

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA**

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**



TESIS:

**Programa de inteligencia emocional para fortalecer habilidades
sociales en estudiantes de la I.E. N° 38478 “San Martín de Porras”,**

Ayacucho - 2025

Para optar el grado académico de:

**MAESTRA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

PRESENTADO POR:

Bach. Elizabeth IPURRE APARI

ASESOR:

Dr. Erik Arthur GUTIÉRREZ GARCÍA

AYACUCHO - PERÚ

2026

Dedicatoria

A mis queridos padres, Florencia Apari Palomino y Javier Ipurre De la Cruz. Gracias por ser mi guía, mi fortaleza y mi mayor inspiración. Por cada sacrificio silencioso, por cada palabra de aliento, por cada abrazo en el momento justo. Todo lo que soy y todo lo que he logrado lleva su amor como base.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga por haberme permitido formar parte de su comunidad académica durante estos dos años. Esta casa de estudios me brindó la invaluable oportunidad de continuar con mi formación profesional y enriquecer mis conocimientos, especialmente en el ámbito de la psicología educativa. Valoro el compromiso de la institución con el desarrollo de la región, el cual refleja su genuina preocupación por el progreso de la comunidad local.

Mi agradecimiento se extiende a la Escuela de Posgrado, por haberme ofrecido la posibilidad de seguir perfeccionando mis capacidades y avanzar en mi camino hacia una formación profesional íntegra, comprometida con el servicio al país.

A los docentes que compartieron generosamente sus saberes y me motivaron a seguir preparándome con responsabilidad y vocación, muchas gracias. De igual manera, expreso mi agradecimiento al director y a los estudiantes de la I.E. N.º 38472 “San Martín de Porras”, Escuela de Varones de Hualla, Ayacucho, por el valioso apoyo y las facilidades brindadas durante la recolección de datos para este estudio.

Al Dr. Erik Arthur Gutiérrez García, asesor de esta tesis, expreso mi más sincero reconocimiento por su orientación constante, su paciencia y su apoyo incondicional a lo largo de este proceso de investigación.

Por último, también agradezco a todas aquellas personas que, de manera directa o indirecta, contribuyeron con su apoyo, aliento y colaboración, les expreso mi más profundo agradecimiento por haber hecho posible la culminación de este informe final de investigación.

Índice de contenido

Dedicatoria	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice de contenido.....	iv
Índice de tablas	viii
Resumen	ix
Abstract.....	x
Introducción.....	xi
I. Planteamiento del problema.....	1
1.1. Descripción de la situación problemática	1
1.2. Formulación del problema.....	11
1.2.1. Problema general	11
1.2.2. Problemas específicos.....	11
1.3. Formulación de objetivos	12
1.3.1. Objetivo general.....	12
1.3.2. Objetivos específicos	12
1.4. Justificación	12
1.4.1. Justificación teórica	12
1.4.2. Justificación metodológica	13
1.4.3. Justificación práctica.....	14
1.4.4. Justificación psicológica	14
II. Marco teórico	16
2.1. Antecedentes.....	16
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	16
2.1.2. Antecedentes nacionales	19

2.1.3.	Antecedentes locales.....	23
2.2.	Bases teóricas	26
2.2.1.	Definición de inteligencia emocional	26
2.2.2.	Definición de programa	29
2.2.3.	Programa de inteligencia emocional.....	33
2.2.4.	Dimensiones del programa de inteligencia emocional	37
2.2.5.	Importancia del programa de inteligencia emocional.....	43
2.2.6.	Definición de habilidades sociales.....	45
2.2.7.	Modelos teóricos que explican las habilidades sociales	48
2.2.8.	Dimensiones de habilidades sociales.....	53
2.2.9.	La niñez y sus características.....	56
2.3.	Bases conceptuales	62
2.3.1.	Habilidades sociales.....	62
2.3.2.	Inteligencia emocional.....	62
2.3.3.	Adaptación escolar.....	62
2.3.4.	Interacción con pares	62
2.3.5.	Autocontrol y autorregulación	62
2.3.6.	Programas de intervención.....	62
2.3.7.	Desarrollo socioemocional	62
2.3.8.	Autoeficacia social.....	63
III.	Metodología	64
3.1.	Formulación de hipótesis.....	64
3.1.1.	Hipótesis general.....	64
3.1.2.	Hipótesis específicas.....	64
3.2.	Variables.....	64

3.3. Operacionalización de variables	64
3.4. Tipo y nivel de investigación.....	68
3.4.1. Tipo de investigación.....	68
3.4.2. Nivel de investigación	69
3.5. Métodos	69
3.6. Diseño de investigación.....	70
3.7. Población y muestra.....	71
3.7.1. Población	71
3.7.2. Muestra	71
3.8. Técnicas e instrumentos.....	72
3.8.1. Técnicas	72
3.8.2. Instrumentos.....	72
3.9. Validez y confiabilidad de instrumentos	73
3.9.1. Validez.....	73
3.9.2. Confiabilidad	75
3.10. Técnicas de procesamiento de datos.....	76
3.11. Aspectos éticos	79
IV. Resultados y discusión	82
4.1. Resultados a nivel descriptivo	82
4.2. Resultados a nivel inferencial.....	86
4.3. Discusión de resultados	96
V. Conclusiones	102
Recomendaciones	103
Referencias bibliográficas	105
Anexos	117

Anexo 1. Matriz de consistencia	117
Anexo 2. Validación de instrumentos	119
Anexo 3. Autorización de la institución	127
Anexo 4. Procesamiento estadístico	128
Anexo 5. Programa experimental	131
Anexo 6. Artículo científico	213

Índice de tablas

Tabla 1.	Matriz de operacionalización de variables.....	65
Tabla 2.	Validez de contenido por medio del juicio de expertos de la GO-HS	75
Tabla 3.	Confiabilidad de la GO-HS aplicado en una muestra piloto de 14 estudiantes ..	76
Tabla 4.	Nivel de habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.....	82
Tabla 5.	Nivel de adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.....	83
Tabla 6.	Nivel de interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.....	84
Tabla 7.	Nivel de autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.....	85
Tabla 8.	Prueba de normalidad de habilidades sociales y dimensiones en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025	86
Tabla 9.	Prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas: habilidades sociales pre y postest	88
Tabla 10.	Prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas: adaptación escolar pre y postest.....	90
Tabla 11.	Prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas: interacción con pares pre y postest	92
Tabla 12.	Prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas: autocontrol y autorregulación pre y postest.....	94
Tabla 13.	Matriz de consistencia.....	117

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025. Para ello, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, nivel explicativo y diseño preexperimental. Como procedimiento de investigación se emplearon los métodos hipotético-deductivo y estadístico. La población estuvo conformada por 18 niños del primer grado de primaria; debido al tamaño reducido del grupo, se trabajó con una muestra censal, es decir, se incluyó a los mismos 18 estudiantes que integraban la población. Como técnica de recolección de datos se utilizó la observación directa, y para medir las habilidades sociales se aplicó un instrumento diseñado exclusivamente para este estudio. Los resultados evidenciaron que el programa de inteligencia emocional influyó significativamente en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes evaluados ($t = -17.078$; $p = 0.000 \leq 0.05$). Asimismo, se encontró que el programa también influyó significativamente en la mejora de sus dimensiones: adaptación escolar ($Z = -3.755$; $p = 0.000 \leq 0.05$), interacción con pares ($Z = -3.745$; $p = 0.000 \leq 0.05$) y autocontrol y autorregulación ($Z = -3.759$; $p = 0.000 \leq 0.05$).

Palabras clave: estudiantes, habilidades sociales, inteligencia emocional.

Abstract

The overall objective of this study was to determine the influence of the emotional intelligence program on the improvement of social skills among students at School No. 38478 “San Martín de Porras” in Ayacucho – 2025. To this end, the research was conducted using a quantitative, applied approach at the explanatory level with a pre-experimental design. The hypothetical-deductive and statistical methods were employed as research procedures. The population consisted of 18 first-grade elementary school students; due to the small size of the group, a census sample was used, meaning that the same 18 students who made up the population were included. Direct observation was used as the data collection technique, and an instrument designed exclusively for this study was applied to measure social skills. The results showed that the emotional intelligence program significantly influenced the improvement of the social skills of the evaluated students ($t = -17.078$; $p = 0.000 \leq 0.05$). Likewise, it was found that the program also significantly influenced the improvement of its dimensions: school adjustment ($Z = -3.755$; $p = 0.000 \leq 0.05$), peer interaction ($Z = -3.745$; $p = 0.000 \leq 0.05$), and self-control and self-regulation ($Z = -3.759$; $p = 0.000 \leq 0.05$).

Keywords: students, social skills, emotional intelligence.

Introducción

La educación primaria constituye una etapa decisiva en la formación integral de los estudiantes, porque en ella no solo se fortalecen los aprendizajes académicos básicos, sino también las primeras formas de convivencia, participación, autonomía y relación con los demás. En este nivel educativo, el aula se convierte en un espacio donde los estudiantes aprenden a seguir normas, expresar lo que sienten, compartir materiales, esperar turnos, resolver desacuerdos y construir vínculos con sus pares. Sin embargo, este proceso no siempre se desarrolla de manera armónica, debido a que algunos estudiantes presentan dificultades para reconocer sus emociones, regular sus impulsos, tolerar la frustración o relacionarse adecuadamente con sus compañeros. En ese sentido, las habilidades sociales dejan de ser un aspecto complementario de la educación y se convierten en una condición necesaria para la adaptación escolar, el bienestar emocional y la convivencia diaria. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional adquiere relevancia pedagógica, porque permite trabajar de manera organizada la percepción, comprensión y regulación de las emociones, favoreciendo respuestas más adecuadas ante las exigencias propias de la vida escolar.

Esta problemática se relaciona con un contexto nacional en el que la salud emocional y las habilidades socioemocionales de los estudiantes requieren atención sostenida. En el Perú, el Ministerio de Salud (MINSA, 2024) informó que, durante el 2024, los establecimientos del sector atendieron 1'315,976 casos por trastornos de salud mental y problemas psicosociales, además de 6'877,221 atenciones; entre las patologías más frecuentes se registraron ansiedad, depresión, trastornos emocionales y del comportamiento en la niñez y adolescencia, y trastornos del desarrollo psicológico. Asimismo, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) del año 2024 reportó que solo el 37.7% de estudiantes respondió positivamente a la mayoría de ítems de autorregulación, habilidad entendida como la capacidad para gestionar emociones, pensamientos y comportamientos,

especialmente en situaciones de aprendizaje (Ministerio de Educación [MINEDU], 2025). Estos datos muestran que la escuela necesita fortalecer espacios de acompañamiento emocional, debido a que las dificultades para autorregularse pueden afectar la concentración, la convivencia, la respuesta frente a los conflictos y la participación en el aula.

En el campo educativo, el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales 2023 permitió reconocer que estas habilidades se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje formales e informales y se expresan en patrones de pensamientos, sentimientos y comportamientos. Dicho estudio evaluó 15 habilidades socioemocionales organizadas en cinco dimensiones: desempeño en las tareas, regulación emocional, colaboración, apertura a la experiencia e involucramiento con los otros, lo que confirma que el desarrollo socioemocional forma parte de las condiciones necesarias para una trayectoria escolar saludable (MINEDU, 2024). En esa misma línea, la ENLA 2024 precisó que evaluar la autorregulación resulta importante porque permite orientar a la comunidad educativa frente a dificultades emocionales como el estrés y la ansiedad, prevenir tempranamente situaciones de acoso escolar y comprender la manera en que los estudiantes expresan emociones, se relacionan y responden a los conflictos (MINEDU, 2025). Por ello, trabajar la inteligencia emocional en la escuela no responde únicamente a una preocupación psicológica, sino también a una necesidad pedagógica vinculada con la convivencia y el aprendizaje.

En el contexto regional, Ayacucho presenta indicadores que refuerzan la pertinencia de intervenir en el desarrollo socioemocional desde las instituciones educativas. La Dirección Regional de Educación de Ayacucho reportó que, en 2023, se evaluó a 60,939 estudiantes de educación primaria, de los cuales 3,644, equivalente al 6.0%, se ubicaron en el nivel “en inicio” en habilidades socioemocionales, mientras que 23,282, equivalente al 38.2%, se encontraron “en proceso” (Dirección Regional de Educación de Ayacucho [DREA], 2025). En primer grado de primaria, específicamente, se evaluó a 9,584

estudiantes; de ellos, 668, equivalente al 7.0%, se ubicaron en inicio y 3,658, equivalente al 38.2%, en proceso (DREA, 2025). Además, el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho al 2036 reconoce que las habilidades socioemocionales son indispensables para alcanzar el bienestar individual y colectivo, así como para sostener la trayectoria escolar de los estudiantes (DREA, 2025). Estos datos permiten comprender que la problemática investigada no es ajena a la realidad regional, sino que forma parte de una necesidad educativa actual en Ayacucho.

En la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, ubicada en Ayacucho, la problemática se evidenció a partir de la observación directa de la dinámica escolar. En el aula de primer grado se advirtieron dificultades en algunos estudiantes para seguir instrucciones, respetar normas, esperar turnos, compartir materiales, participar en actividades grupales y resolver desacuerdos de manera pacífica. También se observaron respuestas emocionales poco reguladas frente a situaciones de frustración, como llanto, enojo, aislamiento, gritos o conductas impulsivas. Estas manifestaciones afectaban la adaptación escolar, la interacción con pares y el autocontrol, dimensiones centrales de las habilidades sociales consideradas en la presente investigación. Por ello, resultó necesario aplicar una intervención educativa que no se limitara a corregir conductas, sino que ayudara a los estudiantes a reconocer sus emociones, comprender las de sus compañeros, regular sus respuestas y relacionarse de manera más adecuada dentro del aula.

Desde el sustento teórico, la investigación se apoyó en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), quienes plantearon que esta capacidad implica percibir, valorar, expresar, comprender y regular las emociones, así como utilizarlas para orientar el pensamiento y la acción. También se consideraron los aportes de Bisquerra (2012), quien sostiene que la educación emocional favorece el desarrollo integral de los estudiantes, al promover competencias relacionadas con la conciencia emocional, la

regulación, la autonomía, la convivencia y el bienestar. En cuanto a las habilidades sociales, se asumió la perspectiva de Smith y Gilles (2003), quienes destacan la importancia de promover sistemáticamente conductas sociales adecuadas en contextos escolares, especialmente cuando se busca mejorar la interacción, la adaptación y la respuesta frente a situaciones de convivencia. Bajo esta base, se comprendió que fortalecer la inteligencia emocional puede generar cambios observables en la conducta social de los estudiantes, ya que les permite identificar lo que sienten, expresar sus emociones con mayor claridad y actuar con mayor respeto frente a sus compañeros.

En este marco, la presente investigación titulada “Programa de inteligencia emocional para fortalecer habilidades sociales en estudiantes de la I.E. N.º 38478 ‘San Martín de Porras’, Ayacucho – 2025” tuvo como objetivo general determinar la influencia de un Programa de Inteligencia Emocional en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes. Asimismo, se orientó a identificar su influencia en tres dimensiones específicas: adaptación escolar, interacción con pares, y autocontrol y autorregulación. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, nivel explicativo y diseño preexperimental con un solo grupo, aplicando una medición antes y después de la intervención. La muestra fue censal y estuvo conformada por 18 estudiantes de primer grado de primaria, a quienes se les aplicó la Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS), instrumento elaborado para valorar conductas sociales observables en el contexto escolar. De esta manera, el estudio buscó ofrecer una respuesta concreta a una necesidad institucional previamente identificada.

La importancia de esta investigación radicó en su aporte educativo, metodológico y psicológico dentro de la institución estudiada. En lo educativo, permitió aplicar un programa estructurado de 15 sesiones orientadas al reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones. En lo metodológico, aportó una ruta de intervención y evaluación mediante el

Programa de Inteligencia Emocional (P-IE) y la Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS), ambos elaborados para el estudio. En lo psicológico, favoreció el desarrollo socioemocional de los estudiantes, al promover habilidades necesarias para convivir, participar, controlar impulsos y resolver conflictos de forma pacífica. Para una mejor comprensión, el informe se ha estructurado en capítulos organizados lógicamente. El Capítulo I aborda el planteamiento del problema, describiendo la realidad observada y definiendo los objetivos que guiaron el estudio. El Capítulo II desarrolla el marco teórico, analizando los antecedentes nacionales e internacionales y profundizando en las bases teóricas de la inteligencia emocional y las habilidades sociales. El Capítulo III detalla la metodología empleada, justificando el enfoque cuantitativo, el diseño preexperimental y los instrumentos de observación utilizados con la muestra de 18 estudiantes. Finalmente, el Capítulo IV presenta los resultados y la discusión de los hallazgos, demostrando la efectividad de la intervención, para cerrar con las conclusiones y recomendaciones pertinentes que buscan dar sostenibilidad a los logros alcanzados.

I. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

A nivel internacional, la necesidad de trabajar la inteligencia emocional en la escuela se ha vuelto más visible porque los niños y adolescentes enfrentan situaciones emocionales cada vez más complejas, tanto dentro como fuera del aula. El World Health Organization (WHO, 2025) informó que, a escala global, uno de cada siete adolescentes entre 10 y 19 años presenta algún trastorno mental, lo que representa el 15% de la carga mundial de enfermedad en ese grupo de edad; además, la depresión, la ansiedad y los trastornos del comportamiento figuran entre las principales causas de enfermedad y discapacidad en la adolescencia. Esta información permite comprender que el desarrollo emocional no puede ser tratado como un aspecto secundario de la educación, porque las dificultades para reconocer, comprender y regular las emociones afectan la convivencia, la participación escolar, la relación con los compañeros y la disposición para aprender. En ese contexto, un programa de inteligencia emocional cobra sentido como una intervención educativa preventiva y formativa, ya que permite enseñar a los estudiantes a identificar sus emociones, comprender lo que sienten y responder de manera más adecuada ante situaciones de tensión, conflicto o frustración. Por ello, la escuela se convierte en un espacio clave para fortalecer la percepción, comprensión y regulación emocional desde edades tempranas.

La problemática también se observa en las dificultades de convivencia y en la presencia de conductas que evidencian debilidades en las habilidades sociales. Según los resultados de PISA 2022, en promedio, en los países de la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023), alrededor del 10% de estudiantes manifestó sentirse inseguro en el trayecto hacia la escuela o en espacios escolares fuera del aula, mientras que aproximadamente 20% señaló haber sido víctima de acoso escolar al menos algunas veces al mes; además, otro grupo de estudiantes reportó haber observado

vandalismo, amenazas, peleas o incluso la presencia de armas dentro del entorno escolar. Estas cifras reflejan que la escuela no siempre constituye un ambiente plenamente seguro para el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Cuando un niño no logra relacionarse adecuadamente, resolver conflictos de manera pacífica, respetar normas o controlar impulsos, la convivencia se deteriora y se incrementan las posibilidades de exclusión, agresión o retraimiento. Por ello, las habilidades sociales no deben entenderse solo como buenas maneras de comportamiento, sino como capacidades necesarias para vivir con otros, participar en grupo, colaborar, escuchar y regular la conducta en situaciones cotidianas del aula.

En la misma línea, la violencia entre pares y el ciberacoso muestran que las dificultades sociales de los estudiantes ya no se limitan al aula física, sino que se extienden a los espacios digitales. El estudio internacional Health Behaviour in School-aged Children, desarrollado en Europa, Asia Central y Canadá, reportó que 11% de adolescentes manifestó haber sido víctima de acoso escolar, mientras que 15% indicó haber sufrido ciberacoso; además, los datos de 2018 a 2022 mostraron un aumento en la perpetración de ciberacoso, pasando de 11% a 14% en varones y de 7% a 9% en mujeres, así como un incremento de víctimas de ciberacoso de 12% a 15% en varones y de 13% a 16% en mujeres (WHO, 2024). Estas cifras evidencian que muchos estudiantes aún presentan dificultades para manejar sus emociones, respetar límites, comunicarse sin dañar y comprender el impacto de sus acciones sobre los demás. A ello se suma que la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2024) advirtió que solo 32 Estados contaban con un marco legal integral contra la violencia escolar, lo cual revela que la respuesta institucional todavía es insuficiente frente a un problema que afecta el bienestar, la seguridad y la socialización de los estudiantes.

Desde la perspectiva educativa, el problema no se reduce a la presencia de violencia o malestar emocional, sino también a las brechas en el desarrollo de competencias socioemocionales. La OCDE (2024), mediante la Encuesta sobre Habilidades Sociales y Emocionales 2023, evaluó a estudiantes de 10 y 15 años en 16 sitios participantes, considerando habilidades como persistencia, responsabilidad, autocontrol, control emocional, optimismo, asertividad, sociabilidad, empatía, confianza, creatividad y tolerancia. Los resultados mostraron que los estudiantes de 15 años suelen reportar niveles más bajos de habilidades sociales y emocionales que los de 10 años, especialmente en confianza, energía, optimismo, creatividad y curiosidad; asimismo, los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos reportaron menores niveles en todas las habilidades evaluadas, con brechas más marcadas en creatividad, tolerancia, asertividad, sociabilidad y empatía. Esta situación es preocupante porque dichas habilidades están vinculadas con el bienestar psicológico, la convivencia, el rendimiento escolar y la capacidad para afrontar situaciones de presión. En consecuencia, fortalecer las habilidades sociales desde programas emocionales estructurados permite intervenir sobre una necesidad real del contexto educativo actual.

En este escenario, los programas de inteligencia emocional y aprendizaje socioemocional adquieren relevancia porque ofrecen una respuesta pedagógica organizada frente a las dificultades emocionales y sociales de los estudiantes. Una revisión sistemática y metaanálisis reciente, que analizó 90 estudios, 47 programas de aprendizaje socioemocional y 20,626 estudiantes de educación básica, encontró que quienes participaron en estos programas mejoraron significativamente en rendimiento académico, funcionamiento escolar, habilidades sociales y emocionales, actitudes, conductas y percepción del clima y la seguridad escolar (Cipriano et al., 2024). Este hallazgo respalda la importancia de diseñar intervenciones escolares que no se limiten a transmitir contenidos,

sino que ayuden a los estudiantes a reconocer sus emociones, relacionarse mejor con sus compañeros, resolver conflictos, controlar impulsos y participar de manera más responsable en la vida del aula. Por tanto, a este nivel, la problemática muestra que el fortalecimiento de las habilidades sociales requiere acciones educativas intencionales, sostenidas y adaptadas al desarrollo infantil, especialmente en instituciones donde se busca mejorar la convivencia y el bienestar escolar.

En el Perú, el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes se ha convertido en una necesidad educativa vinculada directamente con el bienestar, la convivencia y el aprendizaje. El problema no se limita a que algunos niños expresen enojo, tristeza, temor o frustración dentro del aula, sino a que muchos de ellos aún no cuentan con recursos suficientes para reconocer lo que sienten, comprender sus emociones y regular sus respuestas frente a situaciones escolares cotidianas. Esta situación se vuelve más preocupante si se considera que, de acuerdo con reportes del Ministerio de Salud (MINSA, 2024) se atendieron 1'315,976 casos por trastornos de salud mental y problemas psicosociales durante ese año, además de 6'877,221 atenciones; entre las patologías más frecuentes se registraron 244,462 casos de ansiedad, 177,611 de depresión, 194,137 de trastorno emocional y del comportamiento en la niñez y adolescencia, y 176,230 de trastorno del desarrollo psicológico. Estos datos muestran que la dimensión emocional de la niñez y adolescencia no puede quedar fuera de la intervención escolar, porque las dificultades emocionales también se expresan en la manera de convivir, participar y responder ante los demás.

La problemática emocional también se evidencia en las cifras nacionales sobre depresión, las cuales permiten comprender que el malestar psicológico afecta de manera importante a la población escolar y familiar. Es así como el MINSA (2025) informó que sus establecimientos atendieron 256,563 casos de depresión a nivel nacional; de este total, el

12.7% correspondió a adolescentes, lo que revela que este problema no se concentra únicamente en la adultez, sino que también alcanza etapas formativas donde la escuela cumple un papel preventivo y orientador. Además, la misma fuente señaló que entre los factores que predisponen a la depresión se encuentran el estrés, la disfunción familiar, el entorno de violencia y la falta de habilidades sociales, aspecto que conecta directamente con la presente investigación. Por ello, un programa de inteligencia emocional adquiere sentido pedagógico, ya que puede favorecer que los estudiantes expresen sus emociones, regulen sus impulsos y construyan formas más saludables de interacción dentro del aula.

En el ámbito estrictamente educativo, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje 2024 incorporó información sobre habilidades socioemocionales, específicamente sobre autorregulación, entendida como la capacidad de gestionar emociones, pensamientos y comportamientos en situaciones de aprendizaje. Los resultados nacionales muestran una dificultad importante, que solo el 37.7% de estudiantes respondió positivamente a la mayoría de los ítems de la escala de autorregulación, es decir, menos de cuatro de cada diez estudiantes consideraron que gestionan adecuadamente sus emociones (Ministerio de Educación [MINEDU], 2025). La diferencia también se observa por tipo de gestión y sexo, dado que el 40.6% de estudiantes de escuelas públicas y el 29.8% de escuelas privadas refirieron contar con esta habilidad; asimismo, el 41.8% de varones y el 33.5% de mujeres indicaron autorregular sus emociones. Estos datos evidencian que la regulación emocional sigue siendo una necesidad formativa pendiente, especialmente porque influye en la atención, la convivencia, la respuesta ante conflictos y la participación escolar.

La situación nacional también muestra dificultades en las habilidades sociales, especialmente en la forma como los estudiantes se relacionan con sus compañeros, se sienten aceptados y enfrentan situaciones de conflicto. El informe nacional del Perú en el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales 2023 indicó que, aunque más de la mitad de

estudiantes peruanos de 15 años reportó una relación respetuosa y amable con sus pares, todavía existen señales preocupantes: el 42.4% señaló que sus compañeros no se preocuparían si entraran molestos a clase y el 11.4% indicó que sus compañeros no los respetan (MINEDU, 2024). Estos datos revelan que la interacción con pares no siempre se desarrolla en un ambiente de apoyo, cuidado y reconocimiento mutuo. En consecuencia, la formación de habilidades sociales no puede reducirse a pedir buen comportamiento, sino que exige enseñar a escuchar, compartir, cooperar, respetar turnos, reconocer emociones ajenas y responder de manera adecuada ante las diferencias.

La convivencia escolar presenta otro aspecto crítico cuando se observan las cifras de acoso y violencia entre estudiantes. De acuerdo con MINEDU (2024), un grupo importante de estudiantes peruanos reportó haber sido víctima de acciones de acoso escolar: el 29.5% señaló que sus compañeros difundieron rumores malintencionados sobre ellos, el 27.1% indicó haber sido excluido de actividades a propósito, el 27.0% manifestó haber recibido burlas, el 11.1% reportó alguna experiencia de violencia física y el 7.2% señaló haber recibido amenazas. A ello se suma que los registros del portal SíseVe aumentaron de 9,384 denuncias en 2018 a 19,781 en 2023, lo que muestra una mayor visibilización de la violencia escolar y, al mismo tiempo, la persistencia de problemas en la convivencia (Instituto Peruano de Investigación de Familia y Población [IPIFP], 2026). Frente a esta realidad, fortalecer las habilidades sociales desde la educación emocional resulta necesario, porque muchos conflictos escolares se relacionan con impulsividad, escasa empatía, baja tolerancia a la frustración y dificultad para resolver desacuerdos de manera pacífica.

La información nacional sobre habilidades socioemocionales refuerza la pertinencia de intervenir desde la escuela. Según MINEDU (2024), el Perú evaluó 15 habilidades socioemocionales agrupadas en cinco dimensiones: desempeño en las tareas, regulación emocional, colaboración, apertura a la experiencia e involucramiento con los otros. Aunque

el país obtuvo resultados superiores al promedio del estudio en varias habilidades, también presentó puntajes menores en aspectos muy ligados a la convivencia, como empatía, con una diferencia de -10.4 puntos, y sociabilidad, con una diferencia de -11.4 puntos respecto al promedio. Más aún, el análisis de perfiles mostró que solo el 6.4% de estudiantes se ubicó en el perfil de habilidades socioemocionales altas, mientras que el 49.9% presentó habilidades medias y el 43.7% habilidades bajas. Estos resultados evidencian que una proporción considerable de estudiantes peruanos requiere apoyo para desarrollar recursos emocionales y sociales que les permitan convivir mejor, regularse y participar de manera más positiva en la escuela.

A nivel regional, la realidad educativa de Ayacucho muestra que el desarrollo emocional y social de los estudiantes todavía requiere una atención sostenida desde las instituciones educativas. En el diagnóstico regional de habilidades socioemocionales realizado por la Dirección Regional de Educación de Ayacucho (DREA, 2025), se evaluó a 60,939 estudiantes de educación primaria en el año 2023; de ellos, 3,644 estudiantes, equivalente al 6.0%, se ubicaron en el nivel “en inicio”, mientras que 23,282 estudiantes, equivalente al 38.2%, se encontraron “en proceso”. Esto significa que casi la mitad de los escolares de primaria aún no alcanzaba un desarrollo plenamente satisfactorio de sus habilidades socioemocionales. Si se observa por grados, en primero de primaria el 7.0% estuvo en inicio y el 38.2% en proceso; en sexto grado, aunque el porcentaje en inicio bajó a 5.3%, todavía el 39.4% permanecía en proceso. Estos datos resultan relevantes para la presente investigación, porque evidencian que el fortalecimiento de la inteligencia emocional no es una necesidad aislada de una institución, sino un desafío regional que atraviesa la convivencia, la adaptación escolar y la formación integral de los estudiantes.

En el caso de los niños de cinco años, la situación también permite advertir dificultades tempranas en el desarrollo emocional y social. Según la DREA (2025) se evaluó

a 7,853 niños y niñas de cinco años en la región Ayacucho; de ellos, 415, equivalente al 5.3%, se ubicaron en inicio; 3,727, equivalente al 47.5%, estuvieron en proceso; y 3,711, equivalente al 47.3%, alcanzaron el nivel satisfactorio. En la UGEL Huamanga, por ejemplo, se evaluó a 2,688 niños, de los cuales el 4.5% estuvo en inicio y el 44.1% en proceso; mientras que, en la UGEL Huanta, de 1,575 evaluados, el 6.9% estuvo en inicio y el 53.8% en proceso. Estos resultados muestran que, desde los primeros años de escolaridad, una proporción importante de estudiantes todavía necesita acompañamiento para reconocer sus emociones, relacionarse adecuadamente con otros niños, seguir normas y afrontar situaciones de frustración.

La problemática regional también se expresa en la convivencia escolar y en los casos de violencia reportados en las instituciones educativas. El Proyecto Educativo Regional de Ayacucho al 2036 señala que la violencia escolar comprende agresiones físicas, verbales o psicológicas que pueden ser ejercidas entre estudiantes o por adultos responsables de su educación; además, reporta que en Ayacucho se registraron 312 casos en 2019, una disminución en 2020 y 2021, con 19 y 11 casos, respectivamente, y un repunte en 2022 con 152 casos registrados en el SíseVe. En ese mismo año, la UGEL Huamanga concentró 73 casos, Huanta 14 casos y La Mar 17 casos, lo que confirma que el problema se mantiene presente en distintos territorios de la región. Asimismo, hasta 2022 se registraron 598 casos de violencia de personal de la institución educativa hacia escolares y 369 casos entre escolares, cifras que no pueden ser leídas solo como hechos disciplinarios, sino como señales de dificultades en la comunicación, la empatía, el control de impulsos y la resolución pacífica de conflictos (DREA, 2025).

Desde la dimensión emocional, Ayacucho también presenta señales preocupantes vinculadas al bienestar psicológico. La Sala Situacional de Salud Mental de la Dirección Regional de Salud Ayacucho (DIRESA, 2024) reportó que, hasta el 15 de setiembre de 2024,

se registraron 489 casos de episodios depresivos en la región, de los cuales 376 correspondieron a mujeres y 113 a varones; además, el 15,1% de estos casos correspondió a adolescentes y el 1,4% a niños. La provincia de Huamanga concentró 321 casos de episodios depresivos, seguida por La Mar con 57 casos y Huanta con 41 casos. Aunque estos datos pertenecen al campo sanitario, tienen una relación directa con la educación, porque las dificultades emocionales pueden afectar la concentración, la participación, la convivencia y la capacidad de los estudiantes para regular sus respuestas ante situaciones difíciles. Por ello, la escuela no puede limitarse a intervenir cuando aparece una conducta disruptiva, sino que necesita promover espacios preventivos donde los niños aprendan a identificar lo que sienten, expresar sus emociones y construir vínculos más respetuosos.

Esta necesidad ha sido reconocida también por el propio sistema educativo nacional. En la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) del año 2024, la autorregulación fue considerada una habilidad socioemocional vinculada con la capacidad de gestionar emociones, pensamientos y comportamientos, especialmente en situaciones de aprendizaje; además, se precisó que dicha habilidad comprende conciencia emocional, regulación emocional y regulación conductual. A nivel nacional, solo el 37.7% de estudiantes respondió positivamente a la mayoría de los ítems de la escala de autorregulación, mientras que el 40.6% de estudiantes de escuelas públicas y el 45.1% de estudiantes de escuelas rurales señalaron que autorregulan sus emociones. En el caso de Ayacucho, la ENLA identificó diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes de escuelas rurales en autorregulación, lo que permite observar que el contexto territorial también influye en la forma como los estudiantes enfrentan sus emociones y conductas (MINEDU, 2025). Estos hallazgos refuerzan la importancia de trabajar la inteligencia emocional como una vía para fortalecer la adaptación escolar, la interacción con pares y el autocontrol.

A nivel institucional, en la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, la problemática se aprecia en situaciones cotidianas observadas durante la dinámica escolar. Se advierte que algunos estudiantes presentan dificultades para reconocer y expresar con claridad sus emociones, especialmente cuando se sienten molestos, tristes, frustrados o inseguros. En varios momentos de interacción, tienden a responder mediante llanto, silencio, aislamiento, gritos, quejas constantes o conductas impulsivas, lo que afecta la continuidad de las actividades y la relación con sus compañeros. También se observan limitaciones para esperar turnos, seguir instrucciones, compartir materiales y aceptar acuerdos grupales, aspectos que forman parte de la adaptación escolar. Esta situación guarda relación con el diagnóstico regional, donde el 38.2% de estudiantes de primaria se ubicó en proceso y el 6.0% en inicio respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales (DREA, 2025). Por ello, la institución requiere una intervención que no se centre solo en corregir conductas, sino en enseñar a los estudiantes a comprender sus emociones y actuar de manera más adecuada dentro del aula.

En cuanto a la interacción con pares, la observación institucional permite identificar dificultades en la convivencia diaria entre estudiantes. Se presentan desacuerdos durante el juego, resistencia para compartir materiales, poca tolerancia cuando un compañero no actúa como se espera, expresiones de burla, discusiones breves y necesidad frecuente de intervención docente para resolver conflictos. Estas manifestaciones no deben interpretarse únicamente como indisciplina, sino como señales de que algunos niños aún están construyendo habilidades para comunicarse, escuchar, colaborar y resolver diferencias de manera pacífica. Aunque los casos institucionales observados no necesariamente llegan al nivel de violencia reportada oficialmente, sí muestran la necesidad de fortalecer tempranamente la empatía, el respeto, la cooperación y el control de impulsos, antes de que

los conflictos cotidianos se conviertan en patrones de convivencia más difíciles de modificar.

Asimismo, en la institución se observa que algunos estudiantes tienen dificultades para manejar la frustración cuando pierden en una actividad, reciben una corrección, no logran terminar una tarea o se les niega algo que desean. Estas situaciones suelen generar respuestas como abandonar la actividad, molestarse con sus compañeros, negarse a participar o solicitar constantemente la intervención de la docente. Este aspecto se relaciona con el autocontrol y la autorregulación, dimensiones esenciales de las habilidades sociales, porque permiten que el niño aprenda a detenerse, respirar, escuchar, aceptar límites y buscar una solución sin afectar la convivencia. En ese sentido, la realidad institucional confirma la pertinencia de aplicar un Programa de Inteligencia Emocional, ya que las dificultades observadas comprometen tanto el bienestar emocional como el desarrollo social de los niños.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

- ¿De qué manera influye el programa de inteligencia emocional en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿De qué manera influye el programa de inteligencia emocional en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025?
- ¿De qué manera influye el programa de inteligencia emocional en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025?

- ¿De qué manera influye el programa de inteligencia emocional en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025?

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1. *Objetivo general*

- Determinar la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

1.3.2. *Objetivos específicos*

- Establecer la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.
- Establecer la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.
- Establecer la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

1.4. Justificación

1.4.1. *Justificación teórica*

Desde un punto de vista teórico, la investigación se justifica por su aporte al campo de la inteligencia emocional y su relación con el desarrollo de las habilidades sociales en niños de primer grado de primaria. Este aporte se sustenta en el modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1990), quienes explican la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones de manera adecuada en la vida

personal y social. Asimismo, se apoya en los aportes de Bisquerra (2012), quien sostiene que la educación emocional favorece el desarrollo integral de los estudiantes, porque ayuda a reconocer las emociones, regularlas y emplearlas de manera positiva en la convivencia diaria. A pesar de la existencia de investigaciones previas sobre inteligencia emocional, muchas de ellas se centran en adolescentes, jóvenes o adultos, por lo que esta tesis aporta al conocimiento teórico sobre la intervención emocional en niños de educación primaria, etapa en la que se forman las primeras bases de la convivencia, la autorregulación y la interacción con los demás. De este modo, el estudio amplía el conocimiento sobre cómo un programa estructurado de inteligencia emocional contribuye al fortalecimiento de las habilidades sociales, especialmente en la adaptación escolar, la interacción con pares y el autocontrol de los estudiantes.

1.4.2. Justificación metodológica

En cuanto a la justificación metodológica, la investigación se fundamenta en la aplicación de un diseño preexperimental, lo que permite implementar un programa de intervención y medir su impacto de manera cuantitativa. Este enfoque es relevante porque permite evaluar la efectividad de la intervención mediante la comparación de resultados antes y después de la aplicación del programa en un mismo grupo de estudiantes. El aporte metodológico se expresa en la elaboración y aplicación del Programa de Inteligencia Emocional (P-IE), construido sobre los aportes de Bisquerra (2012) respecto a la educación emocional, y en el uso de la Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS), instrumento elaborado para valorar conductas sociales observables en los niños, tomando como base la propuesta de Smith y Gilles (2003), quienes destacan la importancia de promover sistemáticamente las habilidades sociales en estudiantes con dificultades de conducta o interacción. A nivel metodológico, el estudio también aporta procedimientos organizados de intervención y evaluación, que pueden orientar futuras investigaciones

interesadas en aplicar programas similares en contextos educativos de nivel primario. En ese sentido, la investigación no solo mide una variable, sino que también ofrece una ruta práctica para observar, registrar y comparar los cambios en las habilidades sociales de los estudiantes después de participar en un programa emocional estructurado.

1.4.3. Justificación práctica

Asimismo, la justificación práctica radica en la posibilidad de aplicar los resultados del estudio directamente en el ámbito educativo. El programa de intervención desarrollado en esta tesis constituye una herramienta pedagógica útil para fortalecer las habilidades sociales de los niños, especialmente en situaciones vinculadas con el cumplimiento de normas, la participación en actividades escolares, la relación con sus compañeros y el manejo de la frustración. Además, ofrece una alternativa que puede ser utilizada por docentes, tutores y psicopedagogos en instituciones educativas con características similares, ya que sus sesiones están organizadas de manera secuencial y responden a necesidades concretas observadas en el aula. El hecho de que el programa pueda integrarse como una estrategia de apoyo dentro de la práctica educativa permite promover una mejor convivencia escolar, una mayor adaptación emocional y una participación más positiva de los estudiantes en su entorno social. Por ello, la investigación tiene utilidad práctica porque brinda una propuesta concreta para intervenir tempranamente en dificultades de interacción, impulsividad, escasa empatía y limitada regulación emocional, problemas que suelen afectar el clima del aula y el desarrollo integral de los niños.

1.4.4. Justificación psicológica

Adicional a lo anterior, la presente investigación se justifica desde el campo de la psicología educativa y del desarrollo, al abordar una problemática relevante relacionada con el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia temprana, etapa considerada fundamental para la formación de la personalidad, la regulación emocional y la construcción

de vínculos sociales saludables. Desde una perspectiva psicológica, se reconoce que las habilidades sociales no son innatas, sino que se adquieren progresivamente a través de la interacción con el entorno y la mediación de figuras significativas como los padres, docentes y compañeros. En el caso de los estudiantes, esta investigación se justifica porque el fortalecimiento de la inteligencia emocional les permite reconocer lo que sienten, expresar sus emociones con mayor claridad, controlar impulsos, tolerar la frustración y relacionarse de manera más adecuada con sus pares. Su adecuado desarrollo influye de forma decisiva en la adaptación escolar, el bienestar emocional y la futura inserción social del individuo. Por ello, trabajar la inteligencia emocional desde los primeros grados de primaria favorece no solo la convivencia en el aula, sino también la seguridad personal, la autoestima, la empatía y la capacidad para resolver conflictos sin recurrir a conductas agresivas o disruptivas. En ese sentido, la investigación aporta psicológicamente porque atiende necesidades reales de los niños y promueve condiciones más saludables para su desarrollo socioemocional dentro de la escuela.

II. Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

Gandhi y Kaur (2023) desarrollaron el estudio titulado “Effect of a Social Skills Intervention Programme on the Emotional Intelligence of Children with Limited Social Skills: An Experimental Study”, realizado en el Department of Education de Kurukshetra University, ubicado en Kurukshetra, Haryana, India. La investigación fue cuantitativa y de diseño cuasiexperimental, la cual contó con la participación de una muestra de 40 estudiantes de cuarto grado, compuesto de 20 estudiantes del grupo experimental y el grupo control. La medición se realizó antes y después del programa utilizando una escala de habilidades sociales y el inventario de inteligencia emocional de Mangal (MEII). Los resultados destacaron que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron una media de 85.65 puntos en inteligencia emocional, frente a los 59.40 del grupo control, lo que indicó una mejora considerable atribuible a la intervención. Además, se encontró que el programa de habilidades sociales tuvo un impacto positivo en la formación emocional de los estudiantes del grupo experimental ($p < 0.05$). De ello se concluyó que el programa de intervención en habilidades sociales demostró ser efectivo para mejorar la inteligencia emocional de estudiantes con habilidades sociales limitadas, por lo que los autores recomendaron promover actividades cocurriculares, fortalecer la participación estudiantil y detectar tempranamente dificultades en las relaciones con pares dentro del contexto escolar.

Khoirunikmah et al. (2022) desarrollaron el estudio titulado “The Effect of Social Skills and Emotional Intelligence on Learning Outcomes of Elementary School Students”, realizado en la Universidad Sebelas Maret de Surakarta, Indonesia, y aplicado en la Escuela Primaria Muhammadiyah 4 Kandang Sapi, ubicada en Jebres, Surakarta, en Indonesia. Para ello, se empleó un enfoque cuantitativo sustentado en un diseño de análisis descriptivo. La

muestra de estudio fue seleccionada de manera intencional y estuvo conformada por 111 estudiantes de los tres grados referidos. La técnica empleada para la recolección de datos fue la observación directa, mientras que para medir las variables de estudio se usaron dos cuestionarios diseñados para el estudio y la revisión de las boletas de notas correspondientes al semestre impar. Los resultados evidenciaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre las variables estudiadas y el rendimiento académico de los estudiantes. En concreto, las habilidades sociales obtuvieron un valor $t = 2.972$ con un nivel de significancia de 0.004, mientras que la inteligencia emocional arrojó un valor $t = 2.469$ con un nivel de significancia de 0.015. Esto permitió concluir que tanto las habilidades sociales como la inteligencia emocional influyen favorablemente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de primaria, aunque el coeficiente de determinación evidenció una influencia débil, ya que ambas variables explicaron el 14.8% de la variación en el rendimiento académico.

Acoci et al. (2022) desarrollaron el estudio titulado “Effects of Emotional Intelligence to Learning Achievement in Elementary School”, realizado en la institución educativa SD Negeri 1 Rukuwa, distrito de Binongko, regencia de Wakatobi, en Indonesia. Para ello, se empleó un enfoque cuantitativo y un diseño explicativo correlacional-causal. La muestra estuvo constituida por 43 estudiantes, a quienes se les evaluó por medio de la Escala de Inteligencia Emocional (EIE) y el Registro que contiene el Promedio de Notas (RPN). Los resultados evidenciaron que la inteligencia emocional explica el 10.3% de la variabilidad del logro académico en los estudiantes evaluados, dejando el 89.7% restante a otras causas tanto internas como externas. De hecho, el modelo de regresión obtenido sugiere una influencia inversa, en la cual el incremento de una unidad en inteligencia emocional se asoció con una disminución en el rendimiento académico ($Y = 123.13 + (-16.555)X$), resultado que contrasta con lo afirmado por buena parte de la literatura. De ello

se concluyó que la inteligencia emocional no tuvo influencia significativa en el logro de aprendizaje de los estudiantes de primaria, por lo que señalaron que el rendimiento escolar depende también de otros factores personales, familiares y contextuales.

Arias et al. (2022) desarrollaron el estudio titulado “Emotional intelligence and academic motivation in primary school students”, realizado por el grupo de investigación GIES-10 de la Universidade de Vigo, en centros educativos públicos de la provincia de Pontevedra, en España. Para ello, se empleó una metodología cuantitativa, aplicada y de diseño no experimental transversal. Se contó con la participación de 541 escolares. Los instrumentos principales empleados en este estudio fueron la Escala de Motivación Escolar (EME) y el Cuestionario de Inteligencia Emocional (CIE), ambos adaptados para estudiantes de primaria. Los resultados mostraron niveles de inteligencia emocional que oscilaban entre medios y altos en todos los factores evaluados, así como una motivación académica bien consolidada en los participantes. Además, se encontró una correlación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y la motivación hacia el estudio ($p = 0.001 < 0.05$; $r = 0.538$) en los estudiantes evaluados. Además, también se encontró que las niñas obtuvieron índices más altos de inteligencia emocional en comparación con los niños, aunque no se identificaron diferencias significativas en los niveles de motivación escolar entre ambos géneros. Esto permitió concluir que la inteligencia emocional se relaciona favorablemente con la motivación académica en estudiantes de primaria, por lo que recomendaron implementar programas escolares orientados al fortalecimiento de competencias emocionales desde edades tempranas.

Cerit y Şimşek (2021) desarrollaron el estudio titulado “A social skills development training programme to improve adolescents’ psychological resilience and emotional intelligence level”, realizado en una institución educativa secundaria de Yozgat, en Turquía. La investigación fue cuantitativa, básica, y de diseño cuasiexperimental. Se llevó a cabo con

una muestra de 70 estudiantes divididos en un grupo de intervención (36 estudiantes) y un grupo control (34 estudiantes). Para la recolección de datos, se utilizaron tres instrumentos: el Formulario de Información del Adolescente (FIA), la Escala de Resiliencia (RS) y la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EIES), los cuales fueron aplicados antes de la intervención, inmediatamente después y nuevamente un mes después como seguimiento. El programa educativo tuvo una duración de siete semanas y fue implementado exclusivamente en el grupo experimental. Los resultados evidenciaron que, si bien no alcanzaron significación estadística en los puntajes generales ($p > 0.05$), el seguimiento realizado un mes después mostró mejoras notables en las dimensiones de optimismo y comunicación de la resiliencia ($p < 0.05$), así como un mayor puntaje total de inteligencia emocional en comparación con el grupo control ($p < 0.05$). De ello se concluyó que el programa de desarrollo de habilidades sociales tuvo efectos positivos en la mejora de la resiliencia psicológica y la inteligencia emocional de los adolescentes, especialmente a largo plazo, por lo que recomendaron desarrollar y aplicar este tipo de programas en otras muestras escolares.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Culqui (2024) desarrolló la investigación titulada “Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de 5to grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006, Baños del Inca - Cajamarca, 2023”, realizada en la Universidad Nacional de Cajamarca, en Cajamarca, Perú. El estudio siguió un enfoque básico dentro del paradigma positivista y utilizó un diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional. La muestra estuvo compuesta por 131 estudiantes de todas las secciones del quinto grado de primaria, seleccionados de manera conveniente. Se utilizaron dos cuestionarios validados por expertos para la recolección de datos. Los resultados indicaron que el 57.3% de los estudiantes presentó un nivel alto de inteligencia emocional. En cuanto a las dimensiones

específicas: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y sociabilidad, todas mostraron niveles altos. Respecto a las habilidades sociales, el 62.6% de los estudiantes alcanzó un nivel alto, con resultados elevados en las dimensiones de primeras habilidades, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión y habilidades para enfrentar el estrés. El análisis de correlación mediante el coeficiente Rho de Spearman (correlación = 0.525) reveló una asociación positiva moderada entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Esto permitió concluir que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa estudiada, lo que indica que un mayor desarrollo emocional se asocia con mejores habilidades de interacción social en el contexto escolar.

Coello (2023) desarrolló la investigación titulada “Programa de inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar en niños de una institución educativa, La Arena 2023”, realizada en la Universidad César Vallejo, en Piura, Perú. Para ello el estudio fue de tipo experimental, con diseño preexperimental de pretest y posttest con un solo grupo. La muestra estuvo conformada por 34 niños de quinto grado “C” de educación primaria de una institución educativa de La Arena. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario o escala de convivencia escolar aplicado como pretest y posttest, además de un programa de inteligencia emocional orientado a mejorar la convivencia escolar. Los resultados evidenciaron que el programa produjo mejoras significativas en la convivencia escolar, pues mediante la prueba t de Student se obtuvo un valor absoluto de 68.532, superior al valor crítico de 2.03. De ello se concluyó que el programa de inteligencia emocional mejoró significativamente la convivencia escolar en los niños de quinto grado de educación primaria de una institución educativa de La Arena, en el periodo anual correspondiente al año 2023.

Romero (2022) desarrolló la investigación titulada “Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en los estudiantes de la Institución Educativa Augusto Javier Gutiérrez Mendoza del distrito de Chorrillos”, realizada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Escuela de Posgrado, Lima, Perú, y aplicada en la Institución Educativa Augusto Javier Gutiérrez Mendoza del distrito de Chorrillos. Para ello, el estudio adoptó una metodología cuantitativa, básica y correlacional no experimental. La muestra estuvo compuesta por 51 estudiantes, a quienes se evaluó por medio de dos instrumentos diseñados para el estudio en sí. Los resultados mostraron que existe una relación significativa y fuerte entre ambas variables ($p = 0.000 < 0.05$; $\rho = 0.888$). Asimismo, a nivel descriptivo, se encontró que el 51% de los estudiantes se encontraron en un nivel superior de inteligencia emocional, mientras que un 58.8% de los participantes alcanzaron un rendimiento elevado. De allí que estos hallazgos permitieron concluir que, a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes evaluados, por lo que se recomendó fortalecer ambas variables desde la práctica pedagógica escolar.

Tinco (2022) desarrolló la investigación titulada “Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa Especial”, realizada en la Universidad Peruana Los Andes y aplicada en un programa de apoyo educativo de un establecimiento de educación especial para niños con capacidades especiales, ubicado en San Luis, Lima, Perú. Esta investigación, de carácter básico, cuantitativo y correlacional, se desarrolló bajo un diseño no experimental y de corte transversal, y utilizó como técnica la encuesta, siendo el cuestionario el instrumento de recolección de datos. Los resultados obtenidos permitieron identificar una relación directa, alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($p = 0.000 < 0.05$; $\rho = 0.950$) en los estudiantes evaluados. Esto permitió concluir subrayando la estrecha vinculación

entre el manejo adecuado de las emociones y la competencia para establecer interacciones sociales eficaces. De ello se concluyó que los estudiantes con mayor desarrollo de inteligencia emocional presentan mejores habilidades sociales, lo que resalta la importancia de fortalecer la expresión emocional, el autocontrol, la motivación y la interacción social en estudiantes de educación primaria especial.

Estrada et al. (2020) desarrollaron el estudio titulado “Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria”, realizado desde la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios y aplicado en una institución educativa pública de Puerto Maldonado, Madre de Dios, Perú. El estudio empleó un enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental, donde se realizó una evaluación antes y después de la intervención. Los participantes fueron divididos en dos grupos: un grupo experimental con 64 estudiantes que recibió la intervención psicoeducativa, y un grupo control con 62 estudiantes que no la recibió. Las estrategias psicoeducativas incluyeron cinco módulos enfocados en habilidades relacionadas con derechos y deberes, comunicación, manejo de sentimientos, alternativas a la agresión y control del estrés. La efectividad se midió mediante el Cuestionario de Habilidades Sociales, un instrumento validado y confiable. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes del grupo experimental antes y después de la intervención ($p < 0.05$), mientras que no se encontraron diferencias significativas en el grupo control ($p > 0.05$). Esto permitió concluir que la aplicación de estrategias psicoeducativas fue efectiva para desarrollar las habilidades sociales en estudiantes peruanos de sexto grado de primaria, por lo que los autores recomendaron replicar la intervención en otros contextos escolares, adaptándola a las características y necesidades de los estudiantes.

2.1.3. Antecedentes locales

Arango y Bendezú (2023) desarrollaron la investigación titulada “Relación de la inteligencia emocional y aprendizaje del área personal social en niños y niñas de la Institución Educativa Inicial de Paras - Ayacucho – 2021”, realizada en la Universidad Nacional de Huancavelica, en la ciudad de Huancavelica, Perú. El enfoque adoptado fue cuantitativo, de tipo básico y con un nivel correlacional. La muestra estuvo conformada por 22 niños de 5 años. Para la recolección de datos se emplearon un instrumento para medir la inteligencia emocional de Coopersmith, mientras que para el aprendizaje en el área Personal Social fue evaluado a través de un instrumento construido por los propios autores. Los resultados revelaron que los niveles de inteligencia emocional de los niños fueron, en su mayoría, moderados o bajos, situación que se reflejó también en su rendimiento en el área Personal Social. Los resultados mostraron que existe una relación directa y altamente significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje en dicha área ($p = 0.002 < 0.05$; $r = 0.729$) en los niños evaluados. Esto permitió concluir que existe una relación directa y altamente significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del área Personal Social en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial de Paras, del departamento de Ayacucho, en el periodo escolar 2021.

Ayala (2023) desarrolló la investigación titulada “El juego cooperativo para el desarrollo de las habilidades sociales en los niños del 4° grado de la Institución Educativa ‘Gustavo Castro Pantoja’ de Ayacucho – 2018”, realizada en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga y aplicada en la Institución Educativa “Gustavo Castro Pantoja” de Ayacucho, Perú. La investigación, de tipo experimental, empleó un diseño preexperimental aplicado a una muestra de 30 niños de cuarto grado de primaria. Se utilizó una ficha de observación como instrumento para medir las habilidades sociales. Para el análisis de la hipótesis, se utilizó la prueba estadística de Wilcoxon, dado que los datos se

encontraban en una escala ordinal. Los resultados mostraron que el juego cooperativo tuvo una influencia significativa en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, como lo confirmó la prueba de Wilcoxon, que arrojó un valor $p=0.000$, siendo menor a 0.05. De ello se pudo concluir que el juego cooperativo influye significativamente en el desarrollo de las habilidades sociales, así como en las habilidades básicas de interacción social, conversación, cooperación, compartir y manejo de sentimientos, emociones y opiniones en los estudiantes evaluados.

Meza (2022) desarrolló la investigación titulada “Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa de Ocos, Ayacucho 2022”, realizada en la Universidad César Vallejo, sede Lima Norte, Perú, y aplicada en una institución educativa del distrito de Ocos, Ayacucho. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo básico y con un diseño correlacional, no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 91 estudiantes, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico. La técnica empleada para recolectar los datos fue la encuesta. Los resultados mostraron a un nivel descriptivo que el 23.1% de los estudiantes presentaron un bajo nivel de inteligencia emocional y una práctica inadecuada de habilidades sociales. A nivel inferencial se encontró que existe relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en los estudiantes evaluados ($r = 0.748$; $p = 0.000 < 0.05$). Esto permitió concluir que existe una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria evaluados.

Flores (2022) desarrolló la investigación titulada “Inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Pública Francisco Bolognesi – Ayacucho, 2020”, realizada en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú, y aplicada en la Institución Educativa Pública Francisco Bolognesi de Ayacucho. La investigación se

enmarcó en un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo y diseño no experimental, lo cual permitió explorar las características de la variable sin manipularla, observando su comportamiento en un contexto natural. La muestra estuvo conformada por 32 los estudiantes de la institución educativa en época de pandemia, la cual fue seleccionada por medio de la técnica de muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos, se empleó como instrumento el Inventario de Inteligencia Emocional (BarOn-ICE), el cual fue previamente validado de acuerdo con el contexto. Los resultados revelaron que el 47% de los estudiantes se ubicaron en un nivel bajo de inteligencia emocional, mientras que el 22% alcanzó un nivel promedio y ningún participante fue clasificado en el nivel alto. Esto permitió concluir que la mayoría de estudiantes presentó dificultades en el desarrollo de su inteligencia emocional, especialmente para sobreponerse ante situaciones adversas, regular sus emociones y fortalecer su desenvolvimiento personal y social.

Palomino (2022) desarrolló la investigación titulada “La agresividad y las habilidades emocionales en niños de 4 años en instituciones públicas y privadas del distrito de Carmen Alto - Ayacucho, 2019”, realizada en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en Ayacucho, Perú, y aplicada en la Institución Educativa Pública N.º 106 y en la Institución Educativa Privada Domingo Savio del distrito de Carmen Alto, Ayacucho. El estudio fue metodológicamente de enfoque cuantitativo, tipo básico, nivel descriptivo comparativo y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo constituida por un total de 33 niños: 22 de la institución pública y 11 de la privada. Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos: una ficha de observación para medir la agresividad, y un test específico para evaluar las habilidades emocionales. Los resultados evidenciaron que existe diferencias significativas entre el tipo de institución (pública o privada) en lo que respecta a la agresividad ($w = 91,500$; $p = 0.010 < 0.05$) y las habilidades socioemocionales ($w = 76,500$; $p = 0.000 < 0.05$). De esta manera se concluye que existen diferencias en la

agresividad y en las habilidades emocionales de los niños de 4 años, siendo la institución pública la que presenta mayor porcentaje de agresividad y menor desarrollo de habilidades emocionales, mientras que la institución privada muestra menor agresividad y mejores habilidades emocionales.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Definición de inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un constructo psicológico que integra el procesamiento de la información afectiva con las capacidades cognitivas que orientan el comportamiento. Salovey y Mayer (1990), autores que introdujeron formalmente el concepto en el ámbito científico, la definieron como un conjunto de habilidades relacionadas con la valoración y expresión de las emociones, su regulación y el uso de los sentimientos para favorecer la motivación, la planificación y el logro de propósitos. Desde esta perspectiva, las emociones no se consideran respuestas opuestas al pensamiento racional, sino fuentes de información que permiten interpretar las situaciones y responder de manera adaptativa.

Más adelante, Mayer y Salovey (1997) reorganizaron este planteamiento en un modelo de cuatro habilidades articuladas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. El modelo sigue una secuencia que comienza con el reconocimiento de las emociones y avanza hacia procesos de mayor complejidad, como comprender sus causas, anticipar sus cambios y regularlas de manera consciente. Esta organización resulta pertinente para el ámbito escolar porque permite analizar la inteligencia emocional como una capacidad que puede desarrollarse progresivamente mediante experiencias educativas planificadas.

La percepción emocional constituye la habilidad para identificar las emociones propias y reconocerlas en otras personas mediante expresiones faciales, tono de voz, postura corporal y otras señales del contexto. La facilitación emocional del pensamiento se relaciona

con el uso de las emociones para dirigir la atención, priorizar información y considerar distintas alternativas antes de actuar. Por su parte, la comprensión emocional permite reconocer las causas y consecuencias de los estados afectivos, diferenciar emociones semejantes y entender que estas pueden combinarse o cambiar con el tiempo. Finalmente, la regulación emocional implica manejar las propias emociones e influir de manera favorable en las relaciones con los demás, sin reprimir lo que se siente ni responder impulsivamente (Mayer et al., 2025).

Este modelo permite comprender que una persona emocionalmente inteligente no es aquella que permanece siempre tranquila o evita emociones consideradas desagradables. La tristeza, el miedo, el enojo y la frustración cumplen funciones importantes, pues advierten sobre pérdidas, amenazas, injusticias o necesidades que requieren atención. La habilidad emocional radica en identificar estas experiencias, comprender por qué aparecen y elegir una respuesta que resulte adecuada para la situación. En consecuencia, regular una emoción no significa eliminarla, sino evitar que su intensidad conduzca a decisiones perjudiciales o dificultades en la convivencia (Kököneyi et al., 2024).

Desde el campo educativo, Bisquerra (2012) sitúa la inteligencia emocional como uno de los fundamentos de la educación emocional. Esta última se concibe como un proceso formativo orientado a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan comprender y gestionar las emociones de manera apropiada. Su finalidad no se limita a prevenir problemas de conducta, sino que busca favorecer el bienestar, la autonomía, las relaciones interpersonales y la capacidad para afrontar las dificultades de la vida cotidiana. De este modo, la educación emocional complementa el desarrollo cognitivo y contribuye a una formación más completa del estudiante.

En la infancia, la inteligencia emocional adquiere características particulares porque su desarrollo depende de la madurez cognitiva, el lenguaje disponible para nombrar las

emociones y las experiencias de interacción con adultos y compañeros. Una revisión sistemática de 40 estudios realizados con estudiantes de 8 a 13 años encontró que la inteligencia emocional infantil se vincula con aspectos de la vida escolar, las relaciones interpersonales, el comportamiento, la cognición y la creatividad. Los autores también señalaron que su evaluación debe considerar el nivel evolutivo de los estudiantes y distinguir claramente el modelo teórico empleado, debido a que existen enfoques de inteligencia emocional como habilidad y como rasgo de personalidad (Özal et al., 2024).

En la presente investigación se asume el modelo de inteligencia emocional como habilidad, puesto que las dimensiones consideradas (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional) corresponden al planteamiento de Mayer y Salovey (1997). Esta elección permite entender que las capacidades emocionales pueden enseñarse, practicarse y fortalecerse mediante actividades ajustadas a la edad de los estudiantes. Por tanto, la inteligencia emocional no se aborda como una característica fija de la personalidad, sino como un conjunto de recursos que puede mejorar cuando se ofrecen oportunidades sistemáticas para reconocer emociones, dialogar sobre ellas y ensayar respuestas más apropiadas (Cipriano et al., 2024).

La literatura reciente respalda la relevancia de estas capacidades en el contexto educativo. Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez (2023), mediante una revisión sistemática de 24 estudios que reunieron una muestra total de 26,510 adolescentes escolarizados, identificaron relaciones entre inteligencia emocional, bienestar, adaptación, motivación, rendimiento académico y calidad de las relaciones interpersonales. Asimismo, señalaron que los estudiantes con mejores recursos emocionales suelen mostrar respuestas más asertivas y empáticas frente a situaciones sociales adversas. Aunque estas asociaciones no deben interpretarse automáticamente como relaciones causales, evidencian que el funcionamiento emocional se encuentra estrechamente ligado con la experiencia escolar.

De manera complementaria, las revisiones actuales sobre aprendizaje social y emocional señalan que el trabajo escolar planificado puede producir mejoras en las habilidades emocionales, el comportamiento, las relaciones sociales y el funcionamiento dentro de la escuela. Shankland et al. (2024) sostienen que estas intervenciones pueden contribuir al bienestar y a los resultados educativos cuando se acompañan de formación docente, apoyo al estudiante y relaciones positivas en el aula. Del mismo modo, Cipriano et al. (2024), después de analizar 90 estudios, 47 programas y 20,626 estudiantes, encontraron efectos favorables en las habilidades sociales y emocionales, las actitudes, las conductas y la percepción del clima escolar.

En función de estos aportes, en la investigación se entiende la inteligencia emocional como la capacidad que permite al estudiante percibir sus emociones y las de otras personas, utilizar la información afectiva para orientar su pensamiento, comprender las causas y cambios de los estados emocionales, y regular sus respuestas de manera adecuada. Esta capacidad favorece el reconocimiento del propio mundo emocional, la empatía y la elección de conductas que facilitan la convivencia. Su desarrollo se promovió mediante un programa estructurado que ofreció experiencias progresivas, participativas y vinculadas con situaciones cotidianas del aula.

2.2.2. Definición de programa

Un programa puede entenderse como una intervención organizada que integra objetivos, contenidos, actividades, recursos, responsabilidades, tiempos de ejecución y mecanismos de evaluación para atender una necesidad previamente identificada. Su característica principal es la articulación entre estos componentes, pues una sucesión de actividades aisladas no constituye por sí misma un programa. Para que exista coherencia, cada acción debe responder a un propósito definido y guardar relación con los resultados

que se espera alcanzar en la población participante (Centre for Epidemiology and Evidence, 2023).

En el ámbito educativo, un programa es una propuesta intencional que se diseña para producir aprendizajes, desarrollar habilidades o modificar determinadas conductas dentro de un contexto específico. Por ello, su elaboración comienza con el reconocimiento de una necesidad, continúa con la formulación de objetivos y concluye con la valoración de los cambios generados. Los programas de aprendizaje social y emocional, por ejemplo, proporcionan oportunidades estructuradas para que los estudiantes practiquen habilidades vinculadas con el reconocimiento emocional, la autorregulación, la empatía, la cooperación y la toma responsable de decisiones (Cipriano et al., 2024).

En consecuencia, el diseño de un programa educativo requiere correspondencia entre el problema identificado, la base teórica, los objetivos de intervención y las actividades propuestas. Si se pretende fortalecer la regulación emocional, no basta con brindar información acerca de las emociones; es necesario incluir ejercicios donde los estudiantes reconozcan señales corporales, analicen situaciones, practiquen estrategias de calma y reflexionen sobre las consecuencias de sus respuestas. Esta relación entre teoría, acción y resultado evita que las sesiones se conviertan en dinámicas recreativas sin una finalidad formativa claramente establecida (O'Brien et al., 2025).

Entre los componentes que deben precisarse se encuentran la población beneficiaria, el número y duración de las sesiones, la secuencia de contenidos, la metodología, los materiales, el responsable de la aplicación y los indicadores de evaluación. La investigación reciente sobre programas socioemocionales también destaca la necesidad de atender la fidelidad de implementación, la dosis o cantidad de sesiones recibidas, la calidad de la ejecución, la participación de los estudiantes y el alcance de la intervención. Estas

condiciones pueden modificar los resultados, incluso cuando el programa posee una base teórica adecuada (O'Brien et al., 2025).

La secuencia de las sesiones debe seguir un orden gradual y comprensible para los participantes. En programas dirigidos a estudiantes de educación primaria, conviene iniciar con capacidades básicas, como reconocer y nombrar emociones, para avanzar después hacia la comprensión de sus causas, la empatía y el uso de estrategias de regulación. Esta organización permite que cada aprendizaje se apoye en los anteriores y evita exigir respuestas emocionales complejas sin haber desarrollado previamente las habilidades que las sostienen (O'Grady & Nag, 2024).

En cuanto a la metodología, los programas educativos pueden combinar explicaciones breves, actividades lúdicas, dramatizaciones, relatos, trabajos grupales, análisis de situaciones y ejercicios de reflexión. Una revisión sistemática sobre modalidades de aplicación de programas socioemocionales encontró que las intervenciones presenciales estructuradas y las estrategias basadas en el juego pueden favorecer la participación y el desarrollo de competencias emocionales, siempre que mantengan coherencia con los objetivos propuestos (Lynn et al., 2024). Por tanto, el carácter lúdico no excluye el rigor educativo, sino que facilita el aprendizaje cuando las actividades responden a una secuencia y poseen una intención definida.

Además, la ejecución del programa exige que la persona responsable conozca sus objetivos, conduzca las actividades de acuerdo con las características del grupo y registre las incidencias surgidas durante las sesiones. El facilitador no se limita a entregar materiales o explicar contenidos; también modela formas de comunicación, orienta la reflexión y ayuda a trasladar lo aprendido a situaciones reales. En el contexto escolar, el docente ocupa una posición especialmente favorable porque conoce a los estudiantes, observa su convivencia

diaria y puede reforzar las habilidades desarrolladas fuera del horario específico de intervención (Elbertson et al., 2025).

La participación de los estudiantes constituye otro elemento central. Un programa socioemocional pierde efectividad cuando los participantes permanecen como receptores pasivos de recomendaciones. Por el contrario, las actividades adquieren mayor sentido cuando permiten expresar experiencias, ensayar respuestas, resolver tareas en grupo y analizar conflictos cercanos a la vida escolar. Hassani (2024), al evaluar una intervención socioemocional desarrollada por docentes, mostró que la aplicación de sesiones organizadas puede contribuir a disminuir problemas conductuales, aunque también señaló la necesidad de ajustar la duración y realizar seguimientos posteriores. Este resultado evidencia que la participación, el tiempo de intervención y la continuidad forman parte de la calidad del programa.

La evaluación debe acompañar todo el proceso y no limitarse a comprobar los resultados al finalizar las sesiones. Durante la implementación permite identificar dificultades, registrar el cumplimiento de las actividades y realizar ajustes cuando sea necesario. Al término de la intervención, posibilita comparar la situación inicial con la final y establecer en qué medida se alcanzaron los objetivos. Asimismo, una evaluación rigurosa debe considerar no solo los resultados favorables, sino también las limitaciones, los cambios no previstos y las condiciones particulares en las que se aplicó el programa (O'Brien et al., 2025).

Según su alcance, los programas socioemocionales pueden dirigirse a todos los estudiantes de un aula o institución, o centrarse en grupos que presentan necesidades específicas. También pueden cumplir una función preventiva, cuando buscan evitar la aparición de problemas, o una función de fortalecimiento, cuando procuran mejorar capacidades que todavía se encuentran en proceso de desarrollo. En la práctica, ambas

finalidades suelen complementarse: al fortalecer la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos, se atienden dificultades existentes y, al mismo tiempo, se previenen manifestaciones posteriores de agresividad, aislamiento o desadaptación escolar (Zhao & Sang, 2025).

2.2.3. Programa de inteligencia emocional

Un programa de inteligencia emocional es una intervención educativa planificada que reúne objetivos, contenidos, actividades, recursos y procedimientos de evaluación orientados al desarrollo progresivo de las habilidades emocionales. Su propósito no consiste únicamente en transmitir información sobre las emociones, sino en ofrecer experiencias mediante las cuales los estudiantes aprendan a reconocer lo que sienten, comprender las causas de sus estados emocionales, expresarlos de manera adecuada y regular sus respuestas frente a distintas situaciones. Por ello, las actividades deben organizarse de forma secuencial y responder tanto al fundamento teórico del programa como a las necesidades de la población en la que se aplica (O'Grady & Nag, 2024).

La base conceptual de estos programas se encuentra en el modelo de inteligencia emocional propuesto inicialmente por Salovey y Mayer (1990). Desde este enfoque, la inteligencia emocional comprende habilidades que permiten valorar y expresar las emociones, regularlas y utilizarlas para orientar el pensamiento, la motivación y la conducta. Más adelante, Mayer y Salovey (1997) organizaron estas capacidades en cuatro áreas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y regulación emocionales. En consecuencia, un programa sustentado en este modelo debe incluir actividades que desarrollen cada una de estas habilidades de manera articulada, evitando reducir la educación emocional a ejercicios aislados de relajación o expresión afectiva.

Desde una perspectiva educativa, Bisquerra (2012) concibe la educación emocional como un proceso continuo dirigido al desarrollo de competencias necesarias para el bienestar

personal y social. Bajo este planteamiento, un programa de inteligencia emocional constituye una propuesta organizada, intencional y progresiva que busca incorporar el aprendizaje emocional en la formación integral del estudiante. No se limita a corregir comportamientos inadecuados cuando estos aparecen, sino que ayuda a comprender las emociones antes de que se transformen en respuestas impulsivas, conflictos persistentes o dificultades para relacionarse con los demás.

Por esta razón, el programa debe crear oportunidades para que los estudiantes observen sus propias reacciones, amplíen su vocabulario emocional y comprendan que todas las emociones cumplen una función. Sentir miedo, tristeza, alegría o enojo no representa por sí mismo un problema; la dificultad aparece cuando el estudiante no sabe identificar lo que le ocurre o carece de recursos para expresar su malestar sin afectar a los demás. En ese proceso, la intervención educativa procura que la emoción deje de vivirse únicamente como una reacción inmediata y se convierta en información que ayude a pensar, tomar decisiones y actuar de forma más adecuada (Bell et al., 2024).

Los programas de inteligencia emocional guardan una relación cercana con las intervenciones de aprendizaje social y emocional desarrolladas en el ámbito escolar. Aunque ambos conceptos no son completamente equivalentes, comparten el propósito de fortalecer capacidades como la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía, la cooperación y la toma responsable de decisiones. Una revisión y metaanálisis de 90 estudios, que incluyó 47 programas y más de 20,000 estudiantes, encontró que las intervenciones escolares de esta naturaleza producen mejoras en las habilidades sociales y emocionales, las conductas, el funcionamiento escolar y la percepción del clima y la seguridad en la escuela (Cipriano et al., 2024).

No obstante, los resultados de un programa no dependen solamente de la calidad de sus actividades. También intervienen la duración, el número de sesiones, la preparación del

responsable, el cumplimiento de la secuencia prevista y el grado de participación de los estudiantes. O'Brien et al. (2025) identificaron que la fidelidad, la dosis, la calidad de ejecución, la capacidad de respuesta de los participantes y el alcance son componentes relevantes para valorar cómo se implementan las intervenciones socioemocionales. Por ello, un programa bien formulado debe precisar qué se desarrollará, durante cuánto tiempo, mediante qué recursos y bajo qué criterios se verificará el cumplimiento de cada sesión.

Asimismo, las actividades deben corresponder con la edad, el lenguaje y las experiencias cotidianas de los participantes. En los primeros grados de primaria, las explicaciones extensas o excesivamente abstractas suelen ser menos apropiadas que los cuentos, juegos de roles, dramatizaciones, dibujos, movimientos corporales y ejercicios breves de respiración. Estas estrategias permiten representar situaciones emocionales cercanas y practicar respuestas en un ambiente protegido. En una intervención con estudiantes de educación infantil, Arias et al. (2025) emplearon lectura compartida, diálogo, dramatización, títeres, música y pintura, y encontraron mejoras en las habilidades socioemocionales y una reducción de comportamientos negativos relacionados con la interacción social.

Las situaciones narradas o representadas también ayudan a comprender por qué surgen las emociones y cómo pueden cambiar según lo que ocurre. Al respecto, O'Grady y Nag (2024) revisaron 38 programas aplicados en 54 estudios de 20 países y encontraron que gran parte de sus contenidos se concentraba en el reconocimiento emocional, la regulación y la toma de decisiones sociales. Los autores destacaron la utilidad de trabajar con escenarios concretos para explicar las causas de las emociones y vincularlas con las acciones que se adoptan frente a otras personas. De esta manera, el aprendizaje emocional se conecta con problemas reales del aula, como compartir materiales, aceptar una corrección, esperar un turno o resolver un desacuerdo.

En este proceso, el docente o facilitador cumple una función que va más allá de dirigir las actividades. Su manera de escuchar, corregir, expresar emociones y resolver conflictos se convierte en un modelo para los estudiantes. Además, le corresponde generar un ambiente seguro en el que estos puedan hablar de lo que sienten sin temor a la burla, el rechazo o el castigo. Los resultados de la ENLA 2024 muestran que el apoyo socioemocional del docente se relaciona con una mayor capacidad de los estudiantes para identificar y gestionar sus emociones y comportamientos; asimismo, la autorregulación se asocia con conductas prosociales y acciones de ayuda hacia los compañeros (Ministerio de Educación [MINEDU], 2025).

A su vez, el programa debe procurar que los aprendizajes desarrollados durante las sesiones se trasladen a otros momentos de la jornada escolar. Reconocer el enojo durante una dinámica solo adquiere sentido cuando el estudiante puede aplicar ese aprendizaje al perder un juego, recibir una indicación o tener un desacuerdo con un compañero. Por ello, conviene reforzar las estrategias emocionales durante las actividades académicas, el recreo, el trabajo en grupos y las situaciones espontáneas de convivencia. Esta continuidad permite que las habilidades practicadas dejen de depender exclusivamente de la sesión y se incorporen gradualmente al comportamiento habitual (Zieher et al., 2024).

La evidencia reciente respalda la utilidad de implementar estas intervenciones desde los primeros años escolares. Hosokawa et al. (2024) encontraron que un programa de aprendizaje social y emocional aplicado en el aula contribuyó a controlar problemas de conducta y a prevenir dificultades de adaptación escolar en la infancia. Los autores también señalaron que el trabajo con el grupo completo amplía el alcance preventivo y puede favorecer la adaptación social y el desarrollo posterior de habilidades psicológicas. Estos hallazgos muestran que la intervención temprana no solo atiende comportamientos ya

observados, sino que proporciona recursos que los estudiantes pueden utilizar ante futuras demandas emocionales y sociales.

2.2.4. Dimensiones del programa de inteligencia emocional

Las dimensiones del Programa de Inteligencia Emocional representan las capacidades que se desarrollaron de manera progresiva durante la intervención. Aunque Bisquerra (2012) reconoce la percepción, comprensión y regulación de las emociones como componentes relevantes de la educación emocional, la organización en cuatro dimensiones procede específicamente del modelo de habilidades formulado por Mayer y Salovey (1997): percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y regulación emocionales. Estas capacidades mantienen una relación secuencial, pues el manejo adecuado de una emoción requiere identificarla primero, comprender su origen y valorar las posibles formas de responder ante ella.

En el ámbito escolar, esta organización permite transformar un concepto amplio en experiencias educativas concretas. Cada dimensión orienta actividades que ayudan a los estudiantes a reconocer lo que sienten, utilizar sus emociones como información, comprender las reacciones propias y ajenas, y responder de manera más equilibrada. La revisión desarrollada por O'Grady y Nag (2024) encontró que los programas socioemocionales dirigidos a estudiantes de educación primaria trabajan con mayor frecuencia el reconocimiento emocional, la regulación y la toma de decisiones sociales. Estos contenidos resultan pertinentes porque conectan el aprendizaje emocional con situaciones habituales del aula, como esperar turnos, compartir materiales, aceptar una corrección o resolver un desacuerdo.

2.2.4.1. Percepción emocional. La percepción emocional es la capacidad para identificar las emociones propias y reconocerlas en otras personas. Constituye el punto de partida del modelo de Mayer y Salovey (1997), debido a que una emoción difícilmente

puede ser comprendida o regulada si antes no ha sido percibida con cierta claridad. Esta habilidad incluye prestar atención a los cambios corporales, las expresiones faciales, el tono de voz, la postura y otras señales que permiten advertir la presencia de alegría, miedo, tristeza, enojo, sorpresa o preocupación. No se limita, por tanto, a nombrar emociones, sino que supone relacionarlas con las señales mediante las cuales se manifiestan.

En los estudiantes de primer grado, esta capacidad se encuentra en proceso de desarrollo. Es frecuente que expresen su malestar mediante el llanto, el silencio, los gritos o la impulsividad sin poder explicar con precisión qué les ocurre. Por esta razón, las actividades educativas deben ampliar progresivamente su vocabulario emocional y ayudarlos a distinguir entre estados que pueden parecer similares, como estar enojado, frustrado o triste (Silkenbeumer et al., 2024). El reconocimiento de estas diferencias facilita que el estudiante comunique lo que siente con palabras y disminuye la necesidad de expresarlo únicamente a través de conductas poco adecuadas.

La percepción emocional también comprende la identificación de las emociones de los demás. Los gestos, la mirada, la forma de hablar o el alejamiento del grupo pueden revelar que un compañero necesita apoyo, aun cuando no lo manifieste verbalmente. Reconocer estas señales favorece la empatía y permite responder con mayor cuidado ante el estado emocional ajeno. En este sentido, Salovey y Mayer (1990) sostienen que la valoración precisa de las emociones propias y de otras personas constituye una capacidad esencial para orientar las relaciones sociales y adaptar la conducta a las demandas de cada situación.

Dentro del programa, esta dimensión se trabajó mediante imágenes, relatos, expresión corporal, dramatizaciones y situaciones cercanas a la experiencia de los estudiantes. Tales recursos facilitaron la observación de rostros, gestos y comportamientos vinculados con diferentes emociones. La pertinencia de estas estrategias ha sido respaldada por Armesto Arias et al. (2025), quienes encontraron que una intervención basada en lectura

compartida y dramatización favoreció el desarrollo de la inteligencia emocional y redujo comportamientos negativos relacionados con las habilidades sociales en estudiantes de educación infantil.

2.2.4.2. Facilitación emocional del pensamiento. La facilitación emocional del pensamiento se refiere a la capacidad de utilizar las emociones como información para orientar la atención, el razonamiento y la toma de decisiones. Desde el modelo de Mayer y Salovey (1997), los estados emocionales pueden destacar determinados aspectos de una situación y preparar a la persona para responder ante ellos. Así, la preocupación puede advertir la existencia de un riesgo, la tranquilidad puede favorecer la concentración y la alegría puede ampliar la disposición para explorar alternativas. Las emociones no sustituyen al pensamiento, pero influyen en aquello que se considera relevante y en la manera como se interpreta la experiencia.

En el contexto escolar, esta dimensión permite que el estudiante comprenda cómo su estado emocional influye en el aprendizaje y en su forma de actuar. Un estudiante que se siente muy frustrado puede abandonar una tarea antes de intentar otras soluciones; del mismo modo, quien experimenta miedo puede evitar participar, aunque conozca la respuesta. Reconocer esta influencia permite detenerse, identificar el estado emocional y elegir una estrategia que facilite la continuidad de la actividad (Porter et al., 2024). Por ello, el programa no busca eliminar las emociones incómodas, sino ayudar a utilizarlas como señales para pensar antes de actuar.

La facilitación emocional también interviene en la toma de decisiones sociales. Antes de responder ante una burla, una negativa o un desacuerdo, el estudiante necesita reconocer qué emoción está influyendo en su conducta y considerar las consecuencias de las distintas respuestas disponibles. La revisión de O'Grady y Nag (2024) mostró que numerosos programas escolares relacionan el reconocimiento y la regulación emocional con la toma de

decisiones en situaciones sociales. Esta articulación ayuda a comprender por qué el trabajo emocional puede favorecer respuestas más reflexivas y reducir reacciones impulsivas dentro del aula.

En el programa, esta dimensión se abordó mediante actividades orientadas a recuperar la calma, concentrar la atención, analizar opciones y expresar las emociones de manera creativa. Los estudiantes aprendieron que una emoción intensa puede ser una señal para respirar, pedir ayuda, hacer una pausa o pensar en otra forma de resolver el problema. Estas experiencias contribuyeron a que la emoción dejara de funcionar únicamente como una reacción inmediata y se convirtiera en un recurso para orientar el pensamiento y la conducta.

2.2.4.3. Comprensión emocional. La comprensión emocional es la capacidad para interpretar las emociones, reconocer sus causas, anticipar su posible evolución y comprender las relaciones que existen entre distintos estados afectivos. Esta dimensión supera el reconocimiento básico, pues implica preguntarse por qué surgió una emoción, qué situación la provocó y cómo podría cambiar. También permite entender que una persona puede experimentar emociones mixtas, como alegría y temor ante una experiencia nueva, o enojo y tristeza después de un conflicto (Cheng & Harris, 2023).

Durante la infancia, esta capacidad se fortalece a medida que el estudiante amplía su lenguaje y adquiere mayor experiencia en las relaciones sociales. Al comprender que las emociones tienen causas, puede explicar mejor lo que le sucede y reconocer que sus compañeros podrían reaccionar de manera distinta ante una misma situación. Este aprendizaje disminuye las interpretaciones apresuradas y favorece una convivencia más reflexiva. Por ejemplo, un estudiante puede comprender que el silencio de un compañero no necesariamente expresa rechazo, sino que podría responder a la vergüenza, el miedo o la preocupación (Bell et al., 2024).

Asimismo, la comprensión emocional permite anticipar cómo podrían evolucionar determinados estados afectivos. El estudiante aprende que el enojo puede intensificarse si responde de forma impulsiva, pero también puede disminuir si se aleja por un momento, conversa o recibe apoyo. Del mismo modo, comprende que una palabra amable puede modificar el estado emocional de otra persona. De acuerdo con O'Grady y Nag (2024), los programas socioemocionales suelen utilizar escenarios y experiencias concretas para enseñar las causas externas de las emociones, su regulación y su relación con las decisiones sociales.

Dentro del Programa de Inteligencia Emocional, esta dimensión se desarrolló mediante cuentos, conversaciones guiadas, análisis de conflictos y actividades en las que los estudiantes relacionaron hechos, pensamientos, emociones y respuestas. Las sesiones permitieron reconstruir situaciones cotidianas y considerar diferentes explicaciones sobre lo ocurrido. De esta manera, la comprensión emocional no quedó reducida a una explicación teórica, sino que se vinculó con experiencias reales de convivencia, como perder un juego, recibir una corrección, sentirse excluido o solucionar un desacuerdo.

2.2.4.4. Regulación emocional. La regulación emocional es la capacidad para manejar la intensidad, duración y expresión de las emociones de acuerdo con las características de la situación. Regular no significa reprimir ni negar lo que se siente, sino reconocer la emoción y responder sin perder de vista el bienestar propio y el de los demás. Desde el modelo de Mayer y Salovey (1997), esta habilidad implica mantenerse abierto a las experiencias emocionales, evaluar su utilidad y modularlas de manera consciente. Representa un proceso complejo porque requiere integrar la percepción, la facilitación y la comprensión desarrolladas previamente.

En el aula, la regulación emocional se evidencia cuando el estudiante logra esperar su turno, aceptar una indicación, tolerar un error o expresar su molestia sin recurrir al grito,

la agresión o el abandono de la actividad. Estas respuestas no aparecen de manera automática, sino que se aprenden mediante la práctica, el acompañamiento y la observación de modelos adecuados (Silkenbeumer et al., 2024). Por ello, el docente cumple un papel importante al validar las emociones sin justificar conductas dañinas y al enseñar estrategias concretas para recuperar la calma.

Entre las estrategias apropiadas para estudiantes pequeños se encuentran la respiración pausada, la identificación de señales corporales, la verbalización del malestar, la solicitud de ayuda y la búsqueda de soluciones. También resulta necesario practicar la escucha activa y la capacidad para influir positivamente en las emociones de los demás (Kostøl & Mänty, 2024). Cuando un estudiante aprende a hablar con calma, ofrecer apoyo o evitar una burla, contribuye a regular no solo su propio estado emocional, sino también el clima afectivo del grupo.

La evidencia reciente muestra que las intervenciones escolares pueden fortalecer esta capacidad y reducir problemas conductuales. Hosokawa et al. (2024) evaluaron un programa de aprendizaje social y emocional compuesto por diez sesiones y encontraron efectos favorables en el control de dificultades conductuales y en la prevención de problemas de adaptación escolar durante la infancia. Los autores destacaron que el trabajo con el aula completa amplía el alcance preventivo y favorece el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

En la presente investigación, la regulación emocional se trabajó mediante actividades de escucha, cooperación, respiración, diálogo y búsqueda de alternativas frente a los conflictos. Los estudiantes practicaron formas de expresar el enojo, afrontar la frustración y recuperar el equilibrio antes de actuar. Esta dimensión mantuvo una relación directa con el autocontrol y la autorregulación, porque proporcionó recursos para reducir respuestas impulsivas y favorecer conductas más adecuadas dentro del entorno escolar.

2.2.5. *Importancia del programa de inteligencia emocional*

El Programa de Inteligencia Emocional adquiere importancia porque convierte el desarrollo emocional en un proceso educativo planificado. Sin una intervención intencional, muchos aprendizajes emocionales quedan sujetos a experiencias espontáneas que no siempre ofrecen modelos adecuados. El programa permite establecer objetivos, organizar sesiones y proporcionar oportunidades para que los estudiantes reconozcan, comprendan y regulen sus emociones. Además, facilita que estas capacidades se practiquen en situaciones relacionadas con la convivencia, el aprendizaje y la resolución de conflictos (Cipriano et al., 2024).

Su importancia también radica en el carácter formativo y preventivo de la educación emocional. Bisquerra (2012) sostiene que el desarrollo de competencias emocionales contribuye al bienestar personal y social, al tiempo que proporciona recursos para afrontar situaciones de estrés, violencia y dificultades en las relaciones. Por ello, estas intervenciones no deben entenderse únicamente como respuestas frente a comportamientos problemáticos, sino como acciones que fortalecen capacidades necesarias para desenvolverse dentro y fuera de la escuela.

En el caso de los estudiantes de primer grado, el programa favorece la adaptación a normas, rutinas y responsabilidades propias de la vida escolar. Ingresar al nivel primario exige permanecer durante más tiempo en el aula, atender indicaciones, compartir recursos y aceptar límites. Cuando el estudiante reconoce su temor, frustración o inseguridad, puede expresarlos y recibir apoyo antes de que se conviertan en rechazo, aislamiento o conducta disruptiva. La regulación emocional facilita así una participación más estable y una disposición favorable hacia las actividades escolares (Adynski et al., 2024).

Otro aporte se relaciona con la interacción entre pares. La convivencia cotidiana expone a los estudiantes a desacuerdos, competencias, pérdidas y diferencias de opinión. Un

programa emocional les permite ensayar formas de escuchar, ponerse en el lugar del otro, compartir materiales y resolver conflictos mediante el diálogo. Estas experiencias contribuyen a reducir respuestas agresivas y favorecen vínculos basados en la cooperación. La OCDE (2024) señala que las habilidades sociales y emocionales sustentan la capacidad para relacionarse con otras personas y manejar las emociones y conductas de manera saludable y productiva.

La regulación de la agresividad constituye otro aspecto relevante. Una conducta agresiva suele estar precedida por emociones que el estudiante no logró reconocer o manejar, como enojo, frustración, miedo o vergüenza. El programa permite identificar esas señales antes de que aumente su intensidad y enseña respuestas alternativas, como retirarse momentáneamente, pedir ayuda o comunicar el malestar. Esta intervención no elimina los conflictos, pero ofrece recursos para afrontarlos sin causar daño y disminuye la dependencia de la sanción como única forma de control (Hosokawa et al., 2024).

Del mismo modo, el programa puede contribuir a prevenir el aislamiento social. Algunos estudiantes desean acercarse a sus compañeros, pero no saben iniciar una conversación, incorporarse al juego o responder ante una negativa. El trabajo con la empatía, la expresión emocional y la comunicación facilita la construcción de relaciones más seguras. Cuando el aula reconoce las emociones como experiencias legítimas y enseña formas respetuosas de expresarlas, aumenta la posibilidad de que los estudiantes participen, pidan apoyo y desarrollen un mayor sentido de pertenencia (Pollak et al., 2024).

Los beneficios de estas intervenciones han sido respaldados por investigaciones recientes. Cipriano et al. (2024), en una revisión sistemática y metaanálisis de 90 estudios, 47 programas y 20 626 estudiantes, encontraron mejoras significativas en las habilidades sociales y emocionales, las conductas, el funcionamiento escolar, el rendimiento académico y la percepción del clima y la seguridad escolar. Estos resultados muestran que los

programas bien estructurados pueden producir efectos que trascienden el aprendizaje emocional y alcanzan distintos aspectos de la experiencia educativa.

Sin embargo, la eficacia de una intervención no depende solo de su contenido. También requiere que las sesiones se apliquen de acuerdo con lo planificado, que los responsables conozcan sus objetivos y que los estudiantes participen activamente. O'Brien et al. (2025) advierten que la fidelidad, la cantidad de sesiones y la calidad de la implementación son aspectos relevantes al valorar los resultados de los programas socioemocionales, aunque todavía se necesita investigación más rigurosa sobre la relación entre estas condiciones y los cambios obtenidos. Esta consideración evita atribuir los resultados únicamente al nombre del programa y obliga a examinar cómo fue desarrollado en la práctica.

Por último, la importancia del programa en esta investigación se vincula con las necesidades observadas en la I.E. N.º 38478 "San Martín de Porras". Las dificultades para seguir instrucciones, compartir, resolver conflictos y controlar impulsos exigieron una respuesta que no se limitara a corregir conductas después de que ocurrieran. Las 15 sesiones ofrecieron un espacio para trabajar la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, con la finalidad de fortalecer la adaptación escolar, la interacción con pares y el autocontrol y autorregulación de los estudiantes.

2.2.6. Definición de habilidades sociales

Las habilidades sociales comprenden un conjunto de conductas aprendidas que permiten a la persona interactuar de manera adecuada con los demás y responder a las demandas de una situación social. Se manifiestan al comunicarse, escuchar, cooperar, expresar necesidades, respetar acuerdos y resolver desacuerdos sin causar daño. Su valoración depende del contexto, porque una conducta puede resultar apropiada en una situación y poco pertinente en otra. Por ello, no se reducen a comportarse con cortesía, sino

que implican elegir una respuesta acorde con las características de las personas, las normas y las consecuencias previsibles de la interacción (Elliott et al., 2025).

Conviene distinguir entre habilidades y competencia sociales. Las primeras corresponden a comportamientos específicos que pueden ser observados y enseñados, como esperar un turno, pedir ayuda, compartir un material o expresar un desacuerdo. La competencia social, en cambio, alude a la capacidad más amplia para emplear esas conductas de forma efectiva y ajustada a cada situación (Smits-van der Nat et al., 2024). Así, un estudiante puede conocer una expresión de cortesía, pero necesita comprender cuándo y cómo utilizarla para relacionarse adecuadamente. Esta distinción permite evaluar conductas concretas sin perder de vista su finalidad dentro de la convivencia.

Smith y Gilles (2003) consideran que las habilidades sociales permiten a los estudiantes desenvolverse de acuerdo con las normas y expectativas de su entorno, establecer relaciones interpersonales positivas y regular su comportamiento ante diversas situaciones. Desde esta perspectiva, incluyen tanto conductas dirigidas hacia otras personas como capacidades de manejo personal. La cooperación y la resolución de conflictos, por ejemplo, requieren comunicación con los compañeros; en cambio, esperar el turno o controlar un impulso exige regular la propia conducta antes de actuar.

La literatura reciente coincide en reconocer que estas habilidades integran componentes comunicativos, emocionales y conductuales. Niu et al. (2025) señalan que su desarrollo comprende capacidades relacionadas con la comunicación, la cooperación, la empatía y el autocontrol. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024) incluye entre las competencias sociales y emocionales la cooperación, la sociabilidad, la empatía, la responsabilidad y el control personal. Estas capacidades favorecen la interacción con los demás y permiten manejar las emociones y conductas de una manera saludable.

Las habilidades sociales no se consideran rasgos invariables. Se aprenden a través de la observación, la práctica, la orientación de los adultos y las consecuencias que siguen a cada comportamiento. En la escuela, el estudiante recibe información acerca de la aceptación social de sus acciones cuando un compañero responde favorablemente, el docente reconoce su cooperación o el grupo rechaza una conducta agresiva. Por consiguiente, la experiencia cotidiana ofrece oportunidades para incorporar, ajustar y consolidar distintas formas de interacción (Niu et al., 2025).

Sin embargo, la sola exposición a situaciones sociales no garantiza un aprendizaje adecuado. Algunos estudiantes pueden observar modelos agresivos, recibir mensajes contradictorios o carecer de espacios seguros para ensayar nuevas respuestas. En estos casos, la enseñanza intencional adquiere importancia porque permite mostrar una conducta, practicarla, recibir retroalimentación y emplearla después en situaciones reales. Hassani (2024) sostiene que la escuela puede participar activamente en la formación de las competencias sociales mediante intervenciones organizadas, aunque sus resultados dependen de la duración, la ejecución y las características del grupo.

Durante los primeros grados de primaria, las habilidades sociales cumplen una función especialmente importante. Los estudiantes deben adaptarse a horarios, seguir indicaciones, compartir espacios, participar en tareas colectivas y convivir con compañeros que poseen necesidades y formas de actuar diferentes. En ese proceso pueden aparecer desacuerdos, frustraciones o dificultades para expresarse. Aprender a escuchar, cooperar y regular los impulsos contribuye a que las demandas escolares sean afrontadas con mayor seguridad y menor dependencia de la intervención constante del adulto (Nilfyr & Ewe, 2025).

En función de estos planteamientos, en la presente investigación las habilidades sociales se entienden como las capacidades aprendidas que permiten a los estudiantes

adaptarse a las normas y actividades escolares, establecer relaciones positivas con sus pares y manejar sus emociones, impulsos y comportamientos frente a situaciones de tensión. Estas capacidades se expresan en conductas observables dentro del aula y se organizan en tres dimensiones: adaptación escolar, interacción con pares, y autocontrol y autorregulación.

2.2.7. Modelos teóricos que explican las habilidades sociales

Las habilidades sociales han sido explicadas desde distintos modelos que destacan el aprendizaje de conductas, la interpretación cognitiva de las situaciones y la influencia del contexto. Ninguno de estos enfoques explica por sí solo toda la complejidad de la interacción humana. Sin embargo, cada uno permite comprender un aspecto del proceso mediante el cual los estudiantes observan, interpretan, practican y ajustan sus comportamientos sociales. Por esta razón, su revisión contribuye a precisar la base teórica de la variable y la forma en que fue evaluada.

2.2.7.1. Modelo de aprendizaje social y conductual. El modelo de aprendizaje social sostiene que una parte importante de la conducta se adquiere mediante la observación de otras personas. Bandura (1977) explicó que los individuos pueden aprender sin ejecutar previamente una acción, porque observan el comportamiento de un modelo y las consecuencias que este recibe. En la escuela, los estudiantes prestan atención a la manera en que sus docentes y compañeros dialogan, colaboran, expresan desacuerdos o reaccionan ante una dificultad. Estas experiencias ofrecen referencias que pueden ser reproducidas posteriormente.

El modelado no supone una imitación automática. Para que una conducta observada sea aprendida, el estudiante necesita atenderla, recordarla, contar con la capacidad para ejecutarla y encontrar una razón para hacerlo. Cuando observa que pedir un material con respeto genera una respuesta favorable, aumenta la posibilidad de que utilice esa conducta.

Por el contrario, si una acción agresiva permite obtener rápidamente lo deseado y no recibe ninguna consecuencia, también podría consolidarse como una forma habitual de interacción.

El refuerzo cumple una función relevante dentro de este proceso. Las respuestas del entorno informan al estudiante si una conducta es aceptada y si conviene repetirla. El reconocimiento verbal, la inclusión en una actividad o la solución satisfactoria de un conflicto pueden fortalecer comportamientos prosociales. En cambio, una corrección clara y respetuosa puede ayudar a modificar conductas que afectan a los demás. Por ello, la enseñanza de habilidades sociales necesita mantener coherencia entre el comportamiento que se solicita y las consecuencias que se aplican (Rodríguez et al., 2024).

La evidencia actual respalda el uso de actividades en las que los estudiantes observan y practican conductas sociales. Niu et al. (2025) encontraron que una intervención lúdica favoreció aprendizajes vinculados con la comunicación, la cooperación, la empatía y el autocontrol. Del mismo modo, Smits-van der Nat et al. (2024) identificaron una relación positiva entre el juego de representación y la competencia social durante la infancia, aunque advirtieron que los resultados disponibles no permiten afirmar una causalidad directa en todos los casos.

2.2.7.2. Modelo cognitivo-social. Posteriormente, Bandura (1986) amplió su planteamiento y sostuvo que la conducta resulta de una relación recíproca entre factores personales, comportamiento y ambiente. Desde esta perspectiva, las habilidades sociales no dependen únicamente de lo que el estudiante ha observado o practicado, sino también de la forma en que interpreta la situación. Antes de actuar, valora las intenciones de los demás, anticipa posibles consecuencias y considera si posee los recursos necesarios para responder.

Una misma conducta puede originarse en interpretaciones diferentes. Por ejemplo, un estudiante puede guardar silencio porque respeta el turno de otro compañero, pero también porque teme ser rechazado. Del mismo modo, una negativa puede ser interpretada

como una agresión intencional o como una decisión legítima del otro. Estas interpretaciones influyen en la respuesta posterior y explican por qué conocer una norma social no siempre conduce a aplicarla adecuadamente (Ünlüer, 2024).

Dentro de este modelo, la autoeficacia social representa la creencia del estudiante sobre su capacidad para desenvolverse con éxito en una interacción. Quien confía en que puede iniciar una conversación, pedir apoyo o resolver un desacuerdo suele involucrarse con mayor disposición. En cambio, la expectativa de fracasar o ser rechazado puede generar evitación, retraimiento o respuestas defensivas (Ross et al., 2024). Por ello, la enseñanza debe proporcionar experiencias graduadas de éxito que permitan fortalecer la confianza para interactuar.

El enfoque cognitivo-social también ayuda a comprender la relación entre la interpretación de los estados mentales y la adaptación. Ünlüer (2024) encontró que la capacidad para comprender las intenciones y perspectivas de los demás, junto con la calidad de las relaciones entre pares, se vinculó con la adaptación escolar. Esto muestra que la conducta social depende tanto de las acciones observables como de los procesos mediante los cuales el estudiante atribuye significado a lo que ocurre.

2.2.7.3. Modelo sociocultural e interaccionista. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el desarrollo de las capacidades psicológicas ocurre inicialmente en la interacción con otras personas y, después, se interioriza. Las habilidades sociales se construyen en actividades compartidas donde el estudiante recibe orientación, observa formas de actuar y participa progresivamente con mayor autonomía. El aprendizaje, por tanto, no se produce de manera aislada, sino dentro de prácticas culturales que contienen normas, significados y maneras de relacionarse.

El acompañamiento de un adulto o de un compañero con mayor dominio cumple una función de andamiaje. Al principio, el docente puede intervenir para ayudar a expresar un

desacuerdo, proponer palabras apropiadas o recordar una norma. Conforme el estudiante incorpora esas estrategias, la ayuda externa disminuye y el comportamiento se vuelve más autónomo (Nilfyr & Ewe, 2025). Este proceso explica por qué las habilidades sociales necesitan ser enseñadas dentro de situaciones reales o simuladas que permitan dialogar, negociar y asumir distintos puntos de vista.

El juego compartido constituye uno de esos espacios de aprendizaje. Al representar roles, los estudiantes deben acordar reglas, distribuir funciones, respetar una secuencia y resolver diferencias para mantener la actividad. El metaanálisis de Smits-van der Nat et al. (2024), sustentado en la teoría histórico-cultural de Vygotsky, encontró una relación positiva entre el juego simbólico y la competencia social en estudiantes de tres a ocho años. No obstante, los autores señalaron que gran parte de la evidencia era correlacional, por lo que la relación debe interpretarse con prudencia.

Desde este modelo, las habilidades sociales también están condicionadas por las prácticas y valores de cada comunidad. Las formas apropiadas de saludar, pedir apoyo, mostrar respeto o expresar desacuerdo pueden variar según la cultura y el contexto. En consecuencia, la evaluación no debe aplicar criterios descontextualizados, sino considerar las expectativas de la institución, la edad de los estudiantes y las características sociales del entorno donde se producen las conductas (Smits-van der Nat et al., 2024).

2.2.7.4. Modelo ecológico y sistémico. El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) plantea que el desarrollo se encuentra influido por sistemas relacionados entre sí. El entorno más cercano incluye a la familia, la escuela, el aula y el grupo de pares; a su vez, estos espacios se vinculan con condiciones comunitarias, culturales e institucionales más amplias. Desde esta mirada, las habilidades sociales no pueden atribuirse únicamente a características individuales, porque también dependen de las oportunidades, relaciones y expectativas presentes en los distintos ambientes.

El comportamiento de un estudiante puede variar entre la casa, el aula y el recreo. Esta variación no significa necesariamente que carezca de una habilidad, sino que algunas condiciones facilitan o dificultan su expresión. Un ambiente organizado y seguro puede favorecer la cooperación, mientras que un contexto con normas cambiantes o relaciones hostiles puede aumentar las respuestas defensivas (Castro et al., 2025). Por ello, la evaluación requiere observar la conducta en situaciones concretas y analizar las demandas presentes en cada una.

La evidencia reciente confirma la importancia de las relaciones escolares. Castro et al. (2025) encontraron que las relaciones con los pares presentaron asociaciones positivas con todas las habilidades sociales y emocionales analizadas en estudiantes de diez años; las relaciones con los docentes también mostraron vínculos favorables con responsabilidad, persistencia, cooperación y control emocional. En contraste, las experiencias de acoso se relacionaron negativamente con el desarrollo socioemocional.

Esta perspectiva puede complementarse con una comprensión biopsicosocial, dado que las conductas sociales también se relacionan con la maduración, el temperamento, el lenguaje, las emociones y las experiencias previas. No obstante, ninguno de estos factores determina por sí mismo el comportamiento. Su efecto depende de la interacción con el apoyo familiar, las prácticas docentes, las relaciones entre pares y las oportunidades para practicar conductas socialmente adecuadas (Nilfyr & Ewe, 2025).

La presente investigación se alinea principalmente con el modelo de aprendizaje social y conductual, debido a que evaluó manifestaciones observables, como seguir instrucciones, colaborar, resolver conflictos y controlar impulsos. Además, el Programa de Inteligencia Emocional utilizó dinámicas, modelado, práctica y reforzamiento de respuestas adecuadas. Sin embargo, también se reconocieron los aportes cognitivo-sociales y

contextuales, puesto que los estudiantes interpretan las situaciones, regulan sus emociones y actúan dentro de un entorno escolar que influye en su comportamiento.

2.2.8. Dimensiones de habilidades sociales

Las habilidades sociales pueden organizarse de distintas maneras según el modelo teórico, la edad y el contexto donde se evalúan. En esta investigación se consideraron tres dimensiones estrechamente vinculadas con la experiencia escolar de los estudiantes de primer grado: adaptación escolar, interacción con pares, y autocontrol y autorregulación. Estas dimensiones integran los comportamientos necesarios para responder a las normas del aula, construir vínculos con los compañeros y manejar las reacciones personales ante situaciones de tensión.

2.2.8.1. Adaptación escolar. La adaptación escolar es el proceso mediante el cual el estudiante se integra a las rutinas, normas, relaciones y responsabilidades propias de la institución educativa. No se limita a asistir o permanecer en el aula, sino que comprende la capacidad para responder a instrucciones, participar en actividades, aceptar límites y cumplir tareas acordes con la edad. También supone desarrollar una relación de confianza con los docentes y sentirse parte del grupo escolar (Štremfel et al., 2024).

En los primeros grados, este proceso exige ajustarse a una dinámica más estructurada que la experimentada en otros espacios. El estudiante necesita permanecer atento, organizar sus materiales, esperar indicaciones y asumir responsabilidades sencillas. Estas demandas pueden generar temor, frustración o inseguridad, especialmente cuando todavía no cuenta con recursos para expresar lo que siente. Por ello, la adaptación incluye tanto conductas visibles como condiciones emocionales que favorecen la participación (Adynski et al., 2024).

La calidad de las relaciones sociales guarda una estrecha conexión con este proceso. Ünlüer (2024) encontró que las relaciones entre pares, el comportamiento prosocial y la

comprensión de los estados mentales se asociaron con el agrado hacia la escuela y con una menor evitación escolar. Asimismo, Hosokawa et al. (2024) señalaron que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales puede contribuir a prevenir dificultades de adaptación y problemas de conducta durante la infancia.

En la presente investigación, la adaptación escolar comprendió el cumplimiento de instrucciones y normas, así como la participación y responsabilidad en las actividades académicas. Estas conductas permitieron valorar si el estudiante se incorporaba adecuadamente a la dinámica del aula y respondía de manera favorable a sus principales exigencias.

2.2.8.2. Interacción con pares. La interacción con pares se refiere a la capacidad para iniciar, mantener y regular relaciones con estudiantes de una edad o condición semejante. Incluye acercarse a los demás, comunicarse, compartir, cooperar y participar en actividades comunes. También implica reconocer que los compañeros poseen ideas, emociones y necesidades propias, por lo que una relación positiva exige reciprocidad y respeto (Dias et al., 2024).

El grupo de pares ofrece experiencias que no pueden ser reemplazadas completamente por la relación con los adultos. Entre compañeros se aprende a negociar, competir, ceder, reparar un daño y resolver desacuerdos. Estas experiencias favorecen la autonomía social porque obligan a encontrar soluciones sin depender permanentemente de la autoridad adulta. A su vez, la aceptación dentro del grupo contribuye al sentido de pertenencia y a la seguridad para participar (Zhang & Liu, 2025).

Las relaciones positivas se asocian con mayores niveles de sociabilidad, confianza, cooperación y optimismo. Castro et al. (2025) encontraron que las relaciones con pares fueron el componente del clima escolar más estrechamente vinculado con las habilidades sociales y emocionales estudiadas. De manera similar, Salerni y Messetti (2025) señalaron

que las dificultades de regulación emocional y el rechazo social se relacionan con problemas emocionales y conductuales en estudiantes de siete a nueve años.

Esta dimensión incluyó la formación y mantenimiento de relaciones sociales, la colaboración y trabajo en equipo, y la resolución pacífica de conflictos. En consecuencia, permitió observar si los estudiantes lograban integrarse al grupo, aportar en tareas compartidas y afrontar los desacuerdos mediante el diálogo en lugar de recurrir a la agresión o al aislamiento.

2.2.8.3. Autocontrol y autorregulación. El autocontrol se refiere a la capacidad para inhibir una respuesta inmediata cuando esta puede resultar inapropiada o perjudicial. Se manifiesta, por ejemplo, al esperar un turno, evitar arrebatarse un objeto o contener una respuesta agresiva. La autorregulación es un proceso más amplio, pues comprende observar el propio estado, establecer una meta, seleccionar una estrategia y ajustar la conducta según los resultados obtenidos (Chen et al., 2024).

Aunque ambos conceptos se encuentran relacionados, no son equivalentes. El autocontrol se concentra principalmente en detener o demorar una reacción, mientras que la autorregulación incluye procesos emocionales, cognitivos y conductuales que permiten dirigir la actuación. Chen et al. (2024), en una revisión sistemática de instrumentos aplicados a estudiantes de uno a dieciocho años, identificaron que la autorregulación constituye un constructo multidimensional y que su evaluación puede comprender control emocional, conducta, atención y funciones ejecutivas.

En el entorno escolar, esta dimensión resulta necesaria para afrontar errores, correcciones, esperas y conflictos. El estudiante autorregulado no deja de sentir enojo o frustración; aprende a reconocer esas emociones y a utilizar recursos que eviten una respuesta dañina. Entre tales recursos se encuentran respirar, pedir ayuda, expresar

verbalmente el malestar, esperar o buscar otra alternativa para resolver el problema (O'Grady & Nag, 2024).

La regulación emocional también se relaciona con la aceptación social y el comportamiento. Salerni y Messetti (2025) encontraron que una menor capacidad regulatoria se vinculó con mayores problemas conductuales y rechazo entre pares. Asimismo, la OECD (2024) señala que el autocontrol y la resistencia al estrés se asocian con resultados educativos, bienestar y conductas más saludables. Por ello, esta dimensión influye tanto en el funcionamiento individual como en la calidad de la convivencia.

En la presente investigación, el autocontrol y autorregulación comprendieron el control de impulsos y manejo del estrés, así como el manejo de la frustración y los comportamientos disruptivos. Su evaluación permitió determinar si los estudiantes podían moderar sus reacciones, conservar o recuperar la calma y continuar participando sin afectar significativamente las actividades ni las relaciones dentro del aula.

2.2.9. La niñez y sus características

La niñez constituye una etapa de desarrollo en la que se producen cambios continuos en los ámbitos físico, cognitivo, lingüístico, emocional y social. Estos procesos no ocurren de manera aislada, pues el avance en una capacidad puede favorecer otras áreas del desarrollo. En la presente investigación adquiere especial interés el periodo cercano a los seis años, edad en la que los estudiantes empiezan a afrontar con mayor intensidad las exigencias de la educación primaria. UNICEF y UNESCO (2024) señalan que los primeros ocho años de vida forman una etapa decisiva para establecer bases relacionadas con el aprendizaje, el bienestar y el desarrollo integral. Durante este periodo, las experiencias familiares, educativas y sociales influyen de manera importante en la forma en que los estudiantes aprenden, se comunican y establecen vínculos con otras personas.

En este sentido, la niñez no debe entenderse como una etapa uniforme en la que todos los estudiantes alcanzan las mismas capacidades al mismo tiempo. El desarrollo sigue trayectorias particulares y está relacionado con factores personales, familiares, educativos y culturales. Algunos estudiantes pueden mostrar mayor facilidad en el lenguaje o en el aprendizaje académico, mientras que todavía requieren acompañamiento para regular sus emociones o resolver desacuerdos con sus compañeros. Por ello, las diferencias individuales forman parte del desarrollo y deben ser consideradas al planificar actividades educativas. UNICEF y UNESCO (2024) destacan que la calidad de las experiencias tempranas y de las relaciones con los adultos influye en las oportunidades que tiene cada estudiante para desarrollar sus capacidades.

Desde el desarrollo físico y motor, los primeros años escolares se caracterizan por un mejor dominio de los movimientos corporales y una progresiva coordinación de acciones más precisas. Estas capacidades permiten participar en juegos, desplazarse con mayor seguridad y realizar actividades que demandan motricidad fina, como escribir, dibujar, recortar o manipular materiales escolares. El desarrollo motor no se encuentra separado del aprendizaje, debido a que muchas actividades escolares requieren coordinación entre la atención, la percepción visual y el movimiento. La evidencia reciente muestra, además, que la competencia motora mantiene relaciones con diferentes indicadores cognitivos y socioemocionales durante la infancia, aunque dichas asociaciones pueden variar según la edad y las condiciones del entorno educativo.

Por otra parte, en el ámbito cognitivo se observa una mayor capacidad para mantener la atención, recordar instrucciones, organizar acciones y resolver problemas sencillos. Estas capacidades se relacionan con las funciones ejecutivas, entre las que se encuentran el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Souissi et al. (2022) sostienen que dichas funciones desempeñan un papel importante en el comportamiento, el desempeño

educativo y las relaciones sociales de los estudiantes en edad escolar. Sin embargo, todavía se encuentran en desarrollo, por lo que un estudiante de primer grado puede comprender una norma y, aun así, tener dificultades para cumplirla cuando se encuentra emocionado, cansado o frustrado. Esta característica explica la necesidad de ofrecer instrucciones claras, oportunidades de práctica y acompañamiento constante.

Asimismo, el ingreso a la educación primaria supone nuevas demandas cognitivas. El estudiante debe permanecer atento durante periodos más prolongados, seguir secuencias de instrucciones, finalizar actividades y controlar respuestas impulsivas que pueden distraerlo de una tarea. Estas exigencias estimulan gradualmente procesos relacionados con la planificación y el autocontrol. La evidencia disponible indica que la escolarización formal puede contribuir al desarrollo de las funciones ejecutivas, aunque su efecto es moderado y depende de las experiencias educativas que recibe el estudiante. En consecuencia, el aula se convierte en un espacio donde las capacidades cognitivas se ejercitan junto con habilidades conductuales y socioemocionales.

En cuanto al lenguaje, durante esta etapa se amplía considerablemente la capacidad para describir experiencias, formular explicaciones, comprender consignas y comunicar pensamientos y emociones. El lenguaje adquiere una función especialmente importante porque permite que el estudiante sustituya progresivamente algunas respuestas impulsivas por formas verbales de expresión. En lugar de reaccionar únicamente mediante el llanto, el grito o la conducta física, puede aprender a explicar que está molesto, preocupado o frustrado. UNESCO (2023) señala que las habilidades lingüísticas mantienen una relación estrecha con el desarrollo cognitivo, social y emocional, y que las experiencias comunicativas de calidad favorecen tanto los aprendizajes académicos como la interacción con los demás.

En el plano emocional, los estudiantes comienzan a reconocer con mayor precisión sus estados afectivos, aunque todavía necesitan la orientación de los adultos para comprender emociones más complejas. Durante estos años pueden identificar con facilidad expresiones básicas de alegría, tristeza, miedo o enojo, pero les resulta más difícil explicar por qué aparecen determinadas emociones o cómo manejarlas cuando alcanzan gran intensidad. Laugen et al. (2024), en un seguimiento realizado entre los cuatro y ocho años, encontraron que las relaciones cercanas con docentes contribuyen al desarrollo de la comprensión emocional. Este hallazgo resulta especialmente relevante en la escuela primaria, donde el docente se convierte en una figura cotidiana de apoyo y modelamiento emocional.

A la vez, la regulación emocional continúa siendo una capacidad en formación. Un estudiante puede comprender que no debe gritar o empujar, pero tener dificultades para controlar la reacción cuando pierde un juego, recibe una negativa o siente que otro compañero ha actuado injustamente. Por esta razón, el acompañamiento adulto todavía cumple una función importante. Verhagen et al. (2024) destacan que la corregulación entre adultos y estudiantes contribuye progresivamente a la formación de recursos propios de autorregulación, especialmente en situaciones difíciles. La ayuda externa, por tanto, no debe entenderse como una sustitución permanente del autocontrol, sino como un apoyo temporal que permite aprender estrategias para manejar emociones y conductas.

En el desarrollo social, las relaciones con los compañeros adquieren cada vez mayor importancia. La escuela amplía el mundo interpersonal del estudiante, pues comienza a compartir buena parte del día con personas de su misma edad y aprende a negociar intereses, respetar turnos, formar amistades y afrontar desacuerdos. Las relaciones entre pares constituyen espacios de aprendizaje donde se ponen en práctica la cooperación, la empatía y la resolución de problemas. Salerni y Messetti (2025) encontraron que la regulación

emocional, la aceptación entre pares y los problemas emocionales y conductuales se encuentran estrechamente relacionados durante la edad escolar. De este modo, aprender a manejar las emociones influye también en la manera como el estudiante es aceptado y se integra al grupo.

Además, durante esta etapa aumenta el deseo de autonomía. Los estudiantes buscan realizar actividades por sí mismos, asumir pequeñas responsabilidades y participar en decisiones relacionadas con su vida cotidiana. Esta búsqueda de independencia es positiva cuando se desarrolla dentro de límites claros y con el acompañamiento de los adultos. Vite et al. (2024), mediante un metaanálisis desarrollado en población escolar, encontraron que las experiencias de autonomía se relacionan favorablemente con distintos indicadores de bienestar. En consecuencia, otorgar responsabilidades acordes con la edad, permitir cierta capacidad de elección y reconocer el esfuerzo contribuyen a que el estudiante construya confianza en sus propias capacidades.

La entrada a la educación primaria representa, además, una transición que exige ajustes importantes. El estudiante debe familiarizarse con nuevas rutinas, normas más estructuradas, periodos prolongados de atención, responsabilidades académicas y nuevas relaciones con docentes y compañeros. Morawska et al. (2026) señalan que la transición hacia la escolaridad formal constituye un proceso que puede extenderse durante los primeros años de escuela y que implica cambios en la independencia, la regulación emocional, las relaciones interpersonales y el cumplimiento de rutinas. Por ello, no todos los estudiantes se adaptan con la misma rapidez, y las dificultades iniciales no deben interpretarse automáticamente como falta de capacidad o indisciplina.

Del mismo modo, el aprendizaje durante la niñez conserva una estrecha relación con el juego. Aunque el ingreso a primaria incrementa las actividades académicas estructuradas, las experiencias lúdicas siguen siendo necesarias para representar situaciones, asumir roles,

practicar normas y explorar diferentes formas de resolver problemas. UNICEF y UNESCO (2024) reconocen que el juego favorece el aprendizaje social y emocional porque permite tomar turnos, cooperar y relacionarse con otras personas. Estas experiencias resultan particularmente útiles cuando se busca desarrollar habilidades emocionales, ya que permiten representar situaciones difíciles sin exponer directamente al estudiante a un conflicto real.

Asimismo, la familia y la escuela mantienen una influencia decisiva durante estos años. El estudiante aprende formas de comunicarse y regularse observando cómo los adultos expresan sus emociones, establecen límites y enfrentan los problemas. La escuela amplía estas experiencias mediante las relaciones con docentes y compañeros. UNICEF (2024) resalta que el desarrollo socioemocional requiere acciones articuladas entre la familia y la institución educativa, pues ambos espacios ofrecen oportunidades diferentes para practicar la empatía, el respeto, la cooperación y la autorregulación. Por ello, las conductas de un estudiante deben comprenderse tomando en cuenta las relaciones y experiencias que forman parte de su vida cotidiana.

En relación con la presente investigación, las características propias de la niñez explican la pertinencia de aplicar un Programa de Inteligencia Emocional en estudiantes de primer grado. A esta edad ya existen capacidades suficientes para identificar emociones, comprender situaciones sencillas y participar en actividades grupales, pero todavía se encuentran en formación la regulación emocional, el autocontrol y algunas habilidades necesarias para convivir de manera autónoma. Por ello, actividades basadas en cuentos, juegos, dramatizaciones, reconocimiento de expresiones, diálogo y ejercicios breves de regulación resultan acordes con su nivel de desarrollo. La intervención educativa puede aprovechar esta etapa para acompañar capacidades que aún se están consolidando, en lugar de esperar a que las dificultades sociales y emocionales se conviertan en patrones más estables.

2.3. Bases conceptuales

2.3.1. *Habilidades sociales*

Conjunto de comportamientos aprendidos que permiten a una persona interactuar de manera efectiva y adaptativa en su entorno social, facilitando la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos.

2.3.2. *Inteligencia emocional*

Capacidad para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones, tanto propias como ajenas, de manera efectiva en el entorno social.

2.3.3. *Adaptación escolar*

Capacidad del niño para ajustarse y cumplir con las normas, expectativas y dinámicas del entorno escolar.

2.3.4. *Interacción con pares*

Capacidad de los niños para establecer y mantener relaciones sociales positivas con sus compañeros, basada en la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

2.3.5. *Autocontrol y autorregulación*

Habilidad para controlar impulsos y manejar comportamientos en situaciones de estrés o conflicto.

2.3.6. *Programas de intervención*

Conjunto planificado de actividades orientadas a desarrollar o mejorar determinadas competencias o habilidades en una población específica.

2.3.7. *Desarrollo socioemocional*

Proceso mediante el cual los niños aprenden a comprender y gestionar sus emociones, así como a interactuar positivamente con los demás.

2.3.8. Autoeficacia social

Creencia en la capacidad de uno mismo para desenvolverse con éxito en situaciones sociales.

III. Metodología

3.1. Formulación de hipótesis

3.1.1. *Hipótesis general*

- El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

3.1.2. *Hipótesis específicas*

- El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.
- El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.
- El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

3.2. Variables

Variable independiente: Programa de inteligencia emocional.

Variable dependiente: Habilidades sociales.

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 1*Matriz de operacionalización de variables.*

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Sesiones o Ítems	Instrumentos	Escala y valoración
Variable independiente: Programa de inteligencia emocional.	Es una intervención planificada, estructurada y secuencial que tiene como objetivo desarrollar las habilidades emocionales de los participantes a través de una serie de actividades diseñadas específicamente para fomentar su capacidad de reconocer, comprender, manejar y utilizar las emociones de manera efectiva (Bisquerra, 2015).	Se ejecutó por medio de un Programa de Inteligencia Emocional (P-IE) compuesto por 15 sesiones que desarrollaron y fortalecieron las habilidades sociales de los niños mediante actividades específicas diseñadas, las cuales estuvieron agrupadas en 4 dimensiones y tradujeron 15	Percepción emocional.	Identificación de las emociones propias.	Sesión 1: Conociendo mis emociones.	Programa de Inteligencia Emocional (P-IE) de elaboración propia.	Nominal: ▪ Se realizó. ▪ No se realizó.
				Identificación de las emociones en los demás.	Sesión 2: El semáforo de las emociones.		
				Reconocimiento de señales emocionales sutiles.	Sesión 3: El espejo mágico.		
				Empatía emocional.	Sesión 4: Amigos que se escuchan.		
		Facilitación emocional del pensamiento.		Uso de las emociones para guiar la atención.	Sesión 5: La cajita de la calma.		
				Influencia de las emociones en la toma de decisiones.	Sesión 6: La nube de la tranquilidad.		
				Fomento de la creatividad a través de las emociones.	Sesión 10: Los colores de la alegría.		

2012).	indicadores.		
		Previsión de la evolución de las emociones.	Sesión 8: La varita mágica de las palabras amables.
	Comprensión emocional.	Interpretación de emociones complejas.	Sesión 9: Resolver problemas como superhéroes.
		Análisis de las causas de las emociones.	Sesión 12: El tren de los sentimientos.
		Comprensión de la relación entre diferentes emociones.	Sesión 14: El árbol de las soluciones.
	Regulación emocional.	Influencia en las emociones de los demás.	Sesión 7: El club de los amigos.
		Uso de la escucha activa para favorecer la regulación emocional y la empatía.	Sesión 11: Escucha activa y empatía.
		Manejo del equilibrio emocional.	Sesión 13: El equipo ganador.
		Influencia en las emociones de los demás.	Sesión 15: Celebrando nuestras

emociones.					
Variable dependiente: Habilidades sociales.	Hacen referencia a la capacidad que tienen los niños para interactuar de manera efectiva y adecuada en su entorno social, cumpliendo con normas y expectativas, estableciendo relaciones interpersonales positivas y demostrando autocontrol y autorregulación en diversas situaciones (Smith y Gilles, 2003).	Se evaluó por medio de la Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS), compuesta por 12 ítems, los cuales estuvieron agrupados en 3 dimensiones y tradujeron 12 indicadores.	Adaptación escolar.	Cumplimiento de instrucciones y normas escolares.	Ítems 1 y 2.
				Participación y responsabilidad en actividades académicas.	Ítems 3 y 4.
			Interacción con pares.	Formación y mantenimiento de relaciones sociales.	Ítems 5 y 8.
				Colaboración y trabajo en equipo.	Ítem 6.
				Resolución pacífica de conflictos.	Ítem 7.
			Autocontrol y autorregulación.	Control de impulsos y manejo del estrés.	Ítems 9 y 12.
				Manejo de la frustración y comportamientos disruptivos.	Ítems 10 y 11.

Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS) de elaboración propia.

- Ordinal:
- Siempre.
 - A veces.
 - Nunca.

3.4. Tipo y nivel de investigación

3.4.1. Tipo de investigación

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, caracterizado por la recolección y el análisis sistemático de datos numéricos con el fin de estudiar las relaciones entre variables y comprobar hipótesis previamente establecidas. Este enfoque permitió una medición objetiva de los fenómenos y ofreció resultados que fueron analizados estadísticamente, lo que posibilitó obtener conclusiones más precisas. En el caso de esta investigación, se midió el impacto de un programa de intervención de inteligencia emocional en las habilidades sociales de los niños de primer grado, por lo que se emplearon instrumentos cuantificables para obtener datos antes y después de la intervención. Según Hernández y Mendoza (2023), el enfoque cuantitativo se utiliza cuando el objetivo es explicar, predecir o controlar fenómenos a través de la observación de patrones y la relación de las variables en estudio.

El tipo de investigación fue aplicado, debido a que su propósito consistió en la resolución de un problema concreto en un contexto real: la mejora de las habilidades sociales en niños de primer grado de primaria mediante un programa de inteligencia emocional. La investigación aplicada, como señala Arias (2016), se orienta a generar conocimientos prácticos que puedan ser utilizados para intervenir en situaciones problemáticas, con el fin de mejorar o cambiar dicha realidad. En este caso, el diseño del programa de inteligencia emocional tuvo como fin proporcionar una intervención directa orientada a mejorar las habilidades sociales de los niños, lo que hizo que el tipo de investigación fuera aplicado, pues los resultados obtenidos permitieron valorar su utilidad en contextos educativos similares donde se presentan problemáticas relacionadas con la convivencia, la adaptación escolar y la regulación emocional.

3.4.2. Nivel de investigación

El nivel de la investigación fue explicativo, dado que su objetivo principal consistió en determinar la influencia de la variable independiente en la variable dependiente. Es decir, se determinó cómo la aplicación del programa de inteligencia emocional influyó en las habilidades sociales de los niños, específicamente en sus capacidades de adaptación escolar, interacción con sus pares y autocontrol emocional. Según Hernández et al. (2014), la investigación explicativa no solo describe o correlaciona variables, sino que busca explicar por qué ocurre un fenómeno, a través de la identificación de causas subyacentes. En este caso, se explicó cómo el desarrollo de la inteligencia emocional, mediante un programa estructurado, tuvo un efecto en las habilidades sociales de los participantes, permitiendo analizar los cambios observados después de la intervención.

3.5. Métodos

El método de investigación que se utilizó en este estudio fue el hipotético-deductivo, complementado con el método estadístico para el análisis de los datos. El método hipotético-deductivo se empleó para formular hipótesis basadas en teorías existentes, las cuales luego fueron puestas a prueba a través de la observación y la recolección de datos. Según Hernández et al. (2014), este método consiste en la formulación de una hipótesis derivada de un marco teórico, seguida de la recolección de evidencia empírica para comprobar su validez. En este caso, se partió de la hipótesis de que la implementación de un programa de inteligencia emocional mejoraría las habilidades sociales de los niños, y dicha hipótesis fue evaluada durante el desarrollo del estudio mediante el análisis de los resultados obtenidos en las mediciones pretest y postest.

Una vez recolectados los datos, se utilizó el método estadístico para analizar la información cuantitativa obtenida. Este método permitió organizar, describir y analizar los datos de manera precisa, proporcionando una base objetiva para interpretar los resultados

del estudio. El método estadístico es esencial en investigaciones de enfoque cuantitativo, ya que permite obtener conclusiones válidas y confiables a partir de la aplicación de pruebas estadísticas (Salkind, 1999). En este estudio, se aplicaron técnicas estadísticas descriptivas y comparativas para analizar las diferencias entre las mediciones realizadas antes y después de la intervención. A través de este análisis, fue posible determinar si las habilidades sociales de los niños mejoraron de manera significativa como resultado del programa de inteligencia emocional.

3.6. Diseño de investigación

El diseño de investigación fue preexperimental, un diseño comúnmente utilizado en investigaciones aplicadas cuando se requiere evaluar el efecto de una intervención en un solo grupo de sujetos sin contar con un grupo de control. Según Campbell y Stanley (2015), el diseño preexperimental implica la aplicación de una medición antes y después de la intervención para observar los cambios que esta genera en los sujetos. En esta investigación, el grupo de niños de primer grado fue evaluado mediante instrumentos de observación de habilidades sociales antes de iniciar el programa y al finalizarlo, lo que permitió medir la diferencia en el desarrollo de dichas habilidades. Aunque este diseño tiene limitaciones, como la falta de control sobre variables externas, resultó útil para esta investigación de tipo aplicado, debido a que la intervención buscó generar un cambio observable en un contexto real.

El presente esquema representa muy bien el diseño:

GE	:	O1	X	O2
-----------	----------	-----------	----------	-----------

Donde:

GE : Grupo experimental compuesto por estudiantes del 1º grado de primaria.

O₁ : Pretest.

X : Programa de inteligencia emocional.

O₂ : Posttest.

3.7. Población y muestra

3.7.1. Población

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la población se refiere al conjunto total de individuos, casos o elementos que comparten características comunes y que son de interés para el estudio. En tal sentido, en este estudio la población estuvo compuesta por el total de estudiantes de primer grado de primaria de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, ubicada en la provincia de Víctor Fajardo, Ayacucho, quienes participaron en la evaluación de las habilidades sociales mediante la aplicación de un programa de intervención en inteligencia emocional.

3.7.2. Muestra

Para la investigación se empleó una muestra censal. Esta se entiende como aquella en la que se incluyen todas las unidades que conforman la población accesible y que cumplen con los criterios establecidos para participar en el estudio, por lo que no se realiza una selección parcial de sus integrantes (Arias & Covinos, 2021). En otras palabras, en una muestra censal existe correspondencia entre las unidades que integran la población accesible y las unidades efectivamente estudiadas, debido a que todas son incorporadas al proceso de recolección de datos.

Bajo este criterio, no se aplicó ningún procedimiento de muestreo probabilístico o no probabilístico para seleccionar únicamente a una parte de los participantes, debido a que se trabajó con la totalidad de estudiantes de primer grado que reunieron las condiciones definidas para el estudio. La elección de este procedimiento no se sustentó en que la población fuera pequeña, sino en la decisión metodológica de incorporar a todas las unidades accesibles que cumplían los criterios de participación, permitiendo obtener información directa de todo el grupo sobre el cual se desarrolló la intervención (Arias, 2016).

En consecuencia, la muestra censal estuvo constituida por 18 estudiantes de primer grado de primaria de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, quienes participaron tanto en la medición pretest como en el postest. De este modo, la información obtenida correspondió a la totalidad de las unidades consideradas para la intervención, sin efectuar estimaciones a partir de una fracción del grupo estudiado.

3.8. Técnicas e instrumentos

3.8.1. Técnicas

La técnica utilizada para la recolección de datos en la investigación fue la observación, la cual permitió registrar de manera directa los comportamientos y habilidades sociales de los estudiantes en su contexto natural. La observación es una técnica ampliamente utilizada en investigaciones sociales y educativas, ya que permite al investigador captar de manera directa las conductas de los sujetos sin intervenir en su entorno. Según Hernández et al. (2014), la observación es un proceso sistemático que implica la percepción y el registro de eventos o comportamientos tal como ocurren en la realidad, brindando información precisa sobre las interacciones de los participantes en un entorno específico. En este caso, la observación fue particularmente adecuada para evaluar las habilidades sociales de los estudiantes de primer grado de primaria, ya que permitió registrar comportamientos vinculados con la interacción con pares, la adaptación escolar y la autorregulación emocional en situaciones cotidianas dentro del aula.

3.8.2. Instrumentos

El instrumento empleado para llevar a cabo la observación fue la Guía de Observación para Medir Habilidades Sociales (GO-HS), elaborada específicamente para este estudio. La guía de observación es un instrumento estructurado que detalla los comportamientos o aspectos que deben ser observados y registrados durante el proceso de recolección de datos (Arias, 2016). Este tipo de instrumento es útil para asegurar que la

observación sea sistemática y objetiva, evitando sesgos en la interpretación de los comportamientos observados. La guía de observación utilizada en este estudio incluyó una lista de ítems divididos en tres dimensiones clave: adaptación escolar, interacción con pares, y autocontrol y autorregulación. Cada ítem correspondió a comportamientos específicos relacionados con las habilidades sociales de los estudiantes, como seguir instrucciones proporcionadas por el docente o resolver conflictos con sus compañeros de forma pacífica.

Los comportamientos fueron registrados utilizando una escala de frecuencia que incluyó las opciones “Nunca”, “A veces” y “Siempre”, lo que permitió cuantificar con precisión la frecuencia con la que los estudiantes demostraron cada una de las habilidades sociales evaluadas. La guía de observación resultó ser un instrumento valioso para obtener datos objetivos y estructurados sobre el desarrollo de las habilidades sociales en los participantes, ya que brindó una herramienta organizada para registrar las conductas observadas durante el estudio. Asimismo, su aplicación permitió valorar los cambios producidos entre la medición inicial y la medición final, luego de la aplicación del Programa de Inteligencia Emocional.

3.9. Validez y confiabilidad de instrumentos

3.9.1. Validez

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir. En este estudio, se determinó la validez de contenido mediante juicio de expertos, procedimiento que permitió valorar si los ítems del instrumento representaban adecuadamente las dimensiones de la variable habilidades sociales: adaptación escolar, interacción con pares, y autocontrol y autorregulación. Para ello, participaron tres expertos en el campo de la psicología educativa, quienes evaluaron los criterios de claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia del

instrumento de medición. Este procedimiento fue pertinente porque la GO-HS fue un instrumento de elaboración propia y, por tanto, requirió verificar previamente si sus ítems guardaban correspondencia con la definición conceptual, las dimensiones y los indicadores establecidos en la matriz de operacionalización.

El proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos permitió revisar la calidad representativa de los ítems antes de su aplicación, evitando que el instrumento incluyera reactivos ambiguos, poco coherentes o alejados del constructo evaluado. Según Arias (2016), el juicio de expertos constituye una estrategia adecuada para valorar la correspondencia entre los ítems y el contenido teórico que se pretende medir. En ese sentido, la participación de especialistas permitió sustentar que la guía de observación recogió conductas observables relacionadas con las habilidades sociales de los estudiantes, tales como seguir instrucciones, participar en actividades escolares, interactuar con sus pares, resolver conflictos y regular sus impulsos. Los resultados obtenidos evidenciaron una valoración favorable del instrumento, debido a que los tres expertos otorgaron porcentajes altos de aprobación: 99.0%, 100.0% y 96.6%, con un promedio total de 98.5%. Este resultado indicó que la GO-HS presentó una validez de contenido muy alta y fue pertinente para su aplicación en la investigación.

Los juicios emitidos por los expertos fueron procesados mediante el coeficiente de Holsti, técnica que permitió valorar el grado de concordancia entre evaluadores respecto a la pertinencia del contenido del instrumento. Holsti (1969) propuso este coeficiente como una medida de acuerdo entre jueces, especialmente útil cuando se requiere establecer la consistencia de las valoraciones realizadas sobre categorías o criterios previamente definidos. En esta investigación, el uso de dicho coeficiente permitió sustentar que existió un alto nivel de acuerdo entre los especialistas respecto a la claridad, coherencia, suficiencia y pertinencia de los ítems de la GO-HS. Por tanto, la validación realizada confirmó que el

instrumento fue adecuado para observar las habilidades sociales de los estudiantes de primer grado de primaria.

Tabla 2

Validez de contenido por medio del juicio de expertos de la GO-HS.

Nº	Nombre de los validadores	Grado académico	GO-HS
1.	Frank Erick Orozco Córdova.	Maestro en Docencia, Currículo e Investigación.	99.0%
2.	Leonel Zacarías Coayla Carrillo.	Maestro en Docencia, Currículo e Investigación.	100.0%
3.	Frank Isaac Berrocal Aréstegui.	Maestro en Docencia Universitaria	96.6%
Promedio total			98.5%

3.9.2. *Confiabilidad*

Para Hernández et al. (2014) la confiabilidad hace referencia al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y estables. En la presente investigación, la confiabilidad fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, luego de aplicar una prueba piloto a una muestra de 14 estudiantes con características similares a la población de estudio. Este procedimiento permitió verificar si los ítems de la GO-HS presentaban una relación interna adecuada y si medían de manera coherente la variable habilidades sociales.

El coeficiente alfa, según Cronbach (1951), permite estimar la consistencia interna de un instrumento a partir del grado de relación entre sus ítems. En este estudio, el análisis estadístico arrojó un coeficiente alfa de Cronbach total de 0.964, valor que evidenció una confiabilidad muy alta. Este resultado superó ampliamente el criterio mínimo aceptable de 0.70 y también se ubicó por encima de 0.90, valor considerado excelente para interpretar la consistencia interna de un instrumento. Por tanto, se sostuvo estadísticamente que los ítems de la GO-HS midieron de manera coherente las habilidades sociales de los estudiantes, lo que permitió utilizar el instrumento con seguridad en la recolección de datos de la investigación.

Asimismo, el coeficiente obtenido indicó que los ítems de la guía presentaron una alta homogeneidad interna, es decir, que las conductas observadas mediante el instrumento guardaron relación con la variable habilidades sociales y con sus dimensiones: adaptación escolar, interacción con pares, y autocontrol y autorregulación. En consecuencia, la GO-HS demostró ser un instrumento confiable para registrar la frecuencia de conductas sociales en estudiantes de primer grado de primaria, utilizando la escala ordinal “Nunca”, “A veces” y “Siempre”. De esta manera, la confiabilidad estadística respaldó la calidad del instrumento y permitió continuar con su aplicación en la muestra censal del estudio.

Tabla 3

Confiabilidad de la GO-HS aplicado en una muestra piloto de 14 estudiantes.

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 01	19.8571	50.132	0.908	0.959
Ítem 02	19.7143	53.604	0.773	0.962
Ítem 03	19.8571	52.440	0.802	0.962
Ítem 04	19.7143	50.989	0.906	0.959
Ítem 05	19.9286	54.533	0.684	0.965
Ítem 06	19.7857	51.566	0.813	0.962
Ítem 07	19.9286	53.764	0.761	0.963
Ítem 08	19.9286	53.918	0.746	0.963
Ítem 09	19.6429	51.940	0.871	0.960
Ítem 10	20.2143	55.720	0.837	0.962
Ítem 11	19.5714	53.341	0.800	0.962
Ítem 12	19.9286	49.302	0.956	0.957
Coeficiente alfa de Cronbach total = 0.964				

3.10. Técnicas de procesamiento de datos

El procesamiento de los datos obtenidos en la investigación se realizó mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales, de acuerdo con los objetivos del estudio y con el diseño preexperimental aplicado. En primer lugar, se revisaron las guías de observación correspondientes al pretest y posttest, verificando que los registros estuvieran completos y que cada estudiante contara con ambas mediciones. Luego, se codificaron las

respuestas de la GO-HS, asignando valores numéricos a la escala ordinal: Nunca, A veces y Siempre, lo que permitió organizar la información en una base de datos. Posteriormente, se calcularon los puntajes correspondientes a la variable habilidades sociales y a sus dimensiones: adaptación escolar, interacción con pares, y autocontrol y autorregulación. Este procedimiento permitió contar con datos ordenados para comparar el desempeño de los estudiantes antes y después de la aplicación del Programa de Inteligencia Emocional.

En segundo lugar, se desarrolló el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el pretest y posttest, considerando tablas de frecuencia y porcentaje para la variable habilidades sociales y para cada una de sus dimensiones. Este análisis permitió identificar los niveles alcanzados por los estudiantes antes de la intervención y los cambios observados después de la aplicación del programa. De esta manera, se describió comparativamente la situación inicial y final del grupo estudiado, lo que ayudó a evidenciar si existieron mejoras en la adaptación escolar, la interacción con pares y el autocontrol y autorregulación. En este sentido, el análisis descriptivo no solo presentó datos generales, sino que permitió observar con mayor precisión cómo variaron las conductas sociales de los estudiantes después de participar en las sesiones del programa.

Posteriormente, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, debido a que la investigación trabajó con una muestra censal pequeña conformada por 18 estudiantes ($n = 18 \leq 50$). Esta prueba permitió determinar si los datos presentaban una distribución normal o no normal, aspecto necesario para seleccionar la prueba estadística inferencial más pertinente. De acuerdo con Field (2013), la prueba de normalidad permite decidir si corresponde emplear pruebas paramétricas o no paramétricas; asimismo, Razali y Yap (2011) señalan que Shapiro-Wilk resulta adecuada cuando se trabaja con muestras pequeñas. En esta investigación, los resultados de normalidad mostraron que la hipótesis general presentó una distribución normal, mientras que las hipótesis específicas presentaron una

distribución no normal. Por ello, la selección de las pruebas inferenciales se realizó considerando el comportamiento estadístico de los datos en cada caso.

En función de dichos resultados, para la contrastación de la hipótesis general se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas, debido a que los datos de la variable habilidades sociales presentaron distribución normal y correspondían a dos mediciones realizadas en el mismo grupo de estudiantes: pretest y posttest. Esta prueba permitió comparar las medias obtenidas antes y después de la intervención, con el propósito de determinar si el Programa de Inteligencia Emocional produjo una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades sociales. Según Hernández et al. (2014), la prueba t para muestras relacionadas es pertinente cuando se busca comparar dos mediciones aplicadas a un mismo grupo en momentos distintos. En este caso, su aplicación permitió evaluar el efecto general del programa sobre las habilidades sociales de los estudiantes de primer grado.

En cambio, para la contrastación de las hipótesis específicas se utilizó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon, debido a que los datos correspondientes a las dimensiones de la variable dependiente no presentaron distribución normal. Esta prueba fue adecuada para comparar los puntajes del pretest y posttest en muestras relacionadas cuando no se cumple el supuesto de normalidad. Por ello, se empleó para analizar los cambios producidos en las dimensiones adaptación escolar, interacción con pares, y autocontrol y autorregulación. De esta manera, el análisis inferencial permitió determinar si las diferencias observadas después de la intervención fueron estadísticamente significativas en cada dimensión evaluada.

Por último, los resultados inferenciales se interpretaron considerando el nivel de significancia estadística establecido para el estudio, lo que permitió aceptar o rechazar las hipótesis planteadas. Este proceso hizo posible determinar si el Programa de Inteligencia

Emocional fortaleció significativamente las habilidades sociales de los estudiantes, tanto a nivel general como en sus dimensiones específicas. Asimismo, el procesamiento de datos respondió directamente a lo investigado, porque partió de la aplicación de la GO-HS en dos momentos, continuó con la comparación descriptiva del pretest y posttest, verificó la normalidad de los datos y culminó con la aplicación de las pruebas estadísticas correspondientes. En consecuencia, el análisis realizado permitió valorar de manera ordenada y objetiva el efecto del programa de intervención en el grupo de estudiantes participantes.

3.11. Aspectos éticos

La investigación respetó en todo momento los principios éticos fundamentales que garantizaron el bienestar y los derechos de los participantes. En primer lugar, se aplicó el principio de consentimiento informado, el cual es esencial en cualquier estudio que involucre la participación de personas, especialmente cuando se trata de menores de edad. Según lo estipulado por la normativa ética internacional, los padres o tutores de los 18 estudiantes participantes fueron informados detalladamente sobre los objetivos del estudio, los procedimientos que se desarrollaron, los posibles beneficios y los riesgos, si los hubiera (Mutizábal, 2024). Solo después de recibir esta información, se solicitó su consentimiento informado por escrito, asegurando así que autorizaran de manera libre y voluntaria la participación de los estudiantes en la investigación. Asimismo, se respetó la condición de los participantes como menores de edad, por lo que las actividades se realizaron con cuidado, acompañamiento docente y dentro del contexto educativo habitual.

Además, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes durante todo el proceso investigativo. Los datos recogidos durante la observación fueron tratados de manera confidencial, asegurando que la identidad de los estudiantes no fuera revelada en ningún momento. Para proteger la privacidad de los participantes, se utilizaron códigos o

identificadores en lugar de nombres reales en la base de datos, de modo que la información personal permaneciera protegida (Resnik, 2018). Este manejo adecuado de los datos constituyó un aspecto clave de la investigación, ya que evitó cualquier exposición innecesaria de la identidad de los estudiantes y permitió resguardar la información obtenida únicamente para fines académicos. De igual manera, los resultados fueron presentados de forma general, sin individualizar a ningún participante ni señalar datos que permitieran reconocerlo dentro de la institución educativa.

Otro aspecto importante fue el principio de no maleficencia, que busca garantizar que ninguna acción durante la investigación cause daño físico, psicológico o emocional a los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este estudio, las actividades que involucraron la observación de las habilidades sociales de los estudiantes se desarrollaron dentro de su entorno educativo habitual, sin alterar de manera negativa su rutina escolar ni exponerlos a situaciones que pudieran generar malestar. Además, la intervención del Programa de Inteligencia Emocional fue diseñada y aplicada con una finalidad formativa y beneficiosa, orientada a fortalecer sus habilidades sociales, mejorar la convivencia y promover un ambiente positivo y constructivo. Por ello, las sesiones se ejecutaron mediante actividades adecuadas a la edad de los estudiantes, evitando prácticas que pudieran afectar su integridad, autoestima o seguridad emocional.

Por último, la investigación consideró el principio de beneficencia, debido a que buscó generar un aporte favorable para los estudiantes y para la institución educativa. La aplicación del programa permitió trabajar aspectos relacionados con el reconocimiento emocional, la empatía, la escucha activa, la regulación emocional y la convivencia escolar, los cuales son relevantes para el desarrollo socioemocional en el primer grado de primaria. Asimismo, se procuró que la participación de los estudiantes fuera respetuosa, voluntaria y protegida, manteniendo una relación adecuada entre los fines académicos del estudio y el

bienestar de los participantes. En ese sentido, la investigación se ejecutó bajo criterios éticos que resguardaron la dignidad, la privacidad y la seguridad de los estudiantes durante todo el proceso investigativo.

IV. Resultados y discusión

4.1. Resultados a nivel descriptivo

Tabla 4

Nivel de habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Nivel de habilidades sociales	Pretest		Posttest	
	f	%	f	%
Alto	0	0.0	18	100.0
Medio	4	22.2	0	0.0
Bajo	14	77.8	0	0.0
Total	18	100.0	18	100.0

En la tabla 4 se presenta la distribución de los niveles de habilidades sociales antes y después de la aplicación del Programa de Inteligencia Emocional. En el pretest, el 77.8 % de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 22.2 % en el nivel medio, mientras que ningún estudiante alcanzó el nivel alto. En el posttest, se observó una variación favorable en la distribución, debido a que el 100.0 % de los estudiantes se ubicó en el nivel alto, sin registrarse casos en los niveles medio y bajo. Estos resultados descriptivos evidencian un incremento importante en las habilidades sociales luego de la intervención, lo que muestra una mejora en la adaptación escolar, la interacción con pares y el autocontrol y autorregulación de los estudiantes evaluados.

Tabla 5

Nivel de adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Nivel de adaptación escolar	Pretest		Posttest	
	f	%	f	%
Alto	0	0.0	17	94.4
Medio	4	22.2	1	5.6
Bajo	14	77.8	0	0.0
Total	18	100.0	18	100.0

En la tabla 5 se observa la distribución de los niveles de adaptación escolar en el pretest y posttest. Antes de la intervención, el 77.8 % de los estudiantes se encontraba en el nivel bajo y el 22.2 % en el nivel medio; además, no se registraron estudiantes en el nivel alto. Después de la aplicación del programa, el 94.4 % de los estudiantes alcanzó el nivel alto y el 5.6 % permaneció en el nivel medio, sin presentarse casos en el nivel bajo. Estos resultados muestran una mejora descriptiva en la adaptación escolar, expresada en una mayor capacidad para cumplir instrucciones, respetar normas escolares, participar en actividades académicas y asumir responsabilidades dentro del aula.

Tabla 6

Nivel de interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Nivel de interacción con pares	Pretest		Posttest	
	f	%	f	%
Alto	0	0.0	15	83.3
Medio	5	27.8	3	16.7
Bajo	13	72.2	0	0.0
Total	18	100.0	18	100.0

En la tabla 6 se presenta la distribución de los niveles de interacción con pares antes y después de la aplicación del Programa de Inteligencia Emocional. En el pretest, el 72.2 % de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 27.8 % en el nivel medio, sin registrarse estudiantes en el nivel alto. En el posttest, el 83.3 % alcanzó el nivel alto y el 16.7 % se ubicó en el nivel medio, mientras que el nivel bajo no presentó ningún caso. Estos resultados descriptivos reflejan una mejora en la interacción con pares, relacionada con la formación y mantenimiento de relaciones sociales, la colaboración, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos entre estudiantes.

Tabla 7

Nivel de autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Nivel de autocontrol y autorregulación	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Alto	0	0.0	18	100
Medio	3	16.7	0	0.0
Bajo	15	83.3	0	0.0
Total	18	100.0	18	100.0

En la tabla 7 se muestra la distribución de los niveles de autocontrol y autorregulación en los estudiantes evaluados. En el pretest, el 83.3 % se ubicó en el nivel bajo y el 16.7 % en el nivel medio, sin evidenciarse casos en el nivel alto. En el postest, la totalidad de estudiantes, equivalente al 100.0 %, alcanzó el nivel alto, sin registrarse casos en los niveles medio y bajo. Estos resultados evidencian una mejora descriptiva en el autocontrol y la autorregulación, lo que permite señalar que, después de la intervención, los estudiantes mostraron mayores recursos para controlar impulsos, manejar el estrés, tolerar la frustración y reducir comportamientos disruptivos en el contexto escolar.

4.2. Resultados a nivel inferencial

Tabla 8

Prueba de normalidad de habilidades sociales y dimensiones en los estudiantes de la I.E.

N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Variable y Dimensiones	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest Habilidades sociales	0.959	18	0.589
Pretest Adaptación escolar	0.837	18	0.005
Pretest Interacción con pares	0.875	18	0.021
Pretest Autocontrol y autorregulación	0.836	18	0.005
Postest Habilidades sociales	0.924	18	0.150
Postest Adaptación escolar	0.869	18	0.017
Postest Interacción con pares	0.869	18	0.017
Postest Autocontrol y autorregulación	0.807	18	0.002

Hipótesis estadísticas

Ho: Los datos de la variable o dimensión no siguen una distribución normal ($p \leq 0.05$).

Hi: Los datos de la variable o dimensión siguen una distribución normal ($p > 0.05$).

Criterios de decisión

$p \leq 0.05$: Se acepta la Ho, por lo tanto, se emplea la estadística no paramétrica (Wilcoxon).

$p > 0.05$: Se acepta la Hi, por lo tanto, se emplea la estadística paramétrica (t de Student).

En la tabla 8 se presentan los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, aplicada debido a que la muestra estuvo conformada por 18 estudiantes. En la variable habilidades sociales, tanto en el pretest como en el postest, se obtuvieron valores de significancia superiores a 0.05 respectivamente ($p = 0.589 > 0.05$; $p = 0.150 > 0.05$). Por

ello, se aceptó la hipótesis de normalidad y se determinó el uso de una prueba paramétrica para la contrastación de la hipótesis general. En cambio, las dimensiones adaptación escolar ($p = 0.005$; $p = 0.017$), interacción con pares ($p = 0.021$; $p = 0.017$), y autocontrol y autorregulación ($p = 0.005$; $p = 0.002$) presentaron valores de significancia menores o iguales a 0.05 en el pretest y Postest respectivamente, lo que indica que sus datos no siguieron una distribución normal. En consecuencia, para la hipótesis general se empleó la prueba t de Student para muestras relacionadas, mientras que para las hipótesis específicas se utilizó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon.

Tabla 9

Prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas: habilidades sociales pre y postest.

Variables		Media	N	Correlación			
Pretest de habilidades sociales		17.0556	18	-0.310			
Postest de habilidades sociales		31.8333	18				
Media	Desv. estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
-14.778	3.671	0.865	-16.603	-12.952	-17.078	17	0.000

Hipótesis estadísticas

Ho: El programa de inteligencia emocional no influye significativamente en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Hi: El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Criterios de decisión

$p \leq 0.05$: Se acepta la Hi, lo que quiere decir que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de las habilidades sociales.

$p > 0.05$: Se acepta la Ho, lo que quiere decir que el programa de inteligencia emocional no influye significativamente en la mejora de las habilidades sociales.

En la tabla 9 se observa que la media de habilidades sociales aumentó de 17.0556 en el pretest a 31.8333 en el posttest, lo que evidencia una diferencia favorable después de la aplicación del Programa de Inteligencia Emocional. Asimismo, la prueba t de Student para muestras relacionadas reportó un valor $t = -17.078$, con $gl = 17$ y $p = 0.000$, equivalente a $p < 0.001$. Dado que el valor de significancia fue menor a 0.05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. Por tanto, se concluyó que el Programa de Inteligencia Emocional influyó significativamente en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Tabla 10

Prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas: adaptación escolar pre y postest.

Rangos			N	Rango promedio	Suma de rangos
Posttest escolar - Adaptación escolar	Adaptación - Pretest	Rangos negativos	0	0.00	0.00
		Rangos positivos	18	9.50	171.00
		Empates	0	-	-
		Total	18	-	-
Estadísticos de prueba			Posttest Adaptación escolar - Pretest Adaptación escolar		
Z			-3.755		
Sig. asin. (bilateral)			0.000		

Hipótesis estadísticas

Ho: El programa de inteligencia emocional no influye significativamente en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Hi: El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Criterios de decisión

$p \leq 0.05$: Se acepta la Hi, lo que quiere decir que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de la adaptación escolar.

$p > 0.05$: Se acepta la Ho, lo que quiere decir que el programa de inteligencia emocional no influye significativamente en la mejora de la adaptación escolar.

En la tabla 10 se presentan los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión adaptación escolar. Se identificaron 18 rangos positivos, ningún rango negativo y ningún empate, lo que indica que todos los estudiantes obtuvieron puntajes superiores en el postest respecto al pretest. Además, el estadístico de prueba reportó $Z = -3.755$ y $p = 0.000$, equivalente a $p < 0.001$. Al ser la significancia menor a 0.05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. En consecuencia, se concluyó que el Programa de Inteligencia Emocional influyó significativamente en la mejora de la adaptación escolar de los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Tabla 11

Prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas: interacción con pares pre y postest.

Rangos		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest Interacción con pares - Pretest Interacción con pares	Rangos negativos	0	0.00	0.00
	Rangos positivos	18	9.50	171.00
	Empates	0	-	-
	Total	18	-	-
Estadísticos de prueba		Postest Interacción con pares - Pretest Interacción con pares		
Z		-3.745		
Sig. asin. (bilateral)		0.000		

Hipótesis estadísticas

Ho: El programa de inteligencia emocional no influye significativamente en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Hi: El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Criterios de decisión

$p \leq 0.05$: Se acepta la Hi, lo que quiere decir que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de la interacción con pares.

$p > 0.05$: Se acepta la Ho, lo que quiere decir que el programa de inteligencia emocional no influye significativamente en la mejora de la interacción con pares.

En la tabla 11 se muestran los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión interacción con pares. Se registraron 18 rangos positivos, ningún rango negativo y ningún empate, lo que evidencia que todos los estudiantes incrementaron sus puntajes en el posttest en comparación con el pretest. Asimismo, el estadístico de prueba obtuvo $Z = -3.745$ y $p = 0.000$, equivalente a $p < 0.001$. Debido a que la significancia fue menor a 0.05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. Por ello, se concluyó que el Programa de Inteligencia Emocional influyó significativamente en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Tabla 12

Prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas: autocontrol y autorregulación pre y postest.

Rangos			N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest	Autocontrol	y Rangos negativos	0	0.00	0.00
autorregulación -	Pretest	Rangos positivos	18	9.50	171.00
Autocontrol	y	Empates	0	-	-
autorregulación		Total	18	-	-
Estadísticos de prueba			Postest Autocontrol y autorregulación - Pretest Autocontrol y autorregulación		
Z			-3.759		
Sig. asin. (bilateral)			0.000		

Hipótesis estadísticas

Ho: El programa de inteligencia emocional no influye significativamente en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Hi: El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Criterios de decisión

$p \leq 0.05$: Se acepta la Hi, lo que quiere decir que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora del autocontrol y autorregulación.

$p > 0.05$: Se acepta la Ho, lo que quiere decir que el programa de inteligencia emocional no influye significativamente en la mejora del autocontrol y autorregulación.

En la tabla 12 se presentan los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión autocontrol y autorregulación. Se obtuvieron 18 rangos positivos, ningún rango negativo y ningún empate, lo que indica que todos los estudiantes alcanzaron puntajes más altos en el posttest respecto al pretest. De igual manera, el estadístico de prueba reportó $Z = -3.759$ y $p = 0.000$, equivalente a $p < 0.001$. Al encontrarse un valor de significancia menor a 0.05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. En consecuencia, se concluyó que el Programa de Inteligencia Emocional influyó significativamente en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

4.3. Discusión de resultados

De acuerdo con el objetivo general, se determinó que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes evaluados ($t = -17.078$; $p = 0.000 \leq 0.05$), lo cual permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. Este resultado no solo tuvo relevancia estadística, sino también valor educativo, debido a que, después de la intervención, los estudiantes evidenciaron mejores conductas sociales dentro del aula, especialmente en el cumplimiento de instrucciones, respeto de normas, colaboración con sus compañeros y regulación de sus respuestas emocionales ante situaciones de conflicto. En ese sentido, el incremento observado entre el pretest y el posttest permitió sostener que la intervención favoreció cambios positivos en la manera en que los estudiantes se relacionaron con su entorno escolar inmediato. Al tratarse de un grupo reducido, conformado por la totalidad de estudiantes de primer grado, los resultados adquieren importancia porque reflejan cambios observables en todo el grupo participante y no únicamente en una parte de este. Por ello, el programa no solo generó mejoras puntuales, sino una variación consistente en las habilidades sociales evaluadas.

Estos hallazgos guardaron relación con antecedentes empíricos recientes que también evidenciaron efectos favorables de la inteligencia emocional en la convivencia y en las habilidades sociales. Coello (2023) encontró que un programa de inteligencia emocional mejoró significativamente la convivencia escolar en estudiantes de primaria, mediante un diseño preexperimental y el uso de la prueba *t* de Student; en dicho estudio, el valor absoluto de *t* fue 68.532, lo que permitió confirmar la eficacia de la intervención en el grupo evaluado. Asimismo, Culqui (2024) determinó una relación positiva media entre inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de quinto grado de primaria, con un coeficiente Rho de Spearman de 0.525, lo que evidencia que ambas variables se asocian de

manera significativa en el contexto escolar. De forma similar, Romero (2022) reportó una relación significativa fuerte entre inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de educación primaria, con $p = 0.000$ y $\rho = 0.888$. En conjunto, estos estudios respaldaron la lógica de la presente investigación: cuando se fortalecen las competencias emocionales mediante experiencias educativas organizadas, también se favorecen las conductas sociales vinculadas con la adaptación, la interacción y la autorregulación.

La coincidencia con estudios previos también se observó en investigaciones que analizaron la relación entre inteligencia emocional y habilidades sociales desde un enfoque correlacional. Tinco (2022) concluyó que existió una relación positiva y alta entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en estudiantes de educación primaria de una institución educativa especial, lo que llevó a recomendar la implementación de programas de intervención para favorecer dichas habilidades. Asimismo, la evidencia internacional sobre programas de aprendizaje socioemocional muestra que las intervenciones escolares universales pueden mejorar las habilidades sociales y emocionales, las actitudes, las conductas y la percepción del clima escolar. Durlak et al. (2011), en un metaanálisis de 213 programas escolares, encontraron mejoras significativas en competencias socioemocionales, comportamiento y rendimiento académico; por su parte, Cipriano et al. (2024), al analizar 90 estudios y 47 programas, reportaron efectos favorables en habilidades sociales y emocionales, funcionamiento escolar y clima de aula. Por tanto, los resultados de la presente tesis se ubican dentro de una línea de evidencia que reconoce el valor de las intervenciones emocionales para fortalecer el desarrollo social de los estudiantes.

Desde el punto de vista teórico, los resultados se explicaron a partir del modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), quienes plantearon que esta capacidad incluye la valoración y expresión adecuada de las emociones, la regulación emocional y el

uso de los sentimientos para orientar el pensamiento y la acción. En la presente investigación, el programa trabajó actividades dirigidas a que los estudiantes reconocieran sus emociones, identificaran las emociones de sus compañeros, emplearan estrategias sencillas de calma, escucharan activamente y buscaran soluciones ante situaciones de conflicto. Estas experiencias fortalecieron procesos emocionales básicos que sostienen las habilidades sociales, como la empatía, el autocontrol, la tolerancia a la frustración, la cooperación y la comunicación respetuosa. Por ello, la mejora observada en el postest no debe interpretarse como un cambio aislado, sino como el resultado de una intervención progresiva que articuló la educación emocional con la convivencia escolar. En consecuencia, el Programa de Inteligencia Emocional demostró ser una estrategia pertinente para fortalecer las habilidades sociales en los estudiantes evaluados.

En cuanto al objetivo específico 1, se estableció que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes evaluados ($Z = -3.755$; $p = 0.000 \leq 0.05$), lo cual permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. Este resultado evidenció que las diferencias entre el pretest y el postest fueron estadísticamente significativas y se atribuyeron al efecto de la intervención aplicada, dentro de los alcances del diseño preexperimental. En términos educativos, después del programa, los estudiantes mostraron una mejor disposición para seguir instrucciones, respetar normas del aula, participar en las actividades escolares y cumplir con sus responsabilidades en los tiempos previstos. Este cambio fue relevante porque, en primer grado de primaria, la adaptación escolar no depende solo de asistir a clases, sino también de aprender a convivir, aceptar acuerdos, responder a nuevas rutinas y sentirse seguro dentro del ambiente escolar. Por ello, la mejora observada no solo reflejó un avance en la conducta externa, sino también en la manera en que los estudiantes asumieron las exigencias básicas de la vida escolar.

Desde la perspectiva teórica, este resultado fue coherente con la relación existente entre educación emocional y adaptación escolar, ya que el ingreso y permanencia en la escuela exige que el estudiante reconozca sus emociones, tolere la frustración, acepte normas, se relacione con figuras de autoridad y responda adecuadamente ante situaciones nuevas. Salovey y Mayer (1990) sostienen que la inteligencia emocional comprende habilidades vinculadas con la valoración, expresión y regulación de las emociones, así como con el uso de estas para orientar el pensamiento y la acción. Asimismo, Bisquerra (2012) plantea que la educación emocional favorece el desarrollo de competencias emocionales necesarias para la convivencia, el bienestar y la formación integral. En esa misma línea, Mudarra (2021) señaló que la educación emocional favorece la adaptación escolar en la infancia, especialmente cuando se promueven la conciencia emocional, la autorregulación, la escucha y la empatía. Por tanto, los resultados obtenidos en esta investigación confirmaron que trabajar sistemáticamente las emociones permitió que los estudiantes respondieran mejor a las demandas escolares y se integraran de forma más adecuada al aula.

Respecto al objetivo específico 2, se estableció que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes evaluados ($Z = -3.745$; $p = 0.000 \leq 0.05$), lo cual permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. Este resultado indicó que los cambios observados entre el pretest y el posttest no fueron casuales, sino que respondieron al proceso de intervención desarrollado mediante las sesiones del programa. Después de la aplicación, los estudiantes mostraron mejores conductas de cooperación, mayor disposición para compartir materiales, más apertura para participar en actividades grupales y mejores intentos para resolver desacuerdos mediante el diálogo. Estos avances fueron importantes porque la interacción con pares constituye una de las bases de la convivencia escolar, especialmente

en los primeros grados, donde los estudiantes aprenden a construir vínculos de amistad, respetar turnos, aceptar diferencias y formar parte de un grupo.

Desde la teoría, este resultado se explicó por el vínculo entre inteligencia emocional y conducta social. Salovey y Mayer (1990) sostienen que la inteligencia emocional permite valorar las emociones propias y ajenas, regularlas y utilizarlas de manera adaptativa en la vida cotidiana. En ese sentido, cuando los estudiantes aprendieron a reconocer sus emociones y las de sus compañeros, tuvieron más recursos para comprender situaciones de enojo, tristeza, miedo o frustración, lo cual favoreció respuestas más empáticas y menos impulsivas. Este hallazgo también coincidió con la evidencia reciente sobre programas socioemocionales en educación primaria. Moreno et al. (2024), en una revisión paraguas sobre programas de desarrollo socioemocional aplicados en primaria, identificaron efectos favorables principalmente en ajuste conductual, competencias sociales y emocionales, y habilidades académicas. De igual modo, Cipriano et al. (2024), en una revisión sistemática y metaanálisis de 90 estudios, reportaron que los programas escolares de aprendizaje socioemocional mejoran las habilidades sociales y emocionales, las conductas, el funcionamiento escolar y la percepción del clima de aula. En consecuencia, los resultados de esta tesis fueron consistentes con la literatura especializada, debido a que la intervención emocional favoreció relaciones más respetuosas, cooperativas y solidarias entre los estudiantes.

Por último, en relación con el objetivo específico 3, se estableció que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes evaluados ($Z = -3.759$; $p = 0.000 \leq 0.05$), lo cual permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. Este resultado mostró que la diferencia entre el pretest y el posttest fue estadísticamente significativa y evidenció una mejora posterior a la intervención. En términos concretos, después del programa, los

estudiantes controlaron mejor sus impulsos, esperaron su turno con mayor frecuencia, redujeron conductas disruptivas, toleraron mejor la frustración y recurrieron menos al llanto, al grito o al empujón como primera respuesta ante una dificultad. Este cambio tuvo especial importancia en primer grado de primaria, porque en esta etapa los estudiantes todavía se encuentran en proceso de aprender a detenerse, pensar antes de actuar y expresar sus emociones de una manera más adecuada.

Desde el punto de vista teórico, este resultado se sustentó en la concepción de la inteligencia emocional como capacidad para percibir, comprender y regular las emociones. Cuando los estudiantes identificaron lo que sentían, nombraron emociones como enojo, tristeza, miedo o frustración, y practicaron estrategias sencillas de calma, se fortalecieron mecanismos básicos de autorregulación. En ese proceso, actividades como respirar, escuchar, pedir ayuda, esperar el turno o expresar verbalmente el malestar funcionaron como recursos prácticos para regular la conducta dentro del aula. La evidencia reciente respalda esta interpretación. Hosokawa et al. (2024) encontraron que los programas de aprendizaje socioemocional en el aula pueden contribuir al control de problemas conductuales y a la prevención de dificultades de adaptación escolar en la infancia. Asimismo, la evidencia revisada por el *Learning Policy Institute* señala que los programas de aprendizaje socioemocional se asocian con mejoras en habilidades sociales y emocionales, conducta positiva, rendimiento académico y disminución de problemas de conducta y malestar emocional (Greenberg, 2023). Por ello, el incremento del autocontrol y la autorregulación observado en los estudiantes no se interpretó como un cambio aislado, sino como el resultado de un entrenamiento emocional progresivo que les permitió detenerse, pensar y elegir mejor antes de actuar.

V. Conclusiones

De acuerdo con el objetivo general, se determina que el Programa de Inteligencia Emocional influyó significativamente en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes evaluados ($t = -17.078$; $p = 0.000 \leq 0.05$), lo cual permitió el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. Esto indicó que, al finalizar la intervención, todos los estudiantes mejoraron sustancialmente sus habilidades sociales.

En cuanto al objetivo específico 1, se establece que el Programa de Inteligencia Emocional influyó significativamente en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes evaluados ($Z = -3.755$; $p = 0.000 \leq 0.05$), lo cual permitió el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. Esto evidenció que, tras la intervención, casi todos los estudiantes lograron una adaptación escolar adecuada.

Respecto al objetivo específico 2, se establece que el Programa de Inteligencia Emocional influyó significativamente en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes evaluados ($Z = -3.745$; $p = 0.000 \leq 0.05$), lo cual permitió el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. Esto demostró que, tras la intervención, la gran mayoría de los estudiantes mejoró significativamente su capacidad para relacionarse con sus compañeros.

Por último, en relación con el objetivo específico 3, se establece que el Programa de Inteligencia Emocional influyó significativamente en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes evaluados ($Z = -3.759$; $p = 0.000 \leq 0.05$), lo cual permitió el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. Esto indicó que, tras la intervención, todos los estudiantes mejoraron de forma notable su capacidad para controlar y regular su conducta y emociones.

Recomendaciones

Al equipo directivo de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, se le recomienda fortalecer la continuidad del Programa de Inteligencia Emocional dentro de la propia institución educativa, considerando los resultados favorables obtenidos en los estudiantes de primer grado. Para ello, resulta pertinente incorporar actividades de educación emocional y habilidades sociales en la planificación institucional, especialmente en los espacios de tutoría, convivencia escolar y actividades formativas. Asimismo, se le sugiere brindar condiciones organizativas para que el programa no quede como una actividad aislada, sino como una estrategia de apoyo al desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Esto implica coordinar con los docentes los horarios de aplicación, facilitar materiales sencillos para las sesiones y promover espacios internos de reflexión sobre la convivencia escolar. De esta manera, la institución podrá sostener los avances observados en adaptación escolar, interacción con pares y autocontrol y autorregulación dentro del aula.

A los docentes de primer grado de primaria de la institución, se les recomienda continuar utilizando las actividades del Programa de Inteligencia Emocional como parte de su práctica pedagógica cotidiana. A partir de los resultados obtenidos, es conveniente reforzar de manera permanente dinámicas, cuentos, juegos y ejercicios relacionados con la identificación de emociones, la escucha activa, la empatía, el respeto de normas, la resolución pacífica de conflictos y el uso de estrategias de calma. Estas actividades pueden desarrollarse durante la tutoría, las sesiones de aprendizaje, los momentos de juego dirigido o las situaciones reales de convivencia que surjan dentro del aula.

Al responsable de tutoría, convivencia escolar o psicología de la institución, se le recomienda realizar un seguimiento periódico de las habilidades sociales de los estudiantes de primer grado, utilizando GO-HS u otros registros internos de la institución. Este seguimiento permitirá identificar si los avances logrados después de la intervención se

mantienen durante el año escolar y, al mismo tiempo, reconocer a los estudiantes que aún requieran acompañamiento específico. La observación puede realizarse en el aula, en el recreo y en otros espacios escolares donde se evidencien conductas de adaptación, interacción y autorregulación.

A los padres de familia o apoderados de los estudiantes de primer grado, se les recomienda reforzar en el hogar las estrategias emocionales trabajadas en la institución educativa. Para ello, es importante que escuchen a sus hijos cuando expresen enojo, tristeza, miedo o frustración; que los ayuden a poner nombre a sus emociones; que promuevan el diálogo antes que el castigo inmediato; y que modelen formas respetuosas de resolver desacuerdos. La institución puede organizar reuniones breves con las familias para explicar las actividades desarrolladas en el programa y orientar cómo pueden apoyar desde casa el fortalecimiento de las habilidades sociales.

Por último, a la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras” en general, se le recomienda conservar y sistematizar la experiencia desarrollada con el Programa de Inteligencia Emocional, incluyendo las sesiones aplicadas, los materiales empleados, los resultados obtenidos y las observaciones realizadas por los docentes. Esta sistematización permitirá que la propia institución cuente con una herramienta interna para seguir fortaleciendo la convivencia escolar y el bienestar socioemocional de sus estudiantes. No obstante, su uso debe mantenerse inicialmente dentro del contexto institucional donde fue aplicado, ya que la investigación se ejecutó con una muestra censal pequeña y sus resultados corresponden específicamente a los estudiantes evaluados.

Referencias bibliográficas

- Acoci, Suardin, Yusnan, M., Omar, S., & Berngacha, S. (2022). Effects of Emotional Intelligence to Learning Achievement in Elementary School. *Buletin Edukasi Indonesia*, 1(02), 53-57. <https://doi.org/10.56741/bei.v1i02.100>
- Adynski, H., Propper, C., Beeber, L., Gilmore, J., Zou, B., & Santos, H. (2024). The role of emotional regulation on early child school adjustment outcomes. *Archives of Psychiatric Nursing*, 51, 201-211. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.07.003>
- Arango, N., & Bendezú, L. (2023). *Relación de la inteligencia emocional y aprendizaje del área personal social en niños y niñas de la institución educativa inicial de Paras—Ayacucho—2021* [Tesis de Segunda Especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. <https://repositorio.unh.edu.pe/handle/20.500.14597/5650>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7.^a ed.). Ediciones El Pasillo.
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Arias, J., Soto-Carballo, J., & Pino-Juste, M. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, 14. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>
- Ayala, E. (2023). *El juego cooperativo para el desarrollo de las habilidades sociales en los niños del 4° grado de la Institución Educativa “Gustavo Castro Pantoja” de Ayacucho—2018* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. <http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/6060>
- Bell, C., Bierstedt, L., Hu, T., Ogren, M., Reider, L. B., & LoBue, V. (2024). Learning through language: The importance of emotion and mental state language for

- children's social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100061. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100061>
- Bisquerra, R. (Ed.). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. <https://rieecb.com/wp-content/uploads/2019/08/2.1.-Como-educar-las-emociones-d.pdf>
- Campbell, D., & Stanley, J. (2015). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Ravenio Books.
- Castro, C., Barata, M., & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education*, 40(4), 111. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8>
- Centre for Epidemiology and Evidence. (2023). *Developing and using program logic: A guide*. NSW Ministry of Health. <https://www.health.nsw.gov.au/research/Publications/developing-program-logic.pdf>
- Cerit, E., & Şimşek, N. (2021). A social skills development training programme to improve adolescents' psychological resilience and emotional intelligence level. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(6), 610-616. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2021.08.001>
- Chen, Y.-W., Janicaud, N., Littlefair, D., Graham, P., Soler, N., Wilkes-Gillan, S., McAuliffe, T., & Cordier, R. (2024). A systematic review of self-regulation measures in children: Exploring characteristics and psychometric properties. *PLOS ONE*, 19(9), e0309895. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309895>
- Cheng, L., & Harris, P. (2023). Children's understanding of mixed emotions across cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 47(6), 465-474. <https://doi.org/10.1177/01650254231190882>

- Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>
- Coello, R. (2023). *Programa de inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar en niños de una institución educativa, La Arena 2023* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/127669>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and The Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Culqui, R. (2024). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de 5to grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 83006, Baños del Inca—Cajamarca, 2023* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Cajamarca]. <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/6395>
- Dias, P., Veríssimo, L., Carneiro, A., & Duarte, R. (2024). The role of socio-emotional security on school engagement and academic achievement: Systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1437297. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437297>
- Dirección Regional de Educación de Ayacucho. (2025). *Proyecto educativo regional Ayacucho al 2036: ¡Por una educación de calidad, inclusiva, intercultural y ambiental!* Gobierno Regional de Ayacucho. <https://dreayacucho.gob.pe/storage/files/posts/839/01JZTJYHT3J3VNQPD87KAYB5Z4.pdf>

- Dirección Regional de Salud Ayacucho. (2024). *Sala situacional de salud mental: Ayacucho, 15 de setiembre de 2024 – 14:00 horas*. Gobierno Regional de Ayacucho. https://sirisayacucho.pe/wp-content/uploads/SIRIS-DOCUMENTOS/2024/EPIDEMIOLOGIA/SALA%20SITUACIONAL%20SALUD%20MENTAL/Salud%20mental_15092024.pdf
- Elbertson, N., Jennings, P., & Brackett, M. (2025). The role of educators in school-based social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 6, 100134. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100134>
- Elliott, S., Anthony, C., & Murthy, H. (2025). Teaching social skills that enable learning and healthy relationships of high achieving students. *Gifted Education International*, 41(1), 32-56. <https://doi.org/10.1177/02614294241300908>
- Estrada, E., Mamani, H., & Gallegos, N. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 709-713. <https://www.redalyc.org/journal/559/55965387007/html/>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock «n» roll* (4th ed.). Sage.
- Flores, J. (2022). *Inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Pública Francisco Bolognesi – Ayacucho, 2020* [Trabajo de Investigación de Grado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/31307>
- Gandhi, R., & Kaur, M. (2023). Effect of a Social Skills Intervention Programme on the Emotional Intelligence of Children with Limited Social Skills: An Experimental Study. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 17(8), 10-15. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2023/62791.18344>

- Greenberg, M. (2023). *Evidence for Social and Emotional Learning in Schools*. Learning Policy Institute. <https://banksiagardens.org.au/wp-content/uploads/2023/04/Evidence-for-SEL-REPORT-v4.pdf>
- Hassani, S. (2024). Fostering social-emotional competencies to improve social functioning, social inclusion, and school well-being: Results of a cluster non-randomized pilot study. *Mental Health & Prevention*, 36, 200365. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200365>
- Hernández, C., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: Intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology*, 12, 761. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>
- Instituto Peruano de Investigación de Familia y Población. (2026). *Violencia Escolar: Perú y la CAN*. <https://ipifap.es/violencia-escolar-en-peru-y-can/>
- Khoirunikmah, B., Marmoah, S., & Indriayu, M. (2022). The Effect of Social Skills and Emotional Intelligence on Learning Outcomes of Elementary School Students. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 14(2), 877-894. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i2.3779>

- Kököneyi, G., Kovács, L., Szabó, J., & Urbán, R. (2024). Emotion Regulation Predicts Depressive Symptoms in Adolescents: A Prospective Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(1), 142-158. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01894-4>
- Kostøl, E., & Mänty, K. (2024). Co-regulating the child's emotions in the classroom: Teachers' interpretations of and decision-making in emotional situations. *International Journal of Educational Research*, 127, 102390. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102390>
- Lynn, S., Carroll, A., Nankervis, K., & Antrobus, E. (2024). A systematic review of delivery modes in school-based adolescent social-emotional learning programs-Current perspectives and future directions. *Review of Education*, 12(3), e70019. <https://doi.org/10.1002/rev3.70019>
- Mayer, J., Caruso, D., Salovey, P., Lin, I., Hansma, B., Solomon, J., Sitarenios, G., & Romero Escobar, M. (2025). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT 2: Theory, rationale, and initial findings. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1539785>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- Meza, J. (2022). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa de Ocos, Ayacucho 2022* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/99297>
- Ministerio de Educación. (2024). *El Perú en SSES 2023: Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10772/El%20Per>

%C3%BA%20en%20SSES%202023.%20Informe%20nacional%20de%20resultados.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Ministerio de Educación. (2025). *Presentación de habilidades socioemocionales ENLA 2024*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Presentaci%C3%B3n-de-habilidades-socioemocionales-ENLA-2024.pdf>

Ministerio de Salud. (2024). *Más de 1'300,000 casos atendidos por trastornos de salud mental y problemas psicosociales*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/1037025-mas-de-1-300-000-casos-atendidos-por-trastornos-de-salud-mental-y-problemas-psicosociales>

Ministerio de Salud. (2025). *Establecimientos del Minsa atendieron más de 250,000 casos de depresión a lo largo del año 2024*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/1088925-establecimientos-del-minsa-atendieron-mas-de-250-000-casos-de-depresion-a-lo-largo-del-ano-2024>

Moreno, E., Montero, A., & Armada-Crespo, J. (2024). Effectiveness of social-emotional development programs applied in primary education: An umbrella systematic review. *Anales de Psicología*, 40(1), 54-68. <https://doi.org/10.6018/analesps.488251>

Mudarra, R. (2021). *Relación entre la adaptación escolar y la educación emocional en infantes de tres a cinco años* [Tesis de Pregrado]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18021>

Mutizábal, G. (2024). Consentimiento informado en investigación. *Revista Chilena de Anestesia*, (43), 368-408. <https://revistachilenadeanestesia.cl/consentimiento-informado-en-investigacion/>

- Nilfyr, K., & Ewe, L. (2025). Thriving Children's Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>
- Niu, S., Niemi, H., Yang, J., Wang, J., Wang, H., Li, J., & Liu, F. (2025). From Play to Progress: Student Learning of Social Skills with a Solution-Focused Approach. *Education Sciences*, 15(2). <https://doi.org/10.3390/educsci15020218>
- O'Brien, A., Panayiotou, M., Santos, J., Hamilton, S., & Humphrey, N. (2025). A systematic review informing recommendations for assessing implementation variability in universal, school-based social and emotional learning interventions. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100112. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100112>
- O'Grady, A., & Nag, S. (2024). Promoting emotion understanding in middle childhood: A systematic review of school-based SEL programs. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100068. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100068>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Life at school and support from home: PISA 2022 Results (Volume II)*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en/full-report/component-10.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Özal, Z., Ambrosini, F., Biolcati, R., Trombini, E., Mavroveli, S., & Mancini, G. (2024). Exploring emotional intelligence in children using the trait emotional intelligence

- questionnaire: A systematic review. *BMC Psychology*, 12(1), 604.
<https://doi.org/10.1186/s40359-024-02094-w>
- Palomino, A. (2022). *La agresividad y las habilidades emocionales en niños de 4 años en instituciones públicas y privadas del distrito de Carmen Alto—Ayacucho, 2019*. [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga].
<http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/5667>
- Pollak, I., Stiehl, K., Birchwood, J., Schrank, B., Zechner, K., Wiesner, C., & Woodcock, K. (2024). Promoting Peer Connectedness Through Social-Emotional Learning: Evaluating the Intervention Effect Mechanisms and Implementation Factors of a Social-Emotional Learning Programme for 9 to 12-Year-Olds. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(1), 89-116. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01871-x>
- Porter, B., Oyanadel, C., Betancourt, I., Worrell, F., & Peñate, W. (2024). Effects of Two Online Mindfulness-Based Interventions for Early Adolescents for Attentional, Emotional, and Behavioral Self-Regulation. *Pediatric Reports*, 16(2), 254-270.
<https://doi.org/10.3390/pediatric16020022>
- Razali, N., & Yap, B. (2011). Power Comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling Tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
https://www.researchgate.net/publication/267205556_Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirnov_Lilliefors_and_Anderson-Darling_Tests
- Resnik, D. (2018). *The Ethics of Research with Human Subjects*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-68756-8>
- Rodríguez, J., Eppinger, B., Heekeren, H., Crone, E., & Van Duijvenvoorde, A. C. K. (2024). Observational reinforcement learning in children and young adults. *NPJ Science of Learning*, 9(1), 18. <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00227-9>

- Romero, L. (2022). *Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en los estudiantes de la Institución Educativa Augusto Javier Gutiérrez Mendoza del distrito de Chorrillos* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle»]. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/f50b3be4-815d-4e6e-85d7-150b882d1858>
- Ross, T., Ma, X., & Doty, J. (2024). Mediating Effect of Social Self-Efficacy and Self-Blame on the Longitudinal Relationship Between Perceived Parent-Child Trust and Youth Mental Health. *The Journal of Early Adolescence*, 44(8), 961-990. <https://doi.org/10.1177/02724316231215784>
- Salerni, N., & Messetti, M. (2025). Emotion Regulation, Peer Acceptance and Rejection, and Emotional–Behavioral Problems in School-Aged Children. *Children*, 12(2), 159. <https://doi.org/10.3390/children12020159>
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación* (3.^a ed.). Editorial Prentice.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Shankland, R., Haag, P., Tessier, D., Buchs, C., El-Jor, C., & Mazza, S. (2024). Review of the effects of social and emotional learning on mental health and academic outcomes: The role of teacher training and supportive interactions. *Journal of Epidemiology and Population Health*, 72(3), 202750. <https://doi.org/10.1016/j.jep.2024.202750>
- Silkenbeumer, J., Lüken, L., Holodynski, M., & Kärtner, J. (2024). Emotion socialization in early childhood education and care – How preschool teachers support children’s emotion regulation. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100057. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100057>
- Smits-van der Nat, M., Van der Wilt, F., Meeter, M., & Van der Veen, C. (2024). The Value of Pretend Play for Social Competence in Early Childhood: A Meta-analysis.

- Educational Psychology Review*, 36(2), 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
- Soriano-Sánchez, J., & Jiménez-Vázquez, D. (2023). Benefits of Emotional Intelligence in School Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Psychology and Education*, 18(2), 83. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.237>
- Štremfel, U., Šterman, K., & Peras, I. (2024). Addressing the Sense of School Belonging Among All Students? A Systematic Literature Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(11), 2901-2917. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190>
- Tinco, Y. (2022). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa Especial* [Tesis de Pregrado, Universidad Peruana de los Andes]. <https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/3995/TESIS%20YOSELIN%20TINCO%20CUYA-REVISADO%202022%20-%2015-7-2022%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *Violence and bullying in schools: UNESCO calls for better protection*. <https://www.unesco.org/en/articles/violence-and-bullying-schools-unesco-calls-better-protection-students>
- Ünlüer, E. (2024). Theory of mind skills and peer relationships in children's adjustment to preschool. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1373898>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- World Health Organization. (2024). *One in six school-aged children experiences cyberbullying, finds new WHO/Europe study*.

<https://www.who.int/europe/news/item/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study>

World Health Organization. (2025). *Mental health of adolescents*.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Zhang, J., & Liu, C. (2025). Bidirectional and longitudinal associations among teacher–student relationships, peer relationships, and learning engagement in Chinese primary school students: A cross-lagged panel model. *Frontiers in Psychology*, 16, 1674600. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1674600>

Zhao, Y., & Sang, B. (2025). The Effect of Social–Emotional Learning Programs on Elementary and Middle School Students’ Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1527. <https://doi.org/10.3390/bs15111527>

Zieher, A., Bailey, C., Cipriano, C., McNaboe, T., Smith, K., & Strambler, M. (2024). Considering the “How” of SEL: A framework for the pedagogies of social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100030. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100030>

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

Tabla 13

Matriz de consistencia.

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología
Problema general ¿De qué manera influye el programa de inteligencia emocional en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025?	Objetivo general Determinar la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.	Hipótesis general El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.	Programa de inteligencia emocional.	Percepción emocional.	Tipo y nivel de investigación Cuantitativo.
				Facilitación emocional del pensamiento.	Aplicado. Explicativo.
				Comprensión emocional.	Métodos Hipotético-deductivo. Estadístico.
				Regulación emocional.	Diseño de investigación Preexperimental.
Problemas específicos ¿De qué manera influye el programa de inteligencia emocional en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025?	Objetivos específicos Establecer la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.	Hipótesis específicas El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.	Habilidades sociales.	Adaptación escolar.	Población y muestra N: 18 niños de primer grado de primaria. Muestra censal.
				Interacción con pares.	
¿De qué manera influye	Establecer la influencia	Ayacucho – 2025.		Autocontrol y autorregulación.	Técnicas e instrumentos Observación.

el programa de inteligencia emocional en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025? ¿De qué manera influye el programa de inteligencia emocional en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025?	del programa de inteligencia emocional en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025. Establecer la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.	El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025. El programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.	Guía de Observación para Medir Habilidades Sociales (GO-HS), desarrollada por Ipurre (2024).
--	--	---	---

Anexo 2. Validación de instrumentos**FICHA SOCIODEMOGRÁFICA**

Sexo: ☐ Varón.

☐ Mujer.

Edad: _____ años.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES (GO-HS)

Ipurre (2025).

La presente guía tiene como finalidad evaluar las habilidades sociales de cada niño o niña de primer grado de primaria, a partir de la observación de su conducta en el contexto escolar. El instrumento debe ser aplicado por el docente tutor u otro profesional que conozca al estudiante y haya tenido contacto frecuente con él/ella durante las actividades habituales de aula. Para cada estudiante se completa una sola ficha, registrando sus datos de identificación en el encabezado.

Lea atentamente cada uno de los 12 ítems y observe si la conducta descrita se presenta de manera habitual en el niño o niña durante las clases, trabajos en grupo y demás actividades escolares. Luego, marque con una “X” la opción que mejor represente la frecuencia con la que dicho comportamiento se ha observado en las últimas semanas, utilizando la siguiente escala:

Frecuencia	Abreviatura	Descripción
Siempre	S	Cuando el comportamiento es constante o muy frecuente.
A veces	AV	Cuando aparece de forma ocasional.
Nunca	N	Cuando la conducta no se presenta o es muy rara.

Nº	Ítems	N	AV	S
Dimensión 1: Adaptación escolar				
01.	Sigue instrucciones proporcionadas por el maestro.	1	2	3
02.	Cumple con las normas del aula.	1	2	3
03.	Participa activamente en las actividades de clase.	1	2	3
04.	Realiza las tareas asignadas en el tiempo indicado.	1	2	3
Dimensión 2: Interacción con pares				
05.	Forma amistades con otros compañeros.	1	2	3
06.	Colabora eficazmente en actividades grupales.	1	2	3
07.	Resuelve conflictos con sus compañeros de forma pacífica.	1	2	3
08.	Muestra interés por interactuar con los demás.	1	2	3
Dimensión 3: Autocontrol y autorregulación				
09.	Controla sus impulsos en situaciones estresantes.	1	2	3
10.	Demuestra autorregulación al enfrentarse a la frustración.	1	2	3
11.	Maneja comportamientos disruptivos de manera adecuada.	1	2	3
12.	Muestra autocontrol en situaciones de conflicto.	1	2	3

Validador 1



TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Apellidos y nombres del experto : Orozco Córdova, Frank Erick

Grado académico : Maestro

Institución en el que labora : Hospital Jesús Nazareno / UNSCH

Fecha : 10/07/2025

Instrumento de evaluación : Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS) de Ipurre (2025).

En la presente tabla, usted puede evaluar cada uno de los ítems marcando con un aspa (X) en una de las columnas según sea su criterio y registrar las observaciones, si las hubiera, a fin de mejorar la pertinencia del instrumento.

Nº	ÍTEM	APRECIA		OBSERVACIÓN
		SÍ	NO	
DIMENSIÓN 1: Adaptación escolar				
01	Sigue instrucciones proporcionadas por el maestro.	X		
02	Cumple con las normas del aula.	X		
03	Participa activamente en las actividades de clase.	X		
04	Realiza las tareas asignadas en el tiempo indicado.	X		
DIMENSIÓN 2: Interacción con pares				
05	Forma amistades con otros compañeros.	X		
06	Colabora eficazmente en actividades grupales.	X		
07	Resuelve conflictos con sus compañeros de forma pacífica.	X		
08	Muestra interés por interactuar con los demás.	X		
DIMENSIÓN 3: Autocontrol y autorregulación				
09	Controla sus impulsos en situaciones estresantes.	X		
10	Demuestra autorregulación al enfrentarse a la frustración.	X		
11	Maneja comportamientos disruptivos de manera adecuada.	X		
12	Muestra autocontrol en situaciones de conflicto.	X		

Sugerencias: Ninguna


 DIRECCIÓN DE AYUDUCO
 HOSPITAL DE SAN JESÚS NAZARENO
 Mg. Frank E. Orozco Córdova
 Firmado experto



INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO

DATOS GENERALES

Título de la Investigación:

PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA FORTALECER HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE LA I.E. N.º 38478 "SAN MARTÍN DE PORRAS", AYACUCHO – 2025.

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS) de Ipurte (2025).

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENO				MUY BUENO			
		0	5	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio																			95	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																				100
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																				100
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																				100
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																			95	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores																				100
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos técnicos científicos																				100
8. COHERENCIA	Entre los ítems e indicadores																				100
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																				100
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																				100

PROMEDIO DE VALORACION : 99%

OPINIÓN DE APLICABILIDAD : a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena **e) Muy Buena**

Nombres y Apellidos	Frank Erick Orozco Córdova
DNI	40337056
Especialidad	Psicólogo clínico
Grado Académico	Maestro
Mención	Docencia, Currículo e Investigación

Lugar y Fecha	Ayacucho, 10 de julio de 2025	 DIRECCIÓN AYACUCHO REG. IN. AL. LIO HUAMANGA HOSPITAL DE AYACUCHO JESUS NAZARENO Mg. Frank E.O. Orozco Córdova CP40337056
----------------------	-------------------------------	--

Validador 2



TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Apellidos y nombres del experto : Coayla Carrillo, Leonel Zacarias

Grado académico : Maestro

Institución en el que labora : C.S.M.C. "Bella Esmeralda"

Fecha : 11/07/2025

Instrumento de evaluación : Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS) de Ipurre (2025).

En la presente tabla, usted puede evaluar cada uno de los ítems marcando con un aspa (X) en una de las columnas según sea su criterio y registrar las observaciones, si las hubiera, a fin de mejorar la pertinencia del instrumento.

Nº	ÍTEMS	APRECIA		OBSERVACIÓN
		SÍ	NO	
DIMENSIÓN 1: Adaptación escolar				
01	Sigue instrucciones proporcionadas por el maestro.	X		
02	Cumple con las normas del aula.	X		
03	Participa activamente en las actividades de clase.	X		
04	Realiza las tareas asignadas en el tiempo indicado.	X		
DIMENSIÓN 2: Interacción con pares				
05	Forma amistades con otros compañeros.	X		
06	Colabora eficazmente en actividades grupales.	X		
07	Resuelve conflictos con sus compañeros de forma pacífica.	X		
08	Muestra interés por interactuar con los demás.	X		
DIMENSIÓN 3: Autocontrol y autorregulación				
09	Controla sus impulsos en situaciones estresantes.	X		
10	Demuestra autorregulación al enfrentarse a la frustración.	X		
11	Maneja comportamientos disruptivos de manera adecuada.	X		
12	Muestra autocontrol en situaciones de conflicto.	X		

Sugerencias: Ninguna

Firma del experto



INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO

DATOS GENERALES

Título de la Investigación:

PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA FORTALECER HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE LA I.E. N.º 38478 "SAN MARTÍN DE PORRAS", AYACUCHO – 2025.

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS) de Ipurte (2025).

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENO				MUY BUENO			
		0	5	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio																				98
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																				100
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																				100
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																				100
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																				100
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores																				100
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos técnicos científicos																				100
8. COHERENCIA	Entre los ítems e indicadores																				100
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																				100
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																				98

PROMEDIO DE VALORACION : 99.6%

OPINIÓN DE APLICABILIDAD : a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena **e) Muy Buena**

Nombres y Apellidos	Leonel Zacarias Cozyla Carrillo
DNI	16009780
Especialidad	Psicólogo
Grado Académico	Maestro
Mención	Docencia, Currículo e Investigación

Lugar y Fecha	Ayacucho, 11 de julio de 2025	 Leonel Zacarias Cozyla Carrillo Psicólogo FIRMAS
----------------------	-------------------------------	--

Validador 3



TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Apellidos y nombres del experto : Berrocal Aréstegui, Frank Isaac.

Grado académico : Maestro,

Institución en el que labora : Escuela de Educación Superior Pedagógico Público "Nuestra Señora de Lourdes".

Fecha : 07/07/2025.

Instrumento de evaluación : Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS) de Ipurre (2025).

En la presente tabla, usted puede evaluar cada uno de los ítems marcando con un aspa (X) en una de las columnas según sea su criterio y registrar las observaciones, si las hubiera, a fin de mejorar la pertinencia del instrumento.

Nº	ÍTEM	APRECIA		OBSERVACIÓN
		SÍ	NO	
DIMENSIÓN 1: Adaptación escolar				
01	Sigue instrucciones proporcionadas por el maestro.	X		Ninguna.
02	Cumple con las normas del aula.	X		Ninguna.
03	Participa activamente en las actividades de clase.	X		Ninguna.
04	Realiza las tareas asignadas en el tiempo indicado.	X		Ninguna.
DIMENSIÓN 2: Interacción con pares				
05	Forma amistades con otros compañeros.	X		Ninguna.
06	Colabora eficazmente en actividades grupales.	X		Ninguna.
07	Resuelve conflictos con sus compañeros de forma pacífica.	X		Ninguna.
08	Muestra interés por interactuar con los demás.	X		Ninguna.
DIMENSIÓN 3: Autocontrol y autorregulación				
09	Controla sus impulsos en situaciones estresantes.	X		Ninguna.
10	Demuestra autorregulación al enfrentarse a la frustración.	X		Ninguna.
11	Maneja comportamientos disruptivos de manera adecuada.	X		Ninguna.
12	Muestra autocontrol en situaciones de conflicto.	X		Ninguna.

Sugerencias: Ninguna.


 FRANK ISAAC BERROCAL ARÉSTEGUI
 Psicólogo
 Firma del Experto 37



INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO

DATOS GENERALES

Título de la Investigación:

PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA FORTALECER HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE LA I.E. N.º 38478 "SAN MARTÍN DE PORRAS", AYACUCHO – 2025.

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Guía de Observación de Habilidades Sociales (GO-HS) de Ipurro (2025).

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENO				MUY BUENO			
		0	5	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio																				96
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																				100
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																				100
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																				100
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																	85			
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores																				100
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos técnicos científicos																				100
8. COHERENCIA	Entre los ítems e indicadores																				100
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																			95	
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																		90		

PROMEDIO DE VALORACION : 96.6%

OPINIÓN DE APLICABILIDAD : a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena **e) Muy Buena**

Nombres y Apellidos	Berrocal Aréstegui, Frank Isaac.
DNI	42531679.
Especialidad	Psicólogo con Especialidad en Neurociencias y Educación.
Grado Académico	Maestro.
Mención	Docencia Universitaria.

Lugar y Fecha	Ayacucho, 07 de julio de 2025.	 FRANK ISAAC BERROCAL ARÉSTEGUI PSICÓLOGO FIRMA N.º 384737
----------------------	--------------------------------	---

Anexo 3. Autorización de la institución

SOLICITA: Solicitud de permiso para aplicar ficha de investigación

SEÑORA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA. N.º 38478 'SAN MARTÍN DE PORRAS', HUALLA.

S.D.-

ELIZABETH IPURRE APARI identificado con DNI N° 47434807, con código de estudiante N° 73245234, estudiante de la maestría de Psicología Educativa de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga con domicilio legal en jirón progreso S/N en el Distrito Cayara Provincia de Víctor Fajardo Departamento de Ayacucho ante Usted respetuosamente me presento y expongo lo siguiente:

Agradeciendo de antemano su comprensión y colaboración, Solicito su autorización para aplicar una ficha de aplicación acompañada de sesiones demostrativas, como parte del desarrollo de mi proyecto de investigación titulado:

"Programa de inteligencia emocional para fortalecer habilidades sociales en estudiantes de la I.E. N.º 38478 'San Martín de Porras', Hualla – 2025."

La aplicación está dirigida a los estudiantes de primer grado de su prestigiosa institución y tiene como propósito **determinar la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de sus habilidades sociales.**

Me comprometo a respetar los principios éticos de confidencialidad, anonimato y voluntariedad de los participantes, así como a no interrumpir el normal desarrollo de las actividades escolares.

POR LO EXPUESTO:

Ruego a Usted Señora directora acceda y autorice mi petición por ser de justicia.

Hualla, 19 de agosto de 2025.

Atentamente;


.....
ELIZABETH IPURRE APARI
DNI N° 47434807
Celular: 939380888


Recibido
19-08-25

[illegible]

N°	S												
		POSTEST											
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
15	1	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3
16	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2
17	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3
18	1	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3

Prueba piloto

N°	HABILIDADES SOCIALES											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1
2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1
3	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1
6	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
7	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1
8	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1
9	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1
10	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2
11	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3
12	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3
13	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3
14	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3

Procesamiento de datos en IBM SPSS

BASE DE DATOS - ELIZABETH (HABILIDADES SOCIALES).sav [CorpusData1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Aplicación de búsqueda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Roll
1	S	Número	8	2	Sexo	(1.00, Varón)	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
2	PRE_AE	Número	8	2	Pretest Adaptación escolar	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
3	PRE_IP	Número	8	2	Pretest Interacción con pares	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
4	PRE_AA	Número	8	2	Pretest Autocontrol y autorregulación	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
5	PRE_HS	Número	8	2	Pretest Habilidades sociales	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
6	POS_AE	Número	8	2	Posttest Adaptación escolar	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
7	POS_IP	Número	8	2	Posttest Interacción con pares	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
8	POS_AA	Número	8	2	Posttest Autocontrol y autorregulación	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
9	POS_HS	Número	8	2	Posttest Habilidades sociales	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
10	PRE_NAE	Número	8	2	Pretest Nivel de adaptación escolar	(1.00, Nivel bajo)	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
11	PRE_NIP	Número	8	2	Pretest Nivel de interacción con pares	(1.00, Nivel bajo)	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
12	PRE_NAA	Número	8	2	Pretest Nivel de autocontrol y autorregulación	(1.00, Nivel bajo)	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
13	PRE_NHS	Número	8	2	Pretest Nivel de habilidades sociales	(1.00, Nivel bajo)	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
14	POS_NAE	Número	8	2	Posttest Nivel de adaptación escolar	(1.00, Nivel bajo)	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
15	POS_NIP	Número	8	2	Posttest Nivel de interacción con pares	(1.00, Nivel bajo)	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
16	POS_NAA	Número	8	2	Posttest Nivel de autocontrol y autorregulación	(1.00, Nivel bajo)	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
17	POS_NHS	Número	8	2	Posttest Nivel de habilidades sociales	(1.00, Nivel bajo)	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											

Visión general Vista de datos **Vista de variables**

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ACTIVADO Clases

BASE DE DATOS - ELIZABETH (HABILIDADES SOCIALES).sav [CorpusData1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Aplicación de búsqueda

Visible: 17 de 17 variables

		PRE_A E	PRE_I P	PRE_A A	PRE_H S	POS_A E	POS_I P	POS_A A	POS_H S	PRE_NAE	PRE_NIP	PRE_NAA	PRE_NHS	POS_NAE	POS_NIP	POS_NAA	POS_NHS
1	Varón	8.00	7.00	5.00	18.00	11.00	11.00	10.00	32.00	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
2	Mujer	8.00	5.00	8.00	17.00	12.00	11.00	11.00	34.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
3	Varón	8.00	4.00	8.00	16.00	11.00	11.00	12.00	34.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
4	Varón	5.00	4.00	5.00	14.00	11.00	10.00	12.00	31.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
5	Mujer	5.00	5.00	5.00	15.00	10.00	9.00	11.00	30.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel medio	Nivel alto	Nivel alto
6	Varón	5.00	5.00	5.00	16.00	12.00	10.00	11.00	33.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
7	Varón	5.00	5.00	5.00	16.00	10.00	11.00	12.00	31.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
8	Varón	7.00	7.00	8.00	22.00	10.00	10.00	10.00	30.00	Nivel medio	Nivel medio	Nivel medio	Nivel medio	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
9	Mujer	4.00	4.00	4.00	12.00	11.00	10.00	10.00	31.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
10	Mujer	8.00	7.00	7.00	20.00	11.00	10.00	11.00	32.00	Nivel medio	Nivel medio	Nivel medio	Nivel medio	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
11	Varón	8.00	6.00	5.00	18.00	10.00	10.00	12.00	32.00	Nivel medio	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
12	Mujer	8.00	7.00	8.00	23.00	9.00	9.00	11.00	29.00	Nivel medio	Nivel medio	Nivel medio	Nivel medio	Nivel medio	Nivel medio	Nivel alto	Nivel alto
13	Mujer	8.00	6.00	5.00	17.00	11.00	11.00	11.00	33.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
14	Varón	5.00	5.00	4.00	14.00	11.00	12.00	11.00	34.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
15	Varón	5.00	6.00	5.00	16.00	12.00	10.00	12.00	34.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
16	Mujer	5.00	6.00	5.00	16.00	11.00	10.00	10.00	31.00	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
17	Mujer	8.00	6.00	6.00	20.00	11.00	10.00	11.00	32.00	Nivel medio	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto	Nivel alto
18	Varón	5.00	7.00	5.00	17.00	10.00	9.00	11.00	30.00	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel medio	Nivel alto	Nivel alto
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	

Visión general **Vista de datos** Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ACTIVADO Clases Manual escrito

Anexo 5. Programa experimental

Plan experimental



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

MATERIAL EXPERIMENTAL

PLAN DE EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. Datos informativos:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1.1. Institución Educativa | : N.º 38478 “San Martín de Porras”. |
| 1.2. Nivel | : Educación Primaria. |
| 1.3. Grado | : Primer grado. |
| 1.4. Edad | : 6 años. |
| 1.4. Distrito | : Hualla. |
| 1.5. Provincia | : Víctor Fajardo. |
| 1.6. Departamento | : Ayacucho. |
| 1.7. Duración | : Del 26 de agosto hasta el 16 de octubre de 2025. |
| 1.5. Responsable | : Br. Elizabeth Ipurre Apari. |

2. Justificación

La intervención se justificó porque el primer grado de primaria constituye una etapa especialmente sensible para consolidar conductas de convivencia, comunicación y autorregulación que sostienen el aprendizaje y la adaptación escolar. En estas edades, las habilidades sociales se expresan en comportamientos observables tales como seguir instrucciones, respetar normas, colaborar, resolver desacuerdos y mantener el autocontrol, de manera que cuando se debilitan, tienden a generar dificultades de integración, conflictos reiterados y un clima de aula menos favorable para aprender. Desde la psicología educativa, se reconoce que las habilidades sociales no son rasgos fijos: se adquieren mediante experiencias guiadas, modelamiento, práctica y retroalimentación sistemática, por lo que pueden entrenarse con propuestas estructuradas y pertinentes al desarrollo infantil (Caballo, 2009; Monjas, 2018). En ese marco, la inteligencia emocional aporta una base funcional al desarrollo social, porque supone habilidades para percibir, comprender y regular las emociones de modo que la interacción con otros sea más ajustada y menos reactiva (Fernández y Extremera, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

En el contexto escolar, la educación emocional se ha descrito como una vía concreta para fortalecer competencias socioemocionales asociadas a la convivencia, la toma de decisiones y el bienestar del estudiante (Bisquerra, 2003, 2012). Además, los enfoques de aprendizaje socioemocional plantean que la formación emocional temprana no solo favorece el comportamiento prosocial y la reducción de conflictos, sino que también se relaciona con mejores condiciones para el desempeño académico y la participación en el aula, en la medida en que los estudiantes logran gestionar frustración, ansiedad o impulsividad durante las tareas escolares (Elias et al., 1997; Zins et al., 2004). Por ello, se consideró pertinente aplicar un programa breve, lúdico y secuencial de inteligencia emocional, alineado a la edad y al

contexto educativo, con el propósito de potenciar conductas sociales adaptativas en el aula y fortalecer la convivencia escolar desde una intervención intencionada.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general:

- Determinar la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

3.2. Objetivos específicos:

- Establecer la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de la adaptación escolar en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.
- Establecer la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de la interacción con pares en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.
- Establecer la influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora del autocontrol y autorregulación en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

3.3. Objetivo del experimento

- Aplicar el programa de inteligencia emocional (15 sesiones) y evaluar su efecto en las habilidades sociales de los estudiantes mediante medición pretest–postest a través de observación sistemática.

4. Organización experimental

Responsable de la experimentación	Br. Elizabeth Ipurre Apari.
Apoyo en aula	Docente del 1.º grado.
Institución Educativa	I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”.
Distrito	Hualla.
Provincia	Víctor Fajardo.
Departamento	Ayacucho.
Grado y nivel educativo	Primer grado de Educación Primaria (6 años).
Área curricular de experimentación	Personal Social (con articulación transversal a convivencia y bienestar).
Contextualización de la experimentación	Los campos temáticos se situaron dentro de la planificación institucional y de aula (PEI/PCI y programación), orientándose al fortalecimiento de competencias socioemocionales para la convivencia, participación y adaptación escolar. El programa trabajó el reconocimiento, comprensión y regulación de emociones como base de conductas sociales observables (seguir normas, colaborar, comunicarse con respeto y resolver conflictos), coherente con la educación emocional y el aprendizaje socioemocional en el ámbito escolar.

Variable de experimentación (dependiente)	Habilidades sociales: adaptación escolar, interacción con pares, autocontrol y autorregulación.
Proceso de experimentación	▪ Etapa de análisis: Aplicación del pretest (línea de base) mediante observación y registro de conductas sociales. ▪ Etapa de interpretación: Comparación pretest-posttest para identificar mejoras por dimensiones. ▪ Etapa de explicación: Interpretación del cambio a partir del entrenamiento emocional (reconocer, comprender y regular emociones) y su efecto esperado en la convivencia y la autorregulación en el aula.
Estrategia metodológica de experimentación	Se implementaron 15 sesiones lúdicas con rutina estandarizada: inicio (activación y encuadre), desarrollo (práctica guiada: reconocimiento emocional, escucha, resolución de conflictos, técnicas breves de calma y elección de respuestas), cierre (metacognición infantil y evaluación de logro). Se promovió participación activa y aprendizaje cooperativo; se registraron avances mediante observación sistemática de conductas sociales, favoreciendo práctica repetida y retroalimentación como mecanismos de cambio socioemocional.

5. Material de intervención

Campo temático	Módulo	Sesiones experimentales	Fecha	Responsable
Percepción emocional	Módulo 1	Sesión 1: <i>Conociendo mis emociones</i>	Martes, 26 de agosto de 2025.	Br. Elizabeth Ipurre Apari.
		Sesión 2: <i>El semáforo de las emociones</i>	Jueves, 28 de agosto de 2025.	
		Sesión 3: <i>El espejo mágico</i>	Martes 02 de setiembre de 2025.	
		Sesión 4: <i>Amigos que se escuchan</i>	Jueves 04 de setiembre de 2025.	
Facilitación emocional del pensamiento	Módulo 2	Sesión 5: <i>La cajita de la calma</i>	Martes 09 de setiembre de 2025.	Br. Elizabeth Ipurre Apari.
		Sesión 6: <i>La nube de la tranquilidad</i>	Jueves 11 de setiembre de 2025.	
		Sesión 10: <i>Los colores de la alegría</i>	Martes 16 de setiembre de 2025.	
Comprensión emocional	Módulo 3	Sesión 8: <i>La varita mágica de las palabras amables</i>	Jueves 18 de setiembre de 2025.	Br. Elizabeth Ipurre Apari.
		Sesión 9: <i>Resolver problemas como superhéroes</i>	Martes 23 de setiembre de 2025.	

		Sesión 12: <i>El tren de los sentimientos</i>	Jueves 25 de setiembre de 2025.	
		Sesión 14: <i>El árbol de las soluciones</i>	Martes 30 de setiembre de 2025.	
Regulación emocional	Módulo 4	Sesión 7: <i>El club de los amigos</i>	Jueves 02 de octubre de 2025.	Br. Elizabeth Ipurre Apari.
		Sesión 11: <i>Escucha activa y empatía</i>	Martes 07 de octubre de 2025.	
		Sesión 13: <i>El equipo ganador</i>	Jueves 09 de octubre de 2025.	
		Sesión 15: <i>Celebrando nuestras emociones</i>	Martes 14 de octubre de 2025.	

6. Competencias (variable) y capacidades (dimensiones) a evaluar.

Variable dependiente (competencia)	Dimensiones (capacidades)	Técnicas e instrumentos
Habilidades sociales	- Adaptación escolar. - Interacción con pares. - Autocontrol y autorregulación	Técnica: Observación directa y sistemática. Instrumento: Guía de Observación para Medir Habilidades Sociales (GO-HS) (Ipurre, 2024). Escala de registro: Nunca / A veces / Siempre.

7. Proceso de experimentación

7.1. Aprendiendo lo que sabemos (inicio):

En el inicio de cada sesión experimental se realizó una activación breve orientada a explorar saberes previos y experiencias cercanas del niño. Para ello se emplearon preguntas sencillas, situaciones cotidianas del aula y recursos lúdicos (láminas, cuentos breves o dinámicas) que permitieron introducir el conflicto cognitivo a partir de situaciones emocionales y sociales comunes (por ejemplo, “¿qué hago si me enojo?”, “¿cómo pido un turno?”, “¿qué pasa si no sigo una norma?”). Esta fase buscó conectar el contenido emocional con la vivencia del estudiante, facilitando la disposición a participar y la comprensión del propósito de la actividad.

7.2. Construyendo los nuevos saberes (procesos):

En el desarrollo se ejecutó la experimentación mediante actividades guiadas y participativas propias del programa (juego dirigido, dramatización, role-playing, técnicas de respiración/pausa, trabajo cooperativo, identificación de emociones y práctica de alternativas de respuesta). En esta fase se promovió que el niño aprenda haciendo: reconocer emociones, nombrarlas, comprender su causa, anticipar consecuencias y aplicar estrategias de regulación en mini-situaciones sociales. El trabajo se orientó a la transferencia a su

contexto inmediato, es decir, a que lo practicado se vincule con episodios reales del aula (convivir, respetar normas, cooperar, resolver conflictos y autorregularse).

7.3. Evaluando lo aprendido (cierre):

Al finalizar cada sesión se realizó el cierre con metacognición adaptada a la edad: breve conversación guiada sobre lo aprendido (“¿qué aprendí hoy?”, “¿cuándo lo usaré?”), retroalimentación positiva y una actividad corta de consolidación (por ejemplo, elegir una estrategia para usar al día siguiente). Además, el progreso global se evaluó a nivel experimental mediante observación sistemática en pretest (O₁) y posttest (O₂) utilizando la GO-HS, registrando cambios en la frecuencia de conductas sociales observables antes y después de la intervención (Ipurre, 2024).

8. Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (Ed.). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. <https://rieed.com/wp-content/uploads/2019/08/2.1.-Como-educar-las-emociones-d.pdf>
- Caballo, V. (2009). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (8.^a ed.). Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., y Shriver, T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaci03.pdf
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Monjas, M. (2018). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (8.^a ed.). Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., y Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Programa de inteligencia emocional



ACTIVIDAD DE JORNADA DIARIA N° 01



I. DATOS INFORMATIVOS

INSTITUCION EDUCATIVA:	N.º 38478 "SAN MARTIN DE PORRAS", HUALLA.
FECHA:	
SEMANA:	
DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:	CONOCIENDO MIS EMOCIONES
EDAD DE LOS NIÑOS:	6 AÑOS
PROFESORA:	LIC. PURKE APARI ELIZABETH

- II. **PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD:** Los niños y las niñas disfrutan de la lectura para desarrollar o fortalecer lazos de afecto entre las niñas, los niños y el adulto que acompaña a la vez que desarrolla su imaginación, lenguaje y pensamiento.
- III. **ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE:** Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica en algunos de sus características físicas, así como sus costumbres e intereses, gustos y preferencias. Se siente miembro de su familia y del grupo de aula al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de un adulto significativo ante situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre.
- IV. **SELECCIÓN DE COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y DESEMPEÑOS:**

1

ÁREA/COMPETENCIA/CAPACIDADES	DESEMPEÑOS 6 años	CRITERIO DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
PERSONAL SOCIAL Construye su identidad. Capacidades: • Se valora a sí mismo. • Autorregula sus emociones.	Reconoce sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, las diferencia de las de los otros a través de palabras o acciones.	Expresa sus emociones, identificando las situaciones que las provocan y las reconoce en sus compañeros y familiares.	Cuadro de la calma.	- Ficha de mapa de aula. - Cuaderno de campo. - Lista de cotejo.
Enfoques Transversales de los aprendizajes				
Enfoque orientación al bien común	Los niños y niñas participan en el diálogo familiar para decidir actividades, normas y responsabilidades que asumirán los miembros de la familia. Los niños asumen responsabilidades diversas, tomando en cuenta su propio bienestar y el de su familia.			

V. SECUENCIA DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

SECUENCIA DIDÁCTICA	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS
Rutinas de entrada	- Actividades Permanentes de Entrada: - Cada niño/a ingresa a su aula. - Entonan canciones para motivar a los niños. - Realizamos la oración de la mañana	

2

		
	La maestra presenta una canción de bienvenida al jardín: https://www.youtube.com/watch?v=hGMPoUOCk Buenos días digo buenos días, buenos días digo buenos días, Buenos días digo buenos días, buenos días digo buenos días, buenos días digo buenos días, que gusto me da poder saludar y celebrar el día de hoy hoy es especial porque tu estas es especial porque yo estoy Buenos días digo buenos días, buenos días digo buenos días, Buenos días digo buenos días, buenos días digo buenos días, buenos días digo buenos días, Buenos días digo buenos días, buenos días digo buenos días, Buenos días	

3

JUEGO EN SECTORES	Planificación: Dialoga de la actividad a realizar. Dar las indicaciones previas, recordar las normas de convivencia, indicarle que se les avisará antes de terminar el juego, permanecer en el mismo sector hasta que termine el tiempo. Elige el sector en el que deseas trabajar. Organización: Los niños deciden con qué, a qué y con quién jugar. Desarrollo: Los niños juegan en cada sector. Orden: A través de una canción los niños guardarán los materiales y dejarán en orden el sector. Socialización: Los niños expresan a qué jugaron, con qué materiales. Representación: Se le da la oportunidad para que los niños en forma individual o grupal representen mediante el dibujo, pintura o modelado lo que jugaron. No es necesario todos los días. 	Radio USB Juegos de los sectores
INICIO	(Problemática, propósito, saberes previos y motivación) Problemática Invitar a los niños/as a nuestro espacio de lectura para escuchar juntos el cuento Sacha Luna, el bosque de las emociones pidamos a los niños/as que observe el rostro de los personajes. 	Planificador
DESARROLLO	(Gestión y acompañamiento, motivación y evaluación) Haciendo un círculo o en asamblea dialoguemos sobre las emociones que escuchamos en el cuento, establezcamos turnos para responder las siguientes preguntas: ¿De qué trato el	Tarjetas

4

	cuento? ¿Qué emociones les generó el cuento? ¿Serán importante expresar nuestras emociones? ¿Por qué? - Así mismo podemos invitarlos a conversar sobre lo que sentían los personajes del cuento (tristeza, alegría, etc.) y, a partir de ellos, recordar si en algún momento se sintieron tristes o alegres, qué las o los hizo sentir así y que gestos o movimientos hacia su cuerpo. Registramos sus aportes.  Tema de decisiones - Para finalizar conversamos con los niños/as sobre cómo calmaría su enojo llegando a la calma o que haría si se siente triste, escuchamos sus respuestas y elaboramos un cuadro, para utilizarlo en el momento que nos visiten estas emociones. - Realizamos las siguientes preguntas: ✓ ¿Qué que cuento escuchamos hoy? ✓ ¿De qué trataba el cuento? ✓ Según el cuento ¿Cómo reacciona tu cuerpo cuando tiene miedo? - Realizamos la ficha de trabajo. - Dialogamos acerca de su trabajo.	Hojas Colores Plumones Lápices Imágenes Hojas de aplicación
CIERRE	(Evaluación) Para finalizar hacemos un recuento de la actividad que realizamos a través de preguntas: ¿Qué actividad realizaste hoy? ¿Cómo te sientes hoy? ¿Qué les pareció? ¿Para qué lo hicimos? ¿Tu cuerpo reacciona igual que los personajes del cuento cuando estás feliz? ¿Qué les susurro el cobrir a los animales del cuento? ¿por qué? ¿Cuándo tus emociones son muy fuertes cómo te calmas? ¿Qué más podrías hacer para calmarte?	

Rutina de refrigerio y recreo	Hora de refrigerio - Los niños y niñas proceden a realizar el lavado correcto de manos para consumir los alimentos de su lonchera. - Realizamos la oración de agradecimiento por los alimentos. RECREO - Enseguida van al recreo previamente se les da las recomendaciones necesarias. - Al retomar al aula se lavan correctamente las manos.	
Rutinas de salida	TALLER - Antes de retirarse les preguntamos a los niños y niñas, ¿Cómo se sintieron? ¿Cómo se llama nuestro salón? ¿Qué hicimos el día de hoy? ¿Les gustó? - Los niños, niñas y docente se preparan para la salida, ordena su aula, se peinan se asean, cogen sus mochilas y se forman, luego les preguntamos ¿Qué aprendieron el día de hoy? ¿Qué les gustaría hacer para el siguiente día? Nos despedimos dándole las gracias a Jesús, Nos despedimos con la canción https://www.youtube.com/watch?v=r_uQM01e23U Hasta mañana, hasta mañana Este día terminó Levanto mi mano, muevo mi mano Y con ella digo adiós.	

OBSERVACIONES:

EVALUACIÓN DEL DÍA A TRAVÉS DEL MAPA DE CALOR

Aula :
Fecha : MARTES 30 DE ABRIL DEL 2024

ESTUDIANTES		CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		Expresa sus emociones, identificando las situaciones que las provocan y las reconoce en sus compañeros y familiares.		
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

18				
19				
20				
21				
22				
23				

CUADERNO DE CAMPO

Sesión de Aprendizaje: ¿QUÉ SIENTO CON CADA EMOCIÓN?			FECHA	
COMPETENCIA: • Construye su identidad.			CRITERIOS DE EVALUACION: Expresa sus emociones, identificando las situaciones que las provocan y las reconoce en sus compañeros y familiares.	
N°	NOMBRE DEL NIÑO	DESCRIPCION DE LA EVIDENCIA	DIFICULTADES O NECESIDADES DE APRENDIZAJE	RETROALIMENTACION
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				

9

15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				

10

LISTA DE COTEJO

Aula:
Fecha:

Nombre del estudiante	ÁREA: PERSONAL SOCIAL	
	COMPETENCIA: Construye su identidad.	
	Capacidad: ➤ Se valora a sí mismo. ➤ Autorregula sus emociones	
	Criterio: Expresa sus emociones, identificando las situaciones que las provocan y las reconoce en sus compañeros y familiares.	
	SI	NO

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02**I. DATOS INFORMATIVOS**

Profesora	ELIZABETH IPURRE APARI			
Institución Educativa	38474SAN MARTIN DE PORRAS HUALLA	N.º de estudiantes:30		
Area Curricular:				
Tiempo de duración	2 horas	Hora	Inicio:	Término:
Lugar y fecha				

II. TÍTULO DE LA SESIÓN**EL SEMAFORO DE LAS EMOCIONES****III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:**

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CRITERIOS DE EVALUACION	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACION
Construye su identidad - Se valora a sí mismo. - Autorregula sus emociones. - Reflexiona y argumenta éticamente.	- Identifica y expresa sus emociones a través del "semáforo de las emociones". - Muestra empatía al escuchar cómo se sienten sus compañeros. - Propone formas adecuadas de actuar ante emociones intensas.	- Reconoce y nombra sus emociones básicas. - Explica qué puede hacer cuando siente enojo, tristeza o alegría. - Participa mostrando respeto y empatía hacia los demás.	- Reconoce y nombra sus emociones básicas. - Explica qué puede hacer cuando siente enojo, tristeza o alegría. - Participa mostrando respeto y empatía hacia los demás.	- Lista de cotejo. - Observación directa.

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACION	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACION
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Muestra disposición para aprender y participar en actividades emocionales de manera autónoma.	Expresa sus emociones sin necesidad de guía constante.	Participa de forma espontánea en la actividad del semáforo.	Lista de cotejo.
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	Usa recursos digitales para identificar emociones en imágenes o videos.	Identifica emociones observadas en imágenes o videos cortos.	Reconoce emociones de personajes en video educativo.	Guía de observación.

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES/ACCIONES OBSERVABLES
• Enfoque de convivencia democrática. • Enfoque de bienestar. • Enfoque inclusivo.	• Respeto. • Responsabilidad. • Empatía	- Escucha con atención a los demás sin interrumpir. - Regula sus emociones sin dañar a los demás. - Reconoce y acepta que cada persona siente diferente.

IV. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales utilizarán en la sesión?
- Preparar tarjetas de colores del semáforo (rojo, amarillo y verde). - Organizar el aula en semicírculo para fomentar la interacción. - Seleccionar un video corto sobre emociones (por ejemplo: "El monstruo de colores").	- Tarjetas o carteles de colores. - Láminas con rostros que expresan emociones. - Video educativo sobre emociones. - Hojas y colores. - Semáforo elaborado con cartulina.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
----------	---------------------

INICIO 10 Min.	La docente saluda a los estudiantes y muestra un semáforo grande hecho de cartulina. Les pregunta: ➤ La docente dibuja un semáforo grande en la pizarra. Pide a los niños que digan qué significa cada color. Luego, los invita a colorear su propio semáforo y asociar una emoción a cada luz: rojo (enojado/triste), amarillo (nervioso/confundido), verde (feliz/tranquilo). ➤ Recojo de saberes previos: Pregunta: • ¿Qué sienten cuando alguien los molesta o cuando ganan un juego? • ¿Qué pueden hacer cuando se sienten muy enojados? Propósito de la sesión y organización Hoy aprenderemos a identificar cuándo sentimos una emoción fuerte y qué podemos hacer para calmarnos, usando el semáforo de las emociones. Normas de convivencia: ➤ Escuchamos a los demás. ➤ Respetamos los turnos. ➤ No nos burlamos de las emociones de los demás.
-------------------------------------	--

DESARROLLO 70 Minutos	Vivencia de experiencias: - La docente narra el cuento “El día de las emociones”: EL DÍA DE LAS EMOCIONES Era una mañana soleada en el colegio Mari Carmen Salas. Los niños del primer grado llegaron alegres, con sus mochilas y sonrisas. La profesora Elizabeth les dijo: - Hoy será un día especial... ¡el día de las emociones! Todos los niños se miraron curiosos. Entonces, la profesora sacó una caja de colores y dijo: - Aquí viven cuatro amigos muy especiales. Primero salió Alegría, una carita amarilla que saltaba y reía. - ¡Me gusta jugar, bailar y compartir con mis amigos! — dijo sonriendo. Luego apareció Tristeza, de color celeste, con ojos brillosos. - A veces lloro cuando extraño a mi mamá o cuando pierdo mi lápiz — susurró bajito. Después vino Enojo, una carita roja que hacía pucheros. - Yo aparezco cuando algo no me gusta o cuando me quitan mis juguetes — dijo cruzando los brazos. Por último, salió Miedo, una carita morada que temblaba un poco. - Yo siento miedo cuando escucho truenos o cuando la luz se apaga — dijo escondiéndose detrás de la caja. La profesora sonrió y les explicó: - Todas las emociones son importantes. Nos ayudan a conocernos y a entender a los demás. Al final del día, todos dijeron juntos: - ¡Hoy aprendimos que sentir es bonito y que todas las emociones viven en nuestro corazón! - Los estudiantes escuchan y van identificando las emociones que siente el personaje principal. - Se conversa sobre qué cosas nos hacen sentir alegres, tristes, enojados o con miedo. Diálogo y reflexión: En grupo, conversan sobre momentos en los que ellos sintieron emociones fuertes. La docente orienta con preguntas: “¿Qué hiciste cuando te sentiste muy enojado? ¿Eso te ayudó a sentirte mejor?” Cada estudiante elabora su propio <i>semáforo de las emociones</i> en una hoja, colocando: ● Cuando estoy en rojo (enojado, triste), debo parar y respirar. ● Cuando estoy en amarillo, debo pensar qué hacer. ● Cuando estoy en verde, puedo seguir feliz y tranquilo. Transferencia a otras situaciones: Se organizan dramatizaciones cortas: un niño se enoja, otro le ayuda a calmarse usando el semáforo. Luego conversan sobre cómo podrían aplicar esto en casa o en el recreo.
--	---

CIERRE 10 Minutos	Metacognición y reflexión: ➤ Evaluación y Comunicación ➤ ¿Cómo nos hemos sentido durante esta sesión? ¿Qué aprendieron?, ¿para qué aprendieron? ¿Qué dificultades han tenido? ¿Para qué sirve ubicar en un plano cartesiano? ¿Lo aprendido es útil para sus vidas? - Comentan que todos sentimos emociones fuertes, pero podemos calmarnos respirando y pensando antes de actuar. Metacognición ➤ Los estudiantes responden a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Cómo lo aprendí?, ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
---------------------------------	--

VI. REFLEXIONES DEL ALUMNO PRACTICANTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta sesión?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta sesión?
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima sesión o actividad para integrar mejor a los estudiantes?	

LISTA DE COTEJO DE 1 RO DE 2025

Área	Personal Social	Competencia	Construye su identidad
------	-----------------	-------------	------------------------

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		Reconoce y nombra sus emociones básicas,	Explica qué puede hacer cuando siente enojo, tristeza o alegría.	Participa mostrando respeto y empatía hacia los demás.
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

HOJA DE APLICACIÓN

1. Lee y observa el color que representa cada emoción.



Emociones negativas, como
enfado o tristeza.

Indiferencia, no sientes nada.

Emociones positivas, como alegría
u orgullo.

Colorea el semáforo en función de las emociones que sientes ante esta
situación.



¿Cómo te sientes?

¿Por qué te sientes así?



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

I. DATOS INFORMATIVOS

Profesora	ELIZABETH IPURRE APARI		
Institución Educativa	38474SAN MARTIN DE PORRAS HUALLA	N.º de estudiantes: 30	
Área Curricular			
Tiempo de duración	2 horas	Hora	Inicio: Término:
Lugar y fecha			

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

AMIGOS QUE SE ESCUCHAN

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Construye su identidad - Se valora a sí mismo. - Autorregula sus emociones. - Reflexiona y argumenta éticamente.	- Escucha con atención cuando sus compañeros expresan lo que sienten o piensan. - Muestra respeto cuando otros hablan, sin interrumpirlos. - Demuestra empatía comprendiendo cómo se sienten los demás y brindando apoyo.	- Escucha activamente a sus compañeros. - Expresa comprensión frente a las emociones de los demás. - Muestra actitudes de respeto y empatía en la comunicación.	- Participación oral en la dinámica de escucha. - Comentarios o respuestas sobre cómo se sienten los demás. - Dibujos o dramatizaciones sobre situaciones de empatía.	- Lista de cotejo.

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Participa activamente en las actividades demostrando disposición por aprender.	Muestra interés y responsabilidad en la ejecución de las tareas.	Participación continua durante la dinámica y diálogo.	Ficha de observación.
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	Observa un video corto sobre la importancia de escuchar a los demás.	Utiliza con orientación recursos digitales para identificar comportamientos empáticos.	Comentarios tras la observación del video.	Lista de cotejo.

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES/ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque de derechos	Respeto	Escucha sin interrumpir y valora las opiniones de los demás.
Enfoque de convivencia democrática	Empatía	Comprende cómo se sienten sus compañeros y los apoya.

Enfoque inclusivo	Solidaridad	Acepta las diferencias y ayuda a quienes necesitan expresarse.
-------------------	-------------	--

IV. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales utilizarán en la sesión?
- Preparar tarjetas con expresiones de emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo). - Tener listo un video o cuento corto sobre la importancia de escuchar (por ejemplo, "Orejas para oír corazones" o "Aprendiendo a escuchar"). - Ensayar la dinámica de "Escuchar a mi compañero". - Disponer el aula en semicírculo para facilitar el diálogo.	- Tarjetas de emociones. - Video o cuento digital. - Hojas bond, crayones y plumones. - Lista de cotejo. - Parlante o proyector (opcional)..

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
----------	---------------------

INICIO 10 Min	- Se brinda una cordial bienvenida a los estudiantes, al ingresar al aula, el docente los saluda con amabilidad. - Recordamos las Normas de convivencia para trabajar en armonía durante la actividad. Escuchamos con respeto Participamos cuando nos toque hablar Cuidamos nuestros materiales. - La profesora realiza una dinámica como parte de la motivación (pausa activa) ➢ El docente organiza a los niños en parejas. ➢ Un niño cuenta brevemente cómo se siente hoy (feliz, triste, enojado, sorprendido), mientras el otro escucha atentamente sin interrumpir. ➢ Luego, el que escuchó debe repetir lo que su compañero dijo (ejemplo: "Mi compañero dijo que se siente feliz porque jugó con su perro"). - Luego, la docente realiza preguntas: ➢ ¿Qué hiciste para escuchar a tu compañero? ➢ ¿Cómo te sentiste cuando te escucharon? - Preguntas orientadoras: ➢ ¿Por qué es importante escuchar cuando alguien nos habla? ➢ ¿Cómo sabemos si una persona nos está escuchando? - Se comunica el propósito de la sesión: Hoy aprenderemos a reconocer la importancia de escuchar con atención a sus compañeros, expresando respeto y empatía durante el diálogo, para fortalecer la convivencia y la amistad en el aula.
------------------------------------	--

DESARROLLO

70 Minutos

Vivencia de experiencias

- El docente presenta un video o cuento ilustrado sobre la importancia de escuchar y comprender a los demás.

**"LAS OREJITAS DE LILA"**

Había una vez una conejita llamada **Lila**, que vivía en un bosque lleno de flores y animalitos. A Lila le encantaba hablar, contar historias y hacer preguntas, pero casi nunca escuchaba lo que los demás decían.

Un día, su amigo el pajarito **Tico** quiso contarle algo importante:

—Lila, cuidado con el charco grande, está muy hondo —le dijo.

Pero Lila estaba tan ocupada hablando de sus nuevas flores que **no escuchó**. Saltó sin mirar y ¡plash! cayó dentro del charco.

El pajarito la ayudó a salir y Lila, toda mojada, se sintió triste.
—Perdón, Tico. No te escuché cuando me advertiste.

Tico sonrió y respondió:

—No te preocupes, Lila. A veces aprender a escuchar también es una aventura.

Desde ese día, Lila aprendió a **escuchar con atención**, a mirar a los ojos cuando alguien hablaba y a comprender lo que sus amigos sentían. Descubrió que cuando escuchamos, aprendemos más y hacemos más felices a los demás.

- Luego se dialoga:

- ¿Qué pasó en la historia?
- ¿Cómo se sintió el personaje cuando lo escucharon?
- ¿Cómo se sintió cuando no lo escucharon?

Diálogo a partir de la experiencia:

- Los estudiantes comentan experiencias personales:
 - ¿Alguna vez quisiste hablar y no te escucharon?
 - ¿Cómo te sentiste?
 - ¿Qué podemos hacer para mejorar nuestra manera de escuchar?
- Se enfatiza la escucha activa (mirar al compañero, no interrumpir, repetir lo que entendimos).

Transferencia a otras situaciones

- En grupos pequeños, los niños dramatizan situaciones donde se demuestre escucha y empatía (por ejemplo: un niño triste que es escuchado por un amigo)
- Luego, dibujan una escena donde ellos escuchan o ayudan a un compañero.
- Comparten sus dibujos con la clase explicando brevemente la emoción y la acción empática.

CIERRE 10 Minutos	Metacognición y reflexión: ➤ ¿Qué aprendí hoy sobre escuchar a los demás? ➤ ¿Qué puedo hacer para demostrar empatía con mis amigos? ➤ ¿Cómo me sentí cuando me escucharon? - La docente refuerza la idea de que todas las emociones son importantes y que podemos expresarlas de manera adecuada. Evaluación: Se aplica una lista de cotejo basada en los criterios establecidos. - Si los niños escuchan sin interrumpir. - Si comprenden y repiten lo que otro dijo. - Si muestran empatía y respeto hacia sus compañeros.
-----------------------------	---

VI. REFLEXIONES DEL ALUMNO PRACTICANTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta sesión?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta sesión?
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima sesión o actividad para integrar mejor a los estudiantes?	

LISTA DE COTEJO DE 1 RO DE 2025

Área	Personal Social	Competencia	Construye su identidad
------	-----------------	-------------	------------------------

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		Escucha activamente cuando sus compañeros hablan.	Expresa comprensión frente a las emociones de los demás.	Muestra actitudes de respeto y empatía en la comunicación.
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06

I. DATOS INFORMATIVOS

Profesora	ELIZABETH IPURRE APRI			
Institución Educativa	38474SAN MARTIN DE PORRAS HUALLA	N.º de estudiantes: 30		
Área Curricular				
Tiempo de duración	2 horas	Hora	Inicio:	Término:
Lugar y fecha				

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

LA NUBE DE LA TRANQUILIDAD

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Construye su identidad - Se valora a sí mismo. - Regula sus emociones. - Reflexiona y argumenta éticamente.	- Expresa cómo se siente en diferentes situaciones cotidianas (alegría, enojo, tristeza, miedo). - Identifica qué puede hacer para calmarse cuando siente enojo o tristeza. - Muestra disposición para convivir en armonía con sus compañeros.	- Explica con claridad cómo se siente en distintas situaciones. - Menciona acciones que le ayudan a calmar sus emociones intensas. - Demuestra empatía y respeto durante las actividades grupales.	- Participa oralmente en conversaciones sobre cómo se siente. - Dibuja o representa con títeres sus emociones. - Elabora una carita de emociones donde identifica cómo se siente.	- Lista de cotejo.

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	- Participa activamente en las actividades propuestas. - Identifica sus emociones y busca mejorar su comportamiento.	- Participa con iniciativa y perseverancia. - Muestra esfuerzo en autorregularse.	Participación activa. Expresiones orales o gráficas de sus emociones.	Ficha de observación.
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	- Observa y comenta videos educativos sobre las emociones.	Interpreta correctamente los mensajes audiovisuales.	Comentarios y reflexiones sobre el video.	Lista de cotejo.

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES/ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque de derechos	Respeto	Escucha con atención y sin interrumpir a sus compañeros.

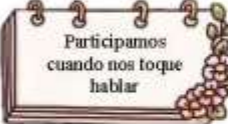
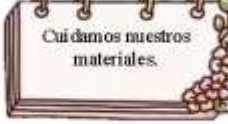
Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad	Empatía	Comprende que todos sentimos emociones distintas y las respeta.
Enfoque de bienestar	Responsabilidad	Se esfuerza por controlar sus emociones sin dañar a los demás.

IV. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales utilizarán en la sesión?
- Preparar un ambiente tranquilo, ordenado y libre de distracciones. - Tener listos los materiales para la dinámica de respiración y relajación. - Organizar los materiales visuales (emocionómetro, tarjetas de emociones). - Verificar los recursos audiovisuales (video o presentación).	- Carteles de emociones (alegría, enojo, tristeza, miedo). - Emocionómetro. - Video corto "Las emociones" (YouTube). - Titeres o máscaras. - Hojas, colores, crayones. - Lista de cotejo para la observación.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
----------	---------------------

INICIO 10 Min	- Se brinda una cordial bienvenida a los estudiantes, al ingresar al aula, el docente los saluda con amabilidad. - Recordamos las Normas de convivencia para trabajar en armonía durante la actividad.  Escuchamos con respeto  Participamos cuando nos toque hablar  Cuidamos nuestros materiales. - La profesora realiza una dinámica como parte de la motivación (pausa activa) ➢ La docente invita a los niños a sentarse en círculo, cerrar los ojos y respirar profundamente mientras escucha una música suave. Se les guía con frases como: "Inhala la calma, exhala el enojo". - Luego, la docente realiza preguntas: ➢ ¿Cómo se sienten cuando alguien les gana en un juego? ¿Qué hacen cuando están muy molestos o tristes? - Se comunica el propósito de la sesión: Hoy aprenderemos a reconocer sus emociones y utilicen estrategias sencillas, como respirar y relajarse, para mantener la calma y resolver situaciones cotidianas con tranquilidad. - Se les realiza una pregunta retadora: - ¿Qué podría hacer para calmarse y sentirse mejor?
------------------------------------	--

DESARROLLO 70 Minutos	<u>Vivencia de experiencias</u> - Los estudiantes expresan oralmente situaciones en las que sintieron enojo o tristeza. La docente anota palabras clave en la pizarra (enojo, calma, tristeza, alegría). - Se proyecta un video corto sobre las emociones (por ejemplo, “El monstruo de colores”). - https://www.youtube.com/watch?v=xSCCDF0F49Q  - Luego, los estudiantes comentan qué sintió el personaje y qué hizo para calmarse. - Luego se dialoga: ➤ ¿Qué pasó en la historia? ➤ ¿Cómo se sintió el personaje? ➤ ¿Cómo se sintió cuando amaneció? ¿Por qué? <u>Diálogo a partir de la experiencia:</u> - En grupo, comentan, escriben y dibujan en un papelote qué cosas los enojan o entristecen, y qué hacen para calmarse. La docente orienta el diálogo con preguntas: ➤ “¿Qué podrías hacer si te sientes muy molesto?” ➤ “¿Quién te puede ayudar?” <u>Transferencia a otras situaciones</u> - Los niños dramatizan pequeñas escenas (por ejemplo: se cae el juguete, un amigo no quiere jugar) y muestran cómo manejarían la emoción de forma adecuada.
--	--

CIERRE 10 Minutos	Reflexión y formalización: - La profesora explica cómo debemos: Regular nuestras emociones significa calmarnos cuando algo nos molesta. Podemos respirar, hablar con un amigo o pedir ayuda al profesor. Metacognición y reflexión: ➤ ¿Qué aprendimos hoy sobre nuestras emociones? ➤ ¿Qué harás la próxima vez que te sientas molesto? - Se refuerza la importancia de respirar, pensar y hablar antes de actuar. Evaluación: Se observa si los niños reconocen sus emociones y expresan estrategias de regulación emocional.
-----------------------------	---

VI. REFLEXIONES DEL ALUMNO PRACTICANTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta sesión?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta sesión?
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima sesión o actividad para integrar mejor a los estudiantes?	

LISTA DE COTEJO DE 1 RO DE 2025

Área	Personal Social	Competencia	Construye su identidad
------	-----------------	-------------	------------------------

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		Identifica sus emociones y las regula en diferentes situaciones.	- Explica qué estrategias usa para calmarse.	- Muestra autocontrol ante emociones intensas.
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

HOJA DE APLICACIÓN

1 Une cada emoción con otra parecida.



alegría

rabia



enfado

contento



miedo

pena



sorpresa

desprecio



asco

asombro



tristeza

temor

2 Completa.

Cuando un niño dice "¡Es terrible!", es porque

Cuando una niña dice "¡Qué lástima!", es porque

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 07**I. DATOS INFORMATIVOS**

Profesora	IPURRE APARI ELIZABETH			
Institución Educativa	38474SAN MARTIN DE PORRAS HUALLA	N.º de estudiantes: 30		
Área Curricular				
Tiempo de duración	2 horas	Hora	Inicio:	Término:
Lugar y fecha				

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

EL CLUB DE LOS AMIGOS

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. - Interactúa con todas las personas. - Construye normas y asume acuerdos. - Maneja conflictos de manera constructiva.	- Participa en juegos colaborativos con sus compañeros respetando turnos y acuerdos. - Escucha y comparte ideas con los demás. - Demuestra empatía y ayuda a sus pares durante las actividades grupales.	- Participa activamente en actividades grupales. - Escucha y respeta las ideas de los demás. - Cooperar con sus compañeros para lograr un objetivo común.	- Observación del comportamiento durante el juego grupal. - Registro de participación y cooperación.	- Lista de cotejo.

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Reconoce la importancia de trabajar con otros para aprender mejor. Participa con entusiasmo y responsabilidad en las actividades de grupo.	Participa activamente en su grupo y cumple su rol asignado.	Realiza la tarea asignada en el grupo con responsabilidad.	Lista de cotejo.
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	Usa recursos digitales para cooperar con otros (videos o canciones sobre la amistad y cooperación).	Interactúa con responsabilidad al usar recursos digitales para trabajar con sus compañeros.	Participa comentando o respondiendo a los mensajes o ideas del video mostrado.	Lista de cotejo.

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES/ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque de derechos	Respeto	Escucha a sus compañeros sin interrumpir.

Enfoque de intercultural	Empatía	Valora las ideas y costumbres de los demás.
Enfoque inclusivo	Tolerancia	Acepta y apoya a todos los compañeros, sin discriminar.

IV. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales utilizarán en la sesión?
- Organizar el aula en grupos pequeños para juegos cooperativos. - Preparar materiales para el juego "Construimos juntos". - Tener listo el video o canción sobre la amistad y la cooperación. - Acordar las normas de convivencia para el trabajo en grupo.	- Pelotas, conos o bloques para juegos cooperativos. - Carteles con frases sobre la amistad y cooperación. - Video "Trabajando juntos" o "El valor de la amistad". - Hojas, crayones y plumones. - Lista de cotejo y registro de observación.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
----------	---------------------

INICIO 10 Min	- Se brinda una cordial bienvenida a los estudiantes, al ingresar al aula, el docente los saluda con amabilidad. - Recordamos las Normas de convivencia para trabajar en armonía durante la actividad. Escuchamos con respeto Participamos cuando nos toque hablar Cuidamos nuestros materiales. - La profesora realiza una dinámica como parte de la motivación (pausa activa) ➤ La maestra organiza a los estudiantes en grupos para realizar un juego cooperativo (por ejemplo: trasladar una pelota sin que caiga usando solo cucharas o pañuelos). - Luego, la docente realiza preguntas: ➤ ¿Cómo se sintieron al ayudarse entre ustedes? - Preguntas orientadoras: ➤ ¿Qué pasa cuando trabajamos juntos? ➤ ¿Es más fácil o más difícil? ➤ ¿Qué sucede cuando no ayudamos a nuestros amigos? - Se comunica el propósito de la sesión: Hoy aprenderemos a trabajar en grupo, ayudándonos y respetándonos para lograr una tarea en equipo 
------------------------------------	--

DESARROLLO 70 Minutos	<u>Vivencia de experiencias</u> - Los estudiantes observan el video "El valor de la amistad" y comentan cómo los personajes se ayudan. Luego, realizan una actividad práctica llamada "Construimos juntos": en grupos, deben construir una torre o figura con bloques o papeles, colaborando todos. https://www.youtube.com/watch?v=PWEyV-dY3n4  <u>Diálogo a partir de la experiencia:</u> - Los estudiantes comentan: ➢ ¿Cómo te sentiste? ➢ ¿Qué pasó en la historia? ➢ ¿Por qué es importante ayudarnos? ➢ ¿Qué aprendimos al trabajar juntos? La maestra explica: "Trabajar en equipo significa ayudarnos y escuchar a los demás. Cuando cooperamos, logramos mejores resultados y nos sentimos felices." <u>Transferencia a otras situaciones</u> - Los niños elaboran un dibujo grupal en un papelote titulado "Así trabajamos juntos en el aula", donde representen la cooperación y amistad. Luego, cada grupo comparte su trabajo. 
--	---

CIERRE 10 Minutos	Metacognición y reflexión: Evaluación y Comunica ¿Cómo nos hemos sentido durante esta sesión? ¿Qué aprendieron?, ¿para qué aprendieron? ¿Qué dificultades han tenido? ¿Para qué sirve ubicar en un plano cartesiano? ¿Lo aprendido es útil para sus vidas? Metacognición Los estudiantes responden a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Cómo lo aprendí?, ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
-----------------------------	---

VI. REFLEXIONES DEL ALUMNO PRACTICANTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta sesión?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta sesión?
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima sesión o actividad para integrar mejor a los estudiantes?	

LISTA DE COTEJO DE 1 RO DE 2025

Área	Personal Social	Competencia	Construye su identidad
------	-----------------	-------------	------------------------

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		Participa activamente en actividades grupales.	Escucha y respeta las ideas de los demás.	Coopera con sus compañeros para lograr un objetivo común.
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

HOJA DE APLICACIÓN



1. Lee cada acción que se muestra si la acción es positiva coloca (P) si la acción es negativa (N).

- a) Dos niños se ayudan a levantar los cuadernos que se cayeron. ()
- b) Un niño empuja a su amigo porque no quiere compartir. ()
- c) Dos niños pintan juntos un dibujo y se reparten los colores. ()
- d) Un niño se molesta y no deja jugar a los demás. ()

2. Une con una línea con una acción positiva.

Situación	Acción positiva
Un amigo se cayó en el recreo.	Le presto mis colores y pintamos juntos
Un compañero olvidó su lápiz.	Los ayudo a levantarse y le pregunto si está bien.
Un niño está solo y triste.	Lo invito a jugar conmigo.

3. Completa con las palabras correctas.

Amistad	Respeto	Ayuda	Enojo
---------	---------	-------	-------

- a) Cuando trabajo en grupo debo tener _____.
- b) Si mi amigo necesita algo, le doy mi _____.
- c) En el aula todos debemos tratarnos con _____.
- d) Si siento _____, debo respirar y calmarme antes de hablar.



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 08**I. DATOS INFORMATIVOS**

Profesora	ELIZABETH IPURRE APARI			
Institución Educativa	38474SAN MARTIN DE PORRAS HUALLA		N° de estudiantes:30	
Area Curricular:				
Tiempo de duración	2 horas	Hora	Inicio:	Término
Lugar y fecha				

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

LA VARITA MÁGICA DE LAS PALABRAS AMABLES

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Construye relaciones personales positivas y saludables. - Se comunica respetuosamente. - Reconoce y expresa emociones y necesidades.	- Expresa sus emociones y necesidades usando un lenguaje respetuoso (por ejemplo: "Por favor, ¿puedes pasarme...?", "Me siento triste cuando..."). - Escucha a sus pares y responde con respeto. - Propone soluciones sencillas en conflictos.	- Utiliza frases asertivas para pedir, agradecer o decir cómo se siente. - Escucha activamente cuando otro compañero habla (mirar, esperar su turno). - Propone alternativas o soluciones sencillas ante un conflicto.	- Participa en juegos de roles donde pide algo de forma amable. - Dibuja una situación donde expresa una necesidad de forma respetuosa. - Describe oralmente cómo calmaría o ayudaría a un compañero.	- Lista de cotejo

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Reconoce cuándo necesita pedir ayuda y lo hace respetuosamente.	Pide ayuda de forma clara y respetuosa sin esperar siempre a ser llamado.	Registro de situaciones en las que solicitó ayuda y cómo lo hizo.	Lista de cotejo.
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	Interactúa con recursos digitales (videos, cuentos animados) que promueven habilidades comunicativas.	Participa comentando o respondiendo preguntas sobre un video o cuento mostrado.	Respuestas orales o pictóricas a recursos digitales (ej.: ¿qué dijo el personaje?, ¿cómo pidió ayuda?).	Lista de cotejo.

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES/ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque de derechos	Respeto	Escucha a los demás sin interrumpir; usa un tono de voz amable.
Enfoque de convivencia democrática	Responsabilidad	Pide lo que necesita y cumple su compromiso en acuerdos de grupo.

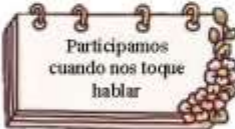
Enfoque intercultural	Tolerancia	Acepta distintas formas de expresarse y valora aportes diversos.
-----------------------	------------	--

IV. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales utilizarán en la sesión?
- Organizar el aula en semicírculo para asamblea y en pequeños grupos para los role-play. - Seleccionar un video corto o cuento visual sobre pedir ayuda y expresar sentimientos (2-3 minutos). - Preparar tarjetas con frases (ej.: "Por favor...", "Gracias", "Me siento...", "¿Me ayudas?") y pictogramas de emociones. - Elaborar pequeños títeres o máscaras para dramatización (opcional). - Preparar hoja para dibujo y frases cortas para cada niño.	- Tarjetas de frases y emociones. - Video corto o cuento ilustrado. - Hojas, crayones, plumones. - Títeres o máscaras (opcional). - Lista de cotejo

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
----------	---------------------

INICIO 10 Min	- Se brinda una cordial bienvenida a los estudiantes, al ingresar al aula, el docente los saluda con amabilidad. - Recordamos las Normas de convivencia para trabajar en armonía durante la actividad. - Calentamiento: 1 minuto de respiraciones y saludo en ronda. - Juego relámpago: <i>"La pelota amable"</i>: se lanzan una pelota blanda; quien la recibe debe decir una palabra amable (por favor, gracias, perdón).  Escuchamos con respeto  Participamos cuando nos toque hablar  Cuidamos nuestros materiales. Recojo de saberes previos: - Preguntas: ➤ ¿Cómo pides algo a mamá o a tu amigo? ➤ ¿Qué haces cuando estás triste? - Se comunica el propósito de la sesión:  Hoy aprenderemos reconocer la importancia de usar palabras amables en su comunicación diaria, para hablar con respeto y convivir mejor con los demás. - Se les realiza una pregunta retadora: ➤ ¿Por qué es importante darnos cuenta de cómo se sienten los demás?
------------------------------------	---

DESARROLLO

70 Minutos

Vivencia de experiencias

- Presento un video o cuento corto sobre un personaje que pide ayuda y expresa su emoción.

"La Ardillita y la Rama Alta"

Un día soleado, **Luna la ardillita** quiso alcanzar una **nuez dorada** que brillaba en la rama más alta del árbol.
Saltó una vez... ¡no llegó!
Saltó otra vez... ¡tampoco!



Entonces Luna se sintió **triste y frustrada**. Sus ojitos se llenaron de lágrimas.
—¡No puedo hacerlo sola! —dijo con la voz temblorosa.

En ese momento, su amigo **Toto el pajarito** escuchó su llanto.
—No te preocupes, Luna —dijo Toto—. ¡Yo te ayudaré!

Toto voló hasta la rama, tomó la nuez con su pico y se la entregó a Luna.
—¡Gracias, amigo! —exclamó Luna, sonriendo feliz—. Me siento **contenta y agradecida** porque me ayudaste.

Desde ese día, Luna aprendió que **pedir ayuda no es malo**, y que compartir los sentimientos hace que el corazón se sienta más ligero.

Diálogo a partir de la experiencia:

- Mostrar tarjetas con preguntas y emociones; pedir que los niños emparejen frase - emoción (ej.: "Me siento triste" - cara triste).



- Breves repeticiones en coro para memorizar frases asertivas: "Por favor, ¿me ayudas?" / "Me siento triste porque..." / "Gracias por esperar."

Transferencia a otras situaciones

- Organizar en parejas; entregar situaciones simples en tarjetas ejemplo:
 - "Quiero un color que tiene mi compañero"
 - "Mi amigo está triste porque se cayó"
- Cada pareja practica pedir o expresar la emoción usando las frases de las tarjetas. Un tercer alumno puede observar con una ficha simple (sí/no).
- Rotar roles para que todos practiquen pedir, escuchar y responder.

CIERRE 10 Minutos	Metacognición y reflexión: ➤ ¿Qué aprendí hoy sobre escuchar a los demás? ➤ ¿Qué puedo hacer para demostrar empatía con mis amigos? ➤ ¿Cómo me sentí cuando me escucharon? - Se pide alumnos voluntarios que muestran su trabajo (usando una de las frases del cartel). Evaluación: Se aplica una lista de cotejo basada en los criterios establecidos. - Si los niños escuchan sin interrumpir. - Si comprenden y repiten lo que otro dijo. - Si muestran empatía y respeto hacia sus compañeros.
-----------------------------	---

VI. REFLEXIONES DEL ALUMNO PRACTICANTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta sesión?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta sesión?
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima sesión o actividad para integrar mejor a los estudiantes?	

LISTA DE COTEJO DE 1 RO DE 2025

Área	Personal Social	Competencia	Construye su identidad
------	-----------------	-------------	------------------------

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		Utiliza frases asertivas para pedir, agradecer o decir cómo se siente.	Escucha activamente cuando otro compañero habla (mirar, esperar su turno).	Propone alternativas o soluciones sencillas ante un conflicto.
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

HOJA DE APLICACIÓN

1. Marco con un X las formas correctas de pedir algo.

SITUACIÓN	¿ES UNA FORMA ASERTIVA?	
	SÍ	NO
“¡Dame eso ahora mismo!”		
“Por favor, ¿puedes prestarme tu lápiz?”		
“¡No te lo voy a dar!”		
“Gracias por ayudarme con mi tarea.”		

2. Completa las frases con palabras amables.

- a) _____ ¿me puedes prestar tu cuaderno?
- b) _____ por compartir tus colores.
- c) _____ me siento cuando no juego con mis amigos.
- d) _____ si te hice sentir mal.

Gracias

Perdón

Por favor

Triste

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10**I. DATOS INFORMATIVOS**

Profesora	IPURRE APARI ELIZABETH			
Institución Educativa	38474SAN MARTIN DE PORRAS HUALLA	N.º de estudiantes:30		
Area Curricular				
Tiempo de duración	2 horas	Hora	Inicio:	Término:
Lugar y fecha				

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

LOS COLORES DE LA ALEGRÍA

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Construye su identidad. - Se valora a sí mismo. - Regula sus emociones. - Reflexiona y argumenta éticamente.	- Reconoce y expresa emociones positivas como la alegría y el entusiasmo en diferentes situaciones del aula. - Identifica momentos que le generan felicidad y los comparte con sus compañeros.	- Reconoce y expresa emociones positivas. - Explica situaciones que le generan alegría. - Participa mostrando respeto y empatía.	- Dibujo o relato sobre un momento feliz. - Participación oral en diálogo guiado.	Lista de cotejo y observación directa.

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Participa activamente en las actividades, mostrando iniciativa para compartir sus emociones y experiencias.	Participa de manera autónoma en las actividades propuestas.	Participación en el juego y en el dibujo personal.	Lista de cotejo.
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	Utiliza imágenes digitales o videos breves para identificar emociones positivas.	Interactúa con recursos digitales con ayuda del docente.	Observación del trabajo con recursos TIC.	Lista de cotejo.

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES/ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque personal.	Respeto	Expresa sus emociones respetando las de los demás.
Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad	Empatía	Escucha y valora las emociones de sus compañeros.

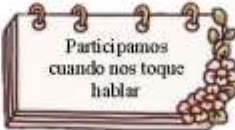
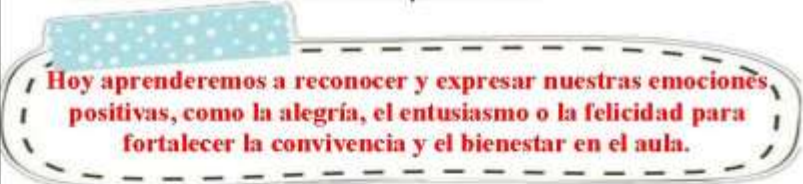
Enfoque intercultural.	Solidaridad	Comparte experiencias de alegría relacionadas con su entorno familiar o cultural
------------------------	-------------	--

IV. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales utilizarán en la sesión?
• Preparar imágenes, videos o tarjetas con expresiones de alegría, entusiasmo, cariño, etc. • Acondicionar el aula con un ambiente alegre y seguro. • Organizar materiales de dibujo y colores.	• Láminas o tarjetas con rostros expresando emociones. • Hojas blancas, colores, crayones. • Video corto: "Las emociones positivas". • Pizarra, plumones.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
----------	---------------------

INICIO 10 Min.	- Se brinda una cordial bienvenida a los estudiantes, al ingresar al aula, el docente los saluda con amabilidad. - El docente invita a los niños a pintar un dibujo de un momento feliz (por ejemplo, jugar con su familia o amigos). - Se comparten los dibujos en grupo. - Preguntas orientadoras: ➤ ¿Qué estás sintiendo en ese momento? ➤ ¿Qué te hace sentir alegría o entusiasmo? ➤ ¿Qué pasa cuando compartimos nuestra felicidad con otros? - Recordamos las Normas de convivencia para trabajar en armonía durante la actividad.  Escuchamos con respeto  Participamos cuando nos toque hablar  Cuidamos nuestros materiales. Recojo de saberes previos: ➤ Se muestran imágenes de rostros felices, sorprendidos, emocionados. ➤ Los niños identifican las emociones y las nombran.  Hoy aprenderemos a reconocer y expresar nuestras emociones positivas, como la alegría, el entusiasmo o la felicidad para fortalecer la convivencia y el bienestar en el aula.
----------------------------------	---

DESARROLLO

70 Minutos

Vivencia de experiencias

- Los niños observan un video corto donde varios niños muestran emociones positivas.

<https://www.youtube.com/watch?v=qBZSiGo4N1k>



- Dialogan sobre lo que sintieron al ver esas escenas.
- El docente guía la conversación con preguntas:
 - ¿Cuándo te sientes feliz?
 - ¿Qué haces cuando estás emocionado o alegre?
 - ¿Cómo expresas tu alegría?

Diálogo a partir de la experiencia:

- En grupo, los niños comentan situaciones en las que se sintieron felices en la escuela.



- El docente refuerza la idea de que todas las emociones son importantes y que las positivas ayudan a convivir mejor.

Transferencia a otras situaciones

- Los estudiantes elaboran un **dibujo o collage** de un momento que los hace sentir alegría (por ejemplo, jugar con un amigo, recibir un abrazo, ayudar en casa).
- Exponen sus trabajos explicando brevemente su emoción.

CIERRE 10 Minutos	Metacognición y reflexión: ➤ ¿Qué aprendí hoy sobre escuchar a los demás? ➤ ¿Qué puedo hacer para demostrar empatía con mis amigos? ➤ ¿Cómo me sentí cuando me escucharon? - La docente refuerza la idea de que todas las emociones son importantes y que podemos expresarlas de manera adecuada. Evaluación: Se aplica una lista de cotejo basada en los criterios establecidos. - Si los niños escuchan sin interrumpir. - Si comprenden y repiten lo que otro dijo. - Si muestran empatía y respeto hacia sus compañeros.
-----------------------------	---

VI. REFLEXIONES DEL ALUMNO PRACTICANTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta sesión?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta sesión?
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima sesión o actividad para integrar mejor a los estudiantes?	

LISTA DE COTEJO DE 1 RO DE 2025

Área	Personal Social	Competencia	Construye su identidad
------	-----------------	-------------	------------------------

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		Reconoce y expresa emociones positivas.	Explica situaciones que le generan alegría.	Participa mostrando respeto y empatía
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

HOJA DE APLICACIÓN

1. Dibuja un momento en que te sentiste muy feliz.

a) ¿Qué emoción sentiste?

b) ¿Por qué te sentiste así?

2. Completa las frases con tus propias palabras:

a) Me siento _____ cuando juego con mis amigos.

b) Me siento _____ cuando mi familia me abraza.

c) Me siento _____ cuando aprendo cosas nuevas.

d) Me siento _____ cuando ayudo a los demás.

Feliz

Contento

Emocionado

Orgulloso

Alegre

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 12**I. DATOS INFORMATIVOS**

Profesora	IPURRE APARI ELIZABETH			
Institución Educativa	38474SAN MARTIN DE PORRAS HUALLA	N.º de estudiantes: 30		
Area Curricular				
Tiempo de duración	2 horas	Hora	Inicio:	Término:
Lugar y fecha				

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

EL TREN DE LOS SENTIMIENTOS

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Construye su identidad - Se valora a sí mismo. - Autorregula sus emociones. - Reflexiona y argumenta éticamente.	- Reconoce que puede sentir varias emociones a la vez (alegría, tristeza, miedo, enojo). - Explica cómo se siente en distintas situaciones y cómo puede manejar sus emociones. - Se expresa de manera respetuosa y escucha a sus compañeros cuando comparten sus emociones.	- Identifica y nombra emociones mixtas. - Explica qué las causa y cómo se manifiestan. - Expresa sus emociones de forma asertiva.	- Participación oral en la dramatización y diálogo. - Dibujo o collage donde muestra emociones mezcladas. - Reflexión verbal sobre cómo se siente en diversas situaciones.	Lista de cotejo

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Participa activamente en las dinámicas y propone ideas para expresar emociones	Muestra iniciativa para expresar y manejar sus emociones.	Participación activa en dramatizaciones y dibujos.	Lista de cotejo.
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	Observa y comenta imágenes o videos cortos que muestran emociones combinadas.	Reconoce emociones observadas en recursos digitales.	Comentarios o respuestas orales tras el video.	Lista de cotejo.

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS

ENFOQUES	VALORES	ACTITUDES/ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque de derechos	Respeto	Escucha a sus compañeros sin burlarse.
Enfoque inclusivo	Empatía	Comprende que todos sentimos emociones diferentes.

Enfoque de convivencia democrática	Responsabilidad	Regula su comportamiento en las actividades grupales.
------------------------------------	-----------------	---

IV. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales utilizarán en la sesión?
- Preparar imágenes o tarjetas con expresiones faciales que reflejen emociones mixtas (por ejemplo: alegría con miedo, tristeza con alivio). - Ensayar el "viaje imaginario" en tren (puede usar música suave o sonidos de tren). - Disponer materiales de arte: crayones, hojas, cartulinas, revistas para recortar.	- Grabadora o video de sonidos de tren. - Tarjetas de emociones. - Láminas con rostros de niños. - Hojas blancas, lápices, colores, tijeras y goma. - Música relajante. - Proyector (opcional).

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
----------	---------------------

INICIO 10 Min.	- Se brinda una cordial bienvenida a los estudiantes, al ingresar al aula, el docente los saluda con amabilidad. - Recordamos las Normas de convivencia para trabajar en armonía durante la actividad. Escuchamos con respeto Participamos cuando nos toque hablar Cuidamos nuestros materiales. - La docente invita a los niños a realizar un <i>viaje imaginario en tren</i>. En cada estación, el tren se detiene y se presenta una emoción: alegría, tristeza, miedo, enojo. (Usa sonidos y gestos). ➤ ¿Podemos sentir dos emociones al mismo tiempo? - Recojo de saberes previos: Los niños cuentan si alguna vez se sintieron alegres y tristes a la vez. - Se comunica el propósito de la sesión: Hoy aprenderemos a reconocer y expresar sus sentimientos, aprendiendo a identificarlos y compartirlos con los demás de forma positiva.
----------------------------------	--

DESARROLLO

70 Minutos

Vivencia de experiencias

- La docente presenta tarjetas con rostros mostrando emociones combinadas (ej. un niño riendo con lágrimas).



- Los niños adivinan qué siente el personaje y explican por qué.

Diálogo a partir de la experiencia:

- Conversan sobre momentos personales donde sintieron emociones mixtas.



- La docente guía con preguntas:
¿Qué te hace sentir feliz y triste a la vez?
¿Cómo se comporta tu cuerpo en esos momentos?

Transferencia a otras situaciones

- Los estudiantes dibujan o hacen un collage titulado “Así se ven mis emociones mezcladas”.
- Luego dramatizan una pequeña escena (por ejemplo: “Gané un juego, pero mi amigo perdió y se puso triste”).

CIERRE 10 Minutos	Metacognición y reflexión: ➤ ¿Qué aprendí hoy sobre escuchar a los demás? ➤ ¿Qué puedo hacer para demostrar empatía con mis amigos? ➤ ¿Cómo me sentí cuando me escucharon? - Todas las emociones son importantes; aprender a reconocerlas nos ayuda a conocernos mejor. Evaluación: Se aplica una lista de cotejo basada en los criterios establecidos.
-----------------------------	--

VI. REFLEXIONES DEL ALUMNO PRACTICANTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta sesión?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta sesión?
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima sesión o actividad para integrar mejor a los estudiantes?	

LISTA DE COTEJO DE 1 RO DE 2025

Área	Personal Social	Competencia	Construye su identidad
------	-----------------	-------------	------------------------

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		Identifica y nombra emociones mixtas.	Explica qué las causa y cómo se manifiestan.	Expresa sus emociones de forma asertiva.
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

HOJA DE APLICACIÓN

1. ¿Cuándo sientes alegría? Marca.

- ☐ Cuando un niño te invita a jugar con él.
- ☐ Cuando unos niños se burlan de ti.
- ☐ Cuando el profesor te Felicita.
- ☐ Cuando te invitan a un cumpleaños.
- ☐ Cuando ganas un concurso de dibujo.
- ☐ Cuando pierdes un partido.



2. ¿Qué les dirías a estos niños? Marca.



- ☐ ¿Que pasa?
- ☐ No te enfades.
- ☐ La culpa la tienes tú.

- ☐ Lloras por nada.
- ☐ ¿Puedo ayudarte?
- ☐ ¿Por qué lloras?



- ☐ Estoy muy contenta.
- ☐ Estoy muy aburrida.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 13

I. DATOS INFORMATIVOS

Profesora	IPURRE APARI ELIZABETH			
Institución Educativa	38474SAN MARTIN DE PORRAS HUALLA	N.º de estudiantes: 30		
Area Curricular				
Tiempo de duración	2 horas	Hora	Inicio:	Término:
Lugar y fecha				

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

EL EQUIPO GANADOR

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Construye su identidad - Se valora a sí mismo. - Autorregula sus emociones. - Reflexiona y argumenta éticamente.	- Participa activamente en actividades grupales, colaborando con sus compañeros. - Reconoce la importancia de ayudar y recibir ayuda para lograr objetivos comunes. - Muestra actitudes de respeto, escucha y empatía en el trabajo en grupo.	- Coopera con sus compañeros en tareas grupales. - Escucha y respeta las opiniones de los demás. - Contribuye con ideas y esfuerzos al logro común.	- Participación en dinámicas colaborativas. - Producción grupal (cartel o construcción conjunta). - Reflexión oral o dibujo sobre la experiencia.	Lista de cotejo

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Participa activamente, mostrando iniciativa para aportar en las tareas grupales.	Muestra disposición para cooperar y asumir responsabilidades.	Participación en la dinámica y organización del grupo.	Lista de cotejo.
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	Observa y comenta imágenes o videos de niños colaborando.	Identifica actitudes de colaboración en medios digitales.	Comentarios verbales sobre los videos o imágenes.	Lista de cotejo.

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES/ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque de derechos	Respeto	Escucha las opiniones de sus compañeros y valora sus aportes.
Enfoque inclusivo	Empatía	Ayuda a compañeros que necesitan apoyo durante el trabajo en grupo.

Enfoque de convivencia democrática	Responsabilidad	Cumple su rol dentro del equipo y respeta acuerdos grupales.
------------------------------------	-----------------	--

IV. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales utilizarán en la sesión?
- Organizar materiales para los juegos colaborativos (bloques, papelotes, tarjetas). - Preparar espacios amplios para trabajo en grupo. - Formar grupos equilibrados de niños.	- Tarjetas o piezas para armar figuras en equipo. - Papelotes, plumones, crayones. - Video corto sobre colaboración. - Música motivadora. - Fichas de evaluación y observación.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
----------	---------------------

INICIO 10 Min.	- Se brinda una cordial bienvenida a los estudiantes, al ingresar al aula, el docente los saluda con amabilidad. - Recordamos las Normas de convivencia para trabajar en armonía durante la actividad. Escuchamos con respeto Participamos cuando nos toque hablar Cuidamos nuestros materiales. - La docente organiza un juego colaborativo ("Construyamos la torre más alta") donde los niños, en pequeños grupos, deben armar una figura con bloques o papel sin competir entre sí. - Diálogo inicial: Se comenta cómo se sintieron al trabajar juntos, quién ayudó, cómo lograron el reto. - Recojo de saberes previos: Pregunta: ¿Por qué es importante ayudarnos unos a otros? - Se comunica el propósito de la sesión: Hoy aprenderemos a trabajar en equipo, colaborando y respetando a sus compañeros para alcanzar metas juntos. - Se les realiza una pregunta retadora: - ¿Por qué es importante ayudarnos unos a otros?
----------------------------------	---

DESARROLLO

70 Minutos

Vivencia de experiencias

- En grupos, los niños reciben un desafío: elaborar un cartel con el mensaje “Juntos podemos más”. Cada uno contribuye con un dibujo o frase.



- Durante la actividad, la docente observa actitudes de colaboración (escucha, ayuda, respeto).

Diálogo a partir de la experiencia:

- Conversan sobre cómo se sintieron trabajando juntos.
- Preguntas guía:
 - ¿Qué fue fácil o difícil al trabajar en grupo?
 - ¿Qué aprendimos de nuestros compañeros?

Transferencia a otras situaciones

- Reflexionan sobre cómo pueden aplicar la colaboración en el aula, en casa o en el recreo.
- Ven un breve video sobre niños ayudándose mutuamente y comentan qué actitudes observaron.

CIERRE 10 Minutos	Metacognición y reflexión: ➤ ¿Qué aprendí hoy sobre escuchar a los demás? ➤ ¿Qué puedo hacer para demostrar empatía con mis amigos? ➤ ¿Cómo me sentí cuando me escucharon? - La docente refuerza: “Cuando trabajamos juntos, logramos más y nos sentimos mejor.” Evaluación: Se aplica una lista de cotejo basada en los criterios establecidos.
-----------------------------	--

VI. REFLEXIONES DEL ALUMNO PRACTICANTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta sesión?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta sesión?
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima sesión o actividad para integrar mejor a los estudiantes?	

LISTA DE COTEJO DE 1 RO DE 2025

Área	Personal Social	Competencia	Construye su identidad
------	-----------------	-------------	------------------------

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		Coopera con sus compañeros en tareas grupales.	Escucha y respeta las opiniones de los demás.	Contribuye con ideas y esfuerzos al logro común.
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

HOJA DE APLICACIÓN

1. ¿Qué expresa cada emoción? Marca y coleorea.

☐ ¡Qué rabia!

☐ Me alegro mucho.



☐ ¡Qué pena!

☐ Me he divertido mucho.



☐ Estoy cansado.

☐ Estoy asustado.



2. Responde:

a) ¿Cuándo nos enojamos, lo debemos decir sin perder la calma?

14 SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 14**I. DATOS INFORMATIVOS**

Profesora	IPURRE APARI ELIZABETH			
Institución Educativa	38474 SAN MARTIN DE PORRAS HUALLA	N.º de estudiantes:		
Area Curricular				
Tiempo de duración	2 horas	Hora	Inicio:	Término:
Lugar y fecha				

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

EL ÁRBOL DE LAS SOLUCIONES

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común - Identifica problemas sociales y emocionales sencillos. - Propone y evalúa alternativas para resolverlos. - Participa en la toma de decisiones colectivas.	- Reconoce situaciones problemáticas en el aula o recreo (peleas, exclusión, reparto de recursos). - Propone soluciones respetuosas y factibles. - Llega a acuerdos con compañeros para resolver problemas.	- Identifica adecuadamente el problema (¿qué pasa?). - Propone al menos dos soluciones y explica una elección. - Participa en el acuerdo y compromiso grupal.	- Identifica adecuadamente el problema (¿qué pasa?). - Propone al menos dos soluciones y explica una elección. - Participa en el acuerdo y compromiso grupal.	- Lista de cotejo

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Participa proponiendo soluciones y verificando resultados.	Muestra iniciativa en identificar soluciones y cumplir acuerdos.	Propuestas en el árbol de soluciones; cumplimiento del acuerdo.	Lista de cotejo
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	Observa e interpreta material digital (imagen, cuento animado) sobre conflictos y soluciones.	Identifica soluciones mostradas en un recurso digital.	Respuesta oral o pictórica luego de ver el recurso.	Lista de cotejo

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES/ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque de derechos	Respeto	Escucha a los demás, respeta acuerdos grupales.
Enfoque inclusivo	Empatía	Considera emociones de otros al proponer soluciones.
Enfoque de convivencia democrática	Solidaridad	Propone alternativas que favorecen al grupo, no solo a sí mismo.

IV. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales utilizarán en la sesión?
- Preparar el mural/plantilla del "Árbol de soluciones" (cartulina o papelote). - Recortar hojas de papel (una por estudiante) para escribir soluciones. - Preparar 6-8 tarjetas con problemas concretos (ver ejemplos más abajo). - Ensayar lectura breve o video corto sobre conflicto social (opcional). - Organizar grupos heterogéneos de 4 niños.	- Papelotes, cartulinas, hojas blancas, crayones, plumones. - Tarjetas con situaciones problema. - Cuento breve ilustrado (impreso o en pantalla). - Fichas de evaluación (lista de cotejo, rúbrica), cronómetro.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
----------	---------------------

INICIO 10 Min.	- Se brinda una cordial bienvenida a los estudiantes; al ingresar al aula, el docente los saluda con amabilidad. - El docente dibuja un gran árbol con tronco; explica: "Hoy vamos a plantar soluciones en las hojas de este árbol". - Recordamos las Normas de convivencia para trabajar en armonía durante la actividad.  Escuchamos con respeto  Participamos cuando nos toque hablar  Cuidamos nuestros materiales. - Recojo de saberes previos: preguntas guía (responder en coro o parejas rápidas): ➤ ¿Qué hacemos si peleamos por un juguete? ➤ ¿Con quién podemos hablar si estamos tristes por un amigo? - Se comunica el propósito de la sesión:  Hoy vamos a buscar soluciones pacíficas y dialogadas ante los conflictos que surgen en el aula. - Se les realiza una pregunta retadora: ➤ ¿Es esto un problema? ¿Por qué?
----------------------------------	---

DESARROLLO

70 Minutos

Problemización

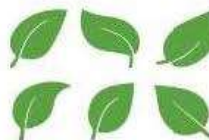
- Los estudiantes identifiquen con precisión el problema:
- Mostrar 1 tarjeta al grupo grande (o proyectarla). Texto sencillo y dibujo.



- Ejemplo: **En el recreo, Carlos y Juan quieren el mismo balón y empezaron a empujarse.**
- Formar 4 grupos. Cada grupo recibe la misma tarjeta.
- Guía para los niños (tarjeta de apoyo que entrega la docente):
 - ¿Qué pasó?
 - ¿Quiénes están involucrados?
 - ¿Dónde ocurre?

Búsqueda de información y alternativas

- Cada grupo discute y escribe/dibuja **tres posibles soluciones** en hojas individuales (cada niño escribe o dibuja una idea en su hoja).
- Indicaciones a los niños: **“Piensa en cosas que sean justas y que ayuden a todos.”**



- En el papelote, cada grupo pega o dibuja su solución en una hoja y dicta una frase: **“Nosotros proponemos: _____ porque _____.”**
- Mientras los estudiantes van pegando, se pide a los otros grupos que formulen preguntas cortas (ejemplo: ¿Y si llueve en recreo?).

Acuerdo o toma de decisiones

- Se escribe en un recuadro del árbol: **acuerdo: (solución elegida).**
- Se asignan roles simples (por ejemplo: contador de tiempo, encargado de materiales, mediador rotativo). Roles rotativos para promover responsabilidad compartida.
- La docente anota en su registro quién cumplió roles, si hubo adherencia a reglas y reacciones emocionales.

CIERRE 10 Minutos	Metacognición y reflexión: ➤ ¿Qué aprendí hoy sobre escuchar a los demás? ➤ ¿Qué puedo hacer para demostrar empatía con mis amigos? ➤ ¿Cómo me sentí cuando me escucharon? - La docente refuerza la idea de que todas las emociones son importantes y que podemos expresarlas de manera adecuada. Evaluación: Se aplica una lista de cotejo basada en los criterios establecidos. Recordatorio del compromiso: colgar el árbol en el aula para recordarlo.
-----------------------------	--

VI. REFLEXIONES DEL ALUMNO PRACTICANTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta sesión?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta sesión?
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima sesión o actividad para integrar mejor a los estudiantes?	

LISTA DE COTEJO DE 1 RO DE 2025

Área	Personal Social	Competencia	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		Identifica adecuadamente el problema (¿qué pasa?).	Propone al menos dos soluciones y explica una elección.	Participa en el acuerdo y compromiso grupal.
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

HOJA DE APLICACIÓN

1. Elige las formas para la resolución de un conflicto y los sentimientos que se generan en situaciones de desacuerdo.













Meditar

Enojo

Tristeza

Usar un mediador

Frustración

Expresarte con respeto

2. Seleccione solo las acciones que permiten resolver un conflicto y colócalas en el recuerdo correspondiente.



No imponga sus ideas

Levante la voz

Cumpla lo que prometa

Utilice varias personas para resolver los problemas

Echar la culpa está bien	Hable directamente
Escuchar a la persona	Buscar el momento indicado

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 15

I. DATOS INFORMATIVOS

Profesora	IPURRE APARI ELIZABETH			
Institución Educativa	38474SAN MARTIN DE PORRAS HUALLA	N.º de estudiantes:		
Area Curricular				
Tiempo de duración	2 horas	Hora	Inicio:	Término
Lugar y fecha				

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

CELEBRANDO NUESTRAS EMOCIONES

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Construye su identidad - Se reconoce en sus emociones y acciones. - Regula de forma progresiva sus reacciones emocionales. - Reflexiona sobre su propia conducta en el	- Identifica cambios en su conducta emocional a lo largo del programa (por ejemplo: ahora respira para calmarse). - Expresa con palabras o dibujos lo que aprendió y cómo lo aplica.	- Describe al menos 1 estrategia que aprendió para manejar una emoción. - Participa en la actividad de celebración reconociendo su propio progreso o el de un compañero.	- Dibujo/folio personal con "Mi aprendizaje emocional". - Comentario breve en la asamblea (oración), foto del momento de la "fiesta de emociones".	- Lista de cotejo (participación y expresión). - Rúbrica de reflexión (3 niveles). - Registro anecdótico.

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE, CRITERIOS Y EVIDENCIAS:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Recuerda y aplica estrategias trabajadas en sesiones previas sin guía permanente.	Muestra iniciativa para compartir su aprendizaje y aplicar estrategias en	Comentarios en la asamblea; auto-dibujo con leyenda.	Lista de cotejo
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	Participa en la observación de recursos digitales usados como recordatorio (video corto o presentación de imágenes).	Reconoce en el recurso digital alguna estrategia o momento aprendido.	Respuesta oral o pictórica tras ver el recurso.	Lista de cotejo

ENFOQUES TRANSVERSALES PRIORIZADOS

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES/ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque de derechos	Respeto	Escucha a los compañeros en la ronda, no interrumpe.
Enfoque inclusivo	Empatía	Felicita o reconoce el progreso de otros.

Enfoque de convivencia democrática	Responsabilidad	Cumple acuerdos de la celebración (turnos, compartir).
------------------------------------	-----------------	--

IV. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales utilizarán en la sesión?
- Preparar el espacio para la “Fiesta de emociones” - Imprimir o preparar hojas de trabajo: Mi logro emocional - Seleccionar un recurso breve: “fotos de actividades”. - Preparar materiales para la celebración: stickers, pegatinas, diplomas sencillos, música suave alegre. - Tener listas las listas de cotejo y la rúbrica impresas para el monitoreo.	- Papelote con título “Fiesta de emociones”. - Hojas “Mi aprendizaje emocional”. - Colores, pegatinas, diplomas. - Reproductor y música breve. - Cámara (si está permitido) para evidencias. - Instrumentos de evaluación: lista de cotejo.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
----------	---------------------

INICIO 10 Min.	- Se brinda una cordial bienvenida a los estudiantes; al ingresar al aula, el docente los saluda con amabilidad. - Entrar con música suave y se le brinda: "La pelota del logro", se lanza una pelota blanda; quien la recibe dice en voz baja una cosa que aprendió a cerca de las emociones en base a las sesiones realizadas anteriormente.  - Recordamos las Normas de convivencia para trabajar en armonía durante la actividad. Escuchamos con respeto Participamos cuando nos toque hablar Cuidamos nuestros materiales. - Preguntas rápidas: ➤ ¿Qué cosas hemos practicado en nuestras sesiones? (respirar, pedir ayuda, turnos, compartir, pedir perdón). - Se comunica el propósito de la sesión: Hoy aprenderemos a reconocer y expresar nuestras emociones de manera positiva, valorando cómo cada una forma parte de su vida diaria. - Se les realiza una pregunta retadora: ➤ ¿Qué de lo que aprendimos podría ayudar aquí? 
----------------------------------	--

DESARROLLO

70 Minutos

Vivencia de experiencias

- Proyectar o mostrar un collage de imágenes de las sesiones anteriores (la docente muestra 6 - 8 láminas en papelote). Cada imagen representa una estrategia (respirar, pedir ayuda, compartir, dramatizar, turno).



- ¿Qué estrategia viste en esta imagen?
- ¿Cómo te ayudó a ti esa estrategia?
- ¿Recuerdas un momento en que usaste esa estrategia?

Diálogo a partir de la experiencia:

- Cada niño muestra lo que aprendió.
 - Entregar la hoja "Mi logro emocional (Yo aprendí a respirar cuando me enojo)".
- Indicaciones concretas (la docente lee en voz alta):
 -

Transferencia a otras situaciones

- Cadena de agradecimientos, sentados en círculo, cada niño dice en voz baja a su compañero de la derecha algo que admire de él.
 - La profesora da un ejemplo: ("Gracias por...", "Me gusta cuando...").
- Mini-evaluación oral final: en coro, repetir 2 - 3 estrategias aprendidas (respirar, hablar, pedir ayuda).
- Foto grupal (si está permitido) o registro visual del mural/árbol de logros

CIERRE 10 Minutos	Metacognición y reflexión: ➤ Evaluación y Comunicación ➤ ¿Cómo nos hemos sentido durante esta sesión? ¿Qué aprendieron?, ¿para qué aprendieron? ¿Qué dificultades han tenido? ¿Para qué sirve ubicar en un plano cartesiano? ¿Lo aprendido es útil para sus vidas? Metacognición ➤ Los estudiantes responden a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Cómo lo aprendí?, ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
-----------------------------	---

VI. REFLEXIONES DEL ALUMNO PRACTICANTE SOBRE EL APRENDIZAJE

¿Qué lograron los estudiantes en esta sesión?	¿Qué dificultades se obtuvo en esta sesión?
¿En qué aspectos debo mejorar en la próxima sesión o actividad para integrar mejor a los estudiantes?	

LISTA DE COTEJO DE 1 RO DE 2025

Área	Personal Social	Competencia	Construye su identidad
------	-----------------	-------------	------------------------

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
		Describe al menos 1 estrategia que aprendió para manejar una emoción.	Participa en la actividad de celebración reconociendo su propio progreso o el de un compañero.
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			



HOJA DE APLICACIÓN

1. ¿Qué emoción siente cada uno? Escribe.

alegría

tristeza

miedo

enfado

sorpresa

¡Es horrible!
¡Estoy asustado!



Mi hermanito está
en el hospital.



No me esperaba
algo así de María.



¡Deja ya de
molestarme!



2. ¿Qué debes hacer en cada caso? Marca.



Cuando estás enfadado debes...

- ☐ Gritar, molestar e insultar.
- ☐ Hablar de tu enfado y calmarte.

Cuando estás asustado debes...

- ☐ Callarte y no hablar.
- ☐ Pedir ayuda y calmarte.



Anexo 6. Artículo científico

Influencia de un programa de inteligencia emocional en las habilidades sociales de estudiantes de primer grado de primaria, Ayacucho, 2025

Influence of an emotional intelligence program on the social skills of first-grade elementary school students, Ayacucho, 2025

Elizabeth Ipurre Apari

Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de
Huamanga

elizabeth.ipurre.52@unsch.edu.pe

Resumen

El artículo tuvo como propósito determinar la influencia de un programa de inteligencia emocional en las habilidades sociales de estudiantes de primer grado de primaria en Ayacucho, Perú (2025). Se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo, tipo aplicado, nivel explicativo y diseño preexperimental con medición pretest–posttest en un solo grupo. Participaron 18 niños (muestra censal). La recolección de datos se realizó mediante observación directa, utilizando la Guía de Observación para Medir Habilidades Sociales (GO-HS), estructurada en tres dimensiones: adaptación escolar, interacción con pares y autocontrol/autorregulación, con escala de respuesta de tres categorías (Nunca, A veces, Siempre). El análisis incluyó estadística descriptiva por niveles y pruebas inferenciales para contrastar cambios pre–post. En el pretest predominó el nivel bajo de habilidades sociales (77.8%) y el nivel medio (22.2%), sin casos en nivel alto; tras la intervención, el 100% de los estudiantes alcanzó el nivel alto. De

manera congruente, el puntaje promedio aumentó de 17.06 a 31.83, evidenciándose una diferencia estadísticamente significativa ($t = -17.078$; $p = 0.000 \leq 0.05$). En conjunto, los hallazgos respaldaron que el programa fortaleció de forma significativa el desempeño social de los niños en el contexto escolar.

Palabras clave: inteligencia emocional, habilidades sociales, niños.

Abstract

This article aimed to determine the influence of an emotional intelligence program on social skills among first-grade primary school students in Ayacucho, Peru (2025). A quantitative, applied, explanatory study was conducted using a pre-experimental one-group pretest–posttest design. The participants were 18 children (census sample). Data were collected through direct observation using the Social Skills Observation Guide (GO-HS), which assesses three dimensions: school adjustment, peer interaction, and self-control/self-regulation, with a three-point frequency scale (Never, Sometimes, Always). Analyses included descriptive statistics by levels and inferential tests to examine pre–post changes. At pretest, most students were classified at a low level of social skills (77.8%) and the remaining at a medium level (22.2%), with no students at a high level; after the intervention, 100% reached the high level. Consistently, mean scores increased from 17.06 to 31.83, showing a statistically significant improvement ($t = -17.078$; $p = 0.000 \leq 0.05$). Significant gains were also found in school adjustment ($Z = -3.755$; $p = 0.000$), peer interaction ($Z = -3.745$; $p = 0.000$), and self-control/self-regulation ($Z = -3.759$; $p = 0.000$). Overall, the findings support that the program significantly strengthened children's social functioning within the school setting.

Keywords: emotional intelligence, social skills, children.

I. Introducción

En los últimos años, en el contexto de la educación primaria se ha vuelto cada vez más visible que una parte importante de los niños, especialmente al iniciar el primer grado, enfrenta dificultades para desenvolverse socialmente dentro de la escuela. Estas dificultades suelen expresarse en aspectos cotidianos del aula, como seguir instrucciones, respetar normas y sostener una participación activa sin desbordarse emocionalmente, lo cual termina influyendo en el aprendizaje y en la convivencia. En el Perú, el Ministerio de Educación ha advertido que un porcentaje relevante de estudiantes de primaria presenta problemas asociados a la adaptación escolar y al ajuste a las exigencias del aula (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2022a). De forma específica, se ha reportado que alrededor del 30% de los niños en este nivel tiene dificultades para cumplir instrucciones y normas, lo que evidencia debilidades en su adaptación escolar (MINEDU, 2022b). A ello se suma que, en la vida escolar diaria, la interacción con los pares representa un reto adicional para muchos niños: formar amistades, integrarse a grupos y resolver desacuerdos sin recurrir a conductas impulsivas no siempre ocurre de manera natural. En esa línea, un estudio en el país informó que entre el 25% y el 40% de niños de primaria presenta dificultades para relacionarse con sus compañeros, con manifestaciones como aislamiento social, escasas estrategias para resolver conflictos y dificultades para consolidar vínculos amistosos (UNICEF, 2021). Cuando estos problemas se acumulan, la dinámica del aula se resiente, aumenta la frecuencia de conductas disruptivas y se debilita la cohesión del grupo.

De manera complementaria, otro componente crítico del problema se relaciona con el autocontrol y la autorregulación emocional, habilidades que resultan decisivas en el primer grado, pues los niños están en pleno proceso de

aprender a esperar turnos, manejar frustraciones y responder con mayor calma ante la corrección o el desacuerdo. Sin estas competencias, situaciones escolares comunes pueden convertirse en detonantes de conflictos o episodios de desregulación que interrumpen el aprendizaje y afectan el clima del aula. En este sentido, se ha señalado que aproximadamente el 35% de estudiantes de primaria no logra manejar adecuadamente sus emociones en contextos de estrés o conflicto, incrementando el riesgo de comportamientos disruptivos durante las actividades académicas (Pérez y Martínez, 2020). La dificultad para regular emociones como el enojo o la frustración no solo repercute en la conducta escolar, sino que también puede limitar las oportunidades de integración social, porque los compañeros suelen responder con rechazo o distancia cuando los episodios de impulsividad se vuelven repetitivos. Este panorama sustenta la necesidad de intervenciones preventivas y formativas dentro de la escuela, orientadas a fortalecer recursos socioemocionales desde edades tempranas. Por ello, el artículo plantea como respuesta la implementación de un programa de inteligencia emocional dirigido a potenciar la adaptación escolar, la interacción con pares y el autocontrol, con la finalidad de contribuir a una convivencia más saludable y a mejores condiciones para el aprendizaje en el entorno educativo.

Es debido a esto que se formuló como problema general la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida influye un programa de inteligencia emocional en las habilidades sociales de estudiantes de primer grado de primaria, Ayacucho, 2025? En respuesta a esta pregunta, se planteó como objetivo general determinar la influencia un programa de inteligencia emocional en las habilidades sociales de estudiantes de primer grado de primaria, Ayacucho, 2025.

La presente investigación se justificó porque aportó evidencia empírica sobre la utilidad de un programa de inteligencia emocional para fortalecer las habilidades sociales en niños que recién inician la escolaridad formal, un grupo menos abordado en comparación con adolescentes o adultos. En el plano teórico, el estudio se sostuvo en la concepción de la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades entrenables que favorecen el funcionamiento social (Salovey y Mayer, 1990), y dialogó con aproximaciones actuales que destacan su papel en la adaptación escolar y la convivencia (Olmos et al., 2024). En lo metodológico, el uso de un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental permitió estimar el cambio antes y después de la intervención en un contexto real de aula, ofreciendo un referente para trabajos que busquen evaluar programas socioemocionales en instituciones con características similares. En lo práctico y psicológico, la intervención buscó responder a necesidades observables del primer grado, donde la regulación emocional, el ajuste a normas y la convivencia con pares son aprendizajes centrales del desarrollo, y donde fortalecer recursos emocionales puede traducirse en mejores trayectorias escolares y sociales desde etapas tempranas (Fernández y Extremera, 2005; Bisquerra, 2012).

En cuanto a los antecedentes, la evidencia nacional mostró de manera consistente que la inteligencia emocional se vinculó con el desarrollo de habilidades sociales en población escolar, aun cuando los estudios difirieron en el diseño y el nivel educativo. Culqui (2024) reportó una relación positiva moderada entre inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de primaria ($\rho = 0.525$), mientras que Romero (2022) halló una asociación fuerte ($\rho = 0.888$) en escolares del quinto ciclo, y Tinco (2022) informó una relación alta y significativa ($\rho = 0.950$) en un contexto de educación especial. De manera complementaria,

Coello (2023), mediante un diseño preexperimental, evidenció que un programa de inteligencia emocional produjo mejoras significativas en la convivencia escolar, lo que resulta cercano a la lógica de intervención del presente estudio, al tratarse de un desenlace estrechamente relacionado con la interacción social y la regulación conductual en el aula. En conjunto, estos hallazgos sostuvieron el supuesto central del artículo: potenciar habilidades emocionales puede reflejarse en una mejora observable del desempeño social en el contexto escolar.

Respecto a las bases teóricas, la inteligencia emocional se comprendió como la capacidad de percibir, comprender, manejar y utilizar las emociones propias y ajenas de manera funcional, de modo que faciliten el pensamiento y mejoren las relaciones interpersonales (Fernández y Extremera, 2005). Esta noción se organizó en componentes que permiten explicar su impacto en la vida escolar: percepción emocional, facilitación del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional (Fernández y Cabello, 2021). En el ámbito educativo, la relevancia de la inteligencia emocional se ha reforzado porque se asocia con competencias como la autoconciencia, la empatía y el autocontrol, las cuales influyen en la convivencia y en el afrontamiento de situaciones escolares cotidianas (Fernández, 2021; Olmos et al., 2024). En consecuencia, un programa orientado a fortalecer estas habilidades no se limita a “hablar de emociones”, sino que busca que el niño aprenda a reconocer lo que siente, comprender por qué lo siente y actuar con mayor control y consideración hacia los demás, aspectos especialmente críticos en los primeros años de primaria (Salovey y Mayer, 1990).

En relación con el componente programático, se asumió que un programa es un plan estructurado de acciones secuenciadas orientadas a metas definidas, con recursos, responsables y criterios de evaluación para valorar resultados

(Universidad Internacional de La Rioja, 2022; Fernández y Schejtman, 2022). En educación, los programas se diseñan para desarrollar aprendizajes o habilidades específicas en función de necesidades del contexto, incorporando actividades didácticas y mecanismos de seguimiento (Alderete, 2022), y su evaluación resulta clave para estimar efectividad y orientar ajustes (Fitzpatrick et al., 2011). Desde esta lógica, un programa de inteligencia emocional se concibió como una intervención planificada para desarrollar habilidades emocionales mediante estrategias vivenciales, dinámicas, juegos, cuentos y ejercicios de respiración, ajustadas a la edad de los participantes (Bisquerra, 2003; Ruiz-Aranda et al., 2014; De Romaña, 2021). Finalmente, las habilidades sociales se entendieron como conductas y competencias que permiten interactuar de forma adaptativa, cooperar y resolver conflictos, y pueden enseñarse y fortalecerse en el contexto escolar (Caballo, 2009; Monjas, 2018). Dado que el instrumento del estudio evaluó conductas observables (seguir instrucciones, colaborar, resolver conflictos y autorregularse), el abordaje se alineó con el modelo conductual, que explica estas habilidades como comportamientos aprendidos por observación y reforzamiento (Bandura, 1977).

II. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que se recolectaron y analizaron datos numéricos para contrastar hipótesis y estimar el efecto de una intervención sobre un conjunto de conductas observables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El estudio fue de tipo aplicado, en tanto se orientó a atender un problema concreto del contexto escolar mediante la implementación de un programa de inteligencia emocional dirigido a fortalecer las habilidades sociales en estudiantes de primer grado (Arias, 2016). Asimismo, se

trabajó con un nivel explicativo, porque se buscó determinar la influencia de la variable independiente (el programa) sobre la variable dependiente (habilidades sociales) en sus componentes de adaptación escolar, interacción con pares y autocontrol/autorregulación (Hernández et al., 2014). El diseño utilizado fue preexperimental, con un solo grupo evaluado antes y después de la intervención, modalidad pertinente cuando se pretende valorar cambios asociados a un programa en condiciones reales de aula, aun reconociendo la ausencia de grupo control (Campbell y Stanley, 2015). La población estuvo constituida por 18 niños de primer grado de primaria (edad aproximada: 6 años) de una institución educativa de Víctor Fajardo, Ayacucho, y la muestra fue censal, por lo que se incluyó a la totalidad de los estudiantes disponibles, decisión adecuada cuando el universo es pequeño y accesible (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Arias, 2016).

Para la recolección de datos se empleó la observación, entendida como un procedimiento sistemático de registro de conductas tal como ocurren en el contexto natural, lo cual permitió valorar el desempeño social de los niños sin alterar su dinámica habitual (Hernández et al., 2014). Como instrumento se aplicó la Guía de Observación para Medir Habilidades Sociales (GO-HS) de Ipurre (2024), organizada en tres dimensiones —adaptación escolar, interacción con pares y autocontrol/autorregulación—, con ítems conductuales específicos y una escala de frecuencia de tres opciones (Nunca, A veces, Siempre), lo que facilitó cuantificar la presencia de cada comportamiento. La aplicación se realizó en dos momentos (pretest y postest), de modo que los puntajes obtenidos permitieron comparar el desempeño antes y después de ejecutar el programa, siguiendo la lógica del diseño preexperimental (Campbell y Stanley, 2015). Para el procesamiento de datos se utilizó el método estadístico, que permitió ordenar y describir la información y,

posteriormente, contrastar diferencias entre mediciones mediante pruebas inferenciales apropiadas (Salkind, 1999). En ese marco, se efectuaron análisis descriptivos de los niveles alcanzados y, para el contraste pre–post, se seleccionaron los estadísticos de comparación según el comportamiento de la distribución de los datos, asegurando una interpretación cuantitativa consistente con los propósitos del estudio (Hernández et al., 2014).

III. Resultados y discusión

Resultados

Tabla 1

Niveles de habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Niveles de habilidades sociales	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Alto	0	0.0	18	100.0
Medio	4	22.2	0	0.0
Bajo	14	77.8	0	0.0
Total	18	100.0	18	100.0

De acuerdo con los valores presentados en la tabla 1, se evidencia un cambio muy marcado en los niveles de habilidades sociales de los estudiantes tras la aplicación del programa. En el pretest, la mayoría se ubicó en el nivel bajo (77.8 %) y una minoría en el nivel medio (22.2 %), sin ningún estudiante en el nivel alto. En el postest, la situación se invirtió por completo: el 100.0 % de los estudiantes alcanzó un nivel alto de habilidades sociales, y desaparecieron los niveles medio y bajo. Esto indica que, al finalizar la intervención, todos los niños mejoraron sustancialmente sus habilidades sociales.

Tabla 2

Prueba de normalidad de habilidades sociales y dimensiones en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Variable y Dimensiones	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest Habilidades sociales	0.959	18	0.589
Postest Habilidades sociales	0.924	18	0.150

De acuerdo con los valores presentados en la tabla 2, el valor de la significancia calculada de la variable habilidades sociales tanto del pretest como del postest indican que sigue una distribución normal ($p = 0.589 \leq 0.05$ y $p = 0.150 \leq 0.05$), aceptándose en estos casos la H_0 de estudio. Esto quiere decir que para el objetivo general se hará uso de la prueba t de student.

Tabla 3

Influencia del programa de inteligencia emocional en la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Variables			Media	N	Correlación		
Pretest de habilidades sociales			17.0556	18	-0.310		
Postest de habilidades sociales			31.8333	18			
Media	Desv. estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
14.778	3.671	0.865	-16.603	-12.952	17.078	17	0.000

De acuerdo con los valores presentados en la tabla 3, se evidencia que, tras la aplicación del programa de inteligencia emocional, las habilidades sociales de los estudiantes aumentaron notablemente: la media pasó de 17.06 en el pretest a 31.83 en el postest de los estudiantes evaluados. Esto se confirma en los valores

reportados tanto del puntaje t como de la significancia calculada ($t = -17.078$; $p = 0.000 \leq 0.05$), lo cual permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. De esto se concluye que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025.

Discusión

Los resultados obtenidos permitieron contrastar la hipótesis general del estudio, estableciendo que el Programa de Inteligencia Emocional influyó significativamente en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes evaluados ($t = -17.078$; $p = 0.000 \leq 0.05$). En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna, lo que indicó que existieron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest. Sin embargo, este resultado debe interpretarse con prudencia, debido a que el estudio se desarrolló con una muestra censal pequeña de 18 estudiantes y bajo un diseño preexperimental sin grupo control. Por ello, los hallazgos no deben generalizarse a otras poblaciones escolares, sino comprenderse como evidencia favorable dentro del grupo específico de primer grado de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”. En dicho contexto, la intervención mostró cambios positivos en conductas observables, como seguir instrucciones, respetar normas, colaborar con sus compañeros y responder con mayor calma ante situaciones de tensión. Estos cambios sugieren que el programa contribuyó al fortalecimiento de las habilidades sociales en el aula, aunque sus efectos requieren ser confirmados en futuras investigaciones con muestras más amplias y diseños de mayor control.

La aceptación de la hipótesis alterna guarda relación con los aportes teóricos de Salovey y Mayer (1990), quienes sostienen que la inteligencia emocional

comprende habilidades para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones de manera funcional. Desde esta perspectiva, cuando los estudiantes aprenden a reconocer lo que sienten, nombrar sus emociones, identificar las emociones de los demás y aplicar estrategias sencillas de regulación, se generan mejores condiciones para la interacción social. Asimismo, Fernández y Extremera (2005) señalan que la educación emocional basada en el modelo de Mayer y Salovey favorece el desarrollo de recursos personales vinculados con la convivencia, la empatía y el autocontrol. En esa misma línea, Bisquerra (2003, 2012) plantea que la educación emocional contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, porque fortalece competencias necesarias para la vida escolar y social. Por tanto, los resultados del presente estudio son coherentes con estos planteamientos teóricos, ya que las mejoras observadas en las habilidades sociales pueden explicarse por el trabajo progresivo de percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional desarrollado durante el programa.

Los hallazgos también se relacionan con antecedentes nacionales que respaldan la vinculación entre inteligencia emocional y habilidades sociales en población escolar. Coello (2023) reportó que un programa de inteligencia emocional mejoró la convivencia escolar en estudiantes de primaria, lo que resulta cercano a los resultados de este artículo, dado que la convivencia requiere adaptación, interacción positiva y autorregulación. Asimismo, Culqui (2024) encontró una relación positiva moderada entre inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de primaria; Romero (2022) informó una asociación fuerte entre ambas variables; y Tinco (2022) identificó una relación alta y significativa en estudiantes de educación primaria de una institución educativa especial. Aunque estos estudios no son idénticos al presente trabajo, porque algunos emplearon diseños

correlacionales y otros trabajaron con poblaciones distintas, todos coinciden en reconocer que las competencias emocionales se vinculan con una mejor conducta social en el contexto escolar. En ese sentido, la contrastación de la hipótesis general en esta investigación se ubica dentro de una línea de evidencia que considera la inteligencia emocional como un recurso importante para fortalecer la adaptación escolar, la interacción con pares y el autocontrol.

De igual manera, los resultados coinciden con la evidencia internacional sobre programas de aprendizaje socioemocional en la escuela. Durlak et al. (2011), en un metaanálisis de programas escolares, encontraron que las intervenciones socioemocionales favorecen las competencias sociales y emocionales, las actitudes positivas, la conducta prosocial y el rendimiento académico. Más recientemente, Cipriano et al. (2024) reportaron que los programas universales de aprendizaje socioemocional producen mejoras en habilidades sociales y emocionales, funcionamiento escolar y clima de aula. Estos antecedentes permiten interpretar con mayor respaldo el resultado obtenido en la presente investigación, aunque sin perder de vista sus límites metodológicos. En efecto, el aumento de la media de habilidades sociales de 17.06 en el pretest a 31.83 en el posttest muestra una mejora importante en el grupo evaluado, pero al no contar con grupo control no puede descartarse completamente la influencia de otros factores del contexto escolar. Aun así, la diferencia estadísticamente significativa obtenida después de la aplicación del programa constituye un indicio favorable de su aporte en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes participantes.

En conclusión, esta sección afirma con cautela académica, que el Programa de Inteligencia Emocional favoreció la mejora de las habilidades sociales en los estudiantes evaluados. La contrastación estadística respaldó la aceptación de la

hipótesis alterna, mientras que los fundamentos teóricos de Salovey y Mayer (1990), Fernández y Extremera (2005) y Bisquerra (2003, 2012), junto con los antecedentes de Coello (2023), Culqui (2024), Romero (2022), Tinco (2022), Durlak et al. (2011) y Cipriano et al. (2024), permitieron explicar por qué una intervención centrada en emociones puede reflejarse en mejores conductas sociales. No obstante, por tratarse de una muestra pequeña y de un diseño preexperimental, los resultados deben entenderse como una contribución inicial y contextualizada, útil para la institución educativa donde se aplicó el programa, pero no como una conclusión generalizable a todos los estudiantes de primaria. Así, el estudio aporta evidencia local sobre la importancia de trabajar la inteligencia emocional en primer grado, especialmente cuando se busca mejorar la convivencia, la adaptación al aula y la autorregulación de los estudiantes.

Conclusiones

En conclusión, la aplicación del programa de inteligencia emocional se asoció con una mejora sustantiva y consistente de las habilidades sociales en los estudiantes de primer grado de la I.E. N.º 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025. A nivel descriptivo, antes de la intervención predominó el nivel bajo (77.8%) y no se registraron casos en nivel alto; después del programa, el 100% de los niños alcanzó el nivel alto, desapareciendo los niveles medio y bajo. En el plano inferencial, el incremento también fue evidente en los puntajes: la media pasó de 17.06 (pretest) a 31.83 (postest), diferencia que resultó estadísticamente significativa según la prueba t para muestras relacionadas ($t = -17.078$; $p = 0.000 \leq 0.05$).

Referencias bibliográficas

- Alderete, L. (2022). Los programas educativos y sus logros. *Alborada de la Ciencia*, 2(2), 27–35. <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2022.2.1115>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7.^a ed.). Ediciones El Pasillo.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2020). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. <https://www.rafaelbisquerra.com/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/>
- Bisquerra, R. (Ed.). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. <https://rieeb.com/wp-content/uploads/2019/08/2.1.-Como-educar-las-emociones-d.pdf>
- Caballo, V. (2009). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (8.^a ed.). Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Campbell, D., y Stanley, J. (2015). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Ravenio Books.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M. F., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., y Durlak, J. A. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>

- Coello, R. O. (2023). *Programa de inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar en niños de una institución educativa, La Arena 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/127669>
- Coello, R. (2023). *Programa de inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar en niños de una institución educativa, La Arena 2023* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/127669>
- Culqui, R. (2024). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de 5to grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 83006, Baños del Inca—Cajamarca, 2023* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Cajamarca]. <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/6395>
- De Romaña, M. (2021). *El papel de la educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje según las percepciones docentes en una institución privada de Lima* [Tesis de Pregrado, Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/13824>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fernández, J. (2021). *La inteligencia emocional, clave del éxito en la vida*. <https://exitoeducativo.net/la-inteligencia-emocional-clave-del-exito-en-la-vida/>

- Fernández, N., y Schejtman, L. (2022). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*. Fundación CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1419.pdf>
- Fernández, P., y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31–46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 6393. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieima_ciel03.pdf
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fitzpatrick, J., Sanders, J., y Worthen, B. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4.^a ed.). Pearson Education.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Monjas, M. (2018). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (8.^a ed.). Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

- Olmos, L., Araujo, A., Burgos, S., y Romero, S. (2024). Inteligencia emocional de los estudiantes mediante el uso de estrategias lúdicas. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(Extra 1-1), 163–172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9314984>
- Romero, L. (2022). *Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en los estudiantes de la Institución Educativa Augusto Javier Gutiérrez Mendoza del distrito de Chorrillos* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle»]. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/repositorio.une.edu.pe>
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N., y Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(2), 106–113. <https://doi.org/10.1111/jpm.12052>
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación* (3.^a ed.). Editorial Prentice.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Tinco, Y. (2022). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa Especial* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional UPLA. <https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/3995/TESIS%20YOSELIN%20TINCO%20CUYA-REVISADO%202022%20-%2015-7-2022%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Universidad Internacional de La Rioja. (2022). *¿Qué es la programación estructurada?* <https://unirfp.unir.net/revista/ingenieria-y-tecnologia/programacion-estructurada/>



ESCUELA DE

POSGRADOUNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA**CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD N°0141-2026-UNSCH-EPG/KBA**

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado – UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución Directoral N°002-2026-UNSCH-EPG/D, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

AUTOR	Bach. ELIZABETH IPURRE APARI
DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRADO ACADÉMICO QUE OTORGA	MAESTRO
DENOMINACIÓN DEL GRADO ACADÉMICO	MAESTRO (A) EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
TÍTULO DE TESIS	Programa de inteligencia emocional para fortalecer habilidades sociales en estudiantes de la I.E. N° 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho - 2025
EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD	16% de similitud
N° DE TRABAJO	3035333778
FECHA	18 de setiembre de 2026

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que crea conveniente.

18 de setiembre de 2026.


UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
Mg. Kelvis BERROCAL ARGUMEDO
Sub Director de Investigación

CC.
Archivo
KBA/

Programa de inteligencia emocional para fortalecer habilidades sociales en estudiantes de la I.E. N° 38478 “San Martín de Porras”, Ayacucho – 2025

por Elizabeth IPURRE APARI

Fecha de entrega: 18-sept-2026 07:54a. m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 3035333778

Nombre del archivo: Elizabeth_IPURRE_APARI_T.docx (18.76M)

Total de palabras: 39547

Total de caracteres: 235044

Programa de inteligencia emocional para fortalecer habilidades sociales en estudiantes de la I.E. N° 38478 "San Martín de Porras", Ayacucho – 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

16%

INDICE DE SIMILITUD

16%

FUENTES DE INTERNET

11%

PUBLICACIONES

11%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga	2%
	Trabajo del estudiante	
2	repositorio.unsch.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
3	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	1%
	Trabajo del estudiante	
4	dspace.unitru.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
5	hdl.handle.net	1%
	Fuente de Internet	
6	repositorio.unc.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
7	Submitted to Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	1%
	Trabajo del estudiante	
8	apirepositorio.unh.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
9	repositorio.ucjc.edu	<1%
	Fuente de Internet	
10	repositorio.une.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
11	repositorio.unjfsc.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
12	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca	<1%
	Trabajo del estudiante	
13	idoc.pub	<1%
	Fuente de Internet	
14	repositorio.enamm.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	

repositorio.eesppjsco.edu.pe

15	Fuente de Internet	<1 %
16	Rafael Félix Bell-Rodríguez, Alejandro Nicolás Lema- Cachinell, Merlin Rony Guagua Vélez. "AVANCES DE INVESTIGACION 2026/Nro.1", ACVENISPROH Académico, 2026 Publicación	<1 %
17	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Nacional Daniel Alomía Robles Trabajo del estudiante	<1 %
19	ciencialatina.org Fuente de Internet	<1 %
20	roderic.uv.es Fuente de Internet	<1 %
21	repositorio.udea.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
23	repositorio.autonmadeica.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
24	Submitted to POSGRADO Trabajo del estudiante	<1 %
25	Submitted to Universidad Francisco de Vitoria Trabajo del estudiante	<1 %
26	Submitted to Universidad Privada San Juan Bautista Trabajo del estudiante	<1 %
27	revistahorizontes.org Fuente de Internet	<1 %
28	repositorio.uteq.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
29	repositorio.escuelamilitar.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
30	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
31	repositorio2.eesppsantarosacusco.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

32	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
33	repositorio.sanfranciscochinchu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
34	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
35	Adriana Valeria Barros Quezada. " Educación socioemocional y su relación con la convivencia escolar, el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes ", Prometeo Conocimiento Científico, 2026 Publicación	<1 %
36	Katiuska Yesenia Barreno Polanco, Jenny Natalia López Cajamarca, Deyssy Abigail Chicaiza Fuertes, Nathalie Josefina Estévez Estévez et al. "Playing, exploring, learning: Play as a strategy for integral development in Early Childhood Education.", Prometeo Conocimiento Científico, 2026 Publicación	<1 %
37	www.tdx.cat Fuente de Internet	<1 %
38	archive.org Fuente de Internet	<1 %
39	Editorial Mar Caribe, Anna Katiuska Grados Espinoza, Herbert Junior Grados Espinoza, Enrique Díaz Vega et al. "Ansiedad escolar y el logro de los aprendizajes en estudiantes de secundaria", Open Science Framework, 2023 Publicación	<1 %
40	repositorio.continental.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
41	Red Internacional de Investigación Galileo Ecuador, ACVENISPROH Ediciones. "Memoria 2024", ACVENISPROH Académico, 2024 Publicación	<1 %
42	repositorio.undac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
43	Submitted to Blackboard Trabajo del estudiante	<1 %
44	Submitted to Universidad Andina del Cusco Trabajo del estudiante	<1 %
45	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1 %

46	Fuente de Internet	<1 %
47	repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
48	Esther Brecha Serrat, Carla Aguilar Zapata, Roser Just Linares. "Emotional Intelligence: Family and Peer Relationships in Primary School Students", EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa, 2026 Publicación	<1 %
49	repositorio.udh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
50	repositorio.unamad.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
51	Submitted to Universidad de Alcalá Trabajo del estudiante	<1 %
52	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
53	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas
Excluir bibliografía

Activo
Activo

Excluir coincidencias

< 30 words

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE DE LA MAESTRO (A) EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA
RESOLUCIÓN DIRECTORAL N°00714-2026-UNSCH-EPG/D.

Siendo las 04:00 p.m. del 18 de agosto de 2026 se reunieron en el auditorium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de Tesis, presidido por el **Dr. JOHNNY ALDO TINCO JAYO** Director de la Escuela de Posgrado, el **Dr. GUIDO ALFONSO PEREZ SAEZ** Director (e) de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, e integrado por los siguientes miembros: **Dr. INDALECIO MUJICA BERMUDEZ** y la **Dra. BRUNIHLDA AILLY ACOSTA MELCHOR**; para la sustentación oral y pública de la tesis titulada: **PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA FORTALECER HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE LA I.E. N° 38478 "SAN MARTÍN DE PORRAS", AYACUCHO - 2025**, presentado por la **Bach. ELIZABETH IPURRE APARI**. Teniendo como asesor al **Dr. ERIK ARTHUR GUTIERREZ GARCIA**.

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar el Grado Académico de **DE LA MAESTRO (A) EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**. Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por la graduanda.

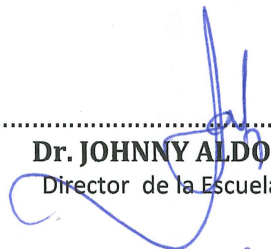
A continuación, el Jurado Examinador y Calificador de Tesis procedió a la votación, la que dio como resultado el siguiente calificativo: Quince (15).

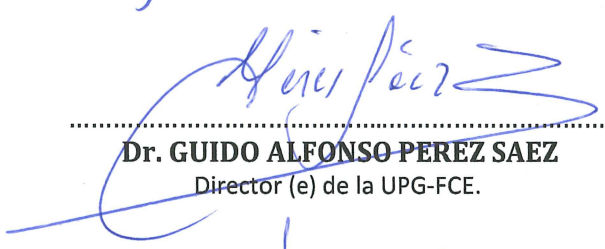
CALIFICACION (x)	
Aprobado(a) por Unanimidad.	
Aprobado(a) por Mayoría.	
Desaprobado(a) por Unanimidad.	
Desaprobado(a) por Mayoría.	

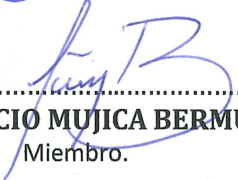
Marcar con un aspa (x).

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la Escuela de Posgrado proponga que se le otorgue a la **Bach. ELIZABETH IPURRE APARI**, el Grado Académico de **DE LA MAESTRO (A) EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**. Siendo las 5:10 pm hrs. se levanta la sesión.

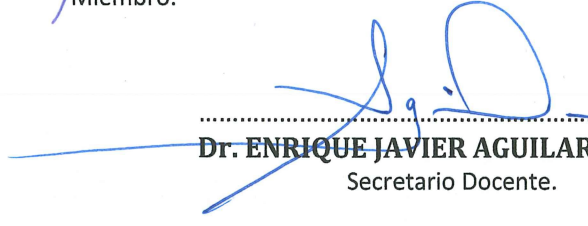
Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las 5:45 pm hrs. del 18 de agosto de 2026.


.....
Dr. JOHNNY ALDO TINCO JAYO
Director de la Escuela de Posgrado.


.....
Dr. GUIDO ALFONSO PEREZ SAEZ
Director (e) de la UPG-FCE.


.....
Dr. INDALECIO MUJICA BERMUDEZ
Miembro.


.....
Dra. BRUNIHLDA AILLY ACOSTA MELCHOR
Miembro.


.....
Dr. ENRIQUE JAVIER AGUILAR FELICES
Secretario Docente.

Observaciones:

.....

.....