



**HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y CURRÍCULO NACIONAL  
DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA PRIMARIA**

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

**Tesis para optar al  
Título de Profesionalización Docente en Educación Primaria**

**Autora**

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

**Asesor**

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

**Lima-Perú  
2025**



## 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  
ID del documento: 7c6d4e63aa08fb8350f7eb034fdd9efa0c93d945  
Tamaño del documento original: 897,97 kB

Depositante: Fabrizio Arenas Barchi  
Fecha de depósito: 24/10/2025  
Tipo de carga: interface  
fecha de fin de análisis: 24/10/2025

Número de palabras: 23.552  
Número de caracteres: 168.031

Ubicación de las similitudes en el documento:



### Fuentes de similitudes

#### Fuentes principales detectadas

| Nº | Descripciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Similitudes | Ubicaciones | Datos adicionales                      |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|----------------------------------------|
| 1  | <b>epperu.org</b>   El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú: Un marco transf...<br><a href="https://epperu.org/el-curriculo-nacional-de-educacion-basica-del-peru-un-marco-transformad...">https://epperu.org/el-curriculo-nacional-de-educacion-basica-del-peru-un-marco-transformad...</a>         | < 1%        |             | Palabras idénticas: < 1% (87 palabras) |
| 2  | <b>hdl.handle.net</b>   Aula invertida en el desarrollo de habilidades socioemocionales ...<br><a href="http://hdl.handle.net/20.500.12918/6982">http://hdl.handle.net/20.500.12918/6982</a><br>1 fuente similar                                                                                                | < 1%        |             | Palabras idénticas: < 1% (58 palabras) |
| 3  | <b>repositorio.untumbes.edu.pe</b>   Rol de la comunidad educativa en el segundo cic...<br><a href="https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/20.500.12874/1758/1/CHUNGA_PINDAY_MIRY...">https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/20.500.12874/1758/1/CHUNGA_PINDAY_MIRY...</a><br>3 fuentes similares | < 1%        |             | Palabras idénticas: < 1% (60 palabras) |
| 4  | <b>repositorio.cuc.edu.co</b>   Integración didáctica de la TIC para el fortalecimiento de...<br><a href="https://repositorio.cuc.edu.co/">https://repositorio.cuc.edu.co/</a><br>1 fuente similar                                                                                                              | < 1%        |             | Palabras idénticas: < 1% (58 palabras) |
| 5  | <b>Documento de otro usuario</b> #95aa7e<br>Viene de de otro grupo<br>3 fuentes similares                                                                                                                                                                                                                       | < 1%        |             | Palabras idénticas: < 1% (55 palabras) |

## **DEDICATORIA**

Dedico esta investigación a Dios, quien me guio hacia esta hermosa profesión; a mi madre, hermanos y sobrinos, por su apoyo incondicional en cada uno de mis proyectos de vida; 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

La presente investigación de nivel exploratorio analiza la integración de las habilidades socioemocionales en el Currículo Nacional de Educación Básica para el nivel de educación primaria, enfocándose específicamente en las competencias "Construye su identidad" y "Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común". Bajo un diseño metodológico fenomenológico-hermenéutico, el estudio se sustentó en el análisis documental del currículo y en entrevistas semiestructuradas aplicadas a expertos en educación. El análisis se organizó en tres categorías centrales: el diálogo como herramienta socio-emocional, la concientización emocional y la praxis socio-emocional, con el fin de examinar dimensiones como el diálogo reflexivo, la empatía crítica, el autoconocimiento, la contextualización social de las emociones, la autorregulación y la acción transformadora. Los hallazgos revelan que, si bien el CNEB establece un marco normativo sólido y progresivo para el desarrollo socio-emocional, explicitado en los desempeños por grado de las competencias analizadas, su implementación efectiva en las aulas enfrenta desafíos significativos. Estos incluyen la falta de estrategias pedagógicas concretas y contextualizadas, una formación docente insuficiente para mediar procesos socio-emocionales complejos, y una aproximación que en ocasiones prioriza la dimensión individual sobre la comprensión crítica de la influencia del entorno social en las emociones. Se concluye que es imperativo fortalecer las orientaciones pedagógicas del currículo, desarrollar guías metodológicas específicas y promover una capacitación docente continua que permita materializar el enfoque socioemocional, a fin de cerrar la brecha entre el diseño curricular y la práctica educativa para fomentar una formación integral y transformadora en los estudiantes de primaria.

**Palabras clave:** Currículo Nacional; habilidades socio-emocionales; educación primaria; pedagogía crítica

## ABSTRACT

This exploratory research analyzes the integration of socio-emotional skills into the Peruvian National Curriculum for Basic Education (CNEB) at the primary level, focusing specifically on the competencies "Builds their identity" and "Lives together and participates democratically in the pursuit of the common good." Using a phenomenological-hermeneutic methodological design, the study was based on a documentary analysis of the curriculum and semistructured interviews with education experts. The analysis was organized into three central categories: dialogue as a socio-emotional tool, emotional awareness, and socio-emotional praxis, examining dimensions such as reflective dialogue, critical empathy, self-knowledge, the social contextualization of emotions, self-regulation, and transformative action. The findings reveal that, while the CNEB establishes a solid and progressive normative framework for socio-emotional development, as expressed in the grade-level performance standards for the analyzed competencies, its effective implementation in classrooms faces significant challenges. These include a lack of concrete and contextualized pedagogical strategies, insufficient teacher training to mediate complex socio-emotional processes, and an approach that sometimes prioritizes the individual dimension over a critical understanding of the influence of the social environment on emotions. It is concluded that it is imperative to strengthen the pedagogical orientations of the curriculum, develop specific methodological guides, and promote ongoing teacher training that allows for the implementation of the socio-emotional approach, bridging the gap between curriculum design and educational practice to foster a holistic and transformative education for primary school students.

**Keywords:** National Curriculum; socio-emotional skills; primary education; critical pedagogy

## ÍNDICE

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| DEDICATORIA.....                                                                             | iii |
| RESUMEN .....                                                                                | iv  |
| ABSTRACT.....                                                                                | v   |
| INTRODUCCIÓN .....                                                                           | 9   |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....                                                              | 12  |
| 1.1. Antecedentes de la investigación .....                                                  | 12  |
| 1.1.1. Antecedentes nacionales .....                                                         | 12  |
| 1.1.2. Antecedentes internacionales .....                                                    | 22  |
| 1.2. Bases teóricas de las variables .....                                                   | 26  |
| 1.2.1. Currículo escolar.....                                                                | 26  |
| 1.2.1.1. La educación durante el siglo XX: del normalizamiento al escolanovismo .....        | 27  |
| 1.2.1.2. Educación integral para el siglo XXI: habilidades y competencias clave.....         | 29  |
| 1.2.2. Habilidades socio-emocionales: definición y enfoques principales.....                 | 31  |
| 1.2.2.1. Importancia de las habilidades socio-emocionales en la educación del siglo XXI..... | 33  |
| 1.2.3. Bases teóricas que integran el currículo y las habilidades socio-emocionales .....    | 35  |
| 1.2.4. La pedagogía crítica y su relación con el CNEB .....                                  | 36  |
| CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO .....                                                       | 38  |
| 2.1. Tipo, nivel, diseño y método.....                                                       | 38  |
| 2.1.1. Tipo .....                                                                            | 38  |
| 2.1.2. Nivel.....                                                                            | 38  |
| 2.1.3. Diseño y método .....                                                                 | 39  |
| 2.2. Categorías y subcategorías.....                                                         | 41  |
| 2.3. Participantes o cuerpo de investigación .....                                           | 43  |
| 2.4. Declaración de ética y consentimiento informado .....                                   | 44  |
| 2.5. Técnicas e instrumentos para recolección de datos.....                                  | 44  |
| 2.6. Validación de instrumentos .....                                                        | 46  |

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO III: RESULTADOS .....                                       | 47 |
| 3.1. Categorías consideradas.....                                    | 49 |
| 3.1.1. Categoría 1: Diálogo como herramienta socio-emocional.....    | 49 |
| 3.1.1.1. Subcategoría 1: Diálogo reflexivo .....                     | 49 |
| 3.1.1.2. Subcategoría 2: Empatía crítica .....                       | 51 |
| 3.1.2. Categoría 2: Concientización emocional .....                  | 52 |
| 3.1.2.1. Subcategoría 1: Autoconocimiento emocional.....             | 52 |
| 3.1.2.2. Subcategoría 2: Contextualización social de emociones ..... | 54 |
| 3.1.3. Categoría 3: Praxis socio-emocional.....                      | 55 |
| 3.1.3.1. Subcategoría 1: Autorregulación aplicada .....              | 55 |
| 3.1.3.2. Subcategoría 2: Acción transformadora .....                 | 57 |
| CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....                           | 59 |
| REFERENCIAS.....                                                     | 66 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabla 1.</b> Categorías y subcategorías de análisis ..... | 42 |
|--------------------------------------------------------------|----|

## ÍNDICE DE ANEXOS

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Anexo 1.</b> Matriz de consistencia.....                                     | 74 |
| <b>Anexo 2.</b> Matriz de análisis .....                                        | 77 |
| <b>Anexo 3.</b> Formato de validación de instrumentos .....                     | 78 |
| <b>Anexo 4.</b> Validación de jueces.....                                       | 80 |
| <b>Anexo 5.</b> Transcripción de entrevista realizada a los participantes ..... | 82 |

## INTRODUCCIÓN

Según el Ministerio de Educación (Minedu, 2017), en la actualidad, la educación es el medio principal que permite a las personas formarse como ciudadanos, a través de la adquisición de estructuras cognitivas y socio-emocionales propias que posibilitan su inclusión en la sociedad. Sin embargo, la educación no siempre fue concebida de esta manera. Durante el siglo XX, la enseñanza estaba centrada básicamente en aspectos cognitivos y académicos, y no consideraba los aspectos sociales y personales como competencias del ámbito educativo. En ese contexto, esta investigación entiende que se necesita incluir en la formación de los estudiantes el desarrollo de habilidades socio-emocionales, 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 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021a). Estas habilidades no solo impactan en el desempeño académico de los estudiantes, sino que también influyen en su bienestar emocional y social (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2015).

En Latinoamérica, también se reconoce esta problemática. Diversos estudios han demostrado que la educación en la región ha tenido que enfrentar desafíos relacionados con la inclusión de habilidades socio-emocionales dentro del currículo escolar, que equilibren 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. El Minedu (2016) 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 socio-emocionales. Estas habilidades, según la Unesco (2021a), se dividen en dominio interpersonal, cuando están relacionadas con la colaboración, la empatía y la resolución de conflictos; y dominio intrapersonal, cuando abordan la regulación emocional y la adaptabilidad. En este sentido, su inclusión en el currículo se propone fortalecer el aprendizaje y la convivencia en el aula.

Es por esto, que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se promueve el desarrollo de habilidades socio-emocionales desde el CNEB para primaria?

Con esta pregunta de investigación se pretende recabar información acerca de estrategias empleadas para el desarrollo de habilidades socio-emocionales dentro del currículo escolar. El objetivo general de la investigación es describir cómo el CNEB integra las habilidades socio-emocionales, enfocándose en las dimensiones de diálogo, autoconocimiento y autorregulación. Como objetivos específicos se plantea describir cómo el CNEB aborda el desarrollo de habilidades socio-emocionales 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 CNEB incorpora las habilidades socio-emocionales de autoconocimiento emocional y contextualización social de las emociones en sus documentos curriculares para primaria; y, caracterizar la presencia de habilidades socio-emocionales vinculadas a la autorregulación y acción transformadora en las orientaciones pedagógicas del CNEB para educación primaria. Con estos objetivos, se pretende nutrir a nivel documentario 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 socio-emocionales en el contexto escolar peruano, lo que deja un vacío crítico en la literatura educativa nacional.

Por ello, es importante ampliar el conocimiento sobre este tema, subsanando esta falta de evidencia, apoyando el análisis y fortalecimiento del enfoque socio-emocional en la educación básica, así como proporcionando información valiosa que beneficie a la comunidad educativa y a la práctica docente. De este modo, se analizará si la propuesta del CNEB se alinea con las prácticas que, según la teoría revisada, favorecen el desarrollo de habilidades socio-emocionales 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 socio-emocional en el aula.

La investigación es de tipo cualitativo, pues examina la información acerca del CNEB para primaria en relación con el desarrollo de habilidades socio-emocionales (Abero et al., 2015). Con respecto al 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. Asimismo, el diseño y método investigativo es fenomenológico-hermenéutico, ya que se propone 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). En ese sentido, 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 los 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**

### **1.1. 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. Por esta razón, se han considerado referencias relacionadas con el currículo nacional y las habilidades socio-emocionales 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 las habilidades blandas en el marco del currículo de educación vigente.

#### **1.1.1. Antecedentes nacionales**

Alta (2024) 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. A través de su estudio, demostró que estos aspectos contribuyeron al aprendizaje significativo, la formación en valores y la convivencia pacífica y ecuménica, que promovieron un sentido de comunidad basado en principios éticos y morales. En la investigación, se 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 se expresó con el estadio de las operaciones formales, reflejadas 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. Finalmente, se observó el estadio de la fe individual reflexiva, manifestada en la reflexión crítica y la comprensión de símbolos abstractos. No obstante, a pesar de estos logros, 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) determinó si los docentes del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en instituciones educativas de Cusco incorporaban los lineamientos del CNEB en la planificación de sus clases. 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, que fueron contrastados 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. Eso indicó la necesidad de mejorar la formación y el apoyo docente en este proceso.

Mauricio (2019) abordó la importancia de la tutoría en el desarrollo integral de los estudiantes de educación inicial y primaria. 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. En la investigación, se analizó el Currículo Nacional propuesto por el Minedu, el cual establece lineamientos claros sobre cómo debe 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 estudio 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 del enfoque de género en el CNEB 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 Minedu. 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.

Sánchez (2021) en su investigación analizó la necesidad de replantear el modelo educativo peruano, tradicionalmente utilitarista y centrado en contenidos, para priorizar el bienestar socio-emocional y espiritual de los estudiantes, tal como propone el Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036). Se identifican factores que obstaculizan este desarrollo, como el uso excesivo de tecnología sin mediación pedagógica, el consumismo y la falsa creencia de que la formación socio-emocional corresponde exclusivamente a la familia. La investigación subraya que las emociones influyen directamente en los procesos cognitivos (atención, memoria, comprensión), por lo que un clima escolar positivo es condición para el aprendizaje. Se define la competencia socio-emocional como la identificación, expresión y autorregulación de emociones en contextos sociales, mientras que la competencia espiritual implica un estado de bienestar que permite reflexionar sobre asuntos trascendentes. Ambas competencias se conjugan y requieren ser fomentadas desde el currículo. El rol docente es crucial: no solo debe poseer dichas competencias, sino también aplicar estrategias como dilemas morales, actividades metacognitivas y aprendizaje cooperativo. Se concluye que es necesario transversalizar la educación socioafectiva en todas las áreas, con conciencia de autoridades, docentes y familias.

Parraguez (2019) estudió 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. Esto 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 Socio-emocionales destinado a estudiantes del quinto ciclo de educación primaria. Se centró en el desarrollo de 13 habilidades socio-emocionales 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 se propuso 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 el Currículo Nacional y las necesidades socio-emocionales contemporáneas, lo que contribuyó 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 socio-emocionales 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 concluyó que el fortalecimiento de las competencias socio-emocionales contribuye 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) afirmó que si bien existe consenso sobre la relevancia de las habilidades socio-emocionales (HSE) en distintos ámbitos de la vida, su consideración como objeto de estudio en los espacios político y educativo es relativamente reciente. Según la investigación que presentó esta institución, 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 sexto grado de primaria en la Evaluación Muestral 2022, según estratos. En segundo lugar, determinar la presencia de perfiles socio-emocionales dentro de dicha muestra representativa

(N = 9443) con base en sus puntajes en el cuestionario de HSE. 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, que desempeñan un papel determinante en relación con otras variables.

El Minedu (2021) en su publicación Orientaciones para el soporte socio-emocional 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 con emociones desbordadas, como apatía y tristeza. Ante esta situación, se sugirió un enfoque multidisciplinario que integre 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 establecer vínculos afectivos, y un trabajo colaborativo con padres y otros especialistas para abordar situaciones más graves que requerían 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) plantea su investigación Habilidades socio-emocionales en estudiantes del V ciclo de la institución educativa primaria 70617 César Vallejo durante el año 2023 a partir de la necesidad de conocer el estado de desarrollo de las habilidades socio-emocionales en los estudiantes. El estudio identifica que el Minedu 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 quinto y sexto 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 socio-emocionales de los estudiantes del quinto 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) estudió la relación entre el soporte socioemocional y la tarea remota generada por el programa Aprendo en Casa en los estudiantes de instituciones educativas de Pucallpa durante el año 2020. La investigación 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) señalan que 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, surgió la interrogante ¿cómo fortalecer las habilidades socioemocionales en niños de 4 años? En ese contexto, el artículo de los investigadores tuvo 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 en su estudio determinar el nivel de influencia del enfoque de aula invertida en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ancahuasi, de Anta. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, utilizando una metodología aplicada y un diseño preexperimental. La muestra, seleccionada de manera intencional, 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 BarOn 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.

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. Este investigador 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 la primera se llevó a cabo con 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, a quien se le otorgó un rol activo como analista y evaluador de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo un enfoque educativo más participativo y significativo.

Robles (2023) desarrolló su estudio titulado Gestión escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes de una institución educativa pública en Carabayllo, Lima 2023, con el propósito de determinar la relación entre la gestión escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. En su investigación, 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 20 para medir las habilidades socioemocionales. El análisis de los datos se realizó mediante el software estadístico SPSS versión 26, utilizando la correlación del 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 significativamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de la institución educativa pública de Carabayllo, lo que resalta la importancia de una administración escolar eficiente para fortalecer el bienestar y la formación integral de los alumnos.

Gil (2021) determinó 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; 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 se percibieron en 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 en su investigación determinar la influencia de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje significativo en estudiantes del séptimo ciclo de secundaria en Cieneguilla durante el año 2021. Con este fin, 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 (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, lo que resalta su impacto en el proceso formativo y en la construcción del conocimiento en los estudiantes de secundaria.

### 1.1.2. 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. Para ello, 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. El enfoque pedagógico del Programa de Aprendizajes Clave 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, y que el autoconocimiento fue 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, en el proceso 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 currículo, 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 currículo 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. Su investigación evidenció que el currículo priorizado e implementado por el Minedu desde 2021 no presentó una metodología clara para el fortalecimiento de estas habilidades, a las que dejaba transversalizadas en distintas asignaturas sin una estrategia específica. La institución aplicó la metodología SERT, para promover la autonomía estudiantil, pero los resultados mostraron que los alumnos presentaban dificultades en la gestión emocional, la resolución de conflictos y la 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. Para este propósito, 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 y consolidar 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. El estudio revisó la socialización emocional en los ámbitos familiar y escolar, y destacó la relación entre el desarrollo emocional y las habilidades sociales. Asimismo, abordó el concepto de inteligencia emocional desde los enfoques de Salovey y Mayer, BarOn, 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. También, 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.

Borislavovna (2017) planteó que el interés por el estudio de la creatividad ha crecido en los últimos años y se ha abordado 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 que promueve 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 primer a sexto 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 de primer a quinto, 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. Su investigación 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 Minedu 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 espacio 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 medioambiente. 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 él.

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. A partir de ello, 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, como Aragón, que destacó por su enfoque en dominios de acción. Las diferencias más notables se presentaron en la asignación de la carga horaria; algunas regiones redujeron el tiempo de clase a pesar de las recomendaciones internacionales sobre la importancia de la actividad física en la infancia. También, se eliminó en muchas regiones la mención explícita a los objetivos del área, trasladando su función a los criterios de evaluación. Igualmente, el papel del deporte en la educación primaria varió considerablemente, con algunas CCAA que lo eliminaron como bloque independiente. En conclusión, la categorización de la educación física como asignatura específica generó una fragmentación administrativa y conceptual, que afectó la equidad educativa y dificultó 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.

## **1.2. Bases teóricas de las variables**

### **1.2.1. Currículo escolar**

El currículo contemporáneo no puede ser entendido como un mero documento normativo o plan de estudios estático, sino como una construcción social dinámica y contextualizada que reconoce la complejidad inherente al proceso educativo. Como señalan Perla, Agrati y Vinci (2023), el currículo implica un proceso continuo de toma de decisiones en el que los docentes asumen un rol activo como "hacedores de currículo" (curriculum makers), y no como meros ejecutores de directrices externas. Esta perspectiva supera la ambigüedad conceptual que históricamente ha rodeado al término —referido indistintamente como plan, experiencia, documento o práctica— y lo sitúa en el terreno de la acción pedagógica situada, donde las intenciones educativas se negocian, interpretan y transforman en función de las realidades locales, las características de los estudiantes y los contextos socioculturales específicos.

En sintonía con la pedagogía crítica de Freire (1970), esta concepción del currículo como práctica social abre espacios para que los docentes ejerzan su autonomía profesional y su capacidad crítica, adaptando las orientaciones curriculares nacionales —como el CNEB peruano— a las necesidades particulares de sus aulas, promoviendo así una educación realmente significativa, inclusiva y transformadora. En este marco, 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 (Durkheim, 2012).

A lo largo del tiempo, las aulas y los métodos de enseñanza han experimentado transformaciones significativas, 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 (Hamilton, 2018). El interés por perfeccionar la práctica pedagógica sigue vigente en la actualidad, motivando 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 (Unesco, 2021). Comprender la evolución de la educación durante los siglos XX y XXI permite analizar cómo se ha buscado garantizar una formación integral acorde con los retos actuales.

#### 1.2.1.1. La educación durante el siglo XX: del normalizamiento al escolanovismo

Durante el siglo XX, la educación estuvo marcada por una perspectiva normalizadora que clasificaba a los alumnos según sus capacidades cognitivas bajo 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 y Caruso, 1999). Esta visión, influenciada por el positivismo y la eugenesia, estableció un modelo educativo que priorizaba la homogeneidad sobre la diversidad (Popkewitz, 2013). En este contexto, se instauraron normas que tanto estudiantes como docentes debían acatar, derivando en mecanismos punitivos para quienes infringieran las reglas. La educación se concebía desde una perspectiva impositiva, donde los docentes asumían un rol de control absoluto sobre los estudiantes, considerados sujetos pasivos y carentes de autonomía.

Con el propósito de estandarizar la enseñanza, Senet (1918, como se citó en Dussel y Caruso, 1999) propuso un sistema de “señas y movimientos”, cuyo objetivo era inculcar 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. Los pedagogos que promovían este modelo normalizador defendían leyes generales e inalterables en la enseñanza, argumentando que cualquier modificación afectaría negativamente la educación.

Desde esta perspectiva, el maestro tenía la responsabilidad absoluta del aprendizaje, sin concebirse margen para el error o la innovación (Tyack y Cuban, 1995). Otro principio dominante de la época tenía su fundamento en la biología, a través de la idea de la herencia como determinante del éxito o fracaso escolar, creyendo que las habilidades cognitivas podían transmitirse de generación en generación (Mercante, 1927, como se citó en Dussel y Caruso, 1999). Esta visión biologicista fue posteriormente criticada por la psicología sociocultural, que demostró la influencia decisiva del entorno en el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1978).

La pedagogía normalizadora también impactó la organización escolar, dando origen a la estructura de grados de estudio que sigue vigente en la actualidad, agrupando a los estudiantes según su edad y nivel de conocimiento. Otro cambio significativo fue la reorganización del aula con mobiliario adecuado y materiales pedagógicos esenciales para optimizar el entorno de aprendizaje. Posteriormente, surgió el movimiento escolanovista (1939-1945), integrado por pedagogos que promovían una reforma educativa basada en la idea central de que la enseñanza debía adaptarse a la naturaleza del niño, reconociendo que cada estudiante es único y que el aprendizaje debía ser flexible (Darling-Hammond et al., 2020).

John Dewey (1859-1952) fue uno de sus representantes más influyentes, sosteniendo 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 y Caruso, 1999). Durante su dirección de la escuela experimental de la Universidad de Chicago, Dewey implementó un modelo educativo donde los nueve años de educación elemental se dividían en tres grupos etarios, con un currículo que incluía historia y literatura, ciencia, y educación manual, buscando integrar el desarrollo individual con el papel social del estudiante (Dewey, 1916/2004).

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 el trabajo en grupos pequeños para equilibrar las necesidades individuales sin aislar al estudiante, y propusieron adaptar la enseñanza al ritmo de cada alumno, dejando atrás la lección colectiva predominante. Estas modificaciones favorecieron una mayor interacción en el aula, eliminando el mobiliario fijo que restringía la movilidad (Cuban, 1993). Durante la década de 1920, surgieron múltiples experiencias pedagógicas que argumentaban que el aprendizaje debía partir de los intereses del niño y expandirse hacia el conocimiento del mundo, en lugar de imponer contenidos externos (Carbonell, 1978, como se citó en Dussel y Caruso, 1999). Se impulsó también la incorporación de talleres y laboratorios para fomentar un aprendizaje más activo.

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). Montessori defendía la educación sensorial como base del aprendizaje, diseñando ejercicios específicos para estimular cada sentido mediante materiales como bloques de construcción y formas geométricas, elementos que aún se emplean. En este enfoque, el docente asumía el rol de guía, permitiendo que los niños exploraran y descubrieran por sí mismos (Montessori, 1912/2017).

Por su parte, Décroly propuso la teoría de los intereses, según la cual los estudiantes comienzan su aprendizaje desde una visión global y luego identifican sus partes para integrarlas. Propuso organizar el aula en “rincones” con distintos materiales y funciones, metodología que aún se aplica en algunas instituciones (Abbagnano y Visalberghi, 1980, como se citó en Dussel y Caruso, 1999). Este recorrido histórico 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 (Zuluaga, 2019).

#### 1.2.1.2. Educación integral para el siglo XXI: habilidades y competencias clave

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, vinculadas a factores sociales, políticos, económicos y ambientales que inciden directamente en el desarrollo de un país (Reimers y Chung, 2019). La educación enfrenta el desafío de preparar a las nuevas generaciones de manera integral, garantizando competencias para desenvolverse en diversos contextos.

Waissbluth (2018) introduce el concepto de habilidades para el siglo XXI, las cuales trascienden los aprendizajes curriculares convencionales. Denominadas a menudo habilidades blandas, el autor sugiere que deberían considerarse habilidades duras, ya que resultan esenciales para la supervivencia, el desarrollo personal y la contribución a la sociedad. Estas habilidades se dividen en dos grandes grupos: las intra e interpersonales (autoconciencia, habilidades emocionales y sociales, persistencia, adaptación, innovación, mentalidad emprendedora, desarrollo metacognitivo, principios éticos y valores) y las habilidades para el trabajo (análisis y solución de problemas, trabajo colaborativo y liderazgo, interpretación y manejo de datos, adaptabilidad a la era digital, comunicación efectiva, pensamiento holístico y sistémico, gestión financiera, apertura cultural y compromiso con el bienestar colectivo).

Durante los últimos años, diversas organizaciones e instituciones han desarrollado marcos conceptuales para abordar estas habilidades de manera integral. Aunque no existe un modelo único estándar, esta investigación toma como referencia el Informe Delors (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Unesco, 1996). Este documento, reconocido por ser uno de los primeros en definir las competencias esenciales para el siglo XXI, articula 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).

Aprender a conocer implica dominar disciplinas fundamentales de manera integrada y significativa, no acumulativa, complementándose con temas como conciencia global, fundamentos de economía, emprendimiento, educación cívica y salud. Aprender a hacer desarrolla la capacidad de vincular conocimientos y habilidades para la acción, incluyendo pensamiento crítico (reflexionar, analizar y sintetizar información para tomar decisiones fundamentadas), resolución de problemas (identificar y evaluar alternativas para situaciones complejas), comunicación y colaboración (expresar ideas y trabajar cooperativamente), creatividad e innovación (generar soluciones originales), alfabetización en medios (procesar y actuar frente a mensajes mediáticos) y competencias TIC (gestionar y generar información digital).

Aprender a ser reconoce que las características personales influyen en la respuesta ante fracasos, conflictos y crisis, por lo que los estudiantes deben desarrollar competencias sociales e interculturales (interactuar efectivamente y respetar diferencias), iniciativa, autonomía y responsabilidad personal (asumir el aprendizaje como proceso individual), competencias para

la generación de significado (analizar problemáticas complejas como cambio climático o pobreza), competencias metacognitivas (pensar sobre el propio pensamiento y regular el aprendizaje), pensamiento emprendedor (identificar oportunidades y tomar decisiones estratégicas) y aprender a aprender (desarrollar disposición y habilidades para el aprendizaje continuo).

Aprender a vivir juntos se fundamenta en que el trabajo colaborativo alcanza niveles más altos de pensamiento y retención de información, desarrollando competencias como apreciación y valoración de la diversidad, trabajo en equipo e interconexión, ciudadanía cívica y digital (ejercer derechos y responsabilidades en entornos físicos y virtuales), competencia global (actuar con visión amplia aplicando pensamiento crítico) y competencia intercultural (comunicarse con personas de diferentes contextos culturales). Como se ha analizado, la educación del siglo XXI exige una pedagogía centrada en el individuo que potencie su confianza y capacidades personales, preparándolo para enfrentar los desafíos del futuro con seguridad y eficacia (OECD, 2019).

#### 1.2.2. Habilidades socio-emocionales: definición y enfoques principales

Las habilidades socio-emocionales tienen su origen en la psicología de la década de 1980, cuando Gardner (1983) introdujo los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal en su teoría de las inteligencias múltiples. Posteriormente, Goleman (1995) desarrolló la noción de inteligencia emocional, destacando que comprende la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades para establecer relaciones interpersonales (Unesco, 2021b).

Partiendo de 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, las experiencias de socialización temprana juegan un papel clave en cómo aprende a relacionarse con su entorno. Inicialmente, estas interacciones ocurren en el seno familiar y luego en espacios educativos formales, por lo que el contexto social adquiere gran relevancia en el ámbito educativo, impactando significativamente el estado emocional, los procesos cognitivos, los niveles de estrés y el autoconcepto, elementos determinantes para el aprendizaje (Caicedo, 2012, como se citó en Ledesma, 2014). Es fundamental brindar un acompañamiento adecuado en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales desde los primeros vínculos y continuar su fortalecimiento durante la etapa escolar (Denham, 2018).

Sin embargo, en la investigación se ha identificado una falta de precisión conceptual en la denominación de las HSE, referidas también como aprendizaje socio-emocional, habilidades no cognitivas, competencias del siglo XXI o habilidades blandas (OECD, 2015). Existen diferentes enfoques que establecen marcos de referencia. El National Research Council de Estados Unidos clasifica estas habilidades en tres dominios: cognitivo (razonamiento, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad), intrapersonal (reconocimiento y gestión de emociones, regulación emocional, adaptabilidad, responsabilidad, curiosidad, perseverancia) e interpersonal (colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, liderazgo).

El enfoque del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023) propone cinco competencias interconectadas: conciencia de sí mismo (identificar y comprender emociones y pensamientos propios), autogestión (regular emociones, pensamientos y comportamientos), toma de decisiones responsable (evaluar opciones de manera ética y respetuosa), conciencia social (comprender y valorar la perspectiva de los demás) y habilidades de relación (construir y mantener vínculos positivos). El modelo de los cinco grandes factores se fundamenta en extraversión (integración en interacciones sociales con asertividad y liderazgo), agradabilidad (empatía, amabilidad, cooperación), meticulosidad (compromiso, responsabilidad, organización), estabilidad emocional (gestión del estrés y las emociones, optimismo) y apertura (interés por nuevas ideas, flexibilidad y creatividad). El enfoque MGIEP de la Unesco promueve cuatro habilidades clave: empatía (comprender y compartir sentimientos ajenos con control emocional), compasión (conciencia del sufrimiento ajeno, preocupación emocional, deseo y capacidad de aliviarlo), mindfulness (regulación emocional y desarrollo de la concentración mediante la observación, descripción, actuación con conciencia, no juzgar y no reaccionar impulsivamente) y pensamiento crítico (formación de ciudadanos autónomos y reflexivos).

Finalmente, UNICEF promueve habilidades para la vida, entendidas como competencias psicosociales e interpersonales para tomar decisiones informadas, resolver problemas, pensar crítica y creativamente, comunicarse eficazmente, construir relaciones saludables, desarrollar empatía y gestionar la vida de forma productiva, organizadas en tres dimensiones: capacidad de toma de decisiones y pensamiento crítico, capacidad de autogestión y afrontamiento de problemas, y capacidad de comunicación interpersonal.

A partir de esta información, 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).

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 esencial para la formación integral (Bisquerra, 2003). El proceso educativo se define por la interacción entre sus actores, relaciones marcadas por dinámicas emocionales que pueden incidir positiva o negativamente en la construcción de vínculos saludables, por lo que tanto profesorado como alumnado deben contar con herramientas para gestionar estas interacciones de manera efectiva (Jennings y Greenberg, 2009).

#### 1.2.2.1. Importancia de las habilidades socio-emocionales en la educación del siglo XXI

Desde la perspectiva de los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996), aprender a convivir y aprender a ser se encuentran directamente vinculados con el manejo de habilidades socioemocionales, tanto en su dimensión intrapersonal como interpersonal (Bisquerra, 2018). El autoconocimiento es un objetivo fundamental del desarrollo humano y del proceso educativo, ya que 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). 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 (Eccles y Roeser, 2011).

En este contexto, resulta fundamental contar con habilidades que faciliten el desempeño dentro del aula, como la organización, la planificación, la automotivación y la gestión de distracciones. 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). El desarrollo de habilidades socioemocionales es un proceso evolutivo que comienza en la infancia y se extiende hasta la adultez, y estas habilidades pueden entrenarse y mejorarse (Soler et al., 2016; Durlak et al., 2011), 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 debido a conflictos afectivos en su entorno escolar o familiar (Zins et al., 2004). Situaciones como la separación de los padres o una educación que reprima la expresión emocional pueden generar estrés, ansiedad e ira, afectando el bienestar y la capacidad de aprendizaje. Ante este panorama, es necesario que los docentes cuenten con herramientas adecuadas para gestionar estas situaciones, siendo la implementación de departamentos psicopedagógicos una estrategia efectiva (Greenberg et al., 2017). Los docentes son actores clave en este desarrollo: no solo transmiten conocimientos, sino que también inspiran, motivan y generan un ambiente propicio para el aprendizaje. Se recuerda con cariño a aquellos docentes que dejaron huella no solo por su dominio del contenido, sino por su empatía, afabilidad y capacidad de motivar (Hargreaves, 1998). Un docente bien preparado en habilidades socioemocionales es capaz de gestionar conflictos, prevenir situaciones de violencia, motivar a sus alumnos y fomentar relaciones saludables en el entorno educativo (Schonert-Reichl, 2017). El desarrollo cognitivo y socioemocional son procesos complementarios, no autónomos. Investigaciones han demostrado que los estudiantes logran un mayor aprendizaje significativo y mejor rendimiento académico cuando están motivados y desarrollan autoestima, automotivación y empatía, mientras que 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: relación del docente con la materia (un maestro entusiasta y competente despierta interés), relación del estudiante con la materia (conexión personal con el contenido), relación del docente consigo mismo (un docente que se conoce a sí mismo proyecta confianza y cercanía), relación del docente con el estudiante (autenticidad y empatía) y relación entre estudiantes (fomentar relaciones respetuosas y libres de violencia). Una escuela que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales actúa como un factor protector, pudiendo prevenir conductas de riesgo como el fracaso escolar, la delincuencia, el consumo de drogas y

la baja autoestima (Bisquerra, 2003; CASEL, 2023). Finalmente, es crucial reflexionar sobre la importancia de integrar las habilidades socioemocionales en la educación: una enseñanza que fomente estas competencias no solo beneficia a los estudiantes en su desarrollo integral, sino que también fortalece la labor docente, convirtiéndolos en facilitadores del aprendizaje en un entorno de confianza y bienestar (Jones y Kahn, 2017).

### 1.2.3. Bases teóricas que integran el currículo y las habilidades socioemocionales

A lo largo de los años, diversos autores han coincidido en que la comprensión del currículo se fundamenta en el estudio específico del aprendizaje. Por ello, es pertinente conocer las bases teóricas que enlazan el aprendizaje y las habilidades socioemocionales. La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977, 1986) plantea que el aprendizaje ocurre mediante la observación, imitación y modelado en contextos sociales. Conceptos clave como autoeficacia, refuerzo vicario y determinismo recíproco, así como la promoción de entornos donde los estudiantes practican habilidades sociales mediante roles y retroalimentación, sustentan que habilidades como la empatía y la autorregulación se desarrollan a través de la interacción con otros.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) presenta el aprendizaje como un proceso social mediado por herramientas culturales (lenguaje y símbolos), donde las emociones y habilidades interpersonales se construyen en la zona de desarrollo próximo mediante el andamiaje y la interacción social, fomentando la colaboración entre pares y el desarrollo de competencias emocionales a través del diálogo (Mahn y John-Steiner, 2002). La teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995) menciona que las habilidades socioemocionales (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) son críticas para el éxito académico y personal, con conceptos clave como regulación emocional, resiliencia y competencia social, aplicables mediante programas de aprendizaje socioemocional (SEL) integrados en currículos escolares.

El aprendizaje basado en competencias del CASEL (2023) propone cinco competencias socioemocionales —autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable— mediante un enfoque holístico que vincula habilidades emocionales con rendimiento académico. La teoría del apego de Bowlby (1969) plantea que las relaciones tempranas con cuidadores influyen en la capacidad para regular emociones y establecer vínculos sociales, con conceptos como seguridad emocional y base segura,

aplicables a través de entornos educativos seguros que favorecen la exploración y el aprendizaje (Bergin y Bergin, 2009).

El constructivismo y desarrollo cognitivo de Piaget (1954) describe que el aprendizaje se construye mediante la interacción con el entorno, y que las emociones y el desarrollo moral están ligados a etapas cognitivas a través de la asimilación, acomodación y equilibrio, aplicándose en actividades que integran reflexión emocional y resolución de problemas. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) sostiene que la motivación intrínseca y el bienestar emocional dependen de satisfacer necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relaciones, aplicándose en prácticas pedagógicas que promueven la autonomía y la conexión social (Ryan y Deci, 2017).

Finalmente, la teoría de la pedagogía crítica de Freire (1968/1970) enfatiza que el aprendizaje es un acto político y social que debe promover la concientización 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, Freire plantea como conceptos clave la educación bancaria versus la educación liberadora, criticando la pasividad del estudiante y proponiendo un modelo dialógico que construye relaciones equitativas y desarrolla habilidades socioafectivas. Una práctica aplicada se evidencia en métodos participativos que vinculan emociones, experiencias personales y conciencia social, como debates sobre injusticias o proyectos comunitarios (Freire, 1970; hooks, 1994).

De las teorías presentadas, se ha elegido la pedagogía crítica de Freire porque aborda los conceptos de estudio y se alinea con lo planteado por el CNEB del Minedu (2016), pues en ambas se mantiene la praxis de integración de la acción y la reflexión para transformar realidades opresivas. Además, esta teoría vincula el aprendizaje con tres puntos fundamentales: empatía crítica (reconocer y desafiar desigualdades a través de la perspectiva del otro), colaboración (trabajo colectivo para resolver problemas sociales), y 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; Darder, 2015).

#### 1.2.4. La pedagogía crítica y su relación con el CNEB

El CNEB, implementado por el Minedu (2016), adopta un enfoque centrado en el desarrollo integral del estudiante, promoviendo competencias cognitivas, socioemocionales y ciudadanas.

Entre las teorías revisadas, la pedagogía crítica de Freire (1970) presenta la mayor afinidad con este currículo, compartiendo principios fundamentales (Zavala, 2018). En primer lugar, ambos conciben la educación como práctica liberadora y transformadora: el CNEB enfatiza la formación de estudiantes críticos, reflexivos y comprometidos con su realidad social, coincidiendo con la propuesta freireana de una educación problematizadora que cuestione las estructuras de desigualdad (Minedu, 2016; Freire, 1970). Ambos enfoques rechazan la educación bancaria (pasiva) y promueven el aprendizaje activo y significativo (Giroux, 2020).

En segundo lugar, el CNEB integra el enfoque socioemocional mediante competencias como "Convive y participa democráticamente" y "Construye su identidad", 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 (Minedu, 2016).

En tercer lugar, el CNEB promueve una educación intercultural que valore la diversidad, 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 (Walsh, 2017).

En cuarto lugar, el currículo peruano concibe al docente como un mediador que guía procesos reflexivos, en sintonía con Freire, 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, y fomentan una educación democrática, intercultural y transformadora (Kincheloe, 2008; McLaren, 2015). A partir de estas relaciones, se plantearon los objetivos específicos, así como la construcción del instrumento para la investigación.

## **CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO**

### **2.1. Tipo, nivel, diseño y método**

#### **2.1.1. Tipo**

El tipo de investigación de este estudio es cualitativo, ya que se propone analizar críticamente y ofrecer una interpretación de la propuesta del CNEB para primaria en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales (Abero et al., 2015). El enfoque cualitativo resulta el más adecuado porque permite comprender la realidad educativa desde la perspectiva de los actores involucrados, considerando sus experiencias, significados y contextos específicos (Hernández-Sampieri et al., 2018). A diferencia de los enfoques cuantitativos, que buscan medir y generalizar, el paradigma cualitativo se interesa por la profundidad de los significados y la riqueza interpretativa de los fenómenos sociales y educativos (Flick, 2020). En este caso, no se pretende cuantificar la presencia de habilidades socioemocionales en el currículo, sino comprender cómo estas se integran y cómo los expertos perciben dicha integración.

#### **2.1.2. 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 se plantea comprender inicialmente el fenómeno, identificando patrones, tendencias o relaciones preliminares que permitan sentar las 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.

El nivel exploratorio es particularmente pertinente cuando el tema ha sido poco estudiado o cuando no existen marcos teóricos consolidados que orienten la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2018). En el contexto peruano, si bien existen estudios sobre habilidades socioemocionales (como los de Huaccha, 2024; Cano, 2024) y sobre el CNEB (Rodríguez, 2022; Salazar, 2021), no se han encontrado investigaciones que aborden de manera

específica la integración de ambas variables desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, lo que justifica el carácter exploratorio de este trabajo.

### 2.1.3. Diseño y método

Para esta investigación, el método más apropiado es el fenomenológico-hermenéutico, puesto que se orienta a 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, con la cual no solo se describe lo observable, sino que también se profundiza en la interpretación de los significados ocultos en el discurso y la acción (Van Manen, 2016).

El diseño fenomenológico-hermenéutico se fundamenta en la tradición filosófica de Edmund Husserl y Martin Heidegger, y ha sido desarrollado en el ámbito educativo por autores como Max van Manen (2016), quien propone que la investigación fenomenológica busca captar la estructura esencial de una experiencia tal como es vivida por los sujetos. A diferencia de otros diseños cualitativos, como la teoría fundamentada (que busca generar teoría a partir de los datos) o la etnografía (que se centra en la descripción cultural), la fenomenología-hermenéutica se enfoca en la comprensión interpretativa de los significados que los participantes otorgan a sus vivencias (Creswell y Poth, 2018).

En el contexto de esta investigación, el fenómeno de estudio es la integración de las habilidades socioemocionales en el CNEB para primaria, y los participantes —investigadores en educación, formadores de docentes y diseñadores curriculares— son sujetos que han vivido experiencias directas con dicho currículo, ya sea en su implementación, análisis o diseño. Por lo tanto, sus perspectivas no son meras opiniones, sino experiencias situadas que permiten acceder a la esencia del fenómeno desde múltiples miradas.

Del mismo modo, se considera un diseño de investigación no experimental para esta investigación, pues no se manipulan variables (Hernández-Sampieri et al., 2022). En los diseños no experimentales, el investigador observa los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin intervenir ni modificar intencionalmente las condiciones (Creswell, 2018). Esto es particularmente relevante en estudios curriculares, donde no se puede —ni se debe— alterar el documento oficial para observar efectos, sino que se analiza en su estado original.

Por este motivo, el estudio se enfocará en revisar el contenido teórico del 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, con una visión más clara sobre la pertinencia y efectividad del currículo en esta dimensión educativa.

La combinación del diseño no experimental con el método fenomenológico-hermenéutico responde a una coherencia epistemológica: al no manipular variables, se respeta la naturaleza del objeto de estudio (el currículo como documento normativo), mientras que la fenomenología-hermenéutica permite interpretar los significados que subyacen a dicho documento y a las experiencias de los expertos que lo han implementado o analizado. Esta complementariedad metodológica es reconocida en la literatura especializada como una estrategia válida para estudios curriculares, donde se requiere tanto un análisis documental riguroso como una comprensión interpretativa de las prácticas educativas (Flick, 2020).

Además, el diseño no experimental es transversal, ya que los datos se recolectan en un solo momento (Hernández-Sampieri et al., 2022). En este caso, el análisis documental del CNEB se realiza sobre la versión vigente (2016), y las entrevistas a expertos se aplican en un período determinado, sin seguimiento longitudinal. Esto es coherente con el carácter exploratorio del estudio, que busca una primera aproximación al fenómeno.

Finalmente, es importante señalar que el método fenomenológico-hermenéutico no es neutral ni meramente descriptivo. Como lo señala Gadamer (2004), toda comprensión es interpretación y está mediada por los horizontes culturales e históricos del investigador. Por lo tanto, en esta investigación se asume explícitamente una posición epistemológica interpretativa: los hallazgos no pretenden ser "verdades objetivas", sino interpretaciones plausibles y fundamentadas que puedan ser discutidas, criticadas y enriquecidas por la comunidad académica. Esta posición es consistente con la elección de la pedagogía crítica de Freire (1970/2018) como marco teórico principal, ya que esta teoría también rechaza la ilusión de neutralidad educativa y apuesta por una educación comprometida con la transformación social.

## 2.2. 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 del aprendizaje y las habilidades socioemocionales. Para los objetivos de la presente investigación, se proponen tres categorías clave, cada una con dimensiones e indicadores medibles o ítems que pueden ser explorados de la siguiente manera:

La Categoría 1 es el Diálogo como herramienta socioemocional, ella es la capacidad del estudiante para interactuar, cuestionar y construir conocimiento mediante el diálogo reflexivo fomentando la conciencia emocional y social. Su subcategoría 1 es el Diálogo reflexivo y está orientado al desarrollo de la conciencia emocional y social. Sus ítems propuestos son:

- Según su experiencia, ¿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?

Su subcategoría 2 es la empatía crítica y está orientado a la capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contexto social. Su ítem propuesto es:

- 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?

La Categoría 2 es la Concientización emocional, ella menciona al reconocimiento de desigualdades sociales y el desarrollo de empatía hacia realidades diversas y capacidad para tomar decisiones responsables y gestionar emociones en procesos de aprendizaje. Su subcategoría 1 es el Autoconocimiento emocional y se relaciona con la identificación de emociones y su relación con experiencias personales. Su ítem propuesto es:

- ¿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?

La subcategoría 2 es la Contextualización social de emociones, la cual está relacionada con la comprensión de cómo el entorno influye en las emociones. Su ítem propuesto es:

- 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 Categoría 3 es la Praxis socioemocional. Es la integración de la teoría con la práctica para generar cambios en su entorno. Su subcategoría 1 es la Autorregulación aplicada, la cual menciona al manejo de emociones en situaciones sociales reales. El ítem propuesto es:

- ¿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?

La subcategoría 2 es la Acción transformadora. Ella hace alusión al uso de habilidades emocionales para mejorar el entorno. Su 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:

**Tabla 1.**  
*Categorías y subcategorías de análisis*

| Categorías                              | Subcategorías              | Ítems                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diálogo como herramienta socioemocional | Diálogo reflexivo          | Según su experiencia, ¿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?<br>¿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?                     |

Nota: Elaboración propia.

### 2.3. Participantes o cuerpo de investigación

La presente investigación tiene como propósito fundamental describir cómo el CNEB del Perú (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 en profundidad las perspectivas y los significados que estos atribuyen a dicha integración.

Para lograr este fin, se seleccionarán como participantes a tres (3) 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, por esto como punto adicional, se ha visto pertinente considerar dentro del perfil que los participantes deban tener más de cinco (5) años de experiencia en la labor o relacionados a aspectos relevantes para el estudio.

#### **2.4. Declaración de ética y consentimiento informado**

De acuerdo con los principios éticos, la investigación asegura la protección de la información y el 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.

#### **2.5. Técnicas e instrumentos para recolección de datos**

Para el desarrollo de la investigación se emplearán dos instrumentos principales. En primer lugar, el CNEB para primaria, aprobado mediante la Resolución Ministerial N.º 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 recopila, con base en las variables establecidas, información pertinente para la tesis. El instrumento ha sido construido según la 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 ítems, que se encuentran relacionados estrechamente con los objetivos de la investigación. Estos ítems se han aplicado a tres (3) actores afines al perfil requerido a través de una entrevista semiestructurada 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, con el fin de garantizar 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 de 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, de acuerdo con los estándares de rigor metodológico en estudios cualitativos (Hernández-Sampieri et al., 2018).

## **2.6. 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 CNEB para primaria (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, fue sometido 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 y 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 del 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. De este modo, se cumplió con los estándares de rigurosidad en estudios fenomenológico-hermenéuticos (Kvale, 2011).

### **CAPÍTULO III: RESULTADOS**

Para esta investigación, se emplea el análisis de contenido, enfocado en la interpretación y la comprensión del CNEB, a través del instrumento realizado y validado con el fin de comprender las competencias propuestas por el CNEB para primaria sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales. Del mismo modo, se explora en la literatura pertinente las definiciones de habilidades socioemocionales, de aprendizaje socioemocional y de tipos de habilidades socioemocionales; se reflexiona sobre la importancia de estas habilidades en la educación primaria; y se analizan las competencias que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales en el CNEB. Esto con el fin de nutrir el nivel documentario de las variables y su relación.

A fin de contextualizar la información, se procede a detallar el marco en el que se da el estudio. De acuerdo con el Minedu, el Currículo Nacional constituye el principal marco normativo de la política educativa en la educación básica y define los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de su formación. Este documento se encuentra alineado 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 propone consolidar en el país, y proporciona orientaciones y aprendizajes esenciales para la formación de los estudiantes, con el propósito de que se desenvuelvan de manera efectiva en su vida presente y futura. Además, constituye un pilar fundamental de la educación, pues guía 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 los métodos tradicionales, y dirigirse 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 favorecen 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, el objetivo es ofrecer una formación que trascienda la mera acumulación de conocimientos, a fin de formar individuos autónomos, críticos y preparados para afrontar los constantes desafíos del mundo actual.

El diseño del CNEB se estructura en torno a cuatro áreas curriculares principales: Comunicación, Matemática, Ciencia y Ambiente, y Personal Social. A través de estas áreas, hay una intención de 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. Desde la última área mencionada se analiza 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 “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.

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 CNEB 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 CNEB, el presente estudio se orienta a examinar en qué medida las competencias y enfoques propuestos favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales.

### **3.1. Categorías consideradas**

#### **3.1.1. Categoría 1: Diálogo como herramienta socioemocional**

El análisis de esta categoría está relacionado con el primer objetivo específico, que consiste en describir cómo el CNEB 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.

##### **3.1.1.1. Subcategoría 1: Diálogo reflexivo**

Respecto al diálogo reflexivo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y social, los hallazgos muestran una tensión significativa entre lo declarado en el CNEB y su concreción en la práctica educativa. Los entrevistados coinciden en que el currículo establece un marco normativo favorable al diálogo, especialmente a través de la competencia "Convive y participa democráticamente", que incluye capacidades como deliberar sobre asuntos públicos y manejar conflictos de manera constructiva. Sin embargo, emerge una preocupación recurrente: la falta de herramientas concretas y de formación docente para implementar estrategias de diálogo horizontal en el aula.

Uno de los expertos consultados señaló que, si bien el CNEB promueve el diálogo reflexivo en sus competencias, "en la realidad, muchas aulas siguen siendo verticales". Esta afirmación revela una brecha importante entre el nivel declarativo del currículo y las prácticas pedagógicas efectivas. El mismo entrevistado ilustró esta problemática con una experiencia de capacitación, donde una docente le confesó: "Mis estudiantes no saben dialogar porque nunca les hemos dado el espacio". Esta confesión resulta particularmente reveladora porque evidencia

que la ausencia de diálogo en el aula no se debe tanto a una incapacidad de los estudiantes, sino a la falta de oportunidades estructuradas para ejercitarlo. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire (1970/2018), el diálogo no es una técnica que se pueda "aplicar" mecánicamente, sino una postura existencial que requiere que el docente abandone su posición de autoridad vertical y se reconozca como co-aprendiz. La dificultad expresada por la docente sugiere que el CNEB, a pesar de su intención democratizadora, no ha logrado permear las prácticas arraigadas en la tradición pedagógica bancaria.

Otro entrevistado, con una visión más optimista, señaló que el diálogo reflexivo "está presente en los enfoques y las competencias propuestas de Personal Social y de Comunicación; hay una mirada centrada en una educación transformadora y ciudadana cercana a la identidad y el contexto del niño". Este testimonio destaca que el CNEB sí contiene los fundamentos para una educación dialógica, pero deja entrever que dichos fundamentos operan más como principios generales que como orientaciones prácticas. El mismo experto añadió que "el currículo no adopta del todo enfoques de implementación, pero sí es habilitante para la mirada de diálogo horizontal". El término "habilitante" es clave: sugiere que el CNEB abre la posibilidad, pero no garantiza el desarrollo efectivo del diálogo. Esta distinción es fundamental porque implica que la responsabilidad de la implementación recae casi exclusivamente en los docentes, sin que estos cuenten con las herramientas pedagógicas necesarias.

Un tercer experto destacó la presencia en el CNEB de "nociones relacionadas a la interacción y la construcción colectiva de los aprendizajes; el énfasis en los trabajos colaborativos o la reflexión sobre sus experiencias, emociones y las de los demás". Esta visión coincide con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien sostenía que el aprendizaje ocurre en la zona de desarrollo próximo mediante la interacción social mediada por el lenguaje. Sin embargo, el hecho de que los tres entrevistados, desde distintas perspectivas, coincidan en señalar la insuficiencia de orientaciones prácticas sugiere que el CNEB, a pesar de sus aciertos conceptuales, presenta una debilidad significativa en su dimensión operativa.

Desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), el diálogo reflexivo no se desarrolla exclusivamente mediante instrucción explícita, sino también a través de la observación y el modelado. Por lo tanto, si los docentes no han internalizado prácticas dialógicas en su propia formación, difícilmente podrán modelarlas para sus estudiantes. Esta observación refuerza la necesidad de una formación docente que no solo transmita conceptos sobre el diálogo, sino que genere experiencias vivenciales de diálogo horizontal. Como lo

señaló un entrevistado, Freire hablaba de "pronunciar el mundo", es decir, que los estudiantes expresen sus emociones libremente. Para que esto ocurra, el aula debe convertirse en un espacio seguro donde la expresión emocional no sea sancionada ni ridiculizada.

En síntesis, los hallazgos de esta subcategoría indican que el CNEB promueve el diálogo reflexivo a nivel declarativo y de principios, pero adolece de estrategias concretas y de una articulación clara entre sus competencias y las metodologías participativas necesarias para su implementación. Se sugiere, en concordancia con lo expresado por los expertos, la necesidad de incorporar en el currículo o en sus orientaciones complementarias ejemplos de círculos de diálogo, asambleas escolares y proyectos comunitarios que permitan a los estudiantes "pronunciar el mundo" desde sus experiencias y emociones situadas.

### 3.1.1.2. Subcategoría 2: Empatía crítica

En cuanto a la empatía crítica, entendida como la capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contexto social, los hallazgos revelan que el CNEB aborda esta habilidad principalmente a través de las competencias "Construye su identidad" y "Convive y participa democráticamente". Un entrevistado señaló que el currículo la aborda, por ejemplo, en "Reconoce y valora sus emociones y las de los demás", pero advirtió que "falta profundizar en cómo trabajar esto en contextos de desigualdad". Este señalamiento es crucial porque introduce una dimensión que a menudo está ausente en los enfoques convencionales de educación emocional: la relación entre las emociones y las estructuras sociales de desigualdad.

El mismo entrevistado compartió una experiencia significativa en una escuela rural, donde trabajaron con cuentos para que los niños identificaran emociones en situaciones de migración o pobreza. Según su relato, "eso les ayudó a entender que las emociones no son abstractas, sino que existen en un contexto social".

Esta observación se alinea con la noción de "empatía crítica" propuesta por Freire (2018), que no se limita a "ponerse en el lugar del otro", sino que implica comprender las condiciones estructurales que generan sufrimiento y desigualdad. A diferencia de la empatía convencional, que puede reducirse a un sentimiento de compasión sin compromiso transformador, la empatía crítica busca movilizar a los sujetos hacia la acción colectiva para modificar las causas de la injusticia.

Otro entrevistado mencionó que el CNEB aborda esta capacidad cuando se trabaja el desarrollo de la competencia "Construye su identidad", y un tercer experto añadió que las competencias "Construye su identidad" y "Convive democráticamente" "están muy centradas en el desarrollo emocional y social". Sin embargo, ninguno de los entrevistados proporcionó ejemplos concretos del CNEB que vinculen explícitamente la comprensión emocional con el análisis crítico de contextos de desigualdad. Esta ausencia sugiere que, si bien el currículo proporciona un marco para el desarrollo de la empatía, la vinculación con el contexto social queda en gran medida a criterio del docente.

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), las emociones no son fenómenos puramente internos, sino que se construyen en la interacción social y están mediadas por herramientas culturales como el lenguaje, las narrativas y los símbolos. Por lo tanto, una educación de la empatía que ignore los contextos socioculturales de los estudiantes corre el riesgo de ser abstracta y desvinculada de sus experiencias vitales. En palabras de un entrevistado, "las emociones no son abstractas, sino que existen en un contexto social". Esta afirmación, surgida de la práctica educativa, coincide con los hallazgos de investigaciones recientes que señalan la necesidad de contextualizar socialmente las habilidades socioemocionales (Durán y Maturana, 2020).

En síntesis, los hallazgos de esta subcategoría indican que el CNEB aborda la empatía crítica de manera implícita y general, pero carece de orientaciones específicas para trabajarla en contextos de desigualdad. Se sugiere incorporar en el currículo actividades situadas que permitan a los estudiantes analizar cómo factores como la pobreza, la migración, la exclusión o la discriminación afectan las emociones propias y ajenas, promoviendo así una empatía que no solo comprende, sino que también transforma.

### 3.1.2. Categoría 2: Concientización emocional

El análisis de esta categoría está relacionado con el segundo objetivo específico, que consiste en identificar la forma en que el CNEB incorpora las habilidades socioemocionales de autoconocimiento emocional y contextualización social de las emociones en sus documentos curriculares para primaria.

#### 3.1.2.1. Subcategoría 1: Autoconocimiento emocional

Respecto a la identificación de emociones y su relación con experiencias personales, los hallazgos muestran que el CNEB aborda esta habilidad principalmente a través de la

competencia "Construye su identidad", que incluye la capacidad de "autorregular sus emociones", y en los lineamientos de tutoría. Un entrevistado señaló que "el CNEB lo trabaja desde 'Gestiona sus emociones', pero a veces se queda en lo individual". Esta observación revela una limitación importante: el autoconocimiento emocional tiende a ser abordado como un proceso intrapersonal, desvinculado de las experiencias concretas que generan las emociones.

El mismo entrevistado añadió: "Falta que se vincule con '¿Por qué me siento así?'". Esta pregunta, aparentemente simple, encierra una dimensión profunda: las emociones no surgen arbitrariamente, sino que responden a situaciones, relaciones y contextos específicos. Para ilustrar esta necesidad, el experto compartió una estrategia utilizada en sus talleres: "El termómetro de mis emociones, con el que los niños relacionan sus sentimientos con experiencias, como un conflicto familiar o un logro escolar. Eso les da mayor claridad". Esta estrategia es coherente con los planteamientos de Bisquerra (2003), quien sostiene que la conciencia emocional implica no solo identificar la emoción, sino también comprender sus causas y consecuencias.

Otro entrevistado señaló que el autoconocimiento emocional se trabaja en "la competencia de 'Construye su identidad'", y añadió que "también es parte de los lineamientos de tutoría donde quizás incluso hay más énfasis sobre el desarrollo de educación socioemocional". Esta observación sugiere que, dentro del sistema educativo peruano, el desarrollo de habilidades socioemocionales tiende a ser delegado a espacios específicos (como la tutoría) en lugar de ser abordado de manera transversal en todas las áreas curriculares. Esta compartimentación puede debilitar el impacto de estas habilidades, ya que los estudiantes podrían percibir las como algo ajeno a las "materias importantes".

Un tercer entrevistado coincidió en que esta dimensión se aborda "cuando se desarrolla la competencia 'Construye su identidad' y se aborda la gestión de las emociones". Sin embargo, ninguno de los entrevistados proporcionó ejemplos de cómo el CNEB vincula explícitamente la identificación de emociones con su contextualización social. Esta ausencia sugiere que el enfoque predominante es individualista y psicológico, más que sociocultural.

Desde la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), el autoconocimiento emocional es un paso necesario para satisfacer la necesidad psicológica básica de competencia, pero no es suficiente. Para que los estudiantes desarrollen una agencia emocional plena,

necesitan también autonomía (poder actuar según sus valores) y relaciones (sentirse conectados con otros). Un enfoque exclusivamente individualista del autoconocimiento emocional corre el riesgo de ignorar estas dimensiones relacionales y contextuales.

En síntesis, los hallazgos indican que el CNEB aborda el autoconocimiento emocional de manera individualista y descontextualizada, y se sugiere fortalecer esta dimensión vinculando explícitamente las emociones con sus causas situadas, tal como lo ejemplifica la estrategia del "termómetro de las emociones". Además, se recomienda transversalizar el enfoque socioemocional más allá de la tutoría, integrándolo en todas las áreas curriculares.

### 3.1.2.2. Subcategoría 2: Contextualización social de emociones

Respecto a la comprensión de cómo el entorno influye en las emociones, los hallazgos revelan que el CNEB ofrece "pistas", pero no es explícito. Un entrevistado señaló: "El currículo da pistas, pero no es explícito. Sugeriría incluir actividades donde los niños analicen, por ejemplo, cómo les hace sentir el bullying o qué emociones genera la contaminación en su barrio. Así, ven que sus emociones son también respuestas a su entorno". Esta sugerencia es particularmente valiosa porque propone vincular las emociones con problemáticas sociales concretas que afectan la vida cotidiana de los estudiantes. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire (1970/2018), esta vinculación es esencial para que la educación emocional no se convierta en un ejercicio narcisista, sino en una herramienta de lectura crítica del mundo.

Otro entrevistado, sin embargo, ofreció una visión más crítica: "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". Esta afirmación es reveladora porque cuestiona uno de los supuestos implícitos de muchos programas de educación emocional: que las emociones se desarrollan de manera universal y que las estrategias para trabajarlas pueden ser estandarizadas. Desde una perspectiva sociocultural, este supuesto es problemático porque ignora las variaciones culturales en la expresión, regulación y valoración de las emociones (Vygotsky, 1978). Lo que se considera una "expresión adecuada" de la ira o la tristeza varía significativamente entre culturas y contextos sociales.

Un tercer entrevistado ofreció una visión más optimista, señalando que "la competencia como tal marca la pauta, que es bastante clara en verdad. 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, reflexionar sobre el impacto de estas en

él mismo y los demás, así como pensar en estrategias de relajación". Este testimonio sugiere que, al menos para este experto, el CNEB sí proporciona un marco suficiente para la contextualización social de las emociones, aunque su implementación depende de la mediación docente.

La discrepancia entre los testimonios refleja una tensión presente en el propio currículo: por un lado, sus enfoques y competencias abren la posibilidad de una contextualización social; por otro lado, la falta de ejemplos concretos y orientaciones detalladas deja un margen de interpretación muy amplio, que puede resultar en prácticas muy disímiles según la formación y sensibilidad de cada docente.

Desde la teoría del apego de Bowlby (1969), la seguridad emocional que proporciona un entorno de confianza es fundamental para que los niños puedan explorar y aprender. Sin embargo, la seguridad emocional no se limita al vínculo con figuras de apego; también depende de la percepción de que el entorno social es predecible, justo y protector. Un estudiante que vive en un contexto de violencia o exclusión social puede experimentar emociones de miedo o ira que no son "disfuncionales", sino respuestas adaptativas a un entorno hostil. Por lo tanto, la contextualización social de las emociones no es solo una opción pedagógica, sino una necesidad ética y epistemológica.

En síntesis, los hallazgos de esta subcategoría indican que el CNEB ofrece algunas pistas para la contextualización social de las emociones, pero no es explícito ni sistemático. Se sugiere incluir en el currículo actividades concretas que permitan a los estudiantes analizar cómo el entorno —familiar, comunitario, escolar, mediático— influye en sus emociones, promoviendo así una comprensión situada y crítica.

### 3.1.3. Categoría 3: Praxis socioemocional

El análisis de esta categoría está relacionado con el tercer objetivo específico, que consiste en caracterizar la presencia de habilidades socioemocionales vinculadas a la autorregulación y acción transformadora en las orientaciones pedagógicas del CNEB para educación primaria.

#### 3.1.3.1. Subcategoría 1: Autorregulación aplicada

Respecto al manejo de emociones en situaciones sociales reales, los hallazgos revelan una brecha significativa entre lo que propone el CNEB y lo que ocurre en las aulas. Un entrevistado señaló: "El CNEB menciona 'Regula sus emociones en situaciones cotidianas', pero en aulas

sobrecargadas esto se reduce a 'portarse bien'. Esta observación es crítica porque revela cómo una habilidad compleja como la autorregulación puede ser reducida a un mandato de obediencia y control conductual. Cuando la autorregulación se equipara con "portarse bien", se pierde de vista su dimensión formativa: no se trata de suprimir las emociones, sino de aprender a gestionarlas de manera consciente y adaptativa.

El mismo entrevistado compartió una experiencia exitosa: "Una vez, en una escuela urbana, implementamos rincones de calma, donde los niños podían respirar y reflexionar. Funcionó porque fue real, no solo teoría". Esta experiencia ilustra que la autorregulación no se enseña mediante instrucción explícita, sino que se facilita mediante la creación de entornos y rutinas que permitan a los estudiantes practicar estrategias de regulación en situaciones reales. Desde la perspectiva de Goleman (1995), la autorregulación implica la capacidad de manejar las emociones disruptivas y los impulsos, pero también la habilidad de postergar la gratificación y persistir en metas a largo plazo. Los "rincones de calma" son un ejemplo de cómo se puede crear un entorno que favorezca esta habilidad sin caer en el control autoritario.

Otro entrevistado señaló que la autorregulación "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, en el que se aborda el enfoque y las orientaciones". Sin embargo, añadió una condición crucial: "es importante la mediación docente para plantear situaciones de aprendizaje relevantes y conectadas a situaciones reales". Esta afirmación resalta que el currículo, por sí mismo, no garantiza el desarrollo de la autorregulación; se requiere una mediación docente que conecte las situaciones planteadas con las experiencias reales de los estudiantes.

Un tercer entrevistado ofreció una reflexión más estructural: "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". Este testimonio introduce una dimensión que a menudo es ignorada en los debates curriculares: la competencia socioemocional de los propios docentes. Como señalan Llorent et al. (2020), los docentes que no resuelven conflictos, que no son tolerantes o que se muestran malhumorados no representan un adecuado modelo para sus estudiantes. Por lo tanto, la brecha entre lo declarado y lo aplicable no es solo una cuestión de recursos o tiempo, sino de formación y autoconocimiento docente.

Desde la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995), la autorregulación es una de las cinco competencias fundamentales, junto con la autoconciencia, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Sin embargo, estas competencias no se desarrollan en el vacío, sino en contextos relacionales. Un docente que no ha desarrollado su propia autorregulación difícilmente podrá enseñarla a sus estudiantes, más allá de mandatos explícitos que pueden resultar contradictorios con su propio comportamiento.

En síntesis, los hallazgos de esta subcategoría indican que el CNEB integra la autorregulación aplicada a nivel declarativo, pero existen brechas significativas debido a factores como la sobrecarga en las aulas, la falta de estrategias concretas y, sobre todo, la limitada formación docente en gestión emocional. Se sugiere incorporar en la formación docente experiencias vivenciales de autorregulación y estrategias prácticas como los "rincones de calma", así como crear las condiciones institucionales para que estas estrategias sean sostenibles en el tiempo.

#### 3.1.3.2. Subcategoría 2: Acción transformadora

Respecto al uso de habilidades emocionales para mejorar el entorno, los hallazgos muestran que el CNEB vincula las habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios, pero esta vinculación es más clara en secundaria que en primaria. Un entrevistado señaló: "El CNEB lo vincula con proyectos, pero muchos docentes lo 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". Este testimonio es particularmente relevante porque sugiere una articulación concreta entre una materia académica (Ciencia), una emoción (frustración, tristeza, indignación) y una acción transformadora (proponer soluciones). Desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire (1970/2018), esta articulación es la esencia de la praxis: reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo.

Otro entrevistado ofreció una visión más matizada: "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". Esta observación revela un supuesto implícito en el diseño curricular: que los niños de primaria tienen una capacidad limitada para la acción transformadora y que esta se desarrolla recién en secundaria. Sin embargo, como señala el propio entrevistado, este supuesto es cuestionable: los niños de primaria son perfectamente capaces de liderar proyectos si se les brindan las

oportunidades y el acompañamiento adecuado. Esta visión coincide con los planteamientos de autores como Montessori y Décroly (citados en Dussel y Caruso, 1999), quienes defendían la capacidad de agencia de los niños desde edades tempranas.

Un tercer entrevistado señaló no tener "mucha información al respecto". Esta respuesta, aunque breve, es significativa porque sugiere que, al menos para algunos actores educativos, la vinculación entre habilidades socioemocionales y acción transformadora en primaria no es evidente ni está suficientemente explicitada en el CNEB o en los documentos complementarios.

Desde la teoría del aprendizaje basado en competencias del CASEL (2023), la toma de decisiones responsable —una de las cinco competencias socioemocionales— implica considerar estándares éticos, normas sociales y las consecuencias de las acciones. Sin embargo, esta competencia puede ser abordada de manera abstracta o en contextos simulados, sin necesariamente conectar con proyectos de transformación real. La evidencia recogida sugiere que, en el caso del CNEB para primaria, la vinculación con la acción transformadora es débil y depende en gran medida de la iniciativa docente.

En síntesis, los hallazgos de esta subcategoría indican que el CNEB vincula las habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios, pero esta vinculación es más explícita en secundaria que en primaria. Se sugiere fortalecer esta dimensión en primaria, reconociendo la capacidad de agencia de los niños y promoviendo proyectos de transformación del entorno que partan de sus emociones y experiencias, integrando de manera transversal las habilidades socioemocionales con las áreas académicas y con la participación activa en la comunidad.

## **CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

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 CNEB en el área de Personal Social, específicamente en las competencias "Construye su identidad" y "Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común", junto con sus capacidades, se encontró lo siguiente en el análisis de contenido realizado.

En relación a la Categoría 1: Diálogo como herramienta socioemocional y a la 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 cuarto y quinto 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 de 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.

En relación a la 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 la capacidad interactúa con todas las personas). Por ejemplo, en los desempeños de tercer y cuarto 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 (por ejemplo, la migración y la 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.

En relación a la categoría 2: Concientización emocional y 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 primer y segundo grado se propone que los estudiantes describan emociones básicas y sus causas. Sin embargo, se observa que el enfoque tiende a ser individual. En esa medida, se sugiere vincular más explícitamente las emociones con sus causas contextuales (por ejemplo, conflictos familiares y logros escolares). Estrategias como el termómetro de las emociones podrían enriquecer la práctica docente al conectar sentimientos con vivencias concretas.

En relación a la 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 (como el bullying o la contaminación) para identificar cómo afectan sus emociones. Además, es importante 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.

En relación a la categoría 3: Praxis socioemocional y subcategoría 1: Autorregulación aplicada, el CNEB integra la autorregulación emocional en competencias como "Construye su identidad" (capacidad de autorregular sus emociones) y en enfoques del área de Personal Social, proponiendo el análisis de casos y situaciones reales. Por ejemplo, en quinto y sexto 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.

En relación a la 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 de participar en acciones que promueven el bienestar común, que en quinto y sexto 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

1. El CNEB integra las habilidades socioemocionales principalmente a través de las competencias "Construye su identidad" y "Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común", estableciendo un marco normativo sólido, progresivo y alineado con los enfoques contemporáneos de la educación socioemocional. Sin embargo, los hallazgos evidencian una tensión persistente entre el nivel declarativo del currículo y su implementación efectiva en las aulas. Si bien los desempeños por grado muestran una secuencia lógica que va desde la identificación de emociones básicas hasta la regulación autónoma y la participación en proyectos colectivos, los expertos consultados coinciden en que esta progresión teórica no se traduce automáticamente en prácticas pedagógicas transformadoras. La falta de estrategias concretas, ejemplos situados y orientaciones metodológicas detalladas genera que, en la práctica, muchas aulas mantengan enfoques verticales y que la enseñanza de habilidades socioemocionales quede reducida a espacios específicos como la tutoría, en lugar de ser transversalizada en todas las áreas curriculares. Esta brecha entre el diseño y la práctica constituye uno de los principales desafíos para la formación integral que promueve el CNEB.
2. El diálogo reflexivo y la empatía crítica son promovidos a nivel declarativo a través de capacidades como "deliberar sobre asuntos públicos" y "manejar conflictos de manera constructiva", pero su concreción en el aula se ve obstaculizada por la insuficiente formación docente en metodologías participativas y por la persistencia de una cultura escolar vertical. Los testimonios de los expertos revelan que, aunque el currículo habilita el diálogo horizontal freireano, los docentes carecen de herramientas prácticas —como círculos de diálogo, asambleas escolares o análisis de casos contextualizados— para implementarlo efectivamente. Asimismo, la empatía crítica, entendida como la comprensión de emociones propias y ajenas en contextos de desigualdad, aparece débilmente desarrollada en el CNEB, que tiende a abordar la empatía de manera abstracta y desvinculada de problemáticas estructurales como la pobreza, la migración o la discriminación. Se concluye que, para que el diálogo y la empatía se conviertan en verdaderas herramientas socioemocionales transformadoras, el currículo debe incorporar orientaciones explícitas que vinculen las emociones con el análisis crítico del entorno social y que promuevan prácticas dialógicas sostenidas en el tiempo.

3. El autoconocimiento emocional y la autorregulación son las habilidades socioemocionales más explícitamente desarrolladas en el CNEB, principalmente a través de la competencia "Construye su identidad" y los lineamientos de tutoría. Sin embargo, los hallazgos revelan que estos conceptos son abordados predominantemente desde una perspectiva individualista y psicológica, que prioriza la identificación y gestión interna de las emociones, pero que descuida su contextualización social y su vinculación con la acción transformadora. Los expertos señalaron que, en la práctica, la autorregulación suele reducirse a mandatos de control conductual, perdiendo de vista su dimensión formativa como capacidad de manejar emociones en situaciones reales y de canalizarlas hacia metas personales y colectivas. Asimismo, se evidenció que la contextualización social de las emociones es el aspecto menos desarrollado del CNEB, quedando en gran medida a criterio de la iniciativa y sensibilidad docente. Se concluye que es necesario fortalecer esta dimensión incluyendo actividades que permitan a los estudiantes analizar cómo el entorno genera y moldea sus emociones, así como estrategias que vinculen la autorregulación con la resolución de problemas reales de su comunidad.
4. La vinculación entre habilidades socioemocionales y acción transformadora es el eslabón más débil en la propuesta del CNEB para primaria. Si bien la competencia "Convive y participa democráticamente" incluye la capacidad de "participar en acciones que promueven el bienestar común", los hallazgos muestran que esta conexión es más explícita y desarrollada en el nivel secundario, mientras que en primaria queda difusa y depende excesivamente de la mediación docente. Los expertos coincidieron en que, a pesar de que los niños de primaria son perfectamente capaces de liderar proyectos comunitarios y de utilizar sus emociones como impulso para la acción, el currículo no reconoce explícitamente esta agencia infantil ni proporciona orientaciones sistemáticas para articular, por ejemplo, el manejo de la indignación ante una injusticia con el diseño de acciones colectivas para modificarla. Esta debilidad es particularmente significativa desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire, que concibe la educación emocional no como un fin en sí mismo, sino como parte de una praxis que integra reflexión y acción para transformar realidades opresivas. Se concluye que es imperativo transversalizar la educación socioemocional en primaria, vinculándola explícitamente con proyectos de mejora del entorno, reconociendo la capacidad de agencia de los niños y formando a los docentes no solo como facilitadores de habilidades intrapersonales, sino como guías en procesos de transformación social comunitaria.

## RECOMENDACIONES

1. Para reducir la brecha entre el nivel declarativo del CNEB y su implementación efectiva en las aulas, se sugiere diseñar y difundir guías metodológicas concretas que acompañen a las competencias "Construye su identidad" y "Convive y participa democráticamente", ofreciendo a los docentes ejemplos situados, secuencias didácticas y estrategias prácticas como círculos de diálogo, asambleas escolares, estudios de caso contextualizados y rincones de calma. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el aprendizaje socioemocional ocurre en la zona de desarrollo próximo mediante la interacción social mediada por herramientas culturales; por lo tanto, no basta con que el currículo indique qué habilidades desarrollar, sino que debe proporcionar cómo hacerlo a través de orientaciones que funcionen como andamiaje para la práctica docente. Asimismo, se recomienda que estas guías sean elaboradas participativamente, recogiendo las experiencias exitosas de docentes que ya han logrado implementar enfoques dialógicos y transformadores en contextos diversos, de modo que el conocimiento práctico generado desde las escuelas alimente y enriquezca las orientaciones curriculares oficiales.
2. Con el fin de fortalecer el diálogo reflexivo y la empatía crítica como herramientas socioemocionales transformadoras, se recomienda incorporar en el CNEB y en los programas de formación docente estrategias explícitas que vinculen la comprensión emocional con el análisis crítico de contextos de desigualdad, tales como la migración, la pobreza, la exclusión o la discriminación. Siguiendo a Freire (1970/2018), la empatía no debe reducirse a un ejercicio de "ponerse en el lugar del otro" sin cuestionar las estructuras que generan sufrimiento, sino que debe orientarse hacia la concientización y la acción colectiva. Por ello, se sugiere que los docentes sean capacitados en metodologías participativas que promuevan el diálogo horizontal —como los círculos de cultura freireanos o las asambleas de aula— y que se les provea de bancos de recursos con situaciones reales adaptadas a diferentes edades y contextos. Además, se recomienda que las instituciones educativas generen espacios de planificación colaborativa donde los docentes puedan diseñar y evaluar conjuntamente actividades de deliberación sobre asuntos públicos que sean significativas para sus estudiantes, fomentando así una cultura escolar realmente democrática y dialógica.

3. Dado que el autoconocimiento emocional y la autorregulación son abordados en el CNEB predominantemente desde una perspectiva individualista y descontextualizada, se recomienda ampliar estos enfoques incorporando actividades que permitan a los estudiantes comprender cómo su entorno familiar, comunitario y social influye en sus emociones, así como estrategias que vinculen la regulación emocional con la resolución de problemas reales de su vida cotidiana. Desde Vygotsky (1978) y Bowlby (1969), las emociones no son fenómenos puramente internos, sino que se construyen en la interacción social y dependen de la seguridad que proporciona el entorno. Por lo tanto, se sugiere que los docentes utilicen herramientas como "el termómetro de las emociones", los mapas de empatía o los diarios emocionales contextualizados, que permitan a los niños identificar no solo qué sienten, sino por qué lo sienten en relación con situaciones específicas de su escuela, familia o barrio. Asimismo, se recomienda que la formación docente incluya módulos sobre socio-emocionalidad crítica, que enseñen a los educadores a conectar las emociones con las estructuras sociales y a evitar caer en un enfoque que culpe al estudiante por sus dificultades emocionales sin considerar el contexto en el que vive.
4. Para potenciar la vinculación entre habilidades socioemocionales y acción transformadora en el nivel primario, se recomienda transversalizar esta conexión en todo el currículo, reconociendo explícitamente la capacidad de agencia de los niños y promoviendo proyectos comunitarios que integren el manejo emocional con la mejora del entorno. Como señala el modelo de competencias del CASEL (2023), la toma de decisiones responsable implica considerar el bienestar colectivo y actuar de manera ética y constructiva. Por ello, se sugiere que los docentes diseñen secuencias didácticas que articulen, por ejemplo, el estudio de problemas ambientales o sociales en el área de Ciencia y Personal Social con la identificación de las emociones que dichos problemas generan y con la propuesta e implementación de acciones concretas para mitigarlos (campañas de limpieza, proyectos de reciclaje, jornadas de sensibilización). Además, se recomienda establecer alianzas con actores locales, para que estos proyectos trasciendan el aula y generen cambios tangibles en la comunidad, fortaleciendo así el sentido de eficacia colectiva de los estudiantes. Finalmente, se sugiere implementar sistemas de seguimiento y documentación de experiencias exitosas que vinculen autorregulación y acción transformadora, de modo que estas prácticas puedan ser sistematizadas, compartidas y escaladas a otras escuelas, contribuyendo a cerrar la brecha entre el diseño curricular y la práctica educativa transformadora.

## REFERENCIAS

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/42457>
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. <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* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/27971>
- Bajo, M. (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>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bergin, C. y Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2018). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Borislavovna, N. (2017). Desarrollo de la creatividad en la primaria a partir del cuento musical. *RIDE*, 7(14), 265-298. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.284>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bustamante, L., Díaz, D. y Fernández, S. (2023). *Habilidades socioemocionales en educación infantil. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Nuestra Señora de Chota”*. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3413083>
- Calderón, M. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*. <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>

- Cano, M. (2024). *Habilidades socioemocionales en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Primaria 70617 Cesar Vallejo en el año 2023* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional del Altiplano]. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/21136>
- Casassus, J. (2017). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Universidad Alberto Hurtado. <https://pdfs.semanticscholar.org/739c/7ef50e155497c259f047ca6c81d04185b806.pdf>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2023). *What is the CASEL framework? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cortés, M., Arias, A. y Ferreira, C. (2022). 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*. (5ª ed.). SAGE.
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (4ª ed.). SAGE.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. (2ª ed.). Teachers College Press.
- Darder, A. (2015). *Freire and education*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., y Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Denham, S. (2018). *Emotional development in young children*. Guilford Publications.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Ediciones Losada.
- Díaz, C. y Gonzáles, J. (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.
- Durkheim, É. (2012). *Educación y sociología*. Colofón.

- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana.
- Eccles, J. y Roeser, R. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- 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*. (6ª ed.). SAGE.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. (3ª ed.). Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2004). *Truth and method*. (2ª ed.). Continuum.
- 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>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gil, E. (2021). *Habilidades socioemocionales en la emergencia sanitaria por COVID 19 en estudiantes de una IE Ugel 06, Lima - 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/67443>
- Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. (2ª ed.). Bloomsbury Academic.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., y Durlak, J. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Guil, R. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículo Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 131-144. [https://www.researchgate.net/publication/273955897\\_Integracion\\_del\\_desarrollo\\_de\\_competencias\\_emocionales\\_en\\_el\\_curriculum\\_de\\_Educacion\\_Infantil](https://www.researchgate.net/publication/273955897_Integracion_del_desarrollo_de_competencias_emocionales_en_el_curriculum_de_Educacion_Infantil)
- Hamilton, D. (2018). *Curriculum history*. Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

- 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. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/136854>
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación*. (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Huacac, A. (2022). *Aula invertida en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ancahuasi – Anta 2021* [Tesis de licenciatura, 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* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/f5abacd3-6145-4b86-8ccb-5029316ebdb8>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. y Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. The Aspen Institute.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer*. (2a ed.). Peter Lang.
- Kvale, S. (2011). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. (2ª ed.). SAGE.
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad Pedagógica Nacional. [https://www.researchgate.net/publication/311457520\\_Analisis\\_de\\_la\\_teor%C3%ADa\\_de\\_Vygotsky\\_para\\_la\\_reconstrucci%C3%B3n\\_de\\_la\\_inteligencia\\_social](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. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa)

- Mahn, H., y John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In G. Wells y G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 46-58). Blackwell Publishers.
- Marmolejo, H. (2022). *Habilidades socioemocionales en el aprendizaje significativo de estudiantes de secundaria, Cieneguilla, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79121>
- Mauricio, K. (2019). *Tutoría según los lineamientos del Currículo Nacional* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Tumbes]. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/1328>
- McLaren, P. (2015). *Pedagogy of insurrection: From resurrection to revolution*. Peter Lang.
- Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez, A. y Prieto, J. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *RETOS*, (28), 15-20. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428003.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (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>
- Ministerio de Educación. (2021). *Programa de Habilidades Socioemocionales. Ciclo V*. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-v.pdf>
- Ministerio de Educación. (2024). *Perfiles socioemocionales en estudiantes de 6° grado de primaria. Una aproximación desde la Evaluación Muestral 2022*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Montessori, M. (2017). *The Montessori method*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. (2014). *Inteligencia emocional y bienestar. Universidad de Zaragoza*. <https://erp.iestbellavista.edu.pe/upload/avt20220415153002455phpmoucwl.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2020). *Educación y habilidades socioemocionales en Iberoamérica: Un desafío para el siglo XXI*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021a). *Fomentando el desarrollo socioemocional en la educación básica*. UNESCO Publishing.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021b). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512/PDF/377512spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021c). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021d). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.
- Peña, S. (2021). La consolidación del aprendizaje socioemocional en la educación primaria. *Panorama*, 15(2), 226-247. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.3075>
- Perla, L., Agrati, L. S., y Vinci, V. (2023). *Curriculum design and teaching*. In *Approaches to teaching and teacher education* (Vol. 43, pp. 97-110). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000043012>
- 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 de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/20484>
- Ponce, S. (2024). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primer grado de primaria* [Trabajo de suficiencia profesional, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <http://hdl.handle.net/10757/673671>
- Popkewitz, T. S. (2013). *The sociology of education: A systematic analysis*. (8ª ed.). Pearson.
- Reimers, F. y Chung, C. (Eds.). (2019). *Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations*. Harvard Education Press.
- 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 Carabayllo, Lima 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/121962>

- Rodríguez, J. (2022). *Enseñanza del área Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Cusco-2021* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/10793>
- Ryan, R. y Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Salazar, A. (2021). *Tratamiento conceptual del enfoque de género en el Currículo Nacional de la Educación Básica, en el nivel primario* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18494>
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Sánchez, A. (2017). *Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades>
- Sánchez, M. (2021). *Perspectivas y Reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036: El bienestar socioemocional y la conjugación de dos competencias fundamentales: socioemocional y espiritual*. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0ea7ee85-7cc2-4f72-a163-126056be4700/content#page=21>
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Soler, J., Aparicio, L., Días, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Universidad de Zaragoza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Soto, C. (2020). *La escuela y el currículum del siglo XXI: Reflexiones para una contextualización curricular en la educación media chilena* [Tesis de grado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179816>
- Suárez, N., Sáenz, J. y Mero, J. (2016). Elementos esenciales del diseño de la investigación. Sus características. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 72-85.
- Tiria, D. (2015). *Educación emocional dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas de 4° y 5° primaria*. [https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626580/Deisy\\_Johanna\\_Tiria\\_Moral es\\_.pdf?s](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626580/Deisy_Johanna_Tiria_Moral_es_.pdf?s)
- Tyack, D., y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2ª ed.). Routledge.

- Vargas, J. (2007). *Desarrollo infantil. La teoría de Wallon*. Universidad Pedagógica Nacional.  
[https://skat.ihmc.us/rid=1KFM6D7PT-1XZRL-1YXN/Motivaci%C3%B3n\\_Henry\\_Wallon.pdf](https://skat.ihmc.us/rid=1KFM6D7PT-1XZRL-1YXN/Motivaci%C3%B3n_Henry_Wallon.pdf)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waissbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- Zavala, V. (2018). *Interculturalidad y educación: Desafíos y propuestas*. Universidad Pontificia Católica del Perú.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zuluaga, O. (2019). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía*. Universidad de Antioquia.

## 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 y convive y participa democráticamente <b>en la búsqueda del bien común</b> , enfocándose en las dimensiones de diálogo, autoconocimiento y autorregulación? |                                                                          |                                    |                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                           |                               |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Objetivo General                                                                                              | Describir cómo el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) integra las habilidades socioemocionales, 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 | Diálogo como Herramienta Socioemocional                                                                                                                                                                                                                                                                   | Interacción comunicativa horizontal que desarrolla empatía y pensamiento | Diálogo reflexivo                  | Diálogo reflexivo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y social. | Profesionales expertos en Educación:<br>- Investigador en Educación<br>- Formador de docentes<br>- 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?<br><br>¿Cómo considera que las competencias del CNEB brindan herramientas suficientes a los docentes para implementar estrategias de diálogo horizontal (Freire, 1970) en el aula? |

|                                                                                                                                                                                                                                          |                           |                                                                                        |                                       |                                                                       |                                                                                                                          |                               |                               |                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| relacionadas con el diálogo reflexivo y la empatía crítica en el nivel de educación primaria, según la percepción de expertos en educación.                                                                                              |                           | crítico Freire, 1970)                                                                  | Empatía crítica                       | Capacidad de comprender emociones propias y ajenas en contexto social | Profesionales expertos en Educación:<br>- Investigador en Educación<br>- Formador de docentes<br>- 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:<br>- Investigador en Educación<br>- Formador de docentes<br>- 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:<br>- Investigador en Educación<br>- Formador de docentes<br>- 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:<br>- Investigador en Educación<br>- Formador de docentes<br>- 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:<br>- Investigador en Educación<br>- Formador de docentes<br>- 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 (CNEB) integra las habilidades socioemocionales, 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 semiestructurada. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Según su expertiz, ¿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?</li> <li>- ¿Cómo considera que las competencias del CNEB brindan herramientas suficientes a los docentes para implementar estrategias de diálogo horizontal (Freire, 1970) en el aula?</li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                           | Empatía crítica                       |                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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?</li> </ul>                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                                                                                                          | 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            |                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿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?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                           | Contextualización social de emociones |                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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?</li> </ul>                                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                          | 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              |                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿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?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                           | Acción transformadora                 |                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo vincula el CNEB el desarrollo de habilidades socioemocionales con proyectos comunitarios o acciones que mejoren el entorno? ¿Es suficiente este enfoque?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                   |

### Anexo 3. Formato de validación de instrumentos



Lima, 13 de mayo de 2025

Señor(a) : \_\_\_\_\_  
Asunto : Validación de instrumentos a través de juicio de experto  
Presente.-

Tenemos el honor de saludarlo muy cordialmente para hacer de su conocimiento que somos estudiantes del Programa de Profesionalización Docente en Educación Primaria, y actualmente nos encontramos desarrollando la investigación (tesis) titulada “Habilidades socioemocionales y currículo nacional de educación básica para primaria”.

Por tal motivo, solicitamos su opinión profesional a fin de validar los instrumentos de nuestra investigación. Para ello, anexamos a la presente los siguientes documentos:

1. Ficha para validación de instrumento
2. Matriz de consistencia
3. Matriz de operacionalización de variables o de categorización
4. Instrumento de investigación

Estos son los objetivos de nuestra investigación:

- Objetivo general:

Analizar las competencias propuestas en el Currículo Nacional de Educación Básica de Perú para primaria, sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales.

- Objetivos específicos:

- 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
- Analizar las competencias que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales en el CNEB

Agradecemos por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,

---

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

## FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

**Título de la investigación:** “Habilidades socioemocionales y currículo nacional de educación básica para primaria”

### I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: \_\_\_\_\_
- 1.2 Grado académico: \_\_\_\_\_
- 1.3 Áreas de experiencia profesional:
- ☐ Investigador en educación
- ☐ Formador de docentes
- ☐ Diseñador curricular
- ☐ Otro: \_\_\_\_\_
- 1.4 Cargo e institución donde labora: \_\_\_\_\_
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Entrevista semi-estructurada a expertos en educación
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Yesenia Marycielo Ñontol Anyaypoma

| INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                                                      | Deficiente<br>0 –20 % | Regular<br>21– 40 % | Bueno 41–<br>60 % | Muy<br>bueno 61–<br>80 % | Excelente<br>81–100 % |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1. CLARIDAD        | El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.                                                                     |                       |                     |                   |                          |                       |
| 2. OBJETIVIDAD     | Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas. |                       |                     |                   |                          |                       |
| 3. ACTUALIDAD      | El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.                                                                        |                       |                     |                   |                          |                       |
| 4. ORGANIZACIÓN    | Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.                               |                       |                     |                   |                          |                       |
| 5. SUFICIENCIA     | Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad                                                                        |                       |                     |                   |                          |                       |
| 6. INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar aspectos de las creencias docentes a cerca de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas         |                       |                     |                   |                          |                       |
| 7. CONSISTENCIA    | Basados en aspectos teóricos – científicos de la teoría constructivista                                                        |                       |                     |                   |                          |                       |
| 8. COHERENCIA      | Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.       |                       |                     |                   |                          |                       |
| 9. METODOLOGIA     | El instrumento corresponde al diseño planteado.                                                                                |                       |                     |                   |                          |                       |

**II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** \_\_\_\_\_

**III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:** \_\_\_\_\_

Lima, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma del experto

## Anexo 4. Validación de jueces



### FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

**Título de la investigación:** “Habilidades socioemocionales y currículo nacional de educación básica para primaria”

#### I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Mayli Zapata Loayza.
- 1.2 Grado académico: Magíster.
- 1.3 Áreas de experiencia profesional:
  - ☐ Investigador en educación
  - ☐ Formador de docentes
  - ☐ Diseñador curricular
  - ☐ Otro: \_\_\_\_\_
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Asesora, ITS.
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Entrevista semi-estructurada a expertos en educación.
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Yesenia Marycielo Ñontol Anyaypoma.

| INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                                                      | Deficiente<br>0 –20 % | Regular<br>21– 40 % | Bueno 41–<br>60 % | Muy<br>bueno 61–<br>80 % | Excelente<br>81–100 % |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1. CLARIDAD        | El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.                                                                     |                       |                     |                   |                          | X                     |
| 2. OBJETIVIDAD     | Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas. |                       |                     |                   |                          | X                     |
| 3. ACTUALIDAD      | El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.                                                                        |                       |                     |                   |                          | X                     |
| 4. ORGANIZACIÓN    | Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.                               |                       |                     | X                 |                          |                       |
| 5. SUFICIENCIA     | Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad                                                                        |                       |                     |                   |                          | X                     |
| 6. INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar aspectos de las creencias docentes a cerca de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas         |                       |                     | X                 |                          |                       |
| 7. CONSISTENCIA    | Basados en aspectos teóricos –científicos de la teoría constructivista                                                         |                       |                     | X                 |                          |                       |
| 8. COHERENCIA      | Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.       |                       |                     |                   |                          | X                     |
| 9. METODOLOGÍA     | El instrumento corresponde al diseño planteado.                                                                                |                       |                     |                   |                          | X                     |

- II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** El instrumento es aplicable con algunas modificaciones importantes respecto a la coherencia entre el instrumento y los objetivos de investigación y, en menor medida, respecto al fraseo de algunas preguntas.

La pregunta y objetivos de investigación dan la impresión de que la estudiante realizará un análisis documental, es decir, no se desprende que se explorará la promoción de habilidades socioemocionales planteada en el CNEB según la opinión de expertos en el tema. En particular, los objetivos específicos son los que dan pie a mayor confusión. El objetivo 1 parece corresponder más a la revisión de literatura que debe incluirse en el marco teórico/conceptual y no parece ser parte del estudio empírico de la tesis. El objetivo 2 hace referencia a una reflexión sobre la importancia de habilidades socioemocionales, lo cual es ambiguo, ya que el trabajo reflexivo se realiza en todo momento y se ve concretizado sobre todo en la discusión de resultados y conclusiones. El objetivo 3 es el que se relacionaría más al instrumento, pero faltan elementos para que esa relación sea más clara.

**FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**
**Título de la investigación:** “Habilidades socioemocionales y currículo nacional de educación básica para primaria”

**I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: ESPIRITU CASTRO LEYLA TERESA  
 1.2 Grado académico: MAGISTER EN ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA  
 1.3 Áreas de experiencia profesional:  
☐ Investigador en educación  
☒ Formador de docentes  
☐ Diseñador curricular  
☐ Otro: \_\_\_\_\_
- 1.4 Cargo e institución donde labora: CENTRO DE FORMACIÓN CESAP SAN MARCOS  
 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Entrevista semi-estructurada a expertos en educación  
 1.6 Autor(es) del Instrumento: Yesenia Marycielo Nontol Anyaypoma

| INDICADORES        | CRITERIOS                                                                                                                      | Deficiente<br>0 – 20 % | Regular<br>21– 40 % | Bueno 41–<br>60 % | Muy<br>bueno 61–<br>80 % | Excelente<br>81–100 % |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1. CLARIDAD        | El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.                                                                     |                        |                     |                   |                          | X                     |
| 2. OBJETIVIDAD     | Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas. |                        |                     |                   |                          | X                     |
| 3. ACTUALIDAD      | El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.                                                                        |                        |                     |                   |                          | X                     |
| 4. ORGANIZACIÓN    | Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.                               |                        |                     |                   |                          | X                     |
| 5. SUFICIENCIA     | Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad                                                                        |                        |                     |                   |                          | X                     |
| 6. INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar aspectos de las creencias docentes a cerca de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas         |                        |                     |                   |                          | X                     |
| 7. CONSISTENCIA    | Basados en aspectos teóricos – científicos de la teoría constructivista                                                        |                        |                     |                   |                          | X                     |
| 8. COHERENCIA      | Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.       |                        |                     |                   |                          | X                     |
| 9. METODOLOGIA     | El instrumento corresponde al diseño planteado.                                                                                |                        |                     |                   |                          | X                     |

**II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: 90%**
**III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90%**

Lima, 04 de agosto de 2025



Firma del experto

Para esta investigación, se empleó el análisis de contenido, enfocado en la interpretación y la comprensión del Currículo Nacional de Educación Básica [CNEB], a través del instrumento realizado y validado con el fin de comprender las competencias propuestas por el CNEB para primaria sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales. Para este propósito se contó con el apoyo de tres (3) profesionales acordes al perfil requerido, quienes participaron en calidad de entrevistados. A continuación, se detallan las preguntas y respuestas realizadas a los entrevistados, dentro cada una de su respectiva categoría:

### **Categoría 1: Diálogo como herramienta socioemocional**

El análisis de esta categoría está relacionado con el primer objetivo específico, que consiste en 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 cuales 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 experiencia, ¿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 en la que una docente me dijo: "Mis estudiantes no saben dialogar porque nunca les hemos dado el espacio". El currículo es un 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 experiencia, ¿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 las competencias propuestas de Personal Social y de Comunicación; hay una mirada centrada en una educación transformadora y ciudadana cercana a la identidad y el 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 experiencia, ¿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 o 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?

La 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 para que los niños identificaran emociones en

situaciones de migración o pobreza. Eso les ayudó a entender que las emociones no son abstractas, sino que existen 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 consiste en 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 pertinentes que se describen 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 que se vincule con "¿Por qué me siento así?". En mis talleres, uso ejercicios como El termómetro de mis emociones, con el que 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 les hace sentir el *bullying* o qué emociones genera la contaminación en su 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, que es bastante clara en verdad. 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 (como manifestaciones internas y externas), reflexionar sobre el impacto de estas en él mismo y los demás, así como pensar en estrategias de relajación.

## **Categoría 3: Praxis socioemocional**

El análisis de esta categoría está relacionado con el tercer objetivo específico, que consiste en 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 desarrollan las subcategorías que contemplan esta categoría y se describen 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, en el que 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 lo 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.