

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



**Programa de educación emocional para potenciar habilidades blandas en aulas inclusivas**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTOR**

**Lorena del Carmen Lainez Limo**

**ASESOR**

**Juana Amelia Uchofen Iturregui**

<https://orcid.org/0000-0003-2160-5466>

**Chiclayo, 2026**

**Programa de educación emocional para potenciar habilidades blandas en  
aulas inclusivas**

PRESENTADA POR  
**Lorena del Carmen Lainez Limo**

A la Facultad de Humanidades de la  
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo  
para optar el título de

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

APROBADA POR

Osmer Agustín Campos Ugaz  
PRESIDENTE

Laura Elena Grande Ocaña  
SECRETARIO

Juana Amelia Uchofen Iturregui  
VOCAL

## **Dedicatoria**

Este trabajo lo dedico a Dios, por darme la fuerza y la luz necesarias para no rendirme. A mis padres, quienes con su ejemplo me enseñaron el valor del esfuerzo y la perseverancia. A mi maestro de tesis Osmer Campos por su excelente guía con el trabajo de investigación. Y de manera especial, a mi novio, Rafael Moreno Sánchez, por creer en mí y acompañarme con su apoyo en cada avance de esta investigación.

## **Agradecimientos**

A Dios, por la vida y la fortaleza en cada etapa de este proceso.

A mis padres y familia, por su amor incondicional y apoyo constante.

A mi novio, Rafael Moreno Sánchez, por su paciencia, motivación y compañía en los momentos más difíciles.

A mi asesora, Juana Uchofen Iturregui, y a mis docentes de la USAT, por su orientación académica.

A la I.E. 11003 Karl Weiss y a los estudiantes, por permitirme aprender junto a ellos.

Finalmente, a todos quienes confiaron en mí y alentaron mis sueños.

## Programa de educación emocional para potenciar habilidades blandas en aulas inclusivas

### INFORME DE ORIGINALIDAD

11%

INDICE DE SIMILITUD

10%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

### FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="https://tesis.usat.edu.pe">tesis.usat.edu.pe</a> Fuente de Internet	2%
2	<a href="https://revista.saludcyt.ar">revista.saludcyt.ar</a> Fuente de Internet	1%
3	<a href="https://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
4	<a href="https://archive.org">archive.org</a> Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1%
6	<a href="https://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	<1%
7	<a href="https://repositorio.unprg.edu.pe">repositorio.unprg.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
8	<a href="https://repositorio.uns.edu.pe">repositorio.uns.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%

## Índice

<b>Resumen .....</b>	<b>6</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>7</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>Revisión de literatura.....</b>	<b>11</b>
<b>Materiales y métodos .....</b>	<b>21</b>
<b>Resultados y discusión .....</b>	<b>22</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>35</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>37</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>38</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>43</b>

## Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo demostrar la eficacia de un programa de desarrollo emocional basado en el fortalecimiento de competencias sociales con la finalidad de alcanzar una educación inclusiva desde el nivel primario. Se aplicó un diseño preexperimental con pretest y post test a una muestra de 32 estudiantes del quinto grado de la institución educativa 11003 “Karl Weiss”. Se utilizaron listas de cotejo para evaluar las dimensiones de: comunicación efectiva, trabajo en equipo, empatía y autorregulación emocional. El diagnóstico inicial evidenció niveles predominantes bajos en todas las dimensiones evaluadas. Luego, tras la ejecución de once sesiones basadas en dinámicas grupales, dramatizaciones, mindfulness y ejercicios de reflexión, se observó un aumento significativo en los niveles de desempeño, alcanzando un 94% en comunicación efectiva y un 88% en trabajo en equipo. Al hacer un análisis estadístico se confirmó la mejora con diferencias significativas entre las calificaciones pre y post test. Por lo tanto, se concluyó que el programa fue eficaz para potenciar las competencias sociales en contextos inclusivos, favoreciendo al bienestar del estudiante y la mejora de convivencia escolar. En base a los resultados obtenidos, se recomienda replicar la propuesta en otros ambientes educacionales, así también, extender su duración para afianzar los avances obtenidos.

Palabras clave: desarrollo emocional, competencias sociales, bienestar del estudiante, ambiente educacional.

### **Abstract**

The objective of this research project was to propose and demonstrate the effectiveness of an emotional development program based on strengthening social skills with the aim of achieving inclusive education from primary school level onwards. A pre-experimental design with pre- and post-tests was applied to a sample of 32 fifth-grade students at the 11003 “Karl Weiss” educational institution. Checklists were used to assess the dimensions of effective communication, teamwork, empathy, and emotional self-regulation. The initial diagnosis showed predominantly low levels in all dimensions assessed. Then, after eleven sessions based on group dynamics, role-playing, mindfulness, and reflection exercises, a significant increase in performance levels was observed, reaching 94% in effective communication and 88% in teamwork. A statistical analysis confirmed the improvement, with significant differences between pre- and post-test scores. Therefore, it was concluded that the program was effective in enhancing social skills in inclusive contexts, promoting student well-being and improving school coexistence. Based on the results obtained, it is recommended that the proposal be replicated in other educational environments and that its duration be extended to consolidate the progress made.

Keywords: emotional development, social skills, student well-being, educational environment.

## Introducción

La potenciación de habilidades blandas, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la empatía y la autorregulación emocional, es cada vez más reconocida como un aspecto clave en la educación integral de los estudiantes. Estas habilidades, también conocidas como competencias socioemocionales, son esenciales para que los estudiantes enfrenten con éxito los desafíos sociales y académicos de su entorno. Sin embargo, en contextos educativos inclusivos, donde conviven estudiantes con diversas capacidades y necesidades, la promoción de estas competencias se vuelve aún más crítica.

Cuenca (2024) en el diario El Comercio comentaba que, a pesar de los avances en la legislación y en las políticas educativas que promueven la inclusión en países como Perú, la implementación de programas específicos que potencien las habilidades blandas en estas aulas es todavía incipiente. Esto genera serias dificultades tanto para los estudiantes con necesidades educativas especiales como para sus compañeros y docentes, ya que la falta de estas habilidades dificulta el establecimiento de un clima de aula favorable para el aprendizaje y la convivencia.

En las aulas inclusivas peruanas, se observan desafíos significativos vinculados con la gestión de las emociones, la resolución de conflictos y la interacción social. Investigaciones recientes han revelado que los estudiantes con discapacidades o trastornos del desarrollo enfrentan mayores barreras para integrarse en el ambiente escolar cuando no se les proporcionan las herramientas adecuadas para desarrollar habilidades blandas (Cuenca, 2024). La ausencia de programas de educación emocional dirigidos a estos contextos inclusivos puede profundizar la segregación dentro del aula, limitando la participación de estos estudiantes y afectando su bienestar socioemocional.

Según el último censo nacional realizado en el año 2018, las estadísticas arrojaron que solo el 0.7% de las escuelas del Perú están disponibles para personas con cualquier tipo de limitación. Encontramos también que solo el 11.96% de personas con capacidades diferentes en edad escolar se encuentran matriculadas en la red educativa tanto estatal como particular y que del total de la población (más de tres millones de personas), un 10.4% presenta limitaciones con el ejercicio pleno de sus derechos y el desarrollo de una vida autónoma e igualitaria. Cabe resaltar que este mismo censo dio a conocer la carencia de sistemas adecuados de recolección de datos que permita identificar correctamente las necesidades educativas que posee cada estudiante con el fin de aplicar diversas estrategias y se realicen adaptaciones del mismo sistema educativo (Defensoría del Pueblo, 2019).

Además, la inexperiencia docente en el dominio de programas de educación emocional en aulas inclusivas contribuye a la perpetuación de este problema. A menudo, los docentes no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para promover el desarrollo de habilidades blandas en sus estudiantes, lo que limita su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo (Pacheco, 2017). Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales suelen verse excluidos de las dinámicas de grupo, lo que afecta no solo su manera de aprender, sino también su crecimiento emocional e interpersonal.

En base a lo expuesto anteriormente, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la eficacia de un programa de educación emocional en el fortalecimiento de las habilidades blandas en aulas inclusivas? De esta pregunta principal se derivan otras preguntas específicas, tales como: ¿Qué impacto tiene el programa de educación emocional en el desarrollo de habilidades blandas en aulas inclusivas en estudiantes de quinto ciclo de la I.E. 11003 “Karl Weiss”?, ¿De qué manera el programa influye en la dinámica del aula y en la convivencia entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales del quinto ciclo de la I.E. 11003 “Karl Weiss”?, ¿Qué herramientas y estrategias pedagógicas son más efectivas para implementar la educación emocional en contextos inclusivos?, ¿De qué manera reconoceré la eficacia de mi propuesta?

Desde la propuesta de Sampieri (2018), el presente estudio tiene una justificación sólida desde varios puntos de vista: social, pedagógico, práctico y utilidad metodológica.

En primer lugar, la sociedad contemporánea demanda profesionales y ciudadanos que no solo posean competencias técnicas y cognitivas, sino también habilidades blandas que les permitan interactuar eficazmente en un mundo cada vez más interconectado y diverso (UNESCO, 2018). En el contexto educativo, estas habilidades son esenciales para promover la convivencia pacífica y la inclusión en el aula. En Perú, la educación inclusiva es una prioridad, tal como lo establece la Ley General de Educación N.º 28044. Sin embargo, la práctica demuestra que muchos estudiantes con necesidades educativas especiales aún enfrentan barreras para su plena inclusión. Es aquí donde la promoción de las habilidades blandas juega un rol crucial, ya que permite que los estudiantes desarrollen las competencias socioemocionales necesarias para integrarse de manera efectiva en el entorno escolar y social (Sánchez & Martínez, 2023). Además, tal y como se expresa en el artículo 9 de la ley ya mencionada, uno de los fines de la educación es la formación integral del niño, incluyendo el aspecto afectivo y social, con el fin de contribuir a formar nuevos ciudadanos de bien (MINEDU, 2020).

Desde una perspectiva pedagógica, los programas de educación emocional han demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar no solo el clima del aula, sino también el desempeño académico y el bienestar emocional de los estudiantes (González et al., 2022). Varios estudios han mostrado que los estudiantes que participan en programas de educación emocional presentan una mejor capacidad para manejar sus emociones, resolver conflictos de manera pacífica y establecer relaciones más positivas con sus compañeros (Mendoza & Salas, 2021). Este tipo de programas, al ser aplicados en aulas inclusivas, tienen el potencial de mejorar la interacción entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, creando un ambiente más armonioso y colaborativo que favorece el aprendizaje de todos.

En términos prácticos, este estudio ofrece una solución concreta a un problema ampliamente reconocido, pero poco atendido en las aulas inclusivas peruanas. A través del diseño e implementación de un programa de educación emocional, se espera no solo mejorar las habilidades blandas de los alumnos, sino también proporcionar a los profesores herramientas efectivas para manejar las dinámicas de aula en contextos inclusivos. Esto, a su vez, contribuirá a la construcción de ambientes educativos más inclusivos e igualitarios, donde todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades, puedan participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Calero et al., 2024).

Por último, esta investigación tiene un valor añadido en términos de contribución científica, ya que proporciona datos empíricos sobre la eficacia de los programas de educación emocional en salones inclusivos, un área poco explorada en la literatura actual. Esto permitirá a los responsables de la formulación de políticas educativas y a los directivos escolares tomar decisiones más informadas sobre la implementación de este tipo de programas en sus instituciones, contribuyendo así a fortalecer la enseñanza inclusiva en Perú y otros países de la región (Castro-Olivo et al., 2021).

En este sentido, como propósito central de la investigación se plantea demostrar la eficacia del programa de educación emocional en la potenciación de habilidades blandas en aulas inclusivas. Además, para alcanzar dicho propósito y en coherencia con el objetivo general, se presentan diversos objetivos específicos como como determinar la situación actual en la que se encuentran las habilidades blandas en aulas inclusivas. (pretest), determinar las características fundamentales que debe tener un programa de educación emocional para potenciar habilidades blandas en aulas inclusivas y valorar los resultados que se obtienen de las habilidades blandas en aulas inclusivas, después de haber aplicado la propuesta. (post test).

Del mismo modo se plantearon las hipótesis del estudio; como hipótesis general se estableció que la implementación de un programa de educación emocional mejora significativamente las

habilidades blandas en estudiantes de aulas inclusivas; como hipótesis específicas se formuló que existe un efecto significativo del programa de educación emocional en el trabajo en equipo de los estudiantes de aulas inclusivas, existe un efecto significativo del programa de educación emocional en la comunicación efectiva así como en la empatía y la autorregulación emocional de los estudiantes de aulas inclusivas.

## **Revisión de literatura**

### *Antecedentes*

Como antecedentes nacionales resaltan Suarez Velásquez, A. J., y Tapia Campos, K. S. (2022), en la ciudad de Huancavelica, Perú, presentaron una tesis en la Universidad Nacional de Huancavelica como parte del Programa de Segunda Especialidad Profesional en Psicología Educativa y Tutoría. El estudio, titulado Inteligencia emocional y logro de aprendizaje en estudiantes del nivel primaria en la provincia de La Convención, Cusco, 2021, tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y el logro de aprendizaje en el área de personal social en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. La investigación empleó una metodología de tipo básico, con diseño no experimental, transversal y correlacional descriptivo, aplicando el inventario emocional Bar-On ICE NA (forma abreviada) y registros documentales de logros académicos a una muestra de 55 estudiantes. Los resultados mostraron una correlación significativa y alta entre inteligencia emocional y logro de aprendizaje, con un coeficiente  $Tau\_b$  de Kendall de 0.851. Se recomendó al Ministerio de Educación implemente políticas de educación emocional y que las instituciones educativas promuevan capacitaciones docentes y asesorías psicológicas. Este estudio representa un aporte favorable a la presente investigación al ofrecer evidencia empírica sobre la relación entre variables emocionales y rendimiento académico en primaria, y proporciona una base metodológica que puede ser adaptada o contrastada con el diseño actual, además de ofrecer recomendaciones institucionales útiles para el marco propositivo de la tesis.

Poma Inga, M. K. (2022), en la ciudad de Lima, Perú, presentó en la Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado, su tesis titulada La inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. N.º 3030, Los Olivos, Lima, 2022. El estudio planteó como objetivo principal determinar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de sexto grado de primaria, partiendo del problema sobre cómo el manejo de las emociones influye en la dinámica del trabajo en equipo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un diseño no experimental y transversal, empleando la encuesta como técnica y cuestionarios validados

como instrumentos de recolección de datos, aplicados a una muestra de 86 estudiantes. Los resultados evidenciaron una correlación positiva alta y significativa entre inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo ( $Rho$  de Spearman = 0,731;  $p < 0,05$ ), lo que permitió concluir que el fortalecimiento de las habilidades emocionales favorece la mejora en los procesos colaborativos dentro del aula. Este antecedente representa un aporte importante para la presente investigación al demostrar empíricamente la estrecha relación entre las competencias emocionales y los procesos de interacción escolar, reforzando la necesidad de promover el desarrollo socioemocional como base para la convivencia y el aprendizaje efectivo. Asimismo, su aplicación metodológica mediante cuestionarios estandarizados y análisis correlacionales proporciona un referente válido para la construcción y validación de instrumentos similares, ofreciendo también un marco de comparación útil al haberse desarrollado en un contexto urbano de educación primaria en Lima.

Dávila Santa Cruz, D. E. (2023), en la ciudad de Chiclayo, Perú, presentó en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación, su tesis de maestría titulada Programa de tutoría para mejorar la convivencia escolar en los estudiantes del primer grado “V” de la Institución Educativa Emblemática Colegio Nacional de San José, de Chiclayo, provincia de Chiclayo, en el año 2017. El estudio se planteó frente al problema de la inadecuada convivencia escolar en el aula, proponiendo como objetivo diseñar un programa de tutoría basado en la teoría de la inteligencia emocional. La metodología empleada fue cuantitativa, de tipo descriptiva propositiva, con un diseño no experimental y transversal, aplicándose una encuesta a 31 estudiantes de primer grado de secundaria mediante un cuestionario validado por expertos que evaluó cinco dimensiones de la convivencia: relaciones interpersonales positivas, inclusión, participación democrática, disciplina con enfoque de derechos y seguridad y protección. Los hallazgos mostraron una convivencia débil, con presencia de actitudes negativas, conflictos frecuentes y escasa práctica de habilidades socioemocionales, concluyendo en la necesidad de implementar un programa tutorial estructurado en siete talleres interactivos como estrategia de mejora. Este antecedente constituye un aporte relevante para la presente investigación, pues ofrece un modelo concreto de intervención que articula la teoría de la inteligencia emocional con la práctica pedagógica, demostrando su eficacia en contextos escolares de la región de Chiclayo. Refuerza la importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales para gestionar la convivencia de manera positiva y sustentada en valores democráticos e inclusivos. Además, su carácter descriptivo-propositivo y el uso de instrumentos validados proporcionan una base metodológica

sólida que puede servir de guía para el diseño y aplicación de propuestas similares en investigaciones orientadas a la mejora de la convivencia escolar.

El estudio realizado por Guevara et al. (2024) tuvo como propósito medir la eficiencia de un programa psicoeducativo de habilidades blandas para disminuir la conducta disruptiva en los alumnos de la Amazonía peruana. Para ello, se incorporó un estudio cuantitativo, un diseño experimental dado que se llevó a cabo una manipulación deliberada de la variable conducta disruptiva a través de un programa psicoeducativo basado en las habilidades blandas, utilizándose también un diseño preexperimental, ya que solo se trabajó con un grupo al que se le realizó un pretest y un post test teniendo en cuenta que la muestra estuvo formada por 243 alumnos del IV ciclo de educación primaria.

Respecto a la técnica de recolección de datos, fue la encuesta, mientras que el instrumento utilizado fue un cuestionario que evaluó la conducta disruptiva. Este cuestionario se compone de 20 criterios de tipo Likert (nunca, algunas veces y siempre) y se organizó en tres dimensiones: clima de aula (6 criterios), comunicación efectiva (8 criterios) y relaciones interpersonales (6 criterios). En el presente estudio se determinó que el instrumento tenía niveles adecuados de validez de contenido ( $V$  de Aiken= 0,900) y confiabilidad ( $\alpha$ = 0,885).

Silva Rivas, R. I. (2025) en la ciudad de Chimbote, Perú, presentada en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, en la Facultad de Humanidades, Ciencias y Salud, dentro del programa de Educación Primaria. La tesis, titulada Aprendizaje emocional y convivencia en el aula en estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa N.º 14617 “José Ignacio Távara Pasapera”, Chulucanas-Piura, 2025, la cual tuvo como propósito investigar la relación entre el aprendizaje emocional y la convivencia escolar. El estudio partió del problema de las dificultades observadas en los estudiantes para expresar sus emociones, mostrar empatía y mantener un clima positivo en el aula. Para abordar este objetivo, se aplicó una metodología cuantitativa, con un nivel correlacional y diseño no experimental, empleando la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento, en una muestra de 28 estudiantes del tercer grado C. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes se encontraban en proceso de desarrollo tanto en el aprendizaje emocional (69%) como en la convivencia (65%), y que existía una correlación positiva alta ( $Rho$  de Spearman = 0,834;  $p < 0,05$ ) entre ambas variables. La conclusión principal confirmó la hipótesis de que el fortalecimiento de las habilidades emocionales incide directamente en la mejora de la convivencia en el aula, recomendándose implementar estrategias de educación socioemocional desde edades tempranas. Este antecedente contribuye de manera significativa a la presente investigación, ya que demuestra con sustento empírico cómo el desarrollo de competencias emocionales se asocia estrechamente

con la calidad de la convivencia escolar. Aporta una base sólida para argumentar la necesidad de integrar programas de educación emocional en el nivel primario, mostrando no solo la pertinencia del tema, sino también la efectividad de las intervenciones socioemocionales en contextos similares.

Kalogeratos, G., Alexandropoulou, A. y Pierrakeas, C. (2023) realizaron un estudio cuyo objetivo fue examinar los beneficios digitales y socioemocionales para los estudiantes y docentes como resultado de la implementación de un proyecto educativo STEAM (science, technology, arts, engineering, mathematics). Este estudio utilizó un enfoque de métodos mixtos, incorporando prácticas de recopilación de datos cuantitativos y cualitativos mediante encuestas y entrevistas, con el propósito de recopilar comentarios de los estudiantes y docentes que participaron en el proyecto STEAM. Los resultados revelaron que el proyecto tuvo un impacto positivo en los aspectos digitales y socioemocionales del aprendizaje. Los estudiantes mejoraron su alfabetización digital y sus habilidades de colaboración, mientras que los docentes reportaron una mayor motivación y satisfacción laboral debido a la naturaleza atractiva del proyecto. La investigación subraya el valor de los enfoques interdisciplinarios en la educación, destacando la importancia de integrar la tecnología y la creatividad en el proceso de aprendizaje.

Li, Y., Kendziora, K., Berg, J., Greenberg, M. T., y Domitrovich, C. E. (2023) llevaron a cabo un estudio cuyo propósito fue evaluar el impacto de un modelo de implementación de aprendizaje social y emocional (SEL) a nivel escolar en los resultados de los estudiantes, destacando la importancia del liderazgo socioemocional para el éxito del programa. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, empleando modelos estadísticos para medir el efecto del SEL en el rendimiento académico y social de los estudiantes en un contexto escolar amplio. Los resultados evidenciaron que una implementación efectiva del SEL, liderada por un liderazgo socioemocional sólido, mejora tanto las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes como su rendimiento académico y comportamiento en el aula, promoviendo un entorno educativo más positivo y cooperativo.

Colle, L. y Del Giudice, M. (2011) realizaron un estudio cuyo propósito fue examinar las relaciones entre los patrones de apego y la competencia emocional en la niñez media, específicamente en niños de siete años, evaluando tanto el reconocimiento de emociones como las estrategias de regulación emocional. Este estudio incluyó a 122 niños de escuelas públicas en el norte de Italia, y se utilizaron tareas diseñadas para medir el reconocimiento de expresiones emocionales y el conocimiento de estrategias para regular emociones negativas. Los indicadores mostraron que los infantes con apego seguro utilizaban frecuentemente estrategias cognitivas de regulación emocional, mientras que aquellos con apego desorganizado

obtuvieron el puntaje más bajo en esta habilidad. Además, las niñas, en comparación con los niños, tuvieron un mejor desempeño en el reconocimiento de emociones y un mayor uso de estrategias cognitivas en situaciones emocionales complejas. Este estudio proporciona un entendimiento significativo de cómo los patrones de apego influyen en la capacidad emocional en la niñez media, lo que podría tener implicaciones importantes para el desarrollo socioemocional a largo plazo.

Crowder, M. K., Gordon, R. A., Brown, R. D., Davidson, L. A., y Domitrovich, C. E. (2019) llevaron a cabo un estudio con el propósito de validar la herramienta de evaluación de competencias socioemocionales (WCSD-SECA) en el distrito escolar de Washoe, evaluando la alineación entre los estándares de aprendizaje socioemocional (SEL) y las competencias que los estudiantes deben alcanzar en distintos grados escolares. Para este propósito, se utilizó el modelo de Rasch, un enfoque estadístico que permite evaluar la dificultad y la capacidad de los ítems en una prueba, verificando así la coherencia entre los ítems del WCSD-SECA y las competencias definidas en los estándares de SEL. Los resultados indicaron que el WCSD-SECA es una herramienta válida para medir competencias en estudiantes con niveles de competencia bajos a medios. No obstante, se identificaron diferencias significativas en algunos ítems según el género y la etnia de los estudiantes, lo que subraya la necesidad de realizar ajustes para garantizar la equidad en la evaluación. Este estudio enfatiza la relevancia de contar con herramientas precisas para evaluar competencias socioemocionales y adaptar las intervenciones educativas de manera efectiva.

El estudio realizado por Cabello-Sanz, González-Benito y Otero-Mayer (2025) tuvo como propósito diseñar y validar un programa de educación emocional dirigido a alumnado de primaria con diagnóstico de TDAH, con el fin de fortalecer sus competencias emocionales. Para ello, se desarrolló un procedimiento en cinco fases: revisión epistemológica y normativa, revisión sistemática de programas previos, validación por un grupo experto, rediseño y aplicación piloto con grupo control y experimental. La muestra del estudio piloto estuvo conformada por 66 estudiantes de entre 8 y 12 años, divididos en un grupo experimental ( $n = 37$ ) y un grupo control ( $n = 29$ ). Los resultados mostraron una consistencia interna aceptable ( $\alpha = .77$ ) y un nivel de acuerdo moderado entre expertos ( $W$  de Kendall = .65). El alumnado del grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente superiores en competencias emocionales respecto al grupo control, lo que evidenció la eficacia del programa. En síntesis, el Programa de Educación Emocional Cocinando Emociones (PEECE) se consolidó como una propuesta inclusiva y validada para promover el desarrollo socioemocional en estudiantes inclusivos.

El estudio realizado por Berastegui-Martínez, de la Caba-Collado y Pérez-Escoda (2024) tuvo como propósito evaluar el impacto de una intervención en educación emocional sobre la competencia emocional del alumnado de 6.º de Primaria, 2.º y 4.º de Secundaria. Para ello, se aplicó un diseño cuasiexperimental, pretest-post test, con grupo control y experimental, desde una metodología mixta. La muestra estuvo conformada por 143 estudiantes de dos centros educativos de Donostia-San Sebastián, distribuidos en tres cursos (50 de Primaria, 55 de 2.º ESO y 38 de 4.º ESO), con 66 en el grupo experimental y 77 en el grupo control. Se emplearon como instrumentos el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE 9-13 y CDE-SEC) y un cuaderno de actividades. Los resultados mostraron mejoras significativas en la competencia emocional total, así como en la conciencia emocional, la autonomía emocional y la competencia social. No se hallaron diferencias significativas en función del género. En síntesis, la investigación aporta evidencia empírica sobre la eficacia de los programas de educación emocional en distintos momentos clave de la trayectoria escolar, reforzando la necesidad de su inclusión sistemática en el currículo.

### ***Bases teóricas***

La educación emocional, según Bisquerra (2000), constituye un proceso educativo y continuo orientado al desarrollo de competencias emocionales como parte integral del desarrollo cognitivo y de la identidad del estudiante. Su propósito fundamental es dotar a la persona de conocimientos, actitudes y habilidades que le permitan afrontar los desafíos de la vida diaria, promoviendo así el bienestar personal y social. Bajo esta perspectiva, la educación emocional se convierte en un eje central de la formación integral, al integrar las dimensiones cognitivas y afectivas en un mismo proceso de aprendizaje.

Diversas estrategias han sido diseñadas para materializar la educación emocional en contextos escolares. Entre ellas destacan los talleres de habilidades comunicativas, que buscan fortalecer la expresión verbal y no verbal, promoviendo interacciones asertivas desde edades tempranas (Gabinete de Logopedia y Psicología en Zaragoza, 2024). Una técnica que ha mostrado eficacia en este campo es el role playing, definida por Xus (1992) como una estrategia de dramatización que fomenta competencias sociales e individuales a través del diálogo, la interpretación y la resolución de conflictos en escenarios simulados. Esta técnica permite que los estudiantes desarrollen una mayor empatía y capacidad de tomar decisiones en situaciones de la vida cotidiana.

En esta misma línea, el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología fundamental. Abellán (2018) lo concibe como una estrategia didáctica ampliamente validada,

mientras que la Fundación Mapfre (2017) lo destaca como un recurso clave para la educación inclusiva al favorecer la heterogeneidad y la interacción positiva entre estudiantes con distintas características y contextos. De manera complementaria, las dinámicas de grupo resultan relevantes en el fortalecimiento de la responsabilidad individual y colectiva del aprendizaje, ya que promueven la motivación y el sentido de pertenencia entre los estudiantes (Vásquez, Quiroz & Matías, 2022)

Asimismo, el storytelling se posiciona como una estrategia eficaz para potenciar la oralidad y las competencias psicolingüísticas de los estudiantes, facilitando procesos de reflexión y comprensión a partir de narraciones significativas (Peña, 2015; Avedaño-de-Barón, 2016). Estas experiencias se ven enriquecidas por ejercicios de reflexión y discusión que, como sostienen Manríquez et al. (2020), permiten que el diálogo reflexivo emerja a partir de vivencias individuales y colectivas, constituyéndose en un recurso de análisis crítico y aprendizaje compartido.

Otra técnica en auge es el mindfulness, definido como la capacidad de mantener la atención plena en el presente, lo cual se ha vinculado a la reducción de síntomas de ansiedad y depresión en contextos escolares. Su aplicación en el ámbito educativo contribuye al bienestar socioemocional de los estudiantes y favorece procesos de autorregulación emocional (Baena, 2021). Unido a ello, las técnicas de manejo del estrés propuestas por Smith (2002) y reforzadas por Goleman (2003), como la relajación, la reorganización cognitiva y la resolución de problemas, se han consolidado como estrategias preventivas y terapéuticas frente a los desafíos emocionales de la vida escolar.

La teoría de la inteligencia emocional propuesta por Goleman (1995) refuerza esta visión al destacar cinco competencias fundamentales: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Dichas competencias, como señalan Muñoz et al. (2022), se convierten en pilares para formación integral de los estudiantes, ya que permiten gestionar las emociones y establecer relaciones saludables, aspecto esencial en aulas inclusivas. De manera complementaria, Gardner (1983) con su teoría de las inteligencias múltiples aporta un marco que reconoce diversas formas de inteligencia más allá del coeficiente intelectual, resaltando en particular la inteligencia intrapersonal y la interpersonal como bases para el desarrollo emocional y la integración social en contextos educativos heterogéneos (Arias et al., 2022)

En síntesis, la educación emocional constituye un proceso fundamental para el desarrollo integral del estudiante. Su implementación a través de estrategias didácticas innovadoras como el aprendizaje cooperativo, el role playing, la narración de historias, el mindfulness y la reflexión grupal, posibilita no solo la mejora del bienestar personal, sino también la creación de

entornos inclusivos que favorecen el respeto a la diversidad. Teorías como la de la inteligencia emocional de Goleman y las inteligencias múltiples de Gardner refuerzan la importancia de incorporar estas competencias en el currículo garantizando aprendizajes más significativos y resilientes en la vida académica y social de los estudiantes.

Por otro lado, encontramos como base a las habilidades blandas, también conocidas como competencias socioemocionales, estas representan un conjunto de capacidad interpersonales, comunicativas y de autorregulación que permiten a las personas desenvolverse de manera eficaz en distintos contextos sociales, educativos y laborales. A diferencia de las habilidades técnicas, se centran en la manera en que los individuos interactúan con los demás, resuelven conflictos y gestionan sus emociones. En los últimos años, la literatura académica ha enfatizado que estas competencias constituyen un elemento central de la formación integral. Así, autores como Rodríguez et al. (2021) y Saballet (2024) coinciden en que la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo resultan esenciales no solo para la empleabilidad, sino también para la construcción de entornos educativos inclusivos.

La importancia de estas habilidades en educación inclusiva radica en su capacidad para promover la interacción positiva entre estudiantes con diferentes características, contextos culturales y estilos de aprendizaje. Saballet (2024) sostiene que las habilidades blandas proporcionan a los estudiantes herramientas para adaptarse a situaciones diversas, resolver conflictos de manera constructiva y mantener un clima de respeto mutuo. De manera complementaria, investigaciones recientes han evidenciado que los docentes que poseen competencias socioemocionales fortalecidas pueden influir de manera significativa en el bienestar emocional y académico de sus estudiantes, creando espacios de aprendizaje seguros y colaborativos (García & Torres, 2022; Velez & Andrade, 2023).

En el marco de Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés) ha sido uno de los enfoques más difundidos en torno al desarrollo de estas competencias. Este modelo propone la enseñanza sistemática de habilidades como la gestión emocional, la empatía, el establecimiento de metas personales y la toma de decisiones responsables. Agirkan y Ergene (2022) destacan que el SEL, aplicado en la educación primaria, contribuye a generar aulas inclusivas donde cada estudiante se siente valorado y capaz de aportar el aprendizaje colectivo. En este sentido, la implementación de SEL no solo desarrolla competencias socioemocionales, sino que también refuerza la cohesión social y la convivencia en contextos educativos heterogéneos.

Dentro de las múltiples dimensiones que integran las habilidades blandas, la comunicación efectiva es una de las más relevantes. Esta se define como la capacidad de transmitir y recibir

información de manera clara, respetuosa y comprensible, fomentando el intercambio de ideas y la retroalimentación constructiva (Ipah et al., 2020; Bakkah, 2023). Por su parte, el trabajo en equipo constituye una competencia que facilita la cooperación y el logro de objetivos comunes, al promover la solidaridad y el aprendizaje compartido (Pane et al., 2021). La empatía se reconoce como la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, aspecto esencial para la construcción de relaciones saludables y para el fortalecimiento de la educación emocional en aulas diversas (Pavlenko et al., 2023). Finalmente, la autorregulación emocional implica el manejo adecuado de los estados afectivos, lo cual incluye reducir el estrés, mantener la calma ante situaciones difíciles y expresar emociones de manera adaptativa. Esta dimensión se ha asociado con un mayor rendimiento académico y bienestar psicológico en los estudiantes (Wang & Tice, 2022).

En síntesis, las habilidades blandas constituyen un eje imprescindible en la formación de los estudiantes, especialmente en contextos inclusivos. Su desarrollo favorece la convivencia, fortalece la resiliencia académica y fomenta la integración social. Modelos como el SEL y las investigaciones recientes en torno a la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía y la autorregulación emocional, confirman que estas competencias no solo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar de manera efectiva los retos de la vida personal, académica y más adelante profesional.

### **Bases conceptuales**

La implementación de un programa de educación emocional orientado al fortalecimiento de las habilidades blandas en aulas inclusivas requiere una visión sistémica y coherente con las necesidades reales del contexto educativo. Muñoz et al. (2022) sostienen que los sistemas educativos resultan incompletos si no incorporan de manera adecuada la dimensión emocional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esta constituye un componente esencial para el desarrollo integral del estudiante. En este sentido, el éxito de un programa educativo de esta naturaleza depende de la formación docente, la evaluación continua y la integración curricular como pilares fundamentales para garantizar su sostenibilidad e impacto.

Uno de los primeros aspectos a considerar es la formación docente, entendida como un proceso permanente de actualización en competencias socioemocionales. Los educadores necesitan adquirir herramientas que les permitan no solo comprender sus propias emociones, sino también enseñar a los estudiantes a gestionarlas eficazmente. La capacitación continua favorece la aplicación transversal de la educación emocional, permitiendo que el desarrollo de habilidades blandas se integre en todas las áreas del conocimiento y no se limite a un espacio aislado del currículo formal. De esta manera, la práctica pedagógica se convierte en un medio

para fomentar la comunicación, la empatía, la cooperación y la autorregulación emocional en los estudiantes, fortaleciendo los valores de respeto y convivencia propios de la educación inclusiva.

De igual modo, la evaluación continua representa un componente esencial para valorar el impacto de un programa de educación emocional. Ibarola (2016) plantea que la evaluación debe trascender los indicadores de rendimiento académico y centrarse también en el progreso socioemocional de los estudiantes. Esto implica la incorporación de instrumentos e indicadores que midan la empatía, la capacidad de resolución de conflictos y la cooperación entre pares. Un proceso evaluativo con estas características no busca sancionar, sino acompañar el crecimiento integral del estudiante, permitiendo al docente asumir un rol de guía y facilitador del desarrollo emocional dentro del aula.

Por último, el currículo integrado constituye el espacio natural donde se concretan las experiencias de aprendizaje socioemocional. La inclusión de actividades que promuevan las habilidades blandas dentro de las distintas áreas curriculares contribuye a fortalecer la colaboración, el aprendizaje entre pares y el sentido de pertenencia. González-Pienda y Núñez (s.f.) destacan que la participación de las familias en este tipo de procesos genera consecuencias positivas en la dinámica relacional entre alumnos, docentes, escuela y comunidad. En este marco, las actividades extracurriculares o familiares se convierten en oportunidades para reforzar los vínculos afectivos, consolidar valores compartidos y proyectar los aprendizajes socioemocionales más allá del aula.

En síntesis, las bases conceptuales del programa de educación emocional orientado a potenciar las habilidades blandas en aulas inclusivas se sustentan en la articulación de tres ejes: la formación docente, la evaluación continua y el currículo integrado. Estos componentes, al interactuar entre sí, permiten construir entornos educativos más empáticos, participativos y equitativos, donde cada estudiante puede desarrollarse plenamente desde la dimensión cognitiva y emocional.

## **Materiales y métodos**

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, caracterizado por la recolección y análisis de datos numéricos con el propósito de contrastar hipótesis y establecer relaciones causales entre variables. Este enfoque, como señalan Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2018), se distingue por su objetividad y por la posibilidad de generalizar los resultados a partir de muestras representativas. En este caso, permitió evaluar de manera precisa la eficacia de un programa de educación emocional en el fortalecimiento de habilidades blandas en un aula inclusiva de educación primaria. En cuanto al tipo de estudio, se trató de una investigación de nivel aplicativo, dado que buscó poner a prueba una propuesta pedagógica concreta en un contexto real, con el fin de comprobar su efectividad y generar evidencia práctica que pueda ser replicada en situaciones similares (Creswell & Creswell, 2022). El propósito fue demostrar si el programa diseñado lograba producir cambios significativos en las competencias socioemocionales de los estudiantes, particularmente en comunicación efectiva, trabajo en equipo, empatía y autorregulación emocional.

El diseño metodológico correspondió a un preexperimental con un solo grupo, en el cual se aplicó una medición inicial (pretest), seguida de la intervención (programa de educación emocional) y, finalmente, una medición posterior (postest). Este diseño, representado en el esquema G: O1 X O2, ha sido descrito por Campbell y Stanley (1995) como una estrategia válida para analizar los efectos de una intervención en un grupo específico, aun cuando no se cuente con un grupo de control.

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 11003 “Karl Weiss”, ubicada en Chiclayo, Perú, con un total aproximado de 165 alumnos. De esta población se seleccionó una muestra intencional de 32 estudiantes, quienes participaron en la aplicación del programa. Este número se consideró adecuado para representar las características del grupo y permitir un análisis estadístico confiable, siguiendo las recomendaciones de Etikan, Musa y Alkassim (2016) sobre el muestreo no probabilístico por conveniencia.

En relación con la operacionalización de variables, la variable independiente correspondió al programa de educación emocional, mientras que la variable dependiente fueron las habilidades blandas, organizadas en cuatro dimensiones: comunicación efectiva, trabajo en equipo, empatía y autorregulación emocional. Cada dimensión fue evaluada mediante indicadores específicos, registrados a través de listas de cotejo diseñadas para este fin (ver anexos)

La técnica de recolección de datos fue la observación sistemática, aplicada durante las sesiones del programa. Para ello se utilizaron listas de cotejo que permitieron valorar de manera

objetiva el nivel de desempeño de los estudiantes en cada una de las dimensiones. Estas listas emplearon una escala ordinal de tres niveles (alto, medio y bajo), lo que facilitó la interpretación de los resultados. Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación de contenido por juicio de expertos y a pruebas de confiabilidad mediante consistencia interna, alcanzando niveles adecuados para su aplicación en el estudio.

El procedimiento de investigación se desarrolló en varias etapas. En primer lugar, se coordinó con la institución educativa y se obtuvo la autorización correspondiente, así como el consentimiento informado de los padres de familia. Posteriormente, se aplicó la preprueba para diagnosticar el nivel inicial de las habilidades blandas en los estudiantes. A continuación, se implementó el programa de educación emocional, compuesto por once sesiones que incluyeron dinámicas grupales, dramatizaciones, ejercicios de mindfulness y actividades de reflexión. Finalmente, se aplicó la posprueba con el mismo instrumento, lo que permitió comparar los resultados y determinar los avances obtenidos.

El procesamiento y análisis de datos se realizó mediante el software estadístico V de Aiken. Se aplicaron procedimientos descriptivos, como frecuencias y porcentajes, y análisis inferenciales, específicamente la prueba t de Student para muestras relacionadas, con el fin de establecer si existían diferencias significativas entre los resultados del pretest y el post test. Los hallazgos se organizaron en tablas y gráficos, lo que facilitó su interpretación y discusión.

Con el fin de reconocer la coherencia interna del estudio, en la matriz de consistencia (ver anexo 01) se integran los principales elementos metodológicos, los cuales brindaron soporte y orientación secuencial al desarrollo de la investigación.

En cuanto a las consideraciones éticas, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante el uso de códigos, y se aseguró que los datos recolectados fueran utilizados únicamente con fines académicos y científicos. Asimismo, se respetaron los principios de voluntariedad y consentimiento informado, en concordancia con las recomendaciones de Robson y McCartan (2016).

## **Resultados y discusión**

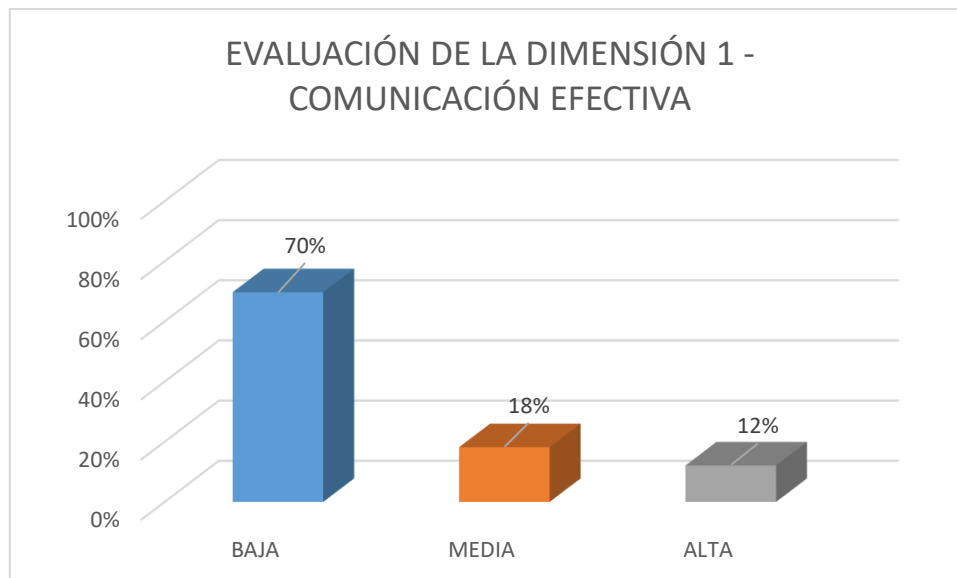
### **Diagnóstico**

En esta sección se presenta y analizan los resultados obtenidos del pretest, representados en gráficos que reflejan el estado actual del objeto de estudio en la muestra seleccionada. En relación con el objetivo de identificar la situación actual de educación emocional, se presentan

de manera secuencial los datos que evidencian el nivel de desempeño según el grupo de alumnos evaluado.

### Figura 1

*Nivel de la dimensión de comunicación efectiva, antes de la aplicación de las sesiones.*



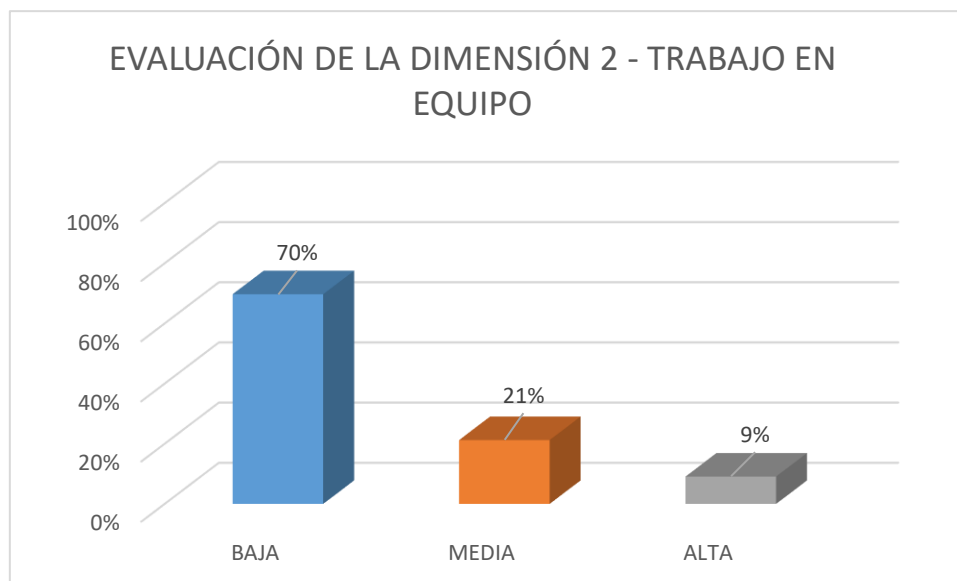
*Nota: La figura demuestra niveles bajos en la dimensión comunicación efectiva que reúne al 70% del grupo evaluado.*

*Estadígrafos: En la dimensión de comunicación efectiva, la mediana fue 10, lo que indica que la mitad de los participantes obtuvo puntajes iguales o inferiores a este valor. La moda también fue 10, lo que refleja que este puntaje fue el más frecuente en la muestra. El mínimo registrado fue 6.43 y el máximo 19.29, mostrando un rango de 12.86 unidades. La media fue 11.04 con una desviación estándar de 3.14, lo que genera un coeficiente de variación del 28.5%. Este valor indica una dispersión moderada, lo que sugiere que los puntajes de comunicación efectiva presentan diferencias notables entre los estudiantes.*

De forma general, la mayoría de los alumnos se ubicó en el nivel bajo en la dimensión comunicación efectiva. En el cálculo específico haciendo uso de estadígrafos se obtuvo una media de 11.04, siendo 10 el puntaje que se repite con mayor frecuencia. Esto indica que los estudiantes presentan dificultades para comunicar sus ideas de manera clara y concisa, del mismo modo al momento de expresar sus opiniones en un ambiente grupal. En resumen, el 70% de los alumnos investigados se encuentran en un nivel bajo de comunicación efectiva, lo cual consideraremos como un aspecto prioritario a atender dentro de las sesiones.

## Figura 2

*Nivel de la dimensión de trabajo en equipo, antes de la aplicación de las sesiones.*



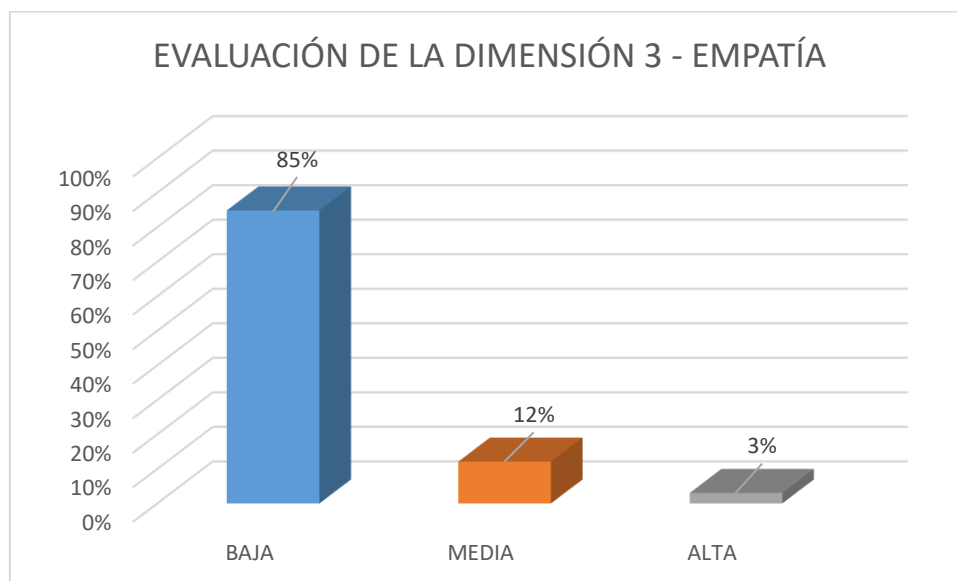
*Nota: La figura demuestra niveles bajos de la dimensión trabajo en equipo que reúne al 70% del grupo evaluado.*

*Estadígrafos: En la dimensión de trabajo en equipo, la mediana fue 10, mientras que la moda también fue 10, lo que refleja una coincidencia entre el valor central y el más frecuente. El mínimo observado fue 5 y el máximo 16.43, con un rango de 11.43 unidades. La media fue 10.24 y la desviación estándar de 2.92, lo que genera un coeficiente de variación del 28.5%. Este nivel de variabilidad indica que los puntajes en trabajo en equipo presentan una dispersión moderada, con diferencias claras entre los estudiantes.*

De forma general, la evaluación diagnóstica nos permitió determinar que la mayoría de los estudiantes analizados se ubicaron en niveles bajos. En el cálculo específico, haciendo uso de estadígrafos encontramos que el valor de la media es 10.24, siendo 10 el puntaje que se repite con mayor frecuencia. Esto nos indica que los estudiantes presentan dificultades al momento de buscar soluciones a desacuerdos dentro de las dinámicas grupales, así también al momento de realizar cambios dentro del equipo, presentan resistencia e incomodidad, haciendo que sea difícil su adaptación. En resumen, el 70% de los alumnos investigados se encuentran en un nivel bajo, siendo un aspecto prioritario por manejar dentro de las sesiones.

### Figura 3

*Nivel de la dimensión de empatía, antes de la aplicación de las sesiones.*



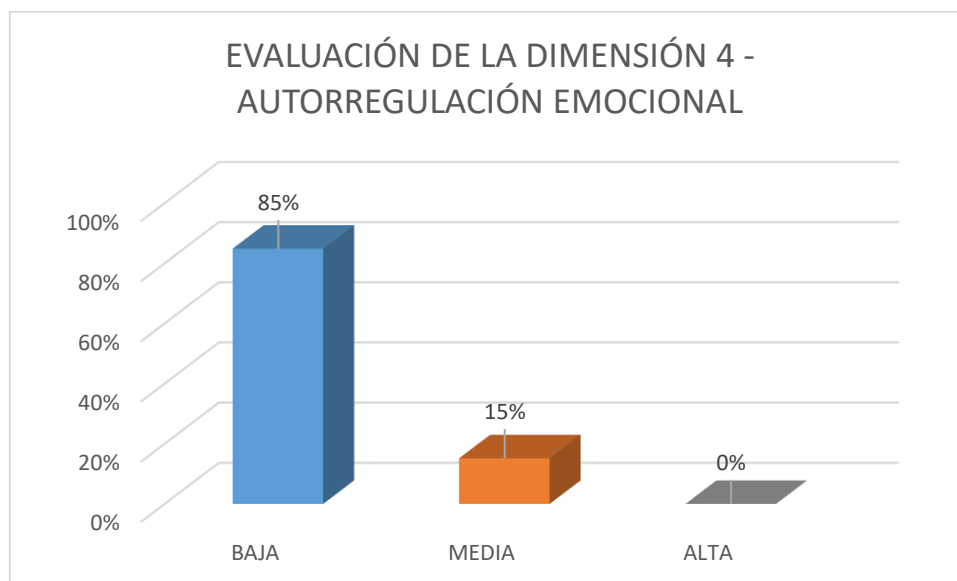
*Nota: La figura demuestra niveles bajos de la dimensión empatía que reúne al 85% del grupo evaluado.*

*Estadígrafos: En empatía, la mediana fue 10 y la moda también 10, lo que indica que la mitad de los participantes obtuvo puntajes iguales o inferiores a este valor. El mínimo fue 6.88 y el máximo 15.63, con un rango de 8.75 unidades. La media fue 9.58 y la desviación estándar 1.99, lo que genera un coeficiente de variabilidad del 20.8%. Esto indica que los estudiantes muestran niveles más homogéneos en esta competencia en comparación con las anteriores.*

De forma general, la evaluación diagnóstica nos permitió determinar que la mayoría de los estudiantes analizados se ubicaron en niveles bajos. En el cálculo específico, haciendo uso de estadígrafos encontramos que el valor de la media es 9.58, siendo 10 el puntaje que se repite con mayor frecuencia. Esto nos indica que los estudiantes tienen dificultades al reaccionar ante las emociones de sus compañeros, haciendo complicado que atienda con interés cuando otro compañero expresa una emoción o un problema. En resumen, el 85% de los alumnos investigados se encuentran en un nivel bajo, siendo igualmente un aspecto prioritario para tomar en cuenta dentro de las sesiones.

#### Figura 4

*Nivel de la dimensión de autorregulación emocional, antes de la aplicación de las sesiones.*



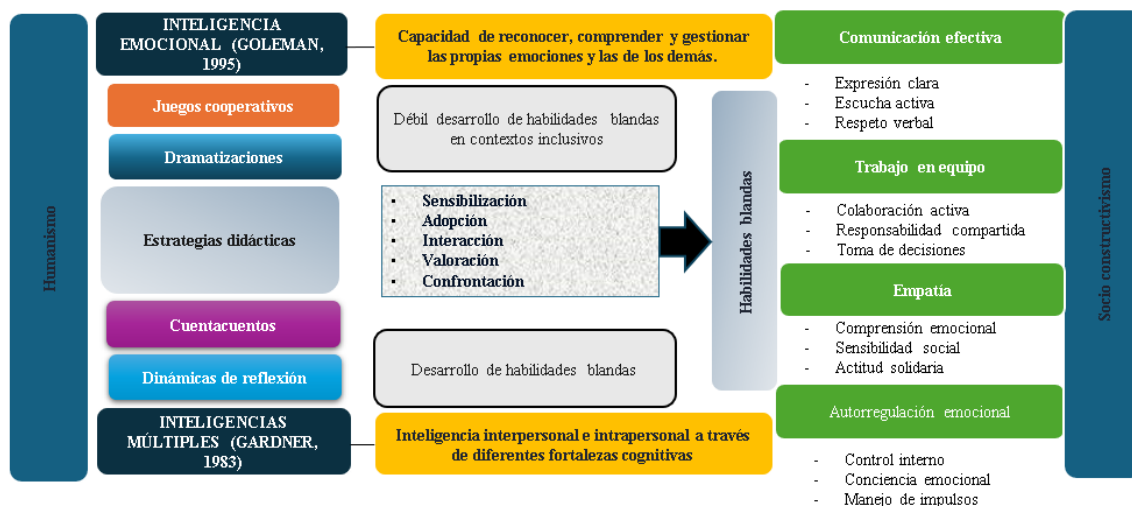
*Nota: La figura demuestra niveles bajos de la dimensión autorregulación emocional que reúne al 85% del grupo evaluado.*

*Estadígrafos: En esta dimensión, la mediana fue 8.57 y la moda 7.14, lo que refleja una ligera diferencia entre los valores centrales. El mínimo fue 5 y el máximo 12.14, con un rango de 7.14 unidades. La media fue 8.68 y la desviación estándar 1.26, lo que genera un coeficiente de variabilidad del 14.5%, el más bajo de todas las dimensiones. Esto indica que la autorregulación emocional es la competencia con mayor homogeneidad relativa en el grupo.*

De forma general, la evaluación diagnóstica nos permitió determinar que la mayoría de los estudiantes analizados se ubicaron en niveles bajos. En el cálculo específico, haciendo uso de estadígrafos encontramos que el valor de la media es 8.68, siendo 7.14 el puntaje que se repite con mayor frecuencia. Esto nos indica que los estudiantes presentan dificultad para mantener la calma ante situaciones frustrantes, así mismo se les es complicado reconocer cuando necesitan ayuda para manejar sus emociones. En resumen, el 85% de los estudiantes investigados se encuentran en un nivel bajo, una vez más, siendo un aspecto prioritario por manejar dentro de las sesiones.

## Modelamiento

Figura 5 – Configuración del modelamiento



La propuesta se concibe como una estrategia integral, cuyo propósito es potenciar habilidades blandas en estudiantes de quinto grado de primaria dentro de un entorno inclusivo, a través de un programa de educación emocional. Se caracteriza por ser humanista, activa, contextualizada y sostenible, al contar con validez teórica respaldada por expertos y evidencias empíricas en el ámbito educativo. Esta intervención responde a la necesidad de fortalecer competencias personales y sociales fundamentales para la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin duda, el programa constituye una metodología activa que promueve el aprendizaje vivencial, tal como lo sostienen Goleman (1995) y Bisquerra (2000), y una estrategia pedagógica centrada en el estudiante, según el enfoque del aprendizaje socioemocional (SEL) propuesto por la CASEL (2020).

La propuesta se estructura en un total de once sesiones, organizadas en torno a cuatro dimensiones que buscan potenciar el desarrollo socioemocional de los participantes mediante experiencias lúdicas, reflexivas y colaborativas. Entre las actividades diseñadas se incluyen el juego de roles “*Reporteros de emociones*”, la creación de mensajes positivos en tarjetas y la dinámica “*Teléfono emocional*”, orientadas a fortalecer la expresión y comunicación afectiva.

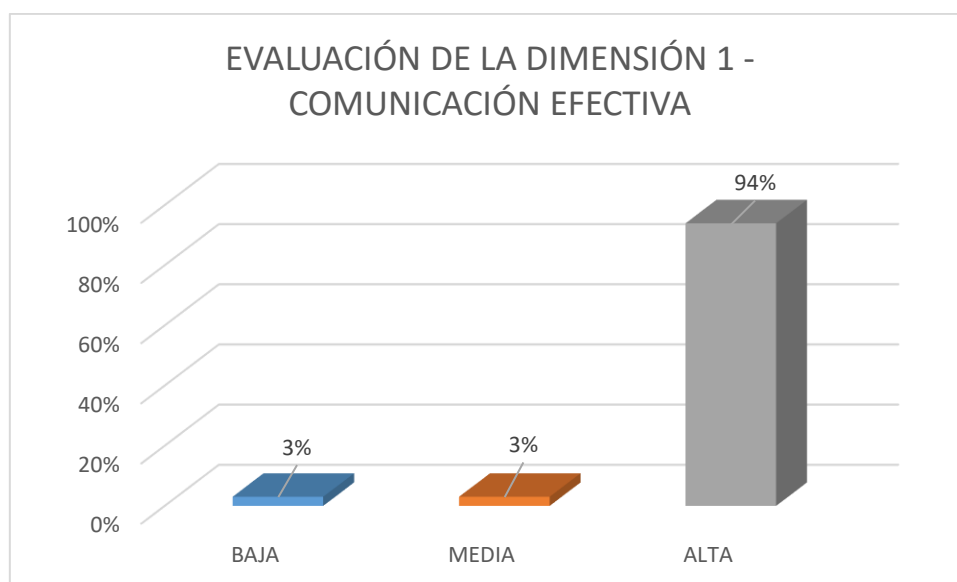
Asimismo, se plantean estrategias de resolución conjunta como “*La isla de las soluciones*” y la construcción de un reto en equipo, complementadas con la elaboración de un cartel colaborativo titulado “*Nuestro equipo ideal*”, que promueve la cohesión grupal. En la dimensión empática se incorporan el juego de tarjetas “*¿Cómo te sentirías si...?*” y las historias dramatizadas de compañeros, que favorecen la perspectiva emocional compartida. Finalmente, se incluyen recursos de autorregulación y autocuidado, tales como el *Árbol de palabras amables*, el circuito de autorregulación (*respira, cuenta, dibuja*) y “*El rincón de la calma*”, concebidos para fortalecer la gestión emocional y la convivencia positiva.

## Eficacia

### Post test

#### Figura 6

*Nivel de la dimensión de comunicación efectiva, después de la aplicación de las sesiones.*



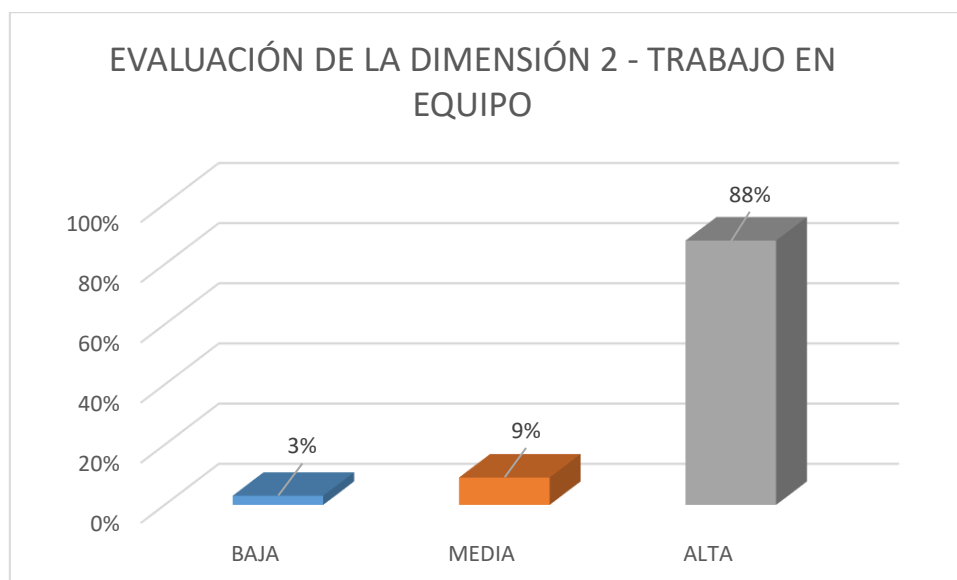
*Nota: La figura demuestra niveles altos de la dimensión comunicación efectiva que reúne al 94% del grupo evaluado.*

*Estadísticos: En esta dimensión, la mediana fue 17.86 y la moda coincidió con 17.86, lo que refleja una fuerte concentración de los puntajes en torno a este valor. El mínimo fue 15 y el máximo 20, con un rango de 5 unidades. La media fue 17.86 y la desviación estándar 1.24, lo que genera un coeficiente de variabilidad del 6.9%. Este valor indica una dispersión muy baja, lo que sugiere que los participantes muestran un desempeño altamente homogéneo en comunicación efectiva tras la ejecución del programa.*

Se observa un alto nivel de logro, con un 94 % de estudiantes en nivel alto, mientras que el 3 % permanece en nivel medio y otro 3 % en nivel bajo. Esto muestra un avance significativo en las capacidades de expresarse con claridad y escuchar activamente. La media (17.86) y la mediana coinciden, evidenciando consistencia en el grupo. La distribución tiende ligeramente a la izquierda (asimetría -0.49), lo que confirma la concentración de puntajes en el rango superior.

### Figura 7

*Nivel de la dimensión de Trabajo en equipo, después de la aplicación de las sesiones.*



*Nota: La figura demuestra niveles altos de la dimensión Trabajo en equipo que reúne al 88% del grupo evaluado.*

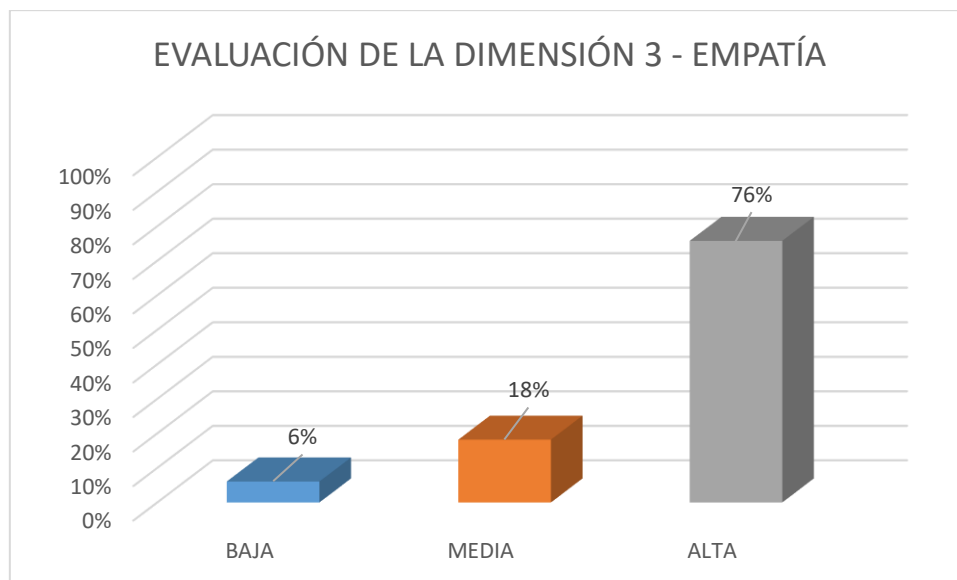
*Estadígrafos: En trabajo en equipo, la mediana fue 17.14 y la moda 17.86, lo que refleja una ligera diferencia entre el valor central y el más frecuente. El mínimo fue 14.29 y el máximo 20, con un rango de 5.71 unidades. La media fue 16.99 y la desviación estándar 1.46, lo que arroja un coeficiente de variabilidad del 8.6%. Este nivel de variabilidad es bajo, lo que indica que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en un rango estrecho de puntajes, con un desempeño bastante consistente en trabajo en equipo.*

El 88% alcanza el nivel alto, el 9% nivel medio y el 3% nivel bajo. Esto refleja que la propuesta fortaleció la colaboración y la interacción positiva en el aula inclusiva. La media (16.99) y la mediana (17.14) son cercanas, lo que muestra equilibrio en los resultados. La distribución es

casi simétrica (asimetría  $-0.09$ ), indicando que la mayoría de los estudiantes logró un buen desempeño.

### Figura 8

*Nivel de la dimensión de Empatía, después de la aplicación de las sesiones.*



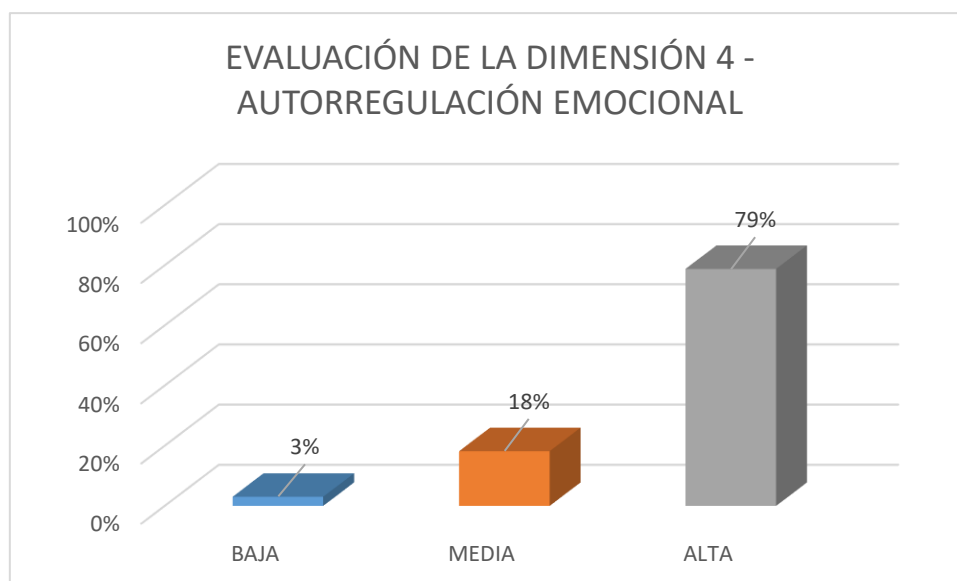
*Nota: La figura demuestra niveles altos de la dimensión Empatía que reúne al 76% del grupo evaluado.*

*Estadígrafos: En empatía, la mediana fue 16.88 y la moda 17.5, lo que refleja una ligera diferencia entre los valores centrales. El mínimo fue 11.88 y el máximo 18.75, con un rango de 6.88 unidades. La media fue 16.42 y la desviación estándar 1.78, lo que genera un coeficiente de variabilidad del 10.8%. Esto refleja que existen diferencias más marcadas en los niveles de empatía alcanzados por los estudiantes.*

El 76 % de estudiantes se ubica en nivel alto, el 18% en nivel medio y un % en nivel bajo. Aunque los resultados son positivos, se observa mayor dispersión (desviación estándar 1.77) y un rango más amplio (6.88). Esto sugiere que, si bien la mayoría desarrolló la habilidad de ponerse en el lugar del otro, aún requieren mayor acompañamiento para consolidarla.

### Figura 8

*Nivel de la dimensión de Autorregulación emocional, después de la aplicación de las sesiones.*



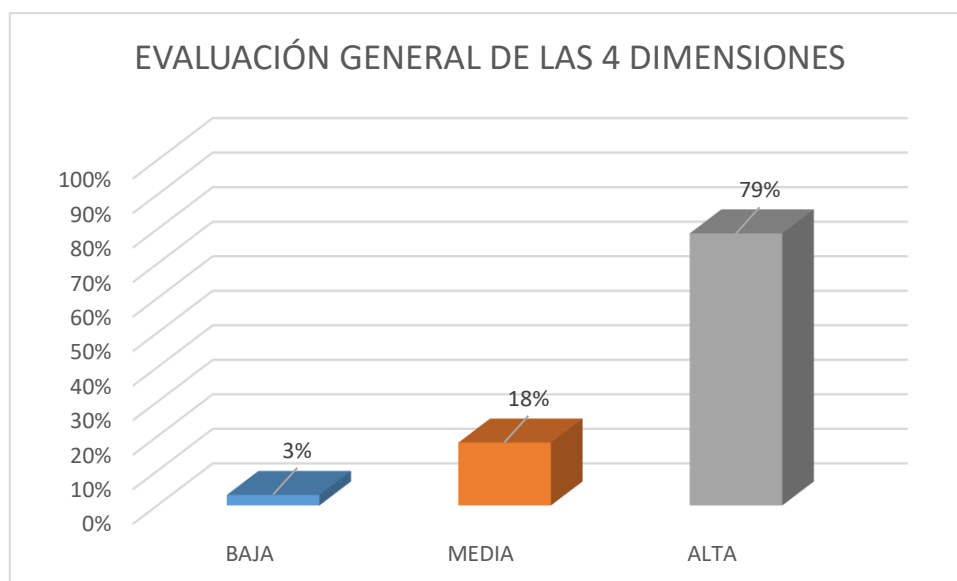
*Nota: La figura demuestra niveles altos de la dimensión Autorregulación emocional que reúne al 76% del grupo evaluado.*

*Estadígrafos: En esta dimensión, la mediana fue 16.43 y la moda coincidió con 16.43, lo que refleja estabilidad en la tendencia central. El mínimo fue 11.43 y el máximo 18.57, con un rango de 7.14 unidades. La media fue 16.10 y la desviación estándar 1.65, lo que genera un coeficiente de variabilidad del 10.2%. Este valor indica una dispersión baja, aunque ligeramente mayor que en comunicación efectiva y trabajo en equipo, lo que indica que la autorregulación emocional presenta diferencias individuales más notables.*

El 76% se ubica en el nivel alto, el 18% en nivel medio y el 6% en nivel bajo. Los datos reflejan un avance importante en el manejo de las propias emociones. Sin embargo, la asimetría marcada (0.88) y la curtosis positiva indican presencia de algunos casos con puntajes más bajos que deberían ser considerados en futuras intervenciones.

### **Figura 9**

*Nivel de la evaluación general, después de la aplicación de las sesiones.*



*Nota: La figura demuestra niveles altos de evaluación general que reúne al 79% del grupo evaluado.*

*Estadígrafos: En la evaluación global, la mediana fue 17.24 y la moda 17.41, lo que refleja una fuerte concentración en torno a valores altos. El mínimo fue 14.14 y el máximo 17.93, con un rango de 3.79 unidades. La media fue 16.83 y la desviación estándar 1.11, lo que genera un coeficiente de variabilidad del 6.6%, el más bajo de todos. Esto indica que, en conjunto, los estudiantes mostraron un desempeño muy homogéneo y elevado en las competencias evaluadas.*

De forma integral, el 79% de los estudiantes alcanzó un nivel alto en el desarrollo de habilidades blandas, mientras el 18% se ubica en el nivel medio y solo el 3% en nivel bajo. La media general (16.83) es alta, y el rango reducido (3.79) confirma homogeneidad. El sesgo hacia la izquierda (-1.47) indica que los resultados tienden a concentrarse en el nivel superior. Esto evidencia que el programa fue eficaz en potenciar las habilidades blandas en un contexto incluso de una escuela pública de educación primaria.

En el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del programa de educación emocional, se evidencian mejoras significativas en las cuatro dimensiones evaluadas: comunicación efectiva, trabajo en equipo, empatía y autorregulación emocional.

En la dimensión de comunicación efectiva, los resultados del pretest mostraron que el 70% de los estudiantes se encontraba en un nivel bajo, el 18% en un nivel medio y solo el 12% en un nivel alto. Tras la intervención, en el post test se observó que el 94% alcanzó un nivel alto, mientras que únicamente el 3% permaneció en nivel bajo y otro 3% en nivel medio. Este

cambio refleja que las estrategias implementadas, como las dramatizaciones y dinámicas de interacción, resultaron altamente eficaces para fortalecer la expresión clara y la escucha activa, generando un impacto homogéneo en la mayoría de los estudiantes.

En cuanto al trabajo en equipo, los datos iniciales indicaban que el 70% de los estudiantes se encontraba en un nivel bajo, el 21% en un nivel medio y el 9% en un nivel alto. Posteriormente, los resultados del post test mostraron que el 88% alcanzó un nivel alto, mientras que solo un 3% permaneció en nivel bajo y un 9% en nivel medio. Este progreso evidencia que las actividades colaborativas y las dinámicas grupales favorecieron la cooperación y la corresponsabilidad en las tareas, consolidando la cohesión entre los estudiantes y mejorando la convivencia en el aula.

Respecto a la empatía, los resultados iniciales fueron más críticos, con un 85% de los estudiantes en nivel bajo, un 12% en nivel medio y apenas un 3% en nivel alto. Tras la aplicación del programa, el 76% alcanzó un nivel alto, mientras que un 18% permaneció en nivel medio y un 6% en nivel bajo. Aunque la mejora es evidente, esta dimensión mostró un avance menos homogéneo en comparación con las anteriores. Esto puede explicarse porque la empatía implica procesos internos más complejos, como el reconocimiento de emociones ajenas y la disposición a actuar en consecuencia, los cuales requieren mayor tiempo y experiencias prolongadas para consolidarse.

Finalmente, en la dimensión de autorregulación emocional, los resultados del pretest reflejaron que el 85% de los estudiantes se encontraba en nivel bajo, el 15% en nivel medio y ninguno en nivel alto. En el post test, el 79% alcanzó un nivel alto, el 18% se ubicó en nivel medio y solo el 3% permaneció en nivel bajo. Este cambio demuestra que las estrategias aplicadas, como los ejercicios de mindfulness y reflexión, fueron efectivas para mejorar el control emocional. Sin embargo, al igual que en la empatía, un porcentaje de estudiantes aún no alcanzó niveles altos, lo que sugiere la necesidad de extender la duración del programa para consolidar los avances.

En síntesis, aunque todas las dimensiones mostraron mejoras significativas, la empatía fue la que obtuvo un menor nivel de progreso relativo, ya que un 24% de los estudiantes permaneció en niveles bajo o medio después de la intervención. Esto se debe a que el desarrollo de la empatía requiere procesos más profundos y sostenidos, así como un refuerzo constante tanto en el aula como en el entorno familiar y comunitario. Por lo tanto, se recomienda ampliar la duración del programa y fortalecer las actividades orientadas a la sensibilización y comprensión de las emociones de los demás, con el fin de lograr un impacto más homogéneo en todos los estudiantes.

## Discusión

En coherencia con el propósito general de la investigación, orientado a demostrar la eficacia del programa de educación emocional en el fortalecimiento de las habilidades blandas en aulas inclusivas, se procedió inicialmente a caracterizar el estado actual de dichas competencias en los estudiantes de quinto grado de la I.E. 11003 “Karl Weiss”. El diagnóstico evidenció niveles predominantemente bajos en comunicación efectiva, trabajo en equipo, empatía y autorregulación emocional. Este hallazgo coincide con lo reportado por Silva Rivas (2025), quien identificó que la mayoría de los estudiantes de primaria se encontraban aún en proceso de desarrollo tanto en aprendizaje emocional como en convivencia escolar, lo que confirma la necesidad de implementar programas socioemocionales desde etapas tempranas.

De manera similar, Dávila Santa Cruz (2023) señaló que la ausencia de estrategias estructuradas de educación emocional repercute en una convivencia débil y en la presencia de conflictos frecuentes en el aula. Estos antecedentes respaldan la pertinencia del presente estudio y refuerzan la urgencia de diseñar propuestas pedagógicas que atiendan las carencias socioemocionales en contextos inclusivos.

Tras la aplicación del programa, los resultados mostraron un incremento significativo en todas las dimensiones evaluadas. En comunicación efectiva, el 94 % de los estudiantes alcanzó un nivel alto en el post test, lo que guarda relación con lo encontrado por Poma Inga (2022), quien demostró que el fortalecimiento de la inteligencia emocional favorece directamente los procesos colaborativos y comunicativos en el aula. Asimismo, Guevara et al. (2024) evidenciaron que los programas psicoeducativos basados en habilidades blandas reducen conductas disruptivas y mejoran la interacción social, lo que coincide con los avances observados en la presente investigación. Estos resultados pueden explicarse desde la teoría de la educación emocional de Bisquerra (2000), que plantea la comunicación como una competencia socioemocional esencial para la convivencia y el aprendizaje inclusivo.

En cuanto al trabajo en equipo, el 88 % de los estudiantes alcanzó un nivel alto tras la intervención. Este hallazgo se relaciona con lo reportado por Kalogeratos et al. (2023), quienes demostraron que proyectos educativos interdisciplinarios fortalecen la colaboración y la motivación estudiantil. De igual modo, Poma Inga (2022) resaltó la estrecha relación entre inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo, lo que confirma que el desarrollo de competencias socioemocionales incide directamente en la cohesión grupal. Desde la

perspectiva del aprendizaje cooperativo, Abellán (2018) sostiene que la interacción positiva entre pares potencia tanto el rendimiento académico como la integración social, lo que explica los resultados obtenidos en este estudio.

Respecto a la empatía, si bien se observaron mejoras significativas, un 24 % de los estudiantes permaneció en niveles bajos o medios. Este resultado coincide con Colle y Del Giudice (2011), quienes señalaron que la empatía y la regulación emocional dependen de procesos más prolongados y de factores como el apego temprano. En la misma línea, Silva Rivas (2025) encontró que la empatía se asocia estrechamente con la convivencia escolar, pero requiere intervenciones sostenidas para consolidarse. Por ello, se recomienda extender la duración del programa para afianzar los avances logrados en esta dimensión.

Finalmente, en autorregulación emocional, el 79 % de los estudiantes alcanzó un nivel alto en el post test, en contraste con el 85 % que se encontraba en nivel bajo en el diagnóstico inicial. Este resultado se asemeja a lo reportado por Berastegui-Martínez et al. (2024), quienes demostraron que los programas de educación emocional mejoran significativamente la autonomía y la regulación emocional en estudiantes de primaria y secundaria. Asimismo, Baena-Extremera et al. (2021) evidenciaron que la práctica del mindfulness contribuye a la reducción del estrés y al fortalecimiento de la autorregulación, lo que explica la eficacia de las dinámicas aplicadas en este estudio.

En síntesis, los resultados obtenidos confirman la hipótesis general de que la implementación de un programa de educación emocional mejora significativamente las habilidades blandas en estudiantes de aulas inclusivas. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas (Cabello-Sanz et al., 2025; Berastegui-Martínez et al., 2024; Guevara et al., 2024), y refuerzan la necesidad de integrar la educación emocional como un eje transversal en el currículo escolar, en coherencia con lo planteado por Bisquerra (2000) y Gardner (1983).

Sin embargo, se recomienda que futuras investigaciones exploren el impacto de estas estrategias mediante diseños cuasi experimentales o experimentales, con grupos de comparación, para consolidar la evidencia de su eficacia. Asimismo, sería beneficioso extender la duración de los programas y propiciar una mayor articulación con las familias y otros agentes educativos, a fin de sostener los avances logrados y seguir fortaleciendo la educación emocional en contextos escolares diversos.

## **Conclusiones**

Conforme a los resultados iniciales obtenidos, se concluye que los estudiantes del quinto grado presentaban un nivel mayoritariamente bajo o medio en las habilidades blandas evaluadas, especialmente en las dimensiones de comunicación efectiva, trabajo en equipo, empatía y autorregulación emocional. Esta situación evidenció limitaciones no solo para establecer interacciones armónicas, sino también para gestionar sus emociones y participar plenamente en las dinámicas inclusivas del aula. Esta realidad confirmó la necesidad urgente de replantear las prácticas pedagógicas cotidianas y de implementar propuestas orientadas al desarrollo socioemocional desde las primeras etapas escolares. Por ello, se recomienda realizar diagnósticos socioemocionales periódicos que permitan identificar oportunamente las brechas en habilidades blandas y diseñar intervenciones preventivas y formativas ajustadas al contexto de cada aula inclusiva.

En relación con el diseño y la aplicación del programa de educación emocional, se concluye que una propuesta contextualizada, participativa y emocionalmente significativa, basada en la metodología SAIVC, logra transformar las dinámicas interpersonales y emocionales dentro del aula. El desarrollo de actividades lúdicas, colaborativas y reflexivas favoreció la participación, el respeto mutuo, el pensamiento empático y el fortalecimiento del trabajo en equipo. Las sesiones no solo promovieron el aprendizaje de habilidades blandas, sino que habilitaron espacios para el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, contribuyendo a un ambiente inclusivo, cálido y respetuoso. En este sentido, se recomienda a los docentes y escuelas adaptar y contextualizar sus estrategias didácticas, priorizando metodologías activas y vivenciales que fomenten la interacción, la inclusión y la autorregulación emocional de los estudiantes.

Finalmente, a partir de la comparación entre los resultados del pretest y post test, se concluye que la implementación del programa generó una mejora significativa en las habilidades blandas de los estudiantes, observándose un incremento considerable en los niveles altos de comunicación efectiva, trabajo en equipo, empatía y autorregulación emocional. Este avance refleja que, cuando se crean condiciones pedagógicas adecuadas, afectivas y contextualizadas, es posible potenciar no solo el desarrollo cognitivo, sino también el bienestar emocional y la convivencia escolar. Sin embargo, el proceso también evidenció que el fortalecimiento de estas habilidades es progresivo y requiere de intervenciones sostenidas en el tiempo. Por tanto, se recomienda que futuras investigaciones repliquen y amplíen el programa mediante diseños cuasi

experimentales o experimentales, con grupos de control, para afianzar la validez de los resultados y continuar generando evidencia que respalde la incorporación de la educación emocional como un eje transversal en el currículo escolar.

### **Recomendaciones**

En primer lugar, se recomienda que las instituciones educativas implementen diagnósticos socioemocionales periódicos que permitan identificar a tiempo las brechas existentes en el desarrollo de habilidades blandas de los estudiantes. Dichos diagnósticos deben integrarse como parte de la evaluación formativa y servir de base para diseñar intervenciones pedagógicas preventivas y formativas, ajustadas a las características y necesidades de cada aula inclusiva. De este modo, los docentes contarán con información pertinente para actuar de manera oportuna en la promoción del bienestar emocional y la buena convivencia.

Asimismo, se recomienda a los docentes diseñar y adaptar estrategias didácticas basadas en la educación emocional, priorizando metodologías activas y vivenciales como el enfoque SAIVC, que favorecen la participación, el respeto mutuo, la empatía y la autorregulación emocional. La integración sistemática de este tipo de estrategias no solo favorece las competencias socioemocionales de los estudiantes, sino que también contribuye a consolidar una cultura escolar inclusiva, afectiva y cooperativa que potencie el aprendizaje y la sana convivencia.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones amplíen la aplicación del programa de educación emocional mediante diseños cuasi experimentales o experimentales que incorporen grupos de control y seguimiento longitudinal. Ello permitirá validar con mayor rigor los resultados obtenidos y generar nuevas evidencias sobre la efectividad de la educación emocional como un eje transversal del currículo escolar. Además, se alienta a los investigadores a explorar la implementación de este programa en diferentes contextos educativos, considerando variables como la diversidad cultural, la modalidad educativa y los niveles de intervención emocional.

## Referencias

Abellán, C. M. A. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181–194. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2018.161.58622>

Ağırkan, M., & Ergene, T. (2022). ¿Qué significan las intervenciones de aprendizaje social y emocional (SEL)? Un metaanálisis. *Revista de psicodidáctica*, 27(2), 97–108. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.01.001>

Alavi, M. and Leidner, D.E. (2001) Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly*, 25, 107-136. <http://dx.doi.org/10.2307/3250961>

Arias, J., Soto-Carballo, J. G., & Pino-Juste, M. R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia*, 35(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>

Avendaño-de-Barón, G.S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes [Critical Reading in Middle and High School: Teacher's Voices]. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>

Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. del M., Sánchez, A.-M. M., & Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de psicodidáctica*, 26(2), 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.002>

BISQUERRA, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin (Academic).

Christensen, L. B., Burke Johnson, R., & Turner, L. A. (2013). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.

Christensen, L., Johnson, B., & Turner, L. (2014). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Colle, L., & Del Giudice, M. (2011). Attachment patterns and emotional competence in middle childhood: Evidence from emotion recognition and regulation strategies in seven-year-old children.

CONCYTEC. (2019). Código Nacional de la Integridad Científica. Gob.Pe. <https://portal.concytec.gob.pe/images/publicaciones/Codigo-integridad-cientifica.pdf>

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2007). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Figures.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Crowder, M. K., Gordon, R. A., Brown, R. D., Davidson, L. A., & Domitrovich, C. E. (2019). Validation of the Washoe County School District Social and Emotional Competency Assessment (WCSD-SECA): A Rasch analysis of alignment with SEL standards.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020). The impact of social and emotional learning. Google Scholar.

Etikan, I. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>

Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.

Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas: cómo entenderlas y superarlas*. Barcelona: Kairós

Goleman, D. et al. (2020). *Emotional intelligence in education*. (Scopus).

Goleman, Daniel, 1995: *Emotional intelligence*, New York: Bantam

González-Pienda y José Carlos Núñez, J. A. (2022). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revistadepsicologiayeducacion.Es*. Retrieved November 15, 2024, from <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/9.pdf>

Greenberg, M. T., & Jennings, P. A. (2021). *Mindfulness and self-regulation in educational settings*. SciELO.

Hernandez Sampieri, R. (2006). *Metodología de La Investigacion*. McGraw-Hill Companies.  
Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Ibarrola (2016). El sistema educativo estará cojo mientras no incorpore la inteligencia emocional. *EIDiario.es*. <https://cutt.ly/fgUiJ0J>

Ipah et. al (2020). The profile of interpersonal communication skills in elementary school students. Scopus.com. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85079862887&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&sid=62c0549808f5ccf52ce482367746e1b2&sot=b&sdt=b&cluster=scoexactkeywords%2C%22Elementary+School%22%2Ct&s=TITLE-ABS->

KEY%28skill+AND+communications+AND+elementary+AND+school%29&sl=42&sessionSearchId=62c0549808f5ccf52ce482367746e1b2&relpos=16

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2020). Cooperative learning and social interaction. ProQuest.

Kalogeratos, G., Alexandropoulou, A., & Pierrakeas, C. (2023). Examining the digital and socio-emotional benefits of implementing a STEAM educational project for students and teachers.

Lerner, R. M., & Mahatmya, D. (2022). Empathy in action: fostering emotional connections in education. ProQuest.

Li, Y., Kendziora, K., Berg, J., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2023). Evaluating the impact of schoolwide social and emotional learning implementation on student outcomes: The role of socio-emotional leadership.

Manrique. (2020). Estrategias para la práctica reflexiva. Pucp.eduCation. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/10110433/GU%C3%8DA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>

Minedu. (2022). Programa de Habilidades. Perueduca.Pe. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-v.pdf>

Mohammed, Jasim, Moheb, & Ahmed. (2021). Analyzing Classroom Interaction between Teacher and Student Using Systematic Observation. Scopus.

Montes, & Martínez, M. (2014). Guía para proyectos de investigación. Universitas, XII (20), enero-junio, pp. 91-126.

Muñoz-Oliver, B., Gil-Madrona, P., & Gómez-Ramos, J. L. (2022). The development of emotional programmes in education settings during the last decade. *Children* (Basel, Switzerland), 9(4), 456. <https://doi.org/10.3390/children9040456>

Pallant, J. (2020). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (7th ed.). Open University Press.

Pane, M., Siregar, C., Fios, F., & C.J.M. Lake, S. (2021). The teamwork skills formation of elementary school students after the disaster preparedness training. 2021 the 6th International Conference on Distance Education and Learning.

Patton, M. Q. (2023). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Pavlenko, V. B., Orekhova, L. S., Portugalskaya, A. A., & Mikhailova, A. A. (2023). Establishment of prosocial behavior in early childhood and its neurophysiological mechanisms. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 53(7), 1175–1189. <https://doi.org/10.1007/s11055-023-01514-5>

Peña (2015). La Narración oral: Alternativa para el desarrollo de una experiencia educativa con perspectivas de género [The oral Storytelling: An alternative for the development of an educational experience with gender perspectives]. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 73-92.

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Saballet Lara, M. P. (2024). Las Habilidades Blandas en las Interacciones Docente-Estudiante Durante el Proceso Formativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5919–5936. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10998](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10998)

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*.

Smith, J.C. (2002). *Stress management: a comprehensive handbook of techniques and strategies*. New York: Springer.

Taller de habilidades comunicativas. (2024, January 27). Gabinete de Logopedia y Psicología en Zaragoza; Logopedia y psicología Actur. <https://www.logopediaactur.es/taller-de-habilidades-comunicativas/>

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>

Váscones, Quiróz & Matías. (2022). Dynamic adaptations of Small Group Sessions after COVID-19 pandemic and its educational impact: Opinion of a group of students.

Wang, & Tice. (2022.). *Yoga as a Proactive Measure for Urban Elementary School Students.*

Xus, M. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. <http://file:///C:/Users/Profesional/Downloads/Dialnet-ElRoleplayingUnaTecnicaParaFacilitarLaEmpatiaYLaPe-126264.pdf>

Cabello-Sanz, S., González-Benito, A., & Otero-Mayer, A. (2025). Diseño y validación de un programa de educación emocional para alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Electrónica Educare*, 29(1), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18624>

Berastegui-Martínez, J., De la Caba-Collado, M. Á., & Pérez-Escoda, N. (2024). Intervención en educación emocional. Efectos en la competencia emocional del alumnado de Primaria y Secundaria. *Revista complutense de educación*, 35(1), 187–197. <https://doi.org/10.5209/rced.83087>

## **Anexos**

### **Anexo 1: Instrumento de medición**

En este anexo se presenta el instrumento de medición utilizado para recolectar la información necesaria respecto a las habilidades blandas de los estudiantes. El cuestionario fue diseñado en base a las dimensiones planteadas en el estudio, considerando los indicadores que permitieron valorar el nivel del desarrollo socioemocional antes y después de la aplicación del programa de educación emocional.

### **LISTA DE COTEJO**

<b>Área</b>	: Habilidades blandas / Tutoría.
<b>Examinador</b>	: Lainez Limo, Lorena.
<b>Lugar de aplicación</b>	: I.E 11003 “Karl Weiss”
<b>Edad</b>	: 10 y 11 años
<b>Sexo</b>	: Masculino y Femenino
<b>Lugar de residencia</b>	: Chiclayo

**Objetivo:** Medir el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes de 5to grado D de la I. E. “Karl Weiss” a través de la implementación de un programa de educación emocional, con un enfoque en la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la empatía y la autorregulación emocional.

**Escala de medición:**

<b>Baja</b>	<b>Media</b>	<b>Alta</b>
<11	[11-14]	[15-20]

**Instrucción:** El docente observará el desempeño de cada estudiante en diversas situaciones y marcará cualquiera de las siguientes opciones que mejor refleje su nivel de desarrollo en cada habilidad blanda evaluada:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre

Nº	Ítems	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca	Observaciones
<b>D1</b>	<b>Comunicación efectiva</b>					
01	Expresa sus ideas de forma clara y estructurada al participar en discusiones grupales o exposiciones orales.	4	3	2	1	
02	Explica sus opiniones y responde a preguntas con argumentos claros y respetuosos en debates y dinámicas grupales.	4	3	2	1	
03	Expone su punto de vista con claridad y sustento en actividades de argumentación.	4	3	2	1	
04	Mantiene contacto visual y responde con comentarios pertinentes durante el intercambio de ideas en clase.	4	3	2	1	

05	Utiliza gestos y posturas adecuadas que refuercen su comunicación en presentaciones y discusiones.	4	3	2	1	
06	Ajusta su forma de expresarse dependiendo del interlocutor y la situación, demostrando flexibilidad comunicativa.	4	3	2	1	
07	Recibe y aplica sugerencias para mejorar su comunicación en presentaciones o interacciones grupales.	4	3	2	1	
<b>D2</b>	<b>Trabajo en equipo</b>					
08	Participa activamente en actividades grupales, cumpliendo con su rol y apoyando a sus compañeros.	4	3	2	1	
09	Busca soluciones a desacuerdos en el equipo a través del diálogo y la negociación.	4	3	2	1	
10	Cumple con sus tareas asignadas dentro del equipo y entrega los trabajos en los tiempos acordados.	4	3	2	1	
11	Comparte información y materiales necesarios para facilitar el trabajo en equipo.	4	3	2	1	
12	Mantiene una actitud positiva y alienta a sus compañeros a lograr los objetivos del equipo.	4	3	2	1	
13	Se adapta a cambios en la dinámica grupal sin mostrar resistencia o incomodidad.	4	3	2	1	

14	Reconoce el esfuerzo y las contribuciones de sus compañeros en el desarrollo de las actividades grupales.	4	3	2	1	
<b>D3</b>	<b>Empatía</b>					
15	Identifica y reacciona de manera adecuada ante las emociones de sus compañeros a la hora de receso.	4	3	2	1	
16	Se muestra atento y preocupado por el bienestar emocional de sus compañeros cuando enfrentan dificultades dentro del aula.	4	3	2	1	
17	Brinda ayuda y palabras de ánimo a sus compañeros cuando percibe que lo necesitan (frente alguna situación de fracaso).	4	3	2	1	
18	Se pone en el lugar del otro para comprender su punto de vista en una discusión o conflicto.	4	3	2	1	
19	Valora y acepta las diferencias individuales sin discriminar ni hacer comentarios negativos.	4	3	2	1	
20	Atiende con interés y sin interrupciones cuando un compañero expresa una emoción o problema.	4	3	2	1	
21	No hace comentarios despectivos sobre los sentimientos o situaciones de sus compañeros.	4	3	2	1	
22	Contribuye a generar un ambiente donde todos se sientan aceptados y valorados.	4	3	2	1	

D4	Autorregulación emocional					
23	Expresa sus emociones de manera adecuada, identificando sus causas y consecuencias.	4	3	2	1	
24	Mantiene la calma ante situaciones frustrantes, evitando reacciones agresivas o inapropiadas.	4	3	2	1	
25	Reconoce cuándo necesita ayuda para manejar sus emociones y la solicita cuando es necesario.	4	3	2	1	
26	Espera su turno y respeta los tiempos en actividades grupales sin mostrar impaciencia.	4	3	2	1	
27	Utiliza estrategias como respiración profunda o pausas activas para recuperar la calma.	4	3	2	1	
28	Analiza cómo sus emociones influyen en sus acciones y relaciones interpersonales.	4	3	2	1	
29	Retoma su concentración en la tarea después de haber experimentado una emoción intensa como regresar de recreo.	4	3	2	1	

## Anexo 2: Matriz de operacionalización de la variable independiente

En este anexo se detalla la matriz de operacionalización de la variable independiente: Programa de educación emocional. Se especifican sus dimensiones, indicadores e ítems que permitieron evaluar su influencia en la potenciación de las habilidades blandas en el contexto de aulas inclusivas. Se adjunta enlace para mejor visualización del mismo: [https://drive.google.com/drive/folders/10mec2npdv7sZ58YPs\\_fRHuLR6yCkvv7r?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/10mec2npdv7sZ58YPs_fRHuLR6yCkvv7r?usp=drive_link)

VARIABLE	DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	ESCALA
<p><b>Programa de educación emocional</b></p> <p>Según MINEDU (2022) es un conjunto estructurado de actividades y estrategias diseñadas para desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes, enfocándose en habilidades blandas que serán trabajadas a través de diversas estrategias.</p> <p><b>DEFINICIÓN OPERACIONAL</b></p> <p>Para efectos del estudio, el programa de educación emocional se materializa mediante un conjunto de actividades específicas seleccionadas, integrando estrategias para la comunicación efectiva como la integración de habilidades comunicativas y el role playing. Para el trabajo en equipo como el aprendizaje cooperativo y las dinámicas de grupo. Para la empatía como programas de lectura de historias y ejercicios de conclusión y reflexión. Y para trabajar la autorregulación emocional el mindfulness y técnicas de manejo del estrés.</p>	<p><b>Talleres de habilidades comunicativas.</b> Dinámicas que incluyan la práctica de la escucha activa, el uso adecuado del lenguaje corporal y la claridad en la expresión verbal. (Goleman et al., 2020; Rimm-Kaufman &amp; Hulleman, 2021)</p>	<p>Los estudiantes desarrollan la capacidad de expresar sus ideas de manera clara y efectiva, utilizando tanto el lenguaje verbal como el no verbal. Además, aprenden a escuchar activamente, lo que mejora la interacción y comprensión mutua en el aula. <i>(Claridad-Expresión-Interacción)</i></p>	Nominal
	<p><b>Role-playing:</b> Simulación de situaciones cotidianas para practicar la empatía, la escucha y la retroalimentación. (Nielsen et al., 2021)</p>	<p>A través de la simulación de situaciones reales, los estudiantes practican la comunicación en contextos diversos, reforzando su habilidad para responder adecuadamente y expresar sus emociones. <i>(Práctica-Simulación-Adaptación)</i></p>	Nominal
	<p><b>Aprendizaje Cooperativo:</b> Actividades en grupo para resolver problemas de manera colaborativa, fomentando la responsabilidad compartida y la cooperación. (Johnson &amp; Johnson, 2020; Durlak et al., 2020)</p>	<p>Se busca fomentar la colaboración y el trabajo en grupo, desarrollando habilidades para la resolución de problemas colectivos y el aprendizaje compartido. Los estudiantes aprenden a ser responsables no solo de su trabajo, sino también del éxito del equipo. <i>(Colaboración-Responsabilidad-Cooperación)</i></p>	Nominal
	<p><b>Dinámicas de grupo:</b> Juegos y proyectos grupales que promuevan la interacción y el fortalecimiento de la cohesión del grupo. (Weissberg &amp; Cascarino, 2020)</p>	<p>A través de actividades lúdicas, los estudiantes refuerzan la cohesión del grupo y aprenden a respetar diversas opiniones y habilidades, promoviendo un ambiente de confianza y cooperación. <i>(Cohesión-Interacción-Confianza)</i></p>	Nominal
	<p><b>Programas de lectura de historias:</b> Uso de historias para desarrollar la empatía a través del entendimiento de diversas perspectivas emocionales. (Lerner et al., 2022; Garner &amp; Mahatmya, 2021)</p>	<p>Las historias se utilizan para desarrollar la empatía, ayudando a los estudiantes a comprender y sentir las emociones de los demás. Esto facilita la identificación emocional y la aceptación de diferentes perspectivas. <i>(Empatía-Comprensión-Aceptación)</i></p>	Nominal
	<p><b>Ejercicios de reflexión y discusión:</b> Actividades para compartir experiencias personales que fomenten el entendimiento emocional entre los estudiantes. (Zins et al., 2020)</p>	<p>Los estudiantes participan en actividades donde comparten experiencias personales y discuten sobre las emociones ajenas, promoviendo el respeto y el entendimiento mutuo. <i>(Reflexión-Discusión-Respeto)</i></p>	Nominal
	<p><b>Mindfulness y meditación guiada:</b> Prácticas para ayudar a los estudiantes a gestionar sus emociones y mantener la calma en situaciones estresantes. (Greenberg et al., 2021; Schonert-Reichl et al., 2020)</p>	<p>Se enseñan técnicas para identificar y manejar las emociones, permitiendo a los estudiantes mantener la calma y concentración en situaciones de estrés. <i>(Calma-Concentración-Autocontrol)</i></p>	Nominal
	<p><b>Técnicas de manejo del estrés:</b> Enseñar habilidades para identificar y regular emociones a través de técnicas como la respiración profunda y la relajación. (Brackett et al., 2020; Jennings &amp; Greenberg, 2021)</p>	<p>Los estudiantes aprenden herramientas prácticas para regular sus emociones, como la respiración profunda y la relajación, para enfrentar situaciones desafiantes de forma positiva. <i>(Autocontrol-Regulación-Resiliencia)</i></p>	Nominal

### Anexo 3: Matriz de operacionalización de la variable dependiente

En este anexo se presenta la matriz de operacionalización de la variable dependiente: Habilidades blandas. La matriz incluye las dimensiones, indicadores y descriptores que sirvieron de base para la evaluación del impacto del programa en los estudiantes participantes.

Se adjunta enlace para mejor visualización:

[https://drive.google.com/drive/folders/10mec2npdv7sZ58YPs\\_fRHuLR6yCkvv7r?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/10mec2npdv7sZ58YPs_fRHuLR6yCkvv7r?usp=drive_link)

VARIABLE	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPINDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTO	ESCALA DE VALORACIÓN	TIPO DE VARIABLE			
<b>HABILIDADES BLANDAS</b> Las habilidades blandas se refieren a competencias interpersonales, emocionales y comunicativas que permiten a los individuos interactuar de manera efectiva en distintos contextos (Khlmiyah Wiyono,2021). Según Bakkah (2023), estas habilidades incluyen la comunicación efectiva, la empatía, el trabajo en equipo y la autorregulación emocional, y son esenciales para el éxito tanto personal como profesional. Además, la inteligencia emocional es clave en el desarrollo de habilidades como la empatía y la autorregulación, lo que facilita mejores relaciones interpersonales y un ambiente colaborativo en el aula.  <b>Definición operacional</b> Esta variable se evaluará mediante la aplicación de una lista de cotejo en escala ordinal, que contiene 29 ítems. Considerando descriptores y los niveles, Alta (15-20), Media (11-14) y Baja (0-10)	<b>Comunicación Efectiva</b> Es la habilidad de transmitir y recibir información de manera clara y comprensible, fomentando un entorno en el que los estudiantes puedan expresar sus ideas y recibir retroalimentación constructiva. (Ipah et al., 2020; Bakkah, 2023)	Capacidad para expresar ideas de manera clara.  Escucha activa y comprensión de mensajes.  Resolución de conflictos a través del diálogo.	1,2,3  4,5  6 y 7	Lista de cotejo	Alta (15-20) Media (11-14), Baja (0-10)	Ordinal			
	<b>Trabajo en equipo</b> Es la capacidad de colaborar con otros para lograr objetivos comunes. Promueve la cooperación, el aprendizaje compartido y el desarrollo de habilidades interpersonales.(Pane et al., 2021)	Participación activa en actividades grupales.  Capacidad para colaborar y coordinar con otros.	8,9,10  11, 12				Lista de cotejo	Alta (15-20) Media (11-14), Baja (0-10)	Ordinal
	<b>Empatía</b> Es la habilidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, lo cual es fundamental en la educación emocional. (Pavlenko et al., 2023)	Reconocimiento de las emociones de otros.  Capacidad para expresar comprensión y apoyo emocional.	13 y 14  15, 16, 17  18 , 19, 20						
	<b>Autorregulación emocional</b> Se refiere a la capacidad de manejar y controlar las propias emociones de manera efectiva. Esto incluye habilidades para reducir el estrés, mantener la calma en situaciones difíciles y expresar emociones de forma adecuada. (Wang & Tice, 2022)	Actitud de respeto y consideración hacia los demás.  Manejo adecuado de la frustración y emociones negativas.  Capacidad para mantener la calma en situaciones difíciles.	21 y 22  23, 24, 25  26, 27	Lista de cotejo	Alta (15-20) Media (11-14), Baja (0-10)	Ordinal			
		Uso de estrategias para regular y expresar emociones de forma adecuada.	28 y 29						

## Anexo 4: Matriz de consistencia

En este anexo se expone la matriz de consistencia de la investigación, donde se evidencia la coherencia entre el problema de estudio, los objetivos, las hipótesis, las variables, el tipo y diseño de investigación, así como las técnicas e instrumentos empleados en el proceso investigativo. Se adjunta enlace del anexo para su mejor visualización: [https://drive.google.com/drive/folders/10mec2npdv7sZ58YPs\\_fRHuLR6yCkvv7r?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/10mec2npdv7sZ58YPs_fRHuLR6yCkvv7r?usp=drive_link)

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VALORES/DIMENSIONES	METODOLOGÍA
¿Cuál es la eficacia de un programa de educación emocional en el fortalecimiento de las habilidades blandas en aulas inclusivas?	Demostrar la eficacia del programa de educación emocional en la potenciación de habilidades blandas en aulas inclusivas	El programa de educación emocional muestra eficacia en la potenciación de las habilidades blandas en estudiantes de aulas inclusivas.	Variable 1: <b>PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL</b> D1: Talleres de habilidades comunicativas D2: Role-playing D3: Aprendizaje cooperativo D4: Dinámicas de grupo D5: Programas de lectura de historias D6: Ejercicios de reflexión y discusión D7: Mindfulness y meditación guiada D8: Técnicas de manejo del estrés Variable 2: <b>HABILIDADES BLANDAS</b> D1: Comunicación efectiva D2: Trabajo en equipo D3: Empatía D4: Autorregulación emocional	Enfoque: Cuantitativo Tipo: Aplicativo Diseño: Pre experimental Población: 165 estudiantes Instrumento: - Pre test - Listas de cotejo - Post test Técnica: Observación sistemática Análisis de datos: V - Aiken
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICA		
¿Qué impacto tiene el programa de educación emocional en el desarrollo habilidades blandas en aulas inclusivas en estudiantes de quinto ciclo de la IE 11003 "Karl Weiss"?	Determinar la situación actual en la que se encuentran las habilidades blandas en aulas inclusivas. (pretest)	Existe un efectivo significativo del programa de educación emocional en el trabajo en equipo, comunicación efectiva, empatía y autorregulación emocional.		
¿De qué manera el programa influye en la dinámica del aula y en la convivencia entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales del quinto ciclo de la I.E. 11003 "Karl Weiss"?	Determinar las características fundamentales que debe tener un programa de educación emocional para potenciar habilidades blandas en aulas inclusivas. Valorar los resultados que se obtienen de las habilidades blandas en aulas inclusivas, después de haber aplicado la propuesta. (post test).			
¿Qué herramientas y estrategias pedagógicas son más efectivas para implementar la educación emocional en contextos inclusivos?				
¿De qué manera reconoceré la eficacia de mi propuesta?				

## Anexo 5: Propuesta (link de los talleres)

[https://drive.google.com/drive/folders/18C\\_Q9sI5IBxnJAhHWn23D2iWMggmn8MR?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/18C_Q9sI5IBxnJAhHWn23D2iWMggmn8MR?usp=drive_link)

En este anexo se presenta la propuesta pedagógica del estudio, la cual comprende el programa de educación emocional para potenciar habilidades blandas en aulas inclusivas. El enlace incluido permite acceder al total (11) las actividades desarrolladas, estructurados según la metodología SAIVC y organizados en función de las dimensiones trabajadas.

PROPUESTA	
Actividades	Juego de roles: "Reporteros de emociones"
	Creación de mensajes positivos en tarjetas.

	Dinámica: “Teléfono emocional”
	“La isla de las soluciones”
	“Construimos un reto en equipo en la misión de la torre galáctica”
	Elaboramos un cartel colaborativo: “Nuestro equipo ideal”
	Juego de tarjetas “¿Cómo te sentirías si...?”
	“Historias dramatizadas de compañeros”
	“Árbol de palabras amables”
	“Circuito de autorregulación (respira, cuenta, dibuja)”
	“El rincón de la calma”
<b>Dimensión</b>	Comunicación Efectiva
	Empatía
	Trabajo en equipo
	Autorregulación Emocional
<b>Duración</b>	2 y 3 hrs
<b>Metodología</b>	SAIVC
	Sensibilización
	Acogimiento
	Interacción
	Valoración
	Confrontación

### Anexo 6: Validación de juicio de expertos del instrumento

En este anexo se muestran los resultados de la validación por juicio de 5 expertos aplicada al instrumento de medición. Esta validación permitió determinar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems, asegurando la validez de contenido del instrumento utilizado en el estudio.

En el presente documento se evidencia la validación de un experto, ver en el siguiente enlace las 5 validaciones completas junto con el Excel resumen para la validación del instrumento propuesto:

[https://drive.google.com/drive/folders/1oxVXlhubQ4\\_t\\_ItFDa\\_sHfKhrO0gmvcK?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1oxVXlhubQ4_t_ItFDa_sHfKhrO0gmvcK?usp=drive_link)

**Instrucciones para el validador:**

Estimado/a: por favor, revise detenidamente los elementos del instrumento y evalúe los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia en una escala del 1 al 4. Además, tiene la opción de incluir observaciones y recomendaciones fundamentadas.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Criterios				Observaciones/ recomendaciones
			Suficiencia (1-4)	Claridad (1-4)	Coherencia (1-4)	Relevancia (1-4)	
<b>D1: Comunicación Efectiva</b>	Capacidad para expresar ideas de manera clara.	Expresa sus ideas de forma clara y estructurada al participar en discusiones grupales o exposiciones orales.	4	4	4	4	
		Explica sus opiniones y responde a preguntas con argumentos claros y	4	4	4	4	

		respetuosos en debates y dinámicas grupales.					
		Expone su punto de vista con claridad y sustento en actividades de argumentación.	4	4	4	4	
	Escucha activa y comprensión de mensajes.	Mantiene contacto visual y responde con comentarios pertinentes durante el intercambio de ideas en clase.	4	4	4	4	

		Utiliza gestos y posturas adecuadas que refuercen su comunicación en presentaciones y discusiones.	4	4	4	4	
	Resolución de conflictos a través del diálogo.	Ajusta su forma de expresarse dependiendo del interlocutor y la situación, demostrando flexibilidad comunicativa.	4	4	4	4	

		Recibe y aplica sugerencias para mejorar su comunicación en presentaciones o interacciones grupales.	4	4	4	4	
<b>4D2: Trabajo en equipo</b>	Participación activa en actividades grupales.	Participa activamente en actividades grupales, cumpliendo con su rol y apoyando a sus compañeros.	4	4	4	4	
		Busca soluciones a desacuerdos en el equipo a través del diálogo y	4				

		la negociaci ón.					
	Capacidad para colaborar y coordinar con otros.	Cumple con sus tareas asignadas dentro del equipo y entrega los trabajos en los tiempos acordados	4	4	4	4	
		Comparte informaci ón y materiales necesarios para facilitar el trabajo en equipo.	4	4	4	4	
		Mantiene una actitud positiva y alienta a sus compañer	4	4	4	4	

		os a lograr los objetivos del equipo.					
	Adaptabilidad y flexibilidad ante cambios en el grupo.	Se adapta a cambios en la dinámica grupal sin mostrar resistencia o incomodidad.	4	4	4	4	
		Reconoce el esfuerzo y las contribuciones de sus compañeros en el desarrollo de las actividades grupales.	4	4	4	4	
<b>D3: Empatía</b>	Reconocimiento de las	Identifica y reacciona	4	4	4	4	

	emociones de otros.	de manera adecuada ante las emociones de sus compañeros a la hora de receso.					
		Se muestra atento y preocupado por el bienestar emocional de sus compañeros cuando enfrentan dificultades dentro del aula.	4	4	4	4	
		Brinda ayuda y palabras de ánimo a sus compañeros cuando percibe que lo necesitan	4	4	4	4	

		(frente alguna situación de fracaso).					
	Capacidad para expresar comprensión y apoyo emocional.	Se pone en el lugar del otro para comprender su punto de vista en una discusión o conflicto.	4	4	4	4	
		Valora y acepta las diferencias individuales sin discriminar ni hacer comentarios negativos.	4	4	4	4	

		Atiende con interés y sin interrupciones cuando un compañero expresa una emoción o problema.	4	4	4	4	
	Actitud de respeto y consideración hacia los demás.	No hace comentarios despectivos sobre los sentimientos o situaciones de sus compañeros.	4	4	4	4	

		Contribuye a generar un ambiente donde todos se sientan aceptados y valorados.	4	4	4	4	
<b>D4: Autorregulación emocional</b>	Manejo adecuado de la frustración y emociones negativas.	Expresa sus emociones de manera adecuada, identificando sus causas y consecuencias.	4	4	4	4	

		Mantiene la calma ante situaciones frustrantes, evitando reacciones agresivas o inapropiadas.	4	4	4	4	
	Capacidad para mantener la calma en situaciones difíciles.	Reconoce cuándo necesita ayuda para manejar sus emociones y la solicita cuando es necesario.	4	4	4	4	
		Espera su turno y respeta los tiempos en actividades grupales	4	4	4	4	

		sin mostrar impaciencia.					
Uso de estrategias para regular y expresar emociones de forma adecuada.		Utiliza estrategias como respiración profunda o pausas activas para recuperar la calma.	4	4	4	4	
		Analiza cómo sus emociones influyen en sus acciones y relaciones interpersonales.	4	4	4	4	
		Retoma su concentración en la tarea después de haber experimentado una emoción	4	4	4	4	

		intensa como regresar de recreo.					
--	--	---	--	--	--	--	--

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):**

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable [ X]      Aplicable después de corregir [ ]    No aplicable [   ]

**Apellidos y nombres del validador:** Vásquez Mejía Pepe Laines  
**DNI:** 16436626

**Grado académico del validador:** Dr. Administración de la Educación

**Fecha:** 11/04/2025

**Firma del Experto/juez:**



Dr. Pepe Laines Vásquez Mejía  
SUB DIRECTOR

### **Anexo 7: Validación de juicio de expertos de la propuesta**

En este anexo se presenta la validación por juicio de 3 expertos de la propuesta pedagógica. Los especialistas evaluaron criterios como cualidades básicas, claridad, consistencia teórica, calidad técnica – extensión, sistema metodológico y sistema de evaluación, teniendo en cuenta la adecuación metodológica del programa de educación emocional, garantizando su viabilidad y efectividad para el contexto de aulas inclusivas.

En el presente documento se evidencia la validación de un experto, ver en el siguiente link las validaciones completas junto con el Excel de la V Aiken para la validación de la propuesta académica:

[https://drive.google.com/drive/folders/15spyjiF0-K\\_3QD3ryO\\_xeJ0QDG9q\\_622?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/15spyjiF0-K_3QD3ryO_xeJ0QDG9q_622?usp=drive_link)

### **1. Identificación del Experto**

Apellidos y nombres:	Paterno: Barrantes	Materno: Castañeda	Nombres: Julia Vanessa
Centro laboral:	Universidad Santo Toribio de Mogrovejo		
Título profesional:	Licenciada en Educación Primaria		
Grado (el máximo):	Magister	Mención: Investigación y docencia Universitaria	
Institución donde obtuvo el grado:	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo		
Otros estudios(opcional):	Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Primaria		

## 2. Datos de la propuesta a evaluar

<b>Denominación:</b> Juego de roles: “Reporteros de emociones”
<b>Público objetivo:</b> Estudiantes de 5to grado de educación primaria
<b>Duración estimada (en horas):</b> 2 horas
<b>Autor:</b> Lorena del Carmen Lainez Limo

## 3. Instrucciones

Estimado(a) especialista, a continuación, se muestra un conjunto de criterios e ítems el cual deberás valorar la propuesta académica (ver anexo 1), con una de estas opciones:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
No cumple con el criterio	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel

## 4. Estructura

Criterios	N°	Ítems/reactivos	Puntaje		Observaciones/sugerencias
			Máximo	Obtenido	
Cualidades básicas	1	Pertinencia: Adecuada al contexto y a las características del estudiante.	4	4	
	2	Relevancia: Importante desde	4	4	

		el punto de vista teórico- práctico y social.			
	3	Originalidad: Poco estudiada.	4	4	
	4	Viabilidad: Según la proyectividad, el desarrollo de la propuesta será un éxito.	4	4	
Claridad	5	Justificación fácil de comprender.	4	4	
	6	Lenguaje empleado con sintáctica y semántica adecuada.	4	4	
	7	Propósito fácil de entender.	4	4	
Consistencia teórica	8	Las bases científicas referenciadas tienen relación lógica con el propósito.	4	4	
	9	El modelo teórico es coherente con las bases científicas elegidas.	4	4	
	10	Las actividades de aprendizaje	4	4	

		expresan las bases científicas referenciadas y, son coherentes con el propósito.			
Calidad técnica y extensión	11	El programa posee una estructura entendible.	4	4	
	12	Se evidencia coherencia interna entre los componentes de la propuesta.	4	4	
	13	Contiene actividades de aprendizaje suficientes y coherentes con el propósito.	4	4	
Sistema metodológico	14	Desde una visión general, es explícita y está orientada a conseguir el propósito planteado.	4	4	
	15	La secuencia de actividades es afín con los objetivos, destinatarios y	4	4	

