

TESIS_Yesenia_04

5%

Textos sospechosos

2%

Similitudes

< 1 % similitudes entre comillas

< 1 % entre las fuentes mencionadas

3%

Idiomas no reconocidos

45%

Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: TESIS_Yesenia_04.docx	Depositante: Fabrizio Arenas Barchi	Número de palabras: 23.552
ID del documento: 7c6d4e63aa08fb8350f7eb034fdd9efa0c93d945	Fecha de depósito: 24/10/2025	Número de caracteres: 168.031
Tamaño del documento original: 897,97 kB	Tipo de carga: interface	
	fecha de fin de análisis: 24/10/2025	



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	epperu.org El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú: Un marco transf... https://epperu.org/el-curriculo-nacional-de-educacion-basica-del-peru-un-marco-transfomad...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (87 palabras)
2	hdl.handle.net Aula invertida en el desarrollo de habilidades socioemocionales ... http://hdl.handle.net/20.500.12918/6982 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (58 palabras)
3	repositorio.untumbes.edu.pe Rol de la comunidad educativa en el segundo cic... https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/20.500.12874/1758/1/CHUNGA PINDAY, MIRY...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (60 palabras)
4	repositorio.cuc.edu.co Integración didáctica de la TIC para el fortalecimiento de... https://repositorio.cuc.edu.co/ 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (58 palabras)
5	Documento de otro usuario #95ae7e Viene de de otro grupo 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (55 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.ucv.edu.pe https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79121/Marmolejo_AHR-SD.pdf...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
2	doi.org El Impacto del Currículo Humanista en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)... https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a184	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
3	hdl.handle.net Enseñanza del Área Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica en ... https://hdl.handle.net/20.500.12727/10793	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
4	repositorio.unap.edu.pe https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/20.500.14082/21136/1/Cano_Calderon_Melizza_An...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
5	Documento de otro usuario #70d6b5 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)

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

1	https://hdl.handle.net/2445/42457
2	https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4519
3	http://hdl.handle.net/20.500.12404/27971
4	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308
5	https://erp.iestbellavista.edu.pe/upload/avt20220415153002455phpmouc wz1.pdf

Puntos de interés

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA PRIMARIA

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AND NATIONAL BASIC EDUCATION CURRICULUM FOR PRIMARY EDUCATION

Tesis/Trabajo académico para optar el Título de Profesionalización Docente en Educación Primaria

Presentado por
Yesenia Marycielo Ñontol Anyaypoma
<https://orcid.org/0009-0009-2052-477X>

Asesor
Fabrizio Arenas Barchi
<https://orcid.org/0009-0005-9361-6588>

Lima, marzo, 2025

DEDICATORIA

Dedico esta investigación a Dios, quien me guió hacia esta hermosa profesión; a mi madre, hermanos y sobrinos, por su apoyo incondicional en cada uno de mis proyectos de vida; a mi novio, por ser mi motivación constante en cada etapa de este camino; y a mi asesor, por su paciencia, conocimientos y valioso acompañamiento.



Yesenia Marycielo Ñontol Anyaypoma

RESUMEN

zz

Palabras clave: ZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ

ABSTRACT

zzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzz

Keywords:

ZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ

ÍNDICE
RESUMEN2
ABSTRACT3
ÍNDICE DE TABLAS13
ÍNDICE DE GRÁFICOS13
ÍNDICE DE ANEXOS13
INTRODUCCIÓN14
CAPÍTULO I:



- 17
- MARCO CONCEPTUAL17
- 1.1.Antecedentes de la investigación17
- 1.1.1.Antecedentes nacionales.17
- 1.
- 1.2.Antecedentes internacionales.26
- 1.2.Bases teóricas de las variables31
- 1.2.1.Currículo Escolar31
- 1.2.1.1.La educación durante el siglo XX31
- 1.2.1.2.Educación integral para el siglo XXI35
- 1.2.1.3.La educación actual en el Perú43
- 1.2.2.Habilidades socioemocionales45
- 1.2.2.1.Definición de habilidades socioemocionales45
- 1.2.2.2.Enfoques principales para Habilidades Socioemocionales46
- CAPÍTULO II:



- 55
- DISEÑO METODOLÓGICO55
 - 2.1.Tipo, nivel, diseño y método55
 - 2.1.1.Tipo.55
 - 2.1.2.Nivel.55
 - 2.1.3.Diseño y método.55
 - 2.2.Categorías y subcategorías.56
 - 2.3.Participantes o cuerpo de investigación56
 - 2.4.Técnicas e instrumentos56
- CAPÍTULO III:

58
CAPÍTULO IV:59
5.1.Discusión59
5.2.Conclusiones59
CAPÍTULO V:60
REFERENCIAS61
ANEXOS62

ÍNDICE DE TABLAS

No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia0
Anexo 2: Matriz de análisis1
Anexo 3: Fotografía probatoria0

INTRODUCCIÓN

Según el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2017), en la actualidad, la educación es el medio principal que permite a las personas formarse como ciudadanos, adquiriendo estructuras propias cognitivas y socioemocionales que les permiten incluirse en la sociedad a la que pertenecen. Sin embargo, la educación no siempre fue vista de esta manera. Durante el siglo XX, la enseñanza estaba centrada básicamente en aspectos cognitivos y académicos, considerando que los aspectos sociales y personales no eran competencia del ámbito educativo. En ese contexto, esta investigación entiende que se necesita incluir en la formación de los estudiantes el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que estas permiten un aprendizaje más significativo y positivo. A partir del siglo XXI, surge la idea de que estas habilidades, como el autoconocimiento, la perseverancia y la autoestima, son esenciales para construir una vida activa y ciudadana en un mundo cada vez más complejo (Unesco, 2021b, p.7).



Estas habilidades no solo impactan el desempeño académico de los estudiantes, sino que también influyen en su bienestar emocional y social (OECD, 2015).

En Latinoamérica, esta problemática no es diferente. Diversos estudios han demostrado que la educación en la región ha tenido que enfrentar desafíos relacionados con la inclusión de habilidades socioemocionales dentro del currículo escolar, buscando equilibrar el desarrollo académico con el bienestar emocional de los estudiantes (Durán y Maturana, 2020). En este sentido, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2020) ha enfatizado la importancia de integrar estas habilidades en los sistemas educativos de la región, promoviendo una formación integral. En Lima, la situación es similar al resto del país. Desde el año 2016, el Ministerio de Educación del Perú ha incorporado en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) lineamientos que orientan la formación de los estudiantes con un enfoque integral, en el que se incluyen competencias que favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Estas habilidades, según la UNESCO (2021b, p.9), se dividen en dominio interpersonal, cuando están relacionadas con la colaboración, empatía y resolución de conflictos, y dominio intrapersonal, cuando abordan la regulación emocional y la adaptabilidad. En este sentido, su inclusión en el currículo busca fortalecer el aprendizaje y la convivencia en el aula. Es por esto, que se plantea la pregunta de investigación: ¿cómo se promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales desde el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) de Perú para primaria?

Con esta pregunta de investigación se pretende recabar información acerca de estrategias empleadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del currículo escolar. El objetivo general de la investigación es describir cómo el Currículo Nacional de Educación Básica integra las habilidades socioemocionales en las competencias construye su identidad y convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común, enfocándose en las dimensiones de diálogo, autoconocimiento y autorregulación, y como objetivos específicos, describir cómo el Currículo Nacional de Educación Básica aborda el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con el diálogo reflexivo y la empatía crítica en el nivel de educación primaria, según la percepción de expertos en educación; identificar la forma en que el Currículo Nacional de Educación Básica incorpora las habilidades socioemocionales de autoconocimiento emocional y contextualización social de las emociones en sus documentos curriculares para primaria; y, caracterizar la presencia de habilidades socioemocionales vinculadas a la autorregulación y acción transformadora en las orientaciones pedagógicas del Currículo Nacional de Educación Básica para educación primaria.



Logrando con esto nutrir a nivel documental las variables y su relación.

La justificación del estudio radica en la necesidad de analizar en qué medida el CNEB permite el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes de educación básica, dado que su adecuada implementación puede impactar positivamente en el clima escolar y en la formación de ciudadanos integrales. Asimismo, la experiencia docente ha permitido observar la importancia de estas habilidades en la vida diaria de los estudiantes, especialmente en la regulación emocional y la interacción con sus compañeros. La ausencia de estrategias claras para su enseñanza podría afectar la convivencia en el aula y, en consecuencia, el proceso de aprendizaje. Esta necesidad de investigación se ve reforzada por el hecho de que no se han hallado estudios exhaustivos que evalúen de manera específica la efectividad del CNEB en el desarrollo práctico de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar peruano, lo que deja un vacío crítico en la literatura educativa nacional.

Por esto, es importante poder ampliar el conocimiento sobre este tema, subsanando esta falta de evidencia, apoyando el análisis y fortalecimiento del enfoque socioemocional en la educación básica, así como proporcionando información valiosa que beneficie a la comunidad educativa y a la práctica docente. Para ello, se analizará si la propuesta del CNEB se alinea con las prácticas que, según la teoría revisada, favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria.

Dada la relevancia actual del tema y la necesidad de promover una educación integral, como lo establece el CNEB, este estudio contribuirá a fortalecer estrategias que permitan trabajar de manera efectiva el desarrollo socioemocional en el aula.

El estudio es de tipo cualitativo, pues se registró a examinar la información acerca del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) para primaria en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales (Abero et al., 2015). Con respecto a nivel de la investigación, la tesis es exploratoria debido a que, como se observa en los antecedentes destacados no existe mucha información de ambas variables relacionadas. Del mismo modo, el diseño y método investigativo es el fenomenológico - hermenéutico, ya que busca comprender las experiencias vividas y los significados subjetivos que los participantes atribuyen a un fenómeno específico, así como la relación de las variables de estudio que no pueden verse a simple vista (Suárez et al., 2016) por lo que también su diseño corresponde a un diseño no experimental pues no se manipulan variables.



La investigación se organiza en cinco capítulos. El capítulo I presenta el marco conceptual, proporcionando una comprensión detallada de las variables de estudio. El capítulo II describe el diseño metodológico, incluyendo el enfoque, nivel y métodos empleados, así como las técnicas de recolección de datos. El capítulo III contiene el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, mientras que el capítulo IV expone la discusión, contrastando los resultados con la teoría y estudios previos, y presentando las conclusiones de la investigación.

Finalmente, el capítulo V incluye las recomendaciones y los anexos que complementan el estudio.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación

Con el propósito de obtener una visión integral sobre la temática investigada, se han recopilado antecedentes tanto a nivel nacional como internacional. En esta revisión, se identificó que no existen estudios previos que aborden ambas variables de manera conjunta, sino que han sido analizadas de forma independiente. Por ello, se han considerado referencias relacionadas con el currículo nacional y las habilidades socioemocionales por separado, con el fin de comprender el enfoque dado a cada una de estas variables en investigaciones previas. Asimismo, también se han incorporado a los antecedentes, tanto nacionales como internacionales, investigaciones relacionadas con las variables como estudios que abordaron el ámbito emocional o habilidades blandas en el marco del currículo de educación vigente.

Antecedentes nacionales.

Alta (2024) en su estudio evidenció la necesidad de fortalecer el desarrollo cognitivo, moral y de la fe en estudiantes de Educación Secundaria, considerando que estas dimensiones fueron esenciales para una formación integral. Se demostró que estos aspectos contribuyeron al aprendizaje significativo, la formación en valores y la convivencia pacífica y ecuménica, promoviendo un sentido de comunidad basado en principios éticos y morales. La investigación analizó cómo se fomentaron estas áreas en la propuesta pedagógica del Currículo Nacional - Programa de Educación Secundaria de Educación Religiosa del Ciclo VII, empleando un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y basado en el estudio documental.



Entre las conclusiones principales, se identificó que el desarrollo cognitivo correspondió al estadio de las operaciones formales, reflejándose en el razonamiento científico y la lógica proposicional. En el ámbito moral, se halló la presencia del estadio posconvencional, caracterizado por principios éticos universales y la promoción de los derechos humanos. Respecto a la fe, se observó el estadio de la Fe individual reflexiva, manifestándose en la reflexión crítica y la comprensión de símbolos abstractos.

No obstante, se resaltó la necesidad de seguir profundizando estos aspectos a partir de los postulados de Piaget, Kohlberg y Fowler para consolidar el desarrollo integral de los estudiantes.

Rodríguez (2022) tuvo como propósito determinar si los docentes del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en instituciones educativas de Cusco incorporaban los lineamientos del Currículo Nacional de Educación Básica en la planificación de sus clases.



Se trabajó con ocho instituciones educativas, de las cuales seis fueron estatales y dos particulares, incluyendo tres rurales. El estudio analizó la preparación, percepción y predisposición de los docentes para aplicar los lineamientos curriculares, además de evaluar su percepción sobre el acompañamiento recibido, las dificultades encontradas y las oportunidades de mejora en la planificación curricular. Metodológicamente, se trató de una investigación básica y descriptiva, dentro del paradigma cualitativo y con un diseño narrativo centrado en la construcción de la historia individual de los docentes. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas en profundidad, cuyo análisis permitió identificar patrones conceptuales y temáticos, contrastándolos con las categorías establecidas. Los hallazgos evidenciaron que los docentes no incorporaban adecuadamente los lineamientos del Currículo Nacional en la planificación de sus clases, lo que se corroboró con las declaraciones obtenidas en las entrevistas, señalando la necesidad de mejorar la formación y el apoyo docente en este proceso. Mauricio (2019) en su investigación abordó la importancia de la tutoría en el desarrollo integral de los estudiantes de educación inicial y primaria. Se destacó que la tutoría había buscado fortalecer el carácter socio-afectivo y cognitivo de los alumnos, ofreciendo un espacio de orientación educativa para responder a sus diversas necesidades personales y sociales. Se analizó el Currículo Nacional propuesto por el Ministerio de Educación, el cual estableció lineamientos claros sobre cómo debía implementarse la tutoría en el aula. En este marco, se resaltó que la tutoría no solo era parte del proceso educativo formal, sino que también promovía la creación de un ambiente de confianza y respeto, vital para el aprendizaje. El Investigador enfatizó que las relaciones de confianza y afecto entre maestros y estudiantes habían permitido que estos se sintieran aceptados, lo que facilitó su capacidad para expresarse libremente. Además, se mencionó que la orientación se integraba de manera transversal a todas las áreas curriculares, lo que otorgaba una oportunidad valiosa a los maestros para atender necesidades específicas de sus estudiantes. En última instancia, el trabajo sirvió como una contribución para mejorar las prácticas de tutoría y el desarrollo profesional de los docentes en la implementación del Currículo Nacional.

Salazar (2021) analizó el tratamiento conceptual



Documento de otro usuario

Viene de otro grupo

del enfoque de género en el Currículo Nacional de Educación Básica

a nivel primario, a raíz de los movimientos sociales que surgieron en oposición a su inclusión desde 2016. Estos grupos exigieron la eliminación del enfoque del currículo e incluso la anulación del documento elaborado por el Ministerio de Educación. Frente a esta problemática, se realizó un estudio documental que exploró el origen del término género y su integración en el ámbito educativo. Los hallazgos indicaron que el concepto de género surgió como una respuesta social en la lucha por la igualdad, impulsado principalmente por movimientos feministas. Se identificó que el enfoque de género funciona como una categoría de análisis de las interacciones sociales, permitiendo visibilizar los roles y estereotipos que perpetúan desigualdades y violencia. Asimismo, se determinó que la inclusión del enfoque en el currículo constituyó una estrategia educativa diseñada para abordarse de manera transversal en diversas áreas académicas. Esto se promovió mediante el análisis de situaciones cotidianas, con el propósito de generar una reflexión crítica en los estudiantes sobre la equidad de género y fomentar una convivencia basada en el respeto y la igualdad de oportunidades.

Parraguez (2019) analizó la repercusión de la ideología de género en la educación peruana. La investigación demostró que la inclusión de esta ideología en el currículo escolar generó una intensa controversia y polarización en la sociedad, afectando no solo la legislación, sino también la opinión pública y diversas expresiones culturales. Se destacó que, después de la publicación del nuevo Currículo Nacional en 2016, el enfoque de género se convirtió en un eje transversal para la educación, lo que causó divisiones entre sectores que defendían su utilidad y aquellos que lo consideraban una amenaza. A través de un análisis crítico, el estudio reveló que los postulados de la ideología de género en el currículo evidencian un alineamiento con investigaciones previas en el contexto latinoamericano y global, lo cual complicó su implementación. Finalmente, el trabajo propuso alternativas para abordar la controversia, enfatizando la necesidad de revitalizar la educación desde las primeras etapas de la infancia, a través de la inclusión activa de la familia en el proceso educativo, con el objetivo de fomentar un diálogo constructivo y reducir la confrontación en torno a la educación en igualdad de género.

El Minedu (2022), ofreció una guía para la implementación del Programa de Habilidades Socioemocionales destinado a estudiantes del quinto ciclo de educación primaria. Se centró en el desarrollo de 13 habilidades socioemocionales esenciales, que incluyeron la regulación de emociones, el autoconocimiento y la capacidad para establecer relaciones positivas. Las orientaciones enfatizaron la importancia del rol de los docentes y del Comité de Gestión del Bienestar, quienes fueron responsables de organizar y planificar la implementación del programa dentro del aula y en la institución educativa en general. Las actividades propuestas estuvieron diseñadas para favorecer la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes de manera activa, promoviendo un entorno de aprendizaje colaborativo. Se incluyeron dinámicas que animaban a los estudiantes a reflexionar sobre sus emociones, compartir sus logros y desafíos, y reconocer la diversidad entre sus compañeros. De este modo, se estableció un enfoque integral que buscó no solo mejorar las habilidades personales de cada estudiante, sino también fomentar un clima escolar más armonioso y cooperativo. La implementación del programa se alineó con los lineamientos del currículo nacional y las necesidades socioemocionales contemporáneas, contribuyendo así al bienestar general de la comunidad educativa.

Huaccha (2024) realizó un estudio que tuvo como objetivo el diseño y desarrollo de un programa pedagógico orientado a fortalecer las competencias socioemocionales en los docentes de una institución educativa en Lima. La investigación se enmarca dentro del ámbito educacional y corresponde a un estudio de tipo aplicado, con un enfoque transformativo.

Metodológicamente, se trata de una investigación no experimental y de carácter descriptivo.

Para la recopilación de datos, se emplearon la encuesta y la entrevista como técnicas, mientras que los instrumentos utilizados fueron un cuestionario y una guía de entrevista semiestructurada. El marco teórico de la investigación se fundamenta en los enfoques, modelos y teorías propuestos por Delgado y López (2022), así como por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Durante el trabajo de campo, emergieron diversas categorías que evidenciaron problemáticas clave, tales como el escaso autoconocimiento emocional, la limitada empatía entre los actores educativos, la deficiencia en habilidades para la resolución de conflictos, dificultades en la construcción de relaciones interpersonales positivas y el desgaste físico del personal docente. A partir de estos hallazgos, se diseñó un programa pedagógico estructurado en torno a acciones, estrategias y talleres específicos. Se concluye que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales contribuirá significativamente al desarrollo de habilidades y actitudes positivas en el ejercicio profesional docente, además de favorecer un clima emocional más armonioso dentro de la comunidad educativa.

El Minedu (2024) presenta una investigación donde expone que si bien existe consenso sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales (HSE) en distintos ámbitos de la vida, su consideración como objeto de estudio en los espacios político y educativo es relativamente reciente.

A pesar de su creciente importancia, la literatura no ha alcanzado un acuerdo respecto a cuáles son las habilidades más significativas, cómo denominarlas o cuál sería la mejor manera de definir las y operacionalizarlas para su medición. Debido a esta falta de consenso, no resulta sorprendente que aún se desconozca cómo se relacionan entre sí las HSE o si estas asociaciones configuran grupos diferenciados según patrones de respuesta (es decir, clases o perfiles). En el caso del Perú, la medición a gran escala de las HSE es reciente y, dada la novedad del tema, la situación no es muy distinta. Este estudio tuvo como objetivos principales, en primer lugar, identificar la existencia de brechas en los puntajes de HSE de los estudiantes de 6.º grado de primaria en la Evaluación Muestral 2022, según estratos; en segundo lugar, determinar la presencia de perfiles socioemocionales dentro de dicha muestra representativa (N = 9443) con base en sus puntajes en el cuestionario de HSE; y, finalmente, analizar si diversos factores contextuales del estudiante y su familia influyen en la probabilidad de pertenecer a cada uno de estos perfiles. Los hallazgos revelaron diferencias en los puntajes de HSE según estratos y mostraron que el modelo que mejor se ajustó a los datos fue el de siete perfiles latentes. Asimismo, se encontró evidencia de que la probabilidad de pertenecer a cada uno de los perfiles identificados varía en función de los factores contextuales del estudiante y su familia, siendo estos primeros los que desempeñan un papel más determinante.



El Minedu (2021) en su publicación

"Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria"

ofreció un conjunto de directrices para docentes en el contexto de la crisis provocada por la pandemia de COVID-19, destacando la importancia de abordar el bienestar emocional de los estudiantes. Se identificó que, a lo largo de este período, se presentaron diversos desafíos emocionales, incluyendo estrés, ansiedad, y alteraciones en el sueño, con un porcentaje significativo de estudiantes mostrando emociones desbordadas, apatía y tristeza. Ante esta situación, se sugirió un enfoque multidisciplinario, integrando la expresión emocional y la autorregulación como prácticas esenciales. Los docentes fueron alentados a implementar actividades interactivas que promovieran la calma, como juegos físicos y ejercicios de respiración. Además, se propuso la necesidad de generar vínculos afectivos y el trabajo colaborativo con padres y otros especialistas para abordar situaciones más graves que requieran atención psicopedagógica. Las estrategias culminaron en la promoción de la resiliencia y la esperanza, instando a los educadores a convertirse en agentes de cambio y guiar a sus estudiantes hacia perspectivas más positivas sobre sus experiencias, así como a optimizar su potencial y decisiones autónomas en tiempos de adversidad.

Cano (2024) en su investigación titulada Habilidades socioemocionales en estudiantes del V ciclo de la institución educativa primaria 70617 César Vallejo durante el año 2023 plantea que surge ante la necesidad de conocer el estado de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes. Actualmente, el Ministerio de Educación pone un énfasis especial en el desarrollo emocional dentro del Currículo Nacional, lo que ha generado inquietud entre los docentes, especialmente porque los estudiantes de 5.º y 6.º grado atraviesan la etapa de la pubertad, periodo en el que su estabilidad emocional puede volverse más vulnerable.



En este contexto, el objetivo principal de la investigación fue determinar el estado de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del V ciclo. Metodológicamente, el estudio se llevó a cabo desde un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo. La población estuvo conformada por 659 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 230 mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales, compuesto por 28 ítems con preguntas abiertas y cerradas.

El análisis de los datos se realizó a través de un tratamiento estadístico descriptivo. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel en proceso en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.



Específicamente, el 57% de los participantes,

equivalente a 132 estudiantes, se encuentra en esta categoría, lo que evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo estos aspectos dentro del ámbito educativo.



Pinedo (2021) tuvo como objetivo determinar la relación entre el soporte socioemocional y la tarea remota generada por la estrategia Aprendo en Casa en los estudiantes de instituciones educativas de Pucallpa durante el año 2020. Se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional-descriptivo y un modelo no experimental de tipo transeccional. La muestra estuvo conformada por 110 estudiantes de ambos géneros, quienes fueron evaluados a través de una encuesta, aplicada de manera virtual debido a las restricciones impuestas por la pandemia. Los resultados obtenidos muestran que el coeficiente de correlación Rho de Spearman fue de 0.092, lo que indica la inexistencia de relación entre las variables. Asimismo, al obtener una significancia de 0.346 (> 0.05), se rechazó la hipótesis general al no evidenciarse una relación directa entre las variables analizadas. En cuanto a la relación entre la tarea remota y las dimensiones de tolerancia, resiliencia y asertividad, se observó una correlación negativa y no significativa. No obstante, se identificó una relación positiva entre la tarea remota y la dimensión de empatía, con una correlación significativa de 0.047 (< 0.05). En conclusión, solo algunas dimensiones del soporte socioemocional, como la empatía y la tolerancia, presentan una leve relación con la tarea remota, con valores de Rho de 0.183 y 0.190, respectivamente, lo que indica una asociación muy baja. Esto sugiere que los estudiantes enfrentaron desafíos en la modalidad no presencial durante la pandemia de COVID-19 y que el rendimiento académico no siempre guarda una relación directa con el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Bustamante et al. (2023) La educación ha experimentado constantes transformaciones en función de las circunstancias sociales y contextuales. Inicialmente, su enfoque estaba centrado en el desarrollo cognitivo, pero en la actualidad ha incorporado las habilidades socioemocionales como un aspecto fundamental. Sin embargo, la falta de preparación de los docentes en este ámbito ha generado diversas controversias y dificultades. Ante esta problemática, surge la interrogante: ¿cómo fortalecer las habilidades socioemocionales en niños de 4 años? Este artículo tiene como propósito recopilar información teórica sobre el estado del arte en relación con las habilidades socioemocionales en la educación inicial, a partir de investigaciones recientes en los ámbitos psicológico y pedagógico. Para ello, se revisaron un total de 70 fuentes, entre artículos científicos, revistas especializadas y tesis doctorales. Los hallazgos indican que, aunque existen múltiples estudios que destacan la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales, aún persisten desafíos en su aplicación práctica. Se resalta la necesidad de implementar estrategias efectivas que incluyan el trabajo conjunto con las familias y fomenten un enfoque colaborativo. Se concluye que una intervención oportuna y adecuada desde la primera infancia puede favorecer el desarrollo de adultos con mayor empatía, autoconfianza y autocontrol, aspectos esenciales para la construcción de una sociedad equilibrada y saludable, más allá del desarrollo cognitivo. Asimismo, se subraya la importancia de la formación socioemocional del docente, dado su papel fundamental en la vida de los niños y el tiempo significativo que comparten con ellos.

Huacac (2022) tuvo como propósito determinar el nivel de influencia del enfoque de



hdl.handle.net | Aula invertida en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ancahuasi – Anta 2021
<http://hdl.handle.net/20.500.12918/6982>

aula invertida en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de cuarto grado, sección "A", de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ancahuasi - Anta.

Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, utilizando una metodología aplicada y un diseño preexperimental. La muestra, seleccionada de manera intencionada, estuvo conformada por 26 estudiantes, de los cuales 15 eran varones y 11 mujeres.



Para la recolección de datos, se empleó la técnica de evaluación mediante el *Inventario Emocional BarOn ICE: NA – Abreviado*, instrumento validado por Reuven Bar-On y adaptado en Perú por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila en 2006. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el diagrama de cajas y bigotes, y la prueba T de Student, utilizada para comprobar la veracidad de las hipótesis planteadas. Los resultados revelaron que el aula invertida tuvo una influencia significativa en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, ya que el valor de significancia obtenido ($0.021 < 0.05$) indicó una relación estadísticamente relevante. En conclusión, la estrategia de aula invertida contribuyó positivamente al fortalecimiento de estas habilidades en los alumnos de la institución educativa San Luis Gonzaga de Chaquilcasa, en el distrito de Ancahuasi, provincia de Anta. Ponce (2024) tuvo como objetivo diseñar e implementar una propuesta destinada a fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primer grado de primaria. Se destacó la importancia de estas habilidades para el bienestar y éxito a lo largo de su vida, enfatizando aspectos como la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de problemas. La intervención se fundamentó en estrategias y actividades específicas dirigidas a fortalecer dichas competencias en los estudiantes. Para el diagnóstico inicial, se emplearon diversas técnicas de exploración enmarcadas en la metodología de *Design Thinking*, incluyendo listas de cotejo y entrevistas, con el propósito de comprender las necesidades de los niños y diseñar un proyecto de innovación adecuado. La implementación del proyecto se estructuró en tres etapas, de las cuales se aplicó la primera en este trabajo. Como resultado, se evidenció una visión innovadora que favoreció la autonomía y el pensamiento crítico en los niños de temprana edad. La propuesta se centró en el estudiante, otorgándole un rol activo como analista y evaluador de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo así un enfoque educativo más participativo y significativo.

Robles (2023) en su estudio titulado

"Gestión escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes de una institución educativa pública en Carabayllo, Lima 2023"

desarrollado dentro de la línea de investigación sobre gestión y calidad educativa, con el propósito de determinar la relación entre la gestión escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Se empleó un enfoque basado en el método hipotético-deductivo y se trabajó con una muestra de 90 estudiantes. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario compuesto por 20 ítems para evaluar la gestión escolar y otros 20 para medir las habilidades socioemocionales. El análisis de los datos se realizó mediante el software estadístico SPSS versión 26, utilizando la correlación rho de Spearman. Los resultados evidenciaron un coeficiente de 0.563, lo que indicó una relación positiva entre ambas variables. Asimismo, el valor de significancia bilateral ($p = 0.001 < 0.05$) permitió refutar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis general. En conclusión, se determinó que la gestión escolar influye



hdl.handle.net | Aula invertida en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ancahuasi – Anta 2021
<http://hdl.handle.net/20.500.12918/6982>

significativamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de la institución educativa

pública de Carabayllo, resaltando la importancia de una administración escolar eficiente para fortalecer el bienestar y la formación integral de los alumnos.

Gil (2021) tuvo como propósito determinar el nivel de habilidades socioemocionales en niños y niñas de una institución educativa de la UGEL 06, Lima, durante la emergencia sanitaria por COVID-19 en el año 2021. Se trató de un estudio descriptivo con enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un diseño no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes, y para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta, utilizando como instrumento el test de inteligencia emocional de BarOn, compuesto por 30 ítems.



Los resultados revelaron que el 37 % de los niños presentaron un nivel promedio de habilidades socioemocionales, mientras que el 47 % de las niñas mostraron un nivel bajo. En cuanto a las dimensiones intrapersonal e interpersonal, los estudiantes percibieron un nivel alto, mientras que en adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general se ubicaron en un nivel promedio. Se concluyó que, en términos generales, la percepción del nivel de habilidades socioemocionales en los estudiantes evaluados fue promedio, lo que sugiere la necesidad de reforzar estrategias para su desarrollo integral, especialmente en contextos de crisis como la pandemia.

Marmolejo (2022) tuvo como objetivo



hdl.handle.net | Habilidades socioemocionales en el aprendizaje significativo de estudiantes de secundaria, Cieneguilla, 2021
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/79121>

determinar la influencia de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje



repositorio.ucv.edu.pe
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79121/Marmolejo_AHR-SD.pdf?sequence=1

significativo en estudiantes del VII ciclo de secundaria

en Cieneguilla durante el año 2021. Se adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, nivel explicativo y método hipotético-deductivo, fundamentado en la contrastación de hipótesis entre la teoría formal y la evidencia empírica. La población estuvo conformada por 160 estudiantes, seleccionados según criterios de inclusión y exclusión. Para la recolección de datos, se emplearon dos cuestionarios: uno para evaluar las habilidades socioemocionales y otro para medir el aprendizaje significativo, ambos con evidencias de validez y confiabilidad, obteniendo coeficientes Alfa de Cronbach de 0.80 y 0.90, respectivamente. Los resultados, analizados mediante un modelo de regresión logística, evidenciaron que las habilidades socioemocionales influyen significativamente en el aprendizaje significativo, con un valor $p = 0.000 < 0.05$, lo que permitió aceptar la hipótesis de investigación. Asimismo, se determinó que el 97 % de la variabilidad del aprendizaje significativo se explicó a través de las habilidades socioemocionales, resaltando su impacto en el proceso formativo y en la construcción del conocimiento en los estudiantes de secundaria.

Antecedentes internacionales.

El estudio de Peña (2021) tuvo como propósito resaltar la importancia del aprendizaje socioemocional en la educación básica, con un enfoque específico en la primaria. Se utilizó un diseño de investigación mixto, combinando observaciones cuantitativas y cualitativas para analizar cada variable y demostrar su impacto en la educación integral del estudiante. Se aplicó una encuesta a una muestra de 399 alumnos de educación primaria alta mediante formularios en Google, atendiendo a dimensiones y habilidades del aprendizaje socioemocional según la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2017). El enfoque pedagógico del Programa de Aprendizajes Clave (SEP, 2017) se basó en cuatro planos de interacción: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a aprender, los cuales sustentan el desarrollo del autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la colaboración y la autonomía. Los resultados indicaron que la respiración fue una técnica clave para controlar y gestionar emociones, siendo el autoconocimiento el punto de partida fundamental para fortalecer estas habilidades. Se destacó también el liderazgo, el bienestar personal, el desarrollo de la empatía y la comunicación asertiva como elementos esenciales en el proceso de aprendizaje, con el fin de formar individuos equilibrados y capaces de comprender y regular sus emociones de manera efectiva.

Soto (2020), en su trabajo titulado

"La escuela y el currículum del siglo XXI"

, analizó la situación de la educación media en Chile y su currículum, enfatizando la equidad curricular como clave para su desarrollo. La autora reflexionó sobre la permanente tensión entre la autonomía de las instituciones educativas y la normativa estatal que buscaba preservar esta equidad. A lo largo del estudio, se argumentó que existía una necesidad urgente de compatibilizar estas dos visiones sin sacrificar la contextualización curricular, evitando enfoques técnicos que no respondieran a las realidades locales. Además, se recogieron perspectivas de profesores en ejercicio, quienes compartieron sus opiniones sobre su papel en la transformación educativa y la democratización de la escuela, evidenciando que muchos aún se sentían atados a métodos del siglo XX. Así, se presentó la contextualización curricular como una alternativa para articular nuevos valores y demandas sociales, tales como la justicia social y una mayor participación docente en decisiones curriculares. Estos hallazgos pusieron de manifiesto la importancia de innovar en el currículum y resaltar el rol fundamental de los educadores en la construcción de un modelo educativo que se alinee con los desafíos del siglo XXI, propiciando un espacio de reflexión necesaria para el futuro de la educación chilena.

García (2024) abordó el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación general básica media de la Escuela María Troncatti, en Quito, Ecuador. Se evidenció que el currículo priorizado implementado por el Ministerio de Educación desde 2021 no presentó una metodología clara para el fortalecimiento de estas habilidades, dejándolas transversalizadas en distintas asignaturas sin una estrategia específica. La institución aplicó la metodología SERT, promoviendo la autonomía estudiantil, pero los resultados mostraron que los alumnos presentaban dificultades en la gestión emocional, resolución de conflictos y comunicación efectiva. Mediante encuestas, entrevistas y observación directa, se detectó que la baja tolerancia a la frustración y la dependencia de adultos para resolver problemas afectaban el desarrollo integral de los estudiantes. A partir de estos hallazgos, se diseñó un modelo pedagógico basado en teorías constructivistas y en el modelo CASEL, estructurado en cinco competencias:

autoconciencia, autocontrol, conciencia social,

habilidades interpersonales y toma de decisiones responsables. La propuesta incluyó estrategias didácticas activas y vivenciales para fortalecer la inteligencia emocional dentro del aula. La valoración del modelo por expertos confirmó su pertinencia y aplicabilidad, destacando su impacto positivo en la formación integral de los estudiantes y su preparación para enfrentar desafíos académicos y personales.

Cortés et al. (2022) tuvieron como objetivo analizar la presencia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el currículo de Educación Primaria en España, tanto a nivel general como en cada Comunidad Autónoma. Se empleó un enfoque mixto con un diseño descriptivo y el análisis documental como metodología principal. La normativa estatal y autonómica

que regula el currículo en Educación Primaria fue la fuente principal de estudio, y los datos fueron analizados mediante el software MAXQDA 2020. Los resultados indicaron que los principios del DUA estaban más presentes en los currículos desarrollados por las Comunidades Autónomas que en la normativa estatal. Sin embargo, se evidenció que aún existían desafíos significativos en la implementación del DUA dentro del marco de la educación inclusiva. Se concluyó que un currículo fundamentado en el DUA representa una oportunidad clave para fomentar la participación activa de los estudiantes y sus familias, promoviendo un enfoque más inclusivo. Asimismo, se destacó la necesidad de mayor flexibilidad en la adaptación curricular para atender de manera efectiva la diversidad del alumnado, consolidando así una educación más equitativa y accesible para todos.

Abarca (2003) tuvo como finalidad analizar la presencia de la Educación Emocional en el diseño curricular y la práctica educativa de la educación primaria, estableciendo cinco ejes fundamentales: surgimiento de las emociones, reactividad emocional, expresión emocional, conciencia emocional y autorregulación. Se revisó la socialización emocional en los ámbitos familiar y escolar, destacando la relación entre el desarrollo emocional y las habilidades sociales. Se abordó el concepto de inteligencia emocional desde los enfoques de Salovey y Mayer, Bar-On, Saarni y Goleman, resaltando la importancia de la escuela y la familia como espacios de socialización emocional con interacciones bidireccionales que influyen en el aprendizaje y la adquisición de competencias emocionales. Se examinó la incorporación de estos principios en la LOGSE, observando su aplicación en el Diseño Curricular Base, el Proyecto Curricular de Centro y las programaciones de aula. La investigación empírica se estructuró en cuatro preguntas clave sobre la presencia y diferencias de la educación emocional en los currículos del M.E.C. y la Generalitat de Catalunya, la influencia de la práctica educativa en la socialización emocional y la relación entre el estilo docente y la dimensión emocional del aprendizaje. A través del análisis de contenido, se evaluó la inclusión de la educación emocional en el currículo y en las estrategias formativas, identificando deficiencias y proponiendo mejoras. Finalmente, se observó en la práctica educativa la socialización de las emociones en contextos de interacción socioeducativa.

Borislovna (2017) planteó que el interés por el estudio de la creatividad ha crecido en los últimos años, abordándose desde diversas disciplinas como la psicología, la educación, las artes y la filosofía, reconociendo el papel crucial de la escuela en su desarrollo. En el siglo XXI, la creatividad se ha convertido en un elemento esencial de la educación, promoviendo la enseñanza a través del pensamiento divergente y original. En este contexto, el cuento musical ha sido identificado como una herramienta valiosa dentro del currículo de educación artística. Un estudio realizado con 582 niños de 1º a 6º grado de una escuela primaria pública en Puebla evidenció la necesidad de integrar el cuento musical en la enseñanza. A pesar de la riqueza del acervo literario-musical disponible, su uso pedagógico en la educación primaria ha sido limitado.

Los resultados del estudio demostraron un aumento significativo en el puntaje de creatividad en los niños tras la exposición al cuento musical grabado, especialmente en los grados 1º, 2º, 4º y 5º, así como en el grupo total de estudiantes evaluados. Esto resalta la importancia de generar nuevas líneas de investigación enfocadas en el uso de las artes para potenciar el desarrollo integral de los niños en la educación básica.

Bajo (2009) analizó cómo la lectura y el análisis del paisaje durante la educación primaria permitió a los alumnos alcanzar una comprensión significativa de las relaciones entre diversos elementos del medio físico y humano. Se destacó que el paisaje ofreció una representación directa de las complejas relaciones sincrónicas y diacrónicas entre estos elementos, ayudando a los estudiantes a descubrir problemas en la interpretación de su entorno y promoviendo nuevas actitudes hacia él. Se subrayó que el paisaje, entendido como resultado de la acción social sobre el medio, proporcionó una fuente inagotable de estímulos educativos. Además, el Ministerio de Educación reconoció el paisaje como un tema clave para sensibilizar a los escolares sobre la conservación del entorno, incrementando su interés en identificar y valorar la diversidad de paisajes en su entorno geográfico. A lo largo de los ciclos educativos, los estudiantes desarrollaron habilidades de observación y comprensión de su entorno, lo que les permitió trabajar en la defensa y mejora del medio ambiente.

En conclusión, se resaltó la necesidad de introducir el concepto de paisaje desde la educación infantil, para fortalecer la relación de los niños con su entorno y fomentar su responsabilidad hacia el mismo.

Méndez et al. (2015) analizaron las diferencias entre los currículos de Educación Física en Educación Primaria de las distintas Comunidades Autónomas (CCAA) de España, tras la implementación de la LOMCE y el Real Decreto 126/2014.



Se observó una alta disparidad en la organización y secuenciación de contenidos debido a la descentralización curricular, lo que impidió establecer un modelo homogéneo a nivel estatal. Mientras algunas CCAA mantuvieron la estructura de cinco bloques de la LOE, otras la modificaron drásticamente, destacando Aragón por su enfoque en dominios de acción. Las diferencias más notables se presentaron en la asignación de la carga horaria, con algunas regiones reduciendo el tiempo de clase, a pesar de las recomendaciones internacionales sobre la importancia de la actividad física en la infancia. Se eliminó en muchas regiones la mención explícita a los objetivos del área, trasladando su función a los criterios de evaluación. Además, el papel del deporte en la educación primaria varió considerablemente, con algunas CCAA eliminándolo como bloque independiente. En conclusión, la categorización de la Educación Física como asignatura específica generó una fragmentación administrativa y conceptual, afectando la equidad educativa y dificultando la movilidad docente entre regiones con programas significativamente distintos.

Hernández y García (1992) plantearon que el currículo de Educación Física en Educación Primaria fue concebido dentro de un marco flexible que promovía la interacción entre el desarrollo de las capacidades de los alumnos y la formación profesional de los docentes. Su aparición en la reforma educativa supuso un cambio significativo al integrar diversas corrientes y enfoques, superando los dualismos tradicionales de la disciplina. La estructura curricular se basó en cinco grandes bloques: imagen y percepción del cuerpo, habilidades y destrezas, expresión y comunicación, salud corporal, y juegos. Estos contenidos buscaban fomentar el conocimiento del propio cuerpo, la mejora de la motricidad, el desarrollo de hábitos saludables y la interacción social a través del juego. Asimismo, el currículo se diseñó con un enfoque constructivista, en el que el aprendizaje del alumno se entendía como un proceso de construcción activa. Se otorgó mayor autonomía a los docentes en la planificación y concreción del currículo, promoviendo la investigación y la experimentación en el aula.

No obstante, se identificaron desafíos como la necesidad de formación continua del profesorado y la falta de un modelo único de referencia. En conclusión, el currículo de Educación Física se configuró como un espacio de innovación pedagógica y reflexión sobre la enseñanza.

Bases teóricas de las variables

Currículo Escolar

La educación y la escuela tienen como propósito fundamental la transmisión de conocimientos,



habilidades, cultura, historia y valores,

desempeñando un papel clave en la integración del individuo en la sociedad.



A lo largo del tiempo, las aulas y los métodos de enseñanza han experimentado transformaciones, adaptándose a los cambios del entorno. En este proceso, han participado diversos profesionales e investigadores, no solo pedagogos, sino también médicos, psicólogos y filósofos, quienes, desde sus disciplinas, han aportado al desarrollo y mejora de la enseñanza. El interés por perfeccionar la práctica pedagógica sigue vigente en la actualidad, lo que motiva continuas investigaciones y modificaciones en los enfoques educativos.

En este contexto, resulta imprescindible incluir nuevos aspectos que anteriormente no eran prioritarios, dado que tanto las necesidades de los estudiantes como las demandas sociales están en permanente evolución. A lo largo de este apartado, se analizará la evolución de la educación durante los siglos XX y XXI, con el objetivo de comprender cómo se ha buscado garantizar una formación integral acorde con los retos actuales.

La educación durante el siglo XX

Este apartado se procederá a examinar la perspectiva de la educación durante el siglo XX, destacando los cambios más relevantes y las contribuciones que aún permanecen vigentes en cuanto a metodologías y enfoques de enseñanza.

Uno de los aspectos más notorios de aquella época, y que muchos hemos presenciado como estudiantes o docentes, es la clasificación de los alumnos según determinadas condiciones. Esta segmentación se realizaba con base en sus capacidades cognitivas, bajo un modelo que establecía un estándar de “normalidad”. Para científicos como Francis Galton, resultaba esencial identificar esa “norma” que regía la sociedad y su funcionamiento, excluyendo a quienes no se ajustaban a dicha medida (Ewald, 1990, como se citó en Dussel & Caruso, 1999, p. 145).

En este contexto, se instauraron normas que tanto estudiantes como docentes debían acatar, lo que derivó en la implementación de mecanismos punitivos para aquellos que infringieran las reglas. La educación se concebía desde una perspectiva impositiva, donde los docentes asumían un rol de control absoluto sobre los estudiantes, quienes eran

considerados sujetos pasivos y carentes de autonomía.



Con el propósito de estandarizar la enseñanza, Senet (1918, como se citó en Dussel & Caruso, 1999) propuso un sistema de “señas y movimientos”, cuyo objetivo era inculcar en los alumnos hábitos de obediencia para garantizar el orden y la uniformidad en la escuela. Este enfoque estructuró el quehacer escolar de manera casi militar, estableciendo horarios estrictos, periodos de descanso breves, la formación de filas y normas precisas sobre cuándo los estudiantes debían sentarse, pararse o manipular sus materiales, reforzando la idea de que el docente debía mantener el control absoluto del aula.

Los pedagogos que promovían este modelo normalizador defendían la existencia de leyes generales e inalterables en la enseñanza, argumentando que cualquier modificación afectaría negativamente la educación del estudiante. Desde esta perspectiva, el maestro tenía la responsabilidad absoluta del aprendizaje y no se concebía margen para el error o la innovación en la práctica pedagógica.

Otro de los principios dominantes de la época tenía su fundamento en la biología, influyendo en la educación a través de la idea de la herencia como determinante del éxito o fracaso escolar.

Se creía que, al igual que las características físicas y ciertas enfermedades, las habilidades cognitivas podían transmitirse de generación en generación, condicionando así el desempeño académico de los estudiantes (Mercante, 1927, como se citó en Dussel & Caruso, 1999).

La pedagogía normalizadora también tuvo un impacto en la organización escolar, dando origen a la estructura de grados de estudio que sigue vigente en la actualidad. Los estudiantes fueron agrupados según su edad y nivel de conocimiento, bajo la premisa de que este método facilitaría la enseñanza y permitiría obtener mejores resultados.



Otro cambio significativo fue la reorganización del aula, incorporando mobiliario adecuado y materiales pedagógicos esenciales para mejorar la experiencia educativa. Estos ajustes buscaban optimizar el entorno de aprendizaje y hacerlo más funcional para las necesidades de los estudiantes.

Posteriormente, surgió el movimiento escolanovista, cuyo mayor auge se dio entre 1939 y 1945. Esta corriente estuvo integrada por pedagogos que promovían una reforma educativa, aunque con enfoques divergentes entre sí.

No obstante, compartían la idea central de que la enseñanza debía adaptarse a la naturaleza del niño, reconociendo que cada estudiante es único y que, por lo tanto, el aprendizaje no debía ser homogéneo ni rígido, sino flexible y acorde con sus necesidades individuales.

Uno de los representantes más influyentes de este movimiento fue John Dewey (1859-1952), filósofo norteamericano que sostenía que el conocimiento escolar debía considerarse provisional y sujeto a revisión, ya que la forma en que un individuo interpreta el mundo es dinámica y se construye con el tiempo (Dewey, 1967, como se citó en Dussel & Caruso, 1999).



Durante su dirección de la escuela experimental de la Universidad de Chicago, Dewey implementó un modelo educativo en el que los nueve años de educación elemental se dividían en tres grupos etarios:

de 4 a 7 años, de 7 a 10 y de 10 a 13 años.

Su currículo incluía tres grandes áreas de estudio: historia y literatura, ciencia y educación manual. Este plan educativo se basaba en las ocupaciones sociales de la época y buscaba integrar el desarrollo individual del estudiante con su papel dentro de la sociedad, con el fin de superar la dicotomía existente entre ambos aspectos.

Otro grupo destacado dentro de la renovación pedagógica fue el de los tecnicistas, quienes complementaron lo que otros modelos no abordaban: el uso de técnicas específicas para mejorar la enseñanza. Introdujeron métodos innovadores, como el trabajo en grupos pequeños para equilibrar las necesidades individuales sin aislar al estudiante de sus compañeros.

Además, propusieron adaptar la enseñanza al ritmo de cada alumno, dejando atrás la lección colectiva predominante en las aulas hasta ese momento. Estas modificaciones favorecieron una mayor interacción dentro del aula, eliminando el mobiliario fijo que restringía la movilidad y limitaba nuevas dinámicas de aprendizaje.

Durante la década de 1920, surgieron múltiples experiencias pedagógicas con el propósito de adaptar la educación a la naturaleza del estudiante, en lugar de imponer un modelo rígido.

Se argumentaba que el aprendizaje debía partir de los intereses del niño y expandirse hacia el conocimiento del mundo, en lugar de imponer contenidos externos sin considerar sus necesidades e inquietudes (Carbonell Seborraja, 1978, como se citó en Dussel & Caruso, 1999). También se impulsó la incorporación de espacios alternativos al aula tradicional, como talleres y laboratorios, para fomentar un aprendizaje más activo y participativo.

Dentro del escolanovismo, los pedagogos que promovían un modelo centrado en el niño fueron conocidos como los “médicos”, entre ellos la italiana María Montessori (1870-1952) y el belga Ovidio Décroly (1871-1932). Ambos, con formación en medicina, desarrollaron propuestas educativas basadas en el crecimiento natural del estudiante.

Montessori defendía la educación sensorial como base del aprendizaje, enfatizando el desarrollo de la creatividad y las capacidades naturales del niño. Diseñó ejercicios específicos para estimular cada uno de los sentidos mediante materiales como bloques de construcción y formas geométricas, elementos que aún se emplean en la actualidad. En este enfoque, el docente asumía el papel de guía en el proceso de aprendizaje, permitiendo que los niños exploraran y descubrieran conocimientos por sí mismos.

Por su parte, Décroly propuso la teoría de los intereses, según la cual los estudiantes comienzan su aprendizaje a partir de una visión global, aunque inicialmente no comprendan todos sus elementos. Con el tiempo, identifican y analizan las partes que la componen para luego integrarlas y entender la totalidad. Para facilitar este proceso, propuso organizar el aula en “rincones” con distintos materiales y funciones, metodología que aún se aplica en algunas instituciones educativas (Abbagnano & Visalberghi, 1980, como se citó en Dussel & Caruso, 1999).

Este recorrido por los principales acontecimientos de la educación durante el siglo XX permite comprender cómo estos cambios influyeron en la evolución de la enseñanza, marcando hitos que han dejado una huella significativa en la historia de la educación.

Educación integral para el siglo XXI

Siguiendo la línea cronológica de los cambios transformadores en la educación, resulta fundamental analizar las necesidades y motivaciones actuales que se esperan de la enseñanza en el siglo XXI.



Estas expectativas están estrechamente vinculadas a factores sociales, políticos, económicos y ambientales, los cuales inciden directamente en el desarrollo de un país. En este sentido, la educación enfrenta el desafío de preparar a las nuevas generaciones de manera integral, garantizando que adquieran las competencias necesarias para desenvolverse en los diversos contextos que les toque vivir. Esta tarea, aunque compleja, es imprescindible para el progreso de la sociedad y plantea nuevos retos tanto para el sistema educativo como para los docentes en su práctica pedagógica.

Dado que la enseñanza ha sido y continúa siendo un proceso dinámico en constante evolución, Waissbluth (2018) introduce el concepto de “habilidades para el siglo XXI”, las cuales trascienden los aprendizajes curriculares convencionales. A menudo denominadas habilidades blandas, el autor sugiere que en realidad deberían considerarse habilidades duras, ya que resultan esenciales para la supervivencia, el desarrollo personal y la contribución a la sociedad (pp. 57-58).

A continuación, se presentan algunas de estas habilidades clave:

Habilidades intra e interpersonales Habilidades para el trabajo

- Autoconciencia y reflexión personal, desarrollando la capacidad de autoevaluación y práctica de la meditación para fortalecer el bienestar emocional. - Habilidades emocionales y sociales, promoviendo la empatía, la comprensión de los demás y la capacidad de escuchar activamente en diversas interacciones.



- Persistencia y adaptación, fortaleciendo la resiliencia y la determinación para enfrentar situaciones desafiantes con una actitud proactiva. - Innovación y mentalidad emprendedora, fomentando la creatividad, la curiosidad y una disposición positiva hacia el aprendizaje y el ámbito laboral. - Desarrollo metacognitivo, entendido como la capacidad de regular el propio aprendizaje y mejorar estrategias de estudio en un entorno en constante evolución. - Principios éticos y valores, promoviendo la justicia, la equidad, la integridad y la solidaridad como bases fundamentales para la convivencia social. - Habilidad para analizar y solucionar problemas, incluyendo competencias en diseño, que abarcan la identificación, investigación, generación de ideas, selección, implementación y evaluación de soluciones. - Trabajo colaborativo y liderazgo, fomentando la capacidad de coordinar esfuerzos en equipo, participar en proyectos interdisciplinarios y relacionarse con personas de diversos contextos. - Interpretación y manejo de datos, fortaleciendo el análisis de información, estadísticas y tendencias, sin importar el campo profesional o laboral. - Adaptabilidad a la era digital, desarrollando competencias para el uso de nuevas tecnologías y la integración en la cultura digital. - Comunicación efectiva, mediante la capacidad de expresar ideas y conceptos de forma oral, visual o escrita con claridad y precisión. - Pensamiento holístico y sistémico, promoviendo una visión integral que permita comprender la interconexión de fenómenos y el contexto global. - Gestión financiera y contable, adquiriendo conocimientos para la administración eficiente del dinero y la toma de decisiones económicas. - Apertura y sensibilidad cultural, facilitando la interacción y el entendimiento en entornos diversos e interculturales. - Compromiso con el bienestar colectivo y la sostenibilidad, priorizando el bien común y la protección del medio ambiente en la toma de decisiones.

Tabla 1. Elaboración propia en base a Weissbluth (2018)

Durante los últimos años, diversas organizaciones, gobiernos e instituciones han desarrollado marcos conceptuales que buscan abordar estas habilidades de manera integral. El objetivo principal es establecer una propuesta estructurada que brinde al sistema educativo una orientación clara sobre los aprendizajes esperados en la formación de los estudiantes. Aunque no existe un modelo único considerado como estándar, para esta investigación se tomará como referencia el Informe Delors (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Este documento es reconocido por ser uno de los primeros en proponer un marco para definir las competencias esenciales para el siglo XXI, articuladas en torno a cuatro principios fundamentales, conocidos como los “cuatro pilares de la educación”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Luna, 2015).

En los siguientes apartados, se analizan con mayor profundidad estas competencias y habilidades, tomando como base el documento de trabajo publicado por la UNESCO (2015):

Aprender a conocer

El dominio de disciplinas fundamentales como gramática,



lengua y literatura, idiomas, arte, matemáticas, economía, ciencias,

geografía, historia y educación cívica resulta indispensable en la formación de los estudiantes en la actualidad. Por esta razón, los programas educativos buscan equilibrar la enseñanza de estos contenidos, asegurando que los estudiantes adquieran conocimientos sólidos en cada área. Sin embargo, el simple almacenamiento de información no garantiza que puedan aplicarla eficazmente en diferentes contextos.



En este sentido, el concepto de “aprender a conocer” enfatiza la necesidad de que estos saberes sean asimilados de manera integrada y significativa, en lugar de ser acumulados sin conexión o relevancia para la vida del estudiante.

Asimismo, en los últimos años, diversos especialistas en educación han planteado la importancia de complementar estas materias con temáticas que respondan a los desafíos actuales. Entre ellas se incluyen la conciencia global, fundamentos de economía, negocios y emprendimiento, educación cívica y conocimientos básicos sobre salud y bienestar.

La incorporación de estos ámbitos en el currículo busca preparar a los estudiantes de manera más integral para afrontar las demandas y problemáticas del mundo contemporáneo.

Aprender a hacer

Tanto para estudiantes como para docentes, resulta esencial desarrollar la capacidad de vincular conocimientos y habilidades, convirtiendo el aprendizaje en herramientas aplicables para la acción. En la actualidad, se demanda un enfoque educativo dinámico que permita a los estudiantes integrar lo aprendido para enfrentar desafíos relacionados con su realidad y sus necesidades. Algunas de las competencias y habilidades clave en este proceso incluyen:

Pensamiento crítico: Esta habilidad, considerada esencial en el aprendizaje del siglo XXI, se basa en la capacidad de reflexionar activamente, acceder, analizar y sintetizar información de manera eficiente. Estas competencias resultan fundamentales tanto en el ámbito laboral, donde se requiere la toma de decisiones fundamentadas, como en la ciudadanía, ya que permiten a las personas evaluar propuestas, comparar alternativas y tomar decisiones responsables sobre temas de interés público y bienestar colectivo.



Resolución de problemas: Implica la capacidad de identificar, seleccionar, evaluar, organizar y ponderar diversas alternativas para encontrar soluciones a situaciones complejas.

Un entorno laboral cada vez más competitivo, esta habilidad es altamente valorada. Su desarrollo requiere fomentar el aprendizaje basado en la comunicación de ideas, el pensamiento creativo, la aplicación de conocimientos especializados, la evaluación crítica de la información, el trabajo en equipo y la perseverancia ante dificultades.

Comunicación y colaboración: Comprende el desarrollo de competencias comunicativas que permitan expresar ideas con claridad, tanto de forma oral como escrita, así como la capacidad de argumentar, dar instrucciones y motivar a otros. Estas habilidades son esenciales para una participación activa en la sociedad. Además, el aprendizaje cooperativo fomenta un razonamiento más profundo, mejora la transferencia de conocimientos, incrementa la motivación, fortalece el desarrollo cognitivo y social, reduce estereotipos y prejuicios, y contribuye a un ambiente de aprendizaje más inclusivo y enriquecedor.

Creatividad e innovación: Se refiere a la capacidad de explorar nuevas perspectivas, aplicar formas de pensamiento originales, generar ideas innovadoras, plantear interrogantes no convencionales y llegar a soluciones inesperadas. Las personas con habilidades creativas y con la capacidad de diseñar estrategias novedosas desempeñarán un papel clave en la transformación positiva de la sociedad.

Alfabetización en medios de comunicación e información: Una persona con conocimientos básicos en esta área posee habilidades para procesar, analizar, reflexionar y actuar frente a los mensajes transmitidos por los medios de comunicación. Además, esta competencia implica el uso eficaz de las tecnologías para expresarse, influir e informar a otros de manera responsable y ética.

Competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Incluyen la capacidad de acceder, gestionar, integrar, evaluar y generar información mediante el uso de herramientas digitales. Asimismo, requieren el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan comprender y utilizar la información, los medios de comunicación y las tecnologías de manera efectiva dentro del entorno digital.

Aprender a ser

Si bien las habilidades académicas y cognitivas desempeñan un papel esencial en la formación de los estudiantes, no constituyen el único conjunto de competencias necesarias para desenvolverse exitosamente en la vida. Las características personales que configuran la identidad de cada individuo influyen en su respuesta ante fracasos, conflictos y crisis, además de prepararlos para afrontar los retos que enfrentarán a lo largo de su trayectoria. En este sentido, es fundamental que los estudiantes desarrollen la capacidad de trabajar en entornos diversos, aprender de ellos y adaptarse a las dinámicas cambiantes del mundo actual. A continuación, se presentan algunas de las competencias y habilidades consideradas esenciales:

Competencias sociales e interculturales: Estas habilidades son cruciales tanto en el ámbito educativo como en la vida cotidiana, ya que permiten a los individuos interactuar de manera efectiva con los demás, trabajar colaborativamente en equipos diversos y respetar las diferencias culturales.



La apertura a nuevas ideas y valores facilita la construcción de propuestas innovadoras y de calidad. Asimismo, un sólido desarrollo de competencias sociales incide positivamente en el desempeño académico, el comportamiento, las relaciones interpersonales y la participación en actividades extracurriculares, promoviendo además la empatía en la interacción con adultos y compañeros.

Iniciativa, autonomía y responsabilidad personal: La autonomía permite a los estudiantes asumir el aprendizaje como un proceso individual, impulsándolos a mejorar sus competencias a lo largo de toda su vida.

Aquellos que desarrollan esta capacidad poseen una motivación intrínseca y comprenden que su éxito profesional está estrechamente vinculado a su pasión por aprender. Además, la autonomía fomenta la reflexión sobre fortalezas y áreas de mejora, así como una gestión eficiente del tiempo.

Competencias para la generación de significado: Se refiere a la capacidad de comprender y analizar cuestiones complejas y relevantes en el entorno.



Los estudiantes deben estar preparados para abordar problemáticas como el cambio climático, la pobreza, la propagación de enfermedades o las crisis energéticas. En este contexto, es fundamental promover el desarrollo de competencias que les permitan interpretar escenarios diversos, incluidas situaciones de alta complejidad, variabilidad e incertidumbre.

Competencias metacognitivas: La metacognición, entendida como la capacidad de "pensar sobre el propio pensamiento"

, permite a los estudiantes evaluar su nivel de comprensión sobre un tema y reconocer los factores que inciden en su aprendizaje. Para fortalecer estas habilidades, es importante que comprendan que el aprendizaje no es un proceso estático, sino que puede ajustarse a sus necesidades. Asimismo, deben desarrollar estrategias para definir objetivos, organizarse para alcanzarlos y contar con oportunidades constantes para practicar y adaptar sus conocimientos.

Pensamiento emprendedor: La mentalidad emprendedora implica la capacidad de identificar oportunidades y tomar decisiones estratégicas asumiendo los riesgos y responsabilidades que conlleva. Esta habilidad permite a las personas generar empleo, tanto para sí mismas como para su comunidad. Por ello, es importante que los estudiantes sean formados en el pensamiento innovador, fomentando su capacidad para detectar y evaluar nuevas oportunidades con potencial de impacto positivo en su entorno.

Aprender a aprender y hábitos de aprendizaje continuo: En un mundo donde el acceso a la información se renueva constantemente, es imprescindible que los centros educativos potencien la capacidad intelectual de los estudiantes, fortaleciendo su disposición y habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

El desarrollo de estas competencias resulta más valioso que la simple acumulación de conocimientos, ya que los prepara para enfrentar una diversidad de escenarios desconocidos y adaptarse a las exigencias de un mundo en constante evolución.

Aprender a vivir juntos

Se ha demostrado que los grupos que trabajan de manera colaborativa alcanzan niveles más altos de pensamiento y retienen la información por más tiempo en comparación con quienes estudian individualmente.



Esto se debe a que el aprendizaje compartido proporciona mayores oportunidades para generar discusiones y realizar un seguimiento continuo del proceso de aprendizaje, lo que fortalece el pensamiento crítico. Por estas razones, los estudiantes del siglo XXI deben desarrollar habilidades que les permitan convivir exitosamente tanto en el ámbito escolar como en cualquier entorno social. Para ello, es fundamental que adquieran las siguientes competencias:

Apreciación y valoración de la diversidad: Implica reconocer y respetar a personas de distintas culturas, otorgándoles el mismo valor sin distinciones. También implica estar abiertos a diferentes perspectivas, fomentando la conciencia sobre las diferencias individuales y colectivas y destacando su importancia en la sociedad. Este enfoque promueve una convivencia pacífica en un mundo caracterizado por su diversidad, lo que permitirá a los futuros ciudadanos contribuir a la resolución de conflictos sociales y políticos, así como afrontar los retos ambientales que enfrentarán a lo largo de su vida.

Trabajo en equipo e interconexión: Estas habilidades facilitan la integración de los estudiantes en entornos colaborativos tanto dentro de la comunidad como en el ámbito laboral. A través de la cooperación interdisciplinaria y el intercambio de ideas, los individuos pueden abordar y resolver problemas de interés común de manera conjunta, promoviendo un enfoque colectivo y estratégico.

Ciudadanía cívica y digital: Ambas competencias están estrechamente relacionadas. La ciudadanía cívica implica conocer y ejercer los derechos y responsabilidades en los ámbitos local y nacional, fomentando una participación activa y consciente en asuntos de interés público. Por su parte, la ciudadanía digital se refiere a la capacidad de interactuar en entornos virtuales de manera ética, crítica y responsable. Para lograrlo, es fundamental que los centros educativos brinden herramientas que permitan a los estudiantes comprender aspectos como la seguridad de datos, la privacidad, la detección de fraudes, el respeto a los derechos de autor y la importancia de un uso adecuado de la información en internet.

Competencia global: Consiste en la capacidad de actuar con una visión más amplia, no solo desde la perspectiva de la ciudadanía local o nacional, sino desde una óptica global. Esto implica aplicar el pensamiento crítico para analizar y priorizar problemas que afectan al mundo, evaluar distintas opciones y proponer soluciones fundamentadas en datos verificables.

Las personas con esta competencia pueden colaborar de manera ética y creativa con otros, siempre considerando tanto el desarrollo de su entorno inmediato como el impacto en la sociedad global. Además, reflexionan sobre sus propias capacidades y buscan oportunidades de cooperación con otros para alcanzar objetivos comunes.

Competencia intercultural: Se centra en la habilidad para comprender y comunicarse con personas de diferentes contextos culturales, superando barreras que puedan dificultar la interacción. La educación intercultural tiene como propósito promover la convivencia armoniosa y el aprendizaje inclusivo, garantizando el reconocimiento y respeto de todas las perspectivas, sin importar su origen. En este sentido, es crucial que los estudiantes aprendan a escuchar activamente, sean flexibles y trabajen en equipos diversos, integrando múltiples disciplinas y perspectivas culturales.

Como se ha analizado a lo largo del texto, la educación en el siglo XXI exige que los estudiantes estén preparados para desenvolverse en un mundo altamente competitivo. Si bien el conocimiento de contenidos y las competencias cognitivas siguen siendo fundamentales, el éxito en la vida y en el ámbito laboral requiere de un conjunto más amplio de habilidades.

Para ello, es indispensable la implementación de una pedagogía centrada en el individuo, que proporcione herramientas que potencien su confianza y sus capacidades personales, preparándolos para enfrentar los desafíos del futuro con mayor seguridad y eficacia.

Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales tienen su origen en el ámbito de la psicología desde la década de 1980, cuando Gardner (1983) introdujo el concepto de inteligencia interpersonal e intrapersonal dentro de su teoría de las inteligencias múltiples. Posteriormente, Goleman (1996) desarrolló la noción de inteligencia emocional, destacando que esta comprende la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades para establecer relaciones interpersonales (UNESCO, 2021b, p.9).

Ahora, en relación con los contenidos desarrollados en el capítulo previo, donde se examinaron las competencias y habilidades esenciales para los estudiantes del siglo XXI dentro de un enfoque de educación integral, se destacó la importancia de aquellas relacionadas tanto con el desarrollo personal como con la interacción con el entorno. Esto lleva a reflexionar sobre el papel crucial que desempeñan las habilidades socioemocionales en la formación integral que se busca fomentar en los estudiantes de la actualidad. Por ello, en este capítulo se explorarán algunos de los enfoques más relevantes que permitirán comprender con mayor claridad el concepto de habilidades socioemocionales.

Definición de habilidades socioemocionales

Basándonos en la afirmación de Wallon (1987, como se citó en Vargas, 2007), quien sostiene que el niño es un ser social desde su nacimiento y que su desarrollo se fundamenta en la interacción con los demás, podemos inferir que las experiencias de socialización desde edades tempranas juegan un papel clave en la manera en que aprende a relacionarse con su entorno. Inicialmente, estas interacciones ocurren en el seno familiar y, posteriormente, en espacios educativos como el nido y la escuela formal.



En este sentido, el contexto social adquiere gran relevancia en el ámbito educativo, ya que el aprendizaje de los estudiantes se ve influenciado por intercambios comunicativos tanto formales como informales a lo largo de su vida.

Aunque no se limitan exclusivamente al entorno escolar, estos factores impactan significativamente en su estado emocional, procesos cognitivos, niveles de estrés y autoconcepto, elementos determinantes para el aprendizaje (Caicedo, 2012, como se citó en Ledesma, 2014). Por lo tanto, es fundamental brindar un acompañamiento adecuado en el desarrollo de las habilidades socioemocionales desde los primeros vínculos y continuar su fortalecimiento durante la etapa escolar. Actualmente, estas habilidades han adquirido un papel central en la educación, aunque en muchas ocasiones los docentes carecen de información suficiente o no se les otorga la relevancia que merecen debido a la percepción de su complejidad. Para adentrarnos en este tema, es importante señalar que las habilidades socioemocionales tienen sus raíces en la psicología desde la década de 1980.



En ese periodo, Gardner (1983) introdujo los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal dentro de su teoría de las inteligencias múltiples.

Posteriormente, Goleman (1996) propuso el término inteligencia emocional, el cual abarca la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades para las relaciones interpersonales (UNESCO, 2021b, p.9). Sin embargo, en el ámbito de la investigación, se ha identificado una falta de precisión conceptual en la denominación de las HSE (Habilidades Socioemocionales), empleándose términos como aprendizaje socioemocional, habilidades no cognitivas, competencias del siglo XXI o habilidades blandas, entre otros.



Existen diferentes enfoques que establecen marcos de referencia y describen competencias similares.

En este sentido, a continuación, se presentan los principales enfoques sobre el tema, de acuerdo con el documento elaborado por la UNESCO (2021), *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina* ([PDF disponible aquí] (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512/PDF/377512spa.pdf.multi>)).

Enfoques principales para Habilidades Socioemocionales
National Research Council

Uno de los primeros enfoques a considerar en el estudio de las habilidades socioemocionales es el propuesto por el National Research Council de Estados Unidos. Este modelo plantea que dichas habilidades forman parte de las competencias esenciales del siglo XXI y las clasifica en tres grandes dominios: cognitivo, intrapersonal e interpersonal. El dominio cognitivo se centra en el pensamiento y en las capacidades relacionadas con el razonamiento, la resolución de problemas, la memoria, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, así como la creatividad e innovación.



Estas habilidades suelen evaluarse mediante pruebas de capacidad cognitiva general o específicas, diseñadas para medir el desempeño en asignaturas académicas o en tareas laborales concretas. El dominio intrapersonal está vinculado con el reconocimiento y gestión de las emociones propias, la regulación emocional y la capacidad de establecer y alcanzar metas. Además, incluye competencias como la apertura al cambio, la adaptabilidad, la responsabilidad personal y social, la curiosidad, la perseverancia, la ciudadanía y la estabilidad emocional.

Por último, el dominio interpersonal abarca las habilidades necesarias para comunicarse de manera efectiva con los demás, tanto en la expresión como en la interpretación de la información. Dentro de este grupo se encuentran competencias como la colaboración, el trabajo en equipo, la empatía, la resolución de conflictos, la extraversión y el liderazgo.



hdl.handle.net | Aula invertida en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ancahuasi – Anta 2021
<http://hdl.handle.net/20.500.12918/6982>

Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional

El enfoque desarrollado por el proyecto Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional

(CASEL) propone cinco grupos interconectados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales: conciencia de sí mismo, autogestión, toma de decisiones responsable, conciencia social y habilidades de relación.



La conciencia de sí mismo es la capacidad de identificar y comprender las propias emociones y pensamientos, así como su influencia en el comportamiento. Esta habilidad permite reconocer fortalezas y limitaciones, fomentando una autopercepción precisa, confianza en sí mismo y una mayor eficiencia personal. La autogestión hace referencia a la capacidad de regular emociones, pensamientos y comportamientos en distintos contextos. Incluye el manejo del estrés, el control de impulsos y la automotivación para alcanzar metas personales y académicas. Asimismo, abarca la autorregulación emocional, la disciplina personal y el desarrollo de habilidades organizativas. La toma de decisiones responsable consiste en la capacidad de evaluar opciones y elegir de manera ética y respetuosa, tanto en el ámbito personal como en el social. Esta competencia es clave para la interacción con el entorno, ya que influye tanto en las relaciones interpersonales como en la autorreflexión y el crecimiento personal. La conciencia social permite comprender y valorar la perspectiva de los demás en distintos contextos, promoviendo la empatía y el respeto hacia la diversidad. Esta habilidad favorece la interacción armoniosa en la sociedad y fortalece la convivencia pacífica. Por último, las habilidades de relación están enfocadas en la construcción y mantenimiento de vínculos positivos con familiares, amigos y otros miembros de la comunidad. Para ello, es fundamental desarrollar una comunicación efectiva, compromiso social y la capacidad de colaborar en equipo con motivación y responsabilidad.

Modelo de los Cinco Grandes Factores

Este modelo se fundamenta en cinco factores principales de la personalidad:



extraversión, agradabilidad, meticulosidad,

estabilidad emocional y apertura, los cuales han demostrado ser relativamente consistentes en distintas edades, países y culturas.

La extraversión se refiere a la capacidad de una persona para integrarse en interacciones sociales, ya sea iniciándolas o manteniendo conexiones establecidas.



Quiénes poseen esta característica suelen expresarse con seguridad, manifestando opiniones, necesidades y emociones de manera espontánea y entusiasta. Entre las habilidades asociadas a la extraversión se encuentran la asertividad, la comunicación efectiva, la simpatía, el liderazgo y la sociabilidad.

La agradabilidad influye directamente en la manera en que una persona interactúa con los demás.

Un individuo agradable se distingue por su empatía, amabilidad y predisposición a la cooperación.

Además, demuestra honestidad, generosidad y confianza en los demás, promoviendo la armonía y el bienestar colectivo.

La meticulosidad está vinculada con el compromiso, la responsabilidad y la capacidad de alcanzar objetivos. Las personas meticulosas tienden a ser organizadas, planificadas y persistentes en el cumplimiento de sus tareas. Su enfoque disciplinado les permite evitar distracciones y concentrarse en sus propósitos hasta lograrlos.

La estabilidad emocional se relaciona con la habilidad para gestionar el estrés y las emociones en situaciones difíciles, manteniendo el equilibrio y evitando reacciones impulsivas. Implica el uso de estrategias efectivas para afrontar la ansiedad y la frustración, así como una actitud optimista ante la vida y los desafíos.

Por último, la apertura refleja el interés por explorar nuevas ideas, perspectivas y experiencias. Una persona abierta está dispuesta a reflexionar, innovar y valorar la diversidad, lo que le permite desarrollar una mentalidad flexible y creativa, favoreciendo la adaptación a distintos entornos y la generación de soluciones novedosas.

MGIEP, UNESCO

Este enfoque, desarrollado por el Instituto de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible Mahatma Gandhi (MGIEP) de la UNESCO, se fundamenta en un proyecto cuyo principal objetivo es promover un currículo basado en la ciudadanía global, el aprendizaje de habilidades socioemocionales y el desarrollo sostenible. Dentro de este marco, se identifican cuatro habilidades clave: empatía, compasión, mindfulness y pensamiento crítico.

La empatía implica la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de otra persona, manteniendo al mismo tiempo un adecuado control emocional para diferenciar la propia experiencia de la del otro. Para ello, es fundamental la toma de perspectiva cognitiva,



lo que permite procesar la resonancia emocional sin perder la individualidad.



La compasión se entiende como una habilidad multidimensional que integra cuatro componentes: la conciencia del sufrimiento ajeno (cognitivo), la preocupación emocional por dicho sufrimiento (afectivo o empático), el deseo de aliviarlo (intencional) y la capacidad de actuar para mitigarlo (conductual).

El mindfulness o atención plena es una técnica enfocada en la regulación emocional y el desarrollo de la concentración. Se basa en cinco facetas: observar, describir, actuar con conciencia, no juzgar la experiencia interna y no reaccionar impulsivamente ante ella.

Su práctica ayuda a gestionar emociones y a mejorar la toma de decisiones.

Por último, el pensamiento crítico se fomenta mediante el acceso a la literatura, el estímulo de la autoexpresión y la creación de soluciones innovadoras. Desarrollar esta habilidad permite formar ciudadanos autónomos, reflexivos y con una comprensión más profunda del mundo que los rodea.

UNICEF

Para UNICEF, la escuela debe proporcionar herramientas que permitan a niños, niñas y adolescentes enfrentar los retos a lo largo de su vida.



En este sentido, promueve una educación basada en el desarrollo de habilidades para la vida, entendidas como un conjunto de competencias psicosociales e interpersonales que capacitan a las personas para tomar decisiones informadas, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse eficazmente, construir relaciones saludables, desarrollar empatía y gestionar su vida de forma productiva y saludable.

Si bien estas habilidades deben adaptarse a cada contexto y a las circunstancias sociales y culturales, UNICEF identifica tres dimensiones clave que sirven como guía:

1. Capacidad de toma de decisiones y pensamiento crítico
2. Capacidad de autogestión y afrontamiento de problemas
3. Capacidad de comunicación interpersonal

La toma de decisiones implica la capacidad de adquirir información, evaluar las posibles consecuencias de las acciones y resolver problemas, considerando el impacto tanto a nivel personal como social. También incluye el análisis de la influencia de valores y actitudes en la motivación.



El pensamiento crítico se enfoca en analizar el impacto del entorno y los medios de comunicación, evaluar actitudes, valores, normas y creencias sociales, así como diferenciar la información relevante de la que no lo es, garantizando un criterio propio en la toma de decisiones.

La autogestión abarca el desarrollo de la autoestima, confianza en uno mismo y conciencia de sí mismo, así como la capacidad de fijar metas, autorregularse y gestionar las propias emociones.

Esto incluye el manejo de la ira, la ansiedad y el dolor, así como la resiliencia ante pérdidas, abusos o situaciones traumáticas.

Con todo, una comunicación interpersonal efectiva se basa en la negociación de conflictos, la escucha activa y la empatía. También implica manifestar respeto por las diferencias, contribuir al trabajo en equipo, influir positivamente en los demás, aprovechar redes de contacto y motivar a quienes nos rodean.

A partir de la información previamente expuesta, se concluye que las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que facilitan la interacción de las personas consigo mismas y con su entorno de manera saludable, permitiéndoles desenvolverse en un mundo interconectado como individuos autónomos, responsables y motivados (Unesco, 2021a, p.9). El autoconocimiento debería ser una meta fundamental tanto para el desarrollo personal como para la educación, ya que reconocer las propias emociones y comprender su impacto en los pensamientos y comportamientos es un aspecto esencial de la formación integral del individuo (Bisquerra, 2003). Asimismo, el proceso educativo se define por la interacción entre sus actores, tales como los estudiantes y los docentes, relaciones interpersonales que están marcadas por dinámicas emocionales que pueden incidir positiva o negativamente en la construcción de vínculos saludables. Por ello, tanto el profesorado como el alumnado deben contar con herramientas que les permitan gestionar estas interacciones de manera efectiva.

Importancia



doi.org | El Impacto del Currículo Humanista en la Nueva Escuela Mexicana (NEM): Una Perspectiva Contemporánea
<https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a184>

Educación

Como se mencionó en el capítulo anterior, las habilidades socioemocionales



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

son el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a las personas relacionarse consigo mismas y con los demás de manera

saludable. Estas habilidades son esenciales para desenvolverse en un mundo interconectado, promoviendo la autonomía, la responsabilidad y la motivación personal (UNESCO, 2021a, p.9).

Desde la perspectiva de los cuatro pilares de la educación (aprender



www.ineed.edu.uy
<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>

a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a

ser), establecidos en el Informe Delors (1996), los dos últimos—aprender a convivir y aprender a ser—se encuentran directamente vinculados con el conocimiento y manejo de habilidades socioemocionales, tanto en su dimensión intrapersonal como interpersonal.

El aprendizaje socioemocional en el ámbito escolar

El autoconocimiento (aprender a ser) es un objetivo fundamental tanto del desarrollo humano como del proceso educativo. Ser conscientes de nuestras propias emociones y entender cómo influyen en nuestros pensamientos y conductas es clave para el bienestar personal y el éxito académico (Bisquerra, 2003). Además, la enseñanza es un proceso que se da a través de relaciones interpersonales con pares, docentes y otros actores educativos.



Estas relaciones están impregnadas de factores emocionales que pueden favorecer o dificultar la convivencia y el aprendizaje.

Las escuelas no solo son espacios donde se transmite conocimiento y se desarrollan competencias cognitivas, sino también entornos donde los estudiantes aprenden a ser y convivir con los demás. En este contexto, resulta fundamental contar con habilidades que faciliten el desempeño dentro del aula, tales como la organización, la planificación, la automotivación y la gestión de distracciones. Asimismo, las interacciones sociales en la escuela—pedir ayuda, comunicarse adecuadamente, hacer amigos o compartir ideas—son esenciales no solo para el ámbito académico, sino también para la vida en familia y la comunidad (INEEd, 2018, p.4).

El desarrollo de habilidades socioemocionales es un proceso evolutivo, que comienza en la infancia y se extiende hasta la adultez. Estas habilidades pueden entrenarse y mejorarse (Soler et al., 2016), lo que representa una gran oportunidad para la educación. Es común que los problemas de aprendizaje tengan su origen en situaciones emocionales no resueltas. Por ejemplo, estudiantes con alta capacidad intelectual pueden presentar bajo rendimiento o problemas de conducta debido a conflictos afectivos en su entorno escolar o familiar. Situaciones como la separación de los padres o una educación que reprima la expresión emocional pueden generar estrés, ansiedad e ira, afectando el bienestar del estudiante y su capacidad de aprendizaje.

Ante este panorama, es necesario que los docentes cuenten con herramientas adecuadas para gestionar estas situaciones. La implementación de departamentos psicopedagógicos en los centros educativos, con un enfoque teórico sólido y profesionales capacitados, puede ser una estrategia efectiva.

El docente como facilitador del desarrollo socioemocional

Los docentes son actores clave en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Un maestro no solo transmite conocimientos, sino que también inspira, motiva y genera un ambiente propicio para el aprendizaje. Recordamos con cariño a aquellos docentes que dejaron huella en nuestra educación, no solo por su dominio del contenido, sino por su empatía, afabilidad y capacidad de motivarnos en momentos clave.

Un docente bien preparado en habilidades socioemocionales es capaz de:

- Gestionar conflictos en el aula.
- Prevenir situaciones de violencia.
- Motivar a sus alumnos.
- Fomentar relaciones saludables en el entorno educativo.

La relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico

El desarrollo cognitivo y socioemocional no son procesos separados, sino que se complementan. Investigaciones han demostrado que los estudiantes logran un mayor aprendizaje significativo y mejor rendimiento académico cuando están motivados y desarrollan autoestima, automotivación y empatía. En contraste, el estrés, la ansiedad y la baja autoestima pueden actuar como bloqueos en el aprendizaje (Orejudo et al., 2014).

Dado que las emociones afectan los aprendizajes, es importante considerar el clima emocional del aula como un factor que influye en la enseñanza. Casassus (2017) define el clima emocional como la relación entre docentes y estudiantes, entre los propios estudiantes y el ambiente generado por ambas interacciones. Para que este vínculo sea positivo, es necesario fomentar confianza y seguridad, elementos esenciales para el aprendizaje.



Casassus identifica cinco tipos de relaciones dentro del aula que favorecen un clima emocional positivo:

1.

Relación del docente con la materia: Un maestro que muestra entusiasmo y domina su asignatura puede despertar el interés del estudiante. Materias que resultan aburridas o poco desafiantes pueden generar desinterés e indisciplina.



2. Relación del estudiante con la materia: Es importante que el alumno establezca una conexión personal con el contenido, reconociendo su utilidad y relevancia para su vida.
3. Relación del docente consigo mismo: La enseñanza es una labor emocional. Un docente que se conoce a sí mismo proyecta confianza, entusiasmo y cercanía, elementos clave para generar un ambiente de aprendizaje positivo.
4. Relación del docente con el estudiante: Los alumnos aprenden mejor cuando sienten que sus profesores los comprenden y respetan su experiencia.

La autenticidad y la empatía del docente son esenciales en este vínculo.

5. Relación entre estudiantes: La escuela es un espacio clave para desarrollar competencias sociales. Es labor del docente fomentar relaciones respetuosas y libres de violencia, promoviendo la participación colectiva, la negociación y el trabajo en equipo.

Hacia una educación emocionalmente inteligente

Una escuela que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales actúa como un factor protector para sus estudiantes.



A largo plazo, estas competencias pueden prevenir conductas de riesgo como el fracaso escolar, la delincuencia, el consumo de drogas y la baja autoestima (Bisquerra, 2003). Finalmente, es crucial reflexionar sobre la importancia de integrar las habilidades socioemocionales en la educación. Como hemos analizado, una enseñanza que fomente estas competencias no solo beneficia a los estudiantes en su desarrollo integral, sino que también fortalece la labor docente, permitiéndoles ser facilitadores del aprendizaje en un entorno de confianza y bienestar.

Bases teóricas que integran el currículo y las habilidades socioemocionales

A lo largo de los años, diversos autores han estudiado acerca del currículo, coincidiendo que su comprensión se basa en el estudio específico del aprendizaje, por esto, se ha visto pertinente conocer las bases teóricas que enlazan los conceptos de aprendizaje y habilidades socioemocionales para la elaboración de indicadores que permitan alcanzar los objetivos trazados del presente estudio. Entre la vasta información hallada, se desglosan las siguientes teorías:

Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977)

En su teoría, Bandura plantea que el aprendizaje ocurre mediante la observación, imitación y modelado en contextos sociales. Las habilidades socioemocionales, como la empatía y la autorregulación, se desarrollan a través de la interacción con otros.

Por esto, algunos conceptos clave de esta teoría incluyen autoeficacia, refuerzo vicario, determinismo recíproco (Bandura, 1986).

Del mismo modo, la aplicación se daría a través de la promoción de entornos donde los estudiantes practiquen habilidades sociales mediante roles y retroalimentación.

Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1978)

Vygotsky presenta al aprendizaje como un proceso social mediado por herramientas culturales (lenguaje, símbolos). Las emociones y habilidades interpersonales se construyen en la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Por esto, algunos conceptos clave de esta teoría incluyen andamiaje, mediación, interacción social.

Del mismo modo, la aplicación se daría a través de fomentar la colaboración entre pares y el desarrollo de competencias emocionales a través del diálogo.

Inteligencia Emocional (Goleman, 1995)

En su teoría Goleman menciona que las habilidades socioemocionales (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) son críticas para el éxito académico y personal.

Por esto, algunos conceptos clave de esta teoría incluyen regulación emocional, resiliencia, competencia social.

Del mismo modo, la aplicación se daría a través de programas de aprendizaje socioemocional (SEL) integrados en currículos escolares.

Aprendizaje Basado en Competencias (CASEL, 2023)

El Collaborative for Academic,



Social, and Emotional Learning (CASEL) propone cinco competencias socioemocionales: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable.

Del mismo modo, la aplicación se daría a través de un enfoque holístico que vincule habilidades emocionales con rendimiento académico.

Teoría del Apego (Bowlby, 1969)

Bowlby plantea que las relaciones tempranas con cuidadores influyen en la capacidad para regular emociones y establecer vínculos sociales.

Por esto, algunos conceptos clave de esta teoría incluyen seguridad emocional, base segura.

Del mismo modo, la aplicación se daría a través de entornos educativos seguros favorecen la exploración y el aprendizaje.

Constructivismo y Desarrollo Cognitivo (Piaget, 1954)

Piaget describe que el aprendizaje se construye mediante la interacción con el entorno. Las emociones y el desarrollo moral están ligados a etapas cognitivas.

Por esto, algunos conceptos clave de esta teoría incluyen asimilación, acomodación, equilibrio.

Del mismo modo, la aplicación se daría a través de actividades que integren reflexión emocional y resolución de problemas.

Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985)

La motivación intrínseca y el bienestar emocional dependen de satisfacer necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relaciones.

Su aplicación se vería reflejada en las prácticas pedagógicas que promuevan autonomía y conexión social.

Teoría de la Pedagogía Crítica (Freire, 1968/1970)

Freire en su teoría enfatiza que el aprendizaje es un acto político y social que debe promover la concientización (toma de conciencia crítica) y la autonomía.



Las habilidades socioemocionales, como la empatía y la colaboración, se desarrollan mediante el diálogo horizontal y la reflexión sobre las realidades sociales.

Para este fin, plantea como conceptos clave la educación bancaria vs. educación liberadora, donde critica la pasividad del estudiante y propone un modelo dialógico (Freire, 1970) a través de herramientas que posibiliten construir relaciones equitativas y desarrollar habilidades socioafectivas.

Una práctica aplicativa de esta teoría se evidencia en la implementación de métodos participativos que vinculan emociones, experiencias personales y conciencia social (ej.: debates sobre injusticias, proyectos comunitarios).

De las teorías presentadas se ha elegido a esta última –propuesta por Freire– debido a que aborda los conceptos de estudio y al mismo tiempo se alinea a lo planteado con el Currículo Nacional de Educación Básica del Ministerio de Educación (2016) pues en ambas se mantiene la praxis de integración de acción y reflexión para transformar realidades opresivas, vinculando el aprendizaje con:



Empatía crítica: Reconocer y desafiar desigualdades a través de la perspectiva del otro.

Colaboración: Trabajo colectivo para resolver problemas sociales.

Autorregulación emocional: Manejo de frustraciones en contextos de opresión.

Estos tres puntos pueden ejemplificarse cuando un docente fomenta la expresión emocional al discutir temas como la exclusión, desarrollando resiliencia y conciencia social (Freire, 1970).

Teoría de la Pedagogía Crítica y su relación con

el Currículo Nacional de Educación Básica.

El Currículo Nacional de Educación Básica

(CNEB)

del Perú, implementado por el Ministerio de Educación (MINEDU) en 2016, adopta un enfoque centrado en el desarrollo integral del estudiante, promoviendo competencias cognitivas, socioemocionales y ciudadanas (MINEDU, 2016). Entre las teorías revisadas, la Pedagogía Crítica de Paulo Freire (1970) presenta la mayor afinidad con este currículo, ya que ambos comparten principios fundamentales:

Educación como práctica liberadora y transformadora

El CNEB enfatiza la formación de estudiantes críticos, reflexivos y comprometidos con su realidad social (MINEDU, 2016, p. 9), coincidiendo con la propuesta freireana de una educación problematizadora que cuestione las estructuras de desigualdad (Freire, 1970).

Ambos enfoques rechazan la educación bancaria (pasiva) y promueven el aprendizaje activo y significativo.

Desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas



El CNEB integra el enfoque socioemocional mediante competencias como

"Convive y participa democráticamente"

y "Construye su identidad" (MINEDU, 2016, p. 14), alineadas con la visión de Freire sobre el diálogo como herramienta para la convivencia democrática y la construcción de autonomía. Freire (1970) destaca que el aprendizaje debe fomentar la empatía crítica y la colaboración, principios que el currículo peruano aplica en estrategias como el trabajo cooperativo y la resolución de problemas comunitarios.

Enfoque intercultural e inclusivo



El CNEB promueve una educación intercultural que valore la diversidad (MINEDU, 2016, p. 12), resonando con la perspectiva freireana de dialogar con distintas culturas para combatir exclusiones.

Freire (1970) argumenta que la educación debe partir de las experiencias del estudiante, principio que el MINEDU aplica al priorizar contextos locales en los aprendizajes.

Rol del docente como facilitador crítico

El currículo peruano concibe al docente como un mediador que guía procesos reflexivos (MINEDU, 2016), en sintonía con Freire (1970), quien rechaza el autoritarismo y propone una relación horizontal docente-estudiante.

Con lo expuesto se evidencia que la Pedagogía Crítica de Freire es la teoría que mejor sustenta el CNEB 2016, ya que ambos:

Rechazan la educación memorística y promueven aprendizajes significativos y críticos.

Integran habilidades socioemocionales con conciencia social.

Fomentan una educación democrática, intercultural y transformadora.

Y centrándose en estas 3 relaciones es de donde se basaron los objetivos específicos, así como la construcción del instrumento para la investigación.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo, nivel, diseño y método

Tipo.

El tipo de investigación este estudio es cualitativo, ya que busca analizar críticamente y ofrecer una interpretación de la propuesta del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) para primaria en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales (Abero et al., 2015).

Nivel.

Este estudio adopta un carácter exploratorio, pues, como señala Bisquerra (2012), la investigación exploratoria se emplea cuando el fenómeno de estudio —en este caso, la integración de las habilidades socioemocionales en el CNEB para educación básica— carece de investigaciones previas o no ha sido abordado en profundidad.



Dada la escasez de estudios directos sobre esta temática, la presente investigación busca comprender inicialmente el fenómeno, identificando patrones, tendencias o relaciones preliminares que permitan sentar bases para futuros estudios descriptivos, correlacionales o explicativos. Así, su aporte principal radica en familiarizarse con el problema, generar hipótesis y abrir líneas de investigación posteriores (Bisquerra, 2012), en línea con su objetivo exploratorio.

Diseño y método.

Para esta investigación, el método más apropiado es el fenomenológico - hermenéutico, ya que busca comprender las experiencias vividas y los significados subjetivos que los participantes atribuyen a un fenómeno específico. Este método es adecuado porque permite explorar la esencia de las vivencias humanas desde una perspectiva interpretativa, donde no solo se describe lo observable, sino que se profundiza en la interpretación de los significados ocultos en el discurso y la acción (Van Manen, 2016.).

Del mismo modo, esta investigación se considera con un diseño de investigación no experimental pues no se manipulan variables (Hernández et al., 2022).

Por este motivo, el estudio se enfocará en revisar el contenido teórico del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), específicamente en el área de Personal Social, donde se aborda con mayor énfasis el desarrollo de habilidades socioemocionales. Paralelamente, se llevará a cabo una exploración bibliográfica exhaustiva sobre el mismo tema. Luego, los enfoques teóricos que se consideren serán contrastados y analizados para evaluar en qué medida las competencias, prácticas y acciones propuestas por el CNEB contribuyen efectivamente al desarrollo de habilidades socioemocionales. Este proceso permitirá obtener una síntesis fundamentada, proporcionando una visión más clara sobre la pertinencia y efectividad del currículo en esta dimensión educativa.

Categorías y subcategorías.

Las categorías y subcategorías se delimitaron buscando alinear las similitudes del CNEB con la teoría de Paulo Freire (1970) con respecto a la evaluación de aprendizaje y habilidades socioemocionales, y los objetivos de la presente investigación, se proponen tres categorías clave, cada una con dimensiones e indicadores medibles/items que pueden ser explorados de la siguiente manera:

Definiciones operativas

Categoría 1. Diálogo como Herramienta Socioemocional
Capacidad del estudiante para interactuar, cuestionar y construir conocimiento mediante el diálogo reflexivo fomentando la conciencia emocional y social.
Subcategoría 1. Diálogo reflexivo
Diálogo reflexivo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y social.
Ítems propuestos:
Según su expertise, ¿cómo evalúa que el CNEB promueve el desarrollo del diálogo reflexivo (intercambio de ideas que fomenta conciencia emocional y social) en los estudiantes de primaria?
¿Cómo considera que las competencias del CNEB brindan herramientas suficientes a los docentes para implementar estrategias de diálogo horizontal (Freire, 1970) en el aula?
Subcategoría 2. Empatía crítica
Capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contexto social
Ítem propuesto:
Desde su perspectiva, ¿de qué manera el CNEB aborda de manera explícita la capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contextos sociales? ¿Podría mencionar ejemplos concretos?
Categoría 2. Concientización Emocional
Reconocimiento de desigualdades sociales y desarrollo de empatía hacia realidades diversas y capacidad para tomar decisiones responsables y gestionar emociones en procesos de aprendizaje.
Subcategoría 1. Autoconocimiento emocional
Identificación de emociones y su relación con experiencias personales
Ítem propuesto:
¿De qué manera el CNEB contempla la identificación de emociones y su relación con experiencias personales en el nivel primaria? ¿Falta profundizar en algún aspecto?
Subcategoría 2. Contextualización social de emociones
Comprensión de cómo el entorno influye en las emociones
Ítem propuesto:
En su análisis, ¿de qué modo el currículo facilita que los estudiantes comprendan cómo el entorno influye en sus emociones? ¿Qué sugerencias haría para fortalecer esta dimensión?
Categoría 3. Praxis Socioemocional
Integración de la teoría con la práctica para generar cambios en su entorno.
Subcategoría 1. Autorregulación aplicada
Manejo de emociones en situaciones sociales reales
Ítem propuesto:
¿De qué manera el CNEB integra el manejo de emociones en situaciones sociales reales? ¿Observa brechas entre lo propuesto y su aplicabilidad en aulas peruanas?
Subcategoría 2. Acción transformadora
Uso de habilidades emocionales para mejorar el entorno
Ítem propuesto:
¿Cómo vincula el CNEB el desarrollo de habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios o acciones que mejoren el entorno? ¿Es suficiente este enfoque?
Lo expuesto se sintetizaría en una tabla de la siguiente manera:
Categorías Sub categorías Dimensiones/aspectos o capacidades Ítems
Diálogo como Herramienta Socioemocional Diálogo reflexivo Según su expertise, ¿cómo evalúa que el CNEB promueve el desarrollo del diálogo reflexivo (intercambio de ideas que fomenta conciencia emocional y social) en los estudiantes de primaria? ¿Cómo considera que las competencias del CNEB brindan herramientas suficientes a los docentes para implementar estrategias de diálogo horizontal (Freire, 1970) en el aula?



Empatía crítica Desde su perspectiva, ¿de qué manera el CNEB aborda de manera explícita la capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contextos sociales? ¿Podría mencionar ejemplos concretos?
Concientización Emocional Autoconocimiento emocional ¿De qué manera el CNEB contempla la identificación de emociones y su relación con experiencias personales en el nivel primaria? ¿Falta profundizar en algún aspecto?
Contextualización social de emociones En su análisis, ¿de qué modo el currículo facilita que los estudiantes comprendan cómo el entorno influye en sus emociones?

¿Qué sugerencias haría para fortalecer esta dimensión?
Praxis Socioemocional Autorregulación aplicada ¿De qué manera el CNEB integra el manejo de emociones en situaciones sociales reales? ¿Observa brechas entre lo propuesto y su aplicabilidad en aulas peruanas?
Acción transformadora ¿Cómo vincula el CNEB el desarrollo de habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios o acciones que mejoren el entorno? ¿Es suficiente este enfoque?
Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis.
Esta tabla también puede apreciarse de manera completa en el Anexo 1. Matriz de Consistencia.
Participantes o cuerpo de investigación
La presente investigación tiene como propósito fundamental describir cómo el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del Perú (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016) integra las habilidades socioemocionales en las competencias ‘Construye su identidad’ y ‘Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común’, con un enfoque específico en las dimensiones de diálogo, autoconocimiento y autorregulación. Para alcanzar este objetivo general, el estudio se sustentará en un análisis documental del propio currículo y recogerá la opinión de expertos en el tema, con el fin de comprender a profundidad las perspectivas y significados que estos atribuyen a dicha integración.
Para lograr este fin, se seleccionarán como participantes a profesionales que cumplan con los siguientes perfiles:
Investigadores en educación, por su conocimiento teórico y empírico sobre el desarrollo socioemocional en contextos escolares.



Formadores de docentes, dado su rol en la capacitación de profesores para la implementación del CNEB.
Diseñadores curriculares, debido a su participación directa en la elaboración o adaptación de políticas educativas vinculadas al currículo.
Esta selección se justifica bajo el enfoque fenomenológico-hermenéutico, ya que busca acceder a las vivencias expertas y a las interpretaciones que estos actores clave construyen en torno a la integración de las habilidades socioemocionales en el sistema educativo peruano.

Como señala Van Manen (2016), la fenomenología permite explorar la esencia de las experiencias humanas, mientras que la hermenéutica facilita la interpretación de los discursos en su contexto sociohistórico (Gadamer, 2004).
Al recurrir a estos perfiles, se garantiza una triangulación de perspectivas que enriquece el análisis cualitativo:
Los investigadores aportan evidencia académica sobre los desafíos y avances en la materia.
Los formadores de docentes brindan insights sobre la aplicación real del CNEB en las aulas.



Los diseñadores curriculares explican las intencionalidades pedagógicas detrás de las políticas.

Esta estrategia se alinea con lo propuesto por Creswell y Poth (2018), quienes destacan que, en estudios interpretativos, la selección de participantes debe basarse en su capacidad para proporcionar información relevante y profunda sobre el fenómeno estudiado. Además, como sostiene Kvale (2011), las entrevistas a expertos permiten develar no solo conocimientos técnicos, sino también significados ocultos en las prácticas educativas.

Con todo, la elección de estos entrevistados responde a la necesidad de interpretar críticamente cómo se conceptualizan y operacionalizan las habilidades socioemocionales en el CNEB, desde la voz de quienes investigan, forman y diseñan el currículo peruano.

Declaración de ética y consentimiento informado

De acuerdo a los principios éticos, la investigación asegura la protección de la información y tratamiento de datos procedente de los entrevistados, así como el consentimiento informado previo a la aplicación del instrumento. Del mismo modo se asegura que la información recopilada se empleará con fines exclusivamente de la investigación y para optar la licenciatura en educación primaria

Técnicas e instrumentos para recolección de datos.

Para el desarrollo de la investigación se emplearán dos instrumentos principales. En primer lugar, el Currículo Nacional de Educación Básica para primaria, aprobado mediante la Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, el cual establece los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar al finalizar cada nivel de su formación básica. En segundo lugar, para fines de la investigación, se ha construido un instrumento que busca recopilar en base a las variables establecidas información pertinente para la tesis, el instrumento ha sido construido en base a bibliografía especializada en habilidades socioemocionales, con el propósito de explorar los conceptos fundamentales, identificar los distintos tipos de estas habilidades, analizar prácticas que favorecen su desarrollo y comprender su importancia en el proceso de aprendizaje. Dicho instrumento consiste en una entrevista de once (11) ítems que se encuentran relacionados estrechamente con los objetivos de la investigación. Estos ítems se han aplicado a 3 actores afines al perfil requerido a través de una entrevista semi estructurada que tuvo una duración aproximada de 45 a 60 minutos. Finalmente, estos insumos permitirán construir una información sólida que será la base para comprender el fenómeno investigado.

Procesamiento de la información

Para organizar, clasificar y analizar la información recopilada, se siguió el enfoque propuesto por Díaz et al. (2016), quienes señalan que, en investigaciones cualitativas, los datos deben articularse y sistematizarse de manera estructurada para facilitar su interpretación. Estos autores recomiendan tres etapas clave en el manejo de la información: almacenamiento, codificación y recuperación.

Almacenamiento de la información

En esta fase, se utilizó una grabadora de audio para registrar las entrevistas realizadas a los docentes, garantizando la fidelidad de sus respuestas. Además, se empleó un cuaderno de campo para documentar las observaciones realizadas en las aulas, lo que permitió captar detalles contextuales relevantes.

Codificación de la información

Dado que el estudio contó con la participación de solo tres actores clave, no fue necesario aplicar un sistema de codificación complejo. Sin embargo, se identificaron categorías emergentes a partir de los discursos recogidos, en línea con los objetivos de la investigación.

Recuperación y presentación de los datos

Para facilitar su análisis, la información se organizó en tablas resumen que permitieron visualizar patrones y relaciones. Además, cada entrevista fue transcrita textualmente en documentos separados, lo que favoreció una revisión detallada y comparativa de las respuestas.



Este procedimiento aseguró un manejo sistemático de los datos, cumpliendo con los estándares de rigor metodológico en estudios cualitativos (Hernández-Sampieri et al., 2018).

Validación de instrumentos.

Como parte del proceso metodológico, se elaboró un instrumento de entrevista semiestructurada diseñado para recoger información relevante sobre la integración de las habilidades socioemocionales en el currículo educativo. Para asegurar su validez de contenido, el instrumento se fundamentó en dos ejes clave:

El Currículo Nacional de Educación Básica para primaria (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016), aprobado mediante la *Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU*, que establece los lineamientos oficiales sobre desarrollo socioemocional en la educación peruana.

La perspectiva teórica de Paulo Freire (1970/2018) sobre educación liberadora, la cual enfatiza la dimensión afectiva y crítica del aprendizaje.

Una vez construido el instrumento, se sometió a un proceso de validación por criterio de jueces, técnica ampliamente reconocida en investigación cualitativa para evaluar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).



Para ello, se contó con la participación de tres expertos en educación, currículo y habilidades socioemocionales, quienes analizaron el instrumento en función de su adecuación teórica, relevancia práctica y consistencia metodológica. Según Hernández-Sampieri et al. (2018), este procedimiento permite minimizar sesgos y garantizar que el instrumento mida efectivamente el constructo de estudio.

La aplicación del criterio de jueces no solo fortaleció la validez del instrumento, sino que también aseguró su alineación con los objetivos de la investigación, cumpliendo así con los estándares de rigurosidad en estudios fenomenológico-hermenéuticos (Kvale, 2011).

CAPÍTULO III:

RESULTADOS

Para esta investigación, se empleará el análisis de contenido, enfocándose en la interpretación y comprensión de la información que proporciona el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) a través del instrumento realizado, validado y realizado con el propósito de comprender las competencias propuestas por el Currículo Nacional de Educación Básica de Perú para primaria, sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales, y de explorar en la literatura pertinente las definiciones de habilidades socioemocionales, aprendizaje socioemocional y tipos de habilidades socioemocionales, reflexionar sobre la importancia de las habilidades socioemocionales en la educación primaria así como también analizar las competencias que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales en el CNEB. Logrando con esto nutrir a nivel documentario las variables y su relación.

Del mismo modo, a fin de contextualizar la información se procede a detallar el marco en el que se da el estudio:

De acuerdo con el Ministerio de Educación, el Currículo Nacional constituye el principal marco normativo de la política educativa en la educación básica, definiendo los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de su formación. Este documento se encuentra alineado



www.minedu.gob.pe | Currículo Nacional | Minedu

<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

con los fines y principios de la educación peruana, los objetivos de la educación básica y el Proyecto Educativo Nacional.



En su contenido, el Currículo Nacional establece el Perfil de Egreso de los estudiantes de educación básica, así como las competencias nacionales y sus respectivas progresiones desde el inicio hasta la finalización de este nivel educativo. Asimismo, precisa los niveles esperados por ciclo, nivel y modalidad, además de proporcionar directrices sobre evaluación formativa y diversificación curricular. Este instrumento refleja la concepción educativa que se busca consolidar en el país, proporcionando orientaciones y aprendizajes esenciales para la formación de los estudiantes, con el propósito de que puedan desenvolverse de manera efectiva en su vida presente y futura. Además, constituye un pilar fundamental de la educación, pues guía

**14**

www.minedu.gob.pe | Currículo Nacional | Minedu
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

los esfuerzos del Estado y de los diversos actores de la comunidad educativa, cumpliendo, a su vez, una función pedagógica clave al servir de apoyo en la labor docente. La actualización del Currículo Nacional responde a la necesidad de superar un modelo educativo basado en la memorización y métodos tradicionales, orientándose hacia un enfoque por competencias. Este modelo prioriza el desarrollo integral del estudiante, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y actitudes que favorezcan su desempeño en diversos contextos.

En relación con este aspecto, Ríos (2023) señala que una de las características más destacadas del currículo es su enfoque holístico e integrador, el cual tiene como propósito fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales, éticas y ciudadanas. De este modo, se busca ofrecer una formación que trascienda la mera acumulación de conocimientos, con el objetivo de formar individuos autónomos, críticos y preparados para afrontar los constantes desafíos del mundo actual.



El diseño del

**15**

epperu.org | El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú: Un marco transformador para la educación del siglo XXI - Escuela de Profesores del Perú
<https://epperu.org/el-curriculo-nacional-de-educacion-basica-del-peru-un-marco-transformador-para-la-educacion-del-siglo-xxi/>

Currículo Nacional de Educación Básica se estructura en torno a cuatro áreas curriculares principales: Comunicación, Matemática, Ciencia y Ambiente, y Personal Social. A través de estas áreas, se busca dotar a los estudiantes de herramientas esenciales para la comprensión lectora, la comunicación oral y escrita, el pensamiento lógico-matemático, la exploración científica del entorno, así como el fortalecimiento de competencias sociales y ciudadanas.

Y es de esta última área mencionada, desde donde se analizará el contenido para responder a la pregunta de investigación, con el análisis del área de Personal Social,



específicamente, en dos de sus competencias:

“construye su identidad” y

**16**

repositorio.une.edu.pe | “El social media y el e-commerce en la empresa de moda vegana Insecta. Lima, periodo enero- diciembre 2020”
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/8327>

“convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”

**17**

epperu.org | El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú: Un marco transformador para la educación del siglo XXI - Escuela de Profesores del Perú
<https://epperu.org/el-curriculo-nacional-de-educacion-basica-del-peru-un-marco-transformador-para-la-educacion-del-siglo-xxi/>

Además de las áreas curriculares, el currículo enfatiza la integración transversal de temas clave como la interculturalidad, la educación ambiental, la equidad de género, los derechos humanos y la ciudadanía.



Este enfoque permite abordar de manera integral aspectos fundamentales para la formación de ciudadanos comprometidos, respetuosos y conscientes de su entorno. En síntesis, Ríos (2023) destaca que el Currículo Nacional de Educación Básica representa un avance significativo en la construcción de un sistema educativo de calidad, orientado a responder a las necesidades de los estudiantes peruanos, por lo que ha sido diseñado con una perspectiva transformadora, que va más allá de la enseñanza tradicional para enfocarse en la formación integral de los estudiantes. El enfoque holístico e integrador del currículo facilita no solo la adquisición de conocimientos académicos, sino también el desarrollo de habilidades y competencias esenciales para la vida en sociedad. La promoción de capacidades socioemocionales, éticas y ciudadanas contribuye a la formación de individuos responsables, con habilidades para la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo. A partir del marco contextual y con el análisis del alcance del Currículo Nacional de Educación Básica, el presente estudio se orienta a examinar en qué medida las competencias y enfoques propuestos favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Categorías consideradas

Categoría 1: Diálogo como Herramienta Socioemocional

El análisis de esta categoría está relacionado con el primer objetivo específico, que consisten describir cómo el Currículo Nacional de Educación Básica aborda el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con el diálogo reflexivo y la empatía crítica en el nivel de educación primaria, según la percepción de expertos en educación. En ese sentido, se desarrollaron las subcategorías que contemplan esta categoría, tales como el diálogo reflexivo y la empatía crítica, las mismas que se desarrollan a continuación.

Subcategoría 1: Diálogo reflexivo

Respecto al diálogo reflexivo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y social, se observa lo siguiente:

Entrevistado 1:

Según su expertise, ¿cómo evalúa que el CNEB promueve el desarrollo del diálogo reflexivo (intercambio de ideas que fomenta conciencia emocional y social) en los estudiantes de primaria?
El CNEB lo promueve en competencias como “Convive y participa democráticamente”, pero en la realidad, muchas aulas siguen siendo verticales. Recuerdo una capacitación donde una docente me dijo: “Mis estudiantes no saben dialogar porque nunca les hemos dado el espacio”. El currículo es buen marco, pero urge formar a los docentes en metodologías más participativas, como círculos de diálogo o asambleas escolares.

¿Cómo considera que las competencias del CNEB brindan herramientas suficientes a los docentes para implementar estrategias de diálogo horizontal (Freire, 1970) en el aula?



Las competencias dan el marco, pero no siempre ofrecen estrategias concretas. Freire hablaba de "pronunciar el mundo", es decir, que los estudiantes expresen sus emociones libremente. El CNEB podría incluir más ejemplos de cómo lograr esto, como proyectos donde los niños debatan problemas reales de su comunidad.

Entrevistado 2.

Según su expertise, ¿cómo evalúa que el CNEB promueve el desarrollo del diálogo reflexivo (intercambio de ideas que fomenta conciencia emocional y social) en los estudiantes de primaria?

Está presente en los enfoques y competencias propuestas de Personal social y de comunicación, hay una mirada centrada en una educación transformadora y ciudadana cercana a la identidad y contexto del niño.

¿Cómo considera que las competencias del CNEB brindan herramientas suficientes a los docentes para implementar estrategias de diálogo horizontal (Freire, 1970) en el aula?

El currículo no adopta del todo enfoques de implementación, pero sí es habilitante para la mirada de diálogo horizontal

Entrevistado 3.

Según su expertise, ¿cómo evalúa que el CNEB promueve el desarrollo del diálogo reflexivo (intercambio de ideas que fomenta conciencia emocional y social) en los estudiantes de primaria?

Con la presencia de nociones relacionadas a la interacción y la construcción colectiva de los aprendizajes, el énfasis en los trabajos colaborativos, la reflexión sobre sus experiencias, emociones y las de los demás.

¿Cómo considera que las competencias del CNEB brindan herramientas suficientes a los docentes para implementar estrategias de diálogo horizontal (Freire, 1970) en el aula?

En este sentido, se ve en muchos aspectos del CNEB.

Subcategoría 2: Empatía crítica

Respecto a la capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contexto social. Se desglosa lo siguiente:

Entrevistado 1.

Desde su perspectiva, ¿de qué manera el CNEB aborda de manera explícita la capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contextos sociales? ¿Podría mencionar ejemplos concretos?

Lo aborda, por ejemplo, en "Reconoce y valora sus emociones y las de los demás".



Pero falta profundizar en cómo trabajar esto en contextos de desigualdad. Una vez, en una escuela rural, trabajamos con cuentos donde los niños identificaban emociones en situaciones de migración o pobreza. Eso les ayudó a entender que las emociones no son abstractas, sino que se viven en un contexto social.

Entrevistado 2.

Desde su perspectiva, ¿de qué manera el CNEB aborda de manera explícita la capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contextos sociales?

¿Podría mencionar ejemplos concretos?

Por ejemplo, la competencia de construye su identidad y convive democráticamente están muy centradas en el desarrollo emocional y social.

Entrevistado 3.

Desde su perspectiva, ¿de qué manera el CNEB aborda de manera explícita la capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contextos sociales? ¿Podría mencionar ejemplos concretos?

Cuando se trabaja el desarrollo de la competencia Construye su identidad.

Categoría 2: Concientización Emocional

El análisis de esta categoría está relacionado con el segundo objetivo específico, que consisten identificar la forma en que el Currículo Nacional de Educación Básica incorpora las habilidades socioemocionales de autoconocimiento emocional y contextualización social de las emociones en sus documentos curriculares para primaria. En ese sentido, se desarrollaron las subcategorías que contemplan esta categoría, tales como el autoconocimiento emocional y la contextualización social de emociones, las mismas que se desarrollan a continuación.

Subcategoría 1: Autoconocimiento emocional

Respecto a la identificación de emociones y su relación con experiencias personales. Se precisa lo siguiente:

Entrevistado 1.

¿De qué manera el CNEB contempla la identificación de emociones y su relación con experiencias personales en el nivel primaria? ¿Falta profundizar en algún aspecto?

El CNEB lo trabaja desde "Gestiona sus emociones", pero a veces se queda en lo individual. Falta vincularlo a "¿Por qué me siento así?". En mis talleres, uso ejercicios como "El termómetro de mis emociones", donde los niños relacionan sus sentimientos con experiencias como un conflicto familiar o un logro escolar. Eso les da mayor claridad.

Entrevistado 2.

¿De qué manera el CNEB contempla la identificación de emociones y su relación con experiencias personales en el nivel primaria? ¿Falta profundizar en algún aspecto?

En la competencia de construye su identidad, sin embargo, también es parte de los lineamientos de tutoría donde quizás incluso hay más énfasis sobre el desarrollo de educación socioemocional.

Entrevistado 3.

¿De qué manera el CNEB contempla la identificación de emociones y su relación con experiencias personales en el nivel primaria? ¿Falta profundizar en algún aspecto?

Cuando se desarrolla la competencia Construye su identidad y se aborda la gestión de las emociones.

Subcategoría 2: Contextualización social de emociones

Respecto a la comprensión de cómo el entorno influye en las emociones. Se menciona lo siguiente:

Entrevistado 1.

En su análisis, ¿de qué modo el currículo facilita que los estudiantes comprendan cómo el entorno influye en sus emociones? ¿Qué sugerencias haría para fortalecer esta dimensión?

El currículo da pistas, pero no es explícito. Sugeriría incluir actividades donde los niños analicen, por ejemplo, "¿Cómo me hace sentir el bullying?" o "¿Qué emociones genera la contaminación en mi barrio?". Así ven que sus emociones son también respuestas a su entorno.

Entrevistado 2.

En su análisis, ¿de qué modo el currículo facilita que los estudiantes comprendan cómo el entorno influye en sus emociones? ¿Qué sugerencias haría para fortalecer esta dimensión?

En realidad, esta tarea queda en práctica de los docentes y no suele tener muy en cuenta lo emocional para contextualizar pues se asume el desarrollo emocional como universal.

Entrevistado 3.

En su análisis, ¿de qué modo el currículo facilita que los estudiantes comprendan cómo el entorno influye en sus emociones? ¿Qué sugerencias haría para fortalecer esta dimensión?

La competencia como tal marca la pauta (bastante clara en verdad) el menudo del día a día se puede trabajar desde reconocer las emociones como válidas, identificar qué situaciones del entorno las gatillan o generan, cómo las viven en sus cuerpos y "por dentro" (manifestaciones internas y externas) reflexionar sobre el impacto de estas en él mismo y los demás y pensar en estrategias de relajación.

Categoría 3: Praxis Socioemocional

El análisis de esta categoría está relacionado con el tercer objetivo específico, que consisten caracterizar la presencia de habilidades socioemocionales vinculadas a la autorregulación y acción transformadora en las orientaciones pedagógicas del Currículo Nacional de Educación Básica para educación primaria. En ese sentido, se desarrollaron las subcategorías que contemplan esta categoría, tales como la autorregulación aplicada y la acción transformadora, las mismas que se desarrollan a continuación.

Subcategoría 1: Autorregulación aplicada

Respecto al manejo de emociones en situaciones sociales reales. Se halla lo siguiente:

Entrevistado 1.

¿De qué manera el CNEB integra el manejo de emociones en situaciones sociales reales? ¿Observa brechas entre lo propuesto y su aplicabilidad en aulas peruanas?

El CNEB menciona "Regula sus emociones en situaciones cotidianas", pero en aulas sobrecargadas, esto se reduce a "portarse bien". Una vez, en una escuela urbana, implementamos "rincones de calma", donde los niños podían respirar y reflexionar. Funcionó porque fue real, no solo teoría.

Entrevistado 2.

¿De qué manera el CNEB integra el manejo de emociones en situaciones sociales reales? ¿Observa brechas entre lo propuesto y su aplicabilidad en aulas?

Se aborda ligeramente en el enfoque del área de personal social desde la mirada de trabajar sobre análisis y diálogo de casos, sobre todo es claro en el programa curricular de primaria donde se aborda el enfoque y las orientaciones. Sin embargo, es importante la mediación docente para plantear situaciones de aprendizaje relevantes y conectadas a situaciones reales.

Entrevistado 3.

¿De qué manera el CNEB integra el manejo de emociones en situaciones sociales reales? ¿Observa brechas entre lo propuesto y su aplicabilidad en aulas peruanas?

Las dos preguntas se relacionan. Desde lo declarativo sí se contempla la integración, sin embargo, el poco desarrollo en la gestión emocional que pueden tener los docentes hace que efectivamente se generen brechas.

Subcategoría 2: Acción transformadora

Respecto al uso de habilidades emocionales para mejorar el entorno. Se detalla lo siguiente:

Entrevistado 1.

¿Cómo vincula el CNEB el desarrollo de habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios o acciones que mejoren el entorno? ¿Es suficiente este enfoque?

El CNEB lo vincula con proyectos, pero muchos docentes los ven como "algo más que hacer". Debería integrarse de forma transversal. Por ejemplo, si en Ciencia estudian el agua, podrían analizar "¿Cómo nos sentimos si no tenemos agua limpia?" y proponer soluciones. Así, las emociones impulsan acciones.

Entrevistado 2.

¿Cómo vincula el CNEB el desarrollo de habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios o acciones que mejoren el entorno? ¿Es suficiente este enfoque?

Esto está presente con más claridad en el enfoque de secundaria (DPCC, Tutoría, EPT), lamentablemente aún no hay una mirada común de la agencia de los niños de primaria quienes son capaces de liderar proyectos.

Entrevistado 3.

¿Cómo vincula el CNEB el desarrollo de habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios o acciones que mejoren el entorno? ¿Es suficiente este enfoque?

No tengo mucha información al respecto.

CAPÍTULO IV:
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES
Discusión
En el análisis de contenido realizado —a partir de la entrevista semiestructurada aplicada a expertos en educación para la investigación "Habilidades socioemocionales y currículo nacional de educación básica para primaria", y del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) en el área de Personal Social, específicamente en las competencias Construye su identidad

**18**

repositorio.untumbes.edu.pe | Rol de la comunidad educativa en el segundo ciclo del nivel inicial
<https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/20.500.12874/1758/1/CHUNGA%20PINDAY%2c%20MIRYAM%20AMALIA.pdf>

y **Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien**

**19**

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

común,

junto con sus capacidades— se encontró que:

Categoría 1: Diálogo como Herramienta Socioemocional

Subcategoría 1: Diálogo reflexivo

El CNEB promueve el diálogo reflexivo principalmente a través de competencias como "Convive y participa democráticamente" (área de Personal Social), la cual incluye capacidades como deliberar sobre asuntos públicos y manejar conflictos de manera constructiva. Se enfatizan los trabajos colaborativos, la reflexión sobre experiencias y emociones, y la construcción colectiva de aprendizajes.



Por ejemplo, en los desempeños de 4° y 5° grado se propone que los estudiantes deliberen sobre asuntos de interés público y utilicen el diálogo para resolver conflictos. Sin embargo, en la práctica, muchas aulas mantienen un enfoque vertical, y los docentes requieren mayor formación en metodologías participativas, como círculos de diálogo o asambleas escolares, para implementar efectivamente estas estrategias.

Del mismo modo, las competencias proporcionan un marco habilitante para el diálogo horizontal, pero no siempre ofrecen estrategias concretas o ejemplos detallados. Si bien el currículo permite abordar conceptos como la expresión libre de emociones y el debate sobre problemas reales —especialmente a través de la capacidad Interactúa con todas las personas de la competencia

"Convive y participa democráticamente"

—, se sugiere incluir más orientaciones prácticas, como proyectos comunitarios o actividades que fomenten la participación activa, para facilitar su aplicación en contextos diversos.

Subcategoría 2: Empatía crítica

El CNEB aborda esta capacidad principalmente en las competencias "Construye su identidad" (con capacidades como Se valora a sí mismo y Autorregula sus emociones) y "Convive y participa democráticamente" (con capacidad Interactúa con todas las personas). Por ejemplo, en los desempeños de 3° y 4° grado se promueve que los estudiantes describan sus emociones, reconozcan causas y consecuencias, y muestren un trato respetuoso e inclusivo. Se incluyen actividades como el análisis de situaciones sociales reales (e.g., migración, pobreza) para contextualizar las emociones.

No obstante, se identifica la necesidad de profundizar en cómo trabajar estas habilidades en entornos de desigualdad, integrando ejemplos más específicos y vinculados al contexto sociocultural de los estudiantes.

Categoría 2: Concientización Emocional

Subcategoría 1: Autoconocimiento emocional

El CNEB aborda el autoconocimiento emocional a través de la competencia "Construye su identidad", que incluye la capacidad Autorregula sus emociones, y en lineamientos de tutoría, donde se gestionan emociones y se reflexiona sobre experiencias personales. Por ejemplo, en 1° y 2° grado se propone que los estudiantes describan emociones básicas y sus causas. Sin embargo, se observa que el enfoque tiende a ser individual, y se sugiere vincular más explícitamente las emociones con sus causas contextuales (e.g., conflictos familiares, logros escolares). Estrategias como "el termómetro de las emociones" podrían enriquecer la práctica docente al conectar sentimientos con vivencias concretas.

Subcategoría 2: Contextualización social de emociones

El currículo ofrece algunas pistas, pero no es explícito en cómo el entorno influye en las emociones. Se recomienda incluir actividades que permitan a los estudiantes analizar situaciones cotidianas (e.g., bullying, contaminación) para identificar cómo afectan sus emociones. Además, se destaca la importancia de que los docentes medien para conectar las emociones con el contexto, evitando asumir su desarrollo como universal y promoviendo una comprensión situada y crítica, tal como se sugiere en el enfoque de desarrollo personal del área de Personal Social.

Categoría 3: Praxis Socioemocional

Subcategoría 1: Autorregulación aplicada

El CNEB integra la autorregulación emocional en competencias como "Construye su identidad" (capacidad Autorregula sus emociones) y en enfoques del área de Personal Social, proponiendo el análisis de casos y situaciones reales. Por ejemplo, en 5° y 6° grado se espera que los estudiantes expliquen causas y consecuencias de sus emociones y utilicen estrategias como la respiración o el distanciamiento. No obstante, existen brechas significativas entre lo planteado y su aplicabilidad, debido a factores como la sobrecarga en las aulas y la limitada formación docente en gestión emocional. Estrategias prácticas, como "rincones de calma", han demostrado ser efectivas cuando se implementan de manera realista y contextualizada.

Subcategoría 2: Acción transformadora

El CNEB vincula las habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios, especialmente en secundaria, pero en primaria esta conexión es menos clara y depende en gran medida de la mediación docente.



En la competencia

"Convive y participa democráticamente"

se incluye la capacidad Participa en acciones que promueven el bienestar común, que en 5° y 6° grado implica proponer y gestionar iniciativas orientadas al bien común. Se sugiere integrar de manera transversal actividades que vinculen emociones con acciones transformadoras (analizar problemáticas locales y proponer soluciones). Aunque el currículo habilita este enfoque, se requiere mayor desarrollo para empoderar a los estudiantes de primaria como agentes de cambio en sus comunidades.

Conclusiones

El Currículo Nacional de Educación Básica integra las habilidades socioemocionales en las competencias Construye su identidad



repositorio.untumbes.edu.pe | Rol de la comunidad educativa en el segundo ciclo del nivel inicial

<https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/20.500.12874/1758/1/CHUNGA%20PINDAY%2c%20MIRYAM%20AMALIA.pdf>

y Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

común,

mediante un enfoque que articula dimensiones de diálogo, autoconocimiento y autorregulación. La competencia Construye su identidad se centra en el desarrollo de capacidades como la valoración personal, la autorregulación emocional y la reflexión ética, promoviendo que el estudiante reconozca sus características, gestione sus emociones y analice críticamente situaciones cotidianas.



Por su parte, Convive y participa democráticamente enfatiza la interacción respetuosa, el manejo constructivo de conflictos, la deliberación sobre asuntos públicos y la participación en acciones colectivas, fomentando el diálogo reflexivo y la empatía en contextos sociales. Ambas competencias se sustentan en los enfoques de desarrollo personal y ciudadanía activa, que buscan formar estudiantes conscientes de sus emociones, capaces de relacionarse democráticamente y de contribuir al bien común, aunque su implementación efectiva enfrenta desafíos relacionados con la formación docente y la adaptación a contextos diversos.

El Currículo Nacional de Educación Básica aborda el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con el diálogo reflexivo y la empatía crítica en primaria principalmente a través de la competencia Convive y participa democráticamente, la cual incluye capacidades como interactuar respetando las diferencias, manejar conflictos mediante el diálogo y deliberar sobre asuntos públicos. Según la percepción de expertos, el currículo proporciona un marco sólido para promover el intercambio de ideas y la comprensión de emociones ajenas, con desempeños que progresan desde la participación en acuerdos básicos en primeros grados hasta la argumentación y el análisis de situaciones de discriminación en grados avanzados. Sin embargo, se identifica que las orientaciones para implementar un diálogo horizontal freireano son insuficientes, ya que si bien se fomenta la reflexión colectiva, faltan estrategias concretas y ejemplos detallados que faciliten su aplicación en contextos de diversidad sociocultural, lo que limita su potencial transformador en la práctica aula.

El Currículo Nacional incorpora las habilidades de autoconocimiento emocional y contextualización social de las emociones en primaria mediante la competencia Construye su identidad, que promueve capacidades como valorarse a sí mismo, autorregular las emociones y reflexionar éticamente. Los desempeños por grado muestran una secuencia progresiva que inicia con la identificación de emociones básicas y sus causas en situaciones cotidianas, avanza hacia la regulación guiada con apoyo docente y culmina en la explicación autónoma de las causas y consecuencias de las emociones propias y ajenas. No obstante, la contextualización social de las emociones —es decir, la comprensión de cómo el entorno socioeconómico, cultural o familiar influye en las emociones— está menos desarrollada de manera explícita; el currículo ofrece referencias generales al análisis de situaciones reales, pero carece de orientaciones sistemáticas para vincular las emociones con problemáticas estructurales como la desigualdad o la exclusión, lo que sugiere la necesidad de fortalecer esta dimensión con actividades situadas y críticas.

Las habilidades socioemocionales vinculadas a la autorregulación y acción transformadora están presentes en las orientaciones pedagógicas del Currículo Nacional para primaria a través de ambas competencias: la autorregulación se trabaja principalmente en Construye su identidad con estrategias como la respiración, la relajación y la reflexión sobre las consecuencias emocionales, mientras que la acción transformadora se articula desde Convive y participa democráticamente mediante la participación en proyectos colectivos que buscan el bien común. El currículo muestra una progresión que va desde la gestión de emociones en contextos cotidianos hasta la propuesta de acciones para solucionar problemas ambientales o sociales en grados superiores. Sin embargo, la conexión entre autorregulación emocional y acción transformadora es indirecta y depende en gran medida de la mediación docente; se identifica que, si bien el marco curricular habilita este vínculo, en la práctica se requieren más orientaciones específicas para integrar de manera transversal el manejo emocional en proyectos comunitarios, especialmente en primaria, donde el enfoque suele estar más centrado en el ámbito individual que en el impacto social colectivo.

CAPÍTULO V:

RECOMENDACIONES

Diseñar guías metodológicas con técnicas de diálogo horizontal (círculos de conversación, asambleas) adaptadas a contextos socioculturales diversos para fortalecer el diálogo reflexivo. Incorporar ejemplos concretos de situaciones reales (conflictos locales, migración) en actividades de deliberación para fomentar la empatía crítica desde lo vivencial.

Capacitar a docentes en estrategias freireanas que promuevan el intercambio de ideas y la escucha activa, con enfoque en resolución de conflictos.



Integrar actividades que vinculen explícitamente las emociones con factores contextuales (familia, comunidad) mediante análisis de casos sobre desigualdad en sesiones de tutoría.

Desarrollar instrumentos de evaluación cualitativa (bitácoras emocionales, mapas de empatía) para que estudiantes reflexionen sobre cómo el entorno influye en sus emociones.

Incluir módulos de formación docente sobre socioemocionalidad crítica que enseñen a conectar emociones con estructuras sociales.

Crear secuencias didácticas que articulen autorregulación emocional con proyectos de impacto comunitario (campañas ambientales, inclusión).

Establecer alianzas con actores locales (organizaciones sociales, municipios) para que los proyectos trasciendan el aula y generen cambios tangibles.

Implementar sistemas de seguimiento y documentación de experiencias exitosas que vinculen autorregulación y acción transformadora.

Fomentar la investigación-acción participativa entre docentes para adaptar el currículo a realidades locales y reducir brechas entre diseño y práctica.

Revisar periódicamente el currículo para incorporar enfoques socioemocionales actualizados (salud mental post-pandemia, interculturalidad).

REFERENCIAS

Abarca, M. (2003). La educación emocional en la Educación Primaria:



Curriculo y Práctica. Universitat de Barcelona:

Diposit Digital. <https://hdl.handle.net/2445/42457>

Abero, L. et al.(2015). Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento [Archivo PDF]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4519>
Alta, E., (2024). Desarrollo cognitivo, moral y de la fe en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular en el área de Educación Religiosa [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/27971>
Aparicio, L. et al. (2016). Inteligencia emocional y bienestar II [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
Aparicio, L. et al. (2014). Inteligencia emocional y bienestar [Archivo PDF]. <https://erp.iestbellavista.edu.pe/upload/avt20220415153002455phpmoucwx1.pdf>



Bajo Bajo, M. J. (2009). «El paisaje» en el curriculum de Educación Primaria,
dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural. Aula, 13. <https://doi.org/10.14201/3593>

**22**

repositorio.cuc.edu.co | Integración didáctica de la TIC para el fortalecimiento de competencias socioemocionales
<https://repositorio.cuc.edu.co/>

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action:
A social cognitive theory. Prentice Hall.
Bisquerria, R. (2003).
Educación emocional y competencias básicas para la vida
[Archivo PDF].

<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>



Bisquerria, R. (2012). Metodología de la investigación educativa.
Editorial La Muralla.
Borislavovna, N. (2017). Desarrollo de la creatividad en la primaria a partir del cuento musical. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(14), 265-298.
<https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.284>

**23**

oce.educacionbogota.edu.co
<https://oce.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2025-07/malla%20de%20aprendizajes%20en%20habilidades%20socioemocionales.pdf>

Bowlby, J. (1969).
Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books.

Bustamante, L. et al. (2023).
Habilidades socioemocionales en educación infantil [Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Nuestra Señora de Chota"].
<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3413083>
Calderon, M. (2012). Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional [Archivo PDF]. <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>
Cano, M., (2024). Habilidades sociemocionales en

**24**

repositorio.unap.edu.pe
https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/20.500.14082/21136/1/Cano_Calderon_Melizza_Antonieta.pdf

estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Primaria 70617 Cesar Vallejo
en el año 2023 [Universidad Nacional del Altiplano. Repositorio Institucional - UNAP]. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/21136>
Casassus, J. (2017).



Aprendizajes, emociones y clima de aula [Archivo PDF].
<https://pdfs.semanticscholar.org/739c/7ef50e155497c259f047ca6c81d04185b806.pdf>



Casel. (2023). What is the CASEL framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
Cortés, M. et al. (2022).



doi.org | Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: un estudio comparado
<https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>

Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: un estudio comparado. Revista Española de Educación Comparada, (41), 194-212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>

Creswell, J. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE.
Creswell, J. y Poth, C. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE.
Deci, E. y Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
Díaz, C. et al. (2016).



Metodologías de investigación en educación cualitativa. Editorial Universitaria.

Durán, D., y Maturana, V. (2020). Educación socioemocional en América Latina: desafíos y oportunidades. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14(2), 35-50.
Dussel, I. y Caruso, M. (1999). La invención del aula.



Una genealogía de las formas de enseñar [Archivo PDF].

<https://es.scribd.com/document/566636374/Caruso-y-Dussel-La-Invencion-Del-Aula>



Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. Avances en Medición, 6(1), 27-36.

Flick, U. (2020). An introduction to qualitative research (6th ed.). SAGE.
Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1968).



Freire, P. (2018). Pedagogía del oprimido (3a ed.

). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970).

Gadamer, H. (2004). Truth and method (2nd ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Original work published 1975).

García, D. (2024). Modelo pedagógico para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación general básica media de la Escuela María Troncatti [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Israel]. <http://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/4115>

Gil, E., (2021).



repositorio.ucv.edu.pe

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67443/Gil_SEO-SD.pdf?sequence=1

Habilidades socioemocionales en la emergencia sanitaria por COVID 19 en estudiantes de una IE Ugel 06, Lima - 2021 [Universidad César Vallejo].

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/67443>



repositorio.cuc.edu.co | Integración didáctica de la TIC para el fortalecimiento de competencias socioemocionales

<https://repositorio.cuc.edu.co/>

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.



14325.docx | 14325

Viene de de mi grupo

Bantam Books.

Guil, R. et al. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum Educación Infantil [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/273955897_Integracion_del_desarrollo_de_competencias_emocionales_en_el_curriculum_de_Educacion_Infantil
Hernández, J. y García, M. (1992). El currículo de Educación Física para la Educación Primaria: un espacio para la experimentación del profesor. Universidad de Zaragoza, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP): Revista interuniversitaria de formación del profesorado, V. 6(3), N. 15, 1992. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/136854>
Hernández, R. et al. (2022). Metodología de la investigación (7ª ed.). McGraw-Hill.
Hernández-Sampieri, R. et al. (2018). Metodología de la investigación (7a ed.). McGraw-Hill.
Huacac, A., (2022).



hdl.handle.net | Aula invertida en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ancahuasi - Anta 2021

<http://hdl.handle.net/20.500.12918/6982>

Aula invertida en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ancahuasi - Anta 2021

[Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/6982>

Huaccha, M. (2024). Programa pedagógico para desarrollar las competencias socioemocionales en los docentes de una institución educativa de Lima. Universidad San Ignacio de Loyola.

**30**

www.ineed.edu.uy
<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>

Aristas.

Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria
[Archivo PDF].

<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
Kvale, S. (2011). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (2nd ed.). SAGE.
Ledesma, M. (2014). Análisis de la teoría de Vigotsky para la reconstrucción de la inteligencia social. [Archivo PDF].
https://www.researchgate.net/publication/311457520_Analisis_de_la_teor%C3%ADa_de_Vygotsky_para_la_reconstrucci%C3%B3n_de_la_inteligencia_social
Luna, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? - UNESCO [Archivo PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
Marmolejo, H., (2022).

**31**

repositorio.ucv.edu.pe
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79121/Marmolejo_AHR-SD.pdf?sequence=1#:~:text=las habilidades socioemocionales en el aprendizaje significativo en los

Habilidades socioemocionales en el aprendizaje significativo de estudiantes de secundaria, Cieneguilla, 2021
[Universidad César Vallejo].

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/79121>
Mauricio, K., (2019). Tutoría según los lineamientos del Currículo Nacional [Trabajo académico, Universidad Nacional de Tumbes].
<http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/1328>
Méndez, D. et al. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (28), 15-20. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428003.pdf>
MINEDU. (20 de mayo de 2024). Currículo Nacional de Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/>
MINEDU. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Ministerio de Educación del Perú. [Archivo PDF]. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

**32**

MONOGRAFÍA AnaDinaValeriaVania_VF.docx | MONOGRAFÍA AnaDinaValeriaVania_VF
Viene de de mi grupo

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación

Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
Ministerio de Educación del Perú. (2021). Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7603>

**33**

MONOGRAFÍA VERSIÓN FINAL_E Fernández H Flores K Cueva Paul Moreno.docx | MONOGRAFÍA VERSIÓN FINAL_E Fernández H Flores K Cueva Paul Moreno
Viene de de mi grupo

Ministerio de Educación del Perú. (2021). Programa de Habilidades Socioemocionales

- Ciclo V [PDF]. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-v.pdf>
Ministerio de Educación del Perú.



(2024). Perfiles socioemocionales en estudiantes de 6.

° grado de primaria. Una aproximación desde la Evaluación Muestral 2022 (Estudios Breves N.° 14). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

**34**

repositorio.untumbes.edu.pe | Rol de la comunidad educativa en el segundo ciclo del nivel inicial
<https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/20.500.12874/1758/1/CHUNGA%20PINDAY%2c%20MIRYAM%20AMALIA.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica.

<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>



OECD.

**35**

repositorio.cuc.edu.co | Integración didáctica de la TIC para el fortalecimiento de competencias socioemocionales
<https://repositorio.cuc.edu.co/>

(2015).

Skills for Social Progress:
The Power of Social and Emotional Skills.

OECD Publishing.
OEI (2020). Educación y habilidades socioemocionales en Iberoamérica: Un desafío para el siglo XXI. Organización de Estados Iberoamericanos.
Parraguez, L., (2019). Ideología de género en el currículo nacional de la educación básica regular en el Perú. [Trabajo académico, Universidad Nacional de Tumbes].
<http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/1827>



Piaget, J. (1954). The construction of reality in the child. Basic Books.
Pinedo, A., (2021).

Soporte en habilidades socioemocionales y tarea remota “aprendo en casa” en estudiantes de la ciudad de Pucallpa, 2020 [Tesis, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/20484>
Ponce, S., (2024).

36 **repositorioacademico.upc.edu.pe**
https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/673671/1/Ponce_RS_Resumen.pdf

Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primer grado de primaria [Trabajo de Suficiencia Profesional, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

(UPC)]. <http://hdl.handle.net/10757/673671>

Ríos, R. (2024). El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú. <https://epperu.org/el-curriculo-nacional-de-educacion-basica-del-peru/>
Robles, C., (2023). Gestión escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes de una institución educativa pública de Carabaylo, Lima 2023 [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/121962>
Rodríguez, J., (2022).

37 **hdl.handle.net | Enseñanza del Área Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica en el Marco del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Cus...**
<https://hdl.handle.net/20.500.12727/10793>

Enseñanza del Área Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica en el Marco del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Cusco – 2021

[Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/10793>

Salazar, A., (2021). Tratamiento Conceptual del Enfoque de Género en el Currículo Nacional de la Educación Básica, en el nivel primario [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18494>
Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.
Sanchez, A. (2017) Habilidades para la vida.

38 **repositorio.its.edu.pe**
<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/233/10.%20Archivo%20digital%20del%20trabajo%20de%20investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2836%29.pdf?sequence=1>

Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia

[Archivo PDF]. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades>

Soto, C. (2020).



La escuela y el currículum del siglo XXI: Reflexiones para una contextualización curricular en la educación media chilena [Tesis, Universidad de Chile]. Universidad de Chile.

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179816>



Suarez, N. et al. (2016). Elementos esenciales del diseño de la investigación. Sus características. Dominio de las Ciencias, 2, 72-85.

Tiria, D. (2015). Educación emocional dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas de 4° y 5° primaria [Archivo PDF]. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626580/Deisy_Johanna_Tiria_Morales_.pdf?s
UNESCO. (2021a).

39 **Documento de otro usuario**
Viene de de otro grupo

Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América

Latina [Archivo PDF]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512/PDF/377512spa.pdf.multi>

UNESCO. (2021b). Fomentando el desarrollo socioemocional en la educación básica. UNESCO Publishing.
UNESCO. (2021b). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe [Archivo PDF]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
Van Manen, M. (2016). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2nd ed.



). Routledge.
Vargas, J. (2007). Desarrollo infantil – La teoría de Wallon.

[Archivo PDF]. https://skat.ihmc.us/rid=1KFM6D7PT-1XZRL-1YXN/Motivaci%C3%B3n_Henry_Wallon.pdf

Vygotsky, L.

40 **repositorio.cuc.edu.co | Integración didáctica de la TIC para el fortalecimiento de competencias socioemocionales**
<https://repositorio.cuc.edu.co/>

(1978). Mind in society: The development of higher psychological processes.



14325.docx | 14325
Viene de de mi grupo

Harvard

University Press.

Waissbluth, M. (2018). Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano [Archivo PDF]. https://www.mariowaissbluth.com/descargas/MWaissbluth_Educ_sigloXXI_1e.pdf?v2

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

Tema Habilidades socioemocionales a partir del Currículo Nacional de Educación básica para primaria.

Título Habilidades socioemocionales y currículo nacional de educación básica para primaria

Pregunta de Investigación ¿De qué manera el Currículo Nacional de Educación Básica integra las habilidades socioemocionales en las competencias construye su identidad



repositorio.untumbes.edu.pe | Rol de la comunidad educativa en el segundo ciclo del nivel inicial
<https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/20.500.12874/1758/1/CHUNGA%20PINDAY%2c%20MIRYAM%20AMALIA.pdf>

y convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

común,

enfocándose en las dimensiones de diálogo, autoconocimiento y autorregulación?

Objetivo General Describir cómo el Currículo Nacional de Educación Básica integra las habilidades socioemocionales en las competencias construye su identidad



repositorio.untumbes.edu.pe | Rol de la comunidad educativa en el segundo ciclo del nivel inicial
<https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/20.500.12874/1758/1/CHUNGA%20PINDAY%2c%20MIRYAM%20AMALIA.pdf>

y convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

común,

enfocándose en las dimensiones de diálogo, autoconocimiento y autorregulación.



Objetivos Específicos Describir cómo el Currículo Nacional de Educación Básica aborda el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con el diálogo reflexivo y la empatía crítica en el nivel de educación primaria, según la percepción de expertos en educación.

Identificar la forma en que el Currículo Nacional de Educación Básica incorpora las habilidades socioemocionales de autoconocimiento emocional y contextualización social de las emociones en sus documentos curriculares para primaria.

Caracterizar la presencia de habilidades socioemocionales vinculadas a la autorregulación y acción transformadora en las orientaciones pedagógicas del Currículo Nacional de Educación Básica para educación primaria.

Objetivos Específicos Categorías Definición operativa Dimensiones/aspectos o capacidades Definición operativa Actor o sujeto a estudiar Técnica Instrumento ítems
Describir cómo el Currículo Nacional de Educación Básica aborda el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con el diálogo reflexivo y la empatía crítica en el nivel de educación primaria, según la percepción de expertos en educación. Diálogo como Herramienta Socioemocional Interacción comunicativa horizontal que desarrolla empatía y pensamiento crítico(Freire, 1970) Diálogo reflexivo Diálogo reflexivo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y social. Profesionales expertos en Educación: Investigador en Educación Formador de docentes Diseñador curricular. Entrevista semi-estructurada. Entrevista semi-estructurada. Según su expertise, ¿cómo evalúa que el CNEB promueve el desarrollo del diálogo reflexivo (intercambio de ideas que fomenta conciencia emocional y social) en los estudiantes de primaria? ¿Cómo considera que las competencias del CNEB brindan herramientas suficientes a los docentes para implementar estrategias de diálogo horizontal (Freire, 1970) en el aula?

Empatía crítica Capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contexto social Profesionales expertos en Educación: Investigador en Educación Formador de docentes

Diseñador curricular. Entrevista semi-estructurada. Entrevista semi-estructurada. Desde su perspectiva, ¿de qué manera el CNEB aborda de manera explícita la capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contextos sociales? ¿Podría mencionar ejemplos concretos?



Identificar la forma en que el Currículo Nacional de Educación Básica incorpora las habilidades socioemocionales de autoconocimiento emocional y contextualización social de las emociones en sus documentos curriculares para primaria. Concientización Emocional Proceso de reconocer y nombrar emociones en relación al contexto social (Freire, 1970) Autoconocimiento emocional Identificación de emociones y su relación con experiencias personales Profesionales expertos en Educación: Investigador en Educación Formador de docentes Diseñador curricular.

Entrevista semi-estructurada. Entrevista semi-estructurada. ¿De qué manera el CNEB contempla la identificación de emociones y su relación con experiencias personales en el nivel primaria? ¿Falta profundizar en algún aspecto?

Contextualización social de emociones Comprensión de cómo el entorno influye en las emociones Profesionales expertos en Educación: Investigador en Educación Formador de docentes Diseñador curricular. Entrevista semi-estructurada. Entrevista semi-estructurada. En su análisis, ¿de qué modo el currículo facilita que los estudiantes comprendan cómo el entorno influye en sus emociones? ¿Qué sugerencias haría para fortalecer esta dimensión? Caracterizar la presencia de habilidades socioemocionales vinculadas a la autorregulación y acción transformadora en las orientaciones pedagógicas del Currículo Nacional de Educación Básica para educación primaria.



Praxis Socioemocional Integración de reflexión y acción para el desarrollo emocional (Freire, 1970) Autorregulación aplicada Manejo de emociones en situaciones sociales reales Profesionales expertos en Educación: Investigador en Educación Formador de docentes Diseñador curricular. Entrevista semi-estructurada. Entrevista semi-estructurada. ¿De qué manera el CNEB integra el manejo de emociones en situaciones sociales reales? ¿Observa brechas entre lo propuesto y su aplicabilidad en aulas peruanas?

Acción transformadora Uso de habilidades emocionales para mejorar el entorno Profesionales expertos en Educación: Investigador en Educación Formador de docentes Diseñador curricular. Entrevista semi-estructurada. Entrevista semi-estructurada. ¿Cómo vincula el CNEB el desarrollo de habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios o acciones que mejoren el entorno? ¿Es suficiente este enfoque?

Anexo 2: Matriz de análisis

Objetivo general Objetivos específicos Dimensiones/aspectos o capacidades Técnica e instrumento Ítems Describir cómo el Currículo Nacional de Educación Básica integra las habilidades socioemocionales en las competencias construye su identidad

repositorio.untumbes.edu.pe | Rol de la comunidad educativa en el segundo ciclo del nivel inicial
<https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/20.500.12874/1758/1/CHUNGA%20PINDAY%2c%20MIRYAM%20AMALIA.pdf>

y convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

común,

enfocándose en las dimensiones de diálogo, autoconocimiento y autorregulación. Describir cómo el Currículo Nacional de Educación Básica aborda el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con el diálogo reflexivo y la empatía crítica en el nivel de educación primaria, según la percepción de expertos en educación. Diálogo reflexivo Entrevista semi-estructurada. Según su expertise, ¿cómo evalúa que el CNEB promueve el desarrollo del diálogo reflexivo (intercambio de ideas que fomenta conciencia emocional y social) en los estudiantes de primaria? ¿Cómo considera que las competencias del CNEB brindan herramientas suficientes a los docentes para implementar estrategias de diálogo horizontal (Freire, 1970) en el aula? Empatía crítica Entrevista semi-estructurada. Desde su perspectiva, ¿de qué manera el CNEB aborda de manera explícita la capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contextos sociales? ¿Podría mencionar ejemplos concretos? Identificar la forma en que el Currículo Nacional de Educación Básica incorpora las habilidades socioemocionales de autoconocimiento emocional y contextualización social de las emociones en sus documentos curriculares para primaria. Autoconocimiento emocional Entrevista semi-estructurada. ¿De qué manera el CNEB contempla la identificación de emociones y su relación con experiencias personales en el nivel primaria? ¿Falta profundizar en algún aspecto? Contextualización social de emociones Entrevista semi-estructurada. En su análisis, ¿de qué modo el currículo facilita que los estudiantes comprendan cómo el entorno influye en sus emociones? ¿Qué sugerencias haría para fortalecer esta dimensión? Caracterizar la presencia de habilidades socioemocionales vinculadas a la autorregulación y acción transformadora en las orientaciones pedagógicas del Currículo Nacional de Educación Básica para educación primaria. Autorregulación aplicada Entrevista semi-estructurada. ¿De qué manera el CNEB integra el manejo de emociones en situaciones sociales reales? ¿Observa brechas entre lo propuesto y su aplicabilidad en aulas peruanas? Acción transformadora Entrevista semi-estructurada. ¿Cómo vincula el CNEB el desarrollo de habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios o acciones que mejoren el entorno? ¿Es suficiente este enfoque?

Anexo 3: Formato de Validación de Instrumento

□

□

Anexo 4. Validación de jueces

Anexo 6. Fotografía probatoria