



PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO SOCIOEMOCIONAL BASADO EN
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES SOCIALES EN
ESTUDIANTES DEL SEGUNDO DE SECUNDARIA EN LIMA

TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL PARA OPTAR POR EL
TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA: DAYANA MICHELL ESTRADA VEGA

ASESORA: Mg. JENNIFER DENISSE CARRASCO TACURI

LIMA- PERÚ

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

La egresada:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Estrada Vega Dayana Michell

(Agregar filas adicionales si hay más autores)

Perteneiente al programa de la carrera profesional de psicología, autores del trabajo titulado: **PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO SOCIOEMOCIONAL BASADO EN INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO DE SECUNDARIA EN LIMA**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título Profesional** bajo la modalidad de Trabajo de Suficiencia Profesional.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	Jennifer Denisse Carrasco Tacuri	Psicología	Asesora Pregrado

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de 16%, según el reporte emitido por el software Turnitin® (identificador de entrega: [trn:oid::1:3639809726](#); fecha de entrega: 03 sept 2026).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: Lima, 04 de septiembre de 2026

Firma del asesor	Firma del Co-asesor
N° DNI: 72935359	N° DNI:
ORCID: 0000-0002-0246-7566	ORCID:

MIEMBROS DE JURADO

Mg. CORI RAQUEL ITURREGUI PAUCAR

Presidente

Mg. MEY LING ROSA CHANG MARCOVICH

Vocal

Mg. CECILIA MARTINA AGUIRRE LAURA

Secretaria

DEDICATORIA

“El Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) lo brindo como un gesto dedicado especialmente a mis padres, hermanos, mi esposo e hija; quienes han estado conmigo en todo momento, alentándome a continuar pese a las adversidades que nos tocó atravesar; a mi abuelita, que se convirtió en mi ángel hace tres años y, que desde arriba siempre me bendice y guarda; finalmente, a mis mentoras y amigas por la comprensión y apoyo incondicional. Este logro no hubiera sido posible sin ellos”.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque si no fuese por sus bondades, no estaría estudiando esta maravillosa carrera y en la prestigiosa universidad a la cual pertenezco.

A mi familia, por la comprensión y apoyo incondicional brindado, sobre todo por ser mi modelo de seguir adelante y querer ser mejor siempre.

A mi esposo e hija, por ser mi compañía y motivaciones para culminar y lograr mis metas propuestas.

A la Mag. Mónica Velasco Taipe, Patricia Iparraguirre y Jennifer Carrasco Tacuri, por alentarme a continuar con el proyecto y no decaer, por sus tiempos y apoyo durante el proceso.

A mis amigos, en especial a las colegas Mag. Paquita Ruiz Alvarado y la Lic. Kelly Tamo Díaz, por ser mis ejemplos a seguir y por sus consejos brindados tanto a nivel personal como profesional.

Por último, expreso mi gratitud hacia los profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, por su invaluable contribución en mi formación profesional y en el desarrollo de las habilidades que hoy en día me definen como profesional.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I. EXPERIENCIA PROFESIONAL Y CONTEXTO 5

1.1 Descripción de la institución.....5

1.1.1. Visión5

1.1.2. Misión.....5

1.1.3. Valores Institucionales5

1.2 Aspectos principales de la institución.....6

1.2.1 Ubicación y dirección.....6

1.2.2 Reseña institucional.....7

1.2.3 Puesto desempeñado.....8

1.2.4 Organigrama del centro educativo10

1.2.5 Delimitación del área de trabajo (Línea de investigación).....10

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 12

2.1 Aspectos conceptuales pertinentes.....12

2.1.1. Inteligencia emocional.....12

2.1.2. Habilidades sociales19

2.1.3. Habilidades socioemocionales.....24

2.1.4. Programas de intervención socioemocional en el contexto escolar30

2.1.5. Adolescencia: La etapa del desarrollo33

2.2. Antecedentes37

2.2.1. Nacionales	37
2.2.2. Internacionales.....	38
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	41
3.1. Contextualización y justificación del problema.....	41
3.1.1. Problema de estudio a nivel internacional como nacional	41
3.2. Intervención	45
3.2.1. Objetivos de la Intervención.....	45
3.2.2. Indicadores de logros.....	45
3.2.3. Descripción del público objetivo.....	49
3.2.4. Descripción del procedimiento de intervención.....	52
3.2.5. Metodologías empleadas en el programa	55
3.2.6. Metodología.....	60
3.2.7. Monitoreo de intervención	61
3.3. Consideraciones éticas.....	63
3.3.1. Factores principales:.....	64
CAPITULO IV. RESULTADOS.....	66
4.1. Resultados descriptivos.....	67
4.2. Resultados del pre test y post test	67
4.2.1. Puntajes obtenidos de la evaluación del coeficiente intelectual antes y después de la realización del programa	67
4.2.2. Puntajes obtenidos de la evaluación del coeficiente emocional en sus dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo estrés, impresión positiva antes y después del programa.	70
4.2.3. Puntajes obtenidos de la evaluación de las habilidades sociales antes y después de la realización del programa	75

4.2.4. Puntajes obtenidos de la evaluación de las habilidades sociales en sus dimensiones: Primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación antes y después del programa.	77
4.3. Resultados del monitoreo de sesiones	81
4.3.1. Resultados de la lista de cotejo de las habilidades socioemocionales...	81
4.3.2. Resultado del registro de observación del diario de campo	84
4.3.3. Registro de la rúbrica de monitoreo sesión por sesión	85
CAPÍTULO V. REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA	87
5.1 Reflexión crítica de la experiencia.....	87
5.1.1. Limitaciones encontradas en el proceso de intervención	87
5.1.2. Impacto a nivel profesional	89
5.1.3. Impacto en la institución con los resultados hallados	90
5.1.4. Aporte en el área psicológica y en el contexto educativo	91
CONCLUSIONES	93
RECOMENDACIONES	95
REFERENCIAS.....	96
ANEXOS	
ANEXO 1. Cronograma de actividades	
ANEXO 2. Plan de intervención del programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales para adolescentes de segundo de secundaria de una institución educativa de lima.	
ANEXO 3. Ficha de monitoreo (lista de cotejo).	

ANEXO 4. Ficha del registro de observación del diario de campo

ANEXO 5. Rubrica de monitoreo sesión por sesión.

ANEXO 6. Consentimiento informado – Padres de familia de los estudiantes.

ANEXO 7. Asentimiento informado.

ANEXO 8. Lista de asistencia de los participantes.

ANEXO 9 . Prueba de ice de baron version abreviada

ANEXO 10. Lista de chequeo de habilidades sociales

ANEXO 11. Resultados del monitoreo de las sesiones

ANEXO 12. Ficha de reflexión sobre las emociones.

ANEXO 13. Tarjetas de situaciones cotidianas.

ANEXO 14. Material los pilares de la escucha activa.

ANEXO 15. Materiales para dinámica “ponerse en los zapatos de otros”.

ANEXO 16. Materiales sobre los beneficios de la comunicación asertiva.

ANEXO 17. Material didáctico “rompecabezas”

ANEXO 18. Tarjetas con situaciones conflictivas.

ANEXO 19. Material – Pasos para un acuerdo saludable.

ANEXO 20. Material empleado en la última sesión.

.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Valores institucionales del centro educativo</i>	6
Tabla 2 <i>Distribución de sedes administrativas según distrito perteneciente</i>	7
Tabla 3 <i>Detalle de las funciones del puesto desempeñado</i>	9
Tabla 4 <i>Técnicas empleadas en el plan de fortalecimiento de las Habilidades Socioemocionales</i>	55
Tabla 5 <i>Descripción del Cuestionario de Habilidades Sociales</i>	58
Tabla 6 <i>Descripción del Inventario de Cociente Emocional (ICE) de Bar On</i>	59
Tabla 7 <i>Distribución del público objetivo según sus características</i>	59
Tabla 8 <i>Evaluación del coeficiente emocional antes y después de la realización del programa</i>	68
Tabla 9 <i>Evaluación del coeficiente emocional en sus dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo estrés, impresión positiva antes y después del programa</i>	70
Tabla 10 <i>Evaluación de las habilidades sociales antes y después de la realización del programa</i>	75
Tabla 11 <i>Evaluación de las habilidades sociales en sus dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo estrés, impresión positiva antes y después del programa</i>	77
Tabla 12 <i>Resultados de la lista de cotejo de monitoreo de habilidades socioemocionales</i>	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Organigrama Institucional</i>	10
Figura 2 <i>Distribución porcentual de los estudiantes según edad.</i>	67
Figura 3 <i>Porcentaje de los niveles de evaluación del coeficiente emocional antes y después de la realización del programa</i>	68
Figura 4 <i>Porcentaje de los niveles de las habilidades sociales antes y después de la realización del programa</i>	75
Figura 5 <i>Resultados de la lista de cotejo de monitoreo de habilidades socioemocionales</i>	83

RESUMEN

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) tuvo como propósito implementar un programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales dirigido a estudiantes del segundo grado de secundaria de una institución privada de Lima. Se sustentó en el Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (que concibe la Inteligencia Emocional como un conjunto de competencias emocionales, interpersonales, sociales y de manejo del estrés), así como el modelo de las Habilidades Sociales de Goldstein (orientadas al desarrollo de conductas prosociales, comunicación efectiva y el autocontrol) y algunas de las técnicas del modelo cognitivo conductual (tales como reestructuración cognitiva, entrenamiento en resolución de trabajo interpersonales, técnicas de relajación, entre otras). El programa se desarrolló en 12 sesiones a lo largo de tres meses y se aplicó bajo un diseño preexperimental con medición pretest y posttest. Para la evaluación se emplearon el Test de Habilidades Sociales de Goldstein y el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On. Los resultados mostraron mejoras significativas en áreas como la regulación emocional, la comunicación asertiva, la empatía y el trabajo colaborativo. En conjunto, los hallazgos resaltan la importancia de integrar la educación socioemocional como eje transversal en las instituciones educativas para promover el bienestar estudiantil, una convivencia pacífica y la prevención de conductas disruptivas.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, habilidades sociales, convivencia escolar, adolescentes.

ABSTRACT

The purpose of this Professional Proficiency Work (PPW) was to implement a socio-emotional skills enhancement program aimed at second-year secondary school students from a private educational institution in Lima. The program was grounded in Bar-On's Emotional Intelligence Model, which conceptualizes emotional intelligence as a set of emotional, interpersonal, social, and stress-management competencies. It was also based on Goldstein's Social Skills Model, focused on the development of prosocial behaviors, effective communication, and self-control, as well as selected techniques from the Cognitive-Behavioral Model, such as cognitive restructuring, interpersonal problem-solving training, relaxation techniques, among others. The program was carried out over 12 sessions during a three-month period and was implemented using a pre-experimental design with pretest and posttest measurements. Assessment was conducted using Goldstein's Social Skills Test and the Bar-On Emotional Quotient Inventory. The results showed significant improvements in areas such as emotional regulation, assertive communication, empathy, and collaborative work. Overall, the findings highlight the importance of integrating socio-emotional education as a cross-curricular component within educational institutions in order to promote student well-being, peaceful coexistence, and the prevention of disruptive behaviors.

Keywords: Social-emotional skills, emotional intelligence, social skills, school coexistence, adolescents.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales tienen un papel fundamental en la educación de los alumnos, ya que les ayudan a comprender sus emociones, manejar mejor sus sentimientos, establecer relaciones más sanas con los demás y actuar con mayor responsabilidad en su vida diaria. Su relevancia trasciende en el aula, pues forman parte del desarrollo integral del estudiante y tiene impacto en la manera en que afronta las dificultades, se comunica y toma decisiones. En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) sostiene que estas capacidades son tan importantes como las cognitivas, porque inciden en el bienestar, el aprendizaje y la relación del alumno con su entorno. Asimismo, Bisquerra y Pérez (2021) afirman que estas aptitudes permiten reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como comprender las emociones de los demás. Por lo tanto, al fortalecerlas desde la niñez, no solo se mejora el bienestar individual y social, sino que también se contribuye a prevenir dificultades conductuales y emocionales, se fomenta la resiliencia y se favorece la construcción de ambientes educativos más cercanos, respetuosos y humanos.

La urgencia de esta necesidad se vuelve más evidente cuando se observa la realidad que muchos adolescentes y niños afrontan en la actualidad. En diferentes naciones, los problemas de índole emocional durante estas etapas de la vida han empezado a ser motivo de crecientes preocupaciones. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023), uno de cada siete jóvenes padece alguna dificultad relacionada con su salud mental. Los trastornos más frecuentes son la ansiedad, la depresión y las alteraciones del comportamiento, además, brindó una información alarmante: el suicidio es la cuarta causa de muerte en el mundo en

las personas de entre 15 y 19 años. Esto demuestra que no podemos dejar de lado el bienestar emocional de los adolescentes, por el contrario, debemos cuidarlo a través de medidas preventivas y del compromiso real de la familia, escuela y demás ambientes responsables de su protección y educación. El Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF) (2022) refiere que la pandemia afectó significativamente la salud mental de los estudiantes, se observaron efectos no sólo en el estado de ánimo sino también en la forma de relacionarse con los demás y de afrontar sus obligaciones escolares de muchos adolescentes. Muchas veces este período trajo consigo un aumento del desánimo, de las dificultades para convivir y de la incidencia negativa en el rendimiento académico.

Esta realidad no es ajena a nuestro país, según el Ministerio de Salud (MINSA) (2023), un gran número de adolescentes asisten a los Centros Comunitarios de Salud Mental por problemas emocionales, lo que evidencia que cada vez más jóvenes se ven enfrentados a situaciones que afectan su bienestar. Asimismo, el Ministerio de Educación (MINEDU) (2024) informó más de 20 mil casos de violencia entre alumnos en la plataforma SíseVe, entre ellos violencia verbal, física y psicológica. Estos hechos no sólo influyen en la convivencia escolar, sino también en la seguridad, la confianza y la relación de los adolescentes con sus pares. Por este motivo, Cabrera y Suárez (2023) y Flores y Ramírez (2022) señalaron que la falta de capacitación apropiada de los docentes en el campo de la educación socioemocional y la ausencia de programas preventivos pueden dar lugar a una mayor ocurrencia de conflictos entre alumnos.

En la institución educativa privada donde se realizó el TSP se observó que un gran número de alumnos de segundo grado de secundaria presentaban dificultades para controlar sus emociones, expresar sus sentimientos, escuchar a los

demás, resolver conflictos, entre otros; asimismo, se encontró que aún existen maestros y familias que priorizan más las calificaciones y el avance académico, dejando de lado el factor emocional que incide mucho en la convivencia, seguridad y bienestar de los alumnos.

De esta situación, surgió la presente práctica profesional, que tuvo como objetivo elaborar un programa de fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en alumnos de segundo grado de secundaria. Se tomó como referencia, para su elaboración, el Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On y el Modelo de Habilidades Sociales de Goldstein, ya que ambos modelos facilitan una mayor comprensión de la manera como los adolescentes identifican sus emociones, interactúan con los demás y lidian con situaciones difíciles que se les presentan en su vida cotidiana. Esta propuesta se da porque, en el diagnóstico que se realizó en la institución educativa, se vieron dificultades en la regulación emocional, en la convivencia, en la forma de resolver los conflictos. Por lo tanto, la educación emocional no debería considerarse como una cuestión adicional o de poca importancia, sino como una parte necesaria de la formación escolar, ya que influye directamente en la forma en que los adolescentes se sienten, se relacionan y conviven con los demás.

El TSP se estructuró en cinco capítulos, con el objetivo de presentar de manera ordenada la experiencia vivida, el sustento teórico, la intervención aplicada, los resultados obtenidos y la reflexión final del proceso.

El primer capítulo se dedicó a describir la experiencia profesional y el contexto de la institución, tomando en cuenta elementos tales como la misión, visión, valores, ubicación, reseña institucional, puesto que ocupó, organigrama y el área de trabajo vinculada a la línea de investigación.

En el segundo capítulo se expuso el marco teórico, en el que se abordaron los temas principales relacionados con la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales, las habilidades sociales, los programas de intervención en el ámbito escolar y la adolescencia como una etapa importante del desarrollo. También, se han incorporado antecedentes nacionales e internacionales que han contribuido a dar mayor sustento al trabajo.

En el tercer capítulo se abordó la metodología, teniendo en cuenta la contextualización del problema, la justificación, la descripción de la intervención, los objetivos, los indicadores de logro, el público objetivo, el procedimiento, las estrategias utilizadas, el monitoreo y las consideraciones éticas.

En el cuarto capítulo, los resultados principalmente los obtenidos en el pretest y posttest sobre coeficiente emocional y habilidades sociales, así como también el seguimiento realizado durante las sesiones a través de listas de cotejo, diarios de campo y rúbricas, se presentaron en el capítulo cuatro.

Por último, en el quinto capítulo se hizo una reflexión de la experiencia vivida, sus limitaciones, el impacto en el desarrollo profesional, los aportes a la institución y su contribución al campo psicológico y educativo. El documento finalizó con las conclusiones y recomendaciones que se elaboraron a partir de todo el proceso de intervención.

CAPÍTULO I. EXPERIENCIA PROFESIONAL Y CONTEXTO

1.1 Descripción de la institución

La información sobre la visión, la misión, los objetivos del servicio brindado y los valores de la institución se encuentra disponible en la página web del centro educativo donde se llevó a cabo el programa.

1.1.1. Visión

Convertirse en una institución educativa reconocida a nivel nacional, capaz de formar estudiantes competentes, con una actitud positiva y comprometida, preparados para aportar al desarrollo de una sociedad más humana, justa, solidaria, moderna y guiada por valores democráticos (Institución educativa, s/f).

1.1.2. Misión

Brindar enseñanza científica y humanística para una vida mejor. Ofrecer una formación completa en la ampliación de habilidades y principios para lograr el éxito, lo cual implica ofrecer educación de excelencia fundamentada en la educación completa de los estudiantes, enfocada en potenciar sus habilidades y valores. Esto se logra a través de la transmisión de conocimientos precisos, auténticos y apropiados, entregados por docentes especializados y pedagogos cuidadosamente elegidos y preparados en aulas y talleres educativos (Institución educativa, s/f).

1.1.3. Valores Institucionales

Todos los profesionales y servicios de la institución se basan en ocho principios fundamentales que rigen su trabajo en beneficio de los estudiantes:

Tabla 1

Valores institucionales del centro educativo

<i>Valores Institucionales</i>
Tolerancia
Servicio a los demás
Respeto así mismo y a los demás
Responsabilidad
Justicia
Excelencia
Investigación
Análisis y reflexión

Nota. Elaborado a partir de información brindada por la página web de la institución.

1.2 Aspectos principales de la institución

1.2.1 Ubicación y dirección

El centro educativo privado se ubica en el departamento de Lima, distrito del Rímac. Situado entre centros comerciales, centros educativos nacionales (emblemáticos) y servicios médicos (clínicas).

1.2.2 Reseña institucional

Es una institución educativa que pertenece a una red de colegios, la cual cuenta con 6 sedes en diferentes distritos de Lima Norte.

Tabla 2

Distribución de sedes administrativas según distrito perteneciente

DISTRITOS
Puente Piedra
Los Olivos
Carabayllo
San Martín de Porres
Rímac
Independencia
Nota. El presente diseño se llevó a cabo en la sede del Rímac. Elaboración propia, 2024.

En el distrito de Carabayllo se apertura la primera sede, en 1999. Desde sus comienzos, la institución ha orientado su trabajo hacia la educación integral, buscando tanto el aprendizaje académico como el desarrollo personal de los estudiantes. Se caracteriza por ofrecer una educación de excelencia, sustentada en principios éticos y cívicos, en un entorno cercano, respetuoso e inclusivo.

Su propuesta pedagógica fomenta la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje, así como el pensamiento crítico y la creatividad. También

cuenta con maestros y tutores preparados que se dedican a su labor y al seguimiento académico y personal de cada alumno.

El programa destinado al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, se realizó en la sede del distrito del Rímac con los alumnos de segundo grado de secundaria. La institución cuenta con una infraestructura moderna y segura que dispone de espacios adecuados para el aprendizaje, el esparcimiento y la expresión artística. Realiza, además, actividades extracurriculares que enriquecen la educación escolar y facilitan el desarrollo integral de los alumnos.

La institución tiene un promedio de 30 alumnos por grado, repartidos en dos secciones: la sección “A” con 15 alumnos, y la sección “B” con los otros 15. En los niveles primario y secundario se sustenta esta organización.

Sus principales cualidades son la puntualidad, el orden, la disciplina y la organización. Asimismo, la institución se distingue por preparar a sus estudiantes para que logren ingresar con éxito a diversas carreras profesionales, tales como Medicina, Ingeniería y otras especialidades, en instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas.

Asimismo, la institución cuenta con un Departamento de Psicología que apoya a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, ayuda a mejorar sus habilidades socioemocionales y trabaja para construir un ambiente escolar más adecuado para su desarrollo.

1.2.3 Puesto desempeñado

El centro educativo cuenta con un departamento psicológico, conformado por una psicóloga para los tres niveles (inicial, primaria y secundaria).

Tabla 3

Detalle de las funciones del puesto desempeñado

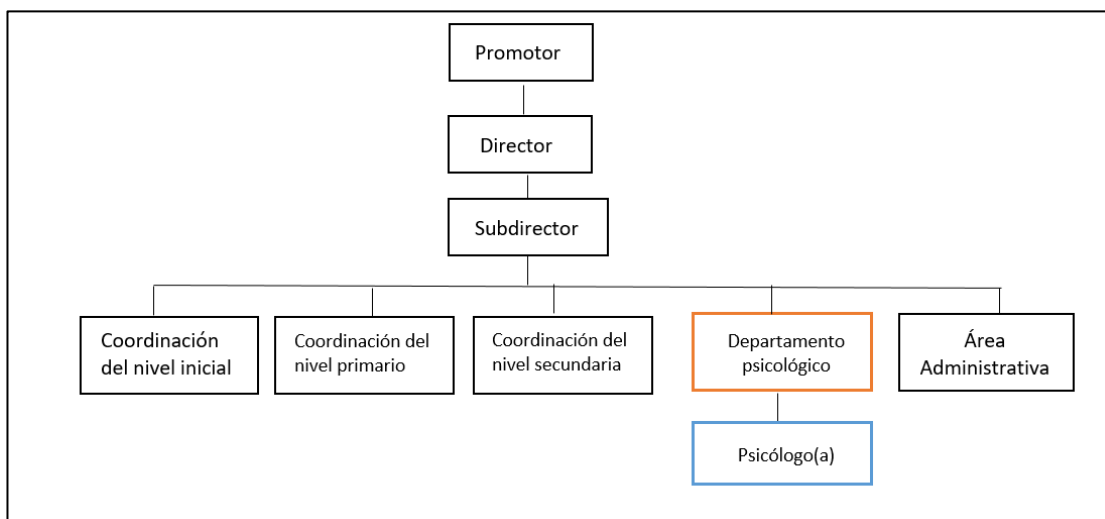
Nombre del Puesto	Principales funciones
Practicante profesional de Psicóloga	● Aplicación de pruebas psicométricas. ● Entrevista y observación tanto con los educandos como también con los padres de familia. ● Observación de los estudiantes que son derivados por los tutores (derivación interna) durante clases y recreos. ● Derivaciones externas de estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, regulación emocional, etc. ● Elaboración y ejecución de talleres para estudiantes y padres de familia. ● Elaboración y ejecución de programas para el fortalecimiento de diversas áreas de los estudiantes (habilidades sociales, socioemocionales, etc). ● Elaboración de registros y reportes de los talleres y programas realizados. ● Consejería y orientación académica a los estudiantes.

1.2.4 Organigrama del centro educativo

Véase la Figura 1, en la cual se encuentran distintas áreas y departamentos de la Institución Educativa Particular (Institución educativa, s/f).

Figura 1

Organigrama Institucional



Nota. La figura muestra la organización que tiene el centro educativo en el cual se llevó a cabo el programa. Asimismo, se resalta de color anaranjado el Departamento psicológico y de color azul el/la psicóloga encargada de realizar las funciones antes mencionadas. Fuente: Elaboración propia, 2025.

1.2.5 Delimitación del área de trabajo (Línea de investigación)

En el área de trabajo se ubicó en el ámbito educativo y se vinculó con la línea de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia: “Bienestar psicológico en instituciones educativas” (Psicología Cayetano, s. f.). Dicha relación se dio, ya que el presente Trabajo de Suficiencia Profesional se centró en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, las cuales son importantes para que los estudiantes puedan relacionarse mejor,

participar de manera positiva y desenvolverse con mayor equilibrio dentro del entorno escolar.

En cuanto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), este TSP se vinculó principalmente con el ODS 3: “Salud y bienestar”, porque tuvo como meta impulsar el bienestar emocional y social de los estudiantes. Igualmente se relacionó con el ODS 4: “Educación de calidad”, pues la propuesta estuvo orientada a aportar con una educación más inclusiva, equitativa y de calidad, facilitando mejores oportunidades de aprendizaje y una convivencia escolar más saludable.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Aspectos conceptuales pertinentes

2.1.1. *Inteligencia emocional*

2.1.1.1. **Modelo de Inteligencia emocional de Bar On.**

El modelo de inteligencia emocional de Reuven Bar-On es uno de los más empleados para entender cómo las personas reconocen lo que sienten, cómo manejan sus emociones y cómo se relacionan con los demás. Desde este punto de vista, la inteligencia emocional no es sólo “controlar las emociones”, sino aprender a reconocerlas, entenderlas y expresarlas de una forma adecuada. Asimismo, implica saber manejar los momentos de tensión, adaptarse a los cambios y responder mejor a las situaciones que van apareciendo en la vida diaria (Bar-On, 1997; Taramuel et al., 2025). Por eso, este modelo es importante en el ámbito educativo, sobre todo con adolescentes, puesto que en esta etapa se viven muchas emociones con intensidad y no siempre se tienen las herramientas necesarias para expresarlas de manera saludable.

Asimismo, Bar-On creó el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i), en un intento por medir el modo en que una persona maneja sus emociones y se relaciona con los demás. Este instrumento tiene en cuenta cinco áreas: la parte intrapersonal, la interpersonal, el manejo del estrés, la adaptabilidad y el estado de ánimo general. Por estas áreas se puede saber por ejemplo si una persona logra identificar lo que siente, si se comunica de manera adecuada, si enfrenta con calma las situaciones difíciles o si le cuesta adaptarse a los cambios. El EQ-i se ha utilizado por tanto en distintos estudios, sobre todo en educación, porque permite ver cómo las habilidades emocionales se relacionan con el bienestar y el desarrollo personal de

los estudiantes (Taramuel-Villacreces et al., 2023). En ese sentido, el modelo de Bar On brinda una perspectiva más extensa e integradora de la inteligencia emocional (Ruvalcaba-Romero et al., 2025).

2.1.1.1.1. Componentes.

Barón. Bar-On plantea que la inteligencia emocional está formada por distintas habilidades personales y sociales que no dependen únicamente del conocimiento o de la capacidad intelectual. Desde esta perspectiva, no es suficiente solo pensar bien o tomar decisiones lógicas; también es importante darse cuenta de lo que uno siente, manejar las emociones, relacionarse adecuadamente con los demás y responder con equilibrio ante las situaciones difíciles. Por tal motivo, la inteligencia emocional influye en la forma en que una persona se adapta a su entorno, enfrenta los problemas cotidianos y se ocupa de su bienestar psicológico (Bar-On, citado por Arias, 2017). Para aclarar mejor este proceso, Bar-On organiza la inteligencia emocional en cinco componentes principales que se relacionan entre sí y permiten entender cómo una persona se desenvuelve en su vida emocional y social.

A. Capacidad de entenderse. La competencia intrapersonal se refiere a la habilidad de una persona de mirarse a sí misma y entender lo que pasa en su mundo emocional. Significa conocer tus sentimientos, nombrarlos, entender por qué aparecen y expresarlos de forma adecuada. También incluye la manera en que la persona se valora, defiende sus ideas con seguridad y busca mejorar en distintos aspectos de su existencia. En ese sentido, esta dimensión ayuda a que la persona se conozca mejor, actúe con mayor conciencia y pueda responder con mayor calma frente a lo que le sucede (Ichpas, 2020).

B. Habilidad para relacionarse con los demás. La competencia interpersonal se refiere a la manera en que una persona se relaciona con otras personas y construye relaciones saludables. No se trata sólo de ver si alguien está triste, molesto o contento, sino de tratar de entender lo que esa persona puede estar sintiendo o necesitando en ese momento. En esta dimensión se hallan la empatía, la responsabilidad social, y la capacidad para mantener relaciones respetuosas y positivas. Gracias a ello, la persona puede comunicarse mejor, ser más considerado con los demás y participar de manera más colaborativa en su entorno. (Quispe, 2021).

c) Capacidad de adaptación: La adaptabilidad es la capacidad de una persona de acomodarse fácilmente a los cambios y responder de forma apropiada cuando se producen situaciones nuevas o inesperadas. En la vida cotidiana no todo sale como uno proyecta, por eso debe uno saber mirar con claridad lo que pasa, pensar en otras opciones y buscar soluciones sin cerrarse a una sola manera de actuar. Esta habilidad permite que la persona pueda enfrentar mejor los cambios, tomar decisiones con mayor tranquilidad y desenvolverse con mayor seguridad en su vida personal y social (Baron y Careaga, 2024).

D. Cómo sobrellevar el estrés: El manejo del estrés está vinculado con la manera en que una persona reacciona cuando se siente presionada, preocupada o emocionalmente cansada. Todo el mundo pasa por momentos malos, pero cada uno reacciona de un modo diferente. Algunas personas responden con tranquilidad, mientras que otras se dejan llevar por la tensión o por la corriente del momento. Esta dimensión ayuda justamente a mantener cierto control, pensar antes de actuar y no permitir que el malestar domine la situación del todo. Para Bar-On esta habilidad es importante, ya que ayuda a mantener la estabilidad emocional y

permite afrontar los problemas de una manera más saludable (Cacñahuaray y Matalinares, 2024).

E. Sentimiento general: El estado general de ánimo tiene que ver con la actitud con que una persona enfrenta su vida. No es estar feliz todo el tiempo ni negar los problemas, porque no sería real. Más bien, se refiere a la capacidad de mantener esperanza, motivación y confianza aun cuando las cosas no están fáciles. Está ligada, también, a la satisfacción que experimenta la persona consigo misma, con lo que hace y con los objetivos que persigue. Por esto, esta dimensión tiene un papel importante en la salud mental, ya que influye en la forma en que la persona se valora, afronta sus dificultades y mira su futuro (Hernández, 2021).

2.1.1.1.2. Relevancia del modelo en el ámbito educativo.

El modelo de inteligencia emocional de Reuven Bar-On permite comprender que los estudiantes no aprenden solo con la mente, sino también con lo que viven y sienten cotidianamente. Los educandos de una escuela no tienen que sobrellevar sólo las clases, ni los deberes, ni los exámenes, sino que además tienen que lidiar con las preocupaciones, con las inseguridades, con los cambios de humor y con las dificultades para llevarse bien con sus compañeros. Por tal razón, este modelo contribuye a que el estudiante se conozca más plenamente y con mayor autenticidad, ya que deberá aprender a identificar sus propias emociones, controlar sus reacciones de una manera apropiada, relacionarse con los otros y ajustarse a los cambios inherentes a su nivel escolar (Encyclopedia Pub, 2023). El bienestar emocional desempeña un papel importante en el proceso de aprendizaje en esta dirección. Si el estudiante se siente escuchado, protegido y tranquilo, será más participativo, más auto confiado y podrá desenvolverse con más libertad en el aula.

Desde este punto de vista, las competencias socioemocionales no deberían ser consideradas un tema secundario en la educación. Es común que se priorice el cumplimiento de los temas del curso o el pasar las evaluaciones, pero no se tiene en cuenta que es muy importante que los alumnos aprendan a gestionar la presión, expresar sus emociones y resolver sus conflictos sin lastimarse a sí mismos ni a los demás. Bar-On defiende que dichas habilidades son partes constitutivas del desarrollo personal y social. Por lo tanto, al fortalecerlas, se logra que el adolescente no sólo progrese en términos académicos, sino que también mejore su autopercepción y tenga interacciones más saludables con los que lo rodean (Arrocha, 2025; Garner et al., 2025).

2.1.1.1.3. Relación entre inteligencia emocional y habilidades Socioemocionales.

Entender lo que sentimos, aprender a manejar las emociones y relacionarse mejor con los demás está muy relacionado con las habilidades socioemocionales y con la inteligencia emocional, aunque cada uno se explique desde enfoques distintos. Las dos ayudan a entender cómo una persona reconoce sus emociones, cómo reacciona a lo que le pasa y cómo se comporta cuando está con otra gente.

La inteligencia emocional desde este punto de vista, tiene un papel importante, ya que es la base para desarrollar varias habilidades sociales y emocionales. Cuando una persona empieza a conocerse mejor, aprende también a controlar sus reacciones, a expresar lo que siente de manera más adecuada y a relacionarse con más respeto. Por eso, desarrollar la inteligencia emocional puede ayudar a mejorar la comunicación, mantener la calma en momentos difíciles, comprender mejor al otro y actuar con mayor equilibrio en distintas situaciones cotidianas.

2.1.1.2. Modelo de Inteligencia emocional de Goleman.

Brackett, al igual que Goleman, Salovey y Mayer, ha ayudado a entender que las emociones no son algo aparte de la vida diaria. El modo en que una persona percibe sus sentimientos, controla sus reacciones y se comporta con los demás, tiene mucha influencia sobre sus decisiones, sus relaciones y su actitud ante las distintas situaciones. Por eso, la inteligencia emocional no debe considerarse una habilidad secundaria, sino una herramienta necesaria para desarrollarse mejor en la familia, en la escuela y en la sociedad.

Desde este punto de vista, la inteligencia emocional está vinculada a varias capacidades importantes, tales como reconocer las emociones, comprenderlas, utilizarlas de forma adecuada, manejarlas y regularlas. Estas capacidades hacen que una persona se conozca mejor, piense antes de actuar, entienda lo que otras personas pueden estar sintiendo y se relacione con más respeto. También es valioso de este enfoque que estas capacidades no nacen completamente formadas, sino que se pueden aprender y fortalecer con la práctica, la experiencia y con espacios donde se enseñe a hablar de las emociones sin miedo ni vergüenza.

En la adolescencia esto se vuelve aún más importante. En esta etapa los estudiantes pasan por cambios emocionales, personales y sociales que muchas veces no saben cómo controlar. Por eso necesitan herramientas que les ayuden a entender lo que les ocurre, controlar mejor sus impulsos, comunicarse con sus compañeros y tomar decisiones con mayor seguridad. En este sentido, se ha constatado que los adolescentes con mayores habilidades emocionales suelen tener menos problemas de conducta y se relacionan mejor con su entorno, lo que demuestra la importancia de trabajar estas capacidades desde la escuela mediante programas adecuados (Cabello, Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2022).

En este Trabajo de Suficiencia Profesional se realizaron revisiones a diferentes modelos sobre inteligencia emocional, pero se eligió el modelo de Bar-On por que responde mejor a lo que se buscó trabajar con los estudiantes. Asimismo, demuestra que la inteligencia emocional no es algo que una persona tiene o no tiene, sino una capacidad que se va formando poco a poco. En los adolescentes, se vuelve todavía más necesario, ya que, se encuentran en una etapa donde muchas veces sienten emociones intensas, reaccionan rápido o tienen dificultades para expresar lo que les pasa. Es decir, brinda una evaluación más completa de las habilidades socioemocionales en los adolescentes; a diferencia de otros modelos, como el propuesto por los autores Peter Salovey y John D. Mayer , el cual se basa principalmente en el procesamiento cognitivo y pone mayor énfasis en capacidades como: percibir, comprender y regular las emociones; sin embargo, Bar On adquiere elementos tanto sociales, emocionales y conductuales relacionados con una mejor adaptación y bienestar psicológico.

En esta propuesta se entiende la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales y sociales que ayudan al adolescente a adaptarse a su entorno, cuidar su bienestar y mejorar sus relaciones dentro de la escuela. También permite abordar contenidos muy cercanos a la realidad escolar como el manejo del estrés, la empatía, la resolución de problemas y el control emocional. Es decir, el modelo de Bar-On resulta más óptimo para el cumplimiento de los objetivos planteados del presente programa, debido a que permite analizar dimensiones vinculadas con la convivencia, las relaciones interpersonales, la regulación emocional, la capacidad de adaptación y el manejo del estrés, competencias esenciales para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en adolescentes. En suma, el EQ-i cuenta con una aplicación práctica y de fácil

comprensión en el ámbito educativo, lo que favorece la identificación de las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes tanto antes como después de la intervención. En consecuencia, su empleo brinda una comprensión más integral del desarrollo socioemocional de los participantes y posibilita evaluar con mayor precisión los cambios producidos a partir del programa aplicado.

2.1.2. Habilidades sociales

2.1.2.1. Definición.

Las capacidades sociales se conciben como un conjunto de maneras de obrar y relacionarse que la persona va aprendiendo a través de su vida (conductas visibles). Estas capacidades le permiten mejorar su comunicación con otras personas, expresar sus ideas, sentimientos y necesidades de manera respetuosa, defender sus derechos sin dañar a los demás y moverse con mayor seguridad en los diferentes espacios donde convive. No surgen de la nada, sino que se van formando poco a poco, a partir de la experiencia, de la observación, de la interacción cotidiana con los demás.

Las habilidades sociales son importantes para el desarrollo emocional y social, ya que ayudan a que la persona se sienta más segura, confiada y capaz de relacionarse con su entorno (Caballo, 2021). Desde este punto de vista, no son sólo conductas externas, sino que también incluyen emociones, pensamientos, formas de responder ante distintas situaciones. Por eso, desempeñan un papel relevante en el ajuste, el bienestar personal y la prevención de conductas de riesgo, especialmente, en el contexto escolar (Bisquerra y Pérez-González, 2021).

Varios estudios señalan que, cuando los niños y los adolescentes desarrollan adecuadamente sus habilidades sociales, se adaptan mejor a la vida escolar, mejoran

la convivencia en el aula y se relacionan de manera más pacífica con sus compañeros. Estas habilidades les proveen más herramientas para cuidar su bienestar emocional y poder afrontar con mayor tranquilidad las situaciones que se les presenten en la escuela (OCDE, 2021).

En la educación, las habilidades sociales son importantes porque permiten a los estudiantes comunicarse, escuchar, respetar opiniones diferentes y resolver conflictos de una manera más apropiada. En la práctica, hacen que el aula sea un espacio más ordenado, más cercano y más propicio para el aprendizaje. Por eso se consideran parte importante de la formación integral, porque contribuyen no sólo al rendimiento académico sino también al crecimiento personal y social de los estudiantes (UNESCO, 2023).

2.1.2.2. Modelo de Habilidades Sociales de Goldstein.

La propuesta de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein es una de las más utilizadas para abordar las competencias sociales y data de 1980. Su idea central es sencilla: las competencias sociales no aparecen por arte de magia, se aprenden y se refuerzan con la práctica. Desde este punto de vista, el saber relacionarse de forma apropiada, pedir ayuda, expresar lo que se siente, resolver conflictos o conversar, no depende únicamente de la personalidad del alumno/a, sino también de las experiencias que se vive y de la ayuda que se recibe. En consecuencia, este modelo sugiere que tales conductas pueden ser aprendidas, practicadas y mejoradas por medio de técnicas como el modelado, la observación, la práctica guiada, el refuerzo positivo y la retroalimentación.

Ya que gran número de alumnos necesitan ayuda para lidiar con las situaciones cotidianas, expresar sus sentimientos y convivir mejor, esta propuesta es muy beneficiosa en el ambiente escolar. Una de las ventajas del modelo es que

permite trabajar las competencias sociales de forma gradual, teniendo en cuenta el desarrollo, la edad y las necesidades específicas de cada grupo. No se trata solamente de enseñarles “comportamientos adecuados”, sino de ayudar a los alumnos a actuar con más tranquilidad, reflexionar antes de actuar y evitar respuestas impulsivas, agresivas o inadecuadas. En este sentido, el modelo ayuda a que haya una convivencia más sana y favorece que los jóvenes aprendan a resolver conflictos sin llegar a la pelea y a controlar mejor sus emociones (Caballo y Salazar, 2022).

El modelo de Goldstein mantiene su importancia en programas de intervención socioemocional, ya que múltiples investigaciones han demostrado resultados positivos en dimensiones como la convivencia escolar, la comunicación, la empatía y la disminución de conductas agresivas en los estudiantes (Sánchez et al., 2023; Morales y Villanueva, 2021). Esto demuestra que se trata de una propuesta actual y beneficiosa para dar respuesta a muchas necesidades que siguen presentes en las instituciones educativas. Por eso, incluir este modelo en programas para adolescentes les brinda herramientas útiles para que puedan interactuar mejor, manejar sus emociones y desarrollarse con más confianza en su vida personal, social y en la escuela.

2.1.2.2.1. Tipos de habilidades sociales (básicas, avanzadas, emocionales, alternativas a la agresión).

El modelo de Goldstein clasifica las habilidades sociales en diferentes grupos, facilitando así su trabajo de forma más clara y ordenada. Esta clasificación muestra que no todas las habilidades se aprenden al mismo tiempo o con la misma facilidad. Algunas son más básicas y sirven para comenzar una relación con los demás, mientras que otras necesitan una mayor madurez, un mejor control

emocional y la capacidad de resolver situaciones más complejas. Los grupos más importantes son las capacidades sociales básicas, las capacidades avanzadas, las capacidades referidas a las emociones y las que ayudan a responder sin usar la agresión.

a) Habilidades sociales fundamentales: Las habilidades sociales básicas son el primer paso para relacionarse con otras personas. Son acciones simples pero necesarias, como escuchar atentamente, iniciar una conversación, presentarse, hacer preguntas o dar las gracias. Si bien pueden parecer conductas simples, tienen un papel importante ya que permiten que la persona pueda acercarse a los demás con mayor seguridad e ir construyendo vínculos de manera adecuada. En ese sentido, constituyen la base para el desarrollo de unas relaciones más estables y de unas formas de comunicación más completas (Goldstein et al., 1980, citado por Caballo, 2021).

b) Habilidades sociales de orden superior: Para desarrollar habilidades sociales avanzadas es necesario un nivel mayor de desarrollo, porque no solo implica saber comunicarse sino también saber actuar en situaciones sociales que pueden ser más exigentes. Este grupo incluye conductas como pedir ayuda cuando se necesita, seguir instrucciones, participar de conversaciones grupales, negociar y buscar soluciones ante problemas con otras personas. Estas habilidades son importantes porque ayudan al estudiante a desenvolverse mejor en la escuela, la familia o la comunidad donde muchas veces debe dialogar, cooperar y responder con mayor madurez ante distintas situaciones (García-Sancho et al., 2020).

c) Competencias emocionales y sociales: Las habilidades vinculadas con las emociones posibilitan que la persona reconozca lo que está sintiendo, exprese sus emociones de manera adecuada y entienda también lo que pueden estar sintiendo

los demás. En ellos se tienen en cuenta cosas como la empatía, el manejo emocional, la expresión de los sentimientos y la tolerancia a la frustración. Estas habilidades son necesarias para la convivencia, ya que facilitan una mejor comunicación, un comportamiento más respetuoso y el mantenimiento de relaciones más equilibradas. En la escuela, adquieren un valor especial porque facilitan la construcción de un clima escolar más tranquilo, de vínculos más saludables y de afrontar mejor los conflictos diarios (Bisquerra y Pérez-González, 2021; Bar-On, 2020).

d) **Habilidades sociales sin agresión:** Las habilidades para resolver conflictos sin recurrir a respuestas violentas, impulsivas o dañinas son las habilidades alternativas a la agresión. Entre ellas se encuentran el autocontrol, la solución de problemas de manera pacífica, la defensa asertiva de los derechos propios y la capacidad de responder a una provocación sin perder la calma. Son habilidades muy necesarias dentro de la escuela, ya que permiten prevenir situaciones de violencia y promover una convivencia más respetuosa. Además de enseñar a evitar la agresión, también enseñan a reemplazarla por respuestas más reflexionadas, dialogadas y saludables (Sánchez et al., 2023; UNESCO, 2023).

2.1.2.2. Modelo Multidimensional de las Habilidades Sociales de Caballo.

Las habilidades sociales son conductas aprendidas que permiten a una persona expresar lo que piensa, siente, desea o necesita en distintas situaciones, siempre respetando a los demás, según el modelo multidimensional de Caballo. Desde esta perspectiva, tener una buena relación no depende únicamente de hablar o actuar de una determinada manera, sino también de lo que la persona piensa y siente en el transcurso de sus interacciones con otras personas. Por ello, este modelo

permite entender que una conversación, una respuesta o una forma de actuar pueden ser más adecuadas cuando existe equilibrio entre la conducta, las emociones y los pensamientos de la persona (Caballo, 2007; Bisquerra, 2021).

Caballo señala la importancia de varias habilidades: saber comunicarse de forma eficaz, ser asertivo, expresar tanto emociones positivas como negativas, saber defender los propios derechos, saber iniciar una conversación, mantenerla y cerrarla, manejar las críticas y resolver los conflictos. Por el contrario, el modelo de Goldstein es más útil para la educación, ya que presenta las habilidades sociales como conductas observables que pueden enseñarse, practicarse y evaluarse más fácilmente. Esto permite una mejor organización de las sesiones, establecer logros concretos y hacer un seguimiento del progreso de los estudiantes.

Aunque el modelo de Caballo da una visión más amplia de lo que piensa, siente y hace una persona en relación con los demás, puede resultar más difícil aplicarlo en intervenciones breves en la escuela. Por tal razón, para este trabajo, se consideró más adecuado el modelo de Goldstein, porque se ajusta mejor a programas grupales, sesiones educativas y actividades dirigidas a estudiantes. Además, permite abordar directamente aspectos necesarios para la convivencia escolar, como la comunicación, el respeto, la expresión emocional y la resolución pacífica de conflictos.

2.1.3. Habilidades socioemocionales

2.1.3.1. Definición.

Las habilidades sociales y emocionales ayudan a las personas a lograr un mejor funcionamiento en la vida diaria y a desarrollar relaciones más saludables con las personas a su alrededor. No se trata solo de sentir emociones, sino de

aprender a reconocerlas, entender por qué aparecen y manejarlas adecuadamente cuando se presentan distintas situaciones. De acuerdo a la Evaluación Nacional de los Logros del Aprendizaje Estudiantil (ENLACE, 2023), estas habilidades favorecen la construcción de proyectos personales y comunitarios que ayudan a las personas a organizar mejor su vida y convivir de forma más positiva. También permiten regular lo que uno siente, controlar mejor sus acciones y responder con mayor calma a los problemas.

Por ello, una persona con buenas habilidades socioemocionales no actúa solo por impulso, sino que tiene más recursos para pensar antes de responder, comunicarse mejor y enfrentar momentos difíciles sin perder el control. En esa misma línea, Clemente y Quimi (2023) mencionan que estas competencias ayudan a controlar tanto las emociones como la conducta.

En el ámbito educativo su importancia resulta aún mayor, ya que hacen parte del desarrollo integral del estudiante y no simplemente académico. Bisquerra y Pérez (2021) afirman que estas habilidades son de utilidad para el bienestar personal, para mejorar la convivencia y también para favorecer el rendimiento escolar. Por eso, es necesario que las trabajemos a lo largo de la adolescencia, ya que en esta etapa se producen muchos cambios en los estudiantes y deben aprender a conocer a los demás, a establecer relaciones positivas entre ellos y a sentirse más involucrados con su entorno.

2.1.3.2. Componentes.

Entender tus propias emociones, expresarlas bien, manejar tus reacciones y construir conexiones más fuertes con las personas en la vida cotidiana son parte de las habilidades socioemocionales. En el mundo del aprendizaje, está muy claro lo importantes que son. Aprende, se lleva bien y maneja la vida escolar, así que está

claro que estas habilidades son una gran parte de una educación integral, ya que ayudan con el bienestar mental, fomentan una mejor convivencia e incluso aumentan lo bien que lo hacen los estudiantes en la escuela (OCDE, 2021; CASEL, 2023).

Las habilidades socioemocionales se refieren a cómo una persona se reconoce a sí misma, expresa sus sentimientos, controla sus reacciones y se relaciona con otras personas en la vida diaria. En la escuela, estas competencias son muy importantes porque inciden en el modo en que los estudiantes aprenden, conviven y enfrentan las distintas situaciones de su etapa escolar. Por eso no se pueden ver como algo separado de la educación, ya que forman parte de la formación integral. Cuando se trabajan de manera adecuada, ayudan al bienestar emocional, mejoran la convivencia y pueden favorecer al desempeño de los estudiantes dentro del aula (OCDE, 2021; CASEL, 2023).

1. Conciencia emocional o conocimiento de uno mismo: Se trata de la aptitud para identificar lo que uno siente y entender el origen de sus emociones. También incluye reconocer nuestras propias fortalezas, las limitaciones y la manera en que reaccionamos ante las distintas situaciones. Es una parte importante del desarrollo emocional, ya que difícilmente una persona podrá manejar lo que siente, si primero no es capaz de reconocerlo. En el caso de los estudiantes, aprender a identificar sus emociones les ayuda a pensar con más calma, actuar con mayor claridad y tomar mejores decisiones cuando se enfrentan a los problemas que les presenta la escuela o su vida diaria (Denham et al., 2020; Pérez-González y Qualter, 2022).

2. Poder controlar y mantener tus sentimientos bajo control: La autorregulación emocional es la capacidad de manejar nuestras emociones y

reacciones, especialmente en momentos de tensión, presión o dificultad. No es ocultar lo que se siente o fingir que nada pasa sino aprender a responder de una manera más tranquila y adecuada. Esta capacidad ayuda a controlar los impulsos, lidiar con el estrés y encontrar maneras más saludables de relajarse cuando las cosas se ponen difíciles. Esto es muy necesario en los adolescentes, porque muchas veces las emociones aparecen con fuerza y pueden llevarlos a actuar sin pensar. Por eso, reforzar la autorregulación les ayuda a afrontar mejor los conflictos y a mantener un mayor equilibrio en su vida escolar y personal (Zimmerman, 2021; Domitrovich et al., 2022).

3. Empatía y conciencia social: La conciencia social y la empatía facilitan una mejor comprensión de lo que sienten o viven otras personas. No basta con ver si alguien está triste, molesto o preocupado, sino que hay que tratar de entender su situación y responder con respeto. Esto les ayuda, además, a reconocer las reglas de convivencia, valorar las diferencias y relacionarse con los demás de una forma más considerada. En la escuela es importante, pues permite un ambiente más inclusivo, disminuye conductas agresivas y ayuda a formar vínculos más saludables entre alumnos y profesores. El aula se vuelve un espacio más seguro, cercano y humano para todos cuando los alumnos aprenden a ponerse en el lugar del otro (Taylor et al., 2023; Eisenberg et al., 2021).

4. Capacidades para relacionarse con otras personas: En esta dimensión se agrupan las habilidades que ayudan a la persona a relacionarse mejor con los demás. Aquí están la comunicación clara, la escucha activa, la colaboración, el trabajo en grupo y la capacidad de resolver conflictos sin recurrir a la agresión. En la escuela estas habilidades son muy importantes ya que les permiten expresar lo que piensan y sienten, escuchar a sus compañeros, respetar opiniones diferentes y convivir de

una manera más tranquila. Al reforzarse estas capacidades, se logra un mejor ambiente de aula, relaciones más sanas y mejores condiciones para aprender y compartir con otras personas (OECD, 2021; Wentzel, 2020).

5. Toma decisiones con responsabilidad: Tomar decisiones responsables se trata de aprender a pensar antes de actuar. Significa pensar en las posibles consecuencias de una decisión, darse cuenta de cómo puede afectar a otras personas y elegir de forma más consciente. En el entorno escolar, esta habilidad es necesaria porque ayuda a los estudiantes a enfrentar problemas con mayor criterio, evitar conductas de riesgo y hacerse responsable de sus actos. Asimismo, favorece su autonomía, puesto que les permite actuar de forma más segura, responsable y cuidadosa ante las distintas situaciones que viven, tanto dentro como fuera de la escuela (CASEL, 2023; Zins y Elias, 2021).

2.1.3.3. Importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo del Adolescente.

El desarrollo de las competencias sociales y emocionales se da a lo largo de la adolescencia, una etapa de gran importancia. En el transcurso de estos años los alumnos empiezan a conocerse más entre ellos, se cuestionan quiénes son, qué emociones sienten y cómo desean relacionarse con los demás. También comienzan a vivir situaciones que les exigen un mayor autocontrol, una mayor reflexión y una mayor responsabilidad en su comportamiento. Por eso durante este tiempo es necesario y no sólo importante trabajar en la educación socioemocional. Les ayuda a reconocer sus sentimientos, a manejar mejor sus reacciones, a establecer relaciones más saludables y a tomar decisiones más reflexivamente. No solo se trata de darles apoyo para su educación escolar, sino también orientarlos para que puedan

tener mejores relaciones con ellos mismos y con las personas que les rodean (OECD, 2024).

Numerosos estudios han demostrado que los programas de aprendizaje socioemocional en la secundaria tienen el potencial de generar cambios positivos en los jóvenes. Estos programas ayudan a mejorar la convivencia escolar, a disminuir conductas de riesgo y a fortalecer el bienestar emocional (Guo et al., 2023; Durlak et al., 2011). Esto resulta de importancia porque es en este periodo cuando se desarrollan muchas de las formas de pensar, de actuar y de relacionarse que los acompañarán en el futuro. Estas competencias, de acuerdo con la OCDE (2025), también pueden ayudar a mejorar el rendimiento académico, el estado de salud mental y la forma en que los alumnos se relacionan con las demás personas. Por eso, al promoverlas durante la adolescencia, les estamos ofreciendo más herramientas para que se desarrollen con más seguridad, empatía y confianza ante las diferentes circunstancias de la vida.

2.1.3.3.1. Rol del psicólogo y docente en la educación socioemocional.

Para fortalecer la educación socioemocional de los alumnos, hace falta trabajo en equipo entre psicólogos y docentes. Este trabajo no solo consiste en enseñar a los jóvenes qué son las emociones ni en proponerles tareas específicas sobre estas, sino en crear espacios donde los adolescentes se sientan escuchados, respetados y acompañados. En todo ese proceso el maestro está de cerca: trabaja cotidianamente con los alumnos y puede observar (y llegar a conocer) sus problemas y transformaciones, las relaciones con sus pares, etc. Además, la manera en que guía, corrige, escucha y maneja los conflictos en el aula repercute directamente en el ambiente de confianza que se establece en la institución educativa (Zinsser et al., 2023).

El psicólogo educativo también tiene una función muy importante, ya que ayuda a detectar las necesidades emocionales de los alumnos y a sugerir acciones más adecuadas para satisfacerlas. Su trabajo no sólo consiste en actuar cuando aparece un problema, sino también en prevenirlo, orientarlo y acompañarlo. Por lo tanto, puede diseñar programas de apoyo, realizar intervenciones individuales o grupales, orientar a los docentes y comunicarse con las familias, cuando sea necesario. De este modo, el apoyo socioemocional no sólo se encuentra en el aula, sino que se amplía y se acerca más a la realidad de los alumnos (Salas y Rojas, 2020).

La intervención socioemocional puede responder mejor a las necesidades de los adolescentes cuando los psicólogos y los docentes trabajan juntos. Esto resulta de especial relevancia para aquellos alumnos que atraviesan situaciones difíciles, presentan problemas familiares, muestran problemas de conducta o expresan malestar emocional. En estas condiciones el trabajo en red permite comprender mejor lo que pasa, actuar con más cuidado y acompañar de forma más adecuada. Por eso, la educación socioemocional no debe verse como una tarea de una sola persona, sino como una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa (Jennings et al., 2019; Mahfouz et al., 2021).

2.1.4. Programas de intervención socioemocional en el contexto escolar

Los espacios socioemocionales en colegio son intervenciones que se han creado para poder dar un mejor apoyo al crecimiento de los alumnos. A ellos no sólo les importa que adquieran conocimientos o que mejoren sus calificaciones, sino también cómo se encuentran emocionalmente, cómo establecen relaciones y cómo afrontan lo que experimentan dentro y fuera del salón de clases. Estos

programas permiten a los estudiantes aprender a reconocer sus emociones, comprender lo que les sucede, controlar mejor sus reacciones y tener relaciones más saludables con sus compañeros. Estas sugerencias se basan en la psicología clínica y educativa, concretamente en enfoques como la terapia cognitivo-conductual, el aprendizaje socioemocional y la inteligencia emocional, que han demostrado su eficacia al trabajar con alumnos (Durlak et al., 2020; Taylor et al., 2022).

En la escuela, este tipo de intervenciones ayudan a que los alumnos tengan herramientas más precisas para enfrentar las circunstancias que les surgen en su vida diaria. Les ayuda a expresar mejor sus sentimientos, a discutir con menor impulsividad, a decidir con más cuidado y a implicarse en un entorno más seguro. Cuando se ejecutan de forma continua, organizada y actualizada a las características realidades de los estudiantes, estas actividades tienen potencial para ser apoyo significativo para mejorar la convivencia y el bienestar emocional. Por lo tanto, no deben tomarse como tareas secundarias o independientes, sino como una parte fundamental de una escuela que tiene como objetivo educar a los alumnos para que sean más seguros, respetuosos y capaces de interactuar con los demás (Domitrovich et al., 2021; Murano et al., 2020).

2.1.4.1. Intervenciones basadas en TCC para fortalecer habilidades socioemocionales.

Las intervenciones basadas en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) se han fortalecido en las escuelas, ya que brindan una forma sencilla y práctica de apoyar a los estudiantes en su desarrollo emocional y social. Desde este punto de vista, se entiende que muchas de las cosas que sentimos o hacemos está relacionadas con la forma en que interpretamos lo que nos sucede. Por eso, cuando aprenda el estudiante a reconocer pensamientos negativos, a cuestionarlos y a cambiarlos por

ideas más realistas, también podrá manejar mejor sus emociones y responder de una forma más tranquila. En el colegio, este tipo de intervención ayuda a trabajar aspectos súper necesarios como la comunicación, el autocontrol, la resolución de problemas, el manejo del estrés y la prevención de conductas que pueden afectar la convivencia. Por este motivo, distintos estudios señalan que la TCC puede ser útil para fortalecer las habilidades sociales y la autoestima en niños y adolescentes (García-Escalera et al., 2020; Beck y Dozois, 2021; Myles et al., 2022).

Una de las grandes ventajas de la TCC es que se puede utilizar con facilidad en el contexto escolar. No necesita de espacios largos o complejos, ya que se puede trabajar en sesiones grupales, breves y con actividades prácticas. Esto permite que los estudiantes reciban apoyo antes de que sus problemas emocionales o de conducta se vuelvan más difíciles de manejar. En ese sentido, la TCC no sólo ayuda cuando ya existe un problema, sino que también permite prevenirlo. Su aporte consiste en dar herramientas para que los alumnos puedan entender mejor lo que sienten, controlar sus reacciones, enfrentar los problemas cotidianos y desenvolverse con más seguridad dentro de la escuela (Kovacs y López-Duran, 2021).

2.1.4.2. Técnicas de la Terapia Cognitivo-Conductual aplicadas al desarrollo socioemocional.

Los métodos de la Terapia Cognitivo-Conductual ayudan a que los estudiantes entiendan mejor lo que les pasa por dentro y como esto se refleja en su forma de actuar. Muchas veces, una reacción no es “porque sí”, sino porque antes hubo un pensamiento, una preocupación o una emoción que no se supo manejar. Por eso estas estrategias buscan que el alumno vaya aprendiendo a reconocer lo que piensa, identificar lo que siente y responder de una manera más adecuada. Este

trabajo es útil para la escuela, ya que se trabaja con actividades prácticas, cercanas a situaciones reales, tales como resolver un problema con un compañero, controlar una reacción de enojo, expresar una molestia sin llegar al conflicto. Entre las estrategias más utilizadas están la solución de problemas, la autorregulación emocional, el modelado de conductas y el entrenamiento en habilidades sociales, ya que todas ayudan a que los adolescentes tengan más recursos para desenvolverse dentro y fuera del aula (Dobson y Dobson, 2023).

Una de las técnicas más conocidas es la de la reestructuración cognitiva, ya que permite a los estudiantes reconocer pensamientos negativos o poco útiles que pueden afectar su estado de ánimo y su conducta. A partir de ahí, se les va orientando para que los vayan cambiando por ideas más realistas, que les ayuden a mirar la situación con más tranquilidad. Trabaja también el entrenamiento en habilidades sociales, donde los alumnos practican acciones necesarias para convivir mejor, como escuchar, hablar con respeto, pedir ayuda, expresar desacuerdos y resolver problemas sin agredir a los demás (Gresham et al., 2021). También se pueden utilizar técnicas como el refuerzo positivo, la relajación, el registro de emociones o el juego de roles, ya que permiten al estudiante conocerse mejor, controlar sus impulsos y tomar decisiones con más cuidado. Estas estrategias, de manera conjunta, pueden propiciar una mejor convivencia escolar y fortalecer el desarrollo socioemocional cuando se apliquen de forma constante y cercana a la realidad de los estudiantes (Kern et al., 2022; Stallard, 2020).

2.1.5. Adolescencia: La etapa del desarrollo

La adolescencia constituye una etapa fundamental de la vida de una persona. La OMS la sitúa aproximadamente entre los 10 y los 19 años, una etapa en la que

los jóvenes experimentan muchos cambios. No solo cambia su cuerpo sino también la forma en que piensa, siente, se relacionan y empiezan a verse a sí mismas. Todo esto influye en la construcción de su identidad, en la manera en que comprenden quiénes son y en cómo se conectan con las personas que los rodean (OMS, 2022; UNICEF, 2021).

En estos años se hace más patente también la necesidad de ser independientes, de sentirse aceptado por un grupo, de aprender a afrontar nuevas situaciones. Por eso es importante entender lo que viven los adolescentes para poder acompañarlos mejor. En esta etapa necesitan lugares donde puedan expresar sus sentimientos, fortalecer su seguridad, mejorar sus relaciones y aprender a manejar los cambios propios de su edad. Desde esta mirada, los programas de fortalecimiento socioemocional tienen sentido cuando responden a su realidad y las necesidades que presentan dentro de la escuela (Steinberg, 2017).

2.1.5.1. Cambios biológicos del adolescente.

La pubertad señala el inicio de una etapa en la que las transformaciones biológicas se hacen más evidentes. Esta etapa conlleva cambios hormonales, físicos y sexuales que generalmente son muy fuertes. En ese periodo, el cuerpo se desarrolla con rapidez, aparecen los rasgos sexuales secundarios y el sistema endocrino y el reproductivo maduran (Papalia et al., 2018). Simultáneamente, se llevan a cabo transformaciones significativas en el cerebro, especialmente en la corteza prefrontal, que está vinculada con la gestión de las emociones, la toma de decisiones y el control de los impulsos. Por lo tanto, muchas de las reacciones que se observan en la adolescencia, como las que son cambiantes, intensas o impulsivas, no deben ser vistas únicamente como comportamientos individuales; por el

contrario, deben interpretarse como componentes de un proceso de desarrollo que sigue su curso (Blakemore y Mills, 2014).

2.1.5.2. Cambios cognitivos-emocionales del adolescente.

Durante la adolescencia, se experimentan cambios significativos en el modo de pensar. En esos años, los jóvenes empiezan a pensar con mayor profundidad, a cuestionar ideas que anteriormente aceptaban sin dudar y a mirar su entorno de un modo más personal y crítico. Ellos, poco a poco, desarrollan sus propios puntos de vista, examinan sus valores y buscan comprender con mayor profundidad quiénes son y qué rol desean desempeñar. Todo esto es parte natural de su desarrollo, ya que en esta fase no solo adquieren conocimientos escolares, sino que además inician un proceso más intenso de autoexploración, en el cual intentan conocerse a sí mismos, definirse y comprender lo que sienten y piensan (Santrock, 2019).

En términos emocionales, la adolescencia suele ser una etapa intensa e inestable. Es habitual experimentar cambios de humor repentinos, emociones fuertes y ser más susceptible a lo que los otros piensan, especialmente los amigos. Los adolescentes suelen sentir mucho, pero todavía están aprendiendo a gestionar sus emociones. Si además tomamos en cuenta que las partes del cerebro que se ocupan del autocontrol aún están en desarrollo, entendemos mejor por qué es tan importante optimizar las capacidades socioemocionales en esta fase. Si trabajan en ellas a tiempo, pueden ayudarse a conocerse mejor, controlar sus emociones y comportarse de un modo más equilibrado en las diversas circunstancias de su vida cotidiana (Giedd, 2015).

2.1.5.3. Cambios sociales del adolescente.

En la adolescencia es cuando empiezan a cambiar de forma importante las relaciones importantes. Poco a poco, la familia deja de ser el único referente y los

amigos empiezan a ocupar un lugar más relevante en la vida del adolescente. Durante este tiempo, el modo en que piensa, actúa y toma decisiones puede verse muy influido por el hecho de sentirse aceptado, de encajar en el grupo y de responder a las expectativas de los demás. Según Laursen y Veenstra (2021) esta transformación forma parte del crecimiento, pero también hace que el adolescente sea más susceptible a la opinión de sus amigos y la necesidad de formar parte de un grupo.

A la vez, el adolescente empieza a buscar su propio espacio, desea tener mayor autonomía y va construyendo su identidad poco a poco. A lo largo de ese camino, los vínculos con los demás pueden ser una fuente valiosa de bienestar, confianza y apoyo; pero si esas relaciones no son saludables, también pueden generar malestar, estrés o dudas. Algunos estudios han demostrado que los adolescentes tienden a copiar las formas de pensar, actitudes y comportamientos de su grupo social, lo cual es una prueba de lo que estos vínculos tienen como impacto en el modo en que se perciben a sí mismos y las decisiones que toman todos los días (Blakemore et al., 2022).

2.2. Antecedentes

2.2.1. Nacionales

En su investigación “Eficacia de las técnicas de la inteligencia emocional para la adquisición de competencias sociales en adolescentes” Marujo (2021), realizó una investigación de tipo básica, con diseño no experimental y nivel correlacional; su propósito fue conocer cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en estudiantes de primaria, El estudio trabajó con una muestra censal de 80 alumnos de sexto grado, hombres y mujeres, que presentaban ciertas dificultades para desenvolverse socialmente. Para obtener la información se utilizó la técnica de encuesta, a través de cuestionarios adaptados y validados para ambas variables. Los resultados presentaron una relación positiva entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales, lo que permite entender que, cuando los estudiantes desarrollan un mejor manejo de sus emociones, también pueden relacionarse con mayor seguridad y facilidad con los demás.

Aldana et al. (2021) elaboraron un estudio de carácter aplicado, con un enfoque cuantitativo y un diseño experimental, cuyo objetivo fue implementar un programa de convivencia escolar basado en la inteligencia emocional y el desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de secundaria. La muestra estuvo compuesta por 534 estudiantes. Los resultados presentaron relaciones significativas entre las variables y sus dimensiones, mostrando que el trabajo de las habilidades blandas puede propender por la convivencia dentro de la escuela. Este estudio es importante porque nos muestra que la educación emocional no solo ayuda al

estudiante a conocerse mejor a sí mismo, sino que también mejora la forma en que se comunica, resuelve conflictos y convive con sus compañeros.

Larrea (2022) realizó una investigación de tipo básica, con diseño no experimental, transversal y correlacional en la ciudad de Chiclayo, departamento de Lambayeque. La muestra estaba constituida por 60 estudiantes, escogidos de una población de 200 alumnos. El objetivo del estudio fue analizar la relación entre habilidades socioemocionales y convivencia escolar en estudiantes de secundaria de una institución pública. Se utilizó para ello un cuestionario con 52 ítems repartidos en 27 preguntas referidas a habilidades socioemocionales y otras 25 relativas a la convivencia escolar, el cual fue validado con el método Delphi. Los resultados demostraron que mucha parte de los estudiantes se encontraba entre los niveles bajo y medio en las dimensiones intrapersonal e interpersonal y convivencia escolar. Por último, se encontró una relación significativa y alta entre ambas variables, con un Rho de Spearman de 0,692, lo que indica que mejores habilidades socioemocionales se asocian con una mejor convivencia escolar.

2.2.2. Internacionales

Romero y Ramírez (2024) realizaron un estudio experimental cuantitativo con 16 estudiantes de tercer grado de primaria. Su intención era entender cómo las capacidades socioemocionales podrían influenciar en el desarrollo íntegro de los infantes. Los hallazgos señalaron que los estudiantes con bajos niveles en estas habilidades eran más propensos a ser víctimas de situaciones de acoso escolar. Los autores señalaron que, de acuerdo a este criterio, el trabajo de las competencias socioemocionales en la escuela, con el apoyo de las familias, puede ayudar a mejorar la convivencia y fortalecer una cultura de paz en el entorno educativo.

Con el fin de determinar el estado que guardan las competencias socioemocionales en los estudiantes, Huerta et al. (2022) realizaron una investigación en el Instituto Politécnico Nacional de México. Para ello se consideraron ciertas características sociodemográficas y se compararon los resultados con un grupo control. Para evaluar a un total de 405 alumnos se empleó una metodología que abarcaba 72 ítems distribuidos en nueve dimensiones. En líneas generales los resultados mostraron un alto nivel de desarrollo de estas competencias; sin embargo, se encontraron diferencias notables entre los grupos, sobre todo en cuanto a autonomía y empatía. De igual forma se vieron diferencias de conducta entre hombres y mujeres en cuanto a la regulación emocional y el comportamiento prosocial, lo que está relacionado con algunos estereotipos de género que aún pueden influir en la educación de los alumnos. Los escritores destacaron la importancia de seguir cultivando estas capacidades en las entidades educativas, ya que, si no se tratan a tiempo, pueden dañar el bienestar, la convivencia y las relaciones dentro del aula.

Olaya (2020) creó el programa “Strong Teens” en la Universidad Brigham Young de Estados Unidos para ayudar a los estudiantes de secundaria a desarrollar sus habilidades socioemocionales. Un docente de educación especial realizó la intervención con 16 estudiantes de noveno grado considerados en riesgo por sus dificultades emocionales y conductuales. El programa se llevó a cabo durante tres meses y se evaluó con un diseño combinado. Al finalizar, se pudo constatar que los estudiantes habían aprendido más acerca de las emociones y de las relaciones sociales. Esto permitió constatar que el programa resultó provechoso porque les proporcionó instrumentos que podían ayudarles a tratar mejor sus problemas,

relacionarse de manera más apropiada y desenvolverse con más seguridad en su vida personal y escolar.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Contextualización y justificación del problema

3.1.1. *Problema de estudio a nivel internacional como nacional*

En los últimos años, la escuela ha tenido que observar al alumno de forma más integral. No sólo debe aprender contenidos o tener buenas notas, sino que también debe aprender a manejar sus emociones, a mejorar la relación con sus compañeros, a enfrentar las situaciones que vive dentro y fuera de la escuela. Esto resulta más importante durante la adolescencia, porque es una etapa en la que se suelen vivir emociones más intensas y el pensar de los demás puede afectar mucho el comportamiento. Por tanto, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales es fundamental para la salud emocional y el rendimiento escolar; también puede prevenir comportamientos de riesgo (Arango et al., 2024). En esa misma línea, la OCDE (2019) y la UNESCO (2021) apuntan que estas competencias deberían formarse en una educación más humana, inclusiva y más cercana a las circunstancias de los alumnos.

Sin embargo, en muchas instituciones educativas aún no se trabaja este aspecto con la regularidad que requiere, en el aula, se pueden ver alumnos que tienen problemas para controlar sus reacciones, comunicarse sobre lo que sienten, escuchar a otros o resolver un problema sin pelear. Estas circunstancias no solo afectan a la convivencia, sino que también pueden hacer que el alumno se sienta desmotivado, inseguro o con menos ganas de participar en clase. Esto es más evidente en la secundaria, ya que el adolescente está viviendo cambios importantes y, muchas veces, no sabe cómo expresar lo que le pasa ni cómo lidiar con la presión de su entorno.

En Europa y Norteamérica, los programas de aprendizaje socioemocional que se implementan de forma continua han dado buenos resultados. Estos programas han mejorado la conducta, el bienestar emocional y el ambiente de la escuela; sin embargo, en América Latina suele ser más complicada. A los retos emocionales propios de la edad se suman otras dificultades como la desigualdad, la violencia en las escuelas o la falta de preparación de algunos docentes para tratar estos temas en las aulas. Es por ello que muchas propuestas no perduran en el tiempo o no tienen el efecto esperado (UNICEF, 2020). Esto muestra que no basta con solo reconocer la importancia de la educación socioemocional, sino que hay que implementarla de manera continua y efectiva.

En el Perú esta necesidad se hace más visible en la educación secundaria. El estudiante de este nivel vive cambios sociales, emocionales y personales que pueden afectar la manera de aprender, de relacionarse y de sentirse en la escuela. Durante el segundo año de secundaria muchos adolescentes empiezan a tener mayores exigencias en el campo académico, tratan de ser aceptados por sus compañeros y van formando una idea más clara de quienes son. Sin programas de orientación o espacios que los respalden, pueden sentirse más vulnerables a la presión grupal, las tensiones o el malestar emocional (Figuerola, 2017). Por lo tanto, el trabajo en habilidades socioemocionales no debe concebirse como una tarea extra, sino como un medio indispensable para brindar un mejor acompañamiento al alumno en un periodo crucial de su vida.

Si no existen programas que ayuden a fortalecer estas habilidades, más fácil será que aparezcan problemas en la convivencia. Algunos alumnos pueden responder de forma intolerante, de manera agresiva, tener dificultades para escuchar a los demás o para resolver sus desacuerdos de forma adecuada, estos casos no sólo

tienen que ver con el trato entre compañeros, sino que también con, cómo se sienten los adolescentes en la escuela y el ambiente que se vive en las aulas. Ante esta realidad, las técnicas brindadas por el modelo cognitivo-conductual se muestran como una opción útil y rápida, ya que ofrece herramientas simples y prácticas para trabajar la empatía, la comunicación asertiva, el manejo de las emociones y la solución de conflictos. Por tal razón, aplicarla dentro de un programa escolar puede ayudar a los estudiantes a aprender a relacionarse mejor y a desenvolverse de una forma más sana en su entorno (Weissman et al., 2018; Reyes et al., 2020).

En la institución educativa donde se llevó a cabo este TSP, las dificultades de convivencia fueron evidenciadas en las reuniones mensuales por docentes y tutores. En estos espacios se hablaba a menudo de que algunos estudiantes tenían dificultades para relacionarse con sus compañeros, además se mencionaron situaciones como la falta de empatía, el uso de insultos, apodos relacionados con el aspecto físico, agresiones verbales y hasta algunos comportamientos físicos inadecuados. Esa realidad comenzó a preocupar a los profesores y también a los padres de familia, quienes expresaron su malestar a los tutores y solicitaron que se tomen medidas para atender lo que estaba sucediendo.

Ante ello, se dio cuenta de la situación al Departamento de Psicología para que pudieran plantear acciones de apoyo dirigidas a los estudiantes de segundo grado de secundaria. Con base en lo observado, se decidió desarrollar un programa, a partir del modelo de Inteligencia Emocional de Bar On y Habilidades Sociales de Goldstein, con actividades orientadas a responder de forma más directa a las necesidades del grupo. (UNICEF, 2021). De esta forma, el TSP pretendió dar una respuesta práctica a un problema real detectado al interior de la institución.

La parte metodológica del trabajo se organizó de una manera más cercana a la experiencia vivida durante la práctica profesional. No solo se dedicó a describir los pasos o los procedimientos de investigación sino a explicar cómo se pensó, aplicó y evaluó el programa de fortalecimiento socioemocional. Por ello, se tuvieron en cuenta los objetivos de la intervención, las características de los estudiantes, las estrategias utilizadas, los materiales empleados, las actividades realizadas y la forma en que se realizó el seguimiento de cada sesión. De esta manera, la sección permitió mostrar no sólo lo que se hizo, sino el sentido que tuvo cada acción dentro del proceso.

También se consideró la sistematización de la experiencia profesional como parte importante del trabajo. La intervención no se consideró solamente como una actividad aplicada, sino también como una experiencia que permitió observar, aprender y reflexionar acerca de lo sucedido. A partir de ahí se pudieron reconocer los aprendizajes obtenidos, las dificultades que surgieron, las decisiones que se tomaron en el proceso y los cambios que se fueron observando en los estudiantes y en la institución. De esta manera, la metodología permitió conjugar la práctica profesional con una reflexión más humana y ordenada sobre la experiencia vivida, otorgando mayor valor al trabajo realizado.

3.2. Intervención

3.2.1. Objetivos de la Intervención

3.2.1.1. Objetivo General.

Desarrollar un programa de fortalecimiento socioemocional, basado en la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades sociales, en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Lima.

3.2.1.2. Objetivos específicos.

Se desarrollarán en 4 puntos.

- a. Describir el nivel del coeficiente emocional de los participantes mediante la implementación del programa.
- b. Potenciar el nivel del coeficiente emocional en sus dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo estrés, impresión positiva antes y después del programa.
- c. Mejorar el nivel de las habilidades sociales de los participantes por medio de las sesiones a lo largo del programa.
- d. Incrementar el nivel de las habilidades sociales en sus dimensiones: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés, habilidades de planificación

3.2.2. Indicadores de logros

Respecto a los indicadores de logro del presente programa, se ha optado por separarlos según los objetivos planteados.

En cuanto al objetivo general “Desarrollar un programa de fortalecimiento socioemocional, basado en la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades

sociales, en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Lima”, se elaboraron los siguientes indicadores:

- a) El estudiante identifica y reconoce sus emociones básicas y secundarias, a partir de situaciones cotidianas del contexto escolar, alcanzando al menos un 60% de respuestas adecuadas en las actividades propuestas, durante las primeras sesiones del programa.
- b) El estudiante regula sus reacciones emocionales ante situaciones de estrés o frustración mediante la aplicación de dos o más estrategias de autorregulación emocional aprendidas, en al menos el 70% de las situaciones simuladas, al término de la sexta sesión del programa.
- c) El estudiante demuestra habilidades sociales básicas y avanzadas, tales como iniciar y mantener conversaciones, escuchar activamente y expresar opiniones de forma respetuosa, participando adecuadamente en al menos 3 de 4 dinámicas grupales, durante la sexta, séptima y octava sesión del programa.
- d) El estudiante resuelve situaciones problemáticas del entorno escolar, utilizando estrategias de análisis de problemas y toma de decisiones responsables, en al menos el 70 % de los casos planteados, al concluir la octava y novena sesión.
- e) El estudiante aplica conductas asertivas en la interacción interpersonal, expresando sentimientos, pensamientos y límites de manera clara y respetuosa, alcanzando un nivel satisfactorio según rúbrica de observación, al finalizar la décima y onceava sesión del programa.

En cuanto a los objetivos específicos, se planteó el primer objetivo específico: “Describir el nivel del coeficiente emocional de los participantes

mediante la implementación del programa”; para ello se redactó los siguientes objetivos de logros:

- a) Tras el pre test, se registran los resultados en tablas de frecuencia y porcentajes, donde se pueda apreciar los niveles del cociente emocional distribuidos en alto, medio y bajo.
- b) Aplicación del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i) antes y después de la ejecución del programa, posteriormente, se realizó el análisis comparativo de los puntajes obtenidos en el pretest y postest.

En cuanto al segundo objetivo específico, “Potenciar el nivel del coeficiente emocional en sus dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo estrés, impresión positiva antes y después del programa”, para ello se redactó los siguientes objetivos de logros:

- a) El estudiante demuestra conductas empáticas en la interacción con sus pares, escuchando activamente y mostrando respeto por los sentimientos de los demás, en al menos 3 de 4 situaciones grupales observadas, al término de la quinta sesión del programa.
- b) El estudiante asume responsabilidades dentro del trabajo grupal, cumpliendo los acuerdos establecidos y respetando normas de convivencia, según nivel satisfactorio en la rúbrica de observación, durante las sexta y séptima sesión del programa.
- c) El estudiante interactúa de manera cooperativa, respetuosa y solidaria con sus compañeros, al finalizar la séptima sesión del programa.
- d) El estudiante participa de forma activa y respetuosa en actividades colaborativas, demostrando disposición para el trabajo en equipo y la

ayuda mutua, manteniendo una participación adecuada según lista de cotejo, durante la quinta y séptima sesión del programa.

En cuanto al tercer objetivo específico, “Mejorar el nivel de las habilidades sociales de los participantes por medio de las sesiones a lo largo del programa”, para ello se redactó los siguientes objetivos de logros:

- a) El estudiante identifica situaciones escolares que le generan estrés o frustración, reconociendo sus reacciones emocionales y corporales asociadas, logrando al menos un 80 % de aciertos en actividades de análisis de casos, durante la octava sesión del programa.
- b) El estudiante aplica estrategias de autorregulación emocional, tales como respiración consciente, relajación o autoinstrucciones positivas, en al menos el 75 % de las situaciones simuladas, al finalizar la primera, segunda y tercera sesión del programa.
- c) El estudiante controla sus impulsos ante situaciones de conflicto, evitando respuestas agresivas verbales o conductuales, según nivel satisfactorio en la rúbrica de observación, durante las sesiones nueve y diez del programa.
- d) El estudiante utiliza habilidades sociales alternativas a la agresión, como el diálogo, la negociación y la búsqueda de acuerdos, en al menos 3 de 4 situaciones de conflicto representadas, al término de la décima sesión del programa.
- e) El estudiante resuelve conflictos interpersonales de manera pacífica, expresando sus emociones y necesidades con respeto y autocontrol, cumpliendo los criterios establecidos en la lista de cotejo, al concluir la décima sesión del programa.

Finalmente, en cuanto al cuarto objetivo específico “Incrementar el nivel de las habilidades sociales en sus dimensiones primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés, habilidades de planificación”, para ello se redactó los siguientes objetivos de logros:

- a) El estudiante resuelve situaciones problemáticas del entorno educativo utilizando estrategias de análisis y alternativas de solución adecuadas, al finalizar la duodécima sesión del programa.
- b) El estudiante toma decisiones responsables frente a situaciones cotidianas del contexto escolar, considerando las consecuencias de sus actos y el bienestar propio y de los demás, al término de la undécima sesión del programa.
- c) El estudiante comunica sus ideas, emociones y desacuerdos de manera asertiva y respetuosa durante la interacción con sus pares y docentes, al concluir la décima sesión del programa.

3.2.3. Descripción del público objetivo

3.2.3.1. Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión: Para la selección del público objetivo del presente TSP se establecieron criterios de inclusión, con la finalidad de garantizar la pertinencia de la muestra y la coherencia con los objetivos del programa, según el siguiente detalle:

- Estudiantes (5 varones y 7 mujeres) matriculados en el segundo grado (cuyas edades oscilaban entre los 13 y 14 años) de educación secundaria de una institución educativa ubicada en la ciudad de Lima (Tabla 4).

Tabla 4.

Distribución del público objetivo según sus características.

	Característica	<i>F</i>	%
Sexo	Femenino	7	58.3
	Masculino	5	41.7
Edad	Trece	7	58.3
	Catorce	5	41.79

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos con jamovi (2025).

- Los estudiantes que asistieran regularmente a clases; esto fue importante porque permitió que participaran de manera continua en las sesiones del programa y que pudieran aprovechar mejor las actividades trabajadas.
- La asistencia constante ayudó a que los contenidos no quedaran como experiencias aisladas, sino que se fueran reforzando poco a poco durante el proceso.
- También se tomó en cuenta la participación voluntaria de los estudiantes y la autorización informada de los padres o apoderados. Este criterio fue necesario para respetar los principios éticos de toda intervención psicológica en el ámbito educativo. De esta manera, se cuidó que la participación no fuera impuesta y que las familias

estuvieran informadas sobre el propósito del programa y el tipo de actividades que se iban a desarrollar.

Es importante mencionar que, aunque cada aula podía contar con un máximo de 20 estudiantes, finalmente participaron 12 alumnos en el programa. Esta cantidad se debió, principalmente, a que algunos padres no entregaron a tiempo el consentimiento informado y otros no mostraron mucho interés en que sus hijos formaran parte de la intervención. Por ello, el grupo final quedó conformado solo por los estudiantes que cumplieron con los criterios establecidos y contaron con la autorización correspondiente.

Criterios de exclusión: Para este TSP se establecieron criterios de exclusión con el propósito de proteger el desarrollo adecuado de la intervención, así como el bienestar emocional de los estudiantes participantes, según lo siguiente:

- Alumnos que no pertenecían al segundo grado de secundaria de la institución educativa seleccionada. Se hizo así porque las actividades del programa fueron pensadas para las características, necesidades y edad de ese grupo en particular.
- Estudiantes con muchas inasistencias o con una asistencia muy irregular debido a que el programa se trabajó de forma progresiva y se necesitaba continuidad. No poseer la autorización escrita de los padres o apoderados.
- Estudiantes que presentaban dificultades importantes para comprender las indicaciones, la lectura o el idioma, ya que esto podía impedir su adecuada participación en las actividades.
- Estudiantes con diagnósticos psicológicos o psiquiátricos graves, como trastornos emocionales severos, problemas de conducta importantes u otras

condiciones que necesitan atención clínica individual y especializada. Se tomó esta decisión ya que el programa no tenía un fin terapéutico, sino educativo y preventivo, dirigido a fortalecer las habilidades socioemocionales en el contexto escolar.

3.2.4. Descripción del procedimiento de intervención

Se dividió el proceso de intervención en varias fases, las cuales, según reglas éticas y metodológicas, aseguraron la pertinencia, la eficacia y el orden del programa:

- **Primera fase: Detección del problema**

La detección del problema se realizó ante la preocupación de docentes y tutores, ya que referían no contar con herramientas o estrategias efectivas para hacer frente a las conductas (dificultades para manejar sus emociones, peleas constantes entre compañeros y poca disposición para colaborar o trabajar con otros) de los estudiantes del segundo de secundaria.

No se trataba de casos aislados, sino de circunstancias que, de no ser atendidas a tiempo, tenían el potencial de perjudicar la convivencia y el bienestar del alumnado. Por esta razón desde el departamento de psicología se vio la necesidad de sugerir una intervención preventiva que contribuyera a fortalecer las competencias socioemocionales y mejorara la forma en que los estudiantes interactuaban dentro del salón.

- **Segunda fase: Solicitud de autorización de la institución**

Tras detectar el problema, el departamento de psicología formuló un primer planteamiento de intervención y lo presentó a la dirección del centro educativo. La autorización otorgada fue crucial, ya que permitió coordinar

con las diferentes áreas involucradas en su desarrollo y brindó el respaldo institucional necesario para poner en marcha el programa. Este paso logró que la propuesta no fuera simplemente una idea, sino que tuviera la capacidad de progresar de forma organizada y formal.

- **Tercera fase: Diseño y valoración inicial del programa.**

En esta fase se desarrolló el programa de intervención, tomando como base los modelos de inteligencia emocional de Bar-On y las habilidades sociales de Goldstein e incorporando técnicas del modelo cognitivo-conductual. A partir de estos referentes, se definió el objetivo general y los específicos, además de estructurarse una secuencia de 12 sesiones. Estas sesiones, que duraban alrededor de 45 a 50 minutos, se realizaban semanalmente como talleres extracurriculares. Se estableció además un horario de trabajo y se seleccionaron los instrumentos que se emplearían en el pretest y el posttest, así como los indicadores de desempeño para medir la eficiencia del programa.

- **Cuarta fase: Protocolos y consentimiento informado**

Se dialogó con los padres de los estudiantes para explicarles del programa, cómo se pondría en marcha y lo que se esperaba lograr conseguir, la participación de los estudiantes, siendo de mucha importancia el que entraran al programa. Ayudaba a las familias a entender realmente de qué se trataba e involucrarse en sus propios términos y condiciones.

- **Quinta fase: Preparación logística y formación de la muestra.**

Tras obtener los consentimientos informados, se determinó de manera definitiva quiénes serían los alumnos que formarían parte del programa. En esta fase, se coordinaron diversos elementos logísticos para

implementar el plan, entre ellos la selección del aula, la preparación de los materiales y la planificación de las sesiones. Dado que eran talleres fuera del currículo, era esencial organizar los horarios de manera adecuada para evitar que se superpusieran con las clases regulares o con otras actividades académicas de los alumnos.

- **Sexta fase: Implementación del programa**

Con el objetivo de que cada sesión fuera dinámica, interactiva y conectada con las vivencias cotidianas de los alumnos seleccionados, se llevaron a cabo doce sesiones de intervención. Se emplearon técnicas del modelo cognitivo-conductual, tales como reestructuración cognitiva, relajación, juego de roles, modelado y entrenamiento para resolver problemas interpersonales. Cada sesión fue estructurada para optimizar un área concreta de las competencias socioemocionales, por ejemplo, la regulación emocional, el autoconocimiento, la asertividad, la resolución de conflictos, la empatía y el trabajo en grupo. La meta era que los alumnos comprendieran estos asuntos y, además, tuvieran la capacidad de implementarlos en su vida personal y académica.

- **Séptima fase: Evaluación y retroalimentación**

Después de la intervención, se aplicó nuevamente el instrumento de evaluación (post prueba) para determinar las diferencias en relación con la línea base. Además, la opinión de los alumnos y los docentes se reunió, lo que contribuyó a señalar las áreas que deben mejorarse y los logros del programa.

- **Octava fase: Informe y difusión de resultados**

Finalmente, se elaboró un informe dirigido a la dirección de la institución y a los padres de familia, en el cual se expusieron los resultados obtenidos y las recomendaciones para la continuidad de acciones orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

3.2.5. Metodologías empleadas en el programa

3.2.5.1. Descripción de las técnicas utilizadas.

Las técnicas del modelo cognitivo-conductual, tales como la regulación emocional, la resolución de problemas y las intervenciones grupales, han demostrado ser eficaces para mejorar las habilidades socioemocionales en adolescentes. Un estudio reciente realizado por Akbari, Torabizadeh y Nick et al. (2025) encontró que el entrenamiento en técnicas de regulación emocional produjo mejoras significativas en la capacidad de solución de problemas sociales y una reducción de la ansiedad social. Sandoval (2024) propuso una clasificación de las técnicas en dos categorías principales con fines académicos, las cuales serán retomadas y aplicadas en el presente TSP..

Tabla 5. Técnicas empleadas en el plan de fortalecimiento de las Habilidades Socioemocionales

Técnicas empleadas en el plan de fortalecimiento de las H.S.E			
Terapia Cognitivo Conductual (TCC)	Técnicas cognitivas	Reestructuración cognitiva.	Detección de pensamientos automáticos:
			• “no sirvo para trabajar en grupo”
			• “no puedo entender a los demás”

		Cuestionamiento socrático: • ¿Qué evidencia tienes de que eso siempre ocurre? • ¿Qué le dirías a un amigo que pensara lo mismo? Diario de pensamientos y emociones: • Se utilizarán fichas o plantillas de trabajo.
	Entrenamiento en resolución de problemas interpersonales.	Cuestionamiento socrático: • Tormenta de ideas de soluciones. • Evaluando consecuencias. • Role-playing de solución elegida. • Respiración diafragmática. • Relajación muscular progresiva de Jacobson • Visualización guiada. • Mindfulness breve.
	Técnicas de relajación.	• Moldeamiento
Técnicas conductuales	Técnicas de implantación de conductas	• Imitación • Instrucción verbal. • Reforzamiento positivo

Técnicas para	• Economía de fichas
mantener o	
incrementar	• Retroalimentación o “feedback”
conductas	

Nota. Elaboración propia.

3.2.5.2. Descripción de los instrumentos.

Para la recolección de datos se aplicó la técnica de encuesta, empleando como instrumentos el Cuestionario de Habilidades Sociales de Goldstein y el Inventario de Bar-On. Estos fueron administrados en dos momentos: pretest y posttest, con el propósito de obtener información cuantificable que permita evaluar los cambios producidos tras la intervención.

A. Cuestionario de Habilidades Socioemocionales de Goldstein:

El Cuestionario de Habilidades Socioemocionales de Goldstein es una herramienta que ayuda a entender el estado de los estudiantes en áreas clave de su desarrollo socioemocional. Esto incluye cómo se relacionan con otros, su manera de comunicarse, su habilidad para ser asertivos, resolver problemas y manejar sus emociones. Su uso es útil porque ayuda a identificar las fortalezas y las áreas que aún requieren atención, lo que permite planificar mejor las acciones o programas para mejorar estas habilidades.

Por esta razón, se decidió usar este instrumento en el pretest y en el posttest, porque permite establecer el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales a partir de comportamientos específicos, como la comunicación, la asertividad y la cooperación. Estos aspectos muestran la

habilidad de los estudiantes para identificar sus emociones, controlar su comportamiento y formar buenas relaciones con los demás. A continuación, se presenta una descripción más completa del instrumento.:

Tabla 6

Descripción del Cuestionario de Habilidades Sociales.

Aspecto	Descripción
Autor	Arnold P. Goldstein
Objetivo	Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en distintos contextos.
Dimensiones	Comunicación asertiva, resolución de problemas interpersonales, manejo de emociones, empatía y cooperación.
Tipo de ítems	Preguntas estructuradas en formato de escala tipo Likert.
Aplicación	Individual o colectiva.
Población	Adolescentes y jóvenes, adaptable a otros grupos etarios.
Confiabilidad	Presenta adecuados índices de consistencia interna reportados en estudios psicométricos previos.
Utilidad	Identificar fortalezas y necesidades en el desarrollo socioemocional, así como evaluar el impacto de programas de intervención.

B. Inventario de Cociente Emocional (ICE) de Bar On – Versión

Abreviada: Es un instrumento diseñado para evaluar la inteligencia emocional a través de distintas competencias emocionales, sociales y personales. Permite identificar fortalezas y áreas de desarrollo en el manejo de emociones, la interacción social y la adaptación a situaciones de estrés, siendo útil tanto para la investigación como para la planificación de programas de intervención socioemocional. A continuación, se presenta con mayor detalle la descripción del instrumento:

Tabla 7

Descripción del Inventario de Cociente Emocional (ICE) de Bar On

Aspecto	Descripción
Autor	Reuven Bar-On Adaptada por Nelly Ugarriza.
Objetivo	Evaluar la inteligencia emocional mediante la identificación de competencias emocionales, sociales y personales.
Dimensiones	Intrapersonal (autoconciencia y autorregulación), Interpersonal (empatía y habilidades sociales), Adaptabilidad (resolución de problemas y toma de decisiones), Manejo del estrés y Estado de ánimo general.
Tipo de ítems	Ítems en escala tipo Likert de autoinforme.
Aplicación	Individual.

Aspecto	Descripción
Población	Adolescentes y adultos.
Confiabilidad	Coeficientes de consistencia interna (α de Cronbach) reportados entre 0.69 y 0.86 en diferentes estudios.
Utilidad	Identificar fortalezas y áreas de mejora en la inteligencia emocional, así como evaluar el impacto de programas de desarrollo socioemocional.

3.2.6. Metodología

3.2.6.1 Plan de intervención.

Se elaboró un plan de intervención para trabajar las habilidades socioemocionales con los estudiantes de segundo grado de secundaria. Se pretendía ayudarlos a mejorar cosas que se observaban necesarias en el aula como la empatía, el trabajo en equipo, el manejo de sus emociones y la forma de resolver conflictos sin llegar a discusiones o maltratos. El programa constó de 12 sesiones de 50 minutos, a lo largo de tres meses. En cada encuentro hubo juegos, dinámicas grupales y momentos de reflexión personal. De este modo, los alumnos no sólo recibieron información, sino que, además, pudieron participar, compartir sus ideas y practicar algunas formas más adecuadas de relacionarse con sus compañeros.

En el desarrollo de las sesiones se consideraron técnicas del enfoque cognitivo-conductual, ya que permiten trabajar de forma sencilla la relación entre lo que los estudiantes piensan, sienten y hacen. Mediante las actividades se pretendió que pudieran identificar mejor sus emociones, controlar algunas

reacciones impulsivas y buscar maneras más saludables de actuar en el aula. Se usaron instrumentos validados, antes y después de aplicar el programa, para conocer los cambios en inteligencia emocional, rasgos de personalidad y habilidades sociales. Esta comparación permitió observar el estado inicial de los estudiantes y los avances presentados al final de la intervención.

3.2.7. Monitoreo de intervención

La ficha de monitoreo que se utilizó como apoyo durante el programa de habilidades socio-emocionales sirvió para observar sesión a sesión la participación de los alumnos, su integración a las actividades, si se mostraban interesados y como iban respondiendo a las dinámicas trabajadas. Esta ficha fue elaborada teniendo en cuenta la realidad del colegio y el grupo de alumnos con el cual se trabajó, no es un instrumento que se sitúe aparte del proceso, sino que se convirtió en una sencilla guía para conducir encima lo que ocurría en cada encuentro. Con la intervención se pudieron ver avances, dificultades y cambios pequeños en la participación de los alumnos.

3.2.7.1. Lista de cotejo de las habilidades socioemocionales.

La lista de cotejo es un instrumento de evaluación que asistió al facilitador para registrar y examinar metódicamente si ciertos comportamientos se presentaban o no en los alumnos durante las sesiones. Esta herramienta fue muy útil en el trabajo de las habilidades emocionales y sociales, ya que facilitó el seguimiento de elementos como la empatía, el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la comunicación eficaz y la habilidad para trabajar con otros (Tobón, 2022). La implementación se realizó a través de la observación directa de las actividades. (ver en anexo 3.)

3.2.7.2. Registro de observación del diario de campo.

El registro de observación es el diario de campo, en el marco del programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales, fue relevante por que posibilitó la documentación precisa de las actitudes, las respuestas emocionales y los modos de interacción que los alumnos exhibieron en cada una de las sesiones. Este instrumento permitió identificar no solo los éxitos obtenidos, sino también las áreas que aún requerían mayor ayuda, tales como la cooperación, la regulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva. Este registro también contribuyó a que el facilitador reflexionara de manera constante, lo cual le posibilitó la revisión o modificación de sus estrategias pedagógicas para adecuar mejor la intervención a las necesidades del grupo (García y López, 2021). La aplicación se realizó observando de manera directa las actividades grupales, en donde el facilitador registraba brevemente sus observaciones e impresiones sobre el avance de cada sesión (ver en anexo 2.)

3.2.7.3. Rubrica de monitoreo.

La tabla de rúbrica de observación por sesión fue una herramienta que ayudó a supervisar y estructurar mejor los criterios de evaluación vinculados con cada objetivo del programa para fortalecer las competencias socioemocionales. Utilizando esta herramienta, el facilitador pudo valorar la actuación de los alumnos basándose en niveles de logro previamente definidos, tales como "destacado", "esperado" y "en proceso". Esto facilitó una mejor comprensión de cómo estaban progresando en áreas claves como la empatía, la regulación emocional, la comunicación y la cooperación. De esta manera, la rúbrica facilitó no solo un seguimiento permanente del proceso, sino que además posibilitó una retroalimentación más ágil y beneficiosa en cada sesión. (ver en anexo 3).

3.3. Consideraciones éticas

El programa para fortalecer las habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria se desarrolló considerando las recomendaciones internacionales para el trabajo con personas de la American Psychological Association (2017) y los principios éticos del Código de Ética del Psicólogo del Colegio de Psicólogos del Perú (2017). Se buscó que la intervención se hiciera con cuidado, respeto y responsabilidad, siempre poniendo primero el bienestar de los estudiantes y el sentido educativo del programa.

Se solicitó el consentimiento informado a los padres o apoderados y el asentimiento informado a los estudiantes. Los dos documentos fueron incluidos en los anexos respectivos y se redactaron en un lenguaje claro, para que las familias y los alumnos pudieran entender sin dificultad el propósito del programa, las actividades que se realizarían, los posibles beneficios y algunas situaciones que podían presentarse durante su desarrollo. También se explicó que la participación era voluntaria y que cualquier estudiante que así lo deseara podía retirarse del programa, sin que esto acarreará sanciones ni consecuencias negativas.

Se prestó especial atención a la confidencialidad de los datos recogidos durante todo el trabajo. Los datos se trataron con reserva y se usaron solo con fines académicos, tanto en la aplicación de los instrumentos como en las sesiones. Los nombres o datos personales fueron ocultados por medio de un código ó seudónimo, con el fin de salvaguardar la identidad de los estudiantes. De esa manera se quiso tratar la información con respeto y responsabilidad.

También se procuró cuidar la dignidad, la integridad y el bienestar de los estudiantes durante el desarrollo del programa, y su bienestar emocional. Se buscó

garantizar un espacio seguro, respetuoso y de confianza, un espacio donde el alumno pueda intervenir sin temor a ser molestado. Además, se consideró que, en caso de que algún estudiante mostrara importantes señales de malestar emocional durante la intervención, debía ser derivado al área de Psicología de la institución o a un servicio especializado, según la necesidad del caso.

Por último, el programa tuvo un propósito educativo, no pretendió sustituir una atención terapéutica individual ni interferir en las actividades escolares de los estudiantes. Más que eso, se enfocó en darles una experiencia formativa que les ayudara a reconocer sus emociones, a mejorar sus relaciones y a fortalecer la convivencia en el aula. Con estas medidas, la intervención buscó desarrollarse de manera ética y responsable, dejando también una experiencia útil para futuras acciones en el ámbito educativo.

3.3.1. Factores principales:

3.3.1.1. Valor.

Como valor principal del presente TSP se tuvo el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del segundo grado de secundaria, dado que buscó el desarrollo integral y bienestar psicológico.

3.3.1.1. Validez.

La validez respecto a los instrumentos empleados en el programa se basa en estudios previos que demuestran la capacidad adecuada frente a los variables estudiadas. En el caso del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On, (versión abreviada y adaptada en Perú), se evidencia la validez de constructo, permitiendo evaluar correctamente la inteligencia emocional en adolescentes.

Por su parte, el Test de Habilidades Sociales de Goldstein también cuenta con evidencias de validez de contenido y de constructo, por lo que se ha evidenciado que el instrumento resulta pertinente para la evaluación de habilidades sociales en contextos educativos.

CAPITULO IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la aplicación del programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima. La información se dispuso de acuerdo con los objetivos del trabajo, con el fin de observar con mayor claridad los cambios que se fueron dando en aspectos tales como el manejo de las emociones, la empatía, la forma de resolver conflictos y el trabajo con los compañeros.

Para obtener estos resultados se analizó lo recogido antes, durante y después del programa. En primer lugar, se compararon los resultados del pretest y el posttest, por que con estos datos se puede ver cómo estaban los estudiantes al inicio y los avances que tuvieron al final de la intervención. También se tuvieron en cuenta los registros de cada sesión, donde se fue tomando nota de cómo participaban, de cómo trabajaban en grupo y de cómo respondían a las actividades planteadas.

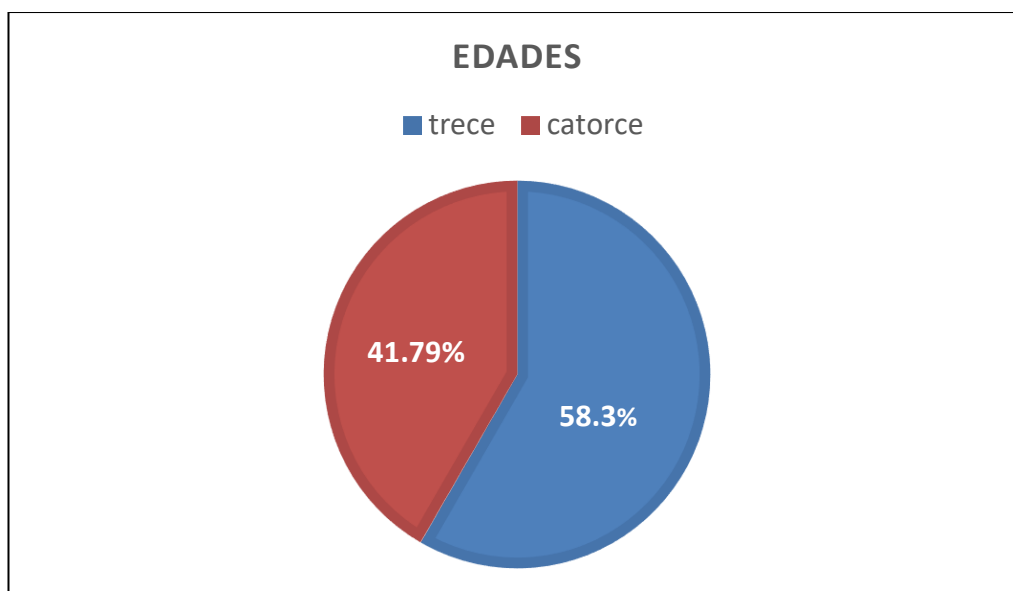
Se repasó también el diario de campo, pues aparecían ahí detalles que no siempre se pueden apreciar en los números. En esas anotaciones se pudo observar que algunos estudiantes empezaron a comunicarse mejor, a escuchar con más atención, a relacionarse con mayor respeto, a buscar otras formas de resolver los desacuerdos. Por lo tanto, el análisis no se basó únicamente en los resultados cuantitativos sino también en lo que se fue observando durante la ejecución del programa. De este modo, se pudo apreciar más de cerca cómo la intervención ayudó a fortalecer las habilidades socioemocionales y a mejorar la convivencia dentro del aula.

4.1. Resultados descriptivos

a. Características de la muestra:

Figura 2.

Distribución porcentual de los estudiantes según edad.



Nota. La figura 2 indica los porcentajes de los 12 participante según la edad.

En la Figura 2 se puede apreciar que la muestra estuvo conformada por 12 participantes cuyas edades oscilaron entre 13 y 14 años con una desviación estándar de ($DE=0.515$), lo cual indica que los puntajes de los estudiantes presentan una baja dispersión respecto al promedio, evidenciando una distribución bastante homogénea.

4.2. Resultados del pre test y post test

4.2.1. Puntajes obtenidos de la evaluación del coeficiente intelectual antes y después de la realización del programa

Tabla 8.

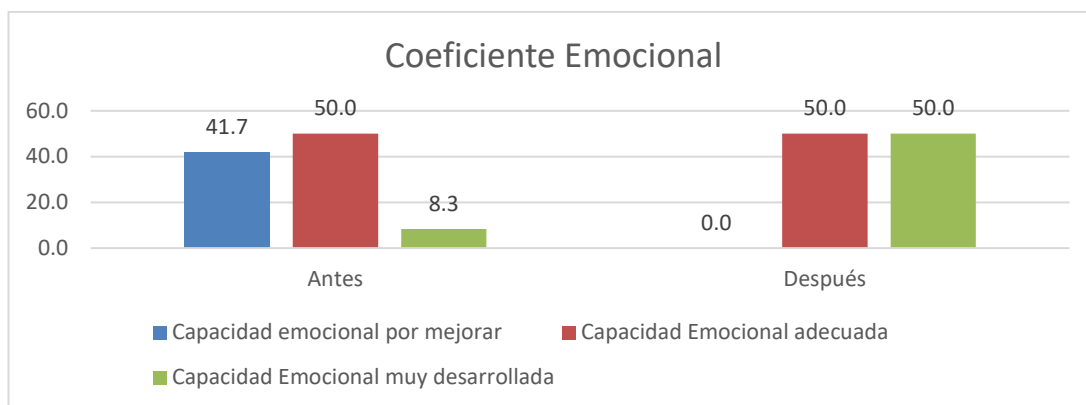
Evaluación del coeficiente emocional antes y después de la realización del programa

		Antes		Después	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Coeficiente Emocional	Capacidad emocional por mejorar	5	41.7	0	0.0
	Capacidad Emocional adecuada	6	50.0	6	50.0
	Capacidad Emocional muy desarrollada	1	8.3	6	50.0

Nota. Elaboración propia.

Figura 3.

Porcentaje de los niveles de evaluación del coeficiente emocional antes y después de la realización del programa



Nota. Elaboración propia.

En la tabla 8, la evaluación global indica que el programa fue muy efectivo para mejorar el coeficiente emocional (C.E) del grupo ($n = 12$). El cambio más relevante es que la categoría “capacidad emocional por mejorar” disminuyó de 41,7% (5 participantes) a 0,0%, lo que significa que, tras la intervención, ninguno permaneció en el nivel más bajo. Esto sugiere que el programa logró impactar justamente en quienes más lo necesitaban al inicio.

A la vez, se observa un avance claro hacia niveles superiores: la categoría “capacidad emocional muy desarrollada” pasó de 8,3% (1 participante) a 50,0% (6 participantes), mostrando un incremento fuerte en el nivel más alto. Por su parte, “capacidad emocional adecuada” se mantuvo en 50,0% (6 participantes), pero este dato se interpreta mejor al ver el movimiento general: el grupo dejó de concentrarse en niveles bajos y quedó distribuido únicamente entre niveles adecuados y muy desarrollados. En conjunto, los resultados describen un desplazamiento positivo y consistente, por lo que, desde un enfoque descriptivo, el programa demostró alta efectividad en esta muestra.

Interpretativamente, estos resultados sugieren que la intervención tuvo un efecto positivo en el fortalecimiento socioemocional de los participantes, al lograr

reducir completamente el grupo que inicialmente mostraba mayores dificultades emocionales y aumentar de manera considerable el número de estudiantes con un coeficiente emocional muy desarrollado. En la práctica, esto permitió comprender que el programa favoreció el reconocimiento, el manejo y la expresión de las emociones, así como una mejor adaptación en sus relaciones y vivencias escolares. Por eso, los resultados demostraron que la intervención no sólo fue adecuada a las necesidades del grupo, sino también útil como estrategia formativa para fomentar un mejor equilibrio emocional en estudiantes de segundo de secundaria.

4.2.2. Puntajes obtenidos de la evaluación del coeficiente emocional en sus dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo estrés, impresión positiva antes y después del programa.

Tabla 9.

Evaluación del coeficiente emocional en sus dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo estrés, impresión positiva antes y después del programa.

		Antes		Después	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Intrapersonal	Capacidad emocional por mejorar	5	41.7	0	0.0
	Capacidad Emocional adecuada	4	33.3	2	16.7

	Capacidad Emocional muy desarrollada	3	25.0	10	83.3
Interpersonal	Capacidad emocional por mejorar	12	100.0	2	16.7
	Capacidad Emocional adecuada	0	0.0	10	83.3
Adaptabilidad	Capacidad emocional por mejorar	3	25.0	0	0.0
	Capacidad Emocional adecuada	3	25.0	4	33.3
	Capacidad Emocional muy desarrollada	6	50.0	8	66.7
Manejo estrés	Capacidad emocional por mejorar	7	58.3	0	0.0

Impresión positiva	Capacidad	5	41.7	9	75.0
	Emocional				
	adecuada				
	Capacidad	0	0.0	3	25.0
	Emocional				
	muy desarrollada				
	Capacidad	6	50.0	0	0.0
	emocional por				
	mejorar				
	Capacidad	5	41.7	7	58.3
	Emocional				
	adecuada				
	Capacidad	1	8.3	5	41.7
	Emocional				
	muy				
	desarrollada				

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 9, en la dimensión intrapersonal, antes del programa se observó una distribución todavía heterogénea: 41,7% (5) estaba en “capacidad emocional por mejorar”, 33,3% (4) en “adecuada” y 25,0% (3) en “muy desarrollada”. Después, el cambio fue muy marcado: la categoría “por mejorar” desapareció (0,0%) y la mayoría pasó a “muy desarrollada” con 83,3% (10), mientras que “adecuada” quedó en 16,7% (2). Esto refleja un avance fuerte en el trabajo interno

del participante (autoconciencia, autorregulación, autoconcepto), con un salto claro hacia niveles altos.

En la dimensión interpersonal, el punto de partida fue el más crítico: antes, el 100% (12) se ubicó en “capacidad emocional por mejorar”, lo que indica dificultades generalizadas para relacionarse, comunicarse o manejar vínculos desde lo emocional. Tras el programa, el escenario se revirtió: “por mejorar” bajó a 16,7% (2) y 83,3% (10) pasó a “capacidad emocional adecuada”. En términos prácticos, aquí se aprecia una mejora muy significativa, porque la mayoría dejó el nivel bajo y se instaló en un nivel funcional y más estable para la convivencia y la interacción social.

En adaptabilidad, antes ya se veía un grupo con fortaleza relativa: 50,0% (6) estaba en “muy desarrollada”, mientras que “por mejorar” y “adecuada” representaban cada una 25,0% (3). Después del programa, nuevamente se observa un desplazamiento favorable: “por mejorar” cayó a 0,0%, “adecuada” subió a 33,3% (4) y “muy desarrollada” aumentó a 66,7% (8). Esto sugiere que el programa ayudó a que más participantes mejoren su flexibilidad para resolver problemas, ajustarse a cambios y tomar decisiones con mayor criterio emocional.

En manejo del estrés, antes predominaban los niveles bajos: 58,3% (7) estaba en “por mejorar” y 41,7% (5) en “adecuada”, sin ningún caso en “muy desarrollada”. Después, el cambio fue claro y progresivo: “por mejorar” pasó a 0,0%, “adecuada” se convirtió en la categoría predominante con 75,0% (9) y apareció “muy desarrollada” con 25,0% (3). En otras palabras, el programa no solo redujo el mal manejo del estrés, sino que también logró que un grupo pueda alcanzar un nivel alto de control y afrontamiento.

En impresión positiva, antes la mitad del grupo estaba en “por mejorar” (50,0% – 6), seguida de “adecuada” (41,7% – 5) y un porcentaje mínimo en “muy desarrollada” (8,3% – 1). Después, se repite el patrón de mejora: “por mejorar” desaparece (0,0%), “adecuada” se mantiene como predominante con 58,3% (7) y “muy desarrollada” sube a 41,7% (5). Esto sugiere una mejora importante en la manera en que los participantes regulan su presentación personal y su respuesta emocional en contextos evaluativos, con un avance notable hacia niveles más sólidos.

Evaluación de la efectividad del programa (visión global por dimensiones): En conjunto, los resultados muestran un impacto muy favorable del programa, porque en todas las dimensiones se redujo o eliminó la categoría “capacidad emocional por mejorar”, y aumentaron de forma consistente los niveles “adecuado” y, sobre todo, “muy desarrollado”. El cambio más contundente se aprecia en interpersonal (de 100% por mejorar a 83,3% adecuado) e intrapersonal (83,3% muy desarrollado al final), mientras que en manejo del estrés y adaptabilidad también se evidencia un avance sostenido hacia categorías superiores. En términos descriptivos, el programa no solo fue efectivo, sino que logró una mejora amplia y coherente en el perfil emocional del grupo.

En general, los resultados mostraron que la intervención tuvo un efecto positivo en cada uno de los componentes del coeficiente emocional. Después del programa, casi desaparecieron o disminuyeron los niveles de capacidad emocional para mejorar; mientras tanto, aumentó la cantidad de alumnos con niveles muy desarrollados y apropiados. Se hizo evidente el cambio en la dimensión intrapersonal, ya que la mayoría alcanzó un nivel elevado, lo que indica una mejor comprensión de sí mismos y una mayor habilidad para reconocer y expresar sus

emociones. También en la dimensión interpersonal se observó un avance importante ya que la mayoría de los miembros del grupo pasaron de tener un nivel por mejorar a tener un nivel adecuado. Esto indica que los alumnos desarrollaron mejor convivencia, mejor relación y mejor empatía. También se observó un incremento en la adaptabilidad, el control del estrés y la impresión positiva, lo cual apunta a una mayor habilidad para ajustarse a las situaciones, responder con más autocontrol bajo presión y tener una visión de uno mismo más segura y optimista. Los resultados señalan, en este sentido, que el programa se adecuó a las necesidades del grupo y contribuyó significativamente a que los alumnos de segundo de secundaria incrementaran su bienestar emocional.

4.2.3. Puntajes obtenidos de la evaluación de las habilidades sociales antes y después de la realización del programa

Tabla 10.

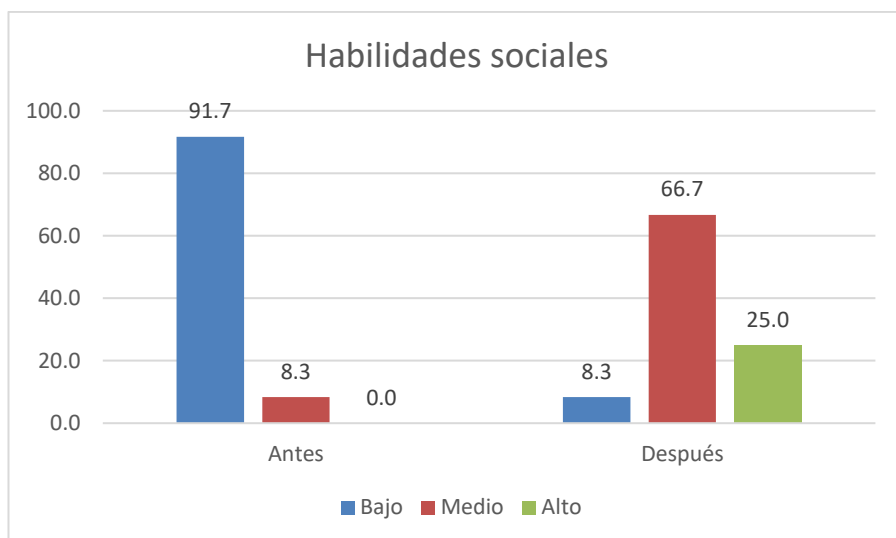
Evaluación de las habilidades sociales antes y después de la realización del programa

		Antes		Después	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Habilidades sociales	Bajo	11	91.7	1	8.3
	Medio	1	8.3	8	66.7
	Alto	0	0.0	3	25.0

Nota. Elaboración propia.

Figura 4.

Porcentaje de los niveles de las habilidades sociales antes y después de la realización del programa



Nota. Elaboración propia

Antes del programa, las habilidades sociales del grupo se concentraban casi por completo en el nivel bajo, con 11 participantes (91,7%), mientras que solo 1 (8,3%) alcanzaba un nivel medio y ninguno se ubicaba en el nivel alto. En la práctica, este punto de partida sugiere que la mayoría tenía dificultades para desenvolverse con soltura en situaciones sociales, ya sea para comunicarse, iniciar o sostener interacciones, o manejar de forma adecuada la convivencia con otros.

Después de la intervención, el cambio fue muy evidente: el nivel bajo se redujo drásticamente a 1 participante (8,3%), mientras que el nivel medio pasó a ser el predominante con 8 (66,7%), y además apareció un grupo en nivel alto con 3 participantes (25,0%). En conjunto, esto refleja que el programa fue altamente efectivo, porque no solo logró sacar a casi todo el grupo del nivel bajo, sino que también impulsó a una parte importante a niveles más sólidos, mostrando mejoras claras en la interacción, la comunicación y el manejo social cotidiano.

Estos resultados, desde un punto de vista interpretativo, demostraron que el programa produjo una mejora en las competencias sociales de los alumnos. Antes de la intervención, la mayoría del grupo se encontraba en un nivel bajo; no obstante,

después se notó un movimiento hacia niveles medio y alto. El hecho de que los alumnos en niveles bajos se redujeran y que la cantidad de estudiantes en niveles más altos aumentara indicaron que el tratamiento ayudó a mejorar su manera de comunicarse, interactuar y desenvolverse en contextos sociales dentro del entorno escolar. Esto permitió entender que el programa satisfizo una verdadera necesidad del grupo y contribuyó a consolidar comportamientos sociales más apropiados, como interactuar con otros, expresar ideas y sentimientos, y tener más confianza para participar en su entorno diario.

4.2.4. Puntajes obtenidos de la evaluación de las habilidades sociales en sus dimensiones: Primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación antes y después del programa.

Tabla 11.

Evaluación de las habilidades sociales en sus dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo estrés, impresión positiva antes y después del programa.

		Antes		Después	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primeras habilidades sociales	Bajo	1	8.3	0	0
	Medio	11	91.7	3	25.0
	Alto	0	0.0	9	75.0
	Bajo	3	25.0	0	0
	Medio	9	75.0	11	91.7

Habilidades sociales avanzadas	Alto	0	0.0	1	8.3
Habilidades relacionadas con los sentimientos	Medio	11	91.7	2	16.7
	Alto	1	8.3	10	83.3
Habilidades alternativas a la agresión	Bajo	2	16.7	0	0
	Medio	9	75.0	2	16.7
	Alto	1	8.3	10	83.3
Habilidades para hacer frente al estrés	Bajo	1	8.3	0	0
	Medio	10	83.3	3	25.0
	Alto	1	8.3	9	75.0
Habilidades de planificación	Bajo	1	8.3	0	0
	Medio	11	91.7	4	33.3
	Alto	0	0.0	8	66.7

Nota. Elaboración propia

En primeras habilidades sociales, antes del programa casi todo el grupo se ubicaba en el nivel medio con 11 participantes (91,7%), y solo 1 (8,3%) estaba en nivel bajo, sin casos en alto. Después, se observa un salto muy marcado: desaparece el nivel bajo (0,0%), el nivel medio baja a 25,0% (3) y el nivel alto pasa a concentrar a la mayoría con 75,0% (9). Esto sugiere que el programa llegó a fortalecer las habilidades sociales básicas, logrando que la mayoría ya no solo “cumpla”, sino que se desempeñe con seguridad y eficacia.

En habilidades sociales avanzadas, antes predominaba el nivel medio (75,0% – 9) y existía un grupo en nivel bajo (25,0% – 3), sin participantes en alto. Tras la intervención, el nivel bajo se elimina (0,0%) y el grupo se concentra casi por completo en el nivel medio con 91,7% (11), apareciendo recién un pequeño grupo en nivel alto (8,3% – 1). Aquí el cambio se entiende como una mejora clara, ya que ningún estudiante quedó en el nivel bajo. Con todo, el progreso se hizo más patente en el fortalecimiento de un rendimiento adecuado que en un aumento señalado hacia el nivel alto. Esto es comprensible, porque las habilidades avanzadas necesitan más tiempo, práctica constante y seguimiento para desarrollarse con mayor solidez.

En las habilidades relacionadas con los sentimientos, el grupo inició principalmente en nivel medio (91,7% – 11) y con un porcentaje mínimo en alto (8,3% – 1). Después del programa, el escenario se invierte: el nivel medio baja a 16,7% (2) y el nivel alto sube a 83,3% (10). Este resultado es muy importante, porque muestra un crecimiento amplio en la capacidad para reconocer emociones, expresarlas de manera adecuada y responder con mayor empatía o sensibilidad emocional en la interacción cotidiana.

Respecto a las habilidades alternativas a la agresión, antes predominaba el nivel medio (75,0% – 9), con presencia de nivel bajo (16,7% – 2) y solo 1 participante (8,3%) en nivel alto. Después, se elimina el nivel bajo (0,0%), el nivel medio desciende a 16,7% (2) y el nivel alto aumenta de forma contundente a 83,3% (10). En términos prácticos, esto sugiere que el programa fue especialmente útil para mejorar estrategias de autocontrol, resolución de conflictos y respuestas no agresivas ante situaciones de tensión.

En las habilidades para hacer frente al estrés, antes el grupo se ubicaba mayormente en nivel medio (83,3% – 10), con 1 caso en nivel bajo (8,3%) y 1 en nivel alto (8,3%). Después, desaparece el nivel bajo (0,0%), el nivel medio baja a 25,0% (3) y el nivel alto sube a 75,0% (9). Esto refleja una mejora importante en tolerancia a la presión, manejo de frustración y capacidad para responder con más calma ante problemas.

En habilidades de planificación, antes casi todos estaban en nivel medio (91,7% – 11) y 1 en nivel bajo (8,3%), sin presencia de nivel alto. Después, nuevamente se elimina el nivel bajo (0,0%), el nivel medio queda en 33,3% (4) y el nivel alto sube a 66,7% (8). Este cambio sugiere que el programa ayudó a desarrollar conductas más organizadas y anticipatorias, como pensar antes de actuar, plantearse metas y elegir pasos concretos para resolver situaciones.

En conjunto, los resultados muestran que el programa fue altamente efectivo, porque en todas las dimensiones desaparece el nivel bajo y se observa un desplazamiento claro hacia niveles medios y, sobre todo, altos. Los avances más fuertes se aprecian en primeras habilidades sociales, habilidades relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, afrontamiento del estrés y planificación, donde la mayoría terminó en nivel alto. En habilidades sociales avanzadas, el efecto principal fue eliminar el nivel bajo y consolidar al grupo en un desempeño adecuado (medio), lo cual también es un resultado positivo y coherente con la mayor complejidad de este tipo de habilidades.

Los resultados mostraron, de forma interpretativa, que la intervención produjo avances positivos en todas las dimensiones de las habilidades sociales, ya que tras el programa se eliminaron los niveles bajos y se observó un claro desplazamiento hacia niveles medio y alto. Se registró un progreso importante en

las habilidades sociales iniciales, ya que la mayor parte de los alumnos se encontraba en el nivel alto. Esto refleja una mayor disposición para iniciar interacciones, escuchar, saludar, participar y comunicarse con mayor confianza. Se observó también un avance en las habilidades sociales más complejas, aunque con un énfasis mayor en el nivel medio. Esto permite entender que los alumnos comenzaron a reforzar conductas más sofisticadas, como pedir ayuda, seguir instrucciones, integrarse mejor al grupo y asumir responsabilidades en sus interacciones con los demás. También las competencias relacionadas con las emociones mostraron un progreso muy favorable, lo que indica que los alumnos adquirieron una mayor habilidad para identificar, expresar y comprender sus propias emociones y las de los demás. Los resultados indican que el programa contribuyó a fomentar respuestas más apropiadas ante conflictos, favoreciendo el autocontrol, la conversación y la solución pacífica de situaciones diarias en las habilidades alternativas a la agresión. También se observó un avance positivo en las habilidades de planificación y de afrontar el estrés, lo que indica que los alumnos aumentaron su capacidad para enfrentar tensiones, planificar sus conductas, anticipar situaciones y tomar decisiones con mayor serenidad. Estos resultados permiten asegurar a nivel mundial que el programa ayudó de manera significativa a reforzar las capacidades sociales de manera integral del grupo intervenido.

4.3. Resultados del monitoreo de sesiones

4.3.1. Resultados de la lista de cotejo de las habilidades socioemocionales

Durante el desarrollo de las doce sesiones del programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales, se aplicó una lista de cotejo con el propósito de

monitorear el progreso de los estudiantes en seis indicadores de manera cualitativa y cuantitativa:

- a. Reconoce emociones propias.
- b. Regula sus emociones en la sesión.
- c. Se comunica de manera asertiva.
- d. Muestra empatía con sus compañeros.
- e. Participa en actividades grupales.
- f. Cooperar y respetar normas.

Este instrumento posibilitó que se siguiera de cerca el avance de los alumnos en cada sesión, mediante observaciones directas durante las actividades. Para una mejor organización de la información recolectada, los resultados se categorizaron en función de cuántas respuestas "Sí" y "No" correspondían a cada uno de los indicadores evaluados. Se utilizó "Sí" para indicar la presencia del comportamiento y "No" para señalar su ausencia. De este modo, a medida que la intervención iba progresando, se pudo observar con mayor claridad los éxitos que los alumnos iban obteniendo.

Tabla 12.

Resultados de la lista de cotejo de monitoreo de habilidades socioemocionales

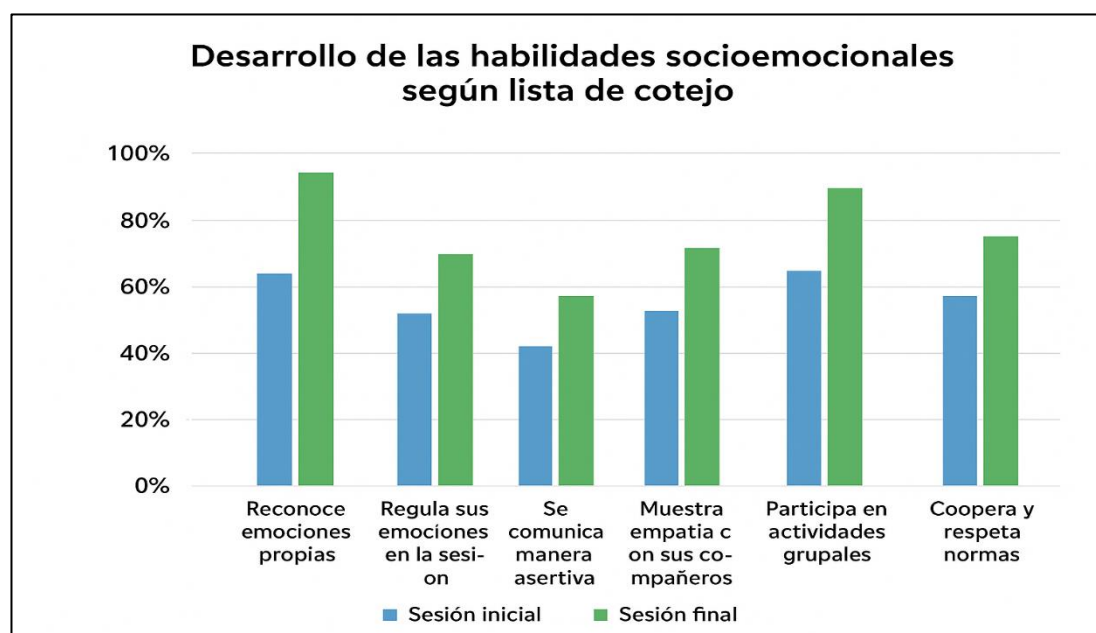
Indicadores observados	Sesión inicial (Sí)	Sesión final (Sí)	Variación (%)
Reconoce emociones propias	6 (50%)	11 (92%)	+42%
Regula sus emociones en la sesión	5 (42%)	10 (83%)	+41%
Se comunica de manera asertiva	4 (33%)	9 (75%)	+42%

Indicadores observados	Sesión inicial (Sí)	Sesión final (Sí)	Variación (%)
Muestra empatía con sus compañeros	5 (42%)	10 (83%)	+41%
Participa en actividades grupales	7 (58%)	11 (92%)	+34%
Coopera y respeta normas	8 (67%)	12 (100%)	+33%

Nota. Elaboración propia con base en la lista de cotejo de monitoreo.

Figura 5.

Resultados de la lista de cotejo de monitoreo de habilidades socioemocionales



Los resultados de la lista de cotejo evidencian una mejora progresiva en todas las habilidades socioemocionales evaluadas. Durante las primeras sesiones, algunos estudiantes mostraban dificultad para reconocer y regular sus emociones, así como escasa participación en actividades grupales. Sin embargo, a medida que avanzó la implementación del programa, se observó un incremento sostenido en la

autorregulación, la empatía y la cooperación. En las sesiones finales, la mayoría de los estudiantes manifestó mayor capacidad para expresar sus emociones de forma asertiva, resolver conflictos mediante el diálogo y participar activamente en dinámicas colaborativas.

Estos hallazgos confirman que las técnicas del modelo cognitivo conductual fueron efectivos para potenciar la comprensión emocional, el respeto y la interacción positiva dentro del grupo.

4.3.2. Resultado del registro de observación del diario de campo

El registro de observación del diario de campo permitió obtener información cualitativa acerca del desarrollo de cada sesión del programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Mediante este instrumento se analizaron las actitudes, la participación, los comportamientos y las reacciones de los estudiantes, junto con las reflexiones del facilitador respecto al proceso de intervención. Este recurso resultó esencial para complementar los datos cuantitativos, ofreciendo una perspectiva más completa sobre la implementación del programa y los cambios evidenciados en los participantes.

Los alumnos mostraron una mejora progresiva en las capacidades socioemocionales que se evaluaron a lo largo del programa, según los resultados de la lista de cotejo. Al inicio, aún había ciertos obstáculos, sobre todo para identificar sus emociones, gestionar sus sentimientos y colaborar con seguridad en las actividades grupales. No obstante, esos cambios comenzaron a ser más evidentes conforme el programa iba avanzando. Con el tiempo, se observó que tenían la capacidad de manejar con mayor eficacia sus reacciones, comprender a los demás y cooperar mejor con sus compañeros.

Estos avances fueron más claros en las sesiones más recientes. Los alumnos mostraban mayor disposición para expresar sus emociones de manera adecuada, solucionar conflictos mediante la conversación y participar en actividades grupales. Los resultados sugieren que el programa orientado a mejorar las capacidades socioemocionales, el cual se apoya en las habilidades sociales y la inteligencia emocional, fue efectivo para ayudar a comprender mejor los sentimientos, promover el respeto mutuo entre los compañeros y optimizar la interacción grupal.

4.3.3. Registro de la rúbrica de monitoreo sesión por sesión

El registro de la rúbrica de monitoreo reveló de manera evidente que los alumnos fueron mejorando gradualmente sus capacidades socioemocionales a lo largo de la ejecución del programa. Se realizaron observaciones en las doce sesiones, considerando elementos como la actitud, el comportamiento, el grado de participación y la consecución de los objetivos de cada reunión. Esto permitió tener una visión más cercana y continua del proceso del grupo, identificando tanto los éxitos conseguidos como los retos que requerían más apoyo.

Se desarrolló una participación moderada al comienzo durante las tres primeras sesiones, que estaban centradas en la unión del grupo y en el reconocimiento y control de emociones. Algunos alumnos todavía se sentían inseguros, tímidos o tenían problemas para comunicar lo que sentían. Para enfrentar esto, la facilitadora implementó juegos y actividades guiadas que gradualmente generaron un entorno de mayor confianza, cercanía y apertura. Conforme se sintieron más cómodos en el grupo, comenzaron a manifestar un mayor deseo de participar, intercambiar experiencias y relacionarse con sus compañeros de una forma más natural.

Las sesiones entre la 4ta y 8va, se centraron en la comunicación asertiva, la empatía y la solución pacífica de conflictos, y fue entonces cuando se distinguió la participación del grupo. Los alumnos comenzaron a escuchar con más atención a sus compañeros, a identificar sus sentimientos y a expresar su opinión de manera más respetuosa. Se observó además un avance significativo en la autorregulación de las emociones, evidenciado en una reducción de comportamientos impulsivos y en una mayor utilización de tácticas adquiridas para manejar desacuerdos o circunstancias tensas. No obstante, en ciertas ocasiones fue preciso continuar con el apoyo para optimizar la comunicación fluida y transparente, sobre todo cuando surgían conflictos o emociones intensas.

El grupo mostró un sentido de pertenencia más fuerte y una mayor unidad en las sesiones 9 a 12, que se enfocaron en la integración del grupo, la negociación y la cooperación. Los alumnos tomaron parte activamente en las actividades grupales, resolvieron sus diferencias a través del diálogo y demostraron comportamientos de respeto, empatía y apoyo. En esta última fase, la facilitadora destacó la colaboración, la autonomía y el sentido de responsabilidad que se dieron espontáneamente a lo largo de las actividades. Además, resaltó la forma en que los alumnos se hicieron dueños de muchos de los conocimientos adquiridos a lo largo del programa.

CAPÍTULO V. REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

5.1 Reflexión crítica de la experiencia

5.1.1. Limitaciones encontradas en el proceso de intervención

Durante la implementación del programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales, se identificaron diversas limitaciones que condicionaron parcialmente el desarrollo óptimo de la intervención:

- En primer lugar, la institución educativa se encontraba en proceso de instaurar el servicio de psicología escolar (1 psicólogo para los tres niveles académicos por cada sede) , por lo que no contaba previamente con un plan de acción estructurado frente a las problemáticas socioemocionales, ni con recursos técnicos o materiales psicométricos necesarios para la evaluación inicial de los estudiantes. Esta situación implicó que varios instrumentos y materiales tuvieran que ser gestionados o adaptados por la profesional a cargo.
- En segundo lugar, se evidenció una limitada formación y conocimiento por parte del personal docente, tutores y promotor respecto a las estrategias de intervención psicológica y la atención oportuna de conductas disruptivas o dificultades socioemocionales en el aula. Esta carencia dificultó, en algunos momentos, la continuidad y coherencia del trabajo preventivo desde un enfoque integral.
- En tercer lugar, se identificó escasa participación y compromiso por parte de algunos padres de familia, lo cual se reflejó en una asistencia irregular a

las reuniones informativas y actividades programadas. Es por ello que se contó con 12 participantes para el programa.

- En cuarto lugar, se constató una baja sensibilización institucional respecto a la importancia de los programas de desarrollo socioemocional, pues existía una tendencia a priorizar las llamadas habilidades duras o académicas sobre las habilidades blandas.
- En quinto lugar, una restricción significativa fue el tiempo que la dirección institucional dedicó. Como las sesiones tenían que llevarse a cabo fuera del horario escolar para no interrumpir las clases, la intervención solo se llevó a cabo en 12 sesiones. Esto resultó en un proceso más corto de lo previsto y limitó la posibilidad de recibir un apoyo más prolongado que contribuyera a consolidar mejor y reforzar lo aprendido.
- En sexto lugar, es importante considerar que el servicio de psicología de la institución se encontraba en una etapa inicial de puesta en marcha. Por esta razón, todavía no existían evaluaciones estandarizadas ni formatos de evaluación adicionales que hicieran más fácil un análisis más exhaustivo de la información obtenida. Dicha circunstancia redujo la posibilidad de cotejar los datos provenientes de distintas fuentes, lo que a su vez restringió la verificación de los resultados logrados.
- Por último, se hizo referencia a una restricción administrativa en cuanto a la entrega de los informes psicológicos impresos a los progenitores. Por causa de las normas de la institución, este tipo de informes no pudieron ser proporcionados, lo que dificultó más la comunicación directa con las familias y limitó el seguimiento desde casa.

El programa logró cumplir sus metas fundamentales, a pesar de estas restricciones, evidenciando progresos relevantes en los ámbitos laborales y optimizando el aspecto socioemocional de los alumnos.

5.1.2. Impacto a nivel profesional

En cuanto al desarrollo profesional, fue muy valiosa la experiencia de diseñar e implementar este programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Brindando la oportunidad de poner en práctica lo aprendido a lo largo de los cursos de formación, sino que también permitió verificar, mediante una experiencia auténtica, cuán importante es prevenir en el ámbito escolar.

Durante todo este proceso, se formaron capacidades pertinentes para la labor como psicóloga, tales como la planificación, organización y ejecución de programas basados en pruebas. Sin embargo, más allá del aspecto técnico, esta experiencia reveló una clara necesidad entre los estudiantes y permitió comprender que el trabajo psicológico en las escuelas puede generar transformaciones significativas si se lleva a cabo con compromiso, empatía e interés genuino por el bienestar de los demás.

La aplicación del programa también permitió ampliar una perspectiva más detallada, crítica y realista sobre la institución, observando cuidadosamente lo que sucedía en el aula, identificando las necesidades de los estudiantes y adaptando tácticas a las particularidades del contexto. Este proceso también impulsó las habilidades básicas necesarias para el trabajo psicológico, como mantener una perspectiva abierta. Estas competencias fueron relevantes para monitorear el progreso social y emocional de los participantes y comprender mejor los cambios que ocurrieron durante la intervención. En términos personales y éticos, este

proceso fortaleció el compromiso con la práctica profesional responsable, cercana y muy humana. El trabajo del psicólogo escolar es más que ofrecer ayuda cuando surge un problema; también abarca la prevención, el apoyo y la promoción de la salud emocional en toda la comunidad educativa.

5.1.3. Impacto en la institución con los resultados hallados

Se fomentó una atmósfera más orientada al equipo, respetuosa, empática tras la implementación del programa. Los estudiantes se mostraban más abiertos a entablar conversaciones, llevarse bien pacíficamente y mostrarse respeto unos a otros. Además de las sesiones, el TSP demostró que se logró grandes avances en la gestión de sentimientos, escucha activa, trabajo en equipo y resolviendo disputas sin agresiones. Esto permitió una mejor repartición del espacio de aula por parte de los estudiantes y ayudó a disminuir algunas tensiones que antes afectaban la convivencia. Se pudo notar que los participantes no solo escuchaban los temas trabajados en el programa, sino que poco a poco empezaban a aplicarlos en su trato diario con sus compañeros, reflejado en una comunicación más calmada, en mayor disposición para escuchar y mejor forma de resolver algunas situaciones dentro del salón.

El programa, por otra parte, permitió que la institución pudiera reconocer con mayor claridad la importancia de trabajar el aspecto emocional y social de los estudiantes desde el área de Psicología. La experiencia demostró que no se trata sólo de intervenir cuando surge un problema, sino de acompañar de forma constante el bienestar emocional de los alumnos, ya que éste influye directamente en su aprendizaje, en su seguridad y en la forma en que conviven con los demás.

Fue importante el trabajo conjunto entre docentes, directivos, tutores y el área de Psicología para fortalecer la relación entre el aprendizaje escolar y el desarrollo emocional. Esta experiencia dejó ver que la educación emocional no es un tema secundario, sino una parte necesaria en la formación de los estudiantes. También le dio a la escuela una base para futuras acciones que apuntan a mejorar la convivencia, prevenir situaciones de violencia y promover un ambiente más respetuoso. En ese sentido, el programa no solo favoreció a los estudiantes que participaron directamente, sino que además motivó a la institución a mirar con mayor atención la necesidad de construir una cultura escolar más humana, inclusiva y preocupada por el bienestar emocional. Del mismo modo, puso en valor la labor del psicólogo educativo como profesional vital para la fortaleza de la salud emocional, prevención de riesgos psicosociales y acompañamiento más cercano a los jóvenes en su crecimiento personal y social.

5.1.4. Aporte en el área psicológica y en el contexto educativo

El diseño y la aplicación del programa aportaron mucho a la psicología educativa, a partir de esta experiencia, se pudo evidencia que la intervención puede ayudar a prevenir dificultades emocionales y conductas inadecuadas en los adolescentes en el ámbito escolar. También sirvió para reconocer que no siempre hay que esperar que los problemas sean más graves para actuar.

La experiencia también mostró que técnicas del modelo cognitivo-conductual no sólo sirve para un trabajo terapéutico individual, sino que se adapta muy bien al contexto escolar. En las sesiones, los alumnos pudieron ver lo que sentían, pensar antes de responder, expresar mejor sus ideas y buscar formas más tranquilas de resolver los conflictos. De esta forma, el programa no solo trabajó

contenidos, sino que brindó herramientas útiles para la vida diaria de los adolescentes.

El programa, asimismo, colaboró para afianzar el trabajo entre el área de Psicología, los docentes y los tutores. Esto fue importante porque hizo posible entender que la formación de los estudiantes no depende solamente de las clases o de los contenidos académicos. Exige también un acompañamiento emocional, espacios de escucha, actividades que les enseñen a convivir mejor. Por ello, se trabajó temas como la empatía, la comunicación asertiva, la regulación emocional y la resolución pacífica de conflictos como parte necesaria de su formación.

Por último, esta experiencia dejó en evidencia la necesidad de que las escuelas cuenten con espacios permanentes de apoyo emocional. El trabajo psicológico, cuando se hace con planificación, compromiso y cercanía, puede producir cambios positivos en los estudiantes y en el ambiente del aula. Desde este punto de vista, la función del psicólogo educativo se vuelve fundamental, porque no solo atiende dificultades, sino que también ayuda a prevenir riesgos, a fortalecer habilidades personales y sociales, y a promover una educación más humana, centrada en el bienestar y en el desarrollo integral de los alumnos.

CONCLUSIONES

El programa fue elaborado usando el modelo de inteligencia emocional de Bar-On, el modelo de habilidades sociales de Goldstein y un grupo de técnicas cognitivas y comportamentales. Estos son estipulados como métodos excelentes y útiles para interactuar con los niños en el entorno escolar.

La implementación del programa permitió describir el nivel de coeficiente emocional de los estudiantes, evidenciándose una mejora en su distribución. Antes del programa, el 41,7% de los estudiantes tenía un C.E por mejorar y el 8,3% una capacidad muy desarrollada. Sin embargo, luego de implementar el programa, se evidenció que el 50% alcanzó un nivel de capacidad emocional adecuada y el otro 50 % un nivel muy desarrollado, eliminando el nivel por mejorar.

Asimismo, alcanzó mejoras resaltantes en las dimensiones del C.E; en la dimensión intrapersonal, el 83,3 % de los participantes obtuvieron un nivel muy desarrollado. En la dimensión interpersonal, se evidenció una disminución significativa del nivel por mejorar, pasando de 100 % a 16,7 %, con predominio del nivel adecuado (83,3 %). En la dimensión de adaptabilidad, se eliminó el nivel por mejorar y se incrementó el nivel muy desarrollado (66,7 %). De igual forma, en la dimensión manejo del estrés e impresión positiva, se eliminó el nivel por mejorar, resaltando los niveles adecuado y muy desarrollado. En suma, estos resultados evidenciaron un desplazamiento hacia niveles óptimos en las principales dimensiones evaluadas.

De igual manera, tras la implementación del programa mejoró significativamente el nivel de las habilidades sociales de los participantes. En la medición inicial, el 91,7 % se encontraba en un nivel bajo, el 8,3 % en nivel medio

y ninguno en nivel alto. Sin embargo, en el post test, el nivel bajo se redujo a 8,3 %, mientras que el 66,7 % alcanzó un nivel medio y el 25 % un nivel alto.

Finalmente, la implementación del programa permitió incrementar el nivel de las habilidades sociales en sus dimensiones. En “primeras habilidades sociales”, el nivel alto alcanzó el 75 %, eliminándose el nivel bajo, en “habilidades sociales avanzadas”, predominó el nivel medio (91,7 %) y se eliminó el nivel bajo, en “habilidades relacionadas con los sentimientos” y en “habilidades alternativas a la agresión”, se evidenció un incremento significativo del nivel alto (83,3 %), desapareciendo el nivel bajo. Asimismo, en “habilidades para hacer frente al estrés” y “habilidades de planificación”, el nivel alto alcanzó el 75 % y 66,7 % respectivamente, eliminándose también el nivel bajo.

RECOMENDACIONES

1. Es recomendable poner en marcha este programa para el crecimiento emocional y social en otras escuelas dentro de los horarios escolares, porque los resultados muestran que realmente ayuda a los adolescentes a mejorar en el manejo de sus sentimientos y socialización
2. Es muy importante comprender este programa como una combinación de esfuerzos de orientación educativa y mentoría. Así es que, este tipo de trabajo emocional y social no se hace solo; siempre es parte de los esfuerzos en curso para fomentar un ambiente escolar positivo y apoyar la salud mental de los estudiantes.
3. También se recomienda mantener el programa durante más tiempo y reforzar las habilidades trabajadas, para consolidar los logros alcanzados y evitar retrocesos. Esto ayudará a reforzar los conocimientos adquiridos a medida que pasa el tiempo.
4. Sería muy útil para las familias involucrarse en eventos futuros, como talleres psicológicos u otras cosas divertidas, para impulsar el crecimiento social y emocional de los niños en casa.

REFERENCIAS

- Akbari, A., Torabizadeh, C., Nick, N., et al. (2025). The effects of training female students in emotion regulation techniques on their social problem-solving skills and social anxiety: A randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 19(1), Article 3. <https://doi.org/10.1186/s13034-025-00860-1>
- Aldana Sánchez, J. E., Calla Vásquez, K. M., Lozano y Silva Cocunubo, R. H. (2021). La convivencia escolar basada en la inteligencia emocional desarrolla habilidades. *UCV Hacer*, 10(4), 11-26. <https://doi.org/10.18050/RevUCVHACER.v10n4a1>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. APA. [\[https://www.apa.org/ethics/code\]](https://www.apa.org/ethics/code)(<https://www.apa.org/ethics/code>)
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética del psicólogo*. CPP.
- Arango, P., Orjuela, C., Buitrago, A. y Lesmes, O. (2024). Importancia de las Habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *Revista Humanismo*, 12(2),1-26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.

- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2021). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Horsori.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2022). Educación emocional: Propuestas para educar desde las competencias emocionales. Horsori Editorial.
- Blakemore, S. J., y Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187–207.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Brackett, M. A. (2019). Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive. Celadon Books.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2022). Inteligencia emocional, comportamiento prosocial y ajuste escolar en adolescentes: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 35–45.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.05.003>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). What is SEL? <https://casel.org/what-is-sel/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). Social and Emotional Learning year in review.
- Falen, M.D. (2024). Programa cognitivo conductual para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de secundaria [Tesis de Maestría, Universidad Señor de Sipán]. <https://orcid.org/0000-0001-8919-1322>
- Figuerola, S. (2017). Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima-Metropolitana, 2016. (Tesis para licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). What is SEL? <https://casel.org/what-is-sel/>

Clemente,M., y Quimi,S. (2023).Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje de los estudiantes de segundo año de básica.

Colegios Monserrat. (s/f).Educacion Integral para el futuro.<https://colegiosmonserrat.edu.pe/>

Cueva Luza, T. (2024). Eficacia del Programa de Educación Emocional para Mejorar las Competencias Emocionales en los Estudiantes en la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial - Ilo, 2018. REVISTA CIENCIA Y TECNOLOGÍA - Para El Desarrollo - UJCM, 7(13), 37–47.

<https://doi.org/10.37260/rctd.v7i13.203>

Domínguez, L., y López, R. (2023). Habilidades socioemocionales y comunicación asertiva en adolescentes: un estudio de intervención educativa. Revista Latinoamericana de Psicología Educativa, 17(2), 45–59.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. Child Development, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

Domitrovich, C. E., Dusenbury, L., y Weissberg, R. P. (2022). Transforming schools: Social and emotional learning as a foundation for student well-being and academic success. CASEL.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. Journal of Personality and Social Psychology, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a

- meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>.
- Evaluacion Nacional de Logros de Aprendizajes de Estudiantes.(2023).ENLA 2023 Habilidades socioemocioanles [Diapositivas de PowerPonit]. Material del Ministerio de Educación. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_habilidades_socioemocionales_ENLA_2023.pdf
- García, M. del M., Pérez-Fuentes, M. del C., Molero, M. M., y Gázquez, J. J. (2021). Inteligencia emocional y autorregulación en adolescentes: Implicaciones para la prevención de la violencia escolar. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 92–101. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.212>
- García, P., y Fernández, L. (2023). Vínculos positivos y sentido de pertenencia en el aula: una aproximación desde la educación socioemocional. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 51–67.
- Giedd, J. N. (2015). Adolescent brain maturation: Implications for driving safety. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), S61–S65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.015>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
- Gómez, L., y Caballero, P. (2022). Estrategias de resolución pacífica de conflictos y desarrollo socioemocional en adolescentes escolares. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 62–78.

- Guo, J., et al. (2023). [Título del estudio]. [Revista]. (Revisar en contexto de OECD señala vínculo entre SEL, éxito académico y salud mental)
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., y Riggs, N. R. (2010). The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success. In Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Social and Emotional Learning: Past, Present and Future* (pp. 123–145). Springer.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., y Greenberg, M. T. (2019). Impacts of a mindfulness-based program on teacher well-being, classroom climate, and student outcomes. *Mindfulness*, 10(2), 255–267.
<https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-y>
- Hernández, C., y Ruiz, J. (2021). Trabajo colaborativo y desarrollo socioemocional en estudiantes de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología Educativa*, 15(3), 88–104.
- Huerta Cuervo, R., Téllez, L. S., Luna Acevedo, V. H., Ramírez Solís, M. E., Vela Ibarra, C., y Ávila García, G. (2022). The socio-emotional competencies of high school and college students in the National Polytechnic Institute (Mexico). *Social Sciences*, 11(7), 278. <https://doi.org/10.3390/socsci11070278>
- Mahfouz, J., Greenberg, M. T., y Domitrovich, C. E. (2021). The role of school leadership in sustaining social and emotional learning (SEL) implementation. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 435–472.
<https://doi.org/10.1177/0013161X20910278>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Fishbein, D. H. (2021). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. The Guilford Press.

- Mestre, J. M., Guil, R., & Lopes, P. N. (2021). Emociones y competencia social en adolescentes: El papel de la inteligencia emocional. *Anales de Psicología*, 37(2), 221–229. <https://doi.org/10.6018/analesps.408171>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). Guía para la implementación de estrategias de convivencia escolar para la paz. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). Currículo Nacional de la Educación Básica. Dirección General de Educación Básica Regular. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Miranda Barrientos, C. (2024). Efectos de un programa cognitivo conductual sobre la asertividad en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de Lima Este. Universidad Ricardo Palma - URP. Disponible en: <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/8526>
- Larrea Agapito, E. M. (2022). Habilidades socioemocionales y convivencia escolar en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, Chiclayo (tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio UCV-Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/94199>
- Laursen, B., y Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 889–907. <https://doi.org/10.1111/jora.12606>
- Lin, J., Zhang, L., & Kuo, Y.-L. (2024). The role of social–emotional competencies in interpersonal relationships: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 15, 1360467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360467>

- López, M., y Herrera, D. (2023). Programa de Convivencia Escolar para la Paz: resultados de una intervención con enfoque cognitivo-conductual. *Educación y Desarrollo Social*, 17(2), 25–42.
- OECD. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Publishing.
https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/20965311231222493?utm_source=chatgpt.com
- OECD. (2024). How to Advance the Teaching and Assessment of Social and Emotional Skills. OECD Education Spotlights, N° 15.
- OECD. (2025). Bridging gaps in social and emotional skills: The essential contribution of school psychologists. OECD Education Spotlights, N° 19.
- Olaya, O. (2020). Social-emotional learning in high school: A mixed-methods evaluation of the Strong Teens program [Tesis de maestría, Brigham Young University]. BYU ScholarsArchive. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/8720>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., y Martorell, G. (2018). Desarrollo humano (13ª ed.). McGraw-Hill.
- Pérez-Fuentes, M. del C., Molero Jurado, M. del M., Gázquez Linares, J. J., y Oropesa Ruiz, N. F. (2021). Autoeficacia emocional como predictor del ajuste

- psicosocial en adolescentes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1041. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031041>
- Pérez-González, J. C., Peña-Sarrionandia, A., y Extremera, N. (2022). Educación emocional y bienestar en contextos escolares: avances y desafíos actuales. *Psicología Educativa*, 28(1), 1–10.
- Psicología Cayetano. (s/f). Coordinación de investigación, Ciencia y tecnología. <https://psicologia.cayetano.edu.pe/nosotros/investigacion/>
- Ramírez Zazueta, A. C., y Romero Castro, M. R. (2024, 22 de octubre). Habilidades socioemocionales en prácticas educativas para la paz. *Conjeturas Sociológicas*, 12(34), 40–63. ISSN 2313-013X. <https://orcid.org/0000-0003-2606-7679>
- Ramos, D., y Pérez, S. (2022). Programas cognitivo-conductuales y cohesión grupal en contextos escolares: un estudio de intervención. *Psicología y Educación*, 28(2), 39–56.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2020). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 703–716. <https://doi.org/10.1037/a0017383>
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., y Kusché, C. A. (2021). Long-term effects of a universal preventive intervention in early childhood: Preliminary findings from follow-up at age 21. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 75, 101300. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101300>
- Rivera, N. E. (2024). Teoría de la inteligencia emocional de Goleman en el desarrollo de competencias ciudadanas. *Socialium*, 8(2), 1-19. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2024.8.2.2031>

- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, 14(1), 77–87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Rodríguez, F., y Rivera, M. (2021). Desarrollo de la comunicación asertiva y su impacto en la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 14(3), 75–90.
- Salas, R., y Rojas, M. (2020). El rol del psicólogo educativo en la promoción del bienestar socioemocional en contextos escolares. *Revista Peruana de Psicología Educativa*, 6(1), 45–60.
- Sandoval Viton, Y. D. (2024). Programa cognitivo conductual para potenciar las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de la I.E. 11521 “María de Lourdes” (Tesis de maestría). Universidad Señor de Sipán. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/12265>
- Santrock, J. W. (2019). *Psicología del desarrollo: Adolescencia* (15ª ed.). McGraw-Hill.
- Schniering, C. A., y Rapee, R. M. (2021). Cognitive-Behavioral Interventions in Schools: The Role of Emotional Skills in Preventing Psychological Difficulties. *School Psychology Review*, 50(1), 45–58.
- Starr, R. J. (2024). *Seeing ourselves clearly: The psychology of self-awareness*. Medium.
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional

- learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tobón, S. (2022). Lista de cotejo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes (2.^a ed.). Scribd. Recuperado de https://redmagisterial.com/meds/11-Lista-de-cotejo-de-las-habilidades-socioemocionales-de-los-estudiantes?utm_source=chatgpt.com
- UNESCO. (2019). Educación para la paz y la ciudadanía mundial: Guía para docentes de América Latina. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNICEF. (2020). Bienestar emocional en la adolescencia: Retos y oportunidades en América Latina y el Caribe. UNICEF. <https://www.unicef.org/>
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNICEF. (2021). The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>
- Vázquez-Vásquez, LG y Velásquez-Medina, H (2024). La empatía como herramienta para la educación inclusiva de alumnos con aptitudes sobresalientes de educación básica. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 338-356
- Vega, A., y Martínez, R. (2021). Aplicación del modelo cognitivo-conductual en la prevención de la violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología Aplicada*, 13(3), 85–98.

- Weissman, M. M., Markowitz, J. C., y Klerman, G. L. (2018). The guide to interpersonal psychotherapy: Updated and expanded edition. Oxford University Press.
- Yang, H., Smith, A. B., y Lee, C. D. (2023). Evaluating the long-term effects of socio-emotional learning programs in secondary education. *International Journal of School Psychology*, 58(2), 134–152.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., y Denham, S. A. (2023). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford Press.

ANEXOS

ANEXO 1. Cronograma de actividades

		FASES DE LA PLANIFICACIÓN					
Fase	Actividades	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Oct.	Nov.
Primera fase: Identificación de la problemática	Revisión bibliográfica y actualización del marco teórico sobre habilidades socioemocionales y programas similares. Revisión diagnóstica, observación del contexto escolar, entrevistas iniciales.	X					
Segunda fase: Solicitud de autorización institucional	Presentación del proyecto a la dirección, coordinación con tutores/docentes.		X				
Tercera fase: Diseño y valoración preliminar del programa	Elaboración de sesiones, validación por expertos, ajustes al programa.		X	X			
Cuarta fase: Protocolos y consentimiento informado	Elaboración de protocolos éticos, aplicación de consentimiento a padres y asentimiento a estudiantes.			X			
Quinta fase: Conformación de la muestra y preparación logística	Selección de participantes, organización de horarios, preparación de materiales.			X			
Sexta fase: Implementación del programa	Ejecución de las 12 sesiones (1 por semana, 45- 50 min).				X	X	X
Séptima fase: Evaluación y retroalimentación	Aplicación de pretest y postest, entrevistas grupales, análisis de resultados preliminares.				X	X	X
Octava fase: Informe y difusión de resultados	Redacción del informe final, socialización de resultados con la institución.						X

Nota. Elaboración propia.

ANEXO 2. Plan de intervención del programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales para adolescentes de segundo de secundaria de una institución educativa de lima.

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA ADOLESCENTES DE SEGUNDO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA.

Objetivo general:

Implementar un programa de fortalecimiento socioemocional, basado en la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades sociales, en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Lima.

Objetivos específicos:

- Incrementar el nivel del coeficiente emocional antes y después de la implementación del programa de fortalecimiento emocional.
- Fortalecer el cociente emocional en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo, mediante la comparación de los niveles obtenidos antes y después de la implementación del programa.
- Potenciar las habilidades sociales en los participantes, a partir del análisis comparativo de los niveles alcanzados antes y después de la implementación del programa.
- Incrementar el nivel de las habilidades sociales en sus dimensiones: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación, antes y después de la aplicación del programa.

Nº de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
1	Conociéndonos y creando acuerdos	Promover la integración grupal y construir normas de convivencia.	Inicio: (10 min) • Dinámica rompehielos: Se solicita a los estudiantes crear una canción corta que contenga un mensaje positivo con la letra inicial de su nombre y al final se presente. Desarrollo: (35 min) • Aplicación del pre test (explicación breve sobre los instrumentos ICE BarOn y Habilidades Sociales de Golsdein).	• 24 copias de los instrumentos del pre test. • 12 lápiz, 12) borradores. • 3 papelógrafos y plumones. • Laptop, proyector. • Ovillo de lana.	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
			• Se les brindó material para que ellos elaboren consensuadamente las normas de convivencia, las cuales mantendrán el orden a lo largo de las sesiones. • Se les mostro el material teórico en <i>Canva</i> sobre el trabajo en equipo y apoyo mutuo en el cual se refuerza la importancia de la integración y el sentido de pertenencia. Cierre: (5 min) • Reflexión final mediante la dinámica de la “tela de araña”, para ello los alumnos formaran un círculo e irán lanzando el ovillo conforme brinden su reflexión personal sobre el tema tratado.		
			Inicio: • Dinámica: <u>Juego de mímica de emociones</u>. La facilitadora prepara tarjetas con emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa, vergüenza). Cada estudiante toma una tarjeta y representa la emoción sin hablar, mientras sus compañeros intentan adivinar.		
2	Reconociendo mis emociones	Identificar y nombrar emociones básicas	Desarrollo: • Actividad 1: (25 min) <u>Conversación grupal sobre cómo se sienten en diferentes situaciones.</u> Se presentan situaciones cotidianas que pueden pasar los estudiantes: “Cuando jalo un examen”, “Cuando juego con mis amigos”, “Cuando alguien me critica” “Cuando alguien me insulta”. Los estudiantes comentan qué emoción sienten y cómo reaccionan.	Tarjetas con emociones, fichas, silbato, plumones, lápices, lapiceros	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
			La facilitadora guía la conversación haciendo énfasis que todas las emociones son válidas. • Actividad 2: (10 min) <u>Ficha de reflexión personal:</u> Cada estudiante completa la ficha de reconocimiento de emociones (ver anexo 12) con preguntas como: ¿Qué emoción siento con más frecuencia? ¿Qué hago cuando me siento triste o molesto? ¿Qué emoción me gusta más experimentar? Cierre: • Actividad: (10 min) <u>Cierre reflexivo:</u> De manera voluntaria se solicita a que los estudiantes compartan una de sus respuestas de la ficha (si se sienten cómodos). La facilitadora resume destacando que reconocer emociones ayuda a expresarse mejor, comprender a los demás y manejar conflictos.		
3	Regulando mis emociones	Fortalecer la consciencia emocional intrapersonal e interpersonal.	Inicio: • Actividad: (10 min) <u>Ejercicio de respiración guiada:</u> La facilitadora invita a los estudiantes a sentarse cómodos y cerrar los ojos. Se guía una respiración diafragmática sencilla: inhalar profundo por la nariz (4 seg), retener (2 seg), exhalar lentamente por la boca (6 seg). <u>Se repite 3–4 veces.</u> Desarrollo: • Actividad 1: (15 min) <u>Role-play de situaciones de enojo o tristeza:</u> Se reparten tarjetas (ver en anexo 13) con situaciones comunes en adolescentes (ej.: un amigo no me invita a jugar, me ponen mala nota, me critican en redes sociales). En 3	Audio de relajación, hojas, colores, pizarra, plumones,	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
			grupos pequeños, dramatizan la situación mostrando cómo suelen reaccionar. Luego, repiten la dramatización aplicando una forma más adecuada de regular la emoción (respiración, pedir ayuda, hablar con calma). • Actividad 2: (10 min) <u>Compartir técnicas de autorregulación:</u> La facilitadora escribe en la pizarra el título “Técnicas para calmarme”. Cada estudiante comparte una técnica personal (ejemplo: escuchar música, escribir, salir a caminar). Se arma una lista colectiva que quede visible en el aula como recurso práctico. Cierre: • Actividad: (10 min) <u>Reflexión grupal:</u> Pregunta guía: “¿Qué técnica me resultó más útil hoy para manejar mis emociones?”. Cada estudiante comparte una palabra o frase breve sobre lo que se lleva de la sesión. La facilitadora refuerza el mensaje: regular las emociones no significa no sentirlas, sino aprender a manejarlas de forma positiva.		
4	Escuchando con atención	Promover la escucha activa y comprensión del otro	Inicio: • Actividad: (10 min) <u>Juego “Teléfono descompuesto:</u> Se forman 3 filas de 4 estudiantes. El primero de cada fila recibe una frase corta (ej.: “El respeto abre puertas en la amistad”). Cada estudiante susurra la frase al siguiente hasta llegar al final. Se comparan las frases originales con las que llegaron al final (generalmente distorsionadas). Al final la facilitadora brinda una breve reflexión: ¿qué pasó con el mensaje? ¿Qué sucede cuando no escuchamos con atención?	Papelotes, plumones, silbato, material de la escucha activa.	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
Desarrollo: • Actividad 1: (15 min) <u>Práctica de escucha en grupos:</u> Se forman 4 grupos de 3 estudiantes. Un estudiante empieza contar algo personal sencillo (ej.: “mi fin de semana”, “mi pasatiempo favorito”) durante 1 minutos, mientras los otros escuchan sin interrumpir. Luego, los oyentes repiten lo que entendieron. Luego se intercambian roles. Pregunta guía: ¿cómo se sintieron al ser escuchados con atención? • Actividad 2: (10 min) <u>Mini-actividad de retroalimentación:</u> La facilitadora enseña 3 claves de la escucha activa: mirar al que habla, no interrumpir, hacer preguntas para comprender (ver anexo 14). Cada grupo vuelve a practicar ahora aplicando estas claves. Cierre: • Actividad: (10 min) <u>Reflexión grupal:</u> Finalmente, los estudiantes comparten qué cambió cuando aplicaron las claves de escucha activa. La facilitadora resume con un mensaje central: “Escuchar con atención nos ayuda a comprender mejor, respetar al otro y evitar conflictos”. Dinámica rápida: cada estudiante dice en voz alta una palabra que represente lo que significa para ellos “escuchar con atención”.					
5	Empatizando con los demás	Favorecer la empatía y habilidades interpersonales.	Inicio: • Actividad: (10 min) <u>“Ponerme en tus zapatos”:</u> La facilitadora muestra una imagen de un par de zapatos grandes (ver anexo 15). Los estudiantes, por turnos, se colocan en el pecho la imagen de los “zapatos” y responden frases como: “Si	Imagen de zapatos grandes, tarjetas con casos, cartulina, plumones, pizarra.	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
			yo estuviera en el lugar de un compañero que se siente excluido por su color de piel o clase social me sentiría...”. “Si yo estuviera en el lugar de alguien que llega nuevo al colegio, me sentiría...”. (ver anexo 15). Desarrollo: • Actividad 1: (15 min) <u>Análisis de casos cortos sobre diferencias culturales o personales:</u> Se presentan 2–3 casos sencillos (ej.: un compañero que habla diferente, una alumna que no participa mucho en clase, alguien que celebra costumbres distintas). En pequeños grupos, los estudiantes responden: ¿Cómo se siente la persona en esa situación? ¿Qué podríamos hacer para que se sienta mejor? • Actividad 2: (10 min) <u>Debate grupal:</u> Cada grupo comparte sus respuestas. Se abre un breve debate guiado con preguntas como: ¿Qué pasa cuando no mostramos empatía hacia alguien? ¿Cómo cambia el ambiente del aula cuando practicamos la empatía? Cierre: • Actividad: (10 min) <u>Reflexión grupal:</u> 6 estudiantes voluntarios completan en la pizarra la frase: “Hoy aprendí que empatizar es...” o “Puedo demostrar empatía cuando...”. La facilitadora resume destacando: La empatía nos ayuda a respetar las diferencias, comprender a los demás y fortalecer nuestras relaciones.		
6	Comunicándonos mejor	Mejorar las habilidades de	Inicio: • Actividad: (10 min)	Plumones, pizarra, Papelotes, plumones,	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
		comunicación asertiva	“Dinámica escribiendo lo que sabes”: La facilitadora escribe tres palabras en la pizarra: agresivo, pasivo, asertivo. Pregunta a los estudiantes qué entienden por cada una y recoge ejemplos rápidos de cómo suelen responder en una discusión. Luego, se explica que existen distintos estilos de comunicación, y que hoy aprenderán a identificar y practicar el más saludable: el asertivo. Desarrollo: • Actividad 1: (15 min) <u>Juego de roles con situaciones cotidianas:</u> Se forman grupos pequeños. Cada grupo recibe una situación (ej.: “Un compañero me interrumpe siempre”, “Un amigo no devuelve mis cosas”, “Me invitan a un lugar al que no quiero ir”). Cada grupo dramatiza la situación de tres formas: con comunicación pasiva, agresiva y asertiva. Después, se comenta cómo cambia la relación según el estilo de comunicación. • Actividad 2: (10 min) <u>Reflexión sobre estilos de comunicación:</u> La facilitadora guía un diálogo con preguntas: ¿Cómo se siente uno cuando responde de manera pasiva/agresiva/asertiva? ¿Qué beneficios tiene la comunicación asertiva? (ver anexo 16) Se destacan ejemplos positivos y se refuerza que la asertividad permite expresar lo que sentimos sin dañar al otro. Cierre: • Actividad: (10 min) <u>Mural de frases asertivas:</u> En un papelote o cartulina, cada estudiante escribe una frase asertiva que podría usar en su	tarjetas, cartulinas, cintas de embalaje.	

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
			vida diaria (ej.: “Prefiero que me hables con respeto”, “No estoy de acuerdo, pero te escucho”). Se pegan todas en un mural titulado “Así me comunico mejor”. Breve cierre motivador: reforzar la idea de que la comunicación asertiva ayuda a mejorar la convivencia y la confianza en uno mismo.		
7	Trabajando en equipo	Fortalecer la capacidad de trabajo colaborativo	Inicio: • Actividad: (10 min) <u>Dinámica Rompehielos “la importancia del trabajo en equipo”</u>: La facilitadora pregunta: ¿Qué significa para ustedes trabajar en equipo? Los estudiantes comparten ejemplos rápidos de situaciones en las que han trabajado en grupo (en el colegio, deportes, juegos). Luego, se brinda la conclusión inicial: trabajar en equipo implica cooperar, escuchar y aportar. Desarrollo: • Actividad 1: (10 min) <u>Dinámica “Torre de papel”</u>: La facilitadora forma equipos de 4 estudiantes. Cada grupo recibe hojas bond y cinta. El objetivo es construir la torre más alta posible en un tiempo limitado (5–7 min). Reflexión rápida: ¿qué estrategias usaron? ¿se comunicaron bien? • Actividad 2: (10 min) <u>Resolución de un reto en grupos pequeños</u>: La facilitadora plantea otro desafío breve, por ejemplo: armar un rompecabezas (ver anexo 17). Cada grupo busca soluciones en conjunto. Se observa la organización, el liderazgo y la cooperación. • Actividad 3: (5 min)	Hojas bond, cintas de embalaje, rompecabezas impresos para armar, cartulina, plumones, limpia tipo.	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
			<u>Dialogo sobre la cooperación:</u> La facilitadora expone el tema sobre la importancia del saber escuchar a los demás y de que trata el trabajo en equipo. Cierre: • Actividad: (10 min) <u>La frase final:</u> Cada grupo comparte una frase sobre lo que significa para ellos “trabajar en equipo” (ej.: “En equipo llegamos más lejos”). La facilitadora elabora un cartel con todas las frases y lo deja como recordatorio visual en el aula.		
			Inicio: • Actividad: (10 min) <u>Conversatorio breve:</u> ¿Qué es un conflicto?: La facilitadora pregunta a los estudiantes: “¿Qué entienden por conflicto?” y “¿Han tenido algún conflicto en el aula?”. Se explica que los conflictos son normales, pero lo importante es cómo los resolvemos.		
8	Resolviendo conflictos en paz	Favorecer la resolución pacífica de conflictos	Desarrollo: • Actividad 1: (15 min) <u>Escenificación de conflictos comunes en el aula:</u> La facilitadora forma equipos de 4 estudiantes. Los grupos pequeños representan situaciones frecuentes (ej.: alguien no comparte materiales, un compañero interrumpe en clase, dos estudiantes quieren el mismo puesto) (ver anexo 18). Los demás observan cómo reaccionan los personajes. Después de cada escenificación, el grupo propone alternativas para resolver el conflicto de manera pacífica.	Tarjetas con situaciones, pizarra, plumones, cartulinas de colores y cinta de embalaje.	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
9	Negociando y llegando a acuerdos	Desarrollar habilidades de planificación y toma de decisiones.	La facilitadora escribe las soluciones en la pizarra y guía para que sean realistas y respetuosas. • Actividad 2: (10 min) <u>Práctica de negociación:</u> La facilitadora brinda la enseñanza de los 3 pasos para llegar a un acuerdo de manera pacífica por medio de flyers (ver anexo 19). Cierre: • Actividad: (10 min) <u>La frase final:</u> Cada grupo comparte una frase sobre lo que significa para ellos “trabajar en equipo” (ej.: “En equipo llegamos más lejos”). La facilitadora elabora un cartel con todas las frases y lo deja como recordatorio visual en el aula.	Pelota de trapo, Fichas, papelotes, plumones, cinta de embalaje.	50 min
			Inicio: • Actividad: (10 min) <u>“El dilema de las elecciones”:</u> La facilitadora los coloca a los estudiantes en forma de un círculo, luego plantea una situación sencilla: “Tienen 1 pelota para el recreo, pero 2 grupos quieren usarla. ¿Qué podrían hacer?”. La facilitadora lanza una pelota de trapo a uno de los estudiantes con el fin que propongan rápidamente soluciones espontáneas. Reflexión inicial: negociar no es imponer ni ceder siempre, sino buscar un acuerdo justo. Desarrollo: • Actividad 1: (25 min) <u>Escenificación de conflictos que requieren negociación:</u> La facilitadora forma equipos de 4 estudiantes. En grupos, los estudiantes dramatizan pequeños conflictos (ej.: decidir qué juego hacer, quién empieza una actividad, cómo repartir materiales). Se representan primero las reacciones impulsivas y luego se intenta		

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
			negociar. Luego de ello, la facilitadora solicita que dramaticen el mismo conflicto, pero esta vez aplicando los 3 pasos de la negociación. Al finalizar, la facilitadora realiza las siguientes preguntas: ¿Qué fue fácil o difícil al negociar? ¿Cómo se sintieron cuando los escucharon y cuando tuvieron que ceder? Se resaltan los beneficios de la negociación para la convivencia. Cierre: • Actividad: (10 min) <u>La frase final:</u> Cada estudiante completa la frase: “La próxima vez que tenga un conflicto, voy a...”. Se arma un mural o cartel con las frases como compromiso colectivo. Cierre motivador: cuando negociamos, todos ganamos un poco y cuidamos la relación.		
10	Cooperando con confianza	Fortalecer habilidades relacionadas con los sentimientos	Inicio: • Actividad: (10 min) <u>“Pasar el aro sin soltar las manos”.</u> Los estudiantes forman un círculo tomado de las manos; se coloca una ula ula entre dos participantes y deben pasarlo por todo el grupo sin soltarse. Reflexión breve: ¿qué ayudó a lograrlo? ¿qué dificultó el reto? → Se introduce la idea de que la cooperación necesita confianza y apoyo mutuo. Desarrollo: • Actividad 1: (25 min) <u>Construcción grupal:</u> La facilitadora forma equipos de 4 estudiantes. En equipos, se les da material sencillo (papel, cinta, vasos descartables, sorbetes, etc.). El objetivo es construir juntos una torre o puente que se sostenga. Se observa cómo se reparten roles, cómo se comunican y cómo se apoyan entre sí. Al finalizar se	Ula ula, cuerda, cartulina, plumones, cinta de embalaje, vasos descartables, periódicos, tijeras, sorbetes.	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
			realiza las siguientes preguntas: ¿Cómo influyó la confianza en el logro del reto? ¿Qué hicieron para coordinarse mejor? ¿Qué se sintió al aportar cada uno desde su rol? Cierre: • Actividad: (10 min) “El mural inteligente”: Cada estudiante comparte una frase breve completando: “Yo coopero con confianza cuando...” La facilitadora elabora un mural o cartel con las frases y lo deja como recordatorio del grupo. Mensaje final: la cooperación con confianza nos ayuda a alcanzar metas que solos no podríamos conseguir.		
11	Compartiendo lo aprendido	Promover la integración de aprendizajes en experiencias colectivas	Inicio: • Actividad: (10 min) “Lo más valioso que aprendí”: Cada estudiante escribe en un pos it una frase corta lo que considera más valioso de las sesiones anteriores. Se pegan los posit en la pizarra formando un “mural de aprendizajes previos”. Ello fortalecerá que los conocimientos sean consolidados. Desarrollo: • Actividad 1: (25 min) “El cartel creativo con aprendizajes”: Se forman grupos de 4 estudiantes. Cada grupo elabora un cartel creativo (con frases, dibujos, símbolos) que resuma los aprendizajes más importantes que integraron del programa o las sesiones anteriores. Se motiva el uso de colores, dibujos, metáforas o lemas.	Posit de colores, pizarra, colores,periódicos, tijeras, gomas, plumones, cinta	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
			Luego, cada equipo presenta su cartel en 2-3 minutos. Los estudiantes de los otros equipos escuchan y pueden hacer preguntas cortas o comentarios positivos. Cierre: • Actividad: (10 min) <u>“Dialogo colectivo”</u>: La facilitadora guía una conversación en base a las siguientes preguntas: ¿Qué similitudes encontramos entre los carteles que han elaborado? ¿Qué nos enseña trabajar juntos sobre lo que hemos aprendido? ¿Cómo podemos aplicar estos aprendizajes en la vida diaria del aula? Para cerrar, el grupo construye una frase colectiva (ejemplo: “Juntos aprendemos mejor”) y la escribe en el mural o pizarra.		
12	Cerrando el camino juntos	Integrar aprendizajes y reforzar vínculos positivos	Inicio: • Actividad: (10 min) <u>“La telaraña inteligente”</u>: Con un ovillo de lana, el primer estudiante dice: “Lo que más me gustó/aprendí en este programa fue...” y lanza el ovillo a un compañero, sosteniendo un extremo (todos participan de la actividad). Al final, se forma una telaraña que simboliza el aprendizaje compartido y los vínculos creados. Desarrollo: • Actividad 1: (25 min) <u>“Aplicación del Post Test”</u>: Se entrega a cada estudiante las tres pruebas: ICE BarOn (inteligencia emocional). Cuestionario de Habilidades Sociales (Goldstein).	Ovillo de lana, temperas, papelógrafos, plumones, escarcha, goma, cinta de embalaje, pruebas post test impresos, lápices, borradores.	50 min

N° de Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión	Actividades principales	Materiales	Tiempo
			La facilitadora explica brevemente y supervisa la aplicación en un ambiente tranquilo. • Actividad 2: (10 min): <u>“Integrando aprendizajes”</u>: En grupos pequeños, los estudiantes crean una frase, lema o dibujo colectivo que resuma lo más importante que se llevan del programa. Se comparten al grupo y se arma un mural con todos los aportes. Cierre: • Actividad: (10 min) <u>“Me llevo y dejo”</u>: Los estudiantes forman un círculo, luego cada estudiante completa dos frases y las comparte en voz alta: “Me llevo de este programa...” “Dejo al grupo...” La facilitadora agradece la participación y resalta los logros. Se brinda unas frases motivadoras a los estudiantes y una bolsa con dulces como agradecimiento por su participación (ver anexo 20).		

ANEXO 3. Ficha de monitoreo (lista de cotejo).

LISTA DE COTEJO – MONITOREO DEL PLAN DE FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Institución Educativa: _____

Grado/Sección: _____

Facilitador(a): _____

Sesión / Fecha: _____

[illegible]

ANEXO 4. Ficha del registro de observación del diario de campo

REGISTRO DE OBSERVACION DEL DIARIO DE CAMPO

Institución Educativa: _____
Grado/Sección: _____
Facilitador(a): _____
Sesión / Fecha: _____

1. Menciona cual es el propósito de la sesión N°

.....
.....

2. Desarrollo de la sesión:

- Actividades realizadas:

.....
.....

- Participación de los estudiantes:

.....
.....

3. Observaciones del facilitador: Actitudes y comportamientos relevantes observados:

.....
.....

- Dificultades presentadas durante la sesión:

.....

.....

- Estrategias aplicadas para manejar situaciones:

.....

.....

4. Reflexión personal del facilitador:

.....

.....

5. Valoración general de la sesión realizada:

☐ Muy satisfactoria ☐ Satisfactoria ☐ Poco satisfactoria ☐ Nada satisfactoria

ANEXO 5. Rubrica de monitoreo sesión por sesión.

RUBRICA DE MONITOREO SESION POR SESION

Institución Educativa: _____

Grado/Sección: _____

Facilitador(a): _____

Sesión / Fecha: _____

Sesión	Objetivo de la sesión	Criterios de observación	Logro destacado (3)	Logro esperado (2)	En proceso (1)
1	Fomentar la confianza grupal e iniciar la cohesión del grupo.	-Mayor predisposición para los trabajos grupales. -Iniciativa propia en actividades grupales.	Inicia el liderazgo entre sus compañeros y busca la participación de cada uno de los integrantes.	Participa en algunas actividades grupales	Le dificulta participar en grupo o dinámicas grupales.
2	Reconocer y nombrar emociones básicas	-Identificación de emociones propias. - Expresión verbal de emociones	Demuestra las emociones de forma clara y autónoma en diferentes momentos.	Reconoce y nombra emociones con apoyo del facilitador.	Presenta dificultades para identificar o expresar emociones.
3	Favorecer la autorregulación emocional	- Uso de estrategias de calma. - Control de impulsos	Aplica estrategias de autorregulación de manera autónoma y constante.	Usa estrategias con apoyo en situaciones específicas.	Muestra dificultad para regular sus emociones e impulsos.
4	Promover la comprensión del otro y la escucha activa	- Atención sin interrumpir. - Parafraseo.	Escucha activamente y demuestra comprensión con sus palabras.	Escucha con apoyo en situaciones concretas.	Interrumpe o no demuestra comprensión.
5	Promover la empatía entre compañeros	- Escucha activa. - Expresión de comprensión	Escucha y valida de manera constante a sus pares.	Escucha y comprende en situaciones concretas.	Tiene dificultad para escuchar y mostrar empatía.
6	Fortalecer la comunicación asertiva	- Expresión de opiniones. - Respeto de turnos	Expresa opiniones respetando a todos los compañeros de forma autónoma.	Se comunica con respeto en situaciones específicas.	Interrumpe o presenta dificultad en la comunicación respetuosa.

Sesión	Objetivo de la sesión	Criterios de observación	Logro destacado (3)	Logro esperado (2)	En proceso (1)
7	Fomentar la cooperación grupal	- Colaboración. - Cumplimiento de acuerdos	Coopera activamente y cumple acuerdos de manera autónoma.	Colabora con apoyo en actividades específicas.	Tiene dificultad para trabajar en grupo o cumplir acuerdos.
8	Favorecer la resolución pacífica de conflictos	- Propuesta de soluciones. - Aceptación de acuerdos	Propone y acepta acuerdos pacíficos en todo momento.	Participa en acuerdos con apoyo.	Recurre a conductas poco conciliadoras o agresivas.
9	Practicar la negociación y acuerdos restaurativos	- Escucha de alternativas. - Construcción de acuerdos.	Escucha y participa activamente en acuerdos restaurativos.	Aporta en acuerdos con guía del facilitador.	Tiene dificultad para escuchar y negociar.
10	Fortalecer la confianza y autoestima	- Reconocimiento de logros. - Seguridad en participación.	Reconoce logros y participa con seguridad constante.	Se reconoce en logros y participa con apoyo.	Muestra inseguridad para reconocer sus logros o participar.
11	Fomentar la cooperación y confianza grupal	- Participación activa. - Apoyo a compañeros.	Participa y apoya a compañeros de manera autónoma.	Coopera en actividades con apoyo.	Muestra dificultad para cooperar o confiar en sus pares.
12	Integrar aprendizajes en una acción conjunta	- Aplicación de habilidades. - Trabajo colaborativo.	Logra aprendizajes y colabora activamente en la actividad final.	Aplica habilidades con guía en la actividad final.	Presenta dificultades para aplicar aprendizajes o colaborar.

ANEXO 6. Consentimiento informado – Padres de familia de los estudiantes.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA

Estimado padre/madre de familia:

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en el **Programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales para estudiantes de segundo de secundaria**, cuyo propósito es promover el desarrollo de competencias como la regulación emocional, la comunicación asertiva, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Este programa se realizará en el marco de una investigación académica que busca **aportar al bienestar y la convivencia escolar**.

El programa tendrá una duración de **12 sesiones**, con una frecuencia semanal, y cada sesión tendrá una duración aproximada de **45 a 50 minutos**. Las actividades estarán diseñadas de forma participativa, dinámica y segura, procurando generar un espacio de aprendizaje positivo y respetuoso.

Se resalta que la participación de su hijo(a) es totalmente voluntaria. En cualquier momento, tanto usted como su hijo(a) podrán decidir retirarse de la investigación, sin que esto implique ningún tipo de sanción ni perjuicio en su desempeño académico ni en su relación con la institución educativa.

Los beneficios esperados de esta intervención incluyen la mejora en las relaciones interpersonales, el fortalecimiento de la autoestima, el desarrollo de habilidades de comunicación y la prevención de dificultades socioemocionales. Asimismo, se garantizará **la confidencialidad** de la información obtenida y el anonimato de los participantes, empleando los datos únicamente con fines académicos.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre el programa, puede comunicarse con la investigadora responsable al siguiente correo electrónico:

████████████████████.

Al firmar este consentimiento, usted manifiesta haber comprendido la información brindada y autoriza la participación voluntaria de su hijo(a) en el programa.

DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombre y apellidos: _____

Grado y sección: _____

Declaración de consentimiento:

Yo, _____,

padre/madre de familia del estudiante antes mencionado, he leído y comprendido la información contenida en este documento y autorizo la participación de mi hijo(a) en el programa de desarrollo de habilidades socioemocionales.

Firma del padre/madre: _____ Fecha: _____

Firma del investigador(a): _____ Fecha: _____

ANEXO 7. Asentimiento informado.

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Querido(a) estudiante:

Se te invita a participar en el programa “**Fortalecimiento de habilidades socioemocionales**”, que se llevará a cabo en tu institución educativa. El programa tiene como propósito **ayudarte a desarrollar y reforzar habilidades importantes como reconocer y manejar tus emociones, trabajar en equipo, resolver conflictos y mejorar la forma en que te relacionas con tus compañeros.**

El programa tendrá **12 sesiones**, cada una con una duración aproximada de **45 a 50 minutos**. En estas sesiones realizaremos juegos, actividades grupales y reflexiones que te ayudarán a aprender y a crecer de manera divertida y participativa.

Tu participación en este programa **es voluntaria**. Esto significa que puedes decidir no participar o retirarte en cualquier momento, sin que esto traiga consecuencias negativas para ti.

No hay riesgos en participar. Por el contrario, se espera que esta experiencia sea **beneficiosa** para ti, ya que te brindará herramientas para mejorar la convivencia con tus compañeros, aumentar tu confianza y fortalecer tus habilidades socioemocionales.

La información que compartas será **confidencial** y usada solo **con fines académicos y de investigación**.

Si estás de acuerdo en participar, por favor firma a continuación:

Yo, _____, estudiante de segundo de secundaria, acepto participar de manera voluntaria en el programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales, sabiendo que puedo retirarme en cualquier momento si así lo deseo.

Firma del estudiante: _____

Fecha: // _____

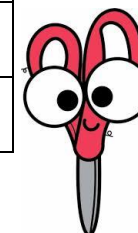
Para cualquier duda o consulta, puedes escribir al correo: dayana.estrada@upch.pe



ANEXO 8. Lista de asistencia de los participantes.

LISTA DE ASISTENCIA

N°	Nombres y Apellidos	Ses.1	Ses.2	Ses.3	Ses.4	Ses.5	Ses.6	Ses.7	Ses.8	Ses.9	Ses.10	Ses.11	Ses.12	Observación
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														



[illegible]

ANEXO 9 . PRUEBA DE ICE DE BARON VERSION ABREVIADA

Inventario Emocional BarOn ICE: Version abreviada

Edad: _____ Sexo: (F) o (M) Grado: _____ Fecha: ____/____/____

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez.
2. Rara vez.
3. A menudo.
4. Muy a menudo.

Dinos como te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORIA DE LUGARES.**

Elige una, y solo UNA respuesta por cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "RARA VEZ", has una ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen, no existen respuestas buenas o malas.

		Muy raras veces	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
01.	Me importa lo que les sucede a las personas.				
02.	Es fácil decirle a la gente como me siento.				
03.	Me gustan todas las personas que conozco.				
04.	Soy capaz de respetar a los demás.				
05.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
06.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				
07.	Pienso bien de todas las personas.				
08.	Peleo con la gente.				
09.	Tengo mal genio.				
10.	Puedo comprender preguntas difíciles.				
11.	Nada me molesta.				
12.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				
13.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
14.	Puedo describir fácilmente mis sentimientos.				
15.	Debo decir siempre la verdad.				
16.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.				
17.	Me molesto fácilmente.				
18.	Me agrada hacer cosas para los demás.				
19.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.				
20.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.				
21.	Para mí es fácil decirles a las personas como me siento.				
22.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.				
23.	Me siento mal cuando las personas son heridas, en sus sentimientos.				
24.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.				
25.	No tengo días malos.				
26.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.				

27.	Me disgusto fácilmente.				
28.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.				
29.	Cuando me molesto actúo sin pensar.				
30.	Se cuando la gente está molesta aun cuando no dicen nada.				

ANEXO 10. LISTA DE CHEQUEO DE HABILIDADES SOCIALES

Nombre: Edad:

Ocupación: Sexo:

Fecha:

Instrucciones

A continuación Ud. Encontrará enumerada una lista de habilidades que las personas usan en la interacción social más o menos eficientemente. Ud. Deberá determinar cómo usa cada una de estas habilidades, marcando con un aspa (X) en la columna de:

N si Ud. Nunca usa la habilidad.

RV si Ud. Rara Vez usa la habilidad.

AV si Ud. A Veces usa la habilidad.

AM si Ud. A Menudo usa la habilidad.

S si Ud. Siempre usa la habilidad.

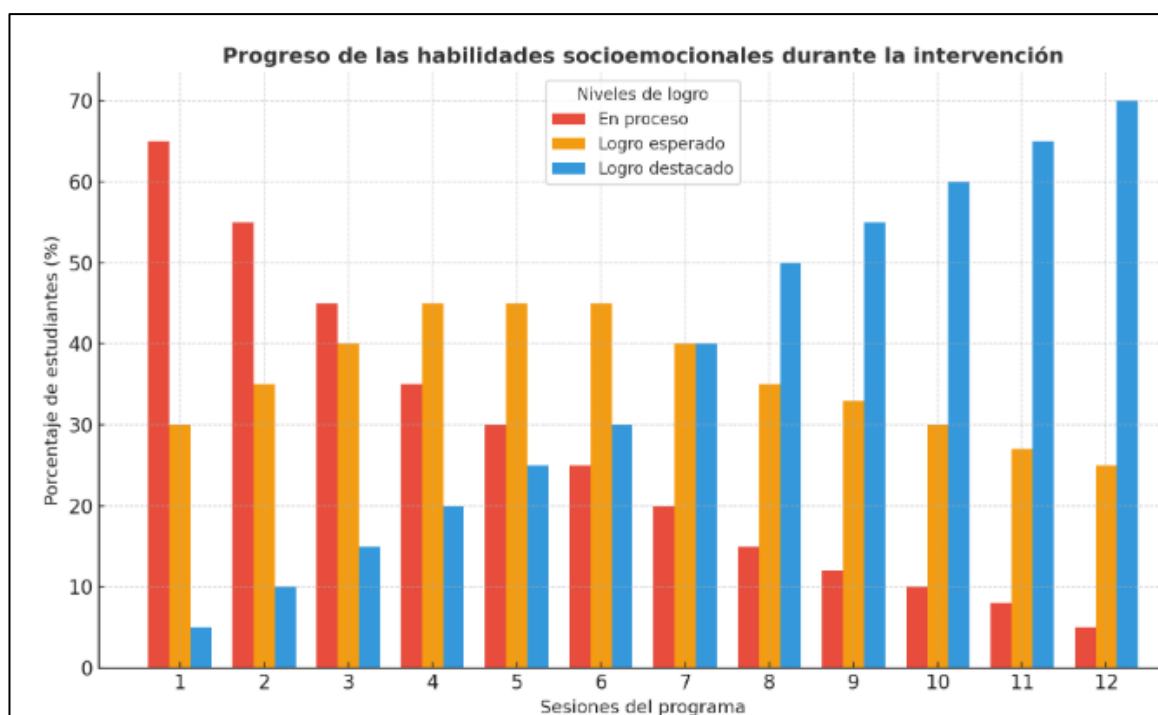
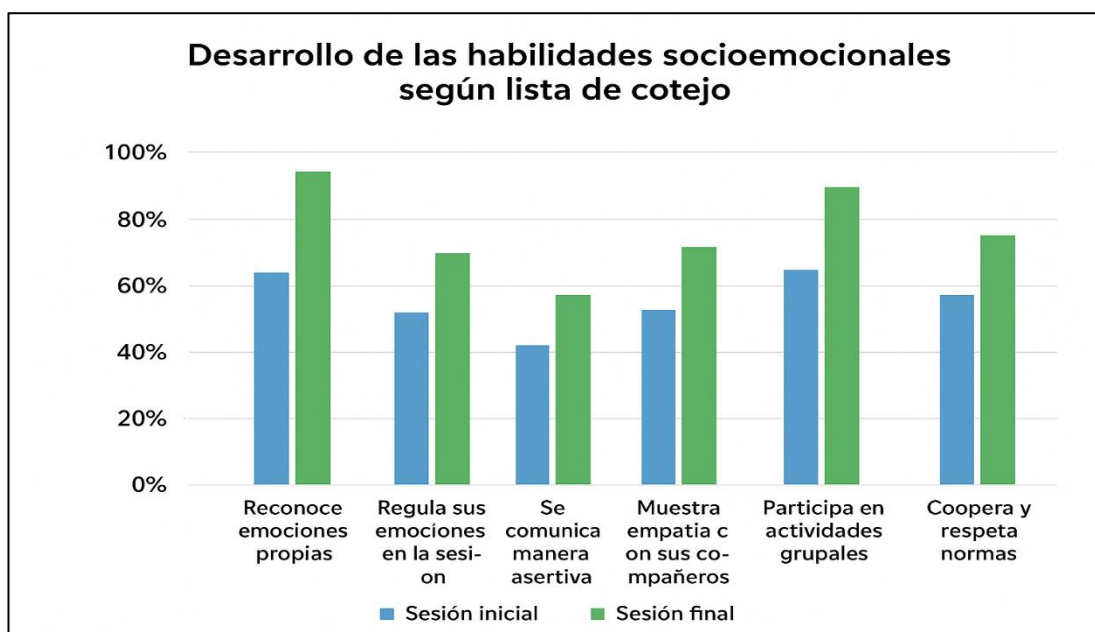
ITEMS		N	RV	AV	AM	S
01.	Escuchar: ¿ Presta la atención a la persona que le está hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que está diciendo.					
02.	Iniciar una conversación: ¿ Inicia conversaciones con otras personas y luego las mantiene por un momento?.					
03.	Mantener una conversación: ¿Habla con otros personas sobre cosas de interés mutuo?					
04.	Formular una pregunta: ¿ determina la información que necesita saber y se le pide a la persona adecuada?					
05.	Dar “las gracias”: ¿Permite que los demás sepan que está agradecido con ellos por algo que hicieron por Ud.?					
06.	Presentarse: ¿ Se esfuerza por conocer nuevas personas por propia iniciativa?					
07.	Presentarse a otras personas: ¿ Ayuda a presentarse a nuevas personas con otras?.					
08.	Hacer un Cumplido: ¿ Dice a los demás lo que le gusta de ellos o de lo que hacen?					
09.	Pedir ayuda: ¿ Pide ayuda cuando la necesita?					
10.	Participar: ¿Elige la mejor manera de ingresar en un grupo que está realizando una actividad , y luego se integra en él?.					
11.	Dar instrucciones: ¿Explica instrucciones de tal manera que las personas puedan seguirlas fácilmente?					

12.	Seguir instrucciones: ¿Presta cuidadosamente atención a las instrucciones y luego las sigue?.					
13.	Disculparse: ¿Pide disculpas a los demás cuando hace algo que sabe que está mal?					
14.	Convencer a los Demás: ¿ Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores o más útiles que las de ellos?					
15.	Conocer sus sentimientos: ¿Intenta comprender y reconocer sus emociones que experimenta?					
16.	Expresar sus sentimientos: ¿ permite que los demás conozca lo que siente?					
17.	Comprender los sentimientos de los demás: ¿Intenta comprender lo que siente los demás?					
18.	Enfrentarse con el enfado de otro: ¿Intenta comprender el enfado de la otra persona?					
19.	Expresar afecto: ¿ Permite que los demás sepan que Ud. Se interesa o se preocupa por ellos?.					
20.	Resolver el miedo: ¿cuándo siente miedo, piensa por lo que siente, y luego intenta hacer algo para disminuirlo?					
21.	Autocompensarse: ¿ Se da a sí mismo una recompensa después de hacer algo bien?					
22.	Pedir Permiso: ¿Reconoce cuando es necesario pedir permiso para hacer algo, y luego lo pide a la persona indicada?					
23.	Compartir algo: ¿Ofrece compartir sus cosas con los demás?					
24.	Ayudar a los demás: ¿Ayuda a quien lo necesita?					
25.	Negociar: ¿ Si Ud. Y alguien está en desacuerdo sobre algo, trata de llegar a un acuerdo que les satisfaga a ambos?					
26.	Emplear Autocontrol: ¿ Controla su carácter de modo que no se le “escapan las cosas de la mano”?					
27.	Defender sus derechos: ¿ Defiende sus derechos dando a conocer a los demás cuál es su postura?					
28.	Responder a las bromas: Conserva el control cuando los demás le hacen bromas?					
29.	Evitar problemas con los demás: ¿ Se mantiene al margen de las situaciones que podrían ocasionarle algún problema?					
30.	No entrar en problemas: ¿ Encuentra otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearse?					

31.	Formular una queja: ¿Le dice a los demás de modo claro, pero con enfado, cuando ellos han hecho algo que no le gusta?					
32.	Responder a una queja: ¿Intenta escuchar a los demás y responder imparcialmente cuando ellos se quejan de ti?					
33.	Demostrar deportividad después de un juego: ¿Expresa un cumplido al otro equipo después de un juego si ellos se lo merecen?					
34.	Resolver la vergüenza: ¿Hace algo que le ayude a sentir menos vergüenza o estar menos cohibido?					
35.	Arreglárselas cuando le dejan de lado: ¿Determina si lo han dejado de lado en una actividad y luego algo para sentirse mejor en esa situación?					
36.	Defender a un amigo: ¿Manifiesta a los demás cuando siente que un amigo no ha sido tratado de manera justa?					
37.	Responder a una persuasión: ¿Si alguien está tratando de convencerlo de algo, piensa en la posición de esta persona y luego en la propia antes de decidir qué hacer?					
38.	Responder al fracaso: ¿Intenta comprender la razón por la cual ha fracasado en una situación particular?					
39.	Enfrentarse con mensajes contradictorios: ¿reconoce y resuelve la confusión que se produce cuando los demás le explican una cosa, pero dicen y hacen otras?					
40.	Responder a una acusación: ¿Comprende de qué y por qué ha sido acusado y luego piensa en la mejor forma de relacionarse con la persona que hizo la acusación?					
41.	Prepararse para una conversación: ¿Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista, antes de una conversación problemática?					
42.	Hacer Frente a las presiones del grupo: ¿Decide lo que quiere hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta?					
43.	Tomar iniciativas: ¿Si se siente aburrido, intenta encontrar algo interesante que hacer?					
44.	Determina la causa de un problema: ¿si surge un problema, intenta determinar lo que causó?					
45.	Establecer un objetivo: ¿Determina de manera realista lo que le gustaría realizar antes de empezar una tarea.					

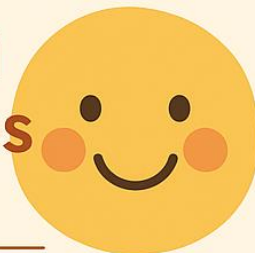
46.	Determinar sus habilidades: ¿ Determina de manera realista qué tan bien podría realizar una tarea específica antes de iniciarla?					
47.	Reunir información: ¿ Determina lo que necesita saber y cómo conseguir esa información?					
48.	Resolver los problemas según su importancia: ¿ Determina de forma realista cuál de sus problemas es el más importante y el que debería ser solucionado primero?					
49.	Tomar una decisión: ¿ Considera diferentes posibilidades y luego elige la que le hará sentirse mejor?					
50	Concentrarse en una tarea: ¿ Es capaz de ignorar distracciones y solo prestar atención a lo que quiere hacer?					

ANEXO 11. Resultados del monitoreo de las sesiones





Ficha de Reflexión sobre mis Emociones



Nombre _____ Fecha: _____

1 ¿Qué emoción siento con
más frecuencia?

2 ¿Qué hago cuando me siento
triste o molesto?

3 ¿Qué emoción me gusta más
experimentar?

ANEXO 13. Tarjetas de situaciones cotidianas.



ANEXO 14. Material los pilares de la escucha activa.



ANEXO 15. Materiales para dinámica “ponerse en los zapatos de otros”.



Si yo estuviera en el lugar de un compañero que se siente excluido por su color de piel o clase social me sentiría...



Si yo estuviera en el lugar de alguien que llega nuevo al colegio, me sentiría...



5 CUESTIONES IMPRESCINDIBLES PARA COMUNICAR DE FORMA ASERTIVA



1 Foco

Piensa en el **problema y no en la persona.**



2 Lenguaje

Presta atención a tu lenguaje **verbal y no verbal.**



3 Tácticas

Ve bien preparado. Practica **tácticas asertivas.**



4 Escucha.

Presta **atención al discurso** y respeta sus **tiempos.**



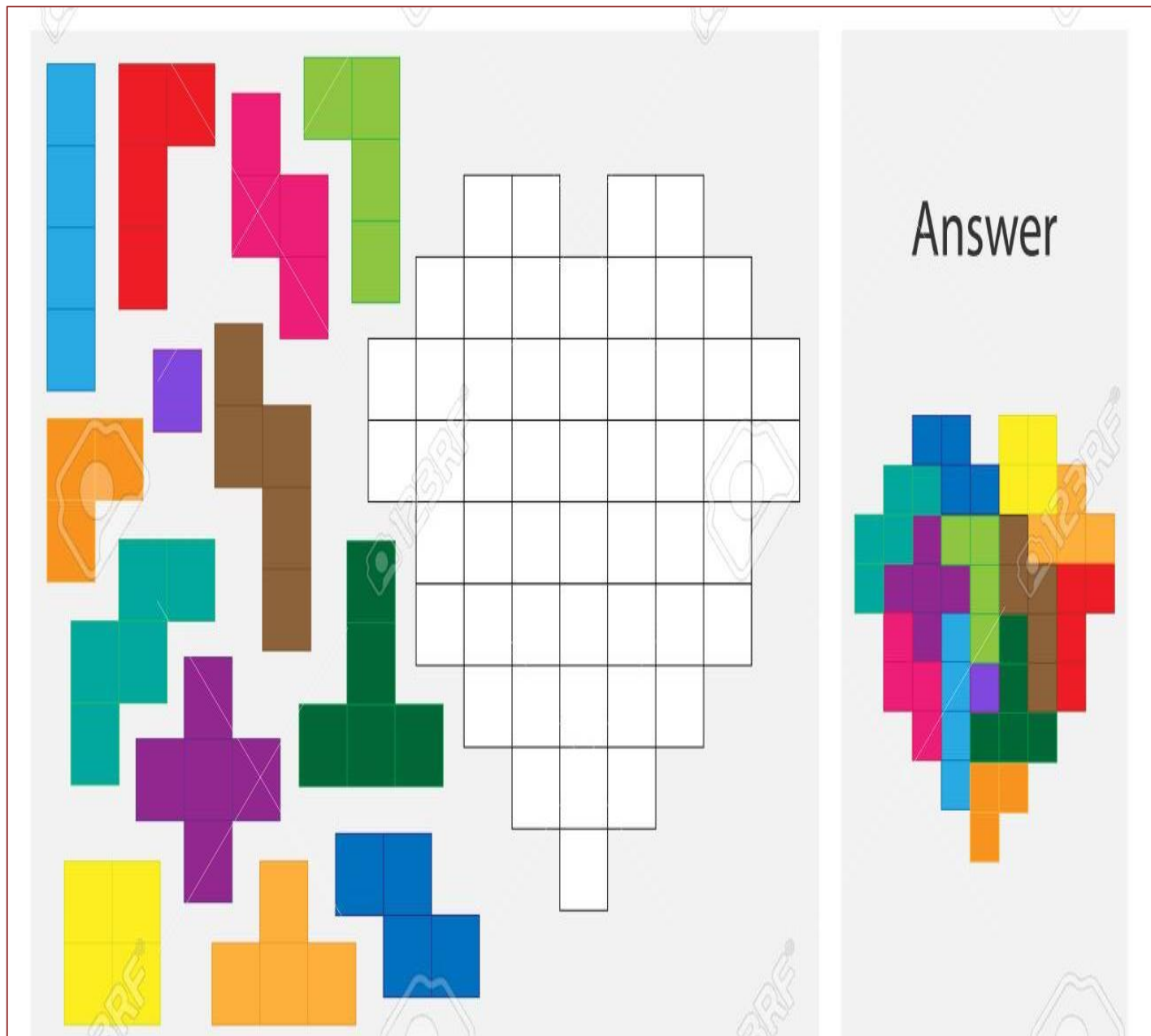
5 Empatía

Ser empático no significa **estar de acuerdo.**

ANEXO 17. Material didáctico “rompecabezas”

EL CORAZON DE COLORES

A. Completa el siguiente rompecabezas según la demostración:



CONFLICTOS COMUNES EN EL AULA



**ALGUIEN NO
COMPARTE
MATERIALES**



**UN COMPAÑERO
INTERRUMPE
EN CLASE**



**DOS ESTUDIANTES
QUIEREN EL
MISMO PUESTO**

CONFLICTOS COMUNES EN EL AULA



**UN COMPAÑERO
NO DEJA PART-
ICIPAR EN EL
TRABAJO EN GRUPO**



**DISCUSIÓN POR
QUIÉN USA
PRIMERO
UN MATERIAL**



**UN ESTUDIANTES
QUIERA DE OT
PUSU RESPUESTA
EN CLASE**

PRACTICAN LLEGAR A UN ACUERDO APLICANDO 3 PASOS:

1

**ESCUCHAR
AL OTRO.**

2

**PROPONER
ALTERNATIVAS.**

3

**LLEGAR A UN
PUNTO MEDIO**

ANEXO 20. Material empleado en la última sesión.

