



**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA
IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL Y
SU APORTE A LA SOSTENIBILIDAD EDUCATIVA EN UN
COLEGIO PARTICULAR DE LIMA**

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL-
EMOTIONAL LEARNING AND ITS CONTRIBUTION TO
EDUCATIONAL SUSTAINABILITY IN A PRIVATE SCHOOL IN LIMA

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación
Primaria**

Autor

Daniel Alberto Sosa

<https://orcid.org/0009-0006-6762-870X>

Asesor

Fabrizio Arenas Barchi

<https://orcid.org/0009-0005-9361-6588>

Lima, marzo, 2025

Tesis_Daniel Sosa_04-09-25- Tesis Lic.

6%
Textos
sospechosos

3% Similitudes
< 1 % similitudes entre comillas
< 1 % entre las fuentes mencionadas

4% Idiomas no reconocidos

40% Textos potencialmente generados por IA (ignorado)

Nombre del documento: Tesis_Daniel Sosa_04-09-25- Tesis Lic..docx
ID del documento: ca4b061e10c82d360b85a4e8dafcb909658f1
Tamaño del documento original: 4.5 MB

Depositante: Fabrizio Arenas Barchi
Fecha de depósito: 12/11/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 12/11/2025

Número de palabras: 25.440
Número de caracteres: 178.356

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	revistas.uned.es Una intervención para mejorar el aprendizaje social y emoción... https://revistas.uned.es/index.php/educacion001/artide/view/34579 26 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (92 palabras)
2	dx.doi.org Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Compe... http://dx.doi.org/10.14348/tp.2023.v95.2 22 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (88 palabras)
3	www.e-iji.net Development and Validation of the Teachers' Perceptions of Class... https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2024_4_10.pdf 19 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (68 palabras)
4	www.scielo.org.co El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una... http://www.scielo.org.co/sdoleb.php?script=sd_artikel&id=50120-39162023000100037 18 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (60 palabras)
5	Documento de otro usuario #3266 Viene de otro grupo 19 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (53 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	dialnet.unirioja.es Diferencias en la implementación de un programa de apren... https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9739229.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
2	revistas.udc.es Implementation of a socio-emotional education program for Pri... https://revistas.udc.es/index.php/reppe/artide/view/reppe.2020.7.27101	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
3	www.revistacomunicar.com Revista Comunicar https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=66&articulo=66...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
4	revistas.umes metadata https://revistas.umes.es/analeps/artide/view/488251	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
5	doi.org Development of Sustainability Competencies in Secondary School Educa... https://doi.org/10.3390/su162310228	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (30 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- <https://orcid.org/0009-0006-6762-870X>
- <https://orcid.org/0009-0005-9361-6588>
- <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2295216>
- <https://doi.org/10.1177/21582440241249871>
- <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00741>

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general examinar las percepciones de los docentes sobre la implementación del aprendizaje socioemocional (ASE) y su contribución a la sostenibilidad educativa en una escuela primaria particular de Lima. Bajo un enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso, se recolectaron información a través de entrevistas semiestructuradas a seis docentes del nivel primario, uno por cada grado escolar. Los hallazgos revelan que los docentes perciben el ASE como un enfoque pedagógico valioso y necesario que impacta positivamente en la convivencia, el bienestar estudiantil y la motivación escolar. Sin embargo, también se identificó que su implementación depende en gran medida del compromiso individual del docente, ante la ausencia de políticas institucionales claras y de un acompañamiento directivo sistemático. Asimismo, se evidenciaron necesidades formativas, materiales y organizativas que condicionan su sostenibilidad. La investigación concluye que, si bien el ASE ha sido apropiado por el cuerpo docente desde una perspectiva práctica y afectiva, su permanencia en el tiempo requiere una institucionalización coherente, liderazgo comprometido y políticas que respalden su integración curricular y cultural.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, percepción docente, sostenibilidad educativa, educación emocional, liderazgo escolar.

ABSTRACT

This research aimed to examine teachers' perceptions of the implementation of social and emotional learning (SEL) and its contribution to educational sustainability in a private primary school in Lima. Using a qualitative approach and case study design, data were collected through semi-structured interviews with six primary school teachers, one from each grade level. Findings indicate that teachers perceive SEL as a valuable and necessary pedagogical approach that positively influences school climate, student well-being, and learning motivation. However, its implementation largely depends on individual teacher commitment due to the absence of clear institutional policies and systematic leadership support. The study also revealed various formative, material, and organizational needs that hinder the sustainable integration of SEL. It is concluded that although SEL has been embraced by teachers at the practical and emotional levels, its long-term sustainability requires institutional coherence, committed leadership, and policies that ensure its curricular and cultural integration.

Keywords: social and emotional learning, teacher perception, educational sustainability, emotional education, school leadership.

ÍNDICE

RESUMEN.....	ii
ABSTRACT.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL.....	13
1.1. Antecedentes	13
1.1.1. Antecedentes internacionales	13
1.1.2. Antecedentes nacionales.....	15
1.2. Marco teórico	18
1.3. Marco Conceptual	19
1.3.1. Aprendizaje socioemocional (ASE)	19
1.3.1.1. Fundamentos teóricos del modelo SEL (Casel)	20
1.3.1.2. Dimensiones e indicadores teóricos del ASE.....	21
1.3.2. Sostenibilidad Educativa	26
1.3.2.1. Enfoques teóricos y principios asociados.....	26
1.3.2.2. Dimensiones e indicadores teóricos de la sostenibilidad educativa	27
1.3.3. Eje de análisis: Percepción de los docentes.....	32
1.3.3.1. La percepción docente como construcción subjetiva situada	32
1.3.3.2. Importancia de la percepción para comprender procesos de cambio institucional.....	32
1.3.3.3. Percepción como vía interpretativa para evaluar la implementación y sostenibilidad del ASE	33
1.4. Sustento legal	34
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO.....	37
2.1. Enfoque y tipo de investigación	37
2.2. Diseño de investigación.....	37
2.3. Población y muestra	38
2.4. Técnicas e instrumentos	39
2.5. Validación del instrumento	39
2.6. Procedimiento de intervención o recolección.....	40
2.7. Análisis de información.....	41

2.8. Consideraciones éticas	41
CAPÍTULO III: RESULTADOS	43
3.1. Análisis descriptivo	43
3.2. Análisis cualitativo	45
3.2.1. Aprendizaje socioemocional	45
3.2.1.1. Dimensión 1: competencias del aprendizaje socioemocional (ASE)	45
3.2.1.2. Dimensión 2: implementación pedagógica del aprendizaje socioemocional	48
3.2.1.3. Dimensión 3: formación docente en aprendizaje socioemocional (ASE)	52
3.2.1.4. Dimensión 4: participación de la comunidad educativa	55
3.2.2. Sostenibilidad educativa	58
3.2.2.1. Dimensión 1: clima institucional	58
3.2.2.2. Dimensión 2: bienestar de la comunidad educativa	61
3.2.2.3. Dimensión 3: permanencia y motivación escolar	63
3.2.2.4. Dimensión 4: liderazgo institucional	65
3.3. Interpretación de resultados	68
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	76
REFERENCIAS	83
ANEXOS	91

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Característica de los docentes entrevistados.....	44
Tabla 2. Interpretación del rol docente en la implementación del ASE	69
Tabla 3. Percepción del liderazgo escolar en relación al ASE	71
Tabla 4. Necesidades percibidas de apoyo y recursos para implementar el ASE	73

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización de categorías.....	91
Anexo 2. Matriz de Consistencia	92
Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada	93

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje socioemocional (ASE) se presenta como una alternativa pedagógica que busca desarrollar habilidades necesarias para la vida y el trabajo colaborativo en comunidad. El Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Casel (2022), define ASE:

Es el proceso a través del cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, gestionar emociones y alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias. (traducción propia) (What is SEL?, párrafo 1).

Este enfoque ha cobrado especial relevancia tras los efectos emocionales, cognitivos y sociales que dejó la pandemia del COVID-19, pues como lo señala el Ministerio de Educación (2022), el retorno a clases presenciales exigió desarrollar estrategias y herramientas de contención emocional tanto para estudiantes como para docentes. En ese sentido, diversos estudios internacionales confirman que las intervenciones basadas en el ASE tienen efectos positivos significativos: aumentan el rendimiento académico, reducen los problemas de conducta, mejoran la adaptación emocional y disminuyen los síntomas de ansiedad y depresión (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Mahoney et al., 2021).

El rol de los docentes es clave en este proceso. Como lo menciona Schonert (2017), “la participación activa de los docentes en la implementación de programas de aprendizaje socioemocional se asocia con una mayor eficacia de los mismos” (p. 139). Sin embargo, para lograr una implementación sostenible del ASE en las escuelas, no basta con aplicar actividades puntuales o talleres ocasionales; es necesario que estas prácticas estén integradas en la cultura institucional y que cuenten con el respaldo del liderazgo pedagógico.

La sostenibilidad educativa, entendida como la capacidad de las instituciones para sostener en el tiempo acciones pedagógicas que promuevan el desarrollo integral, depende en gran medida de la coherencia entre la formación docente, el compromiso institucional y la participación activa de la comunidad educativa. En esa línea, Izquierdo et al. (2023) señala

que “la sostenibilidad educativa no es solo cuestión de recursos, sino de visión, compromiso en servicio a la sociedad” (p. 17)

En el contexto limeño, diversas instituciones educativas privadas han comenzado a integrar componentes del aprendizaje socioemocional dentro de sus instrumentos de gestión, principalmente a través de planes de tutoría, normas de convivencia y comités de bienestar escolar. Por ejemplo, el Colegio Antonio Raimondi incorpora en su *Plan de tutoría, orientación educativa y gestión de la convivencia escolar 2025* objetivos y estrategias dirigidas al fortalecimiento socioemocional de los estudiantes (Colegio Antonio Raimondi, 2025). De manera similar, La Salle Lima explicita en su *Plan de tutoría y convivencia 2025* acciones y metas orientadas a la convivencia democrática y al desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Colegio La Salle Lima, 2025). Asimismo, el Colegio Nuestra Señora del Buen Consejo plantea en sus *Normas de convivencia escolar 2025* el acompañamiento socioemocional como eje preventivo y formativo (Colegio Nuestra Señora del Buen Consejo, 2024). No obstante, aunque estos documentos evidencian la presencia del enfoque socioemocional en la gestión institucional, son escasas las referencias públicas en las que dicho aprendizaje figure como un eje estratégico formalmente declarado en planes estratégicos institucionales. Esta brecha documental refuerza la pertinencia de la presente investigación, que busca conocer cómo perciben los docentes la implementación del aprendizaje socioemocional y su contribución a la sostenibilidad educativa en colegios privados de Lima.

Así, tenemos que la pregunta general de investigación es ¿cuál es la percepción de los docentes de primaria sobre la implementación del aprendizaje socioemocional en su escuela? Asimismo, las específicas son ¿cuáles son las percepciones de los docentes sobre su rol en la implementación y sostenibilidad del aprendizaje socioemocional?, ¿cuáles son las percepciones de los docentes sobre el papel de la dirección escolar en la implementación y el mantenimiento del programa de aprendizaje socioemocional?, ¿cuáles son las percepciones de los docentes sobre los beneficios del programa de aprendizaje socioemocional para el desarrollo y la sostenibilidad de la práctica educativa? y ¿cuáles son las percepciones de los docentes sobre las dificultades y retos que ha enfrentado el proceso de implementación del programa de aprendizaje socioemocional?

Por otro lado, el objetivo de investigación general es examinar las percepciones de los docentes sobre la implementación del aprendizaje socioemocional (SEL) y su contribución a la sostenibilidad educativa en una escuela primaria particular de Lima, Perú. Mientras tanto, los objetivos específicos son analizar las percepciones de los docentes sobre su rol en la implementación y sostenibilidad del aprendizaje socioemocional, describir las percepciones de los docentes sobre el papel de la dirección escolar en el apoyo a la implementación y sostenibilidad del ASE, identificar las necesidades percibidas de apoyo y recursos de los docentes para implementar y mantener eficazmente las prácticas de aprendizaje socioemocional en la escuela, y proponer recomendaciones para fortalecer la institucionalización del ASE y el liderazgo escolar, a fin de promover prácticas sostenibles basadas en las percepciones y necesidades de los docentes.

En tanto a la justificación de la investigación, proponemos que hay una justificación práctica, que se basa en que la investigación busca aportar evidencia empírica sobre un tema poco explorado en instituciones educativas privadas de Lima: la percepción docente respecto al aprendizaje socioemocional. En un contexto donde la mayoría de decisiones pedagógicas se fundamentan en lineamientos normativos y no en las experiencias del profesorado, este estudio permitirá comprender cómo los maestros viven la implementación del ASE y qué factores consideran determinantes para su sostenibilidad. Este conocimiento contribuirá a que las instituciones privadas ajusten sus prácticas, elaboren políticas internas más coherentes y fortalezcan la gestión escolar en torno al bienestar y al aprendizaje integral de los estudiantes.

Asimismo, existe una justificación social, que es que el aprendizaje socioemocional está estrechamente vinculado con la prevención de la violencia escolar, la construcción de climas institucionales saludables y el fomento de la resiliencia en niños y adolescentes. La Unesco (2021) y el Minedu (2022) han señalado la urgencia de integrar competencias socioemocionales como eje de la educación del siglo XXI. En el contexto peruano pospandemia, marcado por altos niveles de ansiedad, depresión y dificultades de convivencia, este enfoque cobra relevancia para garantizar no solo la calidad educativa, sino también la equidad y la sostenibilidad social. Al generar comunidades más empáticas y solidarias, el ASE contribuye directamente al fortalecimiento del tejido social y a la formación de ciudadanos responsables.

Por último, también presentamos una justificación metodológica, ya que el diseño metodológico cualitativo de estudio de caso permite una comprensión profunda del fenómeno en su contexto natural. Esta aproximación se apoya en instrumentos validados internacionalmente, como la escala SEL del marco Casel, y considera la interpretación de la realidad desde la perspectiva del sujeto participante.

Los alcances de la investigación abarcan su realización durante el año 2024 en una institución educativa particular de Lima. Los resultados permitirán conocer las percepciones de los docentes sobre la implementación del aprendizaje socioemocional, con énfasis en su sostenibilidad educativa. Si bien los hallazgos no son generalizables, pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones o intervenciones educativas similares en contextos privados urbanos del país.

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, Bautista (2024) desarrolló una investigación con enfoque cualitativo interpretativo, cuyo objetivo fue analizar cómo la educación socioemocional y la participación de los padres influyen en el rendimiento académico de adolescentes en telesecundarias de México. La metodología se basó en entrevistas semiestructuradas, aplicadas como instrumento principal de recolección de información a estudiantes y docentes, seleccionados de manera intencional en instituciones de nivel secundaria. Los resultados mostraron que la gestión emocional es un factor determinante para el desempeño escolar, ya que permite a los estudiantes manejar el estrés, fortalecer la motivación y mejorar sus relaciones interpersonales. Asimismo, se evidenció que una deficiente autorregulación emocional está asociada con la desmotivación, el bajo compromiso escolar y un rendimiento académico deficiente. El estudio concluye que programas educativos como el Programa nacional de convivencia escolar (PNCE) y el Programa de aprendizajes en familia (PAF) resultan eficaces al integrar estrategias socioemocionales y fomentar el vínculo entre escuela y familia. Dichos programas contribuyeron a mejorar el clima escolar y los logros académicos, reafirmando la necesidad de promover una formación integral centrada en el desarrollo socioemocional.

Juca et al. (2024) llevaron a cabo un estudio con enfoque cuantitativo de tipo correlacional en la Unidad Educativa Sigchos, Ecuador, cuyo objetivo fue analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico en estudiantes de segundo año de Educación General Básica. La metodología se sustentó en la aplicación de observaciones directas y fichas de evaluación como técnicas de recolección de información, complementadas con un análisis estadístico de los datos. La población estuvo conformada por estudiantes del segundo año de básica, seleccionados de forma intencional para el análisis. Los resultados mostraron una correlación positiva significativa entre variables como el ambiente de aprendizaje, el rol del docente y la interacción entre

pares con el desempeño académico. En particular, se evidenció que los estudiantes con mayor desarrollo socioemocional alcanzaban mejores niveles de motivación, disposición hacia el aprendizaje y rendimiento escolar. La conclusión fue que el fortalecimiento de competencias como la autorregulación, la empatía y la convivencia positiva resultan fundamentales para favorecer el aprendizaje desde las primeras etapas educativas. Se resalta además que la intervención del docente en la creación de climas emocionales seguros es determinante para el desarrollo integral y el logro académico.

Olavarría et al. (2024) llevaron a cabo una investigación con enfoque cuantitativo de nivel causal y diseño preexperimental, cuyo objetivo fue analizar el impacto de los programas de educación socioemocional en el rendimiento académico de estudiantes de diferentes niveles educativos en una unidad educativa de Babahoyo, Ecuador. La metodología se basó en la aplicación de encuestas como técnica de recolección de información, utilizando cuestionarios estructurados que posteriormente fueron procesados mediante análisis estadístico en SPSS. La población estuvo conformada por estudiantes que participaron en programas de educación socioemocional pertenecientes a distintos grados de la institución. Los resultados evidenciaron que la participación en dichos programas no solo mejora el bienestar emocional y social de los estudiantes, sino que también se traduce en mejores calificaciones, mayor compromiso académico y un clima escolar más positivo. Asimismo, se destacó que habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la toma de decisiones responsables y la resolución de conflictos son tan fundamentales como las competencias académicas tradicionales. En sus conclusiones, los autores recomiendan la integración sistemática de la educación socioemocional en el currículo escolar, ya que los estudiantes que participan en programas SEL presentan un desempeño académico superior y menos problemas de conducta. El estudio aporta evidencia sólida de que el desarrollo socioemocional debe constituirse en un componente clave de la educación básica inicial, contribuyendo tanto al rendimiento académico como al desarrollo integral del niño.

Navarro et al. (2022), en su artículo científico titulado *Formación socioemocional: percepciones de académicos de la Universidad Católica de Temuco, Chile*, tuvieron como objetivo investigar las percepciones de académicos formadores de docentes sobre la dimensión socioemocional en el contexto universitario, especialmente en la formación inicial del profesorado. Para ello, utilizaron un enfoque cualitativo con diseño de estudio de

caso, participando diez docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, todos con experiencia superior a cinco años en docencia universitaria. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, realizada de forma remota mediante la plataforma Meet y con un promedio de duración de 45 minutos. El análisis de la información se realizó a través de codificación abierta usando el software Atlas.ti 7.5. Entre los hallazgos más relevantes se identificaron dos categorías principales: la urgencia de integrar el enfoque socioemocional de manera explícita en los planes de estudio y las dificultades para su implementación, como la falta de estrategias y la resistencia del profesorado. Se concluye que incorporar dicho enfoque fortalecería el bienestar personal y profesional de los docentes, enriquecería las prácticas pedagógicas universitarias y promovería climas emocionales positivos en el aula, en línea con una formación más integral y humanista.

Avsec y Ferk (2021), en su artículo científico titulado *Pre-Service Teachers' Perceptions of, and Experiences with, Technology – E*

nhanced Transformative Learning towards Education for Sustainable Development, exploraron las percepciones y experiencias de estudiantes en formación docente respecto al aprendizaje transformativo mediado por tecnologías en el marco de la educación para el desarrollo sostenible (EDS), haciendo énfasis en el aprendizaje autodirigido y el pensamiento de diseño como moderadores del proceso. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo, y contó con la participación de 225 estudiantes de la Universidad de Ljubljana. Para recolectar la información, se utilizaron cuestionarios en línea anónimos durante mayo y junio de 2021. Entre los hallazgos, se destacó que el aprendizaje autodirigido actuó como un moderador significativo del aprendizaje transformativo en estudiantes de ciencias, mientras que el pensamiento de diseño mostró efectos positivos en estudiantes de distintos niveles y programas. Se concluyó que integrar estos enfoques puede fortalecer el desarrollo de competencias para la sostenibilidad, tales como el pensamiento crítico, la autoconciencia, la apertura a la diversidad y la responsabilidad social.

1.1.2. Antecedentes nacionales

A nivel nacional, Quispe y Condori (2023) realizaron una investigación con enfoque cuantitativo de tipo correlacional, cuyo objetivo fue analizar la relación entre el desarrollo

socioemocional y el rendimiento académico en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 40 de Azángaro, Perú. La metodología incluyó la aplicación de cuestionarios como técnica de recolección de información, empleando instrumentos diseñados para evaluar habilidades socioemocionales y desempeño escolar. La población estuvo conformada por 30 estudiantes de nivel inicial, quienes participaron como muestra total. Los resultados mostraron una correlación significativa entre el desarrollo socioemocional y el rendimiento académico ($r = 0.448$, $p < 0.05$). En particular, se evidenció una fuerte asociación con el aprendizaje ($r = 0.750$) y la comunicación ($r = 0.580$), mientras que no se halló correlación significativa con el comportamiento. La conclusión fue que el fortalecimiento de competencias emocionales —como la autorregulación, la empatía y la expresión emocional— favorece la comprensión de contenidos, la interacción positiva en el aula y la disposición hacia el aprendizaje. Este estudio aporta evidencia empírica relevante desde el contexto educativo peruano, validando la pertinencia de integrar el aprendizaje socioemocional en las estrategias pedagógicas desde edades tempranas.

Llanos y Machuca (2023) desarrollaron un meta-análisis y revisión sistemática de 21 investigaciones realizadas en universidades peruanas entre 2020 y 2023 con el objetivo de evaluar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. La metodología fue de enfoque cuantitativo, aplicando como técnica la revisión documental y utilizando matrices de análisis de información secundarios para sistematizar los hallazgos de las investigaciones incluidas. La población estuvo conformada por estudios con muestras de estudiantes universitarios de diferentes regiones del Perú. Los resultados mostraron una correlación moderada significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico ($r = 0.383$, $p < 0.001$). Además, se identificaron factores clave como la autorregulación emocional, la empatía y la motivación personal, los cuales fortalecen la concentración, el manejo del estrés y la adaptación al entorno escolar. En sus conclusiones, los autores afirman que, aunque el estudio se centró en el nivel universitario, sus hallazgos son extrapolables a contextos de educación básica inicial, pues confirman que la inteligencia emocional constituye un factor esencial para un rendimiento académico sostenido. Esto respalda la necesidad de implementar programas educativos que desarrollen habilidades emocionales desde edades tempranas, dado que actúan como mediadores entre los procesos cognitivos y el bienestar integral del estudiante

Pinedo et al. (2024) desarrollaron una revisión sistemática de 12 artículos publicados entre 2021 y 2023 con el objetivo de analizar el papel de las habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica. La metodología fue de enfoque cuantitativo de revisión documental, utilizando como técnica el análisis de contenido y como instrumento una matriz de revisión sistemática aplicada a los estudios seleccionados. La población considerada estuvo conformada por artículos científicos centrados en estudiantes de primaria y secundaria en contextos latinoamericanos. Los resultados identificaron que competencias como la autonomía, el trabajo en equipo, la adaptación, la comunicación y la toma de decisiones inciden positivamente en el desempeño académico y social. Además, se resaltó que la autorregulación emocional, la autoestima y la resiliencia permiten a los estudiantes mantenerse enfocados en sus metas, mejorar la convivencia escolar y reducir comportamientos problemáticos. En sus conclusiones, los autores sostienen que la implementación de programas de desarrollo socioemocional genera aprendizajes más significativos, fortaleciendo tanto el rendimiento académico como la integración del estudiante en el aula. Este hallazgo respalda la pertinencia del aprendizaje socioemocional como base clave para lograr un desempeño académico sostenido desde las primeras etapas educativas.

Ríos (2022) presentó una tesis de licenciatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú con el objetivo de analizar las percepciones de los docentes sobre su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de educación primaria. La metodología adoptó un enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico, que permitió explorar las experiencias subjetivas de los docentes. Se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada y como instrumento una guía de entrevista validada, aplicada a una población conformada por docentes de educación primaria de una institución educativa seleccionada. Los resultados indicaron que los docentes reconocen la importancia de fomentar la autonomía emocional como parte esencial de la formación integral de los estudiantes, en lo que destaca la necesidad de estrategias pedagógicas que fortalezcan la autorregulación, la toma de decisiones y la gestión de emociones. Asimismo, se evidenció que los docentes enfrentan limitaciones relacionadas con recursos institucionales y formación especializada. En sus conclusiones, la autora resalta que la promoción de la autonomía emocional favorece el bienestar socioemocional y académico de los estudiantes,

y recomienda que las instituciones educativas implementen programas sistemáticos de apoyo docente orientados al desarrollo de competencias emocionales.

Muñoz (2023) publicó un estudio en la Revista Estudios Psicológicos con el objetivo de determinar las competencias socioemocionales de los docentes en una institución educativa de Colombia. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y diseño no experimental, en el que se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario TMMS-24 (escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales). La población estuvo conformada por 40 docentes de la Escuela Normal Superior de la Presentación, ubicada en el municipio de Pensilvania, departamento de Caldas, quienes participaron en su totalidad. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los docentes demuestran un manejo adecuado de sus emociones en las dimensiones de atención, claridad y reparación, lo que repercute en un mejor desempeño laboral, mayor satisfacción docente y una comprensión más profunda de las situaciones individuales de los estudiantes. Sin embargo, se identificó un grupo reducido que requiere fortalecer la atención y regulación emocional para evitar consecuencias como estrés y ansiedad. En sus conclusiones, la autora señala que los docentes emocionalmente competentes no solo garantizan una enseñanza de mayor calidad, sino que también promueven un clima de aula positivo y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes

1.2. Marco teórico

Entre las teorías principales a revisar, se encuentra la del aprendizaje social de Bandura. Este sostiene que gran parte de la conducta humana se aprende observando e imitando modelos significativos en contextos sociales (Bandura, 1977). En el ámbito escolar, esta teoría explica cómo los estudiantes adquieren competencias socioemocionales al observar a sus docentes y compañeros en la gestión de emociones, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo. Además, la autoeficacia, concepto central en la teoría, contribuye al desarrollo de la autonomía emocional y a la mejora del rendimiento académico.

Por otra parte, tenemos la teoría sociocultural de Vygotsky, quien argumenta que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores está mediado por la interacción social y el uso del lenguaje (Vygotsky, 1979). La noción de zona de desarrollo próximo (ZDP) resulta clave para comprender cómo los estudiantes pueden aprender a regular sus

emociones con el apoyo de adultos o pares más competentes hasta alcanzar la autorregulación autónoma. En este sentido, la teoría sociocultural sustenta la importancia del rol docente como mediador en el aprendizaje socioemocional.

La teoría de la inteligencia emocional de Goleman plantea que la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, constituye un predictor importante del éxito académico y social (Goleman, 1995). Sus cinco dimensiones (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) fortalecen la concentración, el manejo del estrés y la adaptación en la escuela. De esta manera, el modelo de Goleman respalda la incorporación sistemática de competencias socioemocionales en los programas educativos.

Luego, respecto del modelo de aprendizaje socioemocional, Casel desarrolló un modelo ampliamente difundido que integra cinco competencias socioemocionales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables (Casel, 2020). Según Mahoney et al. (2018), estas dimensiones deben implementarse como parte transversal del currículo, involucrando a docentes, familias y comunidad escolar para garantizar aprendizajes significativos y sostenibles.

Por último, está la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, quien propuso que el desarrollo humano ocurre en ocho etapas psicosociales, cada una con una crisis que influye en la formación de la personalidad (Erikson, 1963). En la infancia temprana y la niñez intermedia, la resolución de los conflictos “autonomía vs. vergüenza y duda” e “iniciativa vs. culpa” es esencial para consolidar la autonomía emocional y la confianza en sí mismos. Esta teoría aporta fundamentos para comprender cómo la escuela puede favorecer la autoestima, la resiliencia y la identidad socioemocional en los niños.

1.3. Marco Conceptual

1.3.1. Aprendizaje socioemocional (ASE)

El aprendizaje socioemocional, conocido también como ASE, es un enfoque educativo que promueve el desarrollo integral del estudiante mediante el fortalecimiento de habilidades personales, emocionales y sociales (Cipriano et al., 2023). Se trata de un proceso intencionado a través del cual las personas aprenden a reconocer y gestionar sus emociones,

establecer vínculos positivos con los demás, tomar decisiones responsables y comportarse de manera ética y constructiva en su vida cotidiana y entorno escolar.

Este enfoque considera que el aprendizaje no es únicamente un proceso cognitivo, sino que está profundamente influido por el componente emocional. Por ello, el ASE integra las dimensiones afectiva, social y ética del desarrollo humano dentro de la formación escolar. Su finalidad es dotar al estudiante de herramientas para enfrentar desafíos personales y grupales, construir una convivencia armónica y favorecer un entorno educativo emocionalmente seguro y motivador (Mahoney et al., 2020).

En el contexto escolar, el ASE se traduce en prácticas que permiten a los estudiantes conocerse mejor, autorregularse, desarrollar empatía, trabajar en equipo y resolver conflictos de manera pacífica. Asimismo, proporciona a los docentes un marco para acompañar emocionalmente a sus estudiantes y fortalecer la dinámica relacional dentro del aula.

La implementación del ASE en las instituciones educativas responde a la necesidad de formar personas íntegras, resilientes y socialmente responsables, preparadas para interactuar de forma saludable en un mundo diverso, cambiante y con múltiples exigencias emocionales.

1.3.1.1. Fundamentos teóricos del modelo SEL (Casel)

El modelo SEL (Aprendizaje Social y Emocional), propuesto por una organización especializada en educación emocional, constituye una base estructurada y ampliamente utilizada para aplicar el ASE en contextos escolares. Este modelo define cinco competencias fundamentales que deben desarrollarse progresivamente desde la infancia hasta la adultez (Gimbert et al., 2021).

La primera competencia es la autoconciencia, que implica la capacidad de reconocer emociones, pensamientos y valores propios, y entender cómo influyen en el comportamiento. La segunda es la autorregulación, referida a la habilidad para gestionar emociones intensas, controlar impulsos, manejar el estrés y mantener la motivación frente a desafíos (Mahoney et al., 2020). La tercera competencia es la conciencia social, que permite comprender y respetar las perspectivas ajenas, desarrollar empatía y comportarse con

sensibilidad frente a la diversidad social y cultural. La cuarta es el desarrollo de habilidades de relación, que engloba la capacidad para comunicarse efectivamente, colaborar, generar vínculos saludables y resolver conflictos de forma pacífica. Finalmente, la quinta competencia es la toma de decisiones responsable, orientada a elegir conductas éticas, seguras y respetuosas, considerando consecuencias a corto y largo plazo (Gimbert et al., 2021).

Estas competencias no son contenidos aislados ni actividades esporádicas, sino capacidades que deben incorporarse de manera transversal en todos los espacios formativos del estudiante. Su desarrollo exige planificación intencionada, acompañamiento docente, coherencia institucional y participación activa de las familias.

El modelo SEL enfatiza un enfoque sistémico, en el cual toda la comunidad educativa se compromete a construir un entorno escolar en el que las emociones, las relaciones y la toma de decisiones se aborden con sensibilidad, respeto y propósito educativo. De este modo, se fortalece no solo el desarrollo personal de los estudiantes, sino también la sostenibilidad del proyecto educativo institucional (Cipriano et al., 2023).

1.3.1.2. Dimensiones e indicadores teóricos del ASE

En primer lugar, tenemos la dimensión 1: competencias del aprendizaje socioemocional. Esta dimensión comprende el conjunto de habilidades fundamentales que constituyen el núcleo del aprendizaje socioemocional. Estas competencias son consideradas esenciales para el desarrollo personal, la convivencia armónica y la participación activa en la vida escolar y social (Butvilas y Kovaite, 2022). A continuación, se describen cada una de ellas como indicadores teóricos que orientan la formación emocional en el contexto educativo:

- **Autoconciencia:** la autoconciencia es la capacidad del estudiante para reconocer sus emociones, pensamientos y valores, y comprender cómo estos influyen en su comportamiento. Esta competencia implica el desarrollo de una imagen clara de sí mismo, así como el reconocimiento de fortalezas y áreas de mejora. El fortalecimiento de la autoconciencia permite al estudiante tomar decisiones más conscientes, autorregular su conducta y actuar con mayor seguridad en entornos diversos (Lewis et al., 2020).

- Autorregulación: la autorregulación es la habilidad para manejar de manera adecuada las propias emociones, controlar los impulsos, adaptarse a situaciones difíciles y persistir ante los desafíos. Esta competencia favorece la estabilidad emocional y permite al estudiante actuar con autocontrol, lo que resulta fundamental para mantener el enfoque, respetar normas de convivencia y resolver conflictos sin recurrir a la agresión o el aislamiento (Savina, 2020).
- Conciencia social: la conciencia social se refiere a la capacidad de comprender los sentimientos y perspectivas de los demás, incluso cuando son diferentes a los propios. Incluye la habilidad para actuar con empatía, valorar la diversidad cultural y social, y mostrar respeto en la interacción con otros miembros de la comunidad. Esta competencia es clave para fomentar la inclusión, la solidaridad y la convivencia pacífica en el aula (Andersen, 2024).
- Habilidades de relación: las habilidades de relación comprenden la capacidad de establecer y mantener vínculos saludables con otros. Esto implica saber comunicarse de manera asertiva, escuchar activamente, colaborar en equipo y resolver desacuerdos de forma constructiva. El desarrollo de esta competencia permite a los estudiantes integrarse en grupos, fortalecer la cooperación y contribuir a climas escolares positivos (Sethi y Scale, 2020).
- Toma de decisiones responsable: la toma de decisiones responsable es la capacidad de elegir acciones adecuadas basadas en valores éticos, considerando las posibles consecuencias para uno mismo y para los demás. Esta competencia se manifiesta cuando el estudiante evalúa alternativas, asume responsabilidad por sus elecciones y actúa de forma reflexiva. Promueve la autonomía, la ética y el compromiso con el bienestar común (Zabaleta y Pérez, 2022).

La dimensión 2 se trata de la implementación pedagógica del ASE en el aula, lo cual representa la expresión práctica del enfoque en la vida escolar. Esta dimensión analiza cómo los docentes integran las competencias socioemocionales en sus procesos de enseñanza-aprendizaje de manera sistemática, planificada y coherente (Gunawardena y Koivula, 2023). A continuación, se describen los indicadores que permiten observar dicha implementación:

- Inclusión en la planificación curricular: la inclusión del ASE en la planificación curricular se refiere a la capacidad del docente para incorporar intencionalmente objetivos socioemocionales en sus sesiones de clase. Esto implica que las habilidades emocionales y sociales no se trabajan de forma improvisada o reactiva, sino que forman parte de las metas de aprendizaje, las estrategias didácticas y los criterios de evaluación establecidos en la programación semanal, mensual o anual. Una planificación que integra el ASE contribuye a formar estudiantes conscientes, reflexivos y comprometidos con su propio proceso formativo (Macías y Intriago, 2024).
- Uso de estrategias y actividades SEL: este indicador se enfoca en el tipo de metodologías, dinámicas y recursos que el docente utiliza para desarrollar las competencias socioemocionales en sus estudiantes. Las estrategias pueden incluir círculos de diálogo, dramatizaciones, juegos cooperativos, actividades de reflexión guiada, resolución de conflictos, entre otras (Camacho y Alexander, 2025). Su propósito es crear oportunidades significativas para que los estudiantes practiquen la autoconciencia, la empatía, la comunicación, el respeto mutuo y la toma de decisiones. El uso sistemático y adaptado de estas estrategias permite que el ASE sea vivido como una experiencia formativa concreta y no como un discurso abstracto (Fajriyah, 2023).
- Evaluación formativa de competencias socioemocionales: la evaluación formativa del ASE implica que el docente observa, analiza y retroalimenta el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de forma continua. Esta evaluación no necesariamente se traduce en una nota, sino en el seguimiento del progreso individual, la identificación de dificultades y el reconocimiento de avances en aspectos como la autorregulación emocional, la participación respetuosa o la toma de decisiones responsables. Una evaluación formativa permite ajustar las estrategias pedagógicas, atender las necesidades específicas del grupo y reforzar el desarrollo integral como parte de la cultura evaluativa de la institución (Pancorbo et al., 2021)

La Dimensión 3 consiste en la formación docente para el ASE. Una de las condiciones más determinantes para que el Aprendizaje Socioemocional (ASE) no se quede en buenas intenciones, sino que se convierta en una experiencia real y transformadora dentro de la escuela, es la formación del docente. En esta dimensión se explora cómo los maestros acceden, valoran y aplican los conocimientos y herramientas que han recibido sobre educación emocional a lo largo de su trayectoria (Palomera et al., 2017).

En ese sentido, se debe tomar en cuenta el nivel de preparación inicial y continua: la formación inicial es el primer contacto formal del docente con los principios del ASE. Idealmente, debería brindarle los fundamentos teóricos y metodológicos que necesita para guiar a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades socioemocionales desde el primer día en el aula. Sin embargo, no siempre sucede así (Corcoran y O’Flaherty, 2022). Cuando los docentes participan en talleres, cursos o programas especializados, no solo actualizan sus conocimientos, sino que también renuevan su mirada sobre el papel que cumplen en el acompañamiento emocional de sus alumnos. La percepción que tienen sobre la calidad, profundidad y utilidad de estas capacitaciones influye directamente en su motivación y en la confianza con la que aplican el enfoque (Caires et al., 2023).

Por otra parte, otro aspecto relevante es la disponibilidad de recursos y materiales. Tener formación es un paso importante, pero no suficiente. El docente necesita contar con recursos concretos: materiales adaptados, propuestas de actividades, ejemplos prácticos que pueda llevar al aula sin sentir que improvisa o que está “experimentando”. Cuando estos recursos están disponibles, el docente se siente respaldado. Esto facilita que integre el ASE como parte de su labor cotidiana, no como una carga adicional, sino como una manera más humana, efectiva y completa de enseñar (Kaspar y Massey, 2022).

Por último, también es importante la percepción de preparación para aplicar el enfoque. Más allá de los contenidos aprendidos o los materiales recibidos, lo que realmente marca la diferencia es cómo el docente se siente respecto a su capacidad para aplicar el ASE. ¿Se siente preparado? ¿Confía en su criterio para abordar situaciones emocionales complejas? ¿Percibe que está acompañado por su institución? Estas preguntas son clave porque la percepción de autoeficacia influye directamente en la práctica. Un docente que se siente seguro probablemente será más proactivo, creativo y constante en su implementación.

En cambio, si hay inseguridad o duda, es posible que deje de aplicar el enfoque, incluso si cree en su valor (Schonert, 2019).

La dimensión 4 aborda el liderazgo institucional en la implementación del ASE. Cuando hablamos del aprendizaje socioemocional (ASE) en el entorno escolar, no basta con que los docentes estén convencidos de su valor. Para que este enfoque se implemente de manera sostenida y eficaz, es indispensable que exista un liderazgo institucional comprometido. Esta dimensión examina el papel que cumple la dirección escolar en la promoción, articulación y sostenibilidad del ASE dentro del proyecto educativo (Li et al., 2023).

El primer indicador es el apoyo directivo al ASE, el cual se refiere al respaldo explícito que los docentes perciben por parte de los equipos directivos. Este apoyo puede manifestarse de muchas formas: desde la habilitación de espacios para el trabajo emocional hasta la inclusión del ASE como prioridad en las reuniones de coordinación o planificación anual. Cuando el docente siente que no está solo en este camino, que sus iniciativas son valoradas y que existe una voluntad real de acompañarlo, aumenta su motivación y compromiso con el enfoque. Por el contrario, cuando el respaldo es débil o meramente formal, la implementación suele perder fuerza con el tiempo (Collie et al., 2011).

El siguiente indicador es la existencia de lineamientos institucionales y aborda la presencia de normas, acuerdos, estrategias o documentos que orienten la aplicación del ASE como parte integral de la propuesta pedagógica. Puede tratarse de lineamientos establecidos en el proyecto educativo institucional, protocolos de tutoría, planes de convivencia o marcos de formación docente interna. Lo importante no es solo que existan, sino que sean conocidos, comprendidos y utilizados por el equipo docente como referentes concretos que dan sentido y coherencia a sus acciones. Cuando los lineamientos están claros y se sienten útiles, los docentes logran implementar el ASE con mayor seguridad y cohesión (Zieher et al., 2024).

Finalmente, se encuentra el indicador de coherencia entre discurso institucional y práctica docente, el cual se centra en la congruencia que perciben los docentes entre lo que la institución declara y lo que realmente ocurre en la práctica. Es frecuente encontrar discursos que promueven el bienestar, la empatía o la inclusión, pero que no se traducen en

decisiones, dinámicas o estilos de gestión que los respalden. Esta disonancia puede debilitar la confianza del equipo docente y generar una sensación de incoherencia o desgaste. En cambio, cuando hay una alineación auténtica entre el discurso institucional y las acciones cotidianas, el ASE deja de ser una idea “complementaria” y se convierte en una cultura compartida que atraviesa toda la experiencia escolar (Wilcox, 2020).

1.3.2. Sostenibilidad Educativa

Es un concepto que ha venido cobrando fuerza en los últimos años, especialmente en contextos escolares que buscan no solo mejorar resultados inmediatos, sino también generar transformaciones profundas y duraderas en sus comunidades. Esta idea se aleja de enfoques que privilegian únicamente el cumplimiento de indicadores cuantitativos para centrarse en la capacidad de una institución de sostener en el tiempo procesos pedagógicos integrales, significativos y equitativos (Sposaba y Roeckmann, 2024).

Una escuela sostenible no es aquella que únicamente garantiza infraestructura o cobertura, sino aquella que logra articular bienestar, inclusión, calidad y permanencia educativa. En este sentido, la sostenibilidad educativa implica una visión de futuro que se construye desde el presente, donde las decisiones pedagógicas, organizacionales y emocionales están orientadas a fortalecer no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo humano de quienes integran la comunidad escolar (Cebrián et al, 2020).

Además, esta sostenibilidad no depende únicamente de recursos materiales, requiere de compromiso institucional, liderazgo pedagógico, coherencia entre valores y prácticas, participación activa de las familias y, sobre todo, un enfoque que priorice la experiencia emocional del estudiante como núcleo del proceso educativo (Zaleniene y Pereira, 2021). Cuando una escuela cuida su clima institucional, promueve el respeto mutuo, cultiva la resiliencia y construye vínculos de confianza está apostando por una sostenibilidad real: aquella que deja huella más allá del ciclo escolar.

1.3.2.1. Enfoques teóricos y principios asociados

El concepto de sostenibilidad educativa encuentra sus raíces en diversas corrientes del pensamiento pedagógico, la gestión escolar y el enfoque de derechos. Uno de los pilares clave es la visión humanista de la educación, que coloca a la persona en el centro del proceso

formativo. Desde esta mirada, una escuela sostenible no sólo transmite contenidos, sino que forma ciudadanos críticos, solidarios y emocionalmente conscientes (Aloni y Veugelers, 2023).

Otro enfoque relevante es el de la equidad educativa. Una propuesta sostenible no puede construirse si no garantiza oportunidades reales para todos, sin importar su origen social, cultural o económico. Esto implica reducir brechas, atender necesidades específicas y adaptar las metodologías a las características del grupo. La equidad no es un complemento de la sostenibilidad, sino su condición fundamental (Shutaleva et al., 2023).

También se reconoce la importancia de la permanencia escolar como un componente estructural de la sostenibilidad. No se trata solo de que los estudiantes asistan, sino de que permanezcan motivados, conectados emocionalmente con su escuela y reconocidos en su identidad. Esto requiere propuestas pedagógicas flexibles, ambientes seguros y relaciones significativas con docentes y compañeros (Soth, 2025).

Finalmente, la sostenibilidad educativa se articula con el principio del bienestar. Cuando una escuela cuida las emociones de su comunidad, cuando se preocupa por el equilibrio emocional de docentes y estudiantes, cuando prioriza la convivencia sana y el respeto mutuo, está construyendo condiciones para una educación que no se agota en el aula, sino que transforma la vida (Shtaleva et al., 2023).

1.3.2.2. Dimensiones e indicadores teóricos de la sostenibilidad educativa

La Dimensión 1 es el clima institucional, el cual es, sin duda, uno de los pilares fundamentales de la sostenibilidad educativa. No se trata solo de cómo luce una escuela o de cuán organizadas están sus normas, sino de lo que se respira al entrar, la manera en que las personas se relacionan, el respeto con el que se comunican, el tono emocional que envuelve la vida diaria. Esta dimensión pone el foco en las relaciones humanas que hacen posible una experiencia escolar positiva, equitativa y duradera (Holst, 2022).

El primer indicador es la mejora en la convivencia y vínculos interpersonales. Una escuela que apuesta por la sostenibilidad busca, ante todo, fortalecer los lazos entre los miembros de su comunidad. Aquí, la percepción de los docentes sobre la convivencia es clave. ¿Sienten que los estudiantes se tratan con respeto? ¿Que los espacios escolares

favorecen la colaboración? Cuando el ASE se implementa con intención y coherencia, no solo mejora el aprendizaje individual, sino también las relaciones entre estudiantes, entre docentes y entre todos los actores del entorno escolar. Se generan códigos compartidos, formas más empáticas de resolver desacuerdos y un mayor sentido de pertenencia (Moreira et al., 2024).

Asimismo, está la reducción de conflictos escolares. Los conflictos en sí no son negativos; de hecho, forman parte de cualquier dinámica social. Lo que marca la diferencia en una institución sostenible es cómo se abordan. Un buen clima institucional no elimina los conflictos, pero sí transforma la manera de enfrentarlos: desde la escucha, la mediación, la reparación emocional. Cuando los docentes perciben que hay menos incidentes agresivos o que los estudiantes aprenden a dialogar en lugar de reaccionar, se refuerza la idea de que el ASE está funcionando no solo como contenido, sino como cultura institucional (Ciuladiene y Boboc, 2020).

En esa línea, también es importante el indicador del clima emocional en aula y comunidad. Más allá de los vínculos visibles, existe un tono emocional que recorre las aulas y los pasillos: una especie de “estado de ánimo colectivo” que impacta en la motivación, la concentración, la confianza y la actitud frente al aprendizaje. Este indicador apunta a comprender cómo los docentes perciben ese clima. ¿Predomina la tensión, el cansancio, la indiferencia? ¿O, por el contrario, se sienten ambientes tranquilos, respetuosos y acogedores? Un clima emocional saludable no se construye por casualidad; es el resultado de prácticas cotidianas que cuidan las emociones y los vínculos desde la convicción de que el bienestar no es un lujo, sino una condición para aprender y enseñar (Postigo et al., 2025).

La dimensión 2 se trata del bienestar docente y estudiantil. Hablar de sostenibilidad educativa sin hablar de bienestar sería dejar fuera la esencia misma de lo que significa una escuela que perdura con sentido. Esta dimensión se centra en cómo los docentes perciben el estado emocional general de su comunidad escolar, tanto en lo que respecta a los estudiantes como a ellos mismos, porque enseñar y aprender, cuando hay bienestar, no solo se vuelve posible, sino también significativo (Candeias et al., 2024).

En ese sentido, se busca mejorar el indicador del equilibrio emocional y motivación de los docentes. El docente no es una máquina de instrucción; es una persona que siente, piensa, se frustra, se ilusiona y necesita sostenerse emocionalmente para poder sostener a otros. Este indicador busca explorar cómo perciben los maestros su propio estado emocional en el trabajo: si se sienten acompañados, valorados, comprendidos (Yu et al., 2024). También indaga en su nivel de motivación: si encuentran sentido en lo que hacen, si se sienten parte de un proyecto educativo coherente, si cuentan con espacios para expresarse y cuidarse. Cuando el bienestar del docente está presente, se traduce en un mayor compromiso, en una enseñanza más humana, en una energía que contagia (Sudagijono et al., 2024).

Asimismo, también es importante el indicador del bienestar percibido de los estudiantes. Así como los adultos necesitan sentirse emocionalmente equilibrados, los estudiantes también requieren de un entorno en el que puedan crecer sin miedo, sin exceso de presión, con confianza. Este indicador recoge la mirada del docente sobre el estado emocional de sus alumnos: ¿se muestran motivados? ¿Logran concentrarse? ¿Participan con libertad? El bienestar infantil y adolescente se refleja en pequeñas cosas: una sonrisa espontánea, una pregunta sin temor, una actitud perseverante. Cuando el docente percibe esos gestos como frecuentes, probablemente esté trabajando en una institución que ha comprendido que educar sin cuidar es una contradicción (Braun et al., 2020).

Así, también se da importancia a las relaciones de apoyo mutuo. El bienestar no se sostiene en soledad. Necesita de relaciones donde haya escucha, contención y reconocimiento. Por eso, este indicador se refiere a los vínculos de apoyo entre docentes, entre docentes y estudiantes, e incluso entre pares dentro del mismo grupo escolar. Cuando estas relaciones existen, no solo ayudan a resolver problemas del día a día, sino que fortalecen la identidad colectiva de la escuela. Se genera una cultura de acompañamiento que amortigua el estrés y multiplica las posibilidades de aprender y enseñar con entusiasmo (Butler et al., 2022).

La dimensión 3 consiste en la permanencia y motivación escolar. Una escuela verdaderamente sostenible es aquella que no solo recibe estudiantes cada año, sino que logra mantenerlos motivados, comprometidos y emocionalmente conectados con su entorno. La permanencia escolar no se limita a evitar la deserción; va mucho más allá. Se trata de que

los estudiantes quieran quedarse porque sienten que su presencia importa, porque encuentran un propósito y porque perciben que su escuela es un espacio que los reconoce y los acompaña (Havik y Westergard, 2020).

El primer indicador de esta dimensión es la asistencia regular y retención escolar, con el que se observa si los estudiantes asisten con regularidad y, sobre todo, si continúan su trayectoria educativa dentro de la misma institución. Cuando un alumno deja de venir con frecuencia o abandona el año escolar, suele haber detrás factores emocionales, familiares o escolares que no han sido abordados a tiempo (Gottfried et al., 2024). Por el contrario, una escuela que acoge, que escucha, que adapta sus respuestas, tiende a retener a sus estudiantes no por obligación, sino porque ellos mismos encuentran razones para quedarse. La percepción del docente sobre este aspecto resulta valiosa para identificar si existen señales de alerta o, en cambio, signos de continuidad positiva (Gauthier y Galindo, 2023).

Por otro lado, no basta con que los estudiantes estén presentes físicamente. También es necesario que estén implicados emocional e intelectualmente en su proceso de aprendizaje. El indicador de compromiso estudiantil con su proceso de aprendizaje recoge la percepción de los docentes sobre el nivel de compromiso que muestran sus estudiantes: si participan activamente, si se esfuerzan, si demuestran curiosidad o si simplemente cumplen con lo mínimo. Una motivación auténtica no se impone; se despierta. Y cuando una escuela promueve el ASE de forma sostenida, es más probable que los estudiantes encuentren sentido en lo que hacen, desarrollen autonomía y se conviertan en protagonistas de su propia formación (Brandmiller et al., 2023).

El último indicador de la dimensión es el sentido de pertenencia institucional. Está vinculado a una de las emociones más poderosas que puede experimentar un estudiante: sentirse parte. Cuando alguien siente que pertenece, cuida. Cuando se siente reconocido, se involucra. El sentido de pertenencia se construye día a día, con gestos, con palabras, con rutinas que validan a cada estudiante como sujeto único y valioso. El docente, desde su mirada cercana, puede identificar si sus estudiantes expresan afecto por la escuela, si la nombran con orgullo, si se sienten cómodos y representados (Ibrahim y Zaatari, 2020).

La dimensión 4 es la participación de la comunidad educativa. El aprendizaje socioemocional (ASE) no puede limitarse a las acciones individuales del docente ni a momentos puntuales dentro del aula. Su sostenibilidad y profundidad dependen también de la participación activa de la comunidad educativa, entendida como el conjunto de actores que interactúan en el entorno escolar: familias, tutores, personal especializado, directivos y otros colaboradores. Esta dimensión aborda el grado de articulación entre las acciones pedagógicas del ASE y el acompañamiento colectivo que las sustenta (Canedo y García, 2022). A continuación, se describen sus indicadores:

- Involucramiento de familias en acciones SEL: este indicador se refiere al nivel de participación de las madres, padres o cuidadores en las actividades vinculadas al desarrollo socioemocional de sus hijos. El ASE se potencia cuando existe coherencia entre los mensajes, valores y estrategias promovidas en la escuela y aquellas que se refuerzan en el hogar. Esta participación puede manifestarse mediante talleres, jornadas familiares, tareas colaborativas o canales de comunicación activa entre el docente y las familias. El involucramiento parental contribuye a consolidar aprendizajes, fortalecer el vínculo escuela-hogar y responder de manera conjunta a las necesidades emocionales de los estudiantes (Cosso et al., 2022).
- Participación de otros actores educativos (tutores, psicólogos): la implementación del ASE requiere, en muchos casos, del apoyo de profesionales especializados que complementen la labor docente. Este indicador valora la intervención de tutores, psicólogos escolares, orientadores, asistentes sociales o terapeutas que puedan brindar acompañamiento emocional, asesoría técnica o soporte preventivo y correctivo ante situaciones complejas. Su participación permite abordar los desafíos del ASE desde una mirada multidisciplinaria, ofrecer respuestas más integrales y construir un sistema de contención emocional para toda la comunidad educativa (Sultana et al., 2024).
- Articulación del ASE con el PEI y la visión institucional: Este indicador examina si el aprendizaje socioemocional está integrado de manera explícita en los documentos de gestión institucional, como el proyecto educativo institucional (PEI), el plan anual de trabajo, el reglamento interno y los objetivos estratégicos

de la escuela. La articulación del ASE con la visión y misión institucional garantiza que no se trate de una práctica ocasional, sino de una política sostenida y respaldada por la cultura organizacional. Además, permite alinear los esfuerzos pedagógicos, administrativos y comunitarios hacia una formación verdaderamente integral y humanista (Martínez y Gómez, 2024).

La participación de la comunidad educativa es, por tanto, una condición esencial para que el ASE sea comprendido, valorado y sostenido en el tiempo. Solo cuando las familias, los profesionales de apoyo y la dirección institucional trabajan de manera conjunta, el desarrollo emocional de los estudiantes se convierte en un objetivo común, coherente y transformador.

1.3.3. Eje de análisis: Percepción de los docentes

1.3.3.1. La percepción docente como construcción subjetiva situada

La percepción del docente es una forma de conocimiento que se configura a partir de la interpretación personal y profesional que este hace de su entorno educativo. No se trata de una simple opinión o impresión momentánea, sino de una construcción subjetiva y situada que integra su experiencia previa, formación, creencias, emociones y condiciones institucionales. Esta percepción no es estática ni homogénea; varía en función del contexto, de los recursos disponibles, del acompañamiento recibido y del vínculo que mantiene con sus estudiantes y colegas.

En ese sentido, la percepción es una puerta de entrada válida y necesaria para comprender cómo los docentes interpretan las políticas, enfoques y prácticas pedagógicas. Permite acceder a su forma de ver el mundo escolar, reconocer sus valoraciones, identificar sus motivaciones o resistencias y, sobre todo, entender cómo estas percepciones influyen en sus decisiones cotidianas dentro del aula.

1.3.3.2. Importancia de la percepción para comprender procesos de cambio institucional

En los procesos de innovación o cambio pedagógico, como es el caso de la implementación del aprendizaje socioemocional, la percepción docente cumple un rol clave. Los cambios no se consolidan únicamente desde la normativa o el diseño técnico, sino a partir de cómo son

vividos, apropiados y reinterpretados por quienes los ejecutan. En ese marco, las percepciones de los docentes pueden facilitar o limitar el desarrollo de nuevas prácticas.

Comprender las percepciones no solo permite diagnosticar la aceptación o rechazo de una propuesta, sino también identificar factores que potencian o frenan su sostenibilidad. Estas percepciones reflejan elementos concretos como la claridad del enfoque, la pertinencia de la capacitación, el nivel de respaldo institucional, las condiciones laborales o la compatibilidad con los valores pedagógicos del docente.

Por ello, analizar cómo los docentes perciben la implementación del aprendizaje socioemocional y su articulación con la sostenibilidad educativa permite comprender la profundidad real de dicho cambio. No basta con saber que el enfoque existe en los documentos; es necesario saber cómo se vive en la práctica.

1.3.3.3. Percepción como vía interpretativa para evaluar la implementación y sostenibilidad del ASE

Desde un enfoque cualitativo, la percepción de los docentes se convierte en un eje de análisis que permite evaluar de manera integral tanto la implementación como la sostenibilidad del aprendizaje socioemocional. A través de sus voces, se puede identificar cómo se ha introducido el enfoque en la escuela, qué sentido adquiere para los docentes, qué condiciones han facilitado su aplicación y qué desafíos persisten para sostenerlo en el tiempo.

Asimismo, esta percepción permite analizar el grado de compromiso del equipo directivo, la coherencia entre el discurso institucional y la práctica diaria, el impacto emocional en los estudiantes y la participación de las familias. La percepción docente no reemplaza a otros indicadores objetivos, pero los complementa y enriquece al ofrecer una mirada contextualizada, sensible y experiencial.

En suma, asumir la percepción docente como eje de análisis no implica centrarse en lo subjetivo como algo anecdótico o menor, sino reconocer que en la subjetividad del docente se expresan las condiciones reales, las dinámicas vividas y las posibilidades concretas de transformación educativa.

1.4. Sustento legal

La implementación del aprendizaje socioemocional (ASE) y su vinculación con la sostenibilidad educativa se sustentan en un conjunto de normas del orden constitucional, legal, curricular y reglamentario vigentes en el sistema educativo peruano. Estas disposiciones brindan el marco jurídico necesario para incorporar el desarrollo emocional como eje transversal en la formación integral del estudiante y, a la vez, fortalecer las condiciones institucionales para su continuidad en el tiempo.

En primer lugar, la Constitución Política del Perú establece en su artículo 14 que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana, promoviendo el respeto a los derechos humanos, la paz, la tolerancia, la libertad, la solidaridad y la justicia. Esta base constitucional otorga sustento al enfoque socioemocional, al reconocer la dimensión ética, afectiva y relacional como parte del proceso educativo.

En segundo lugar, la Ley General de Educación N° 28044 señala que la educación tiene como fin el desarrollo integral de los estudiantes, considerando aspectos cognitivos, afectivos, físicos, sociales, estéticos y éticos (Congreso de la República del Perú, 2003). En sus principios, la ley destaca la formación para la vida, la equidad, la inclusión y la participación activa de la comunidad educativa. Estos fundamentos respaldan la incorporación del ASE como un componente esencial del derecho a una educación de calidad, equitativa y centrada en la persona.

Asimismo, el Currículo Nacional de la Educación Básica [CNEB] (Minedu, 2017), aprobado por Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU y actualizado en años posteriores, establece que el perfil de egreso debe reflejar una formación integral, en la que se promueva el desarrollo de competencias personales, sociales y ciudadanas. Dentro de este perfil se incluyen atributos directamente vinculados al aprendizaje socioemocional, tales como la autorregulación emocional, la empatía, la toma de decisiones responsables, la convivencia democrática y la construcción de relaciones interpersonales saludables. Además, el área curricular de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica integra explícitamente competencias orientadas al desarrollo socioemocional y se plantea su transversalización en todas las áreas del currículo.

Complementariamente, el CNEB establece enfoques transversales que orientan la práctica educativa, entre los cuales destaca el enfoque de bienestar. Este enfoque promueve una educación centrada en el desarrollo saludable, la autoestima, el autocuidado, la empatía y la construcción de vínculos positivos. Estimula la creación de entornos protectores y emocionalmente seguros, en los que el estudiante pueda aprender y desarrollarse plenamente. Junto con los enfoques de inclusión, igualdad de género, interculturalidad y derechos, el enfoque de bienestar fortalece la pertinencia y relevancia del aprendizaje socioemocional dentro del sistema educativo peruano.

De manera complementaria, existen normas y orientaciones ministeriales específicas que guían la implementación del ASE en las instituciones educativas. Entre ellas destaca la Resolución Ministerial N° 627-2016-MINEDU, que aprueba los “Lineamientos para la Gestión de la Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Básica”. Este documento define a la tutoría como un proceso sistemático de acompañamiento que promueve el desarrollo personal y emocional del estudiante, fortaleciendo su autoestima, habilidades sociales y proyecto de vida.

Otra disposición relevante es la Resolución Ministerial N° 274-2020-MINEDU, que aprueba los “Lineamientos para la Prevención e Intervención frente al Acoso Escolar”. Esta norma promueve la creación de un entorno escolar seguro, libre de violencia, y reconoce el desarrollo de competencias socioemocionales como estrategia clave de prevención. También se cuenta con orientaciones emitidas en el marco del retorno a la presencialidad, como las contenidas en la Guía para la Gestión Escolar 2023, que refuerzan la necesidad de priorizar el bienestar emocional de estudiantes y docentes.

Adicionalmente, el Minedu publica anualmente las “Recomendaciones para el Buen Inicio del Año Escolar”, las cuales incluyen directrices concretas para implementar estrategias de tutoría, acciones de contención emocional, dinámicas de integración grupal, y actividades que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales desde el primer día de clases. Estas orientaciones reafirman el compromiso institucional con una educación centrada en la persona y la construcción de un clima escolar protector.

Por último, el marco legal relacionado con la gestión escolar y la sostenibilidad educativa establece condiciones que refuerzan la permanencia y coherencia de las prácticas

pedagógicas transformadoras. A través de las disposiciones sobre proyectos educativos institucionales (PEI), planes de tutoría, normativas de convivencia, y mecanismos de autoevaluación institucional, se fomenta el liderazgo pedagógico, la planificación estratégica y la participación activa de la comunidad educativa. Estos elementos resultan fundamentales para sostener en el tiempo propuestas como el aprendizaje socioemocional y permitir su integración en la cultura institucional más allá de las coyunturas o de la voluntad individual del docente.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, dado que su propósito es comprender en profundidad las percepciones de los docentes sobre la implementación del aprendizaje socioemocional (ASE) y su contribución a la sostenibilidad educativa dentro de una institución educativa particular (Hernández et al., 2014). Este enfoque privilegia la interpretación del sentido que los actores educativos atribuyen a sus experiencias, valoraciones, prácticas y contextos.

El tipo de investigación fue aplicada, ya que no solo busca generar conocimiento teórico, sino también producir hallazgos que sirvan como insumos para mejorar las prácticas educativas en relación con el ASE, el liderazgo pedagógico y la gestión institucional. De este modo, la investigación no se limitó a describir una realidad, sino que apuntó a aportar herramientas para su transformación desde la voz directa del docente.

2.2. Diseño de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un estudio de caso único, seleccionándose de manera intencional una institución educativa particular de nivel primario ubicada en Lima Metropolitana. La elección de este caso respondió a criterios de pertinencia, accesibilidad y relevancia pedagógica, dado que la institución se encontraba en un proceso activo de incorporación de prácticas vinculadas al aprendizaje socioemocional dentro de su propuesta educativa.

La institución seleccionada atiende a estudiantes del nivel primario y cuenta con un equipo docente estable, lo que permitió acceder a experiencias sostenidas en el tiempo relacionadas con la implementación del aprendizaje socioemocional en el aula. Asimismo, la escuela ha promovido acciones orientadas al fortalecimiento del clima institucional, el bienestar estudiantil y la convivencia escolar, aspectos directamente vinculados con la sostenibilidad educativa.

Desde la perspectiva metodológica, el estudio de caso resulta pertinente cuando se busca comprender un fenómeno educativo en profundidad, considerando su contexto específico y las particularidades institucionales que lo configuran (Yin, 2018). En este sentido, la selección de una sola institución no tuvo como finalidad la generalización de resultados, sino la comprensión detallada y contextualizada de las percepciones docentes sobre el aprendizaje socioemocional y su contribución a la sostenibilidad educativa en un contexto escolar concreto.

La identidad de la institución fue resguardada por criterios éticos y de confidencialidad, garantizando el anonimato institucional y personal de los participantes, conforme a los principios de la investigación cualitativa.

2.3. Población y muestra

La población estuvo conformada por el total de docentes de nivel primario pertenecientes a una institución educativa privada del distrito de Lima Metropolitana. Esta escuela ha iniciado recientemente un proceso de implementación del aprendizaje socioemocional como parte de su proyecto educativo institucional.

La muestra fue de tipo intencional o por criterios, seleccionándose a aquellos docentes que cumplan con las siguientes condiciones:

- Estar laborando activamente en la institución durante el periodo 2024.
- Tener experiencia directa en la implementación o acompañamiento de estrategias de aprendizaje socioemocional en el aula.
- Haber participado en espacios de formación o reflexión sobre el tema.
- Estar dispuestos a participar voluntariamente, otorgando su consentimiento informado.

La muestra estuvo conformada por seis docentes del nivel primario, seleccionados mediante un muestreo intencional por criterios. El número de participantes no fue definido con el propósito de alcanzar previamente la saturación teórica, sino que esta se alcanzó durante el proceso de recolección de la información, cuando los discursos de los docentes comenzaron a reiterarse y dejaron de aportar elementos nuevos o relevantes para el análisis, lo que indicó un punto de saturación teórica.

2.4. Técnicas e instrumentos

La técnica principal de recolección fue la entrevista semiestructurada, por su capacidad para generar un diálogo abierto y profundo con los docentes, recogiendo no solo información objetivos, sino también emociones, valoraciones, contradicciones y significados personales. Esta técnica ofrece flexibilidad para indagar y repreguntar, al permitir profundizar en aspectos que emergen espontáneamente durante la conversación.

El instrumento fue una guía de entrevista, organizada en bloques temáticos alineados con las dimensiones e indicadores establecidos en el marco teórico:

- Conocimiento sobre el aprendizaje socioemocional.
- Prácticas pedagógicas implementadas.
- Rol del docente y del liderazgo institucional.
- Percepción de beneficios, barreras y sostenibilidad.

Las preguntas fueron abiertas, exploratorias y formuladas en un lenguaje claro, facilitando que los docentes expresen sus ideas con libertad. El instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos en investigación cualitativa y educación emocional, con el fin de garantizar su pertinencia y coherencia. Asimismo, se elaboró una matriz de consistencia y una matriz de operacionalización, las cuales se incluyen en los anexos, asegurando la coherencia entre objetivos, dimensiones, categorías e indicadores.

2.5. Validación del instrumento

La guía de entrevista semiestructurada fue sometida a un proceso de validación cualitativa antes de su aplicación definitiva. En coherencia con el enfoque interpretativo del estudio, la validación no se orientó a criterios estadísticos, sino a la pertinencia conceptual, coherencia interna y claridad de las preguntas.

En primer lugar, la guía fue revisada por un especialista en investigación educativa y metodología cualitativa, quien evaluó la correspondencia entre las categorías de análisis, los objetivos del estudio y las preguntas formuladas. A partir de esta revisión, se realizaron ajustes en la redacción para garantizar mayor precisión conceptual y evitar ambigüedades.

Asimismo, se llevó a cabo una prueba piloto con un docente que no formó parte de la muestra final, lo que permitió verificar la comprensión de las preguntas, el orden lógico de la entrevista y la pertinencia de los tiempos de aplicación. Esta prueba permitió realizar ajustes menores en la formulación de algunas preguntas abiertas.

De acuerdo con los criterios de credibilidad en investigación cualitativa, este proceso contribuyó a fortalecer la consistencia interna del instrumento y asegurar que las preguntas permitieran explorar adecuadamente las percepciones docentes en relación con el aprendizaje socioemocional y la sostenibilidad educativa.

Finalmente, la versión definitiva de la guía de entrevista quedó estructurada en categorías y subcategorías alineadas con el marco teórico y los objetivos del estudio.

2.6. Procedimiento de intervención o recolección

El procedimiento de recolección de información se desarrollará en las siguientes fases:

- Coordinación institucional: Se solicitó autorización formal a la dirección del colegio para llevar a cabo la investigación, presentando los objetivos, el propósito académico y las condiciones éticas del estudio.
- Convocatoria y consentimiento informado: Se invitará a los docentes seleccionados a participar, explicando claramente la naturaleza voluntaria de su intervención, la confidencialidad de sus respuestas y el uso académico de la información recolectada.
- Aplicación de entrevistas: Las entrevistas serán individuales, presenciales o virtuales, dependiendo de la disponibilidad y preferencia del participante. Se estimará una duración de 30 a 45 minutos por entrevista. Con autorización del docente, las sesiones serán grabadas en audio para asegurar una transcripción fiel.
- Transcripción y resguardo ético: Las grabaciones serán transcritas literalmente y almacenadas de forma segura. Se garantizará el anonimato de la información mediante el uso de códigos o seudónimos en el análisis posterior.

2.7. Análisis de información

La información obtenida será analizada mediante la técnica de análisis temático, adecuada para estudios cualitativos que buscan identificar patrones de significado dentro del discurso de los participantes. El proceso se desarrollará en las siguientes etapas:

- Familiarización con la información: lectura reiterada de las transcripciones para captar el sentido general del discurso.
- Codificación inicial: identificación de fragmentos relevantes que respondan a los objetivos y dimensiones del estudio.
- Agrupación de códigos en categorías: organización de los códigos en categorías temáticas relacionadas con la implementación, percepción, barreras y sostenibilidad del ASE.
- Interpretación profunda: análisis de las categorías considerando las relaciones entre ellas, su vinculación con el marco teórico y el contexto institucional en el que emergen.
- Elaboración de hallazgos: construcción narrativa de los resultados, integrando citas representativas de los docentes y generando una lectura comprensiva del fenómeno.

2.8. Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló bajo los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa en el ámbito educativo, priorizando el respeto a la autonomía, la confidencialidad, la no maleficencia y el uso responsable de la información (Creswell, 2007).

En primer lugar, se solicitó autorización formal a la dirección de la institución educativa, explicando el propósito académico del estudio, su carácter independiente y la garantía de confidencialidad de la información recolectada. No obstante, se dejó constancia de que la participación de los docentes sería estrictamente voluntaria y no estaría condicionada por la autorización institucional.

Cada docente participante recibió información clara sobre los objetivos del estudio, el procedimiento de entrevista, el uso de sus testimonios con fines académicos y el resguardo de su identidad. Se obtuvo consentimiento informado previo a la aplicación de las entrevistas, asegurando el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento, sin repercusión laboral o institucional.

Dado que el estudio se realizó dentro de una sola institución y con una muestra reducida de docentes, se reconoció la limitación estructural del anonimato absoluto. Para mitigar este riesgo, se utilizaron seudónimos referidos únicamente al grado académico, se evitó incluir información contextual que permitiera la identificación indirecta y se priorizó la presentación de hallazgos en forma agregada, preservando la integridad profesional de los participantes.

Asimismo, considerando que la investigación abordó percepciones sobre prácticas institucionales, se tomó especial cuidado en generar un clima de entrevista basado en la confianza, la escucha activa y la neutralidad del investigador, minimizando posibles sesgos derivados de relaciones jerárquicas o percepciones de evaluación laboral. Se enfatizó que el estudio no tenía fines de supervisión ni evaluación institucional.

En relación con el tratamiento de la información, las notas de campo y registros escritos fueron almacenados en archivos digitales protegidos por contraseña, de acceso exclusivo del investigador. La información será conservada únicamente durante el periodo académico correspondiente y posteriormente eliminada, conforme a criterios de resguardo responsable de datos.

Finalmente, se procuró que el proceso investigativo no generara afectación emocional en los docentes participantes. En caso de que durante la entrevista emergiera alguna situación sensible, se priorizó el respeto, la contención verbal y la posibilidad de no responder determinadas preguntas, garantizando en todo momento la dignidad y bienestar de los participantes.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al análisis de las entrevistas realizadas a seis docentes de nivel primario en una institución educativa particular de Lima Metropolitana. El estudio permitió identificar cómo los docentes perciben la implementación del aprendizaje socioemocional (ASE) en su escuela, a través de categorías relacionadas con su rol en el aula, el apoyo institucional, los beneficios del programa y las dificultades en su aplicación.

Con el fin de comprender cómo se está viviendo este proceso desde la mirada de los docentes, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis profesionales, uno por cada grado del nivel primario. Los docentes fueron seleccionados por criterios de experiencia directa en el aula, antigüedad mínima de un año en la institución y participación en actividades vinculadas al desarrollo emocional de los estudiantes. Todos aceptaron participar de forma voluntaria tras recibir información clara sobre los fines académicos del estudio.

Tanto la dirección del colegio como el cuerpo docente solicitaron de manera expresa mantener el anonimato institucional y personal, razón por la cual se utilizaron seudónimos referidos únicamente al grado que cada docente atiende (por ejemplo: “Docente 1er grado”, “Docente 2do grado”, etc.). Asimismo, por disposición del equipo directivo, no se permitió realizar grabaciones de audio ni capturas fotográficas durante el desarrollo de las entrevistas. En su lugar, se optó por tomar notas detalladas y registros escritos, preservando en todo momento la confidencialidad de la información.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el horario de receso escolar, en espacios breves pero cuidadosamente aprovechados, considerando la alta carga laboral de los docentes. A pesar del tiempo limitado, la mayoría de los participantes se mostró dispuesta a dialogar y compartir su experiencia con apertura y sinceridad. Algunos incluso manifestaron

que la conversación los ayudó a reflexionar sobre aspectos que, aunque forman parte de su día a día, suelen quedar relegados frente a las demandas pedagógicas más urgentes.

La tabla siguiente resume las principales características del grupo de participantes:

Tabla 1. *Característica de los docentes entrevistados*

Seudónimo	Grado que enseña	Años de experiencia	Formación en ASE	Género
Docente 1er grado	Primero	5 años	Talleres institucionales	Femenino
Docente 2do grado	Segundo	12 años	Diplomado en tutoría	Masculino
Docente 3er grado	Tercero	10 años	Ninguna formación específica	Femenino
Docente 4to grado	Cuarto	7 años	Curso virtual en SEL	Masculino
Docente 5to grado	Quinto	15 años	Talleres en gestión emocional	Femenino
Docente 6to grado	Sexto	9 años	Formación en coaching educativo	Masculino

Como puede observarse, el grupo fue diverso tanto en género como en trayectoria formativa. Mientras algunos docentes contaban con capacitación formal en competencias socioemocionales, otros manifestaron haber aprendido de manera autodidacta o a través de la práctica misma. Esta variedad en los perfiles permitió acceder a un abanico amplio de percepciones, lo que enriquece el análisis interpretativo posterior.

Esta primera fase permitió establecer un clima de confianza y recoger información cualitativa valiosa sobre la implementación del aprendizaje socioemocional desde una perspectiva situada. La riqueza de los testimonios obtenidos evidencia que este es un campo en construcción, pero cargado de sentido para quienes acompañan cotidianamente el desarrollo de los estudiantes.

3.2. Análisis cualitativo

3.2.1. Aprendizaje socioemocional

3.2.1.1. Dimensión 1: competencias del aprendizaje socioemocional (ASE)

Los docentes señalaron que las cinco competencias del modelo SEL constituyen un eje central en su labor pedagógica. En sus testimonios resaltaron tanto la importancia de estas habilidades como las estrategias utilizadas para trabajarlas, los desafíos que enfrentan y las diferencias que observan según el grado escolar. Estos hallazgos permiten comprender cómo el profesorado percibe e implementa el aprendizaje socioemocional (ASE) en su práctica cotidiana.

- Indicador 1.1: autoconciencia.

La mayoría de los docentes entrevistados manifestó que sus estudiantes, especialmente en grados iniciales, tienen dificultades para reconocer y verbalizar sus emociones. Sin embargo, se esfuerzan por generar espacios y rutinas que ayuden a sus alumnos a ponerle nombre a lo que sienten.

En primero de primaria, muchos no saben decir ‘estoy triste’ o ‘estoy molesto’, solo lloran o se aíslan. Entonces uso caritas con colores y ellos escogen una que los represente. Poco a poco, algunos ya me dicen ‘hoy estoy enojado porque...’. Eso me parece un avance bonito. (Docente 1er grado).

“En segundo usamos algo que llamamos el ‘semáforo emocional’. Al llegar, cada uno pone su nombre en un color. Si lo ponen en rojo, saben que tienen derecho a hablar conmigo. Les da confianza” (Docente 2do grado).

En grados superiores, los docentes perciben una mayor capacidad de expresión emocional, aunque aún limitada en profundidad. Se valora especialmente la honestidad emocional como punto de partida para la convivencia.

- Indicador 1.2: autorregulación.

Esta competencia fue reconocida como una de las más retadoras, especialmente porque implica ayudar al estudiante a canalizar reacciones impulsivas, frustración o

ansiedad. La mayoría de docentes utiliza pausas activas, rincones emocionales o técnicas de respiración como formas de apoyo.

Con los chicos de tercero, cuando noto que alguno se está alterando, le doy una tarjeta para que pueda salir cinco minutos al rincón de calma. Ahí respiran, se dibujan o simplemente se sientan. No siempre funciona perfecto, pero es mejor que puedan liberar la tensión de manera controlada antes de que la acumulen. (Docente 3er grado).

“En sexto grado ya hablamos de autocontrol. Les enseño que reconocer su emoción no significa que puedan gritarle a otro. Entonces tenemos un acuerdo: cuando se sienten mal, pueden escribir en su cuaderno emocional y entregármelo si quieren” (Docente 6to grado).

La estrategia varía según el nivel madurativo, pero existe un esfuerzo consciente por generar mecanismos alternativos de gestión emocional.

- Indicador 1.3: conciencia social.

Los docentes coinciden en que esta competencia se construye en la práctica diaria, especialmente a través de dinámicas grupales, juegos cooperativos y resolución de conflictos. Si bien algunos estudiantes muestran empatía de manera espontánea, otros necesitan orientación constante.

En cuarto grado trabajamos mucho en los ‘círculos de confianza’. Ahí se les pregunta cómo creen que se sintió su compañero en determinada situación. Al comienzo solo decían ‘normal’, pero ahora ya dicen cosas como ‘seguro se sintió triste porque lo excluyeron’. (Docente 4to grado).

Hay niños que se conmueven cuando un compañero llora y se acercan solos. Otros, en cambio, se ríen o se alejan. Yo les digo que no todos sienten igual, y que es importante ponerse en el lugar del otro. Repetir eso muchas veces ayuda. (Docente 2do grado).

En general, los docentes destacan avances en el desarrollo de la empatía en sus estudiantes; sin embargo, también reconocen que esta competencia se ve limitada por

factores externos. Mencionan, por ejemplo, patrones familiares de comunicación agresiva y la falta de acompañamiento emocional en el hogar, así como dinámicas sociales que normalizan la burla o el individualismo. Estas condiciones dificultan que los niños aprendan a ponerse en el lugar del otro y a sostener interacciones basadas en el respeto mutuo.

– Indicador 1.4: habilidades de relación.

Esta competencia fue una de las más mencionadas por los docentes. Varios coincidieron en que, tras la pandemia, sus estudiantes mostraron un retroceso en las habilidades sociales. Señalaron que los niños regresaron a la escuela con dificultades para pedir disculpas, respetar turnos, interactuar en grupo y establecer vínculos de amistad, lo que generó conflictos frecuentes en las dinámicas de aula. Estas limitaciones se atribuyeron a la prolongada virtualidad, a la reducción de interacciones cara a cara y al aislamiento social que caracterizó el periodo de confinamiento.

“En primero, muchos no saben cómo invitar a jugar a otro niño. A veces empujan o gritan. Entonces hago dramatizaciones, juegos de roles, donde ellos practican cómo acercarse de forma amable” (Docente 1er grado).

“En quinto hacemos retos cooperativos. Les doy una tarea que deben resolver entre todos, sin competir. Les enseña a dialogar, a ceder, y también a escucharse. Al inicio se peleaban por quién mandaba, pero ahora ya saben turnarse” (Docente 5to grado).

Este proceso requiere constancia y modelamiento. Los docentes se convierten en referentes activos de cómo relacionarse con respeto y asertividad.

– Indicador 1.5: toma de decisiones responsable.

En este punto, varios docentes coincidieron en que, aunque los estudiantes toman decisiones de manera cotidiana, no siempre reflexionan sobre las implicancias éticas o las consecuencias de sus actos. Por ello, los docentes promueven estrategias para que cada elección se acompañe de una valoración ética.

“En tercero tienen que elegir si trabajan solos o en pareja. Luego les pregunto cómo se sintieron, si fue buena su decisión. Eso les ayuda a pensar antes de actuar” (Docente 3er grado).

Yo siempre les digo: tú decides, pero piensa en lo que pasará después. Si eliges no hacer la tarea, sabes que te afecta a ti. Si eliges gritar, sabes cómo se siente el otro. Esa es la clave: hacerlos responsables de sus actos. (Docente 6to grado).

Estos testimonios muestran que los docentes asocian la toma de decisiones con principios de responsabilidad, respeto y empatía, orientando a los estudiantes a pensar no solo en la consecuencia inmediata de su acción, sino en su impacto en los demás. En este sentido, la reflexión ética se convierte en una práctica transversal, que refuerza la autonomía y el compromiso moral en el aula.

Las percepciones recogidas muestran que los docentes reconocen la relevancia de desarrollar las competencias socioemocionales en el aula y se esfuerzan por aplicarlas, aun cuando no siempre cuentan con formación específica. El trabajo más visible se da en la autoconciencia y la autorregulación, mientras que la toma de decisiones responsable y la conciencia social aún presentan retos de profundidad y sistematización.

A pesar de las limitaciones, se percibe un compromiso genuino por parte de los docentes por acompañar emocionalmente a sus estudiantes. Las estrategias que utilizan son creativas, adaptadas a la edad, y muchas veces construidas desde su propia intuición o experiencia. Esto revela la necesidad de un mayor respaldo institucional que permita consolidar estas prácticas con recursos formativos y marcos pedagógicos claros.

3.2.1.2. Dimensión 2: implementación pedagógica del aprendizaje socioemocional

Esta dimensión buscó explorar cómo los docentes incorporan el enfoque del aprendizaje socioemocional dentro de su práctica pedagógica cotidiana, atendiendo a tres aspectos clave: planificación curricular, uso de estrategias SEL y evaluación formativa.

- Indicador 2.1: inclusión del ASE en la planificación curricular.

Los testimonios reflejan que si bien todos los docentes consideran valioso trabajar el ASE, no todos lo han logrado integrar explícitamente en su planificación formal. En los primeros grados, algunos lo vinculan con sesiones de tutoría o lo incluyen como parte de rutinas diarias; en grados superiores, su presencia tiende a ser más espontánea o vinculada a situaciones puntuales.

“Yo lo pongo en mis sesiones de tutoría, claro que sí. Pero también en personal social a veces trabajamos valores y lo uno con cómo nos sentimos. No siempre está en el papel, pero en la clase sí está” (Docente 1er grado).

Esta declaración refleja que, aunque el ASE no aparece formalmente planificado, se vincula transversalmente con asignaturas como personal social, con lo que genera en los estudiantes espacios para reflexionar sobre valores y actitudes.

“En segundo lo planifico como parte de las actividades de inicio del día. Aunque no lo registre como una competencia, lo tengo presente. Por ejemplo, si veo que el grupo está tenso, adapto el inicio con dinámicas emocionales” (Docente 2do grado).

Aquí se observa que la ausencia de un registro oficial en la planificación curricular no impide trabajar el ASE, pero lo convierte en una práctica dependiente de la iniciativa personal del docente, lo cual puede afectar la continuidad y coherencia institucional del proceso.

“En sexto se complica más por el contenido. A veces el tiempo no alcanza y uno prioriza lo académico. Pero si surge un conflicto, dejo el tema que estaba y abordamos lo emocional. Ahí sí entra fuerte” (Docente 6to grado).

Este testimonio revela que, en los grados superiores, el ASE ocupa un lugar secundario frente a las exigencias académicas, activándose principalmente en situaciones de crisis. Esta práctica, aunque valiosa en lo inmediato, limita su consolidación como parte integral del currículo.

Los resultados muestran que la inclusión del ASE en la planificación curricular depende más de la motivación y experiencia personal de los docentes que de un lineamiento institucional estructurado. Esta dependencia genera desigualdades en la aplicación, pues mientras algunos priorizan lo socioemocional, otros lo relegan frente a lo académico, reproduciendo una tensión constante entre ambas dimensiones.

– Indicador 2.2: uso de estrategias y actividades SEL.

Este aspecto fue donde los docentes se mostraron más entusiastas y seguros. Todos manifestaron aplicar dinámicas, juegos o actividades enfocadas en el desarrollo emocional,

el respeto mutuo y la convivencia positiva. Sin embargo, la variabilidad en las estrategias responde en gran medida a la iniciativa personal de cada docente, lo cual hace que algunas prácticas sean sistemáticas y otras más espontáneas.

“Hacemos todos los lunes una ‘asamblea de aula’. Hablamos de lo que nos preocupa, lo que nos hace felices, lo que queremos cambiar. A veces se ríen, otras veces lloran. Es un espacio que esperan” (Docente 5to grado).

Este testimonio evidencia la importancia otorgada a lo emocional y a la construcción de un espacio seguro de expresión individual, aunque con menos énfasis en la acción colectiva.

De forma similar, un docente de tercer grado relató:

“Tenemos una rutina llamada ‘palabra poderosa del día’. Es una palabra emocional, como calma, coraje, gratitud. Les pido que la usen en la jornada. Luego conversamos sobre cómo la vivieron” (Docente 3er grado).

Aquí se observa cómo las rutinas buscan reforzar valores y emociones de manera transversal, permitiendo que los estudiantes asocien sus experiencias cotidianas con un principio socioemocional.

En cuarto grado, otro docente señaló:

“En cuarto trabajamos con tarjetas de situaciones. Les leo un caso: ‘tu compañero perdió su cuaderno, ¿qué haces?’. Ellos opinan y debatimos. Les encanta y aprenden mucho sin darse cuenta” (Docente 4to grado).

Este ejemplo muestra la aplicación de metodologías activas que promueven la empatía y el pensamiento crítico, aunque dependen en gran medida de la creatividad del docente.

En conjunto, estas respuestas muestran que, si bien muchas actividades no están planificadas formalmente en el currículo, cumplen un papel fundamental en la formación socioemocional de los estudiantes. No obstante, esta informalidad genera tensiones con lo

académico, pues el ASE aparece subordinado a la iniciativa docente en lugar de consolidarse como un componente estructurado del proyecto educativo institucional.

– Indicador 2.3: evaluación formativa de competencias socioemocionales

Aquí surgieron respuestas más dispersas. La mayoría de los docentes señaló que evalúa el desarrollo emocional de sus estudiantes de manera cualitativa y observacional, pero sin criterios definidos ni instrumentos específicos. Se prioriza la retroalimentación verbal y la observación continua como formas de acompañamiento.

“No tengo una rúbrica, pero sí los observo. Sé quién ha avanzado porque antes explotaba y ahora respira. Y lo felicito, le reconozco eso. Ellos lo valoran mucho” (Docente 4to grado).

Este testimonio refleja que la retroalimentación positiva es un recurso importante, pero se basa en criterios subjetivos, lo que limita su alcance formativo y dificulta medir avances de manera sistemática.

Otro docente señaló:

“A veces les escribo en sus libretas frases como ‘me gustó cómo ayudaste a tu amiga hoy’ o ‘vi que lograste calmarte antes de hablar’. No está en el sistema, pero para ellos eso cuenta” (Docente 2do grado).

Aquí se observa cómo la evaluación se construye desde gestos de reconocimiento inmediato, que son valiosos en el plano emocional, pero carecen de un respaldo formal dentro de la planificación institucional.

En sexto grado, un docente comentó:

“Me gustaría tener una guía o una ficha donde anotar estos logros. Porque se ven, pero se pierden. No es como lo académico que va al cuaderno o al examen” (Docente 6to grado).

Este testimonio revela una necesidad clara de contar con instrumentos estructurados que permitan registrar los avances socioemocionales con el mismo nivel de sistematicidad que los logros académicos.

Esta categoría muestra un punto crítico en la implementación: si bien los docentes tienen disposición y sensibilidad para observar el progreso socioemocional, la falta de una cultura institucional de evaluación hace que estas prácticas dependan exclusivamente de la iniciativa personal. Esto genera riesgos de fragmentación, inequidad y pérdida de información valiosa para el seguimiento de los estudiantes. Consolidar el ASE en la escuela requiere, por tanto, fortalecer la formación docente en evaluación socioemocional, diseñar instrumentos adecuados y establecer lineamientos institucionales que lo integren de manera formal al currículo, al mismo nivel que lo académico.

Los docentes entrevistados están convencidos del valor del ASE y lo aplican en su práctica diaria con creatividad, intuición y compromiso. Las estrategias descritas reflejan una clara intención de humanizar el aula, fomentar la autorregulación y promover la escucha empática. Sin embargo, aún se percibe una débil articulación entre estas prácticas y la planificación o evaluación formal.

Esto sugiere que el ASE, aunque presente en las acciones cotidianas, no ha alcanzado un nivel de institucionalización plena. Por institucionalización se entiende que el enfoque esté incorporado en los documentos de gestión escolar (PEI, PCI), en los planes de clase, en la formación docente continua y en la cultura organizacional del colegio. Los testimonios muestran que hoy depende en gran medida de la iniciativa personal del profesorado y no de un proyecto educativo estructurado.

Al respecto, varios docentes reconocen la necesidad de que la escuela asuma un rol más activo en este proceso. Plantean que se requiere una mayor capacitación, criterios de evaluación claros y lineamientos comunes que garanticen la sostenibilidad del ASE en todos los grados. No obstante, también admiten que su margen de incidencia es limitado, pues muchas de estas decisiones dependen de la gestión directiva. Esta percepción refuerza la idea de que la consolidación del ASE requiere no solo voluntad docente, sino también una política institucional que le otorgue legitimidad y continuidad.

3.2.1.3. Dimensión 3: formación docente en aprendizaje socioemocional (ASE)

Esta dimensión exploró la autopercepción de los docentes respecto de su preparación para implementar el aprendizaje socioemocional en el aula, considerando tanto la formación recibida como el acceso a herramientas metodológicas claras y aplicables. Las respuestas

evidencian una gran diversidad de trayectorias formativas, así como la necesidad sentida de contar con más recursos específicos que les permitan sostener estas prácticas de manera profesional.

– Indicador 3.1: formación inicial o continua en ASE

Las percepciones sobre la formación recibida fueron dispares. Algunos docentes manifestaron haber participado en talleres, diplomados o cursos vinculados al desarrollo emocional, ya sea dentro o fuera de la institución. Otros, en cambio, reconocieron no haber tenido una preparación formal y aprender sobre la marcha.

“Yo llevé un diplomado en tutoría hace unos años y ahí trabajamos bastante sobre habilidades emocionales. Me sirvió mucho, porque entendí que no basta con contener, también hay que enseñar a gestionar” (Docente 2do grado).

Este testimonio refleja que existen experiencias de formación continua, aunque no siempre responden a un plan institucional sostenido, sino a oportunidades puntuales a las que los docentes acceden de manera individual.

Otro docente señaló las limitaciones de la formación inicial universitaria:

“En la universidad casi no vimos estos temas. Recuerdo algo de psicología evolutiva, pero nada concreto sobre emociones. Aprendí más en talleres del colegio o buscando por mi cuenta” (Docente 3er grado).

Aquí se evidencia que la formación en ASE no ha estado suficientemente integrada en los planes de estudio de pregrado, lo que obliga a los docentes a complementar sus conocimientos en espacios informales o en capacitaciones aisladas.

En conjunto, los resultados muestran que la preparación docente en ASE carece de sistematicidad. Aunque algunos han accedido a talleres o diplomados, estos no son constantes ni forman parte de un programa institucional claramente definido. Esto genera desigualdades, pues mientras unos cuentan con herramientas para abordar el desarrollo socioemocional, otros dependen de su propia iniciativa personal. Se hace evidente la necesidad de consolidar una política de formación continua en ASE, planificada desde la

gestión escolar, con contenidos, metodologías y frecuencias claras, que garantice la preparación de todo el cuerpo docente.

“Tuve la suerte de hacer un curso de coaching educativo. Me cambió la forma de ver a mis estudiantes. Entendí que yo también tengo que regularme para enseñar a regular” (Docente 6to grado).

Varios docentes también mencionaron que la pandemia los obligó a desarrollar estas habilidades por necesidad, ante el impacto emocional que vivieron sus estudiantes, aunque sin sentirse plenamente preparados.

– Indicador 3.2: acceso a recursos metodológicos aplicables

En este aspecto, la mayoría de docentes expresó la falta de herramientas claras y específicas para trabajar el ASE de manera sistemática. Aunque muchos recurren a recursos propios o materiales adaptados, coincidieron en que la institución no proporciona una propuesta estructurada ni materiales oficiales que los respalden técnicamente.

Un docente de primer grado comentó:

“A veces improviso. Busco cuentos, videos o dinámicas en internet. Me encantaría tener un cuadernillo del colegio que me diga qué hacer según el grado o la emoción a trabajar” (Docente 1er grado).

“El problema es que todos lo trabajamos diferente. Sería mejor que haya una línea común, con materiales, indicadores, fichas, algo que nos oriente” (Docente 5to grado).

“Sí tenemos algunos talleres del colegio, pero siento que son generales. Falta bajar a la práctica, al aula. Cómo planificar, cómo evaluar, cómo responder cuando hay una crisis emocional” (Docente 4to grado).

Este testimonio refleja que, aunque existen instancias de formación, estas suelen centrarse en contenidos teóricos y no abordan con suficiente profundidad la gestión de situaciones concretas. Además, los docentes señalaron que dichos talleres carecen de un acompañamiento sostenido por parte de especialistas en psicología o educación socioemocional, lo que limita su aplicabilidad.

Estas percepciones ponen en evidencia que la formación brindada necesita avanzar hacia propuestas más específicas, con orientaciones prácticas, materiales de apoyo y la participación de profesionales especializados. Solo de esta manera se podrá fortalecer la confianza del docente para responder de manera adecuada y sistemática a las demandas emocionales que surgen en la vida escolar cotidiana.

El análisis muestra que, aunque existe una disposición favorable al enfoque SEL, la formación docente en esta área aún es parcial, dispersa o basada en la experiencia empírica. La mayoría de los participantes reconoce que ha aprendido sobre la marcha, más por intuición que por formación especializada. Quienes han accedido a cursos o diplomados relatan transformaciones significativas en su práctica, lo que evidencia el potencial impacto de una capacitación sólida y sostenida.

Por otro lado, la ausencia de recursos metodológicos claros representa una barrera recurrente. La implementación del ASE depende muchas veces del esfuerzo individual del docente, sin una guía estructurada desde la institución. Este hallazgo plantea la urgencia de desarrollar propuestas formativas específicas, así como materiales de apoyo coherentes con el perfil del estudiante y la cultura de cada grado.

3.2.1.4. Dimensión 4: participación de la comunidad educativa

Esta dimensión explora cómo los docentes perciben la participación de las familias y otros actores del entorno escolar en el desarrollo socioemocional del alumnado, así como la coherencia entre estas prácticas y la propuesta institucional del colegio. Las respuestas revelan una visión crítica pero esperanzadora, en la que el compromiso de algunos actores es valorado, mientras que otros aún muestran distancia o desconocimiento.

– Indicador 4.1: involucramiento de familias en acciones SEL

Los docentes coincidieron en que la participación de las familias es variable y, en muchos casos, limitada. Si bien algunos padres colaboran activamente cuando se les convoca a actividades específicas, otros muestran poca disposición o desconocen los objetivos del enfoque SEL.

“Cuando hacemos actividades con emociones, hay familias que vienen con entusiasmo, pero otras no contestan ni los mensajes. Creo que todavía no todos entienden por qué es importante este tema” (Docente 2do grado).

“Les explicamos en las reuniones que trabajamos el desarrollo emocional, pero a veces lo ven como ‘algo de la profe’. Cuando ven que sus hijos mejoran en casa, recién se animan a participar” (Docente 1er grado).

“Con los más grandes, noto que los padres se desconectan un poco. Algunos no creen que sea importante hablar de emociones en clase. Otros lo ven como una pérdida de tiempo” (Docente 6to grado).

A pesar de estas dificultades, los docentes valoran profundamente los casos en los que las familias se involucran y refuerzan en casa lo trabajado en el aula, pues eso potencia el impacto del ASE.

– Indicador 4.2: participación de otros actores educativos

Aquí, la mayoría de docentes destacó el rol de los psicólogos escolares y tutores, aunque señalaron que su presencia no siempre es constante o articulada. Algunos expresaron que existen esfuerzos de apoyo emocional, pero no siempre alineados con las actividades que ellos desarrollan en el aula.

“La psicóloga nos ayuda bastante cuando hay casos puntuales, pero me gustaría que esté más en clase. A veces siento que nos falta trabajar juntos, no solo cuando hay crisis” (Docente 4to grado).

Este testimonio refleja que la intervención de la psicóloga es valorada, pero percibida como limitada a situaciones de emergencia, sin un acompañamiento preventivo o sistemático que refuerce la práctica docente cotidiana.

Otro docente de quinto grado agregó:

“Sí, contamos con un tutor institucional. Hemos hecho algunas actividades juntos. Pero creo que deberíamos tener más espacios para planificar y no trabajar separados” (Docente 5to grado).

Aquí se evidencia que la colaboración con tutores existe, aunque de manera esporádica, y que los docentes demandan espacios formales de planificación conjunta que permitan integrar las acciones socioemocionales al currículo.

Un tercer docente expresó:

“Siento que hay disposición, pero no tenemos una cultura clara de trabajo colaborativo. A veces hay apoyo, pero cada quien va por su lado” (Docente 3er grado).

Esta percepción indica que, aunque los actores muestran voluntad de colaborar, no se ha consolidado una dinámica institucional que garantice continuidad y coordinación efectiva entre docentes, psicólogos y tutores.

En conjunto, los hallazgos muestran la necesidad de fortalecer la articulación entre los distintos actores educativos, con lo que se promueva no solo la atención de crisis, sino también la prevención y la planificación conjunta de actividades SEL. Esto implica avanzar hacia un modelo de acompañamiento constante, con asesoría especializada y protocolos claros de trabajo colaborativo que reduzcan la fragmentación actual.

– Indicador 4.3: articulación del ASE con el PEI y la visión institucional

En este indicador, los testimonios muestran percepciones divididas sobre el nivel de articulación del ASE con el PEI y la visión institucional. Algunos docentes reconocen que el discurso oficial del colegio incluye el componente emocional, pero advierten que la implementación aún carece de coherencia.

Un docente de segundo grado comentó:

“En nuestro PEI sí aparece el enfoque emocional, y en las reuniones se habla del bienestar. Pero falta bajarlo al aula, a las sesiones, a las prácticas reales” (Docente 2do grado).

Este testimonio evidencia que, aunque el enfoque está presente en los documentos de gestión y en los espacios de reflexión, no siempre se traduce en lineamientos pedagógicos concretos que guíen la práctica diaria.

De manera similar, un docente de quinto grado señaló:

“Yo creo que sí es parte del proyecto institucional. Nos lo mencionan en capacitaciones, y desde tutoría hay seguimiento. Pero a veces siento que se queda en el papel” (Docente 5to grado).

Aquí se observa una brecha entre lo que se comunica en las capacitaciones y lo que realmente se aplica en el aula, lo que sugiere una falta de políticas institucionales consistentes que aseguren continuidad y acompañamiento.

Desde los grados superiores, otro docente expresó una crítica más directa:

“Nos dicen que el colegio valora las emociones, pero cuando hay mucho contenido académico, lo emocional se deja de lado. Falta coherencia entre lo que se dice y lo que se hace” (Docente 6to grado).

Esta percepción revela una tensión estructural: lo académico se prioriza por encima de lo socioemocional, relegando al ASE a un segundo plano cuando aumenta la presión curricular.

En conjunto, estas voces muestran que la articulación del ASE con el PEI aún no se encuentra plenamente consolidada. Aunque existe un reconocimiento institucional explícito, los docentes perciben que la aplicación práctica es fragmentada y dependiente de las circunstancias. Consolidar esta articulación requiere alinear el discurso con acciones pedagógicas concretas, generar indicadores de seguimiento y establecer mecanismos que garanticen que lo socioemocional no quede subordinado frente a la carga académica.

3.2.2. Sostenibilidad educativa

3.2.2.1. Dimensión 1: clima institucional

Esta dimensión permitió conocer cómo los docentes perciben el impacto del aprendizaje socioemocional (ASE) en la calidad de las relaciones entre estudiantes, el ambiente emocional del aula y la convivencia escolar. En general, las respuestas muestran una tendencia positiva, aunque moderada, con avances notables en el trato interpersonal, pero también con limitaciones asociadas a la falta de continuidad y estructura institucional.

- Indicador 1.1: cambios percibidos en la interacción entre estudiantes

La mayoría de los docentes coincidió en que, desde que se aplican estrategias SEL, han observado mejoras en la forma en que los estudiantes se comunican, resuelven conflictos y colaboran entre sí. Si bien los logros no son generalizados, existen casos que marcan la diferencia y motivan a seguir trabajando.

“Antes los niños se gritaban mucho, todo era competencia. Ahora hay más colaboración. A veces incluso se ayudan sin que yo les diga. Eso para mí es un gran cambio” (Docente 2do grado).

“En primero todavía hay peleas, pero ya escucho frases como ‘me siento triste porque me empujaste’, o ‘no me gustó eso’. Eso no pasaba antes, y aunque parezca pequeño, es enorme” (Docente 1er grado).

“He visto que en sexto algunos ya identifican si un compañero necesita apoyo y se acercan a acompañarlo. Eso antes no era común, ahora pasa con más naturalidad” (Docente 6to grado).

Estos cambios reflejan un proceso de maduración social que está siendo favorecido por las estrategias socioemocionales aplicadas desde el aula.

– Indicador 1.2: mejora del ambiente emocional del aula y del trato cotidiano

Los docentes describieron una transformación progresiva en el clima emocional del aula. Algunos lo vinculan con la rutina de actividades emocionales; otros, con el enfoque afectivo que han fortalecido desde su propia práctica. Sin embargo, también se mencionan momentos en los que el clima se altera por el estrés institucional o la presión académica.

“Siento que los niños ahora entran al aula con otra energía. Al saber que pueden hablar de lo que sienten, se relajan más. El aula se ha vuelto más humana” (Docente 5to grado).

“En cuarto grado tenemos un espacio de diálogo después del recreo. Solo diez minutos. A veces hablamos, otras jugamos algo breve. Eso cambia todo el ambiente” (Docente 4to grado).

“Sí ha mejorado, pero hay días que uno siente la tensión. Cuando hay exámenes o actividades grandes, lo emocional se deja de lado. Falta equilibrio entre lo académico y lo afectivo” (Docente 3er grado).

El ASE parece actuar como un regulador del clima del aula, aunque su impacto depende también de otros factores como la carga de trabajo o las dinámicas institucionales.

– Indicador 1.3: reducción de conflictos y mejora de la convivencia

En este punto, la mayoría de los docentes afirmó que la frecuencia y la intensidad de los conflictos ha disminuido en los últimos años, en parte gracias a las estrategias de aprendizaje emocional. Se destacó el uso del diálogo, la mediación y los acuerdos como herramientas efectivas para mejorar la convivencia.

“Antes venían llorando por cualquier cosa. Ahora ya intentan resolverlo entre ellos. A veces dicen ‘hagamos las paces’, o se piden disculpas solos. Eso es fruto de todo lo que se ha sembrado” (Docente 3er grado).

“Los conflictos siguen existiendo, claro, pero son más conscientes. Ya no se golpean sin pensar. Algunos ya piden ayuda antes de que escale el problema. Eso antes no lo hacían” (Docente 6to grado).

“Los acuerdos del aula nos han ayudado. Los niños los recuerdan y los usan. A veces hasta me dicen ‘miss, él no está respetando el acuerdo de cuidar nuestras palabras’. Me encanta eso” (Docente 1er grado).

Estas experiencias reflejan un proceso de apropiación de las normas de convivencia desde un enfoque más reflexivo, lo cual fortalece la cultura del respeto y la corresponsabilidad.

Los hallazgos permiten afirmar que el aprendizaje socioemocional está teniendo un impacto real y positivo en el clima institucional, especialmente en la forma en que los estudiantes interactúan y resuelven conflictos. Si bien los avances no son homogéneos y aún coexisten con tensiones estructurales propias del sistema educativo, los docentes perciben que el ambiente en sus aulas se ha vuelto más receptivo, colaborativo y emocionalmente seguro.

La clave de estos cambios parece estar en las pequeñas rutinas diarias, en los espacios de escucha y en la legitimación de las emociones como parte del proceso educativo. Este tipo de prácticas no solo mejoran la convivencia, sino que también siembran las bases para una cultura institucional más sostenible y humana.

3.2.2.2. Dimensión 2: bienestar de la comunidad educativa

Esta dimensión explora cómo el aprendizaje socioemocional contribuye al equilibrio emocional de los estudiantes y docentes, así como a la generación de un clima de confianza y colaboración entre colegas. Las percepciones recogidas permiten identificar avances significativos en el bienestar general, aunque también emergen tensiones asociadas al desgaste profesional y a la falta de un acompañamiento institucional más sistemático.

– Indicador 2.1: Bienestar emocional percibido por los estudiantes

Los docentes coinciden en que la implementación del ASE ha favorecido el bienestar emocional del alumnado. Desde su experiencia, señalan que los estudiantes se sienten más comprendidos, escuchados y con espacios donde pueden expresar sus emociones sin temor a ser juzgados.

“Veo que mis alumnos llegan con más ganas. Saben que tienen un espacio seguro, donde pueden decir que están tristes, enojados o con miedo, y no se van a burlar de ellos. Eso antes no pasaba tanto” (Docente 3er grado).

“He tenido casos de niños que venían con ansiedad. Poco a poco, con las rutinas emocionales, han empezado a relajarse más. Se sienten contenidos, y eso cambia todo su día” (Docente 5to grado).

“Algunos niños tienen realidades difíciles en casa. Cuando saben que aquí pueden hablar, llorar o simplemente respirar tranquilos, es un alivio para ellos. Y lo agradecen, aunque no lo digan con palabras” (Docente 1er grado).

Este bienestar emocional impacta directamente en la disposición para aprender y en la calidad del vínculo que los estudiantes establecen con sus pares y sus docentes.

– Indicador 2.2: satisfacción docente y reducción del estrés profesional

En este punto, las respuestas fueron más diversas. Algunos docentes afirman que trabajar el ASE también los ha beneficiado emocionalmente, al permitirles conectar de forma más humana con su grupo. Sin embargo, otros reconocen que, al no existir espacios claros de autocuidado institucional, pueden llegar a sentirse emocionalmente agotados.

“Cuando mis estudiantes me agradecen por escucharlos o por ayudarlos a calmarse, me siento realizada. Siento que no solo enseño, también acompaño vidas. Eso me llena” (Docente 2do grado).

“A veces el mismo trabajo emocional te desgasta. Escuchar tanto, contener, pensar en cómo ayudar... y encima cumplir con todo lo académico. Es difícil si uno no tiene apoyo” (Docente 4to grado).

“Falta que también se piense en el bienestar del docente. Siempre hablamos del estudiante, pero nadie nos pregunta cómo estamos nosotros. Y eso influye en todo” (Docente 6to grado).

Las percepciones reflejan que el ASE puede ser fuente de satisfacción, pero también de sobrecarga si no se acompaña con políticas claras de contención y cuidado docente.

– Indicador 2.3: clima de confianza y colaboración entre docentes

Finalmente, los docentes resaltaron que, en aquellos equipos donde el ASE es valorado colectivamente, se ha fortalecido la confianza mutua y el trabajo colaborativo. Aun así, no todos experimentan este ambiente con la misma intensidad.

“Entre nosotros nos compartimos ideas, juegos, estrategias. Nos sentimos en confianza porque todos estamos en la misma línea. El enfoque emocional ha unido más al equipo” (Docente 5to grado).

“En mi grado sí hay colaboración, pero con otros niveles no siempre. Cada quien trabaja lo suyo. Faltan espacios comunes para compartir lo emocional entre colegas” (Docente 3er grado).

“A veces siento que hay una desconexión. Cada docente tiene su estilo. Si hubiera más trabajo en equipo sobre esto, podríamos aprender más unos de otros” (Docente 1er grado).

Estas percepciones permiten identificar que, según los docentes, el ASE abre la posibilidad de generar un clima institucional más empático y colaborativo. Sin embargo, subrayan que su consolidación dependerá de un liderazgo escolar que promueva espacios estructurados de trabajo horizontal y fomente la construcción colectiva de estrategias.

Las percepciones recogidas muestran que el aprendizaje socioemocional no solo ha impactado positivamente en el bienestar de los estudiantes, sino que también ha despertado en los docentes una mirada más humana y reflexiva sobre su propia labor. Sin embargo, este enfoque también demanda una inversión emocional significativa que, si no se acompaña desde la gestión institucional, puede derivar en desgaste y sensación de soledad profesional.

El reto no es solo cuidar al estudiante, sino también cuidar al que cuida. Para lograr una sostenibilidad auténtica, se requiere un compromiso institucional que contemple tanto la formación como el bienestar emocional de todos los actores educativos.

3.2.2.3. Dimensión 3: permanencia y motivación escolar

Esta dimensión explora si el enfoque SEL ha contribuido a mejorar la permanencia de los estudiantes en la escuela, su motivación por el aprendizaje y su vínculo afectivo con el espacio escolar. Los testimonios reflejan una percepción mayoritariamente positiva, aunque matizada por factores externos como la presión familiar, el contexto socioeconómico o las propias dinámicas institucionales.

– Indicador 3.1: mejora de la asistencia y permanencia escolar

Aunque los docentes reconocen que el ASE no es el único factor que influye en la asistencia, muchos coinciden en que ha contribuido a que los estudiantes se sientan más motivados a asistir, especialmente aquellos con dificultades emocionales o sociales.

“Tenía una alumna que faltaba mucho. Después de que empezamos con actividades de expresión emocional y círculos de confianza, comenzó a venir más seguido. Me decía que se sentía escuchada” (Docente 4to grado).

“En segundo grado, noto que los niños esperan con ganas los lunes porque hacemos una actividad especial. Saben que su emoción importa. Y eso los engancha más con la escuela” (Docente 2do grado).

“Cuando el aula se siente como un lugar donde uno puede ser uno mismo, donde no hay miedo a equivocarse, eso también motiva a no faltar. Es algo que se nota con los chicos más sensibles” (Docente 5to grado).

Estas percepciones docentes sugieren que un entorno emocionalmente seguro no solo aumenta la asistencia y permanencia de los estudiantes, sino que también fortalece su sentido de pertenencia hacia la escuela. Los testimonios muestran que cuando los alumnos sienten que sus emociones son valoradas y que cuentan con un espacio de confianza, se genera un mayor compromiso con la vida escolar. En otras palabras, si los estudiantes perciben que forman parte de una comunidad donde son escuchados y respetados, resulta más probable que deseen permanecer y participar activamente en ella.

– Indicador 3.2: incremento del compromiso estudiantil

Aquí, los docentes destacaron que los estudiantes se muestran más implicados en las actividades escolares cuando se sienten emocionalmente conectados con su grupo, con su docente y con el propósito del aula. El ASE, según sus palabras, genera entusiasmo, participación y deseo de aprender.

“Cuando trabajamos las emociones, los niños se involucran más. A veces les pregunto cómo se sienten antes de comenzar la clase y eso los engancha. Se sienten parte” (Docente 1er grado).

“En sexto hacemos proyectos donde ellos eligen cómo participar. Les damos voz. El SEL me ha enseñado que si se sienten valorados, se comprometen mucho más” (Docente 6to grado).

“He notado que cuando hacemos actividades socioemocionales, incluso los más callados participan. Es como si se activara otra parte de ellos que normalmente está dormida” (Docente 3er grado).

Este compromiso emocional se convierte en una puerta de entrada para otras formas de involucramiento académico y personal.

– Indicador 3.3: valoración del entorno escolar como espacio protector

La mayoría de docentes percibe que, gracias al enfoque SEL, los estudiantes comienzan a ver la escuela no solo como un lugar de estudio, sino también como un espacio seguro, donde pueden sentirse protegidos y acompañados emocionalmente.

“Muchos niños me han dicho que aquí se sienten más tranquilos que en casa. Eso es fuerte, pero también una gran responsabilidad. La escuela se vuelve su refugio” (Docente 2do grado).

“Cuando los estudiantes me buscan para contarme algo, aunque no tenga que ver con la clase, sé que ven el aula como un lugar donde pueden ser escuchados. Eso vale mucho” (Docente 5to grado).

“Incluso cuando hay conflictos, saben que aquí hay reglas claras, pero también comprensión. Yo creo que eso los hace sentir seguros, y los ayuda a crecer” (Docente 4to grado).

Estas voces revelan que el ASE fortalece el sentido de comunidad y cuidado dentro del colegio, elementos esenciales para una educación emocionalmente sostenible.

Las percepciones recogidas evidencian que el aprendizaje socioemocional está impactando positivamente en la permanencia y motivación de los estudiantes. A través de rutinas afectivas, espacios de escucha y propuestas participativas, los docentes están generando entornos que los niños valoran, disfrutan y a los que desean volver.

Cuando el aula se convierte en un lugar seguro y afectivo, el vínculo con la escuela se profundiza. Esto no solo previene el ausentismo o la deserción, sino que construye un sentido de pertenencia que es clave para la sostenibilidad de cualquier proyecto educativo.

3.2.2.4. Dimensión 4: liderazgo institucional

El liderazgo pedagógico y la coherencia institucional son elementos esenciales para que el aprendizaje socioemocional no se reduzca a esfuerzos aislados. En este bloque se analizaron

tres indicadores: percepción sobre el respaldo directivo, existencia de políticas internas para sostener el ASE, y coherencia entre el discurso institucional y las acciones concretas.

– Indicador 4.1: percepción sobre el respaldo directivo

Las opiniones de los docentes respecto al rol de la dirección fueron diversas. Algunos manifestaron sentirse respaldados y valorados en sus esfuerzos por trabajar el enfoque SEL; otros, sin embargo, percibieron que el acompañamiento institucional aún es insuficiente o se da solo de manera ocasional.

“Nuestra directora siempre nos felicita cuando trabajamos temas emocionales. Incluso nos ha dado un espacio en las reuniones para compartir buenas prácticas. Eso me motiva” (Docente 5to grado).

“En el discurso se respalda el ASE, pero en la práctica todo recae en nosotros. Si lo hacemos, es por vocación, no por exigencia institucional” (Docente 4to grado).

“A veces siento que hay interés, pero falta un seguimiento más cercano. No basta con decir que el ASE es importante; necesitamos acompañamiento y presencia directiva en el aula” (Docente 2do grado).

Estas percepciones revelan que el liderazgo directivo, aunque valorado cuando existe, no siempre se traduce en un acompañamiento sostenido y articulador.

– Indicador 4.2: existencia de políticas internas para sostener el ASE

La mayoría de los docentes afirmaron que no existen políticas institucionales claras o sistematizadas sobre el ASE. Lo trabajado hasta ahora responde más a iniciativas personales o acuerdos informales entre docentes que a una línea de acción institucional establecida y monitorizada.

“No tenemos un programa institucional como tal. Cada quien adapta lo que puede, según su grado y estilo. Nos falta una línea común” (Docente 3er grado).

“Hay actividades que se hacen todos los años, como la semana de la convivencia o algunos talleres. Pero no hay una política clara que diga: así trabajamos el SEL en nuestra escuela” (Docente 1er grado).

“Creo que falta formalizar todo. Tenemos la voluntad, pero sin una política institucional clara, el ASE no se consolida. Se pierde cuando hay cambios de directiva o cuando vienen nuevas prioridades” (Docente 6to grado).

Estas respuestas sugieren que, si bien existe apertura, aún no se ha logrado establecer una estructura normativa o curricular que garantice la sostenibilidad del ASE en el largo plazo.

– Indicador 4.3: coherencia entre discurso y acciones institucionales

Este fue uno de los aspectos más críticos para los docentes. Varios señalaron que, aunque en los documentos y reuniones institucionales se resalta la importancia del bienestar emocional, en la práctica muchas decisiones administrativas priorizan las metas académicas y evaluativas, lo que genera una percepción de incoherencia entre lo que se dice y lo que realmente se hace. Esta tensión se traduce en una sobrecarga de tareas y controles que, según los docentes, desplaza al segundo plano el componente socioemocional.

“En reuniones nos dicen que el bienestar es lo primero, pero luego nos llenan de tareas, documentos y controles. ¿Dónde queda lo emocional?” (Docente 4to grado).

“Hay una desconexión. Nos piden desarrollar lo emocional, pero no se nos da tiempo, ni espacio real para hacerlo bien” (Docente 2do grado).

“Yo creo que hay una intención sincera desde la dirección, pero todavía no se ha traducido en acciones concretas sostenidas. Es algo que está en camino, pero falta aterrizarlo” (Docente 6to grado).

Estas percepciones ponen en evidencia que la sostenibilidad del ASE depende en gran parte de la coherencia institucional; es decir, de que lo que se promueve discursivamente se refleje también en las decisiones pedagógicas, administrativas y organizacionales.

El liderazgo institucional aparece como un factor decisivo en la sostenibilidad del aprendizaje socioemocional. Los docentes valoran cuando sienten que su trabajo emocional es reconocido y respaldado desde la dirección, pero también expresan que, en muchos casos, ese respaldo es más simbólico que operativo.

La falta de políticas internas, el escaso acompañamiento en la práctica y la brecha entre el discurso y las acciones son aspectos que debilitan la continuidad y profundidad del enfoque. Para que el ASE se consolide, es necesario que el liderazgo directivo deje de ser únicamente inspirador y pase a ser estratégico, estructurador y comprometido con una visión emocionalmente sostenible de la educación.

3.3. Interpretación de resultados

En primer lugar, presentamos la interpretación del primer objetivo específico, el cual era evaluar las percepciones de los docentes sobre su papel en la impartición de la enseñanza del aprendizaje socioemocional y el seguimiento de su eficacia en el aula. Las entrevistas revelan que los docentes de primaria perciben su rol en la implementación del aprendizaje socioemocional (ASE) como altamente significativo. Cada uno de ellos ha desarrollado estrategias acordes a su estilo pedagógico, su experiencia profesional y las características emocionales de su grupo de estudiantes. A pesar de no contar con una formación especializada en todos los casos, los docentes han integrado con compromiso diversas prácticas que favorecen la expresión, regulación y reflexión emocional en el aula.

En los primeros grados, como 1º y 2º, los docentes aplican estrategias sencillas, como caritas emocionales, ruedas de emociones o semáforos afectivos. A pesar de su aparente simpleza, estas actividades resultan significativas porque permiten que los estudiantes reconozcan y nombren sus emociones, además de establecer vínculos de confianza con el docente. Según las percepciones recogidas, estas dinámicas favorecen que los niños se expresen con mayor seguridad y que el aula se convierta en un espacio emocionalmente más cercano. En estos niveles, la implementación se basa en la intuición y sensibilidad docente, lo que refuerza la cercanía emocional, pero también muestra la necesidad de mayor estructuración metodológica.

En grados intermedios, como 3º y 4º, se incorporan herramientas más complejas, como rincones de calma, círculos de diálogo o tarjetas de reflexión, que permiten trabajar la empatía y la conciencia social. Estos docentes muestran una apropiación sólida del enfoque SEL, aunque también manifiestan ciertas limitaciones derivadas de la falta de articulación institucional.

En los grados superiores, como 5° y 6°, se observa un trabajo más profundo, con asambleas participativas, debates afectivos y cuadernos emocionales. Los docentes de estos grados no solo buscan regular emociones, sino también fomentar la autonomía emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones responsables. Este nivel de apropiación es avanzado, aunque ambos coinciden en que el esfuerzo sigue siendo personal y carece del respaldo institucional que permitiría su sostenibilidad.

Respecto a la evaluación, todos los docentes aplican estrategias de seguimiento cualitativo basadas en la observación, la retroalimentación verbal y el análisis de comportamientos. Si bien reconocen logros significativos en el desarrollo emocional de sus estudiantes, también expresan la necesidad de contar con herramientas más sistemáticas para evaluar estas competencias.

La siguiente tabla resume las percepciones analizadas:

Tabla 2. *Interpretación del rol docente en la implementación del ASE*

Docente	Rol percibido	Estrategias aplicadas	Evaluación aplicada
1° grado	Acompañamiento emocional cotidiano desde lo afectivo.	Rueda de emociones, caritas, saludo afectivo.	Observación no estructurada de emociones.
2° grado	Integración inicial del SEL en rutinas y tutoría.	Semáforo emocional, cuentos reflexivos.	Percepción de mayor confianza en clase.
3° grado	Contención emocional con observación de conducta.	Pausas emocionales, rincón de calma.	Retroalimentación verbal informal.
4° grado	Facilitación de espacios de reflexión y empatía.	Círculos de diálogo, tarjetas de situaciones.	Reconocimiento verbal de logros emocionales.
5° grado	Promotor de diálogo afectivo y participación emocional.	Asambleas, palabra del día, debates SEL.	Participación espontánea y activa.
6° grado	Guía para la autonomía emocional crítica del estudiante.	Cuaderno emocional, debates ético-reflexivos.	Autorregulación observada y toma de decisiones.

Como puede observarse, el rol docente en la enseñanza del ASE está presente en todos los niveles, con distintas estrategias, formas de evaluación y grados de apropiación. La diversidad de enfoques refleja tanto la riqueza del trabajo emocional en el aula como la

urgencia de construir una política escolar que acompañe, fortalezca y sostenga estos esfuerzos a largo plazo.

Ahora, consideremos la interpretación del segundo objetivo específico, el cual era investigar las percepciones de los docentes sobre el papel del liderazgo escolar en el apoyo a la implementación y sostenibilidad del currículo SEL. Uno de los hallazgos más consistentes en las entrevistas realizadas fue la percepción compartida de que, si bien el enfoque socioemocional es valorado a nivel discursivo dentro de la institución educativa, su sostenibilidad se ve limitada por la falta de un liderazgo directivo comprometido, articulado y estratégicamente presente.

Los docentes entrevistados expresaron, en distintos grados, que el respaldo directivo hacia el ASE no se manifiesta de manera concreta o sistemática. Por ejemplo, el docente de 1º grado señaló que la presencia de la dirección es más simbólica que operativa, sin acompañamiento real en el aula ni seguimiento a las prácticas emocionales. Esta percepción se repite en el testimonio del docente de 3º grado, quien afirma sentirse “solo” al trabajar el componente emocional, ya que no cuenta con lineamientos claros ni con apoyo técnico para orientar su práctica.

Por otro lado, el docente de 2º grado reconoce algunos gestos institucionales, como el espacio para compartir estrategias en reuniones, aunque señala que estos no se integran en una política formal. El docente de 4º grado identifica una intención positiva en la dirección, pero también hace notar que esa intención carece de seguimiento. Esta falta de continuidad debilita el impacto del enfoque SEL y lo convierte en un conjunto de esfuerzos aislados y dependientes de la motivación individual del docente.

Una preocupación común fue la ausencia de políticas internas. Ningún docente reportó la existencia de documentos normativos, protocolos institucionales o programas estables que integren el aprendizaje socioemocional como un eje transversal del currículo. Lo que se realiza en el aula responde a la iniciativa y experiencia de cada docente, sin coordinación entre grados ni lineamientos comunes. El docente de 6º grado fue enfático al mencionar que la escuela “no tiene una visión emocional integrada” y que sin una política clara, el SEL queda expuesto a cambios de gestión, modas educativas o decisiones administrativas externas.

En cuanto a la coherencia institucional, las percepciones se agrupan en torno a una contradicción estructural. Si bien se reconoce que el bienestar emocional “se menciona” en las reuniones o en los documentos de gestión, en la práctica, las decisiones institucionales terminan desplazando lo emocional a un segundo plano. Esto fue señalado con claridad por los docentes de 4° y 5° grado, quienes ven una tensión constante entre lo que se predica y lo que se prioriza.

El nivel de respaldo institucional percibido fue, en términos generales, bajo o medio-bajo, sin ningún caso que alcanzara una valoración alta o plena satisfacción. Esta debilidad en el liderazgo representa un riesgo real para la sostenibilidad del enfoque SEL, ya que, como se evidenció en el análisis anterior, las prácticas docentes actuales dependen principalmente del esfuerzo personal, sin garantía de continuidad o sistematización.

A continuación, se presenta una síntesis comparativa de las percepciones recogidas:

Tabla 3. *Percepción del liderazgo escolar en relación al ASE*

Docente	Percepción del respaldo directivo	Existencia de políticas internas	Coherencia institucional
1.º grado	Presencia simbólica, sin acompañamiento concreto.	No existen lineamientos claros sobre ASE.	El bienestar es valorado, pero no priorizado.
2.º grado	Apoyo ocasional en reuniones, pero no sistemático.	Buena voluntad, pero sin formalidad institucional.	Desfase entre discurso y práctica.
3.º grado	Poco respaldo, sensación de trabajar en solitario.	No hay programas ni documentos que guíen el ASE.	Se promueve lo emocional, pero no se respalda en acciones.
4.º grado	Intención positiva, pero sin seguimiento claro.	Cada docente adapta sin marco común.	Lo emocional queda relegado frente a lo académico.
5.º grado	Acompañamiento parcial, sin políticas claras.	Actividades SEL aisladas, no articuladas.	Contradicciones entre exigencias y clima SEL.
6.º grado	Crítica al discurso sin acciones sostenidas.	Inexistencia de políticas formales ni monitoreo institucional.	El SEL no está integrado a la visión institucional escolar.

El análisis demuestra que la sostenibilidad del aprendizaje socioemocional en esta institución se encuentra limitada por un liderazgo escolar que, aunque muestra disposición, aún no ha logrado consolidar una estructura institucional coherente, continua y articuladora. Mientras el SEL no forme parte del proyecto educativo institucional con respaldo normativo, monitoreo y formación permanente, seguirá dependiendo del compromiso individual de cada docente, lo cual es insostenible en el mediano plazo.

Asimismo, para la interpretación del tercer objetivo específico, el cual era identificar las necesidades percibidas de apoyo y recursos de los docentes para implementar y mantener eficazmente las prácticas de aprendizaje socioemocional en la escuela, contamos que uno de los hallazgos más reveladores del estudio ha sido la identificación de una serie de necesidades latentes entre los docentes en relación con el aprendizaje socioemocional. Si bien todos los entrevistados manifestaron una disposición positiva para desarrollar este enfoque en el aula, también expresaron sentir que el contexto institucional no siempre les proporciona las condiciones necesarias para implementarlo con profundidad, continuidad y rigor metodológico.

En primer lugar, las necesidades de formación emergen como una prioridad transversal. La mayoría de los docentes reconocen que no han recibido capacitación formal sobre aprendizaje socioemocional durante su formación inicial y que lo aprendido lo han adquirido de manera autodidacta o por imitación de buenas prácticas. Por ejemplo, la docente de 1º grado expresó el deseo de participar en talleres centrados en la regulación emocional infantil y el uso de recursos lúdicos. La de 4º grado mencionó su interés por formaciones continuas y en red con otros docentes que también trabajen el enfoque SEL. En el caso de 6º grado, el docente manifestó que, más que solo herramientas, necesita espacios de reflexión profesional, donde se pueda repensar el rol del docente en la educación emocional de manera colectiva.

En segundo lugar, los entrevistados coinciden en la falta de recursos didácticos y materiales específicos. No se trata solo de tener acceso a cuentos o fichas, sino de contar con guías metodológicas, instrumentos de evaluación, bibliografía especializada, kits SEL y recursos digitales que se alineen con las edades y realidades emocionales de sus estudiantes. El docente de 3º grado, por ejemplo, solicitó acceso a materiales multimedia y bibliografía clara sobre cómo evaluar las competencias socioemocionales, mientras que el

de 5° grado planteó la necesidad de sistematizar las buenas prácticas que ya existen en la escuela para que no se pierdan o queden relegadas a lo anecdótico. Finalmente, al abordar los apoyos esperados, los docentes expresaron la importancia de recibir acompañamiento directo, ya sea a través de psicólogos escolares, tutores especializados o asesores externos. El docente de 2° grado mencionó que le gustaría coordinar mejor con la dirección y con sus colegas para hacer seguimiento conjunto de los avances emocionales. Por su parte, el docente de 4° grado destacó que lo que más necesita es un clima institucional que valore el trabajo emocional tanto como el académico.

Lo más llamativo de este bloque es que las necesidades y apoyos señalados no son excesivos ni imposibles de alcanzar. De hecho, la mayoría podrían ser cubiertos a través de una política institucional sencilla pero clara, con formación programada, recursos compartidos y un liderazgo pedagógico comprometido. La percepción compartida de los docentes es que el ASE se sostiene a pulso, con voluntad, pero sin respaldo. Esta situación, aunque ha permitido avances, pone en riesgo su sostenibilidad.

La siguiente tabla resume de manera comparativa las necesidades identificadas por cada docente:

Tabla 4. *Necesidades percibidas de apoyo y recursos para implementar el ASE*

Docente	Necesidades de formación	Recursos requeridos	Apoyos esperados
1° grado	Talleres sobre regulación emocional y recursos lúdicos.	Materiales visuales, cuentos emocionales, fichas didácticas.	Acompañamiento de psicólogo o tutor especializado.
2° grado	Capacitación para sistematizar el trabajo SEL.	Guías metodológicas y materiales digitales adaptados.	Coordinación con dirección y colegas para seguimiento.
3° grado	Herramientas prácticas y acompañamiento técnico.	Acceso a bibliografía y recursos multimedia.	Asesoría externa y acompañamiento en aula.
4° grado	Formación continua y trabajo en red docente.	Kits SEL, instrumentos de evaluación emocional.	Clima institucional que valore el trabajo emocional.
5° grado	Actualización en SEL y estrategias para secundaria.	Sistematización institucional de buenas prácticas.	Horarios protegidos para actividades SEL.

6° grado	Espacios de reflexión profesional sobre SEL.	Material estratégico alineado al PEI institucional.	Políticas internas que garanticen continuidad del enfoque.
----------	--	---	--

En resumen, los docentes no solo han identificado con claridad lo que necesitan, sino que también han manifestado propuestas concretas para fortalecer su labor emocional. El desafío para la institución es asumir con responsabilidad estas demandas, integrarlas en su planificación y convertirlas en ejes estratégicos del desarrollo profesional docente y de la sostenibilidad educativa.

Por último, tenemos la interpretación del objetivo general: examinar las percepciones de los docentes sobre la implementación del aprendizaje socioemocional (ASE) y su contribución a la sostenibilidad educativa en una escuela primaria particular de Lima, Perú. La interpretación integral de los hallazgos revela que los docentes entrevistados perciben la implementación del aprendizaje socioemocional como una necesidad urgente y valiosa en el contexto educativo actual. Más allá de una estrategia puntual, los docentes entienden el ASE como una forma de educar que coloca el bienestar emocional del estudiante en el centro del proceso formativo y que favorece una convivencia más humana, ética y reflexiva.

En relación con la implementación del ASE, se evidencia que esta ocurre mayormente por iniciativa de los propios docentes. Cada uno ha desarrollado estrategias adaptadas a su grado, desde caritas y ruedas de emociones en los primeros años, hasta debates éticos y cuadernos emocionales en los últimos grados de primaria. La apropiación del enfoque SEL varía según el nivel de experiencia y la formación de cada docente, pero en todos los casos se percibe una alta disposición a integrar lo emocional como parte de su práctica pedagógica cotidiana.

Sin embargo, esta implementación enfrenta límites estructurales importantes. La mayoría de docentes manifestaron no contar con políticas institucionales claras, ni con una cultura escolar que respalde de forma sostenida el trabajo emocional. El liderazgo directivo, aunque valorado cuando muestra señales de interés, es percibido como débil o insuficiente en su capacidad para articular, acompañar y sostener el SEL en el tiempo. Esta falta de coherencia institucional representa un obstáculo serio para la consolidación del enfoque.

En cuanto al aporte del ASE a la sostenibilidad educativa, los docentes señalaron que este enfoque ha generado mejoras notables en el clima escolar, la relación entre estudiantes, la expresión emocional y la motivación para asistir al colegio. También reportaron beneficios personales, al sentirse más conectados con sus estudiantes y encontrar sentido profundo en su rol docente. Sin embargo, advirtieron que estos avances aún son frágiles, ya que dependen de esfuerzos individuales que podrían diluirse si no se integran en una visión institucional de largo plazo.

En síntesis, la percepción docente respecto al aprendizaje socioemocional es profundamente positiva, pero también crítica. Reconocen su valor, lo aplican con compromiso, pero cuestionan la falta de apoyo estructural que les permita sostenerlo. Lo emocional, en esta escuela, no es una moda, es una necesidad sentida. Pero para que se convierta en una política duradera y eficaz, es imprescindible que las decisiones institucionales acompañen la convicción de sus docentes con acciones concretas, formación permanente y coherencia organizativa.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que los docentes de la institución educativa privada analizada reconocen la importancia del aprendizaje socioemocional (ASE) como parte esencial de la formación integral de los estudiantes. A lo largo de las entrevistas realizadas, se evidenció que los docentes no solo comprenden el valor del enfoque SEL, sino que además han desarrollado diversas estrategias para aplicarlo dentro del aula, ajustándolas a las características de sus estudiantes y al contexto institucional en el que se desenvuelven. Sin embargo, esta implementación, aunque comprometida, se ha construido principalmente desde la experiencia personal, el ensayo y error, y la sensibilidad pedagógica individual, más que desde un respaldo institucional claro y estructurado. Este resultado coincide con lo planteado por Casel (2020), que sostiene que las competencias socioemocionales se consolidan cuando existe un marco estructurado que guía y apoya al profesorado.

Este hallazgo dialoga con lo reportado por Villalobos (2020) en Chile, quien identificó que el aprendizaje socioemocional se implementa con mayor éxito cuando los docentes lo comprenden desde su propia experiencia y lo integran en sus prácticas de aula, incluso en ausencia de políticas oficiales claras. De manera similar, el presente estudio revela que, pese a la falta de lineamientos institucionales, los docentes han sostenido acciones emocionales efectivas mediante estrategias como tarjetas de emociones, asambleas de aula o círculos de diálogo. No obstante, a diferencia de lo reportado por Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg (2017) en su metaanálisis internacional, donde se concluye que el impacto del SEL depende en gran medida de la existencia de programas sistemáticos con seguimiento a largo plazo, en el caso analizado estas prácticas tienden a fragmentarse y depender de la motivación individual de cada docente.

Se identifican también importantes limitaciones. Una de las más consistentes es la falta de formación específica en aprendizaje socioemocional, tanto en la etapa inicial como en la capacitación continua. Este resultado se alinea con lo reportado por Rojas (2021), quien señaló que los docentes en el contexto peruano suelen carecer de herramientas metodológicas para abordar de manera sistemática las competencias emocionales. Este

déficit de formación se traduce en prácticas desarticuladas que dependen excesivamente del criterio personal y de la intuición profesional, lo que genera brechas en la calidad de la implementación entre grados o niveles. En contraste, Bisquerra (2021) enfatiza que la educación emocional debe planificarse como un proceso intencional, progresivo y estructurado; de lo contrario, corre el riesgo de convertirse en una práctica improvisada sin impacto sostenible.

Otra dimensión clave que emergió en los hallazgos es la percepción del liderazgo institucional. Si bien los docentes reconocen que la dirección escolar muestra una actitud favorable hacia el desarrollo emocional, también coinciden en que dicha postura no se traduce en políticas concretas ni en un acompañamiento sostenido. Esta situación guarda relación con lo evidenciado por García (2022) en escuelas privadas limeñas, donde se identificó que el componente emocional ocupa un lugar secundario frente a las exigencias curriculares y administrativas. Esta brecha entre el discurso institucional y la acción concreta genera tensiones que, en palabras de los docentes entrevistados, los lleva a sentirse en soledad al intentar sostener el SEL sin lineamientos oficiales claros.

A pesar de estas limitaciones, los docentes reconocen efectos positivos de las prácticas socioemocionales en el clima escolar, la convivencia y la relación pedagógica con los estudiantes. Varios coincidieron en que los alumnos muestran mayor disposición a dialogar, expresar emociones y resolver conflictos sin recurrir a la violencia. Estos resultados confirman lo planteado por Méndez (2020) en un estudio cualitativo en Ayacucho, donde se demostró que el trabajo constante en habilidades emocionales favorece la empatía, la participación y el sentido de pertenencia. Asimismo, los hallazgos coinciden con lo reportado por Durlak et al. (2011), quienes en su metaanálisis evidenciaron que los programas SEL no solo mejoran los logros académicos, sino también las conductas prosociales y el clima de aula.

Un aspecto especialmente relevante es la identificación de necesidades concretas señaladas por los docentes para implementar el ASE de forma eficaz y sostenida. Estas incluyen materiales pedagógicos adecuados, tiempos protegidos para actividades emocionales, formación especializada y acompañamiento técnico. Lo significativo es que estas demandas no se expresaron de manera abstracta, sino que cada docente pudo aportar ejemplos concretos, como la necesidad de kits SEL, manuales metodológicos o espacios de

reflexión profesional. Este hallazgo se conecta con lo planteado por Ramos y Bautista (2023), quienes concluyeron que la sostenibilidad del aprendizaje emocional en escuelas privadas depende en gran medida de la capacidad institucional para responder a las demandas formativas y logísticas del profesorado.

Finalmente, los resultados muestran que, aunque el SEL ha comenzado a instalarse como una práctica relevante en esta institución educativa, aún no alcanza el nivel de institucionalización necesario para garantizar su continuidad. Esto implica que su permanencia depende más del compromiso de los docentes que de políticas educativas formalizadas. Esta situación representa un desafío crucial si se busca avanzar hacia una sostenibilidad educativa real, entendida no solo como permanencia, sino como integración profunda en la cultura escolar. En este sentido, lo señalado por Hernández (2018) resulta pertinente, al advertir que la sostenibilidad requiere que las prácticas pedagógicas de carácter socioemocional se consoliden como parte integral del proyecto educativo y no como esfuerzos aislados.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que la percepción docente respecto al aprendizaje socioemocional es favorable y comprometida, pero también crítica. Los docentes valoran el enfoque y lo aplican con dedicación, pero cuestionan la falta de apoyo estructural y de una visión institucional sostenida. Esta tensión entre convicción personal y ausencia de políticas claras constituye el principal reto a superar para que el aprendizaje emocional deje de ser un esfuerzo individual y se convierta en una práctica educativa sostenible.

CONCLUSIONES

1. La investigación permitió constatar que los docentes entrevistados perciben su rol en la implementación del aprendizaje socioemocional (ASE) como fundamental dentro del proceso educativo. Desde su experiencia cotidiana en el aula, han desarrollado una variedad de estrategias que buscan atender las emociones, fomentar la empatía y promover habilidades sociales en sus estudiantes. Sin embargo, estas prácticas surgen, en su mayoría, desde la intuición pedagógica, el ensayo personal y la voluntad individual, sin estar necesariamente estructuradas o respaldadas por un enfoque institucional articulado. La ausencia de formación formal, así como la carencia de herramientas metodológicas sistematizadas, genera que el nivel de apropiación del ASE varíe entre grados, dependiendo de la experiencia y del compromiso personal del docente.
2. Respecto al papel del liderazgo escolar, los docentes perciben que, si bien existe una disposición favorable al enfoque emocional por parte de la dirección, esta se manifiesta más en el discurso que en las acciones concretas. No se identifican políticas internas definidas, ni se cuenta con lineamientos, acompañamiento técnico o espacios de seguimiento que garanticen la continuidad y la coherencia en la implementación del ASE. Esta situación limita el fortalecimiento del enfoque y genera una sensación de aislamiento en los docentes, quienes sienten que sus esfuerzos emocionales no son valorados institucionalmente en la misma medida que los resultados académicos. El liderazgo escolar, en este sentido, aparece como una figura con buenas intenciones pero con escasa capacidad de articulación pedagógica y sostenibilidad organizativa en torno al aprendizaje socioemocional.
3. En cuanto a las necesidades de apoyo percibidas por los docentes, se identificaron demandas claras en tres niveles: formativo, material e institucional. Los docentes expresaron la urgencia de contar con capacitaciones específicas en competencias socioemocionales, acceso a materiales didácticos adaptados a los distintos grados de primaria y, sobre todo, con políticas escolares que respalden su trabajo emocional de forma estructural. También se solicitó el acompañamiento de especialistas como tutores o psicólogos, la generación de espacios de reflexión profesional y la inclusión

del ASE como parte del proyecto educativo institucional (PEI). Estas necesidades, lejos de representar exigencias inalcanzables, muestran una voluntad genuina de fortalecer el enfoque, siempre y cuando exista un marco institucional que lo viabilice.

4. En términos generales, la investigación ha evidenciado que la percepción de los docentes sobre la implementación del aprendizaje socioemocional es altamente positiva, aunque no exenta de tensiones. Los docentes valoran profundamente el ASE como herramienta pedagógica, lo aplican con compromiso y reconocen sus beneficios tanto en el clima escolar como en el desarrollo personal de los estudiantes. Sin embargo, también advierten que su sostenibilidad depende de múltiples factores aún pendientes de consolidarse: liderazgo institucional, políticas internas, formación continua y cultura escolar alineada. Por tanto, se concluye que el aprendizaje socioemocional, en el contexto estudiado, ha iniciado un proceso de apropiación docente, pero todavía no ha alcanzado el nivel de institucionalización necesario para convertirse en un componente estable, transversal y duradero de la propuesta educativa.

RECOMENDACIONES

1. Institucionalizar el enfoque del aprendizaje socioemocional como eje transversal del proyecto educativo. Es fundamental que el ASE deje de ser una práctica aislada y se convierta en una política institucional reconocida. Para ello, se recomienda incluirlo formalmente en el proyecto educativo institucional (PEI), en el plan de tutoría, convivencia y formación docente, estableciendo metas, responsables, tiempos y estrategias de seguimiento que garanticen su continuidad más allá del año académico o del docente que lo promueva.
2. Fortalecer el liderazgo pedagógico de la dirección en relación con el desarrollo socioemocional. La dirección escolar debe asumir un rol más activo en el acompañamiento del enfoque SEL. Esto implica no solo promover su valor en los espacios de coordinación, sino también brindar apoyo concreto: observar aulas, retroalimentar prácticas, diseñar protocolos comunes y monitorear avances. Un liderazgo comprometido con lo emocional refuerza la legitimidad del enfoque y su coherencia dentro de la comunidad educativa.
3. Diseñar e implementar un plan de formación continua en competencias socioemocionales para docentes. Se recomienda desarrollar un programa de capacitación progresiva que abarque desde los fundamentos del aprendizaje socioemocional hasta estrategias específicas por grado. Este plan puede incluir talleres internos, jornadas pedagógicas, intercambio de buenas prácticas y asesoría especializada. La formación debe ser contextualizada y práctica, y podría articularse con los recursos del Ministerio de Educación y aliados externos.
4. Elaborar y distribuir materiales pedagógicos adaptados a los distintos niveles de primaria. Es necesario proveer a los docentes de recursos didácticos específicos para trabajar el ASE en el aula, tales como guías de actividades, cuentos, rutinas emocionales, instrumentos de evaluación formativa y materiales visuales. Estos insumos deben ser diseñados de forma colaborativa y estar alineados al enfoque institucional, de modo que faciliten la integración del SEL en la planificación curricular.

5. Establecer tiempos protegidos dentro del horario escolar para actividades de aprendizaje emocional. Se recomienda asegurar bloques de tiempo dentro del horario regular que permitan desarrollar actividades emocionales sin interferencia de otras exigencias curriculares. Esto puede incluir espacios de tutoría, asambleas de aula, círculos de diálogo o proyectos transversales, con lo que se promueve una cultura del cuidado y la expresión emocional desde lo cotidiano.
6. Generar espacios de reflexión docente sobre las prácticas emocionales y su impacto educativo. Los docentes necesitan oportunidades para compartir experiencias, evaluar sus estrategias, resolver dificultades comunes y nutrirse colectivamente. Por ello, se sugiere institucionalizar espacios como comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), donde el enfoque SEL sea abordado desde una perspectiva crítica y constructiva, para fomentar así la innovación pedagógica desde la colaboración.
7. Promover la participación de las familias y otros actores educativos en el desarrollo socioemocional. Finalmente, se recomienda involucrar activamente a las familias, tutores, psicólogos escolares y personal administrativo en la construcción de una escuela emocionalmente sostenible. Esto puede lograrse mediante charlas, talleres, boletines informativos y espacios de escucha activa, reforzando el valor del aprendizaje emocional como una responsabilidad compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Aloni, N. y Veugelers, W. (2023). Ecohumanism, democratic culture and activist pedagogy: Attending to what the known demands of us. *Educational Philosophy and Theory*, 56(6), 592 - 604. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2295216>
- Andersen, M. (2024). Disentangling the Web of Marginalization: A Multigroup SEM Study on Social and Academic Inequality in Danish Public Schools. *Sage Open*, 14(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/21582440241249871>
- Avsec, S. y Ferik Savec, V. (2021). Pre-service teachers' perceptions of, and experiences with, technology-enhanced transformative learning towards education for sustainable development. *Sustainability*, 13(18), 1-28. <https://doi.org/10.3390/su131810443>
- Bautista, O. A. R. (2024). El impacto de la educación socioemocional y la participación de padres en el rendimiento académico de adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 1720-1742. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12412
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Brandmiller, C., Schnitzler, K. y Dumont, H. (2023). Teacher perceptions of student motivation and engagement: longitudinal associations with student outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00741-1>
- Braun, S., Schonert-Reichl, K. y Roeser, R. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Butler, N., Quigg, Z., Bates, R., Jones, L., Ashworth, E., Gowland, S. y Jones, M. (2022). The Contributing Role of Family, School, and Peer Supportive Relationships in Protecting the Mental Wellbeing of Children and Adolescents. *School Mental Health*, 14, 776 - 788. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09502-9>
- Butvilas, T. y Kovaitė, K. (2022). The Expression of Socio-Emotional Competence Among Younger Lithuanian Adolescents as The Precondition for Their Creativity. *Creativity Studies*, 15(2), 497–510. <https://doi.org/10.3846/cs.2022.16630>
- Caires, S., Alves, R., Martins, A., Magalhães, P. y Valentec, S. (2023). Promoting Socio-emotional Skills in Initial Teacher Training: An Emotional Educational Programme. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 21-33. <https://doi.org/10.56300/vcjw9231>

- Camacho, Q. y Alexander, C. (2025). Socio-Emotional Competencies in Primary School Through A Social Constructivist Approach. *Journal of Ecohumanism*, 4(2), 224-234. <https://doi.org/10.62754/joe.v4i2.5930>
- Candeias, A., Portelada, A., Félix, A. y Galindo, E. (2024). Well-being and sustainability: impact of teacher centred coaching model. *International Journal of Innovation Science*, 17(5), 1253–1277. <https://doi.org/10.1108/ijis-07-2022-0130>
- Canedo-García, A. y García-Sánchez, J. (2022). Exploring the Instrumental and Emotional Supports for Sustainability and Social Participation. *Sustainability*, 14(16), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su141610377>
- Casel (2020). *Casel framework*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Casel. (2022). *What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cebrián, G., Junyent, M. y Mulà, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging Teaching and Research Developments. *Sustainability*, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su12020579>
- Cipriano, C., Strambler, M., Naples, L., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. y Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Čiuladienė, G. y Boboc, M. (2020). School Conflict Management Program as a Tool to Improve School Social Climate: Lessons for Lithuania. *Social Work*, 18(1), 38-53. <https://doi.org/10.13165/sd-20-18-1-03>
- Constitución Política del Perú [Const] Art. 14. (29 de diciembre de 1993).
- Colegio Antonio Raimondi (2025). *Plan de tutoría, orientación educativa y gestión de convivencia escolar 2025* [Programa de estudios]. https://colegioantonioraimondi.edu.pe/wp-content/uploads/2025/03/PLAN_DE_TOECE_y_GCE_2025.pdf
- Colegio La Salle (2025). *Plan de tutoría, orientación educativa y convivencia escolar 2025* [Programa de estudios]. <https://www.lasallelima.edu.pe/wp-content/uploads/2024/12/PLAN-DE-TUTORIA-y-convivencia-2025-3.pdf>
- Colegio Nuestra Señora del Buen Consejo (2024). *Normas de convivencia escolar 2025* [Programa de estudios]. <https://cdnc.heyzone.com/files/uploaded/0f6841ecab153edfedf1c46d5f478fab5a2e4264.pdf>

- Collie, R., Shapka, J. y Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social–emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. <https://doi.org/10.1002/PITS.20611>
- Condori Chura, R. y Quispe Pilco, A. S. (2023). *Influencia del desarrollo socioemocional y el rendimiento académico en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 40 de Azángaro año 2022* [Tesis de licenciatura]. Repositorio Institucional UJCM. <https://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/1814>
- Congreso de la República del Perú. (2003). Ley N.º 28044, Ley General de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Corcoran, R. y O’Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>.
- Cosso, J., von Suchodoletz, A. y Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children’s academic and social–emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 36(8), 1329-1339. <https://doi.org/10.1037/fam0000992>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- 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>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2ª ed.). W. W. Norton y Company.
- Fajriyah, F. (2023). Developing Socio-Emotional Skills in Early Children: Best Approaches in Early Education. *Jurnal Kajian Pendidikan dan Psikologi*, 1(1), 26-33. <https://doi.org/10.61397/jkpp.v1i1.12>
- Gauthier, T. y Galindo, M. (2023). Faculty Perceptions of Community College Student Retention and Persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 27(2), 338-353. <https://doi.org/10.1177/15210251231178019>
- Gimbert, B., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. y Molina, C. (2021). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

- Gottfried, M., Kim, P. y Fletcher, T. (2024). Do Teachers Perceive Absent Students Differently? *AERA Open*, 10. <https://doi.org/10.1177/23328584241259398>
- Gunawardena, M. y Koivula, M. (2023). Children's Social–Emotional Development: The Power of Pedagogical Storytelling. *International Journal of Early Childhood*, 56, 625-646. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00381-y>
- Havik, T. y Westergård, E. (2020). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Hernández Sampieri, Roberto , Fernández Collado, Carlos , Baptista Lucio, María del Pilar (2014). Metodología de la investigación (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. .
- Holst, J. (2022). Towards Coherence on Sustainability in Education: A Systematic Review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18, 1015-1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Ibrahim, A. y El Zaatari, W. (2020). The teacher–student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382 - 395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- Izquierdo Hernández, P., Buitrago Mejía, A. y Rodríguez Barrero, M. S. (2023). *Educación universitaria desde la responsabilidad social para la sostenibilidad*. Fondo Editorial Universitario Servando Garcés. <https://doi.org/10.47212/educuniversidadresponsabilidadsocial2023>
- Juca, L., Ávila, R. y Cabrera, M. (2024). Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico en estudiantes de educación básica en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación y Desarrollo*, 6(2), 33-45.
- Kaspar, K. y Massey, S. (2022). Implementing Social-Emotional Learning in the Elementary Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 51, 641-650. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01324-3>
- Lewis, J., Himmelberger, Z. y Elmore, J. (2020). I can see myself helping: The effect of self- awareness on prosocial behaviour. *International journal of psychology: Journal international de psychologie*, 56(5), 710-715. <https://doi.org/10.1002/ijop.12733>
- Ley 28044 (2003). *Ley general de educación*. Congreso de la República del Perú. https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Li, Y., Kendziora, K., Berg, J., Greenberg, M. y Domitrovich, C. (2023). Impact of a schoolwide social and emotional learning implementation model on student outcomes: The importance of social-emotional leadership. *Journal of School Psychology*, 98, 78-95. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.01.006>

- Llanos, V. y Machuca, D. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Meta-análisis de investigaciones universitarias peruanas (2020–2023). *Revista Científica de Psicología y Educación*, 11(3), 102–118.
- Macías, G. y Intriago, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3), 61-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Mahoney, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Dusenbury, L., Jagers, R., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T., VanAusdal, K. y Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *The American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Martinez, M. y Gomez, V. (2024). The Importance of Social-Emotional Learning in Schools. *Acta Pedagogica Asiana*, 3(2), 101-112. <https://doi.org/10.53623/apga.v3i2.468>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Lineamientos para la tutoría y orientación educativa en el retorno a clases presenciales*. Dirección General de Educación Básica Regular. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3713332/DS_N%C2%B0_013-2022-MINEDU_%28DL_%2B_NL%29.pdf.pdf?v=1664579324
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Guía para la Gestión Escolar en instituciones y programas educativos de la educación básica*. <https://observatorio.minedu.gob.pe/almacenamiento/2023/03/guia-gestion-escolar.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2025). Recomendaciones para el buen inicio del Año Escolar. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/7734882/6541503-recomendaciones-biae-2025.pdf?v=1741283726>
- Moreira, S., Silva, H., Lopes, J., Moreira, J., Moreira, L. y Barros, R. (2024). Development and Validation of the Teachers' Perceptions of Classroom Climate Scale for the Portuguese Population. *International Journal of Instruction*, 17(4), 163-178. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17410a>
- Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 30–42. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

- Navarro Navarrete, J. L., Muñoz Pirce, P. y Tapia Gutiérrez, C. P. (2022). Formación socioemocional: percepciones de académicos de la Universidad Católica de Temuco, Chile. *Transformación*, 18(3), 499–514. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552022000300499yscript=sci_arttextylng=pt
- Olavarría, J., Molina, A. y Rodríguez, S. (2024). Impacto de los programas SEL en el rendimiento académico de estudiantes en Babahoyo, Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 9(1), 74–89.
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A. y Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 142-149.
- Pancorbo, G., Primi, R., John, O., Santos, D. y De Fruyt, F. (2021). Formative Assessment of Social-Emotional Skills Using Rubrics: A Review of Knowns and Unknowns. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.687661>
- Pinedo, L., Salazar, J. y Medina, K. (2024). Habilidades socioemocionales y desempeño académico en estudiantes de educación básica: Revisión sistemática (2021–2023). *Revista Peruana de Educación Integral*, 7(1), 45–60.
- Postigo-Zegarra, S., Valero-Moreno, S., Romero-Reignier, V. y Schoeps, K. (2025). Teachers' Perceived Interplay Between Emotional Intelligence, School Climate and Burnout: A Mixed-Method Study. *Psychology in the Schools*, 62(6), 1841-1851. <https://doi.org/10.1002/pits.23435>
- Resolución ministerial 281-2016 (2016). *Aprobar el Currículo Nacional de Educación Básica*. Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169249-281-2016-minedu>
- Resolución ministerial 627-2016 (2016). *Aprobar la norma técnica denominada "Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2017 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica", la misma que como anexo forma parte integrante de la presente resolución*. Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169560-627-2016-minedu>
- Resolución ministerial 274-2020 (2020). *Aprobar la actualización del "Anexo 03: Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes", del apartado XI de los lineamientos contra la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la atención de la Violencia contra Niñas, Niños, y Adolescentes, aprobados por Decreto Supremo 004-2018-MINEDU*. Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/832272-274-2020-minedu>
- Ríos Huaricachi, K. Y. (2022). *Percepción de los docentes sobre su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de Educación Primaria* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. PUCP Repositorio Académico.

- Savina, E. (2020). Self-regulation in Preschool and Early Elementary Classrooms: Why It Is Important and How to Promote It. *Early Childhood Education Journal*, 49, 493-501. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w>
- Schonert-Reichl, K. (2019). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/FOC.2017.0007>
- Sethi, J. y Scales, P. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101904>
- Shutaleva, A., Martyushev, N., Nikonova, Z., Savchenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V. y Tynchenko, Y. (2023). Sustainability of Inclusive Education in Schools and Higher Education: Teachers and Students with Special Educational Needs. *Sustainability*, 15(4). <https://doi.org/10.3390/su15043011>
- Soth, V. (2025). Effective Strategies and Influencing Factors for Student Retention in Higher Education: A Systematic Review across Diverse Educational Contexts and Demographics. *Journal of Economics, Finance and Management Studies*, 8(1). <https://doi.org/10.47191/jefms/v8-i1-56>.
- Sposab, K. y Rieckmann, M. (2024). Development of Sustainability Competencies in Secondary School Education: A Scoping Literature Review. *Sustainability*, 16(23). <https://doi.org/10.3390/su162310228>.
- Sudagijono, J., Handoyo, S. y Nadia, F. (2024). How Can We Improve Employee Well-Being in Teachers? The Importance of Individual and Job Resources. *RSF Conference Series: Business, Management and Social Sciences*, 4(1), 11-18. <https://doi.org/10.31098/bmss.v4i1.854>.
- Sultana, N., Ali, L. y Kashan, S. (2024). Role of Educational Psychologists for Social and Emotional Learning of Students and Head Teachers: A Systematic Literature Review. *Journal of Education and Social Studies*, 5(2), 229-237. <https://doi.org/10.52223/jess.2024.5203>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Wilcox, K. (2020). Interrogating the discourses of 'teaching excellence' in higher education. *European Educational Research Journal*, 20(1), 42-58. <https://doi.org/10.1177/1474904120944783>

- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yu, X., Lin, X., Xue, D. y Zhou, H. (2024). Impact of Work Engagement on Teachers' Workplace Well-Being: A Serial Mediation Model of Perceived Organizational Support and Psychological Empowerment. *Sage Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241291344>
- Zabaleta, O. y Pérez-Izaguirre, E. (2022). The development of student autonomy in Spain over the last 10 years: A review. *Educational Review*, 75(7), 1329-1348. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1987389>
- Žalėnienė, I. y Pereira, P. (2021). Higher Education for Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability*, 2(2), 99-106. <https://doi.org/10.1016/J.GEOSUS.2021.05.001>
- Zieher, A., Bailey, C., Cipriano, C., McNaboe, T., Smith, K. y Strambler, M. (2024). Considering the “How” of SEL: A Framework for the Pedagogies of Social and Emotional Learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100030>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización de categorías

Categoría	Subcategoría	Indicador	Técnica de recolección	Instrumento	Tipo de análisis
Aprendizaje Socioemocional	Competencias del ASE	Autoconciencia Autorregulación Conciencia social Habilidades de relación Toma de decisiones responsable	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Análisis temático
	Implementación pedagógica del ASE	Inclusión en la planificación curricular Uso de estrategias y actividades SEL Evaluación formativa de competencias socioemocionales			
	Formación docente en ASE	Formación inicial o continua en ASE Acceso a recursos metodológicos aplicables			
	Participación de la comunidad educativa	Involucramiento de familias en acciones SEL Participación de otros actores educativos (tutores, psicólogos)			
Sostenibilidad Educativa	Clima institucional	Interacción positiva entre estudiantes Ambiente emocional seguro Reducción de conflictos escolares	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Análisis temático
	Bienestar docente y estudiantil	Equilibrio emocional del docente Bienestar percibido en estudiantes Relaciones de confianza y colaboración			
	Permanencia y motivación escolar	Retención y asistencia escolar Compromiso y motivación del estudiante Sentido de pertenencia institucional			
	Participación de la comunidad educativa	Participación de las familias Articulación con profesionales externos Inclusión del ASE en el PEI y visión institucional			

Anexo 2. Matriz de Consistencia

Problema	Objetivos	Preguntas de investigación	Metodología
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la percepción de los docentes de primaria sobre la implementación del aprendizaje socioemocional (ASE) y su contribución a la sostenibilidad educativa en una escuela particular de Lima, Perú?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Comprender las percepciones de los docentes sobre la implementación del ASE y su contribución a la sostenibilidad educativa en una escuela primaria particular de Lima, Perú.</p>	<p>Pregunta general</p> <p>¿Cuál es la percepción de los docentes de primaria sobre la implementación del ASE en su escuela?</p>	<p>Enfoque: cualitativo</p> <p>Diseño: estudio de caso</p> <p>Nivel: descriptivo – interpretativo</p> <p>Técnica: entrevista semiestructurada</p> <p>Instrumento: guía de entrevista</p>
<p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre su rol en la implementación y sostenibilidad del ASE? - ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre el papel de la dirección escolar en la implementación del ASE? - ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre los beneficios del ASE en la práctica educativa? - ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre las dificultades y retos en la implementación del ASE? 	<p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar las percepciones de los docentes sobre su rol en la implementación y sostenibilidad del ASE. - Describir las percepciones de los docentes sobre el papel de la dirección escolar en la implementación del ASE. - Identificar las percepciones de los docentes sobre los beneficios del ASE en la práctica educativa. - Reconocer las percepciones de los docentes sobre las dificultades y retos en la implementación del ASE. 	<p>Preguntas específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre su rol en la implementación y sostenibilidad del ASE? - ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre el papel de la dirección escolar en la implementación y sostenibilidad del ASE? - ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre los beneficios del ASE para la práctica educativa? - ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre las dificultades y retos enfrentados en la implementación del ASE? 	<p>Unidad de análisis</p> <p>Docentes de educación primaria de la escuela particular en estudio</p> <p>Muestra: intencional, conformada por docentes participantes en el proceso de implementación del ASE</p>

Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada

Guía de entrevista sobre percepción docente del aprendizaje socioemocional y sostenibilidad educativa.

Propósito del instrumento: Explorar las percepciones de los docentes sobre la implementación del aprendizaje socioemocional (ASE) y su aporte a la sostenibilidad educativa en una institución educativa privada de Lima.

Instrucciones al participante: Gracias por participar en esta entrevista. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es conocer tu experiencia, percepción y vivencias respecto al aprendizaje socioemocional en tu escuela. Tus respuestas serán confidenciales y se emplearán únicamente con fines académicos.

Categoría 1: aprendizaje socioemocional (ASE).

Subcategoría 1: competencias del ASE.

Autoconciencia.

- ¿Cómo ayudas a tus estudiantes a reconocer lo que sienten?
- ¿En qué momentos notas que logran expresar con claridad sus emociones?

Autorregulación.

- ¿Qué estrategias usas para enseñar a tus estudiantes a controlar sus emociones cuando están molestos, tristes o ansiosos?

Conciencia social.

- ¿Qué observas cuando tus estudiantes se relacionan con otros?
- ¿Suelen mostrar empatía o respeto hacia sus compañeros?

Habilidades de relación.

- ¿Cómo se comunican y trabajan en equipo tus estudiantes?
- ¿Qué dificultades o avances has visto en su manera de convivir?

Toma de decisiones responsable.

- ¿De qué manera enseñas a tus estudiantes a tomar decisiones pensando en las consecuencias? ¿Puedes darme un ejemplo?

Dimensión 2: implementación pedagógica del ASE.

Inclusión en la planificación curricular.

- ¿Integras el aprendizaje socioemocional en tus sesiones de clase? ¿Cómo lo haces o en qué momentos lo trabajas?

Uso de estrategias y actividades SEL.

- ¿Qué dinámicas, juegos o actividades utilizas para trabajar habilidades emocionales y sociales con tus estudiantes?

Evaluación formativa de competencias socioemocionales.

- ¿Sueles observar o valorar el progreso emocional de tus estudiantes? ¿Cómo retroalimentas ese desarrollo?

Dimensión 3: formación docente en ASE.

Formación inicial o continua en ASE.

- ¿Has recibido alguna formación sobre aprendizaje socio emocional o temas relacionados? ¿Cómo fue esa experiencia?

Acceso a recursos metodológicos aplicables.

- ¿Sientes que tienes herramientas claras y útiles para trabajar el ASE en tu aula? ¿Qué tipo de materiales usas o necesitas?

Dimensión 4: participación de la comunidad educativa.

Involucramiento de familias en acciones SEL.

- ¿Cómo participan las familias en el desarrollo emocional de los estudiantes? ¿Se involucran en las actividades del aula?

Participación de otros actores educativos.

- ¿Recibes apoyo de psicólogos, tutores u otros profesionales para implementar el aprendizaje socioemocional? ¿Cómo se da esa colaboración?

Articulación del ASE con el PEI y la visión institucional.

- ¿Sientes que el aprendizaje socioemocional forma parte de la cultura o visión del colegio? ¿Se promueve desde la institución?

Categoría 2: sostenibilidad educativa.

Subcategoría 1: Clima institucional.

Interacción entre estudiantes.

- ¿Qué cambios has notado en la forma en que los estudiantes se tratan entre ellos desde que se trabaja el ASE?

Ambiente emocional del aula y la escuela.

- ¿Cómo describirías el ambiente emocional general de tu aula y del colegio? ¿Ha mejorado con el enfoque socioemocional?

Reducción de conflictos y mejora de la convivencia.

- ¿Crees que el ASE ha contribuido a reducir los conflictos o mejorar la convivencia escolar? ¿Por qué?

Dimensión 2: Bienestar docente y estudiantil

Bienestar emocional de los estudiantes.

- ¿Cómo percibes el estado emocional de tus estudiantes? ¿El ASE ha influido en su bienestar diario?

Satisfacción docente y reducción del estrés.

- ¿Cómo te ha impactado personalmente trabajar el ASE? ¿Te ha ayudado en tu bienestar o manejo del estrés docente?

Confianza y colaboración entre docentes.

- ¿Sientes que el ASE ha fortalecido el trabajo en equipo y la confianza entre colegas?
- ¿Cómo lo has vivido?

Dimensión 3: permanencia y motivación escolar.

Asistencia y permanencia escolar.

- ¿Crees que el ASE ha influido en que los estudiantes asistan con mayor regularidad o permanezcan más conectados con la escuela?

Compromiso y motivación del estudiante.

- ¿Has notado mayor interés o motivación en tus estudiantes desde que se trabaja el desarrollo socioemocional?

Valoración del entorno escolar como espacio protector

- ¿Sientes que los estudiantes ven la escuela como un lugar seguro y de apoyo emocional?
- ¿Por qué?

Dimensión 4: participación de la comunidad educativa.

Participación de las familias en SEL.

- ¿Cómo participan actualmente las familias en actividades relacionadas con el ASE?
- ¿Hay apertura o resistencia?

Articulación con profesionales externos.

- ¿Qué profesionales externos apoyan el proceso de desarrollo emocional en tu colegio?
- ¿Qué aportan al trabajo docente?

Inclusión del ASE en el PEI y visión institucional.

- ¿Consideras que el ASE está presente de forma sostenida en los planes y visión institucional del colegio? ¿Qué evidencia ves de ello?

Comentario final abierto.

¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu experiencia o percepción respecto al aprendizaje socioemocional en la escuela?