía ocho años de experiencia laboral como docente en otros lugares; por ello, se decidió considerarla para la investigación. A continuación, la Tabla 2 muestra las características de las docentes seleccionadas, tales como edad, profesión, años de experiencia y años de experiencia como tutora.

Tabla 2

Características de los docentes seleccionados

Nivel	Docente	Grado	Sexo	Profesión	Años de experiencia	Años como tutora
Primaria	D1	3°	Femenino	Docente y psicóloga	41 años	41 años
Primaria	D2	4°	Femenino	Docente	1 año	1 año
Primaria	D3	5°	Femenino	Docente y Trabajadora Social	20 años	20 años
Primaria	D4	6°	Femenino	Docente	8 años	1 año

Nota. Elaboración propia

En relación con las consideraciones éticas, se remitió a cada participante el consentimiento informado. A través de este documento, se les dio a conocer el objetivo de la investigación, cómo sería su participación, el tiempo aproximado de duración de la entrevista y la confidencialidad de la información. Además, se les indicó que su participación era voluntaria y que la entrevista dependía de su disposición. Igualmente, se les comunicó que podían retirarse en cualquier momento, aunque ya hubiera iniciado la actividad.

2.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

En esta investigación se utilizó como técnica para el recojo de la información, la entrevista que se realizó a cada docente tutora. Según McMillan y Schumacher (2005), uno de los métodos propios de la investigación cualitativa y descriptiva es la entrevista en profundidad, la cual comprende diversos tipos de entrevistas, entre ellas la entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista se caracteriza por la utilización de una guía flexible de preguntas que orienta el diálogo y que permite a los participantes expresar sus

respuestas de manera individual y desde su propia perspectiva, lo que favorece una comprensión más profunda de sus percepciones y experiencias.

Para este tipo de entrevista, se usó como instrumento una guía que no es tan formal y estricta, debido a que se pueden formular preguntas adicionales que permitan clarificar la información que se busca obtener. Este instrumento es flexible en su aplicación que contribuye al logro de los objetivos trazados.

Por otro lado, se realizó un proceso de elaboración y validación de la guía de entrevista a través del juicio de expertos y se definieron los tipos de preguntas cualitativas, considerando el orden para la indagación. También se determinó la duración de la entrevista y el lugar; una manera para registrarla que posteriormente se transcribió en un informe (McMillan y Schumacher, 2005). Estas preguntas se organizaron considerando las categorías y subcategorías de esta investigación.

En la Tabla 3, se detallan los objetivos específicos de la investigación y se indica la técnica aplicada.

Tabla 3

Objetivos específicos y técnica para la recolección de datos

	Objetivos específicos	Técnica
OE1	Indagar el conocimiento de los docentes de primaria sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.	Entrevista semiestructurada
OE2	Identificar las práctica pedagógicas que los docentes de primaria consideran implementar en el desarrollo de las competencias socioemocionales en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.	Entrevista semiestructurada

Nota. Elaboración propia.

2.5. Procesamiento de la información

Con respecto a las entrevistas, generalmente son grabadas por medios digitales y después transcritas de forma manual o mediante el uso de aplicaciones digitales. El entrevistador debe compenetrarse con la información, es decir, debe releerla o escucharla varias veces para que tenga una visión integral de lo que cada entrevistado expresa (Bisquerra, 2020). En esta investigación, el momento de las entrevistas coincidió con el tiempo de gestión

para la preparación y programación del año escolar 2025 (febrero) de la institución educativa; entonces, las entrevistas se realizaron al iniciar el año escolar. Por tal motivo, una de las entrevistas se realizó de manera presencial, usando una grabadora para registrar la entrevista, mientras que las demás fueron realizadas por Zoom y Meet.

Luego de recoger la información a través de las entrevistas, se procedió a su procesamiento. El análisis de datos cualitativos es inductivo: se organiza la información por categorías para luego identificar el modelo (McMillan y Schumacher, 2005). Para Díaz et al. (2016), el procesamiento de la información implica articular y sistematizar todo lo que se registró con el instrumento. La información se clasifica según lo que se establece en una investigación cualitativa y se ordena para que su lectura y análisis sea objetiva. Es importante tener claro el proceso que se seguirá para dar sentido a la información recopilada.

En este estudio, la información de la entrevista se organizó y almacenó en archivos de audio que se transcribieron con la herramienta IA Deepgram, la cual realizó la tarea en pocos minutos. Posteriormente, se realizó la verificación de esta transcripción para corroborar su veracidad y, en seguida, se la trasladó a una matriz que permitió organizar la información para un análisis más detallado.

Tabla 4

Códigos de los participantes

Participantes	Código
Docente tutor de 3° grado	D1
Docente tutor de 4° grado	D2
Docente tutor de 5° grado	D3
Docente tutor de 6° grado	D4

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 4, se observó la codificación de las participantes realizada para la investigación.

Tabla 5*Códigos de las categorías*

Categorías	Código
Conocimiento y rol docente en torno al desarrollo de competencias socioemocionales	CRD
Prácticas pedagógicas que los docentes de primaria consideran tener en el desarrollo de las competencias socioemocionales	PPD

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 5, se observó la codificación de las categorías de esta investigación.

Tabla 6*Códigos de las subcategorías*

Subcategorías	Código
Conocimiento sobre desarrollo socioemocional	DSE
Formas de intervención	FIV
Interacciones y vínculos de confianza en el aula	IVC
Conciencia emocional	CEM
Subcategorías	Código
Regulación emocional	REM
Autonomía emocional	AEM
Competencia social	CSO
Competencias para la vida y el bienestar	CVB

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 6, se presentaron los códigos de las subcategorías del estudio.

Tabla 7*Código de técnica e instrumento*

Técnica e instrumento	Código
Entrevista semiestructurada / Guía de entrevista	ESE

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 7, se indicó el código asignado al instrumento y a la técnica de investigación.

2.6. Validación de instrumentos

El instrumento que se utilizó fue una guía de entrevista semiestructurada que fue sometida al juicio de expertos. Este método de validación es muy importante para poder verificar la fiabilidad del instrumento. Los expertos consultados deben tener una trayectoria reconocida en relación con el tema seleccionado (Robles y Rojas, 2015). En este caso, participaron cuatro expertos, psicólogos que tenían experiencia en el ámbito educativo y con amplio conocimiento en el tema de competencias socioemocionales.

A través del correo electrónico, se les remitió una carta que contenía una matriz de operacionalización de variables o de categorización, tablas de validación del instrumento para la entrevista semiestructurada y un anexo con conceptos clave de las competencias socioemocionales considerados para esta investigación.

Para la tabla de validación, se consideraron tres criterios de evaluación: claridad en la redacción, coherencia con los objetivos y relevancia de la pregunta. Ello se puede visualizar en la Tabla 8.

Tabla 8

Tabla de validación de la entrevista semiestructurada

Subcategoría	Pregunta	Criterios de validación						Experto / Comentario	Modificación de pregunta
		Claridad en la redacción		Coherencia con los objetivos		Relevancia de las preguntas			
		Si	No	Si	No	Si	No		

Nota. Elaboración propia

Finalmente, los jueces expertos brindaron sus comentarios y propusieron algunas modificaciones en las preguntas, las cuales fueron replanteadas para que sean más claras y entendibles para los docentes participantes de la entrevista. Así también, se adicionaron algunas nuevas preguntas para precisar las características de la práctica docente que se busca conocer en el estudio. Cabe mencionar que se consideraron sus sugerencias a través de una validación cualitativa.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se analizan e interpretan las respuestas dadas por los participantes a través de la aplicación del instrumento que fue evaluado por expertos. De este modo, primero se indaga individualmente el conocimiento de cada docente sobre las competencias socioemocionales para luego describir su percepción acerca de la práctica pedagógica que consideran tener en la enseñanza de las competencias socioemocionales. Asimismo, los resultados se organizan considerando las dos categorías establecidas para esta investigación: conocimiento en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales y las prácticas pedagógicas que los docentes de primaria consideran tener en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

3.1. Categoría 1: Conocimiento en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales

Esta categoría está conformada por las subcategorías: conocimiento sobre el desarrollo socioemocional (DSC), formas de intervención (FIV) e interacciones y vínculos de confianza en el aula (IVC).

3.1.1. Conocimiento sobre el desarrollo socioemocional

En relación con el conocimiento sobre la definición de educación socioemocional, dos de las docentes expresaron que las emociones o parte afectiva son un aspecto importante, siendo la base para entender este concepto (D1 y D2). Por otro lado, se mencionó que son competencias que se desarrollan a lo largo de la vida, ayudan a afrontar diversas situaciones y son importantes para fortalecer las relaciones en el aula (D3 y D4). En los siguientes comentarios lo podemos evidenciar:

(...) “abarca muchos aspectos, pero si me centro en una de ellas, estaríamos hablando de la parte afectiva de un estudiante, lo que llamamos nosotros los psicólogos manifestaciones afectivas” (D1).

(...) “considero que se refiere a habilidades a nivel personal que uno va desarrollando a través de la vida para poder enfrentar situaciones de conflicto, de liderazgo, de relaciones con los demás y con uno mismo también” (D3).

La educación socioemocional contribuye al desarrollo integral de los estudiantes al considerar el desarrollo emocional y social, el cual es complemento del desarrollo cognitivo. Un punto importante de la educación socioemocional implica conocer la definición de las emociones. Cabe resaltar que esta tiene como finalidad atender las necesidades sociales que a veces no son adecuadamente vistas en la escuela y otros espacios de aprendizaje (Bisquerra, 2016). Al respecto, dos de las docentes entrevistadas asociaron el concepto de educación socioemocional principalmente con el desarrollo emocional interno de los estudiantes al destacar su mundo emocional o afectivo, que es un componente importante en la definición planteada por Bisquerra.

Por otro lado, otra docente manifestó que la educación socioemocional permite a los estudiantes enfrentar situaciones desafiantes y conflictos, asumir liderazgos y establecer relaciones con los demás; en otras palabras, está más enfocado en el mundo externo donde se desenvuelve, el cual es también otro componente considerado en esta definición. Aunque no son precisas las definiciones han brindado las docentes sobre la educación emocional, sí identificaron algunas características, tal como el aspecto emocional y social, que son componentes relevantes en este constructo. A partir de esto, se evidencia que su conocimiento sobre la educación emocional está en relación con los aportes que esta brinda, dado que las docentes tutoras solo reconocieron aspectos generales.

Con respecto a la importancia de la educación emocional, se advierte que ayuda al estudiante en el desarrollo de la dimensión emocional, como punto de partida para que tenga estabilidad emocional en su relación con los demás (D1). Los prepara para afrontar diversas situaciones, porque desarrolla competencias y capacidades (D2). Además, permite a los estudiantes tener una convivencia sana y trabajar de manera cooperativa y en equipo (D4). Sin embargo, el docente debe tener un conocimiento de los aspectos socioemocionales para identificar las competencias que tienen o que requieren desarrollar (D3).

La importancia de la educación socioemocional radica en su integralidad al considerar todos los aspectos de los estudiantes. Además de apoyar en el desarrollo de las

competencias socioemocionales contribuye a buen clima en el aula, a un aprendizaje favorable y al bienestar. Es así como se propone dar énfasis al desarrollo humano a nivel personal, social y emocional, siendo una herramienta de prevención primaria que evite situaciones de estrés, depresión, agresividad, entre otros (Bisquerra, 2003). La educación socioemocional, al abarcar todas las dimensiones del ser humano, permite un mayor desarrollo de competencias para que el niño o la niña puedan desenvolverse en la escuela y al salir de ella. Las respuestas brindadas por las docentes entrevistadas son cercanas a lo expresado por Bisquerra al considerar los beneficios de la educación, ya que permiten al estudiante tener una estabilidad emocional, enfrentar situaciones y tener una convivencia sana consigo mismo y sus pares.

Con relación a cómo definen las competencias socioemocionales, una docente adjudicó la característica “desafío” para encontrar un camino y lo relacionó con estrategias de solución (D1). Otras docentes indicaron que es tener la capacidad de afrontar cualquier adversidad o situaciones límites (D2 y D3). Es también cómo se comunica y relaciona con el nivel personal y con otras personas (D3), y con las características que se desarrollan (D4). Las docentes expresaron lo siguiente:

“Podríamos decir que es el desafío, el determinante para llegar a encontrar un camino buscando estrategias de solución” (D1).

“Para mí una competencia socioemocional es poder afrontar cualquier adversidad. Es tener una capacidad de afrontar diversas situaciones” (D2).

“Las competencias socio emocionales son aquellas características que ellos deben ir desarrollando” (D4).

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias socioemocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Como expresaron dos docentes, esto lleva a los estudiantes a asumir desafíos y afrontar adversidades. Entonces, se puede observar que, en cuanto al conocimiento de las competencias socioemocionales, las docentes mencionaron características que son parte de estas, pero que no están planteadas como una definición formal que se encuentra en la literatura especializada sobre este constructo.

Acerca de las competencias socioemocionales básicas que deben desarrollar los estudiantes, la mayoría de las docentes manifestaron que las competencias relacionadas con las competencias sociales como lo son: la comunicación asertiva y afectiva, la empatía, la asertividad, la resolución de conflictos, el liderazgo y la importancia de aprender a relacionarse con los demás (D1, D2, D3 y D4). Por otro lado, se identificaron competencias relacionadas con la conciencia emocional: el autoconocimiento y la conciencia personal de sus propias habilidades (D2, D3 y D4). También se indicó la regulación emocional y el desarrollo de la autonomía (D2y D3).

La mayoría de las docentes tutoras consideraron importante desarrollar las competencias sociales; a su vez, detallaron diversos aspectos que se deben tomar en cuenta. Para López de Dicastillo Rupérez et al. (2004), las competencias sociales son un conjunto de habilidades relacionadas con el comportamiento, la capacidad de percibir y comprender situaciones interpersonales, y el saber ponerlas en práctica. También es saber cómo y cuándo emplear estas competencias de acuerdo con las situaciones o emociones que se experimenten. Es importante considerar los componentes de estas competencias, es decir, los componentes conductuales, cognitivos y afectivos, además de las variables que dependen del contexto.

Por otro lado, las competencias sociales están vinculadas con la capacidad de establecer relaciones interpersonales saludables, lo que implica el desarrollo de habilidades como la comunicación asertiva, el respeto y la empatía (Bisquerra, 2016). Estas competencias son indispensables, porque permiten a los estudiantes establecer vínculos con los demás y ser responsable con las relaciones que establecen. Como mencionó Calvo (2003), las competencias sociales son imprescindibles para una convivencia social y afectiva. Durante la entrevista, las docentes destacaron su relevancia en el aula.

3.1.2. Formas de intervención

En esta subcategoría se les preguntó a las docentes cómo planifican su unidad de aprendizaje, en la cual debía estar presente el aprendizaje de las competencias socioemocionales, y qué estrategias proponen. Las docentes explicaron que primero deben conocer el mundo del estudiante para planificar la unidad o las sesiones de aprendizaje (D1, D3 y D4); además, se requiere recabar información de los padres de familia. Por otro lado, se mencionó que el propósito debe ser claro para saber lo que se desarrollará con la

competencia o competencias que se seleccionen para trabajar (D2). Son criterios que destacaron las docentes al planificar; sin embargo, falta establecer la forma y los recursos que usarán para desarrollar la unidad de aprendizaje. Al respecto indicaron lo siguiente:

“Conversar con los padres de familia (...), porque la información que trae un padre y una madre en una reunión que yo pueda tener es totalmente diferente” (D1).

“En la planificación primero establezco un diagnóstico previo para conocer a los estudiantes, lo realizo a través de juegos lúdicos o a través de entrevistas tanto personales o a través de un documento o un papel” (D3).

Sobre las estrategias, las docentes respondieron que usan dinámicas o juegos que representan situaciones que viven los estudiantes; asimismo, dialogan con los estudiantes para que expresen sus propias ideas y trabajan a partir de casos. Esto se evidencia en lo expresado:

(...) “estaría hablando de una motivación, de una dinámica o un juego en la cual se integren los estudiantes” (D1).

“Trabajos con ejercicios lúdicos también porque es lo que más les gusta a los chicos y es la manera más rápida de captar la atención en un tema” (D4).

El diseño de una unidad de aprendizaje puede ser variada y ello dependerá de las necesidades personales y grupales de los estudiantes, el contexto y la realidad que se vivencie (Yépez y Lozano, 2024). En ese sentido, la planificación ayuda a ordenar de manera coherente lo que se quiere alcanzar con los estudiantes. Inicialmente, se consideran aspectos como: los conocimientos previos y la situación económica, social, emocional, educativa, familiar, entre otros. Esta información ayudará en la elección de las estrategias que se usarán (Mendoza et al., 2022). Es así como las docentes que participaron en la entrevista también expresaron como primer paso el conocer al grupo al cual va dirigida esta unidad de aprendizaje para luego planificarla.

No obstante, las docentes tutoras no detallaron de manera organizada y secuenciada cómo desarrollan las competencias socioemocionales en sus estudiantes dentro del aula. Se especificaron las actividades de manera general, pero no puntualizaron los recursos que utilizan. Es importante contar con una planificación efectiva para que el aprendizaje sea

significativo. A través de la unidad de aprendizaje, se debe establecer una ruta a seguir que conlleve al uso de estrategias o recursos que permita alcanzar el objetivo que se plantee para el desarrollo de las competencias socioemocionales. Las docentes demostraron que aún requieren fortalecer esta planificación de la unidad de aprendizaje.

Son diversas las estrategias que se usan en el desarrollo de una unidad de aprendizaje. Yépez y Lozano (2024) sostuvieron que, en la planificación, el uso de la creatividad y la innovación es una pauta que permite la diversidad en el diseño de las unidades de aprendizaje, lo que ayuda a mantener la atención de los estudiantes. Todas estas propuestas pedagógicas deben alinearse a las características del grupo y el objetivo que se quiere alcanzar en el aprendizaje de las competencias socioemocionales. Por lo tanto, las docentes deben aplicar las estrategias de acuerdo con lo planificado para que no sean propuestas improvisadas y que no aporten a la formación socioemocional de los estudiantes.

Además, se les preguntó a las docentes sobre los recursos que consideran para desarrollar una unidad de aprendizaje. Ellas manifestaron que los recursos tecnológicos son fundamentales, tales como los videos y demás (D1, D2, D3 y D4). Otra docente expresó que los *flyers* o imágenes son recursos que le sirven mucho en su tutoría para que los niños lean textos cortos y visualicen imágenes para luego dialogar y reflexionar sobre ellos (D3). También se consideraron las experiencias personales y comunitarias como recursos que permiten la interiorización (D2).

Con los avances en la tecnología, las escuelas no pueden dejar de lado los recursos que ofrecen para la educación. En el campo socioemocional, se ofrecen opciones que permiten acceso a la información, facilitan la comunicación y nuevas opciones de aprendizaje (Merejildo y Silva, 2024). De esta manera, resulta útil incorporarlas en el aula para la enseñanza de las competencias socioemocionales, tal como lo hacen las docentes entrevistadas, debido a la disponibilidad de estos recursos en diversas plataformas que contienen videos u otros recursos como música o lecturas. Por otro lado, los recursos como imágenes son ayudas visuales atractivas para los estudiantes.

Por otro lado, a las docentes se les preguntó sobre el instrumento de gestión que incorporaban en las actividades para el desarrollo de las competencias socioemocionales. Todas indicaron que las realizan durante tutoría (D1, D2, D3 y D4), pero también se indicó

que las abordan en la asignatura Persona y Familia (D1, D2 y D3). Como las docentes tienen otras áreas a cargo, han integrado estas actividades en áreas como Psicología (en primaria se cuenta con esa área), Comunicación, Religión y Arte (D1, D2, D3 y D4). Sin embargo, no indicaron cómo se desarrollan las actividades para el desarrollo de las competencias socioemocionales en tutoría y otras áreas. A continuación, se expone lo que argumentaron las docentes en esta pregunta:

(...) “consideramos algunos instrumentos como acciones de tutoría (...) Generalmente, cuando se trabaja la parte socioemocional, se aborda en persona y familia” (D1).

“Los instrumentos de gestión están en relación con las áreas en las que trabajo. Una de ellas, efectivamente es la tutoría, luego está el área de Comunicación y el área de Educación Religiosa” (D3).

Generalmente se considera que la enseñanza de las competencias socioemocionales debe ser tratada en las sesiones de tutoría para implementar estrategias de acompañamiento individual y grupal, crear espacios para la participación de los estudiantes, espacios de diálogo con la familia y la comunidad, así como una orientación permanente (Minedu, 2021). Las docentes tutoras que participaron en esta investigación reconocieron esta función que no solo está en el aula de clase, sino que también involucra a los padres de familia y a la comunidad educativa, y lo aplican en su función tutorial.

Sin embargo, la acción tutorial son los ejercicios que realizan todos los docentes como parte de la enseñanza que brindan a sus estudiantes, debido a que la finalidad pedagógica es una formación integral para la vida. En esta acción tutorial, quien lidera estas actividades es el tutor, pero eso no aparta a los demás docentes, quienes también deben asumirla (Bisquerra, 2016). De esta manera, las docentes reconocieron la formación de las competencias socioemocionales y señalaron que debe integrarse a otras áreas. Con relación a cómo se desarrolla la formación de competencias socioemocionales, no se brindaron detalles, solo se mencionaron los espacios en los que se podría brindar esta formación.

Finalmente, en esta subcategoría, se les preguntó a las docentes tutoras cómo evalúan, en cada unidad de aprendizaje, el desarrollo de las competencias socioemocionales. Con relación a esta pregunta, se indicó que la evaluación, para que sea

objetiva, requiere de pruebas psicológica; es decir, no se puede evaluar de manera subjetiva (D1). Otra docente mencionó que no se evalúa otorgando un calificativo; sino, se elaboran listas de cotejo generales (D2). Además, se consideró que la evaluación es parte de un proceso que está en línea con los objetivos de aprendizaje y el prediagnóstico, y que implica acompañar el proceso del estudiante (D1 y D3). Por último, se observa cómo va el niño, cómo se suelta y cómo se relaciona. (D4). A continuación, revisamos lo que dijeron las docentes respecto a las formas de evaluación del desarrollo de las competencias socioemocionales:

“De manera objetiva no le encuentro una calificación específica. Salvo que se elabore. Pero es subjetivo de alguna otra manera la parte socioemocional no se puede medir con instrumentos salvo que sea un test, un test psicológico” (D1).

“Considero que, en ese aspecto, en lo personal yo no he considerado evaluar de una manera, con un calificativo” (D2).

(...) “en el caso de tutoría: cómo va el niño, va soltándose, se va relacionando y trabajando esta confianza” (D4).

Por consiguiente, es relevante que se comprenda el sentido de la evaluación en el enfoque por competencias, en el cual se hace referencia a la evaluación formativa, pues se la considera “un proceso permanente y sistemático a través del cual se recopila y analiza información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias” (Minedu, 2020, p. 9). Al respecto, los educadores deben considerar instrumentos para registrar el proceso de desarrollo del estudiante, como un anecdotario para evaluar su proceso y brindarle una retroalimentación. Por lo tanto, las docentes deben profundizar en los lineamientos que involucra este concepto para tomar decisiones adecuadas, acompañar a sus estudiantes y orientarlos en este proceso formativo de las competencias socioemocionales.

3.1.3. Interacciones y vínculos de confianza en el aula

Esta subcategoría busca conocer cómo los docentes construyen y fortalecen los vínculos de confianza con sus estudiantes, e identificar qué competencia socioemocional facilita el desarrollo de este vínculo.

De acuerdo con la forma en cómo las entrevistadas construyen y fortalecen los vínculos de confianza con sus estudiantes, una docente manifestó que el diálogo es muy importante para establecer ese vínculo (D1); otra entrevistada dijo que ser cordial y cariñosa es otra manera que le ha permitido establecer esa confianza con sus estudiantes (D2); así también, tener empatía (D3 y D4); ser cercano con los estudiantes, el sentido del humor y el juego (D3); y ser asertivos (D4) también ayuda a afianzar esos vínculos. A continuación, podemos revisar lo que dijeron las entrevistadas:

“Los vínculos de confianza generalmente lo trabajo en función a la comunicación. El diálogo es muy importante” (D1).

“A mí me ha ayudado bastante ser cordial y afectiva en el sentido de ser cariñosa. En lo personal a mí me gusta ser muy efectiva, de abrazar, de preguntar, cómo estás, como te ha ido” (D2).

“Es lo que sería aprender a ser más empático, el tener también como maestro algunas habilidades de mayor cercanía con los chicos, el sentido del humor, el sentido del juego” (D3).

“Comencé a hacer algo que a ellos les gustaba (...) usar palabras más asertivas” (D4).

Una docente tutora requiere construir y fortalecer ese vínculo de confianza con sus estudiantes en los momentos que esté con ellos. El Minedu (2025) han reconocido la importancia del vínculo que debe construirse entre los docentes y los estudiantes para que las interacciones entre ambos sean de confianza, de modo que se contribuya el aprendizaje con diálogos y reflexiones para que la enseñanza sea más fluida. La mayoría de las docentes tutoras consideraron relevante que la construcción de estos vínculos de confianza sea tomada en cuenta para la planificación y, posteriormente, sean evaluados. Así, ante las diversas formas que tienen las docentes para construir este vínculo de confianza, no solo es una acción espontánea, sino que lleva detrás una aplicación intencional y planificada que permite ser más cercanos a los estudiantes, para que así puedan comunicarse abiertamente y con empatía.

En línea con la pregunta ¿qué competencia socioemocional facilita el desarrollo de los vínculos de confianza?, las docentes dijeron lo siguiente:

“La identidad personal porque parte del ser humano, parte del ser persona. La otra es la convivencia armoniosa o convivencia democrática (D1).

“Considero que el desarrollo de la autonomía y del liderazgo ayuda mucho a que los chicos puedan relacionarse con los demás” (D3).

“Este caso vendría a ser la empatía, la autorregulación y la autoconciencia. La empatía” (D4).

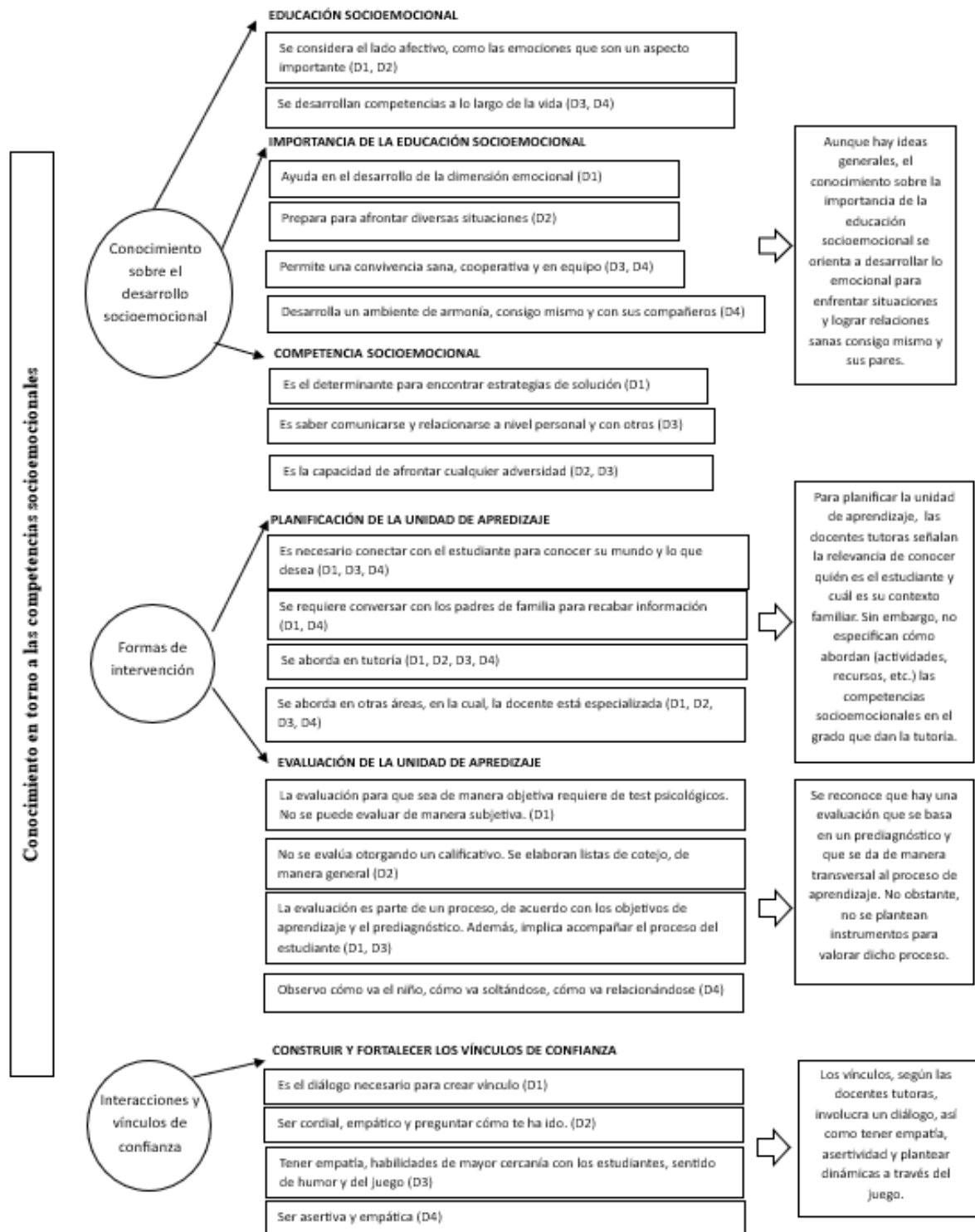
Las docentes mencionaron varias competencias socioemocionales que facilitan los vínculos de confianza. Por un lado, lo relacionaron con los lazos que se crean entre estudiantes, además de los que se construyen con el docente. Así también, consideraron que tener una identidad influye en cómo se reconoce a las personas, lo que le permite establecer vínculos con otras personas para una convivencia armoniosa y democrática (D1). Sumado a ello, se señaló que la empatía es importante para crear este vínculo (D2 y D4), sobre todo, fue identificada por las docentes nuevas, quienes expresaron la relevancia de tener en cuenta los intereses de los estudiantes y entender sus dificultades para orientarlos. Además, se mencionó el liderazgo, la autonomía, la autorregulación y la autoconciencia para que los estudiantes mejoren sus relaciones entre ellos (D3 y D4).

Todo docente debe tener en cuenta la construcción de estos vínculos de confianza para promover la empatía en sus estudiantes; asimismo, debe ser un mediador del desarrollo de la autorregulación, la autonomía y el liderazgo. Así, se favorece el aprendizaje y el estudiante se siente seguro y motivado. Las estrategias afectivas ayudan a establecer relaciones sólidas y de trato horizontal (Minedu, 2025). No solo es una meta del tutor crear y fortalecer estos vínculos; los docentes de todas las áreas deben considerarlo en su labor pedagógica desde el área que está a su cargo.

Las entrevistadas mostraron interés por la construcción de vínculos e interacciones cercanas con el estudiante, porque saben que su labor influye en su formación, por lo que establecen relaciones cercanas con ellos, pero sin considerar que esta interacción puede formalizarse en la planificación para alcanzar logros efectivos en su práctica docente.

Figura 8

Esquema que resume la categoría 1: Conocimiento en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales



Nota. Elaboración propia

En la Figura 8, se muestra un gráfico que resume los resultados de la primera categoría sobre el conocimiento y el rol del docente en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales según las preguntas planteadas y las respuestas brindadas por las docentes tutoras. Estas se analizaron en línea con las subcategorías: conocimiento sobre el desarrollo socioemocional, formas de intervención e interacciones, y vínculos de confianza.

3.2. Categoría 2: Prácticas pedagógicas que los docentes de primaria consideran tener en el desarrollo de las competencias socioemocionales

3.2.1 Subcategoría 1: Conciencia emocional

Acerca de la conciencia emocional, las docentes identificaron diversas actividades que perciben utilizar en su práctica docente y que les ha resultado para trabajar el conocimiento de las emociones, lo que implica reconocerlas y darles un nombre. Una docente empleó la dinámica del globo, que consiste en dibujar en varios globos las emociones básicas: la alegría, la tristeza, el miedo y la ira; esto sirve para que los estudiantes reconozcan la emoción que sienten o identifiquen las emociones a través de sus experiencias (D1). Otras docentes explicaron que darles la posibilidad a los estudiantes de expresar en el aula cómo se sienten es una manera para que reconozcan e identifiquen sus emociones (D2 y D3). A su vez, se realizan análisis de casos a través de preguntas de reflexión (D4). Asimismo, se considera al juego entre pares como una posibilidad para compartir las emociones entre los estudiantes (D3). A continuación, se presenta lo que dijeron las docentes tutoras:

(...) “en la cual los globos pueden decir cómo te encuentras y ahí expresar o decir lo que sientes. Otra es poner ya las emociones en cada globo” (D1).

“A mí me ha funcionado que ellos mismos expongan o comenten cómo se sienten en ciertas ocasiones, en ciertos eventos, que ellos mismos se expresen” (D2).

(...) “Una manera de compartir sus emociones es a través del juego, a nivel de pares” (D3).

(...) “una de las preguntas fue si habían visto ello en algún momento de su vida, algún caso parecido, y algunos dijeron sí, otros no. Y luego pregunté: ¿cómo te

sentirías si fueras tú el que lo hace? ¿cómo te sentirías si fueras tú el que lo recibe?”
(D4).

Al respecto, podemos destacar que las docentes tutoras realizan actividades de acuerdo con el desarrollo y la edad de sus estudiantes. La técnica del globo es para iniciarlos en la autoobservación de sus emociones; por lo tanto, es recomendable para grados menores como tercer grado, el cual es donde se aplica esta estrategia. Cabe destacar que esta estrategia los ayuda en la alfabetización emocional para poder reconocer y nombrar a las emociones. El uso de videos con historias también ayuda a trabajar el reconocimiento de las emociones, ya que, en línea con las preguntas planteadas, habrá una reflexión de acuerdo con el grado. En el caso de sexto grado, donde se usa esta actividad, la reflexión puede ser más profunda.

Acerca de la pregunta sobre cuáles son los beneficios de que los estudiantes reconozcan y canalicen sus emociones de manera oportuna, las docentes argumentaron que ayudan a fortalecer su autoestima para desarrollarse social y emocionalmente (D1 y D2). Sumado a ello, les permite tener un bienestar emocional y personal para relacionarse de manera adecuada y construir una mejor convivencia (D2 y D3), así como comunicarse a tiempo y de forma óptima (D4).

En definitiva, como sostuvieron las entrevistadas, son diversos los beneficios de reconocer y canalizar las emociones de manera oportuna, porque contribuye a que los estudiantes construyan mejores relaciones con ellos mismos y con sus pares. Por otro lado, también les ayuda a reconocer lo que le pasa al compañero y a tener un vocabulario emocional para nombrar a la emoción que experimente cada uno en determinadas situaciones del aula.

Con respecto a la pregunta si hay algún cambio en la convivencia en el aula cuando los estudiantes identifican sus emociones, se afirmó que sí lo hay, debido a que se promueve una convivencia armoniosa cuando el estudiante logra identificar sus emociones: se evitan discusiones o peleas entre ellos (D1) y se mejoran las relaciones en el aula (D3). Así también, ayuda a solucionar conflictos al identificar lo que sienten y al expresar sus emociones (D2 y D4); a su vez, los demás también reconocen lo que sienten ante determinado hecho en el aula (D2). Como lo expresó Bisquerra y Pérez (2012), la adquisición de competencias socioemocionales favorece las relaciones interpersonales y

sociales, la resolución adecuada de los conflictos y el bienestar, los cuales favorecen el aprendizaje en el aula. Revisemos lo que se mencionó en las entrevistas:

“Sí, se encuentra un equilibrio o una convivencia armoniosa porque cuando no conocen sus emociones o simplemente son niños muy reprimidos (...) generan discusiones, peleas, egocentrismo de querer ganar o hacer lo que ellos piensen y lo que ellos quieren” (D1).

“Cuando hay cambios a nivel de emociones, lo que tenemos es mejores relaciones interpersonales (...), más tolerancia también a enfrentar situaciones que a veces pueden ser límites” (D3).

Acerca de las limitaciones que se observan en los estudiantes para reconocer sus emociones y la de sus pares, y cómo atienden estas limitaciones, tres de las docentes expresaron que los padres son una limitación, porque los estudiantes traen un modelo desde el hogar (D1 y D2); siendo esta mirada más relacionada a la conducta del estudiante. Además, no se tiene una misma mirada como maestro en el desarrollo de esta competencia (D3). Algunas docentes, sobre el inconveniente con los padres, indicaron que trabajan con ellos para lograr un entendimiento y establecer las mismas estrategias en casa y en el colegio (D1 y D3). Las docentes manifestaron lo siguiente:

“Cuando un niño tiene un comportamiento en el colegio es el comportamiento que tiene en casa, es el perfil de casa (...), entonces como poder ayudarlos primero es haciéndole tomar conciencia de cómo están criando sus hijos” (D1).

“Los estudiantes son una figura en la institución y otra figura en casa, a veces los niños reconocen que efectivamente han errado en su actuar (...), pero resulta que en casa reciben otras indicaciones” (D2).

(...)”nos falta que a nivel de maestros tengamos una misma mirada” (D3).

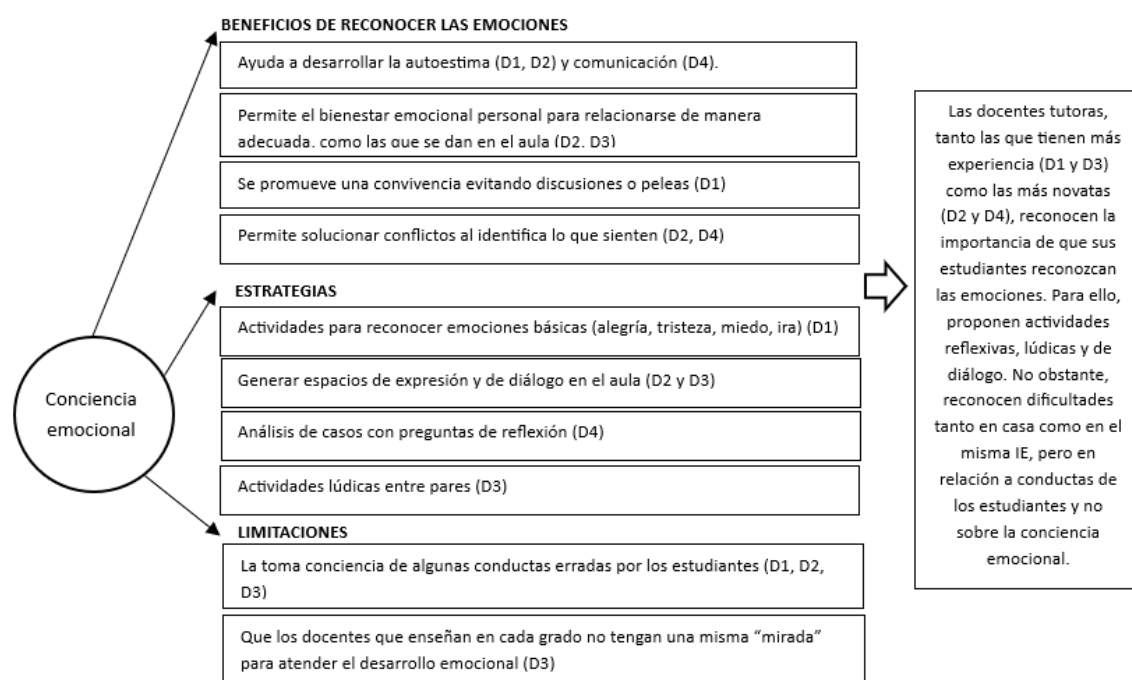
En relación a esta pregunta las respuestas de algunas docentes se vinculan a la toma conciencia de algunas conductas erradas por los estudiantes y no en las limitaciones en reconocer sus emociones. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2012), la conciencia emocional implica conocer las propias emociones y las de los demás; para ello, son necesarias la autoobservación y la observación. Se debe reconocer qué son las emociones y

no confundirlas con pensamientos o acciones; también hay que entender por qué se producen las emociones y qué consecuencias podrían traer. Por tal motivo, es importante desarrollar un lenguaje emocional apropiado con los estudiantes.

Este desarrollo de las competencias es un proceso permanente que se inicia en la familia y luego continúa en la escuela; por ello, es necesario que se implemente una formación para la familia y los docentes (Bisquerra y Pérez, 2012). Aunque, las docentes señalan la importancia de trabajar de manera conjunta con las familias en estrategias conductuales. Es relevante, considerar en el colegio programas formativos para los padres de familia de manera articulada, con el objetivo de alcanzar un mejor desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Figura 9

Esquema que resume la subcategoría: Conciencia emocional de la categoría 2



Nota. Elaboración propia

En la Figura 9, se analizó la subcategoría “conciencia emocional”, que corresponde a la segunda categoría. Se detallaron los beneficios que brinda el reconocimiento de las emociones, las estrategias que se aplican y las limitaciones que a veces se encuentran en el desarrollo de esta competencia.

3.2.2. Subcategoría 2: Regulación emocional

La segunda subcategoría aborda la regulación emocional; a partir de esta, se les preguntó a las participantes sobre las acciones que realizan en el aula para que sus estudiantes aprendan a regular sus emociones, las situaciones que generan emociones positivas y negativas, y las estrategias que implementan para atender las situaciones que producen emociones negativas.

Sobre las acciones que consideran en el aula para que los estudiantes aprendan a regular sus emociones, se mencionó que deben tomar conciencia de su entorno, es decir, deben reconocer que se encuentran en el aula (D1), donde hay acuerdos que toman con el grupo y se establecen normas de convivencia (D1, D3 y D4); de esa manera, sabrán qué hacer ante determinado estímulo que lo llevará a una respuesta (D1). Algunas docentes mostraron una mirada más conductual de la regulación, pues consideraban que las normas regulan las emociones, pero, en realidad, estas normas definen pautas de comportamiento. Por otro lado, una docente usó las estrategias que les enseñó la psicóloga del colegio, tales como las técnicas de respiración, pero también manifestó que el arte ayuda a sus estudiantes a regularse emocionalmente (D2). A continuación, podemos observar sus respuestas:

“Para regular primero que tomen conciencia de su realidad, en este caso de su contexto, donde viven, por donde están frecuentando. Y saben que están en un aula donde hay acuerdos” (D1).

“En algunas oportunidades he aplicado lo que nuestra psicóloga realiza actualmente en sus clases, el de cerrar los ojos, respirar, inhalar, exhalar” (D2).

“El tema de las normas de convivencia les resalto bastante porque a veces actúan precisamente por la emoción entonces hay unas normas que siempre están presentes” (D4).

Sobre las situaciones que generan emociones positivas, como la alegría o el entusiasmo en los estudiantes, las entrevistadas identificaron la hora de recreo, la hora de salida y cuando ganan en un evento como las olimpiadas (D1). También reconocieron palabras como “te felicito”, acciones como un abrazo y los espacios que tienen para relacionarse como los de trabajo en equipo (D2). Asimismo, compartir experiencias personales, vivencias y juegos con sus pares (D3). Igualmente, las actividades artísticas

motivan al estudiante, por ejemplo, pintar sobre un tema libre (D3 y D4). Revisemos lo que expresaron las docentes tutoras:

“Que diga que van a salir al recreo, que es hora de salida (...) están haciendo un juego de olimpiadas si ya ganaron el partido” (D1).

“Algo sencillo que he visto es un simple te felicito, un abrazo. Que terminen la clase ilustrando el tema. (...). Me ha servido bastante. Y también los momentos de espacio que ellos pueden tener para poder desarrollarse” (D2)

(...) “el compartir experiencias de su vida personal, en el caso de los niños, el compartir sus juegos, sus vivencias con mascotas, es lo que a ellos les motiva mucho” (D3).

Con relación a qué situaciones generan emociones negativas, como estrés y ansiedad, en sus estudiantes, las docentes dijeron que son las evaluaciones las que los hacen sentir inseguros (D1 y D2). Así también, cuando hay docentes que los limitan a través del uso de expresiones inadecuadas (D2) y cuando se sienten presionados por el grupo, los docentes y la familia (D3). Sobre ello, las docentes tutoras explicaron lo siguiente:

“Cuando le dices a un niño que le van a tomar un examen. La inseguridad de sus aprendizajes, cuando no tienen bien consolidados sus aprendizajes o son memoristas” (D1).

“Las situaciones que generan emociones negativas, es la presión de grupo, la presión familiar, la presión de maestros, cuando se les exige a todos por igual, a veces sin considerar que no todos trabajan al mismo ritmo” (D3).

En cuando a la pregunta sobre qué estrategias ha implementado en el aula para atender las situaciones que generan las emociones negativas, la docente que notó la tensión de los estudiantes durante las evaluaciones, usa un *check* al momento de valorar una actividad, luego le pide al mismo niño que transforme ese *check* en la valoración correspondiente (D1). Otra docente utilizó el diálogo para que los estudiantes se sientan tranquilos (D2). La docente que consideró que a veces la presión de grupo genera emociones negativas en los estudiantes suele entrevistarse con los padres y les recomienda

acompañar a sus hijos y compartir sus emociones (D3). Específicamente, la entrevistadas respondieron lo siguiente:

“En la actualidad hay evaluaciones permanentes. Entonces, ¿cómo condiciono al niño a que no se tense? Simplemente no colocando letras, sino colocando vistos. Un *check* con una raya desbloqueada o simplemente un intervalo” (D1).

“Converso con ellos. Un diálogo es una estrategia también” (D2).

“En alguna oportunidad se hace las entrevistas personales con los padres (...) Ayudar a que los padres también compartan sus propias emociones y acompañen a sus hijos” (D3).

Al referirnos a la regulación emocional, consideramos que el niño brinde una respuesta adecuada a las emociones que pueda experimentar en diversas situaciones del contexto escolar. Además, es importante que logre autorregularse, que tenga tolerancia a la frustración, que gestione su ira y que afronte situaciones de riesgo (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). El estudiante alcanzará una adecuada respuesta y expresión emocional en la medida en que sea acompañado y apoyado por el docente tutor, sobre todo, en aquellas situaciones que generen emociones negativas. De esa forma, es indispensable que el docente conozca estrategias que pueda aplicar en el aula.

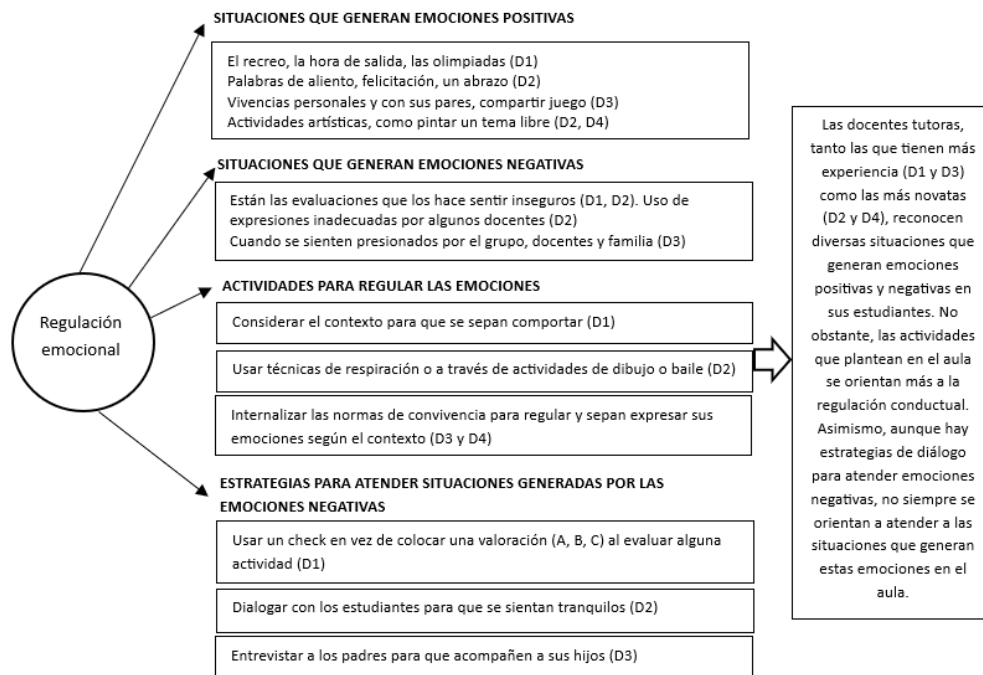
Por otro lado, los docentes deben considerar que el estudiante, cuando se desarrolle y alcance madurez, entenderá mejor las consecuencias que trae su expresión emocional y su comportamiento con los otros (Bisquerra, 2016). Así, reflexionará sobre la necesidad de desarrollar esta competencia, ya que puede afectar las interrelaciones con los demás.

Sin embargo, para lograr la expresión emocional adecuada, se deben reconocer las emociones y tomar conciencia de ellas. Este proceso ocurre en el interior del estudiante; por lo tanto, no se puede vincular la regulación emocional con el control de la conducta, como lo mencionó una docente, mirando solo lo externo en línea con el comportamiento del estudiante. Esto implica tener una mirada conductista, la cual no promueve la educación emocional. El estudiante debe tomar conciencia de lo que siente en su interior y debe aprender a regularse para expresar comportamientos que promuevan un clima positivo y

bienestar en el aula. Lo dicho en esta competencia debe ser considerado por las docentes tutoras.

Figura 10

Esquema que resume la subcategoría: Regulación emocional de la categoría 2



Nota. Elaboración propia

En la Figura 10, se mostraron los resultados de la subcategoría “regulación emocional”, que incluyó las situaciones que generan emociones positivas y negativas; además de las actividades que se consideran para regular las emociones y las estrategias para atender las emociones negativas.

3.2.3. Subcategoría 3: Autonomía emocional

En este apartado sobre la autonomía emocional, se les preguntó a las docentes tutoras cómo promueven la autoestima de sus estudiantes en el aula, qué acciones implementan para que desarrollen una capacidad resolutiva ante los desafíos y qué estrategias despliega su escuela para promover confianza y autonomía en los alumnos.

En primer lugar, con respecto a cómo promueven la autoestima de sus estudiantes en el aula, una de ellas mencionó que la autoestima implica aceptarse, pero es complejo

que los niños pequeños lo entiendan (D1); realizó esta precisión porque trabaja con estudiantes de cuarto de primaria. Otra docente indicó que reconoce las cualidades y los defectos de sus estudiantes y siempre busca resaltar lo positivo (D2). Así también, es importante enseñarles a identificar sus fortalezas, potenciar sus dificultades y darles tareas para desarrollar su liderazgo (D3). Además, reconocer el proceso del trabajo de los estudiantes y motivarlos (D4). Puntualmente, esto fue lo que respondieron las entrevistadas:

“La autoestima es primero aceptarnos tal como somos. En los pequeños es un poco complejo, porque todavía no comprende lo que es aceptar” (D1).

“Reconozco sus cualidades y los defectos, trato de sacar algo positivo. También una manera de promover es realizar acciones para ayudar a fortalecer su autoestima” (D2).

“Enseñando a que reconozcan sus fortalezas y sus dificultades en el sentido de que potencien en lo que son buenos y de las dificultades que aprendan poco a poco a ver cómo las van superando” (D3).

“Soy una profesora que bastante aplaude el trabajo de los chicos. En el arte entiendo que cada uno tiene su proceso entonces siempre resalto todo aquello que ellos con esmero lo hacen” (D4).

Es fundamental evidenciar cómo se fortalece la autoestima en el aula, pero primero se debe conocer lo que implica este concepto. Para Bisquerra (2016), la autoestima es “tener una imagen positiva de uno mismo, estar satisfecho de uno mismo y mantener buenas relaciones con uno mismo” (p. 68). Por otro lado, se dice que es la valoración que nos damos a nosotros mismos, es decir, el valor que creemos tener, el cual se forma a lo largo de la vida (Fernández y Tecglen, 2023). Durante la etapa escolar es muy importante acompañar a los estudiantes para que alcancen una autoestima positiva.

En las investigaciones sobre la autoestima, autores como Fernández y Tecglen (2023) afirmaron que la autoestima es un indicador de estar saludable, por lo que se debe acompañar su evolución. El docente tutor tiene un rol importante, pues es aquel que guía a los niños en la construcción de una autoestima sana. Entonces, los educadores deben

conocer de estrategias para promover los diversos aspectos que componen una autoestima: el autoconcepto, la autoaceptación y autorrespeto. Las docentes entrevistadas manifestaron que promueven en sus estudiantes el reconocimiento de sus fortalezas y dificultades, lo que implica conocerse a sí mismo para tener un autoconcepto. Asimismo, alientan al estudiante a reconocer y confiar en sus cualidades y fortalezas para tener una autoaceptación positiva.

Acerca de las acciones que implementan las docentes tutoras con los estudiantes para que desarrollen una capacidad resolutive, una de ellas señaló que realiza actividades para que los alumnos enfrenten sus dificultades; por ejemplo, para hablar en público, les brinda estrategias y les da soporte socioemocional (D1). También se les enseña a confiar en ellos y dar su opinión (D3); sin embargo, no se indicó de manera específica una estrategia. Otra docente mencionó que les da pautas sobre cómo enfrentar situaciones desafiantes (D4). Revisemos a continuación lo que precisaron las entrevistadas:

“A algunos les cuesta hablar delante de los compañeros, a algunos les cuesta expresar sus emociones. Entonces ante estas situaciones hay que aplicar estrategias para que aprendan a hablar en público” (D1).

“Que aprendan a confiar primero en sí mismos y que aprendan a participar dando su opinión” (D3).

(...) “si se me presenta un desafío, solo hay dos caminos, o lo tomo, o lo dejo, pero en el intento, qué opciones tengo, cómo puedo llegar a lograrlo y también qué puedo sacar de ello” (D4).

Sobre la capacidad resolutive, se entiende que el estudiante debe ser capaz de encontrar soluciones pertinentes y oportunas a los problemas que enfrentan en su día a día. En este punto, las docentes no definen específicamente estrategias que aplicarían con sus estudiantes para desarrollar esta capacidad, pero sí se identifica que una actividad o situación puede ser un medio para trabajar esta capacidad al aplicarla en situaciones reales del quehacer escolar del estudiante.

Finalmente, en esta subcategoría se les preguntó sobre cómo la escuela promueve la confianza y la autonomía en sus estudiantes, al respecto indicaron que hay un perfil en el colegio, una visión y una misión que busca formar la identidad del estudiante en paz y

libre (D1). Igualmente, dar responsabilidades a los estudiantes es una manera de hacerlo (D2), tal como la elección de delegado o la selección de talleres (D3). Esto dijeron las entrevistadas:

“Trabajamos un perfil, obviamente una misión, una visión institucional, promovemos la construcción de la identidad” (D1).

“Dar responsabilidades, me ha servido. Y elogiar: has actuado bien” (D2).

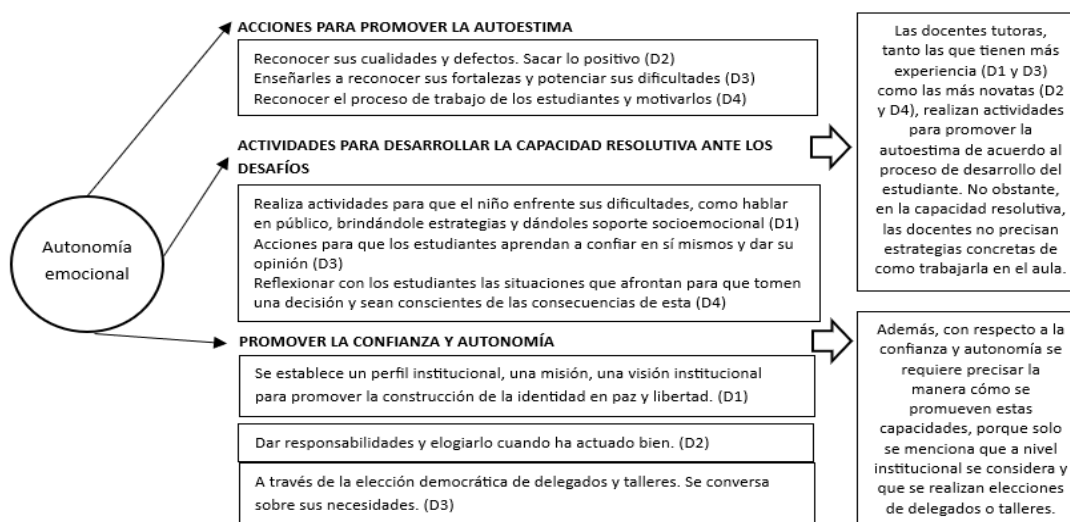
“En la institución, tenemos elección de delegados, la elección de talleres de manera democrática” (D3).

En ese marco, las entrevistadas plantearon que la escuela promueve la autonomía de manera institucional, porque considera el perfil del estudiante que se desea formar; además, está presente en las actividades en las cuales el alumno decide elegir un delegado o taller. Sin embargo, estas acciones relacionadas con la autonomía deberían darse de manera sistemática en la formación socioemocional del estudiante y no solo en estas actividades mencionadas. Deberá revisarse que no solo sea una actividad que se efectúa porque es parte del cronograma de la institución, ya que la experiencia de aprendizaje de la autonomía debe ser algo cotidiano, pues el alumno constantemente toma decisiones en el aula y fuera de ella.

La autonomía emocional toma en cuenta varios aspectos; para Bisquerra (2016), es un concepto que abarca un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal que permite gestionar y regular emociones, pensamientos y comportamientos de forma pertinente. Considera los siguientes elementos: la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, y la autoeficacia emocional para aceptar su experiencia emocional. Es necesario que las docentes conozcan todas estas características y elementos que involucran el desarrollo de la autonomía emocional y que, a nivel institucional, se establezcan estrategias que todos deberán aplicar.

Figura 11

Esquema que resume la subcategoría: Autonomía emocional de la categoría 2



Nota. Elaboración propia

En la Figura 11, se visualizaron los resultados de la subcategoría “autonomía emocional”, que considera las acciones para promover la autoestima, las actividades para desarrollar la capacidad resolutive ante los desafíos y la promoción de la confianza y la autonomía.

3.2.4. Subcategoría 4: Competencia social

En esta subcategoría relacionada a la competencia social, se les preguntó a las docentes tutoras sobre cómo trabajan la empatía con sus estudiantes en el aula, cómo abordan la tolerancia y el respeto frente a la diversidad de opiniones de sus pares, las estrategias que utilizan para fomentar la comunicación y la escucha activa, y las estrategias que emplean para resolver conflictos de forma constructiva.

Con relación a cómo se trabaja la empatía en el aula, las entrevistadas mencionaron que usan casos o situaciones (D1 y D2) que ocurren en el aula a través de la formulación de interrogantes para que el estudiante se ponga en el lugar del otro (D1). Adicionalmente, señalaron estrategias como el juego de roles y la lectura de historias (D2). Por otro lado, trabajan considerando los contextos donde se desenvuelve el niño (D3) y usan material audiovisual (D4). A continuación, revisemos lo que dijo cada entrevistada:

La empatía generalmente es el ponerse en el lugar del otro. Primero hago que analicen una situación pequeña o corta. Si se presenta una casuística o una situación como en el caso del niño nuevo que ha ingresado y se han burlado de él. Al grupo se le pregunta ¿Qué pasó y qué tendríamos que hacer? (D1).

“Situaciones de caso, juego de roles, en algunas oportunidades. Y algún que otro video también, lecturas. A ellos les gustaba leer bastante historias” (D2).

“Primero lo trabajo dentro de un contexto, en el sentido de que ellos puedan conocer cómo se relacionan también en el barrio, cómo se relaciona en el país, qué situaciones hay en el mundo, para luego interiorizar” (D3).

“Trabajo con material audiovisual que les pueda remontar a una situación para trabajar la empatía” (D4).

Hay diversas estrategias que emplean las docentes para trabajar la empatía con sus estudiantes, porque reconocen su importancia para construir las relaciones positivas en el aula. La empatía es una capacidad que deben desarrollar los estudiantes para que puedan identificar las necesidades físicas y emocionales de sus pares, con el fin de contribuir a generar un ambiente de comprensión y compañerismo (Hernández et al., 2018), el cual es indispensable para propiciar un clima escolar que permita el aprendizaje y las relaciones adecuadas en el aula.

Acercas de cómo las docentes abordan la tolerancia y el respeto frente a la diversidad de opiniones de sus pares, se puntualizó que la frustración es un elemento que surge cuando no hay tolerancia (D1) y que la docente lo tiene en cuenta para trabajar estrategias. Por otro lado, se mencionó que el trabajo en equipo permite que cada uno exprese su punto de vista (D3), pero también es importante saber cómo decirlo (D4) y conversar con los estudiantes. Además, una docente precisó que está buscando métodos para trabajar este aspecto (D2). A continuación, observamos sus respuestas:

“Si no soy tolerante y no estoy seguro de mí mismo me voy a sentir mal por lo que me digan, y eso es frustración” (D1).

“Converso bastante con ellos. Actualmente sí estoy buscando métodos para trabajar en este aspecto que mencionas” (D2).

“Abordar la tolerancia y el respeto es una práctica cotidiana, en donde la idea es el trabajo en equipo” (D3).

“Cada niño o niña piensa diferente y todo es válido porque todos tenemos opiniones distintas, pero siempre debemos saber cómo decirlas” (D4).

En esta pregunta, una docente nueva afirmó que está buscando estrategias para trabajar la tolerancia y el respeto, porque se han presentado casos de agresión entre estudiantes en su aula. Por ello, es indispensable que los niños aprendan a aceptar y apreciar las diferencias de opiniones (Bisquerra, 2016). Este aprendizaje permitirá que sus relaciones sean saludables y puedan tener la capacidad de aceptar las diferencias. Cabe recalcar que quien lidera esta formación es el docente.

Sobre las estrategias que utilizan las docentes tutoras para fomentar la comunicación y la escucha activa entre los estudiantes según la problemática de cada aula, se aplican diversas estrategias. Una de las docentes sostuvo tener un aula con estudiantes que no respetan las normas y los acuerdos, por lo que, para lograr una adecuada comunicación y escucha, ella hace silencio como estrategia para que los niños se den cuenta y dejen de gritar o corretear (D1). Otra docente indicó que realiza dinámicas para llamar su atención y que escuchen (D2); también los estudiantes realizan preguntas y otros responden para comunicarse con otros de manera activa (D3). Por otro lado, una docente manifestó que todavía no ha trabajado este aspecto con sus alumnos (D4). En las siguientes líneas, se muestran sus respuestas:

“Una de mis estrategias que yo practico y que me da muy buenos resultados es que en vez de hablar y decir cállense. Hago silencio y me quedo parada frente a ellos” (D1).

“Realizo dinámicas, como: El rey dice... Nos agrupamos por colores o alguna que otra dinámica para que se sienten y presten atención. Van escuchando, se sientan, guardan sus cosas y se cruzan de brazos” (D2).

“La estrategia que se utiliza generalmente es elaboración de preguntas, el tipo socrático, o sea que los chicos aprendan a preguntar y que los maestros también enseñemos a que los chicos aprendan a contestar preguntas” (D3).

Dos de las docentes tutoras que están a cargo de tercer y cuarto grado tienen aún dificultades para que el estudiante escuche indicaciones; por tal motivo, la escucha activa, que requiere de una atención plena y consciente, aún está en proceso de desarrollo. En el caso de la docente a cargo de quinto grado, mencionó que ya plantea la elaboración de preguntas, porque los estudiantes tienen otra madurez, ya que escuchan al compañero cuando le hace una pregunta y se comunican entre sí.

La última pregunta que se planteó fue sobre las estrategias que emplean las entrevistadas para resolver conflictos de forma constructiva con sus estudiantes. Al respecto, se dijo que usa el análisis de caso y que se detienen las clases cuando ocurre algún conflicto, de modo que se pueda resolver (D1). Además, está el diálogo constructivo y el juego de roles donde participan todos en la solución (D2). Igualmente, se usa la estrategia de hablar entre pares y luego con la tutora o profesor (D3 y D4). Así también, se le instruye al estudiante para que, cuando no puedan resolver un conflicto entre ellos, recurran al tutor o docente. A continuación, se presenta lo dicho por las entrevistadas:

“El análisis de casos. Ante una situación que se presenta no dejo pasar inmediatamente, hago un paréntesis cojo la situación para hacer el análisis y buscar un camino de solución” (D1).

“Resolver conflictos de forma constructiva: un diálogo, un juego de roles en el sentido que trato de que una persona represente la situación que surgió en el aula para llegar a una solución con todos” (D2).

“A nivel de conflictos primero es que puedan dialogar entre pares, posteriormente dialogan con la tutora y si es por ejemplo en el área de Religión, es la corrección fraterna” (D3).

“Ellos saben que primero si no pueden decir algo de una manera asertiva a su compañera o compañero, saben que tienen que ir con algún docente o con la tutora” (D4).

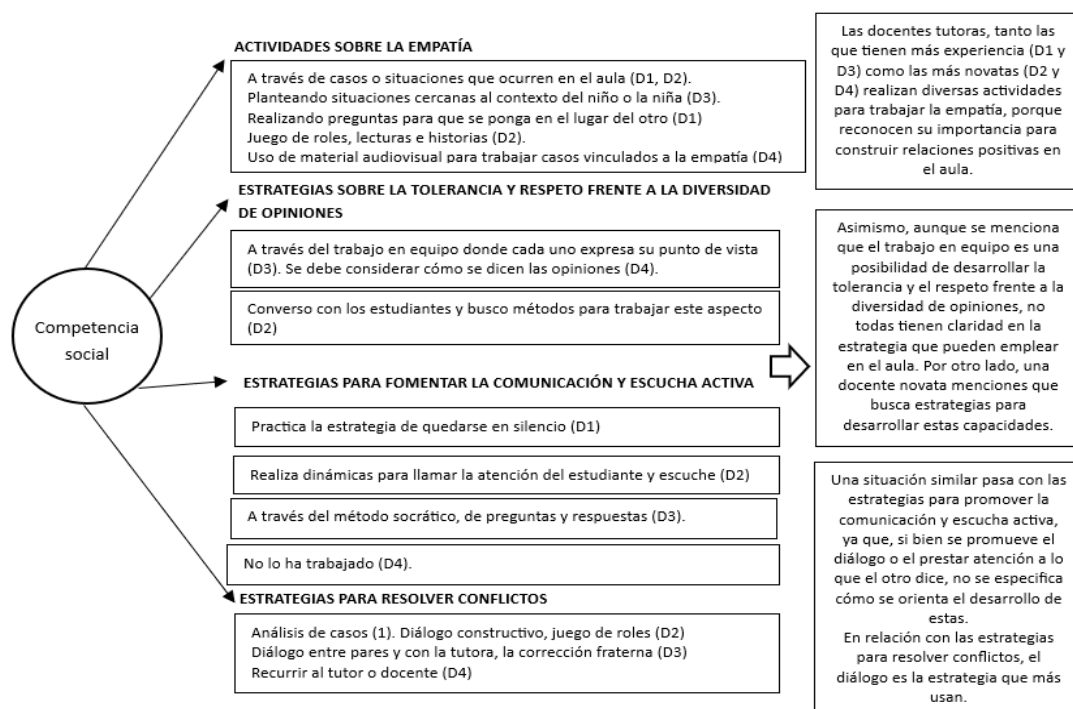
Se requiere que los estudiantes conozcan estrategias para resolver conflictos de forma constructiva; en otras palabras, debe ser formado para afrontar estas situaciones de conflicto de manera positiva, de modo que aporte soluciones constructivas. De igual forma,

es necesario el desarrollo de la capacidad de negociación y mediación de conflictos (Bisquerra, 2016). Todas las docentes aplican una estrategia según su grado, pues saben que estos hechos repercuten en el clima del aula, por lo que algunas detienen las actividades escolares para resolverlos.

Las competencias sociales son necesarias para construir relaciones positivas en el aula; por lo tanto, los docentes deben formarse para saber cómo desarrollar estas competencias y poder contar con herramientas para trabajar con aquellos estudiantes que no escuchan las indicaciones o para que, cuando ocurra un conflicto en el aula, los alumnos asuman estrategias de resolución de conflictos que aprendieron de los docentes.

Figura 12

Esquema que resume la subcategoría: Competencia social de la categoría 2



Nota. Elaboración propia

En la Figura 12, se presentaron los resultados de la subcategoría denominada “competencia social” que considera las actividades sobre la empatía, las estrategias para trabajar la tolerancia y el respeto frente a la diversidad; estrategias para fomentar la comunicación, la escucha activa y la resolución de conflictos.

3.2.5. Subcategoría 5: Competencias para la vida y el bienestar

En esta última subcategoría sobre las competencias para la vida y el bienestar, se les preguntó a las participantes cómo orientan a sus estudiantes para que logren las metas que se proponen y para que elaboren su plan de vida de forma equilibrada, cómo fomentan la toma de decisiones, qué acciones realizan para que los alumnos aprendan a disfrutar sus logros y experiencias cotidianas, y qué proyectos o actividades promueven para involucrar a los estudiantes en acciones de servicio o apoyo a otros.

Con relación a cómo orientan a sus estudiantes para que logren las metas que se proponen, una docente mencionó que, a través de ejercicios, presenta casos con imágenes para que el estudiante pueda entender lo que implica alcanzar metas (D1). Otra docente dijo que acompaña al alumno en este proceso y, cuando tiene dificultades, conversa con él (D2). Le transmite motivación, entusiasmo y alegría (D3) o le brinda herramientas más sencillas para alcanzar su meta (D4). Revisemos lo que expresaron las docentes tutoras:

“Simplemente es darle ejercicios. Ejercicios claves porque los niños no se dan cuenta todavía, entonces, imágenes que pueden presentar casos o situaciones. Porque no lo viven aún” (D1)

“Les hacía un seguimiento y en base a lo que ellos estaban teniendo dificultades, conversaba con ellos, incluso de manera general dentro del aula” (D2).

“La orientación es transmitiendo motivación, entusiasmo, alegría, para que vean que no todo en la vida es desagradable, también hay esperanza” (D3).

“No siempre sale a la primera. Ellos ven eso. Poco a poco todo va tomando forma. (...) les voy a dar las herramientas de una manera más sencilla, más práctica de una u otra forma hasta que lo logre” (D4)

En esta subcategoría, es relevante que los estudiantes sean capaces de fijarse objetivos o metas de manera positiva y realista (Bisquerra, 2016); es un aprendizaje que debe estar presente en la primaria, pero que debe adaptarse al desarrollo que implica cada ciclo de enseñanza. La primera docente indicó que los estudiantes aún no comprenden lo que es fijarse una meta, por lo que usa medios auxiliares; posteriormente, en otros grados,

los alumnos ya trazan metas, pero vivencian fracasos o frustraciones, aquí las docentes brindan orientaciones, conversan con ellos y los acompañan.

Con respecto a cómo los docentes orientan a sus estudiantes para que elaboren su plan de vida de forma equilibrada, la docente a cargo de cuarto grado lo enfoca desde las acciones que quieren realizar los alumnos hasta finalizar el año (D1), mientras que la docente de sexto puntualizó que considera los sueños que los estudiantes quieren realizar (D3). Además, las docentes D2 y D4 manifestaron que no han desarrollado este tema con sus alumnos, pero sí se mencionó que aún son pequeños para comprender el sentido de un plan de vida (D1 y D2). Revisemos lo explicado por las docentes:

“Para los pequeños, sobre plan de vida no se habla de manera abierta, pero sin embargo les propongo qué es lo que quieren llegar a hacer hasta fin de año” (D1).

“No lo he trabajado con ellos, pues son pequeños. Es por el grado” (D2).

“A veces se le llama proyecto de vida y ya desde pequeños tienen que aprender a soñar, pero el sueño no es un sueño que no se llegue a realizar, uno tiene que aprender a soñar” (D3).

En este apartado, la docente D4 no brindó una respuesta, pues no conoce sobre el trabajo de plan de vida en el aula, el cual es relevante para el desarrollo del alumno. Para Bisquerra (2016), es necesario organizar nuestra vida de manera saludable y equilibrada. Por ello, el plan de vida es una herramienta que ayuda a los estudiantes a plantearse logros posibles de alcanzar, teniendo en cuenta tiempos y objetivos, en línea con su desarrollo y realidad. Las docentes D1 y D3 orientan a sus estudiantes, aunque desde dos perspectivas diferentes: una más conductual y la otra desde los sueños que deben ser realistas.

Así también, algunas docentes percibieron que los estudiantes aún no entienden este tema por ser pequeños; en consecuencia, no lo pueden trabajar en tercer y cuarto grado. No obstante, es importante que desde muy chicos se les enseñe a realizar un plan de vida, porque, a través de esta herramienta, aprenden a organizar su vida de manera equilibrada y sana. En otras palabras, los niños irán dando pasos de acuerdo con su proceso; por lo tanto, las docentes no pueden subestimar su capacidad de tomar decisiones, pues ellas están para acompañarlos en este aprendizaje.

Sobre cómo fomentar en los estudiantes la toma de decisiones, las docentes entrevistadas explicaron que lo hacen a partir de acuerdos de convivencia que ellos deciden (D1); también se promueve a través de actividades de grupo, donde deciden lo que van a hacer (D2); y mediante el liderazgo, que los ayuda en su autonomía (D3). Solo una docente expresó que aún no había trabajado este tema con sus alumnos (D4).

“Asumiendo los acuerdos. Cuando digo acuerdos de convivencia o acuerdos que ellos han determinado” (D1).

“Actividades grupales, darles actividades grupales y ellos mismos deciden cómo actuar, qué hacer. Y a veces me llama solamente para dar algunas guías” (D2).

“Para que tomen decisiones, tienen que tener autonomía, tienen que tener habilidades de liderazgo para que se sientan capaces, aunque se equivoquen, pues tienen la posibilidad también de ser más asertivos” (D3).

Dicho esto, se puede observar que las docentes promueven esta toma de decisiones en actividades propias del aula, como la elaboración de los acuerdos de convivencia, las actividades grupales, entre otros. Asimismo, las educadoras deben considerar que la toma de decisiones implica asumir una responsabilidad en las decisiones que se tomen durante la etapa escolar (Bisquerra, 2016). En ese sentido, los estudiantes que toman decisiones deben ser conscientes de las consecuencias que trae esta acción; durante el período escolar, hay diversas situaciones donde tendrán que tomar decisiones.

Acerca de las acciones que consideran las docentes para que los estudiantes aprendan a disfrutar de logros y experiencias cotidianas, se mencionó que dar felicitaciones, aplausos y palabras de aliento contribuye a que se sientan bien y disfruten sus logros (D1 y D2). Además, al agradecer y reconocer su realidad se dan cuenta de lo que pueden lograr (D3). Con respecto a sexto grado, los estudiantes reconocen sus logros y lo comparten con su tutora y otros docentes (D4).

“Lo más sencillo es fortalecerle con los aplausos, felicitarles de manera verbal (...). Pero los reforzadores positivos ayudan mucho. La palabra ayuda, tú si puedes, yo confío en ti, depende de ti” (D1).

“Les decía que podían, también comentarlo con sus papás. Además, les decía: estás trabajando bien” (D2).

“Las acciones para que disfruten de sus logros está con relación a lo que nos van compartiendo, también de lo que ellos van realizando, una es el que ellos agradezcan el tener vida” (D3).

“Ellos me comentan muchas cosas que han hecho en otras áreas y lo bien que les ha salido” (D4).

Par alcanzar el bienestar de los estudiantes, es importante que aprendan a disfrutar de sus logros de forma consciente, pues ello influye en su entorno; por lo tanto, es necesario trabajarlo en el aula para que el alumno sepa que también requiere de espacios para disfrutar sus logros y reconocer sus fortalezas. Algunas docentes lo consideran cuando les dicen palabras de aliento o los felicitan; así también, es fundamental enseñarles a agradecer.

Por último, con respecto a la pregunta cómo promueven proyectos o actividades que involucren a los estudiantes en acciones de servicio o apoyo a otros, mencionaron que en el colegio se realiza una actividad de proyección social navideña que involucra a todas las aulas y estudiantes (D1 y D3), eso les permite tomar conciencia de otras realidades. El apoyo a otros estudiantes que tienen alguna dificultad también es una manera de realizar acciones de servicio (D2 y D3). La docente tutora (D4) afirmó que trabajará este aspecto con sus alumnos. A continuación, revisemos lo que dijeron las entrevistadas:

La institución hace lo que se llama el apoyo fraterno y solidario generalmente como campaña en la fiesta navideña y se va fomentando a los niños la toma de conciencia de ciertas realidades o carencias de otros niños de su edad o de otro contexto social (D1).

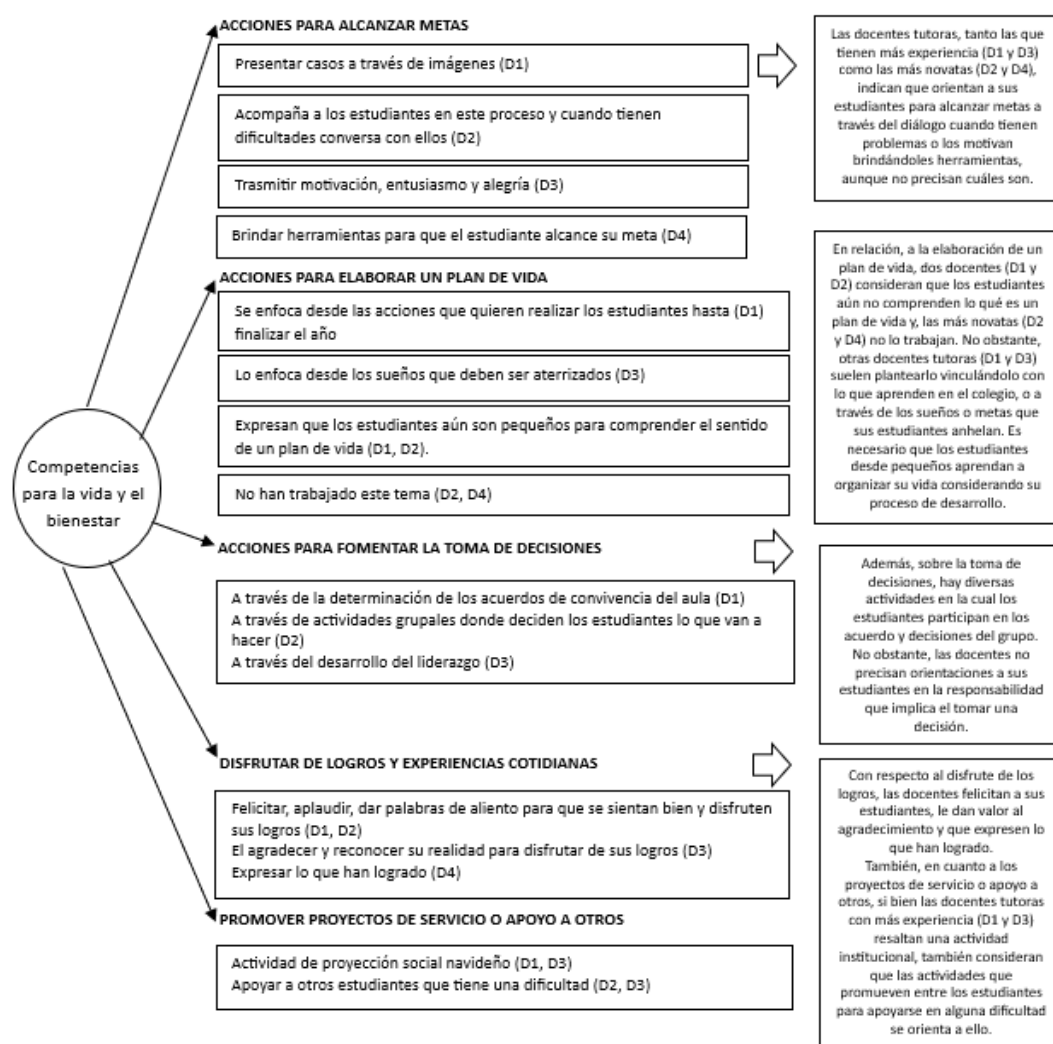
“Dentro del aula sí, bastante. Que un compañero apoye al otro compañero que tiene dificultades, incluso con los menores cuando se iban a los servicios que puedan apoyar “(D2).

En el último punto de esta subcategoría, las docentes que tienen mayor tiempo en la institución educativa (D1 y D3) destacaron el proyecto social que se realiza todos los años por Navidad. A partir de este proyecto, los estudiantes aprenden a reconocer que hay

otras personas que necesitan apoyo, porque tienen algunas carencias. Sin embargo, dentro de lo cotidiano, como en el aula y el colegio, también se pueden identificar situaciones para brindar un apoyo a los compañeros que lo necesiten. No solo es mirar las necesidades externas; sino también, las internas, las cuales son más cercanas a ellos (D2).

Figura 13

Esquema que resume la subcategoría: Competencias para la vida y el bienestar de la categoría 2



Nota. Elaboración propia

En la Figura 13, se presentaron los resultados de la subcategoría “competencias para la vida y el bienestar”, donde se consideraron las acciones para alcanzar metas, para

elaborar un plan de vida, la toma de decisiones, disfrutar los logros y las experiencias cotidianas, y promover proyectos de servicio a otros.

En síntesis, podemos indicar que las docentes tutoras, a pesar de no tener un conocimiento profundo de la educación emocional y de las competencias socioemocionales, reconocen la importancia de una formación socioemocional en los niños. El rol de la docente tutora es central, porque son ellas quienes lideran la acción tutorial y las actividades de acompañamiento individual y grupal, así como el trabajo con las familias. Cabe destacar que las docentes tutoras identifican la importancia de construir un ambiente de confianza a través del diálogo, la empatía y la cercanía, lo que facilita la comunicación y un aprendizaje más fluido. Además, son conscientes de la relevancia de las competencias socioemocionales, pero requieren de una mayor formalización y sistematización de sus estrategias para optimizar su práctica pedagógica y asegurar una formación socioemocional más sólida en sus estudiantes.

CONCLUSIONES

1. En esta investigación, se buscó analizar las percepciones de los docentes sobre su práctica pedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales en el nivel primario en una institución educativa de Lima Metropolitana. A partir de la metodología cualitativa, se usó como instrumento una guía de entrevista semiestructurada para indagar el conocimiento que tienen los docentes en torno a las competencias socioemocionales e identificar las prácticas que los docentes de primaria consideran tener en la formación de las competencias socioemocionales.
2. Con relación a la literatura existente, se tuvo dificultades para encontrar investigaciones relacionadas al nivel primario y al desarrollo de las competencias socioemocionales. Hemos identificado que es un campo de estudio que recién está despertando el interés de los investigadores, por lo que es necesario que otros docentes deseen conocer más del desarrollo de estas competencias en el aula, ya que brindan diversos beneficios que han sido reconocidos luego de la pandemia.
3. Para esta investigación, se utilizó el modelo pentagonal de competencias socioemocionales de Rafael Bisquerra, el cual posee cinco categorías: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Asimismo, este no es el único modelo teórico que existe para definir las categorías relacionadas con las competencias socioemocionales. En el caso específico de este modelo, recoge los aportes de otros que lo precedieron; por ello, es un marco completo que permite trabajar diversas capacidades necesarias para la vida.
4. En relación al primer objetivo específico sobre indagar el conocimiento de los docentes de primaria sobre las competencias socioemocionales en una institución educativa privada de Lima Metropolitana, se identificó que las docentes perciben tener conocimiento para desarrollar las competencias socioemocionales. En su práctica pedagógica, se encontró que las tutoras tienen un conocimiento intuitivo de la educación emocional y de las competencias socioemocionales. Si bien no manejan las definiciones formales del modelo teórico de Bisquerra, sus acciones y percepciones se alinean con los principios de la convivencia sana, como el

afrontamiento de desafíos. Ello demuestra una comprensión práctica de la importancia de estas competencias en el aula. Por otro lado, a pesar de que las docentes aplican estrategias, como el uso de juegos, diálogos y recursos tecnológicos, para promover las competencias socioemocionales, se evidencia la necesidad de fortalecer la planificación de las unidades de aprendizaje para que estas acciones sean más organizadas, secuenciadas y menos improvisadas, y, por consiguiente, se garantice un aprendizaje significativo. En relación con la forma de intervención, antes de planificar, las docentes consideran importante conocer a los estudiantes y su contexto familiar, pero no precisan cómo abordan el desarrollo de estas competencias en el aula. Acerca de la evaluación, la realizan de forma continua durante el aprendizaje, pero no mencionan los instrumentos que podrían usar durante este proceso. Sobre las interacciones y los vínculos de confianza, ellas usan el diálogo para acercarse a sus estudiantes; asimismo, son empáticas y asertivas, pues emplean dinámicas para acercarse y crear un mejor vínculo con ellos.

5. En relación con el segundo objetivo específico que busca identificar la práctica que los docentes de primaria consideran tener en el desarrollo de las competencias socioemocionales a partir de las estrategias que aplican en una institución educativa privada de Lima Metropolitana, se identificó lo siguiente considerando las dimensiones del modelo pentagonal de Rafael Bisquerra:

Sobre la conciencia emocional, las docentes tutoras reconocen la importancia de que sus estudiantes identifiquen sus emociones y proponen diversas actividades que aplican de acuerdo con el grado a su cargo, como actividades reflexivas, lúdicas y dialógicas. No obstante, también se menciona que hay limitaciones en relación con la mirada de la familia en torno a cómo asumir las emociones, dado que, a veces, lo que indica el núcleo familiar se contrapone con lo planteado en el aula por las docentes. En ese sentido, es necesario realizar un trabajo en conjunto con la familia y la escuela.

Acerca de la regulación emocional, las docentes tutoras identifican las diversas situaciones que generan las emociones positivas y negativas de los estudiantes, aunque se evidencia una visión mayor de lo externo, es decir, de la expresión de la emoción a través de la conducta. Las actividades que plantean para el aula están más

relacionadas con la regulación conductual que con la regulación de emociones, ya que no tienen claro este concepto. Cabe detallar que las estrategias que usan para atender situaciones generadas por las emociones negativas no siempre se orientan a resolver las situaciones que las generan, aunque se menciona que se usan el diálogo.

Sobre la autonomía emocional, las docentes entrevistadas saben la importancia de promover la autoestima en el aula de acuerdo con el proceso de desarrollo del estudiante; por tal motivo, realizan diversas actividades. Con respecto a la capacidad resolutive, no establecen estrategias concretas para trabajarlas con los estudiantes, lo mismo ocurre con la confianza y la autonomía, ya que solo se mencionan actividades institucionales como las elecciones de delegados y talleres, pero no se plantean acciones sistemáticas.

Con respecto a la competencia social, las docentes tutoras realizan diversas actividades para trabajar la empatía, en las cuales se reconoce su importancia para crear relaciones positivas en el aula. Además, con respecto a las estrategias que usan para promover la tolerancia y el respeto frente a la diversidad, no se evidencia claridad en todas las docentes, solo se menciona el trabajo en equipo y, específicamente, otra docente indica que está buscando estrategias para desarrollar esta capacidad. En relación con las estrategias para fomentar la comunicación y la escucha activa, no se especifica como desarrollarlas, solo se indica que se promueve el diálogo o el prestar atención a los demás. Por último, sobre las estrategias para resolver conflictos, solo se usa el diálogo.

En las competencias para la vida y el bienestar, las docentes tutoras llevan a cabo acciones para que los estudiantes alcancen sus metas, como el diálogo cuando tienen problemas o los motivan. También mencionan que les brindan herramientas, pero no las precisan. Con respecto a las acciones para elaborar un plan de vida, algunas docentes consideran que los estudiantes aún no lo comprenden y las más novatas no lo trabajan; sumado a ello, no hay un consenso en cómo enfocarlo. Una docente suele planearlo y relacionarlo con lo que aprenden los estudiantes en el colegio y otra menciona que es importante que el estudiante considere sus sueños o metas.

6. Acerca de la toma de decisiones, se plantean diversas actividades donde los estudiantes participan en los acuerdos y decisiones del uso, pero no se les orienta en

la responsabilidad que implica la toma de decisiones. Con respecto a disfrutar de los logros y las experiencias cotidianas, los docentes felicitan a sus estudiantes, les enseñan la importancia de agradecer y los motivan a expresar lo que han logrado. Finalmente, sobre las actividades para promover proyectos de servicio y apoyo a otros, las tutoras con más experiencia mencionan una actividad que se realiza en la institución educativa todos los años; sin embargo, la docente novata indica que estas actividades también se orientan a las situaciones donde los estudiantes puedan vivenciar y apoyar a otro compañero o compañera que lo necesite.

7. En definitiva, esta práctica docente evidencia como característica que hay acciones que no son coherentes con el desarrollo socioemocional. A pesar de que integran en su práctica actividades lúdicas, reflexivas y de diálogo, falta sistematizar estas acciones y precisar las estrategias que desarrollan. De esta forma, para que su práctica sea más significativa, las docentes requieren de un mayor conocimiento y formación en relación con las competencias socioemocionales, lo que les permitirá que sus intervenciones no solo sean intuitivas; sino, más planificadas mediante el uso de estrategias más intencionadas y coherentes para alcanzar un desarrollo integral del estudiante.
8. Se intentó realizar un análisis comparativo para resaltar las diferencias entre la percepción de la práctica de las docentes con más experiencia y las docentes novatas, pero, en la mayoría de las categorías analizadas, se encontró mucha similitud entre sus prácticas docentes, así como confusión en la aplicación de algunas estrategias en relación con algunas competencias, como la regulación emocional. Esta situación podría demostrar que las competencias socioemocionales y la educación emocional no fueron suficientemente abordadas en la formación inicial de todas las docentes.
9. Las docentes no diferencian claramente entre regulación emocional y control conductual, lo que implica que la formación docente inicial de los docentes y la escuela carece de un marco teórico y práctico para abordar las emociones de manera profunda, lo cual no permitiría el desarrollo integral de los estudiantes. Por otro lado, la falta de una promoción clara de las competencias para la vida, como el plan de vida y la toma de decisiones, deja a los estudiantes sin las herramientas necesarias para establecer metas, resolver problemas de manera efectiva y construir un proyecto de

vida con un sentido de propósito y bienestar, limitando su preparación para los desafíos futuros y su capacidad para prosperar en la vida personal y social.

RECOMENDACIONES

1. Es necesario que todas las docentes tutoras conozcan lo que es la educación socioemocional y entiendan lo que implica el desarrollo de cada competencia y las capacidades que moviliza. Se sugiere un plan de capacitación de talleres prácticos centrado en conocer los modelos que desarrollan las competencias socioemocionales, como el modelo pentagonal de Bisquerra. Así también, saber lo que implica la regulación emocional para diferenciarlo del control conductual, el diseño de estrategias para crear actividades planificadas según cada competencia y utilizar instrumentos de evaluación para registrar y valorar el desarrollo socioemocional de los estudiantes.
2. Se sugiere elaborar un banco de recursos institucional, a través del trabajo colegiado entre docentes con mayor experiencia y docentes novatas, que contenga diversas estrategias validadas, material didáctico, unidades de aprendizaje, entre otros; de forma que puedan ser aplicadas en línea con cada competencia y con el desarrollo del estudiante. Esta herramienta práctica debe ser accesible para toda la comunidad educativa.
3. Se requiere brindar un acompañamiento estructurado a las docentes, sobre todo, a quienes recién se incorporan en la institución educativa. Se debe considerar el acompañamiento en la planificación e implementación de estrategias socioemocionales. El responsable de tutoría debe brindar los lineamientos que se plantean en la institución educativa sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales a través de mentorías y de una planificación conjunta y colegiada.
4. En la formación superior de los docentes, específicamente, en los currículos, deben incluirse cursos en relación con la educación y el desarrollo socioemocional, para que el docente pueda formarse de manera integral y enfrentar los actuales desafíos del aula, así como conocer estrategias para aplicarlas de acuerdo con el contexto y la situación del salón de clases.

REFERENCIAS

- Aguaded Gómez, M. C. y Valencia Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 175-190. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8128>
- Albornoz Muñoz, A. y Cornejo Chávez, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 7-25. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n2/art01.pdf>
- Alvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 387-401. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Álvarez, M., Bisquerra, B., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599. https://www.researchgate.net/publication/39148191_Evaluacion_de_programas_de_educacion_emocional
- Arias Ortiz, E., Hincapie, D. y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las competencias socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <http://ojs.upv.es/index.php/REDU/article/view/6436>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional De Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (16), 1-11.

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4398894>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. (6ª ed.). Worlthers Kluwer. <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Faros Sant Joan de Déu. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483&tipo=documento>
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves: Educación Emocional*. Edición Kindle.
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: Instrumentos de Medición y Evaluación*. Editorial Síntesis. <https://dmc2vm44yioo9.cloudfront.net/5c1606ea-dd63-44e1-b3b2-4b193ef96989.pdf>
- Bisquerra, R. y Renom, A. (2007). Programa de Educación Emocional para la Educación Primaria. En A. Renom Plana, *Educación Emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)* (pp. 15-22). Wolters Kluwer. <https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV101072022220557.pdf>
- Boekaerts, M. (2016). El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula. En OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO. *La naturaleza del aprendizaje. Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 83-103). UNICEF. <https://archive.org/details/unice-unesco.-la-naturaleza-del-aprendizaje.-usando-la-investigacion-para-inspirar-la-practica>
- Borja Sarmiento, M. S. (2021). *Rol de los docentes en la educación socioemocional: un aspecto clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia*. Repositorio Universidad de la Costa CUC. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/4310/4171>
- Calvo, G. (2003). La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz. *Educación y Educadores*, (6), 69-90. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400606.pdf>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio. https://www.u-cursos.cl/facso/2016/1/PS01027/1/material_docente/detalle?id=1370911
- Chao Rebolledo, C. (2022). Educación emocional en tiempos de crisis: de la pedagogía de la emergencia a la pedagogía del cuidado para el bienestar integral. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 9-12. <https://riieb.iberio.mx/index.php/riieb/article/view/319>
- Chávez Vázquez, G. E. (2021). La gestión emocional en la práctica profesional docente: la

- oferta de formación continua en el Colegio de Bachilleres, plantel 3. *Revista Ciencias y Humanidades*, 12(12), 55-82. <https://doi.org/10.61497/x9gpv541>
- Chirinos-Cazorla, P. y Araujo-Robles, E. D. (2022). Relación de la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, clima escolar y apoyos en estudiantes de Lima. *Revista Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 10(1), 16-24. <https://doi.org/10.18259/acs.2022002>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Casel Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.grade.org.pe/creer/recurso/la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional: PEN 2036 El reto de la ciudadanía plena*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>
- Decreto Supremo N.º 013-2022-MINEDU. (2022). *Decreto Supremo que aprueba los lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de la educación básica*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3561207-013-2022-minedu>
- Díaz Bazo, C., Suárez Díaz, G. y Flores Flores, E. (2016). *Guía de investigación en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/21165057/GUIA-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION_21_11_16.pdf
- Diehl, K. y Gómez, R. (2020). *Desarrollo Socioemocional. Aspectos básicos e implicaciones*. The Rise Insitute. <https://sientoxcientos.org/wp-content/uploads/2021/08/Desarrollo-socioemocional-aspectos-basicos-e-implicaciones-2021-Final-diseno.pdf>
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández Delgado, D. y Tecglen García, C. (2023). *Guía práctica de la autoestima. Herramientas para construir una autoestima fuerte*. Convives con discapacidad. https://copcantabria.es/wp-content/uploads/2022/03/Guia_Autoestima_Convives.pdf
- Fernández-Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2329>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. <https://archive.org/details/fierro-c.-transformando-la-practica-docente/page/n1/mode/2up>
- Frausto-Hernández, M. B. y Gutiérrez Marfileño, V. E. (2024). Competencias socioemocionales y rendimiento académico en educación primaria. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 43-65. <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/issue/view/8/8>
- Fundación Botín. (2015). *Educación Emocional y Social: Análisis Internacional*. Fundación Botín. https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/ES2015-Informe%20Completo.pdf
- Gallardo Vázquez, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18, 143-159. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12857/file_1.pdf
- Gálvez Mella, C. (2017). Inteligencia Emocional. En F. Maureira Cid (Ed.), *¿Qué es la inteligencia?* (pp.63-76). Bubok Publishing. https://www.researchgate.net/publication/314179279_Inteligencia_emocional
- Gamboa Mora, M. C., García Sandoval, Y. y Beltrán Acosta, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el

- aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones*, (12), 101-127.
<https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- González López, M. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación primaria. *Gestión I+D*, 5(3), 134-156.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863429>
- González, N., Eguren, M. y de Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Instituto de Estudios Peruanos.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/5486>
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(5), 271-299.
[https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross\(1998\).pdf](https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross(1998).pdf)
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E. y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.
<https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Hernández Perdomo, J. E., López Leal, R. S. y Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (21), 217-244.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/9407/7854/
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw Hill.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Huanca Payehuanca, D. J. (2008). Desarrollo social en niños. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(2), 133-138. <https://doi.org/10.61651/rped.2008v61n2p133-138>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2023). *Trascender el A-B-C y el 1-2-3: Competencias socioemocionales para los líderes del mundo*.
https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2023/02/Habilidades-Socioemocionales_Documento-1.pdf
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Koh, E. T. y Owen, W. L. (2000). *Introduction to Nutrition and Health Research*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1401-5_12
- López Arrillaga, C. E. (2019). Practica Educativa en la Educación Primaria desde la Perspectiva de la Pedagogía del Amor. *Revista Científica*, 4(11), 280-294.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7012016>
- López de Dicastillo Rupérez, N., Iriarte Redín, C. y Gonzáles Torres, M. C. (2004).

- Aproximación y revisión del concepto competencia social. *Revista Española de Pedagogía*, (227), 143-156. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/866882.pdf>
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescentes con Altas Capacidades Cognitivas. *PSYKHE*, 16(2), 17-28. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200002
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y. y Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social–Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21), 1-26. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/12142>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C. y Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 54-78. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860003/243158860003.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson. https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Mels, C. y Panizza, M. E. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- Mendoza Lira, M., Migliaro Fernández, A. y Aros Guasch, C. (2022). Relevancia pedagógica de las competencias socioemocionales desde la perspectiva de los profesores de educación primaria. *Entramados*, 9(12), 120-136. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8721773.pdf>
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78. <https://idus.us.es/handle/11441/59114>
- Merejildo Rivera, J. R. y Silva Sánchez, M. (2024). La influencia de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito socioemocional. *Latam. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 2654-2665. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9718927.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación. (2021). *Desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes: brindar orientaciones generales a los docentes tutores sobre el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes con el fin que sean gestores de su propio aprendizaje*.

- <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7669>
- Ministerio de Educación. (2023). *II Estudio de Medición Remota de Habilidades Socioemocionales y Malestar Psicosocial (EHSE)- 2022. Estudiantes de primaria y secundaria de EBR a nivel nacional*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9061>
- Ministerio de Educación. (2025). *Orientaciones para fortalecer el vínculo entre docentes y estudiantes: dirigido al director y al Comité de Gestión del Bienestar*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/11317>
- Moreira, M. A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos [Texto de Apoyo n°14]*. Universidad de Burgos. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos: Resumen ejecutivo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391761_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa/PDF/373271spa.pdf. mult
i
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina: marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Paricio del Castillo, R. y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Peña García, S. N. (2021). La consolidación del aprendizaje socioemocional en la educación primaria. *Panorama*, 15(29), 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343967896032/343967896032.pdf>
- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. G. Sacristán, *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 55-103). Editorial Morata. https://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/educar_por_competencias.pdf
- Quispe Flores, E. R., Vara Esquibel, L. I. y Berrospi Ybarguen, S. D. (2023). Un nuevo

- escenario de las interacciones pedagógicas de calidad en las escuelas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2367-2373. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1224>
- Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf>
- Resolución Ministerial N° 556-2024-MINEDU. (2024). *Norma Técnica para el Año Escolar en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica para el año 2025*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/6150505-556-2024-minedu>
- Robles Garrote, P. y Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R. y Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>
- Sierra-Sánchez, V., Rodríguez-Martínez, A. y Cortés-Pascual, M. P. A. (2022). La competencia socioemocional: Análisis de percepciones parentales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 119-137. <https://rieeb.iberomx.mx/index.php/rieeb/article/view/29/67>
- Suárez Palacio, P. A. y Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño. Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios. Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 12(20), 153-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573534>
- Teixiné, J., Bisquerra, R., Ros, A. y Filella, G. (2023). Estado de la cuestión de la educación emocional en los grados universitarios del ámbito educativo según los planes de estudio y guías docentes. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 179-200. <https://rieeb.iberomx.mx/index.php/rieeb/article/view/55/156>
- Valle Taiman, A., Manrique Villavicencio, L. y Revilla Figueroa, D.M. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6550779.pdf>

Vitoria Troncoso, S. y Etxeberria Zubeldia, T. (2008). *Inteligencia Emocional: Educación primaria. 2º ciclo*. Gipuzkoa. <https://rieeb.com/wp-content/uploads/2020/12/4.4.-Primaria-8-10-a%C3%B1os.pdf>

Yépez Barrionuevo, D. y Lozano Cadenas, D. (2024). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales*. UNICEF. <https://www.unicef.org/peru/informes/orientaciones-pedagogicas-para-el-desarrollo>

ANEXOS

Anexo A. Guía de entrevista semiestructurada

(Preguntas directrices)

Categoría 1: Conocimiento en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales

Subcategoría 1.1. Conocimiento sobre desarrollo socioemocional

¿Qué entiende por educación socioemocional?

¿Cuál es su importancia en el proceso de formación de sus estudiantes?

¿Qué es para usted una competencia socioemocional?

¿Cuáles son las competencias socioemocionales básicas que deben desarrollar sus estudiantes?

Subcategoría 1.2. Formas de intervención

¿Cómo planifica una unidad de aprendizaje en la que esté presente el aprendizaje de las competencias socioemocionales? ¿Qué tipo de estrategias propone?

¿Qué recursos considera para desarrollar esta unidad de aprendizaje?

¿En qué instrumento de gestión (Ejemplo: ¿Las acciones de tutoría, en la asignatura de persona y familia, en un proyecto institucional, entre otros) se incorpora las actividades para el desarrollo de las competencias socioemocionales?

¿Cómo evalúa en cada unidad de aprendizaje el desarrollo de las competencias socioemocionales?

Subcategoría 1.3 Interacciones y vínculos de confianza en el aula

¿Cómo construye y fortalece los vínculos de confianza con sus estudiantes?

¿Qué competencia socioemocional facilita el desarrollo de los vínculos de confianza? ¿Por qué?

Categoría 2: Prácticas que los docentes de primaria consideran tener en el desarrollo de las competencias socioemocionales

Subcategoría 2.1. Conciencia emocional

¿Qué actividades realiza para que sus estudiantes reconozcan sus emociones y las de sus pares? Brinde algunos ejemplos.

¿Cuáles son los beneficios de que los estudiantes reconozcan y canalicen sus emociones de manera oportuna?

¿Hay algún cambio en la convivencia en el aula, cuando los estudiantes identifican sus emociones? ¿Puede dar un ejemplo?

¿Qué limitaciones observa en sus estudiantes para reconocer sus emociones y la de sus pares? ¿Cómo atiende estas limitaciones?

Subcategoría 2.2. Regulación Emocional

¿Qué acciones realiza en el aula para que los estudiantes aprendan a regular sus emociones? ¿Podría dar algún ejemplo?

En el aula, ¿qué situaciones generan emociones como la alegría, entusiasmo, motivación, etc. en sus estudiantes?

En el aula, ¿qué situaciones generan emociones negativas (estrés, ansiedad, etc.) en sus estudiantes?

En su aula, ¿ha implementado alguna estrategia que atienda las situaciones que generan las emociones negativas?

Subcategoría 2.3. Autonomía Emocional

¿Cómo promueve la autoestima de sus estudiantes en el aula?

¿Qué acciones implementa en su HIEE para que los estudiantes desarrollen una capacidad resolutoria ante los desafíos?

¿Qué estrategias desarrolla su escuela para promover confianza y autonomía en sus estudiantes? ¿Podría dar un ejemplo?

Subcategoría 2.4. Competencia social

En el aula, ¿cómo trabaja la empatía con sus estudiantes?

¿Cómo aborda la tolerancia y respeto frente a la diversidad de opiniones de sus pares?

¿Qué estrategias utiliza para fomentar la comunicación y escucha activa entre los estudiantes?

¿Qué estrategias emplea para resolver conflictos de forma constructiva con sus estudiantes?

Subcategoría 2.5. Competencias para la vida y el bienestar

¿Cómo orienta a sus estudiantes para que logren las metas que se proponen?

¿Cómo orienta a sus estudiantes para que elaboren su plan de vida de forma equilibrada?

¿Cómo fomenta en sus estudiantes la toma de decisiones?

¿Qué acciones realiza para que los estudiantes aprendan a disfrutar de logros y experiencias cotidianas?

¿Promueve proyectos o actividades que involucren a los estudiantes en acciones de servicio o apoyo a otros? ¿Podría dar un ejemplo?

Anexo B. *Consentimiento informado para informantes*

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. Esta investigación es llevada a cabo por Luz Ysabel Saona Canchalla, de la Escuela Privada de Educación Superior Pedagógica Innova Teaching School-ITS. El objetivo de este estudio es Analizar las percepciones de los docentes sobre su práctica pedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de primaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Si acepta participar en este estudio, se le solicitará responder algunas preguntas durante una entrevista que tomará aproximadamente entre 45 y 60 minutos. La conversación será grabada para que el investigador pueda transcribir con precisión sus respuestas y comentarios.

La participación en este estudio es completamente voluntaria. La información recopilada será confidencial y se utilizará únicamente con fines de investigación. Sus respuestas serán codificadas con un número de identificación, lo que garantiza el anonimato. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones serán eliminadas de forma segura.

Si tiene alguna pregunta sobre el proyecto, puede hacerla en cualquier momento durante su participación. Asimismo, tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin que esto le cause ningún inconveniente o perjuicio. Si alguna pregunta durante la entrevista le resulta incómoda, puede indicarlo al investigador o decidir no responderla.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio dirigido por Luz Ysabel Saona Canchalla y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He sido debidamente informado(a) de que el objetivo de este estudio es analizar las características de la práctica pedagógica de los docentes de primaria en el desarrollo de las competencias socioemocionales en una institución educativa privada de Lima.

Me han explicado que tendré que responder algunas preguntas durante una entrevista, la cual tomará aproximadamente entre 45 y 60 minutos.

Reconozco que la información que proporcione en el transcurso de esta investigación será estrictamente confidencial y no se utilizará para ningún propósito distinto a este estudio, sin mi consentimiento explícito.

Acepto que la entrevista sea grabada.

Entiendo que se me entregará una copia de esta ficha de consentimiento y que puedo solicitar información sobre los resultados del estudio una vez que haya concluido. Asimismo, he sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que tengo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento, sin que ello me cause perjuicio alguno. En caso de tener dudas sobre mi participación, puedo contactar a la responsable de la investigación al teléfono 991924433.

Nombre del participante: _____

Firma: _____

Fecha: día de mes de año

Anexo C. Matriz de operacionalización de variables o categorización

Matriz de operacionalización de variables o de categorización			
Autora:	Luz Ysabel Saona Canchalla	Fecha:	enero 2025
Título tentativo	Percepción de los docentes y su relación con su práctica pedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana		
Línea de Investigación	Percepción docente, Práctica pedagógica, Desarrollo Socioemocional, Aprendizaje y desarrollo		
Problema en forma de pregunta	¿Cuál es la percepción de los docentes sobre su práctica pedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?	Técnica:	Entrevista semiestructurada
Objetivo general	Analizar las percepciones de los docentes sobre su práctica pedagógica en el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de primaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana	Instrumento:	Guía de entrevista
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Fuentes de información
-Indagar el conocimiento de los docentes de primaria sobre las competencias socioemocionales en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. -Identificar la práctica que los docentes de primaria consideran tener en el desarrollo de las competencias socioemocionales a partir de las estrategias que aplican en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.	Conocimiento en torno a las competencias socioemocionales	Conocimiento sobre desarrollo socioemocional	Docentes tutores de 3°, 4°, 5° y 6° de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana
		Forma de intervención	
		Interacciones en el aula	
	Prácticas que los docentes de primaria consideran tener en el desarrollo de las competencias socioemocionales	Conciencia emocional	
		Regulación Emocional	
		Autonomía Emocional	
		Competencia social	
Competencias para la vida y el bienestar			