UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA

TESIS

Diseño del programa GCS – EC (Gestión de clima socioemocional con enfoque cognitivo) orientado a la mejora de las competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria de la I.E. La Grama, Distrito Eduardo Villanueva, San Marcos Cajamarca.

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva

Investigadoras:

CELIS TERRONES BLANCA MARLENY

SANGAY GUTIERREZ MARIA ISABIT

Asesor:

Dr. Carlos Ulices Vásquez Crisanto

Lambayeque, 16 de febrero del 2026

Perú

Diseño del programa GCS – EC (Gestión de clima socioemocional con enfoque cognitivo) orientado a la mejora de las competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria de la I.E. La Grama, Distrito Eduardo Villanueva, San Marcos Cajamarca.

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva

Celis Terrones Blanca Marleny

(Investigadora)

Sangay Gutierrez Maria Isabit

(Investigadora)

Dra. Yvonne de Fátima Sebastiani Elías

Presidenta

Dra. María del Pilar Fernández Celis

Secretaria

Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos

Vocal

Dr. Carlos Ulices Vásquez Crisanto

ACTA DE SUSTENTACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N°187-2026

Siendo las 16:00 horas, del día 16 de febrero de 2026, mediante la modalidad online a través de la plataforma Google Meet, en el siguiente enlace https://meet.google.com/npb-hrck-oxd, por mandato de la **Resolución Nº0391-2026-D-FACHSE** de fecha 9 de febrero de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según **Resolución Nº4325-2025-D-FACHSE** de fecha 10 de diciembre de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente	: Dra. Yvonne de Fátima Sebastiani Elías.
Secretaria	: Dra. María del Pilar Fernández Celis.
Vocal	: Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.
Asesor	: Dr. Carlos Ulices Vásquez Crisanto.
	:

Con la finalidad de evaluar la Tesis titulada: "**DISEÑO DEL PROGRAMA GCS-EC (GESTIÓN DE CLIMA SOCIOEMOCIONAL CON ENFOQUE COGNITIVO) ORIENTADO A LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E. LA GRAMA, DISTRITO EDUARDO VILLANUEVA, SAN MARCOS CAJAMARCA**". Presentada por **BLANCA MARLENY CELIS TERRONES y MARIA ISABIT SANGAY GUTIERREZ**, para obtener el **Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA.**

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones a las sustentantes, quienes respondieron las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 17 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de BUENO.**
Siendo las 16:55 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. Yvonne de Fátima Sebastiani Elías	Dra. María del Pilar Fernández Celis	Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos
PRESIDENTE	SECRETARIA	VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 10º, 33º, 48º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 408-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

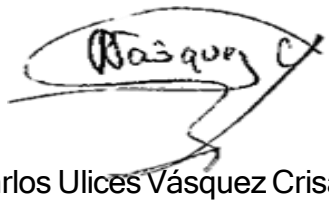
Yo, Carlos Ulices Vásquez Crisanto _____usuario revisor de tesis [x]

Trabajo de suficiencia profesional [ ] y/o Trabajo académico [ ] titulado Diseño del programa GCS – EC (Gestión de clima socioemocional con enfoque cognitivo) orientado a la mejora de las competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria de la I.E. La Grama, Distrito Eduardo Villanueva, San Marcos Cajamarca, cuyas autoras son: Celis Terrones Blanca Marleny con DNI N° 26697865, Sangay Gutierrez Maria Isabit con DNI N° 26641707; declaramos que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 7 %, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecida en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, diciembre del 2025



Carlos Ulices Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

Se adjunta:

Resumen del Reporte automatizado de similitudes

Recibo Digital

REPORTE AUTOMATIZADO DE SIMILITUDES

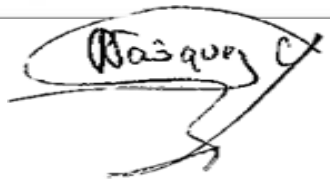
Diseño del programa GCS-EC (Gestión de clima socioemocional con enfoque cognitivo) orientado a la mejora de las competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria de la I.E. La Grama, Distrito

INFORME DE ORIGINALIDAD

7%	7%	3%	4%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

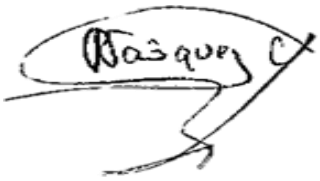
FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	1%
2	repositorio.uiix.edu.mx Fuente de Internet	1%
3	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	Sierra Rodríguez, Ana Karina. "Creación de un Laboratorio de Experimentación Artística y Emocional Para el Desarrollo de la Empatía en Estudiantes de Pregrado de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) Publicación	<1%
5	support.microsoft.com Fuente de Internet	<1%



Carlos Ulices Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

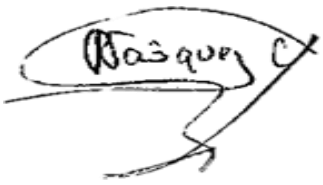
6	Submitted to CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA Trabajo del estudiante	<1 %
7	www.reincisol.com Fuente de Internet	<1 %
8	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
9	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
10	repositorio2.eesppsantarosacusco.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	riujap.ujap.edu.ve Fuente de Internet	<1 %
12	Submitted to Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco Trabajo del estudiante	<1 %
13	Submitted to UNIBA Trabajo del estudiante	<1 %
14	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
15	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
16	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	<1 %



Carlos Ulices Vásquez Crisanto
DNI:16698092

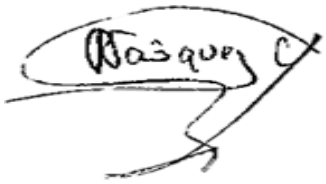
ASESOR

17	Submitted to Corporación Universitaria Iberoamericana Trabajo del estudiante	<1 %
18	fr.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
19	www.aidep.org Fuente de Internet	<1 %
20	Bravo Salas, Sandra. "Habilidades socioemocionales y rendimiento académico pospandemia en el área de ciencia y tecnología en los estudiantes de la Institución Educativa "Sagrado Corazón de Jesús", Cusco - 2022.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
21	congreso.aitec.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
22	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante	<1 %
24	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1 %
25	idus.us.es Fuente de Internet	



Carlos Ulices Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

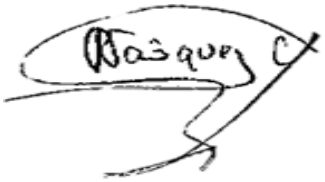
		<1 %
26	repositorio.continental.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
27	www.sciscanpub.com Fuente de Internet	<1 %
28	datospdf.com Fuente de Internet	<1 %
29	Submitted to unsaac Trabajo del estudiante	<1 %
30	roderic.uv.es Fuente de Internet	<1 %
31	sites.google.com Fuente de Internet	<1 %
32	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
33	www.puj.edu.co Fuente de Internet	<1 %
34	Submitted to Escuela de Posgrado Newman Trabajo del estudiante	<1 %
35	Submitted to Universidad Europea de Madrid Trabajo del estudiante	<1 %
36	manglar.uninorte.edu.co Fuente de Internet	<1 %



Carlos Ulices Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

36	manglar.uninorte.edu.co Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 15 words
Excluir bibliografía	Activo		



Carlos Ulices Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



turnitin

Recibo digital

Este recibo confirma quesu trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	CELIS TERRONES BLANCA MARLENY SANGAY GUTIERREZ MARI...
Título del ejercicio:	Asesorias Posgrado
Título de la entrega:	Diseño del programa GCS-EC (Gestión de clima socioemociona...
Nombre del archivo:	Informe_Marleny_e_Isabit_CON_FIRMAS.docx
Tamaño del archivo:	258.82K
Total páginas:	123
Total de palabras:	18,455
Total de caracteres:	108,622
Fecha de entrega:	15-dic-2025 08:43p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2847242656

Derechos de autor 2025 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Carlos Ulices Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

DEDICATORIA

A Dios, a mis padres por su amor incondicional, su apoyo constante en cada etapa de mi formación.

Marleny

A Dios, por darme salud, sabiduría y fortaleza, a la memoria a mis amados padres por darme su cariño y enseñanzas, aunque no están físicamente su presencia me acompaña, a mi hija y hermanos que son mi inspiración.

Isabit

AGRADECIMIENTO

A Dios, a mis padres por apoyarme incondicionalmente que son el sostén a lo largo de este camino, a mi asesor Dr. Carlos Vásquez Crisanto por su constante apoyo en el proceso de investigación.

Marleny

A Dios, a mi familia por ser mi fortaleza, por su amor incondicional y comprensión, a mis padres por enseñarme a perseverar, a mi asesor Dr. Carlos Vásquez Crisanto por ser guía constante para el desarrollo de esta investigación.

Isabit

ÍNDICE

Contenido

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

Capítulo I DISEÑO TEÓRICO.....25

1.1. Fundamentación epistemológica, estado del arte 25

1.2. Antecedentes.....

2.1. Antecedentes Internacionales 26

2.2. Antecedentes nacionales.....27

1.3. Bases teóricas 29

1.3.1. Programa GCS – EC (Gestión de Clima Socioemocional con Enfoque Cognitivo).....29

1.4. Bases conceptuales

1.4.1. Modelo integrador del enfoque GCS – EC.....38

Inteligencia emocional: el eje de las competencias.....38

. Apego y seguridad emocional: el entorno facilitador.....39

. Aprendizaje dialógico: el método de interacción.....39

Carga cognitiva: el diseño instruccional eficiente 39

Estructura operativa del modelo GCS – EC.....40

Competencia socioemocional.....40

Definición de términos básicos 41

Capítulo II DISEÑO METODOLÓGICO.....44

2.1. Enfoque de la investigación.....44

2.2. Tipo y diseño de investigación 45

2.3. Población y muestra.....45

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 46

2.5. Dimensiones evaluadas (variable dependiente – Competencias socioemocionales) 47

2.6. Técnicas de análisis de datos.....48

Capítulo IIII RESULTADOS.....49

3.1. Resultados.....49

Capítulo IV DISUSIÓN DE RESULTADOS.....55

4.1. Discusión de resultados

Capítulo V PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....64

5.1. Título

5.2. Naturaleza 64

5.3. Población beneficiaria directa 65

5.4. Ámbito de aplicación.....65

5.5. Duración estimada 65

5.6. Fundamentación de la propuesta 65

Fundamentación diagnóstica.....66

Fundamentación teórica 66

. Fundamentación pedagógica e institucional 66

5.7. Objetivo general de la propuesta 66

5.8. Objetivos específicos de la propuesta 67

5.9. Enfoque pedagógico y principios orientadores 68

. Centralidad de la persona 68

. Seguridad emocional 68

Diálogo igualitario 69

. Gradualidad y dosificación cognitiva 69

Reflexión-acción-reflexión 69

Contextualización 69

5.10 Estructura operativa del programa GCS – EC 69

Organización por módulos 69

. Secuencia metodológica de las sesiones 71

5.11. Diseño de sesiones (síntesis por módulo) 72

. Módulo I: “Conocerme por dentro” (Conciencia de sí mismo) 72

Módulo II: “Gestionar lo que siento y hago” (Autogestión) 72

Módulo III: “Convivir y dialogar con otros” (Conciencia social y habilidades relacionales) 73

Módulo IV: “Decidir con responsabilidad” (Toma de decisiones) . 73

5.12. Recursos humanos 74

5.13. Recursos materiales 74

5.14. Rol del docente 74

5.15. Evaluación de resultados en competencias socioemocionales 75

Evaluación del proceso e implementación 75

5.16. Manual Operativo del Programa GCS – EC 75

Módulo I: Conocerme por dentro.....75

. Módulo II: Gestionar lo que siento y hago 86

Módulo III: Convivir y dialogar con otros 98

Módulo IV: Decidir con responsabilidad 109

Conclusiones.....118

Recomendaciones 119

Referencias.....120

Anexos 124

1. Anexo A: Cuestionario de competencias socioemocionales.....125

2. Anexo B: Matriz de operacionalización de variables.....126

3. Anexo C: Ficha de Validación por Juicio de Expertos 127

4. Anexo D: Modelo de Consentimiento Informado.....127

5. Anexo E: Resolución de Decanato sobre rectificación de mención y designación de jurado (N° 0213-2026-D-FACHSE).....128

RESUMEN

El presente informe desarrollado en estudiantes de 4º de secundaria de la I.E. “La Grama”, distrito Eduardo Villanueva, provincia de San Marcos Cajamarca, tuvo como objetivo general diseñar una propuesta de Gestión de Clima Socioemocional con Enfoque Cognitivo (GCS – EC) que contribuya a la mejora de las competencias socioemocionales en los estudiantes de 4.º de secundaria de dicha institución educativa; la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo propositivo y diseño no experimental, transeccional, En una primera fase se realizó el diagnóstico del nivel de competencias socioemocionales en una muestra censal de 32 estudiantes, mediante un cuestionario de 25 ítems tipo Likert basado en el marco CASEL y organizado en cinco dimensiones: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable; los resultados evidenciaron un nivel global alto de competencias socioemocionales, con fortalezas en conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable, y necesidades de mejora relativa en conciencia de sí mismo y autogestión; en una segunda fase se desarrolló el diseño teórico del programa GCS – EC, sustentado en cuatro enfoques articulados: la inteligencia emocional, la teoría del apego y la seguridad emocional, el aprendizaje dialógico y la teoría de la carga cognitiva. Sobre esta base se elaboró un manual operativo estructurado en cuatro módulos y dieciséis sesiones, que incluye objetivos, secuencia metodológica, actividades, recursos, procedimientos de aplicación en aula e instrumentos básicos de seguimiento y evaluación; se concluye que el programa GCS – EC constituye una propuesta pedagógica contextualizada, teóricamente fundamentada y operativamente

viable para fortalecer las competencias socioemocionales —con énfasis en la conciencia de sí mismo y la autogestión– y para consolidar un clima socioemocional seguro y propicio para el aprendizaje en la I.E. “La Grama”.
Palabras clave: competencias socioemocionales; clima socioemocional; inteligencia emocional; aprendizaje dialógico; autogestión; educación secundaria; programa educativo.

ABSTRACT

This research aimed to design a Socio-Emotional Climate Management program with a Cognitive Approach (GCS – EC) to enhance the socio – emotional competencies of fourth – grade secondary students at the "La Grama" Educational Institution in Eduardo Villanueva, Cajamarca. Methodologically, the study was framed within a quantitative approach, utilizing a descriptive – propositional and non – experimental cross – sectional design. During the diagnostic phase, a census sample of 32 students was assessed using a 25 – item Likert – scale questionnaire based on the CASEL framework, which encompassed five key dimensions: self-awareness, self – management, social awareness, relationship skills, and responsible decisión – making. The findings revealed a high overall level of socio – emotional development, with significant strengths in social awareness, interpersonal skills, and ethical decision – making; however, a relative need for improvement was identified in the areas of self-awareness and self – management. Consequently, the GCS – EC program was developed, grounded in the integration of four theoretical pillars: emotional intelligence, attachment theory and emotional security, dialogic learning, and cognitive load theory. The resulting operational manual consists of four modules and sixteen sessions, providing a structured pedagogical framework including methodological sequences, resources, and evaluation protocols. It is concluded that the GCS – EC program represents a contextually relevant and theoretically robust intervention capable of strengthening students' emotional regulation and consolidating a safe, conducive learning environment at the "La Grama" school.
Keywords: socio – emotional competencies; socio – emotional climate; emotional intelligence; dialogic learning; self-management; secondary education; educational program.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación ha dejado de concebirse únicamente como transmisión de contenidos académicos para asumir, con mayor fuerza, la formación integral de la persona; en este marco, las competencias socioemocionales — tales como la conciencia de sí mismo, la autogestión, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsable — se reconocen como factores clave para el bienestar estudiantil, la convivencia escolar y el rendimiento académico.

La realidad peruana, sin embargo, revela importantes desafíos. Informes del Ministerio de Educación y evaluaciones internacionales señalan que los adolescentes presentan dificultades en la regulación emocional, la perseverancia, el manejo del estrés y la toma de decisiones responsables; estas brechas se hacen más visibles en contextos rurales o de vulnerabilidad social, donde las condiciones familiares, económicas y comunitarias pueden impactar en el clima socioemocional de la escuela y en las oportunidades de apoyo emocional que reciben los estudiantes.

La Institución Educativa “La Grama”, situada en el distrito de Eduardo Villanueva, provincia de San Marcos, región Cajamarca, se inserta en este contexto; la experiencia docente, los reportes de tutoría y las observaciones del aula indican que los estudiantes de 4º de secundaria muestran capacidades importantes para relacionarse, colaborar y tomar decisiones responsables; sin embargo, se observan dificultades en el reconocimiento profundo de sus emociones, en el manejo del estrés académico, en el control de impulsos y en la forma de afrontar situaciones de conflicto.

Aunque la institución cuenta con normas de convivencia y desarrolla acciones desde tutoría, no dispone de un programa estructurado y sistemático que articule de manera explícita el trabajo socioemocional con enfoques teóricos actualizados y con un diseño instruccional cuidadoso.

Frente a esta problemática, la presente investigación se propuso como objetivo general: Diseñar una propuesta de Gestión de Clima Socioemocional con Enfoque Cognitivo (GCS – EC) que contribuya a la mejora de las competencias socioemocionales en los estudiantes de 4º de secundaria de la I.E. "La Grama", distrito Eduardo Villanueva, provincia de San Marcos Cajamarca. Para alcanzar este propósito, se plantearon tres objetivos específicos:

a) Diagnosticar el nivel de competencias socioemocionales en los estudiantes de 4º de secundaria de la I.E. "La Grama"; b) Fundamentar teóricamente la propuesta GCS – EC, sustentándola en la inteligencia emocional, la teoría del apego y la seguridad emocional, el aprendizaje dialógico y la teoría de la carga cognitiva; y c) Elaborar un manual operativo del programa GCS – EC orientado a la mejora de las competencias socioemocionales, que incluya componentes, procedimientos, instrumentos de seguimiento y protocolos de aplicación en aula.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, pues se recurrió a la recolección y análisis de datos numéricos a partir de la aplicación de un cuestionario estructurado. El tipo de investigación fue descriptivo propositivo: descriptivo, porque se buscó caracterizar el nivel de competencias socioemocionales de los estudiantes mediante indicadores cuantificables; y propositivo, porque a partir de dicho diagnóstico se diseñó un programa de intervención orientado al fortalecimiento de dichas competencias;

el diseño fue no experimental, transeccional descriptivo, dado que no se manipularon las variables y la información se recolectó en un solo momento.

La población estuvo conformada por los estudiantes de 4º de secundaria de la I.E. “La Grama”, trabajándose con una muestra censal de 32 estudiantes. Como técnica se utilizó la encuesta y como instrumento un cuestionario de 25 ítems tipo Likert, elaborado con base en el marco CASEL y organizado en cinco dimensiones: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable; los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias), lo que permitió identificar fortalezas y necesidades específicas en el perfil socioemocional del grupo. Sobre la base de estos resultados se procedió al diseño de la propuesta GCS – EC y a la elaboración de un manual operativo con módulos y sesiones aplicables en aula.

En cuanto a su organización, el informe se estructura en los siguientes capítulos:

- **Capítulo I:** En este capítulo se resumen las investigaciones previas, tanto nacionales como internacionales, centradas en el clima escolar y las competencias socioemocionales. De igual forma, se establece la base epistemológica que rige el estudio y se profundiza en los pilares teóricos de la propuesta (inteligencia emocional, teoría del apego, aprendizaje dialógico y carga cognitiva). Finalmente, se explica el modelo integrador GCS – EC y se establecen límites de las bases conceptuales, diferenciándolas rigurosamente con respecto a la definición de términos básicos.
- **Capítulo II:** Diseño metodológico**,** describe el enfoque, tipo y diseño de investigación; la población y muestra; las técnicas e instrumentos de recolección de datos; el procedimiento seguido para la aplicación del

cuestionario y el procesamiento de la información; así como las técnicas de análisis utilizadas.

- **Capítulo III:** Resultados**,** presenta los resultados del diagnóstico de competencias socioemocionales por dimensiones y a nivel global, a partir de tablas y estadísticas descriptivas, identificando el nivel de desarrollo de cada dimensión en los estudiantes de 4º de secundaria.
- **Capítulo IV: Discusión de resultados,** analiza e interpreta los hallazgos del diagnóstico a la luz de los antecedentes y del marco teórico, estableciendo coincidencias, diferencias y aportes específicos del estudio, y justificando las prioridades que asume la propuesta GCS – EC.
- **Capítulo V: Propuesta del programa GCS – EC,** expone la fundamentación de la propuesta, los datos generales del programa, sus objetivos, principios pedagógicos, estructura por módulos, secuencia metodológica de las sesiones y el manual operativo con sus dieciséis sesiones y orientaciones para la implementación en aula.
- **Conclusiones y recomendaciones,** presenta las conclusiones directamente vinculadas al objetivo general y a cada objetivo específico, así como recomendaciones dirigidas a la institución educativa, al equipo docente y a futuras investigaciones, con miras a la sostenibilidad y posible ampliación del programa GCS – EC.

De esta manera, el trabajo articula diagnóstico, teoría y propuesta, ofreciendo a la I.E. “La Grama” una herramienta concreta para la gestión del clima socioemocional desde un enfoque cognitivo y dialógico, en beneficio del desarrollo integral de sus estudiantes.

Capítulo I

DISEÑO TEÓRICO

1.1. Fundamentación epistemológica, estado del arte

El sustento de esta investigación se basa en el paradigma post – positivista, además es necesario definir el paradigma desde el cual se estudia la realidad educativa. Esta investigación se inscribe en el paradigma post – positivista. En contraste con el positivismo rígido, este enfoque reconoce que, aunque puedan existir realidades objetivas que tienden a ser estudiada (en este caso, las competencias socioemocionales), nosotros, como investigadoras, debemos ser conscientes de que el conocimiento está sujeto a conjeturas y que las mediciones en estudiantes siempre tienen un margen de complejidad realista.

Naturaleza de la realidad

Se asume que las competencias socioemocionales de los 32 estudiantes de la muestra mencionada son fenómenos observables y medibles haciendo uso de los instrumentos, como el cuestionario tipo Likert basado en el marco CASEL.

Relación del sujeto con el objeto

El estudio busca mantener la objetividad al recolectar datos numéricos y procesarlos estadísticamente para caracterizar el nivel de desarrollo emocional del grupo.

Carácter propositivo

Al ser una investigación de tipo descriptivo – propositivo, la epistemología posterior al análisis positivista permite que, tras obtener un diagnóstico más cercano a la realidad, el paso siguiente sea diseñar

una intervención con fundamentos en la teoría (el programa GCS – EC) para transformar la realidad a un “tono” más positivo.

1.2. Antecedentes

Antecedentes Internacionales

Bergin (2025) realizó un estudio en Estados Unidos centrado en los estándares de aprendizaje socioemocional en secundaria, encontrando que aquellos estudiantes que demuestran mayores niveles de autorregulación emocional, conciencia social y habilidades interpersonales también tienden a obtener mejores resultados académicos y mayor bienestar emocional.

Hassani et al. (2024) llevaron a cabo una intervención de seis semanas dirigida por docentes para fomentar competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria, los resultados mostraron mejoras significativas en autoconciencia, empatía y manejo del estrés, destacando el valor de estrategias educativas estructuradas para fortalecer dichas competencias.

Lawson et al. (2019) identificaron, a través de una revisión sistemática, los componentes centrales de programas de aprendizaje socioemocional efectivos, entre ellos se encuentran el desarrollo de habilidades emocionales básicas, la toma de decisiones responsable y la construcción de relaciones positivas, todos relevantes para la etapa de secundaria.

De Luna (2025) exploró las percepciones de directivos escolares sobre sus propias competencias socioemocionales y su impacto en el entorno escolar, el estudio concluye que una gestión educativa basada en

habilidades emocionales favorece entornos escolares más seguros y colaborativos.

Llorent et al. (2025) analizaron las características del profesorado que enseñan competencias emocionales, concluyendo que los docentes con mayor formación y disposición emocional generan mejores climas escolares, este hallazgo subraya la importancia de capacitar a los actores escolares en habilidades socioemocionales.

La organización CASEL (2024) sistematizó evidencias internacionales que demuestran que los programas de aprendizaje socioemocional bien implementados en secundaria logran mejoras en conducta, clima escolar y rendimiento. Sus lineamientos son referencia obligatoria para cualquier diseño de propuesta educativa en este campo.

Moraga y Pérez (2023), en un estudio con estudiantes vulnerables en Chile, demostraron que el fortalecimiento de competencias como la resiliencia, la conciencia emocional y la empatía está vinculado con una mejora general del rendimiento escolar y la integración social.

Antecedentes nacionales

El Ministerio de Educación del Perú (2023) elaboró un informe basado en el Estudio Virtual de Aprendizajes, donde se identificó que los estudiantes de secundaria presentan deficiencias en competencias como la autoeficacia y autorregulación, el estudio recomienda implementar programas específicos desde tutoría.

En el marco del SSES 2023, el Perú participó por primera vez en esta evaluación internacional coordinada por la OCDE, los resultados revelan bajos niveles en autorregulación, perseverancia y control

emocional en estudiantes peruanos de 15 años, lo cual evidencia la necesidad de propuestas que respondan a este déficit.

Pineda y Medina (2025) analizaron el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes peruanos, destacando que los programas implementados desde enfoque integral generan impactos positivos solo si son sostenidos y contextualizados culturalmente.

Rodríguez y el Ministerio de Educación (2019) sistematizaron orientaciones para fortalecer habilidades socioemocionales desde la Tutoría y Orientación Educativa, su marco conceptual aporta al diseño curricular de propuestas como el programa GCS – EC.

El Programa de Habilidades Socioemocionales para secundaria (2022) desarrollado por el MINEDU incluye competencias clave como la empatía, la gestión emocional y el pensamiento crítico, ofrece un marco estructurado para la intervención desde la práctica docente en ciclos avanzados.

UMC-MINEDU (2022) elaboró un informe regional comparativo que sitúa al Perú por debajo del promedio latinoamericano en diversas competencias socioemocionales, y enfatiza la necesidad de fortalecimiento institucional desde la escuela.

Finalmente, el estudio de perfiles socioemocionales en estudiantes de sexto grado de primaria (MINEDU, 2024) permite observar la evolución o rezago de estas habilidades al ingresar a secundaria. Sus resultados muestran brechas importantes en regulación emocional y autoconcepto.

1.3. Bases teóricas

1.3.1. Programa GCS – EC (Gestión de Clima Socioemocional con Enfoque Cognitivo)

El Programa GCS – EC se define como una propuesta pedagógica estructurada que articula principios de inteligencia emocional, teoría del apego, aprendizaje dialógico y teoría de la carga cognitiva para promover el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria, a través de la creación de un clima afectivo seguro, el uso de estrategias dialógicas participativas y un diseño instruccional emocionalmente significativo y cognitivamente eficiente.

El programa planteado incluye componentes operativos como sesiones estructuradas, protocolos de intervención, recursos didácticos y estrategias de evaluación formativa, con base en el enfoque CASEL (2023) y adaptado al contexto educativo de la I.E. “La Grama”.

- **Inteligencia emocional**

La inteligencia emocional (IE) ha emergido como uno de los pilares teóricos más sólidos para sustentar intervenciones educativas centradas en el desarrollo socioemocional; originalmente conceptualizada por Mayer y Salovey (1997), la IE se define como la capacidad de percibir, comprender, utilizar y regular las emociones de manera que promuevan el crecimiento personal y las relaciones sociales saludables.

El modelo de IE planteado por Mayer y Salovey se estructura en cuatro dimensiones fundamentales: (1) percepción

emocional, (2) facilitación emocional del pensamiento, (3) comprensión emocional y (4) regulación emocional.

Daniel Goleman (1995), en una perspectiva aplicada, amplió este enfoque proponiendo cinco competencias clave: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales; su modelo ha sido ampliamente adoptado en programas educativos, especialmente por su aplicabilidad práctica en contextos escolares.

Numerosos estudios respaldan la relevancia de la IE en adolescentes. Brackett et al. (2011) evidencian que los estudiantes con mayores niveles de IE presentan mejores índices de adaptación escolar, menores niveles de ansiedad y conflictos, y un mayor sentido de pertenencia. En el ámbito latinoamericano, investigaciones como la de Álvarez-Muñoz et al. (2021) en instituciones secundarias de México muestran que la IE predice significativamente el rendimiento académico y el bienestar emocional.

Desde una perspectiva educativa, el desarrollo de la IE en secundaria requiere una planificación didáctica estructurada que contemple el modelado de habilidades emocionales, espacios de reflexión individual y grupal, y estrategias de retroalimentación emocional. La IE no se enseña como contenido aislado, sino que se integra transversalmente en las dinámicas del aula y en la relación pedagógica.

A nivel neuropsicológico, la inteligencia emocional activa

áreas del cerebro vinculadas al sistema límbico (amígdala, hipotálamo) y a la corteza prefrontal, las cuales están implicadas en la regulación emocional, la toma de decisiones y el juicio moral (Bar-On, 2006; Damasio, 1994); esto significa que su entrenamiento no solo tiene efectos conductuales, sino también cognitivos y neurológicos.

En el programa **GCS – EC**, la IE constituye uno de los ejes transversales, en tal sentido las sesiones contemplan actividades de identificación emocional (uso de escalas, metáforas, juegos simbólicos), regulación emocional (diarios emocionales, técnicas de respiración y anclaje), y práctica de la empatía (juegos de roles, lectura emocional de situaciones).

Estas estrategias se alinean con el marco CASEL (2023) y buscan promover la internalización progresiva de habilidades emocionales como parte del currículo oculto y explícito.

- **Teoría del apego y seguridad emocional**

La teoría del apego, formulada inicialmente por John Bowlby (1969), plantea que las experiencias tempranas de relación afectiva entre el niño y sus figuras de cuidado primario configuran modelos internos de trabajo que influyen en la regulación emocional, la seguridad personal y las relaciones interpersonales a lo largo del ciclo vital.

Estos modelos, internalizados desde la infancia, se manifiestan en patrones de apego seguros o inseguros, y afectan significativamente la manera en que los adolescentes

enfrentan sus experiencias emocionales en contextos sociales como la escuela.

Mary Ainsworth (1978) complementó la teoría identificando estilos de apego a través del “Extraño Paradigma”, evidenciando que los niños con apego seguro exploran con mayor autonomía y confían en los adultos como figuras de contención emocional; esta base afectiva tiene implicancias directas en el ámbito educativo, ya que el docente puede convertirse en una figura de apego secundario, especialmente en contextos de vulnerabilidad emocional o familiar (Pianta, 1999).

Durante la adolescencia, etapa marcada por profundos cambios emocionales, sociales y neurológicos, la seguridad emocional se convierte en una necesidad crítica, de lo cual se desprende que un estudiante emocionalmente seguro es capaz de expresar sus emociones sin temor al juicio, de establecer relaciones empáticas y de participar activamente en actividades grupales; contrariamente, la inseguridad emocional se asocia a conductas de evitación, agresividad, retraimiento social y bajo rendimiento académico (Allen & Tan, 2016).

Estudios recientes han evidenciado la relevancia de la seguridad emocional escolar, por ejemplo, un estudio longitudinal en Chile (Guzmán & Varela, 2020) mostró que la percepción de apoyo emocional por parte de los docentes predice significativamente el nivel de compromiso escolar y la

disminución de síntomas depresivos; del mismo modo, investigaciones peruanas como la de Ramos & Córdova (2022) identifican que la presencia de climas afectivos seguros en secundaria se asocia a mayor motivación intrínseca, cohesión grupal y participación activa.

En el programa GCS – EC, la teoría del apego se traduce en acciones pedagógicas concretas como:

- "Círculos de confianza" al inicio de la jornada o semana, donde los estudiantes puedan expresar emociones y construir una cultura del cuidado mutuo.
- Talleres de escucha activa, diseñados para que los docentes y estudiantes aprendan técnicas básicas de validación emocional y empatía.
- Protocolos de contención emocional, útiles ante crisis personales, conflictos o manifestaciones emocionales intensas.
- Contratos grupales afectivos, donde la comunidad educativa define normas de respeto emocional, confidencialidad y cuidado del otro.

Estas estrategias permiten establecer un entorno predecible, afectivo y protector, que favorezca la apertura emocional, la interacción saludable y el desarrollo de competencias socioemocionales.

- **Aprendizaje dialógico**

El aprendizaje dialógico constituye una de las

metodologías más transformadoras en el ámbito de la educación emocional, basado en los principios de la pedagogía crítica y el diálogo igualitario, este enfoque se sustenta en la construcción colectiva del conocimiento y la validación de todas las voces en el proceso educativo (Flecha, 2000), parte de la premisa de que el conocimiento no es una transmisión unilateral, sino una construcción horizontal entre sujetos que aprenden unos de otros a través de la interacción.

En el contexto del desarrollo socioemocional, el aprendizaje dialógico favorece la expresión emocional, la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos, permitiendo a los estudiantes no solo comprender sus propias emociones, sino también reconocer y validar las emociones de los demás.

Estudios como el de García-Carrión et al. (2016) han demostrado que la implementación de espacios dialógicos en secundaria mejora significativamente la cohesión grupal y reduce la conflictividad escolar.

Las principales estrategias del aprendizaje dialógico incluyen:

- **Tertulias pedagógicas dialógicas**, donde los estudiantes analizan textos o situaciones con contenido emocional, compartiendo experiencias desde sus propias vivencias.
- **Grupos interactivos**, donde la cooperación se convierte en herramienta para el aprendizaje emocional.

- **Debates y foros socioemocionales**, en los que los estudiantes abordan dilemas morales y afectivos desde la perspectiva del respeto y la reflexión crítica.

Desde la perspectiva neuroeducativa, este tipo de interacciones activa circuitos de mentalización, autorregulación emocional y funciones ejecutivas, favoreciendo procesos de aprendizaje más integrales (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Asimismo, el intercambio dialógico potencia el desarrollo del pensamiento moral, como lo plantea Kohlberg (1984), al confrontar puntos de vista diversos en un entorno seguro.

En el programa GCS – EC, el enfoque dialógico se operacionaliza mediante sesiones estructuradas en las que el docente actúa como facilitador de experiencias emocionales compartidas, promoviendo la construcción colectiva de significados afectivos. Estas sesiones incluirán dinámicas como:

- Círculos de diálogo emocional.
- Juegos cooperativos con componentes de reflexión afectiva.
- Revisión colectiva de conflictos interpersonales ocurridos en el aula (aprendizaje basado en casos).

La finalidad de estas estrategias es fomentar un clima socioemocional horizontal, inclusivo y reflexivo, que contribuya al desarrollo de competencias como la empatía, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos, pilares del perfil socioemocional que se busca formar en los estudiantes.

- **Teoría de la carga cognitiva**

La teoría de la carga cognitiva (TCC), desarrollada por John Sweller en los años 80, sostiene que el aprendizaje depende del modo en que la información se procesa en la memoria de trabajo, la cual tiene una capacidad limitada; cuando las demandas cognitivas de una tarea superan esta capacidad, el aprendizaje se ve obstaculizado (Sweller, 1988; Sweller et al., 2011).

Sweller y sus colaboradores distinguieron tres tipos de carga cognitiva:

1. Carga intrínseca: vinculada a la complejidad inherente del contenido.
2. Carga extrínseca: derivada de cómo se presenta la información o de elementos distractores.
3. Carga germana: la que promueve el procesamiento profundo y la generación de esquemas mentales significativos.

El objetivo de todo diseño educativo, según esta teoría, es minimizar la carga extrínseca, ajustar la carga intrínseca al nivel del estudiante y fomentar la carga germana mediante actividades reflexivas, estructuradas y con andamiaje.

Esta teoría ha sido ampliamente aplicada en educación con TIC, educación inclusiva y diseño de materiales instruccionales, por ejemplo, Moreno & Mayer (2007) encontraron que la segmentación de la información, el uso de señales visuales y la eliminación de contenido irrelevante

mejoran el aprendizaje en contextos digitales; en Latinoamérica, Ruiz et al. (2020) aplicaron la TCC al diseño de sesiones para el desarrollo de habilidades blandas en secundaria, evidenciando que los estudiantes lograban mayores niveles de comprensión cuando las tareas eran secuenciales, progresivas y con retroalimentación focalizada.

En el ámbito socioemocional, un error frecuente es saturar las sesiones con múltiples objetivos emocionales, narrativas, ejercicios reflexivos y evaluaciones, generando sobrecarga cognitiva y emocional; por ello, la TCC se convierte en una herramienta clave para secuenciar adecuadamente las actividades del programa GCS – EC.

En GCS – EC, la teoría de la carga cognitiva orienta el diseño de cada sesión con los siguientes principios:

- Presentación progresiva de los contenidos (de lo concreto a lo abstracto, de lo emocional simple a lo complejo).
- Eliminación de elementos distractores en las guías y presentaciones.
- Uso de organizadores gráficos y resúmenes visuales.
- Segmentación del aprendizaje en fases: activación emocional, presentación del concepto, práctica asistida, metacognición.
- Evaluación formativa ligera, con preguntas de comprensión, reflexión breve y ejercicios de transferencia.

La incorporación de estos principios busca no solo

optimizar el aprendizaje de contenidos socioemocionales, sino también evitar el agotamiento cognitivo y emocional de los estudiantes, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

1.4. Bases conceptuales

1.4.1. Modelo integrador del enfoque GCS – EC

El modelo integrador del programa GCS – EC (Gestión de Clima Socioemocional con Enfoque Cognitivo) representa la convergencia funcional de cuatro marcos teóricos —inteligencia emocional, teoría del apego, aprendizaje dialógico y teoría de la carga cognitiva–, articulados en una propuesta de intervención educativa orientada al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria.

Este modelo no opera como una suma lineal de teorías, sino como un sistema dinámico en el que cada enfoque contribuye con un conjunto específico de principios, técnicas y objetivos pedagógicos que, en conjunto, configuran un entorno de aprendizaje emocionalmente significativo y cognitivamente accesible.

- **Inteligencia emocional: el eje de las competencias**

La IE constituye el núcleo del modelo, ya que define el conjunto de habilidades que se desea promover: autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y toma de decisiones.

Las sesiones del programa están diseñadas para desarrollar estas competencias de forma progresiva, mediante actividades reflexivas, experienciales y colaborativas, articuladas con los estándares del marco CASEL (2023).

- **Apego y seguridad emocional: el entorno facilitador**

La teoría del apego aporta los fundamentos para estructurar un clima emocional seguro, esencial para que el estudiante pueda abrirse emocionalmente y participar con confianza, esta seguridad se construye mediante prácticas pedagógicas que promueven la contención afectiva, el respeto emocional y la confianza interpersonal, como los círculos de confianza, las normas afectivas del aula y los protocolos de acompañamiento emocional.

- **Aprendizaje dialógico: el método de interacción**

El enfoque dialógico proporciona la estrategia metodológica mediante la cual se construyen colectivamente las competencias emocionales; las sesiones se organizan como espacios de reflexión grupal, diálogo emocional, discusión de dilemas éticos y expresión simbólica.

Esta dinámica genera un aprendizaje horizontal, empático y transformador, en el que todos los participantes aprenden de todos (Flecha, 2000).

- **Carga cognitiva: el diseño instruccional eficiente**

La TCC asegura que las actividades emocionales no saturen la memoria de trabajo del estudiante, cada sesión está secuenciada con criterios de progresión cognitiva y emocional: activación, presentación de contenido, práctica asistida y reflexión; se aplican principios como la segmentación, la señalización y la eliminación de elementos distractores para maximizar la carga germana y reducir la carga extrínseca.

- **Estructura operativa del modelo GCS – EC**

El modelo integrador se traduce en una secuencia metodológica replicable, que orienta la planificación, implementación y evaluación de las sesiones, cada unidad temática del programa sigue una estructura basada en cinco momentos pedagógicos:

1. Activación emocional: breve dinámica para conectar con la experiencia emocional previa del estudiante.
2. Presentación del concepto: exposición breve de un concepto emocional clave mediante ejemplos contextualizados.
3. Interacción dialógica: espacios grupales donde los estudiantes reflexionan colectivamente sobre el tema.
4. Práctica guiada: aplicación de habilidades emocionales a través de dramatizaciones, juegos de roles, resolución de conflictos.
5. Reflexión metacognitiva: análisis personal sobre lo vivido y aprendido, promoviendo la transferencia emocional a otros contextos.

Esta estructura metodológica busca garantizar la coherencia entre el enfoque teórico y la praxis pedagógica, así como la viabilidad del programa en contextos educativos reales.

- **Competencia socioemocional**

Las competencias socioemocionales son un conjunto integrado de habilidades cognitivas, emocionales y conductuales que permiten a los estudiantes comprender y regular sus emociones, establecer relaciones sociales positivas, tomar decisiones responsables y enfrentar constructivamente los desafíos

interpersonales y académicos.

Según el marco CASEL (2023), estas competencias se agrupan en cinco dimensiones: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. En el contexto educativo, su desarrollo impacta positivamente en el bienestar, la convivencia escolar y el rendimiento académico (Domitrovich et al., 2017; Fernández- Berrocal & Ruiz-Aranda, 2021).

1.5. Definición de términos básicos

1.5.1. Competencias socioemocionales

- **Conceptual:** Conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y conductuales que permiten a las personas reconocer, comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y enfrentar de manera adecuada situaciones sociales (CASEL, 2023).
- **Operacional:** Para fines de esta investigación, se evaluarán cinco dimensiones: conciencia de sí mismo, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable, mediante instrumentos validados y adecuados al contexto de secundaria.

1.5.2. Programa GCS – EC

- **Conceptual:** Propuesta educativa orientada a gestionar el clima socioemocional del aula desde un enfoque integrador que articula inteligencia emocional, apego, aprendizaje dialógico y carga cognitiva.

- **Operacional:** Manual estructurado de intervención que contiene sesiones, actividades, materiales, protocolos y estrategias diseñadas para desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes de 4.º de secundaria.

1.5.3. Clima socioemocional

- **Conceptual:** Ambiente afectivo y relacional del aula, definido por el nivel de empatía, respeto, confianza, seguridad emocional y apoyo percibido entre estudiantes y docentes (Pianta, 1999).
- **Operacional:** Se observará en función de las interacciones afectivas, normas emocionales y percepción de seguridad emocional en el aula.

1.5.4. Inteligencia emocional

- **Conceptual:** Capacidad para percibir, comprender, utilizar y regular las emociones en uno mismo y en los demás, favoreciendo el pensamiento y la acción adaptativa (Mayer & Salovey, 1997).
- **Operacional:** Dimensión transversal de la propuesta, desarrollada a través de actividades de identificación emocional, empatía y autorregulación.

1.5.5. Seguridad emocional

- **Conceptual:** Percepción subjetiva de sentirse emocionalmente seguro, aceptado, valorado y protegido en un entorno relacional (Bowlby, 1969).
- **Operacional:** Indicador clave para la eficacia del

programa GCS – EC, promovido mediante protocolos de escucha activa, contención emocional y normas afectivas en el aula.

1.5.6. Aprendizaje dialógico

- **Conceptual:** Enfoque educativo basado en la construcción del conocimiento a través del diálogo igualitario, donde todos los participantes contribuyen con sus experiencias y saberes (Flecha, 2000).
- **Operacional:** Aplicado mediante tertulias, círculos de confianza y espacios de debate emocional en el aula.

1.5.7. Carga cognitiva

- **Conceptual:** Teoría que explica cómo la cantidad de información procesada en la memoria de trabajo puede afectar el aprendizaje (Sweller, 1988).
- **Operacional:** Guía para diseñar sesiones instruccionales que eviten sobrecarga emocional y cognitiva, y favorezcan un aprendizaje emocional gradual y sostenido.

Capítulo II

Diseño metodológico

2.1. Enfoque de la investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, porque se recolectó información mediante un cuestionario estructurado con escala tipo Likert y se analizaron los datos con procedimientos estadísticos descriptivos, este enfoque permitió medir el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de 4º de secundaria de la I.E. “La Grama”, expresadas en puntuaciones numéricas por ítem, por dimensión y de manera global.

Asimismo, la investigación asume un carácter descriptivo propositivo: descriptivo, porque se orienta a caracterizar el nivel de las competencias socioemocionales en la muestra estudiada; y propositivo, porque a partir de dicho diagnóstico se fundamenta y diseña el programa GCS – EC (Gestión de Clima Socioemocional con Enfoque Cognitivo) como alternativa de mejora.

2.2. Tipo y diseño de investigación

El estudio corresponde a un diseño no experimental, dado que no se manipularon las variables independientes, sino que se observaron tal como se presentan en su contexto natural. Dentro de esta categoría, el diseño es transeccional o transversal descriptivo, puesto que la recolección de datos se realizó en un solo momento y tuvo como finalidad describir el estado de las competencias socioemocionales de los estudiantes al momento de la aplicación del instrumento.

2.3. Población y muestra

El universo de estudio está constituido por la totalidad de los estudiantes matriculados en el cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “La Grama”, situada en el distrito de Eduardo Villanueva. Debido a las características particulares del contexto rural y al tamaño manejable del grupo, se determinó trabajar con una muestra censal.

Según los criterios de la metodología cuantitativa, una muestra censal es aquella donde se integra al 100% de los sujetos que conforman la población, eliminando la necesidad de aplicar fórmulas de muestreo probabilístico o de asumir márgenes de error por exclusión. En este sentido, la muestra quedó conformada por los 32 estudiantes que asisten regularmente a dicho grado, garantizando así que los resultados del diagnóstico y la posterior propuesta (GCS – EC) respondan fielmente a la realidad total del aula intervenida.

Para la selección de los participantes, se consideraron los siguientes criterios y datos:

- Población: Estudiantes de 4º de secundaria de la I.E. “La Grama”.
- Criterios de inclusión: Estudiantes legalmente matriculados en el 4º grado y que asistan de manera continua a las sesiones de tutoría.
- Muestra: 32 estudiantes (muestra censal).
- Criterios de exclusión: Alumnos que, por motivos de salud o traslados, no se encontraban presentes durante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

La participación de los estudiantes se realizó con autorización de la institución y en el marco de las actividades de tutoría y convivencia

escolar.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica principal utilizada fue la encuesta.

Como instrumento se empleó un cuestionario de competencias socioemocionales elaborado a partir del marco teórico de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), adaptado al contexto de estudiantes peruanos de educación secundaria.

El cuestionario aplicado presentó las siguientes características:

- Tipo de instrumento: cuestionario estructurado.
- Número de ítems: 25 ítems.
- Escala de respuesta: tipo Likert de 5 puntos:

1=Nunca

2=Casi nunca

3= A veces

4= Casi siempre

5 = Siempre

2.5. Dimensiones evaluadas (variable dependiente – Competencias socioemocionales):

- Conciencia de sí mismo (ítems 1 al 5)
- Autogestión (ítems 6 al 10)
- Conciencia social (ítems 11 al 15)
- Habilidades relacionales (ítems 16 al 20)
- Toma de decisiones responsable (ítems 21 al 25)

Cada dimensión se operacionalizó en función de los indicadores definidos en la matriz de operacionalización, coherente con el marco

CASEL y con las bases teóricas desarrolladas en el capítulo correspondiente.

El procedimiento seguido fue el siguiente:

2.5.1. Coordinación con la institución educativa:

Se solicitó la autorización de la dirección de la I.E. "La Grama" para la aplicación del cuestionario en el grado de 4º de secundaria, en el marco de actividades de tutoría.

2.5.2. Socialización del propósito:

Se explicó a los estudiantes el objetivo del estudio, el carácter confidencial de las respuestas y la importancia de responder con sinceridad.

2.5.3. Aplicación del cuestionario:

- La aplicación se realizó en horario de clase, en presencia del investigador/docente.
- Se dieron instrucciones generales y se resolvieron dudas antes de iniciar.
- El tiempo de respuesta fue de aproximadamente 15 a 20 minutos.

2.5.4. Revisión y codificación:

- Se revisaron los cuestionarios para verificar que no hubiera ítems en blanco.
- Se codificaron las respuestas en una matriz de datos en Excel, asignando valores del 1 al 5 según la escala Likert.

2.5.5. Procesamiento de la información:

- La matriz de datos fue exportada para su análisis estadístico descriptivo (por ítem, por dimensión y global).

2.6. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los resultados se emplearon técnicas de estadística descriptiva, adecuadas al carácter cuantitativo y descriptivo del estudio:

- Cálculo de frecuencias y porcentajes por alternativa de respuesta en cada ítem.
- Cálculo de promedios (medias) por ítem.
- Cálculo de promedios por dimensión:
  - Conciencia de sí mismo
  - Autogestión
  - Conciencia social
  - Habilidades relacionales
  - Toma de decisiones responsable
- Cálculo del promedio general de competencias socioemocionales por estudiante y del grupo.

Adicionalmente, se establecieron rangos de interpretación para los promedios por dimensión (por ejemplo: 1.00–2.49 = nivel bajo; 2.50–3.49 = nivel medio; 3.50–5.00 = nivel alto), con el fin de facilitar la categorización del nivel de desarrollo socioemocional de los estudiantes y sustentar el diseño del programa GCS – EC.

Capítulo IIII

Resultados

3.1. Resultados

Se presentan en tablas los resultados del instrumento de recolección de datos que fue la Escala de Likert

Tabla 1.

Niveles de conciencia de sí mismo en estudiantes de 4° de secundaria

Nivel	Rango de puntuación	f	%
Bajo	1.00–2.49	0	0.0
Medio	2.50–3.49	6	18.8
Alto	3.50–5.00	26	81.2
Total		32	100

Nota. M = 4.07, DE = 0.66. Escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre).

Los hallazgos en la dimensión de conciencia de sí mismo (M = 4.07) sugieren que la gran mayoría de los estudiantes ha desarrollado una capacidad notable para identificar sus estados emocionales y reconocer sus fortalezas personales. Sin embargo, el hecho de que un 18.8% se sitúe aún en un nivel intermedio revela que persiste un grupo con dificultades para conectar sus reacciones físicas con sus emociones o para solicitar apoyo de manera oportuna. Esta heterogeneidad justifica la necesidad de incluir ejercicios de autoexploración guiada en la propuesta pedagógica para cerrar estas brechas individuales.

Tabla 2.

Niveles de autogestión en estudiantes de 4º de secundaria

(n = 32)

Nivel	Rango de puntuación	f	%
Bajo	1.00–2.49	0	0.0
Medio	2.50–3.49	10	31.2
Alto	3.50–5.00	22	68.8
Total		32	100

Nota. M = 4.03, DE = 0.64. Escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre).

Respecto a la autogestión, aunque el promedio global se sitúa en un rango alto (M = 4.03), la distribución de los resultados revela una heterogeneidad mucho más marcada que en la conciencia de sí mismo. Es significativo que un 31.2% de los estudiantes se encuentre todavía en un nivel intermedio, lo que implica que casi una tercera parte del aula experimenta dificultades persistentes para regular el estrés académico y moderar sus impulsos ante situaciones de tensión. Este hallazgo se convierte en el argumento central de la propuesta GCS – EC, justificando la inclusión prioritaria de herramientas de planificación de metas y técnicas de autorregulación conductual para fortalecer la perseverancia del grupo frente a los desafíos escolares

Tabla 3.

Niveles de conciencia social en estudiantes de 4º de secundaria (n = 32)

Nivel	Rango de puntuación	f	%
Bajo	1.00–2.49	0	0.0
Medio	2.50–3.49	3	9.4
Alto	3.50–5.00	29	90.6
Total		32	100

Nota. M = 4.26, DE = 0.60. Escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre).

En lo que respecta a la conciencia social, los resultados arrojan uno de los promedios más favorables del estudio (M = 4.26), logrando que un contundente 90.6% de los estudiantes se ubique en el nivel alto. Estos datos revelan que el grupo posee una base sólida de empatía y sensibilidad interpersonal, siendo capaces de reconocer las necesidades de sus compañeros y respetar la diversidad de opiniones en el aula de manera espontánea. Lejos de requerir una intervención correctiva, esta dimensión se identifica como una fortaleza preexistente que el programa GCS – EC busca capitalizar, utilizando esta disposición al diálogo para potenciar las áreas donde los alumnos mostraron mayor vulnerabilidad emocional.

Tabla 4.

Niveles de habilidades relacionales en estudiantes de 4.º de secundaria (n = 32)

Nivel	Rango de puntuación	f	%
Bajo	1.00–2.49	0	0.0
Medio	2.50–3.49	3	9.4
Alto	3.50–5.00	29	90.6
Total		32	100

Nota. M = 4.29, DE = 0.51. Escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre).

En cuanto a las habilidades relacionales, se observa una tendencia muy positiva con una media de M = 4.29, donde el 90.6% de los participantes alcanzó el nivel alto. Estos resultados evidencian que los estudiantes han desarrollado destrezas efectivas para la comunicación asertiva, el trabajo cooperativo y la resolución pacífica de desacuerdos cotidianos. Al igual que en la dimensión anterior, esta capacidad relacional constituye un activo fundamental de la población estudiada; sin embargo, el programa GCS – EC se plantea como un espacio para formalizar estas conductas espontáneas, asegurando que todos los estudiantes, incluso el grupo en nivel intermedio, cuenten con protocolos claros de mediación y apoyo mutuo.

Tabla 5.

Niveles de toma de decisiones responsable en estudiantes de 4.º de secundaria (n = 32)

Nivel	Rango de puntuación	f	%
Bajo	1.00–2.49	0	0.0
Medio	2.50–3.49	3	9.4
Alto	3.50–5.00	29	90.6
Total		32	100

Nota. M = 4.41, DE = 0.53. Escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre).

La dimensión de toma de decisiones responsable destaca como el área de mayor madurez dentro del perfil evaluado, alcanzando un promedio de M = 4.41 con un 90.6% de los estudiantes en el nivel alto. Estos datos reflejan que los alumnos de 4.º de secundaria poseen una disposición proactiva para evaluar las consecuencias de sus actos y actuar bajo criterios éticos y de responsabilidad personal. Esta solidez en el juicio moral es una ventaja estratégica para el programa GCS – EC, ya que permite transitar rápidamente de la reflexión teórica a la aplicación de proyectos de impacto comunitario, apoyándose en la capacidad de análisis que el grupo ya demuestra poseer.

Tabla 6.

Nivel global de competencias socioemocionales en estudiantes de 4º de secundaria (n = 32)

Nivel	Rango de puntuación	f	%
Bajo	1.00–2.49	0	0.0
Medio	2.50–3.49	3	9.4
Alto	3.50–5.00	29	90.6
Total		32	100

Nota. M = 4.21, DE = 0.45. Escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre).

En conclusión, el nivel global de competencias socioemocionales se sitúa en un rango alto (M = 4.21), consolidando un perfil donde el 90.6% del aula manifiesta habilidades afectivas y sociales de manera frecuente**.** Sin embargo, la lectura integral del diagnóstico revela un matiz crítico: el grupo exhibe una notable solvencia en sus interacciones externas (socialización y ética), pero presenta brechas en su gestión interna (autoconciencia y autorregulación). Esta 'fotografía' del aula valida plenamente el enfoque de la propuesta GCS **–** EC, la cual no busca una remediación de déficits inexistentes, sino la potenciación de los recursos relacionales actuales para equilibrarlos con una mayor capacidad de control emocional interno**.**

Capítulo IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Interpretación global y contraste contextual

El hallazgo principal de esta investigación sitúa el nivel global de competencias socioemocionales en un rango alto (M = 4.21). Este dato resulta revelador al contrastarlo con informes nacionales como el Estudio Virtual de Aprendizajes y el SSES 2023 (OCDE), los cuales advierten sobre un déficit generalizado en autorregulación y control emocional en adolescentes peruanos. En este sentido, los estudiantes de la I.E. “La Grama” muestran un perfil de resiliencia y adaptabilidad que supera la media nacional, lo que sugiere que el entorno comunitario rural y las prácticas de tutoría actuales han servido como factores protectores efectivos.

El desequilibrio entre la solvencia social y la gestión interna

A pesar del éxito global, la discusión debe centrarse en la asimetría detectada entre las dimensiones. Los resultados demuestran que los estudiantes poseen una madurez excepcional en la Toma de decisiones responsable (M = 4.41) y en las Habilidades relacionales (M = 4.29). Sin embargo, esta solvencia externa no se refleja con la misma fuerza en su mundo interno: la Autogestión presentó el nivel más bajo (M = 4.03) y la mayor proporción de alumnos en nivel intermedio (31.2%).

Esta discrepancia coincide con lo planteado por Mayer y Salovey y Goleman, quienes sostienen que la regulación emocional es una de las facultades más complejas de desarrollar, pues requiere una maduración

neurológica y un entrenamiento sistemático que a menudo el sistema escolar descuida en favor de la conducta social externa. Los estudiantes de La Grama saben "cómo comportarse con otros", pero aún están aprendiendo "cómo lidiar con su estrés interno.

Validación del modelo integrador GCS – EC

Este análisis del aula valida rigurosamente los cuatro pilares del programa propuesto:

- Desde la Inteligencia Emocional: Se confirma que la autogestión debe ser el foco prioritario para equilibrar el perfil del estudiante.
- Desde la Teoría del Apego: Los altos niveles relacionales sugieren un aula percibida como segura, pero el grupo en nivel medio de conciencia de sí mismo requiere experiencias de validación emocional más profundas para fortalecer su seguridad interna.
- Desde el Aprendizaje Dialógico: La apertura al respeto y la empatía detectada es el "terreno fértil" ideal para implementar las tertulias y círculos de diálogo que el programa propone.
- Desde la Carga Cognitiva: La vulnerabilidad detectada ante el estrés académico obliga a que el diseño de las sesiones sea gradual y segmentado, evitando saturar al alumno con demandas emocionales excesivas.

Implicancias para la mejora pedagógica

En conclusión, la discusión refuerza que el programa GCS – EC no debe entenderse como una intervención remediadora frente a un fracaso, sino como una estrategia de potenciación. Se trata de aprovechar la gran capacidad ética y social que ya tienen estos 32 estudiantes para enseñarles

a gestionar la presión, la frustración y la impulsividad, garantizando así un desarrollo integral que los prepare para los desafíos de la educación superior y su vida adulta.

Discusión de resultados

Competencias socioemocionales en el contexto del estudio

Los resultados obtenidos muestran que el grupo de estudiantes de 4º de secundaria de la I.E. “La Grama” presenta, en términos globales, un nivel alto de competencias socioemocionales (M = 4.21), con el 90.6 % ubicado en nivel alto y solo el 9.4 % en nivel medio, este hallazgo se distancia parcialmente de los informes nacionales, como el Estudio Virtual de Aprendizajes y el SSES 2023, donde se reportan niveles deficitarios de autorregulación, perseverancia y control emocional en estudiantes peruanos de secundaria. En ese sentido, la muestra analizada constituye un contexto relativamente favorable, probablemente influido por factores propios de la institución, la comunidad y las prácticas de tutoría que ya se vienen desarrollando.

No obstante, el examen por dimensiones revela matices importantes: mientras conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable alcanzan promedios especialmente altos (M ≈ 4.26–4.41), las dimensiones de conciencia de sí mismo (M = 4.07) y, sobre todo, autogestión (M = 4.03) muestran una mayor proporción de estudiantes en nivel medio, esto indica que, si bien el grupo se percibe competente para relacionarse con otros, colaborar y decidir responsablemente, no todos cuentan con estrategias suficientemente consolidadas para identificar, manejar y regular su

mundo emocional y conductual.

Desde un enfoque de desarrollo, esto es coherente con lo planteado por Mayer y Salovey (1997) y Goleman (1995), quienes señalan que la autoconciencia y la autorregulación son procesos complejos, estrechamente vinculados a la maduración neurológica y a las oportunidades de entrenamiento sistemático.

Es esperable que, en contextos donde el trabajo socioemocional ha sido más intuitivo que estructurado, los estudiantes desarrollen habilidades relacionales básicas por mera exposición al ámbito escolar, pero mantengan debilidades en la identificación profunda de sus emociones y en el manejo de la impulsividad y el estrés.

Coherencia con antecedentes internacionales

Al comparar estos resultados con los antecedentes internacionales, se observa una coherencia general con las tendencias señaladas por la literatura, pero con algunas particularidades contextuales.

Bergin (2025) reporta que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación, conciencia social y habilidades interpersonales tienden a presentar mejor rendimiento académico y bienestar emocional. En el caso de la I.E. “La Grama”, los altos niveles en conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable podrían constituir un factor protector frente a riesgos psicosociales, especialmente en una zona rural donde la cohesión comunitaria es un recurso importante. Sin embargo, la presencia de casi un tercio de estudiantes en nivel medio de autogestión sugiere que el potencial de estas competencias aún no se traduce plenamente en un manejo efectivo del estrés y de las demandas académicas.

Los hallazgos de Hassani et al. (2024), quienes evidencian mejoras significativas en autoconciencia, empatía y manejo del estrés tras una intervención socioemocional de seis semanas dirigida por docentes, refuerzan la idea de que el nivel observado en la muestra no debe entenderse como un punto de llegada, sino como una base sobre la cual una intervención bien diseñada puede seguir potenciando las competencias menos consolidadas. Ello justifica la pertinencia de diseñar un programa como el GCS – EC, que fortalezca particularmente la autogestión.

Por su parte, Lawson et al. (2019) identifican como componentes centrales de los programas socioemocionales efectivos el desarrollo de habilidades emocionales básicas, la toma de decisiones responsable y la construcción de relaciones positivas. Los resultados de La Grama muestran que estas dos últimas áreas (decisión responsable y habilidades relacionales) ya se encuentran relativamente fortalecidas, pero que las habilidades emocionales básicas –especialmente la autorregulación– requieren ser abordadas con mayor intencionalidad. Esto enfatiza la necesidad de que el programa GCS – EC concentre esfuerzos en el trabajo con emociones difíciles (rabia, frustración, miedo, vergüenza) y con estrategias concretas de regulación.

Finalmente, los aportes de CASEL (2024) evidencian que los programas de aprendizaje socioemocional bien implementados mejoran conducta, clima escolar y rendimiento. El diagnóstico realizado en esta investigación aporta precisamente la "fotografía inicial" que CASEL recomienda para diseñar programas situados: se identifican fortalezas (dimensiones socio-relacionales y de decisión responsable) y nudos críticos

(autogestión y conciencia de sí mismo) que guiarán la selección de contenidos, actividades y prioridades del GCS – EC.

Coherencia con antecedentes nacionales

En el plano nacional, los resultados dialogan de forma estrecha con las evidencias reportadas por el MINEDU y otros investigadores, el Estudio Virtual de Aprendizajes y los informes de la UMC (2022, 2023, 2024) han señalado consistentemente que los estudiantes peruanos presentan dificultades en autorregulación, perseverancia y control emocional, aunque muestran recursos en aspectos como empatía y sentido de justicia, en la muestra estudiada se observa un patrón similar: las competencias más consolidadas son las relacionales y de decisión ética, mientras que la dimensión de autogestión presenta más estudiantes en niveles intermedios. De igual modo, Pineda y Medina (2025) destacan que los programas socioemocionales tienen impacto positivo solo cuando son sostenidos y contextualizados culturalmente, el hecho de que el diagnóstico de La Grama muestre altos niveles generales puede deberse, en parte, al contexto comunitario y a prácticas cotidianas de apoyo, pero también revela que aún no se cuenta con una propuesta estructurada y sistemática, por lo que los logros actuales pueden verse amenazados si no se consolidan mediante un programa formal como el que se está diseñando.

Las orientaciones de Tutoría y Orientación Educativa (Rodríguez & MINEDU, 2019) y el Programa de Habilidades Socioemocionales (MINEDU, 2022) insisten en la necesidad de trabajar la gestión emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Los resultados de esta investigación confirman que la institución tiene

avances importantes justamente en estas áreas, pero también muestran que la gestión emocional interna (autogestión) no ha sido aun fácilmente traducible en prácticas consolidadas para todos los estudiantes, esta brecha coincide con las recomendaciones del MINEDU de profundizar el acompañamiento al estudiante, no solo en convivencia externa, sino en su mundo interno.

Relación con el diseño teórico del programa GCS – EC

Al contrastar los resultados con el **modelo teórico del programa GCS-EC**, se observa una alta coherencia:

- La **inteligencia emocional** se expresa de manera desigual: hay buena conciencia social y habilidades relacionales, pero la autogestión requiere mayor trabajo, esto confirma la pertinencia de que la propuesta incorpore actividades explícitas de identificación y regulación emocional, en línea con Mayer y Salovey (1997) y Goleman (1995).
- La **teoría del apego y la seguridad emocional** se relaciona con los altos niveles reportados en habilidades relacionales y conciencia social; ello sugiere que, al menos para una parte importante del grupo, el aula está funcionando como un espacio relativamente seguro y de apoyo.

A pesar de lo señalado, el grupo en nivel medio de autogestión y conciencia de sí mismo puede corresponder a estudiantes con historias de apego menos seguras, que necesitan experiencias sostenidas de validación emocional, tal como plantean Bowlby (1969), Ainsworth (1978) y Pianta (1999). El GCS – EC, al incluir círculos de confianza, contratos afectivos y protocolos de contención, responde directamente a esta necesidad.

- El **aprendizaje dialógico** cobra especial relevancia ante los altos

niveles de conciencia social y habilidades relacionales, el hecho de que los estudiantes muestren apertura a escuchar, dialogar y colaborar constituye una base ideal para implementar tertulias, debates y círculos de diálogo, tal como lo proponen Flecha (2000) e Immordino-Yang & Damasio (2007). Estos resultados sugieren que el grupo está en condiciones de aprovechar metodologías dialógicas que profundicen la reflexión sobre emociones, conflictos y decisiones.

- La **teoría de la carga cognitiva** respalda la necesidad de estructurar las sesiones del programa de modo que no saturen emocional ni cognitivamente a los estudiantes, el hecho de que autogestión sea una dimensión menos consolidada indica que los estudiantes ya enfrentan cargas emocionales y académicas; en ese sentido, el GCS – EC debe dosificar los contenidos y actividades para que la reflexión emocional se produzca de manera gradual, segmentada y acompañada, evitando incrementar la sobrecarga, tal como recomiendan Sweller (1988) y Moreno & Mayer (2007).

En conjunto, los resultados empíricos no solo validan la pertinencia del modelo teórico del GCS – EC, sino que ayudan a priorizar énfasis: reforzar autogestión y conciencia de sí mismo, capitalizando las fortalezas en conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable.

Implicancias para la propuesta GCS – EC y limitaciones del estudio

Desde una perspectiva aplicada, los resultados tienen varias implicancias:

Enfoque de potenciación, no de remediación absoluta.

La mayoría de estudiantes se ubica en nivel alto de competencias socioemocionales. Por tanto, el programa no se diseña desde una lógica de "déficit total", sino desde una lógica de fortalecimiento y profundización de competencias ya presentes, especialmente en el plano relacional y de toma de decisiones.

Priorización de autogestión y conciencia de sí mismo.

Dado que estas dimensiones muestran mayor proporción en nivel medio, el GCS – EC debe incluir módulos específicos de manejo del estrés, control de impulsos, planificación de metas y reflexiones sobre el mundo interno, con estrategias concretas y repetidas en el tiempo.

Relevancia del acompañamiento docente.

Los antecedentes (Llorent et al., 2025; De Luna, 2025) ponen de relieve el rol del profesorado y directivos en la gestión socioemocional. Los altos niveles observados en habilidades relacionales y conciencia social sugieren que en la I.E. "La Grama" existe ya un trabajo relacional valioso que debe ser formalizado, sistematizado y fortalecido mediante el programa.

Necesidad de monitoreo y evaluación continua.

El diagnóstico constituye una línea de base. La implementación del GCS- EC deberá ir acompañada de nuevas mediciones que permitan valorar cambios en las dimensiones menos desarrolladas, especialmente en autogestión.

En cuanto a las limitaciones, se reconoce que:

- El estudio se circunscribe a un solo grado y una sola institución, por lo que no es posible generalizar los resultados a toda la

población de estudiantes de secundaria de la región o del país.

- El instrumento se basa en autoinforme, lo que implica que las respuestas pueden estar influidas por deseabilidad social o por una percepción subjetiva que no siempre coincide con la observación externa.
- La investigación se enmarca en un diseño transversal, por lo que no permite establecer cambios a lo largo del tiempo ni efectos causales.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece una radiografía sólida y contextualizada del estado actual de las competencias socioemocionales en el grupo de 4º de secundaria de la I.E. “La Grama” y provee insumos empíricos suficientes para sustentar el diseño del programa GCS – EC, en coherencia con los antecedentes y marcos teóricos revisados.

Capítulo V

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Título

“Programa GCS – EC: Gestión de Clima Socioemocional con Enfoque Cognitivo para estudiantes de 4.º de secundaria de la I.E. La Grama, distrito Eduardo Villanueva, San Marcos Cajamarca.

5.2. Naturaleza:

Propuesta de intervención pedagógica de carácter formativo, orientada al desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales en estudiantes de educación secundaria.

5.3. Población beneficiaria directa:

Estudiantes de 4.º de secundaria de la I.E. “La Grama” (32 estudiantes, muestra censal).

5.4. Ámbito de aplicación:

Institución Educativa “La Grama” – nivel secundario, en el marco del área de Tutoría y de las estrategias institucionales de convivencia escolar.

5.5. Duración estimada:

Un semestre académico (aprox. 16 semanas), con una frecuencia de 01 sesión semanal de 60 minutos, complementada con acciones de seguimiento durante las clases ordinarias.

5.6. Fundamentación de la propuesta

La propuesta del programa GCS – EC se fundamenta en tres niveles:

- **Fundamentación diagnóstica:**

La necesidad de implementar el programa GCS – EC surge de los hallazgos cuantitativos obtenidos tras la evaluación de los 32 estudiantes de la muestra. Aunque los resultados globales arrojan un nivel alto de competencia (M = 4.21), el análisis por dimensiones reveló "puntos críticos" que no pueden ser ignorados. Mientras que los alumnos demuestran un margen sólido en la interacción social y la toma de decisiones (con promedios de hasta 4.41), se detectó que un 31.2% aún se encuentra en un nivel medio de autogestión.

Esta brecha evidencia que, si bien el grupo sabe convivir y respetar normas éticas, enfrenta dificultades significativas para regular sus estados internos, manejar el estrés académico y controlar respuestas impulsivas. Por lo tanto, esta propuesta no se diseña como una intervención generalista, sino como un refuerzo focalizado en el autogobierno emocional y la conciencia de sí mismo, transformando las debilidades identificadas en objetivos concretos de aprendizaje.

- **Fundamentación teórica:**

El sustento científico de la propuesta GCS – EC no es una suma de conceptos aislados, sino una estructura integrada que guía cada sesión del manual operativo. Esta base se sostiene en cuatro pilares:

- **Inteligencia emocional**, aporta la ruta de aprendizaje de las cinco dimensiones de CASEL, permitiendo que el estudiante transite desde el reconocimiento básico de sus estados internos hasta la toma de decisiones responsable.
- **Teoría del apego y seguridad emocional**, fundamenta la necesidad de convertir el aula en una "base segura", donde el respeto y la validación docente permitan que los alumnos se arriesguen a expresar sus vulnerabilidades sin miedo al juicio.
- **Aprendizaje dialógico**, define la metodología de trabajo, priorizando el diálogo igualitario y la construcción colectiva de significados sobre la instrucción unilateral, lo que fomenta una verdadera transformación actitudinal.
- **Teoría de la carga cognitiva**, rige el diseño instruccional del manual, asegurando que las actividades emocionales estén

segmentadas y dosificadas para evitar el agotamiento mental y maximizar el procesamiento reflexivo.

- **Fundamentación pedagógica e institucional:**

El Currículo Nacional de la Educación Básica plantea la **gestión de las emociones** y la convivencia democrática como enfoques transversales; a su vez, las orientaciones de Tutoría y programas de habilidades socioemocionales del MINEDU enfatizan la necesidad de desarrollar competencias emocionales y relacionales desde la escuela. El programa GCS – EC se alinea con estos marcos, pero los aterriza a la realidad específica de la I.E. "La Grama", integrando los hallazgos diagnósticos y las características culturales del contexto rural.

El programa se justifica porque:

a) Responde a necesidades concretas identificadas en el diagnóstico,

b) se sustenta en marcos teóricos y normativos sólidos, y

c) es viable en términos de tiempo, recursos y estructura institucional.

Objetivos de la propuesta

5.7. Objetivo general de la propuesta:

Fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes de 4º de secundaria de la I.E. "La Grama", con énfasis en la conciencia de sí mismo y la autogestión, mediante estrategias dialógicas, actividades de clima emocional seguro y un diseño instruccional con enfoque cognitivo.

Objetivos específicos de la propuesta:

Con el fin de asegurar que el programa impacte en las dimensiones

detectadas en el diagnóstico, se plantean los siguientes objetivos operativos:

1. En relación a la Conciencia de sí mismo: Lograr que el estudiante identifique y nombre sus emociones y fortalezas, comprendiendo el impacto que estas tienen en su comportamiento cotidiano.
2. En relación a la Autogestión: Proveer herramientas prácticas para la autorregulación emocional, el control de impulsos y la perseverancia frente al estrés académico detectado en el diagnóstico.
3. En relación a la Conciencia Social y Relacional: Consolidar la capacidad empática y las habilidades de escucha activa para fomentar una convivencia pacífica y dialógica dentro del aula.
4. En relación a la Toma de Decisiones: Potenciar la capacidad de análisis ético para que los alumnos elijan alternativas de acción responsables, considerando las consecuencias personales y sociales de sus actos.

5.8. Enfoque pedagógico y principios orientadores

El programa GCS – EC se sustenta en un enfoque pedagógico socio-constructivista y dialógico, que concibe al estudiante como protagonista en la construcción de su mundo emocional y relacional, en interacción con sus pares, docentes y contexto.

Se organizan los siguientes **principios orientadores**:

Centralidad de la persona:

Cada estudiante es considerado sujeto de derechos, con historia, emociones y ritmos de desarrollo propios.

Seguridad emocional:

Toda intervención prioriza la construcción de un entorno de confianza, respeto y confidencialidad, donde las emociones pueden ser

expresadas sin temor a la ridiculización o sanción.

Diálogo igualitario:

Las voces de los estudiantes y del docente se consideran igualmente válidas; se valora la argumentación y la experiencia personal más que la autoridad jerárquica.

Gradualidad y dosificación cognitiva:

Las actividades se diseñan progresivamente, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, dosificando tanto la carga cognitiva como la emocional.

Reflexión-acción-reflexión:

Cada sesión incluye momentos de reflexión inicial, experiencia práctica y reflexión final, promoviendo la metacognición emocional.

Contextualización:

Las actividades se diseñan considerando la realidad rural, las dinámicas familiares y comunitarias y las características culturales de la población.

5.9. Estructura operativa del programa GCS – EC

El programa se organiza en cuatro módulos, vinculados directamente con las dimensiones evaluadas y con las necesidades detectadas en el diagnóstico.

Organización por módulos

Módulo	Nombre del módulo	Dimensiones priorizadas	Enfoques teóricos predominantes

I	“Conocerme por dentro”	Conciencia de sí mismo	Inteligencia emocional, apego, carga cognitiva (iniciación)
II	“Gestionar lo que siento y hago”	Autogestión	Inteligencia emocional, carga cognitiva
III	“Convivir y dialogar con otros”	Conciencia social y habilidades relacionales	Aprendizaje dialógico, apego, IE
IV	“Decidir con responsabilidad”	Toma de decisiones responsable (integración de todas las dimensiones)	IE, pensamiento moral, aprendizaje dialógico

Cada módulo contempla 4 sesiones de 60 minutos, siguiendo la estructura metodológica del modelo GCS – EC, para un total de 16 sesiones en el semestre.

5.10. Secuencia metodológica de las sesiones

Todas las sesiones del programa siguen la secuencia de cinco momentos pedagógicos definida en el modelo:

5.10.1. Activación emocional (5 – 10 minutos)

- Dinámica breve, juego, imagen o pregunta detonante que conecta con experiencias previas.
- Objetivo: poner en palabras cómo llegan los estudiantes emocionalmente y vincular el tema de la sesión con su vida cotidiana.

5.10.2. Presentación del concepto (10 – 15 minutos)

- Exposición breve del docente facilitador, con ejemplos cercanos y apoyos visuales.
- Se introducen conceptos como emoción, pensamiento automático, regulación, empatía, conflicto, etc., con lenguaje accesible.

5.10.3. Interacción dialógica (20 minutos)

- Círculos de diálogo, tertulias, trabajo en grupos pequeños, análisis de casos o situaciones reales.
- Se problematizan situaciones de aula, familiares o comunitarias, promoviendo la participación de todos.

5.10.4. Práctica guiada (10 – 15 minutos)

- Juegos de roles, dramatizaciones, elaboración de compromisos personales, uso de fichas o diarios emocionales.
- El docente acompaña, modela y ofrece retroalimentación oportuna.

5.10.5. Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Preguntas clave: “¿Qué aprendí hoy sobre mí y los

demás?", "¿Qué puedo hacer distinto la próxima vez?", "¿Qué me llevo de esta sesión?".

- Registro breve en cuaderno de tutoría o diario emocional.

Esta estructura permite mantener la carga cognitiva y emocional dentro de límites manejables, respetando la recomendación de la teoría de la carga cognitiva, al tiempo que favorece procesos profundos de reflexión y cambio.

5.11. Diseño de sesiones (síntesis por módulo)

Módulo I: "Conocerme por dentro" (Conciencia de sí mismo)

- **Sesión 1:** ¿Qué siento y dónde lo siento? Identificación de emociones básicas, ubicación corporal de las emociones, vocabulario emocional.
- **Sesión 2:** Mis fortalezas y límites. Dinámicas de autoexploración; listado de cualidades personales; reflexión sobre áreas por mejorar.
- **Sesión 3:** Emoción, pensamiento y acción. Introducción sencilla a la relación emoción – pensamiento – conducta; análisis de ejemplos cotidianos.
- **Sesión 4:** Pido ayuda cuando lo necesito. Trabajo sobre estigmas en torno a pedir apoyo; identificación de adultos referentes y compañeros de confianza.

Módulo II: "Gestionar lo que siento y hago" (Autogestión)

- **Sesión 5:** Estrategias para calmarme. Técnicas básicas de respiración, pausa y cuenta regresiva; ensayo en situaciones simuladas.

- **Sesión 6:** Manejo del estrés académico. Identificación de fuentes de estrés; elaboración de un pequeño plan de organización de tareas.
- **Sesión 7:** Tolerar la frustración. Análisis de situaciones donde "las cosas no salen como quiero"; alternativas a la reacción impulsiva.
- **Sesión 8:** Metas pequeñas, logros grandes. Definición de metas alcanzables a corto plazo; compromisos personales y seguimiento.

Módulo III: "Convivir y dialogar con otros" (Conciencia social y habilidades relacionales)

- **Sesión 9:** Escuchar y ser escuchado. Ejercicios de escucha activa, parafraseo y validación emocional entre pares.
- **Sesión 10:** Ponerse en el lugar del otro. Juegos de roles y análisis de escenas sobre conflicto, discriminación o burla.
- **Sesión 11:** Resolver conflictos sin pelear. Presentación de pasos para la resolución pacífica de conflictos; simulaciones de casos reales.
- **Sesión 12:** Círculo de confianza del aula. Construcción de acuerdos de convivencia socioemocional y reforzamiento del compromiso grupal.

Módulo IV: "Decidir con responsabilidad" (Toma de decisiones)

- **Sesión 13:** Pienso antes de actuar. Introducción a un esquema sencillo de toma de decisiones ("situación – opciones – consecuencias – elección").

- **Sesión 14:** Decisiones y presión de grupo. Análisis de situaciones donde amigos influyen para conductas de riesgo; estrategias de resistencia asertiva.
- **Sesión 15:** Aprender de mis errores. Revisión de experiencias pasadas; resignificación de error como oportunidad de aprendizaje.
- **Sesión 16:** Proyecto personal y compromiso final. Elaboración de un compromiso socioemocional individual y grupal; cierre del programa.

Recursos, actores y roles

5.12. Recursos humanos:

- Docente tutor/a como facilitador principal.
- Docentes de otras áreas como apoyo cuando las sesiones se articulen con sus cursos.
- Equipo de convivencia u orientación para casos de mayor complejidad emocional.

5.13. Recursos materiales:

- Hojas bond, plumones, tarjetas o post - it, papelotes.
- Proyector o pizarra para presentación de conceptos.
- Copias de fichas de trabajo, diarios emocionales y rúbricas de observación.

5.14. Rol del docente:

- Modelar habilidades socioemocionales (escucha, validación, regulación).
- Facilitar el diálogo, garantizar la seguridad emocional y acompañar

la reflexión.

- Coordinar con la dirección y el equipo de convivencia cuando se detecten casos que requieran apoyo especializado.

Evaluación y seguimiento de la propuesta

La evaluación del programa GCS – EC se realizará en dos niveles:

5.15. Evaluación de resultados en competencias socioemocionales:

- Pretest y postest con el mismo cuestionario de competencias socioemocionales aplicado en el diagnóstico.
- Comparación de promedios por dimensión y global para identificar cambios, especialmente en conciencia de sí mismo y autogestión.

Evaluación del proceso e implementación:

- **Rúbricas de observación** del clima socioemocional en el aula (participación, respeto, manejo de conflictos).
- **Registros anecdóticos** de situaciones significativas (mejor manejo de conflictos, expresiones de apoyo entre pares, etc.).
- **Autoevaluación y metaevaluación**: breves formatos donde los estudiantes valoran las sesiones y su propio progreso.

La información recogida servirá para **ajustar y mejorar** el programa en ciclos posteriores, asegurando su sostenibilidad y pertinencia en el tiempo.

5.16. Manual Operativo del Programa GCS – EC

Módulo I: Conocerme por dentro

Dimensión principal: Conciencia de sí mismo

Duración por sesión: 60 minutos

Grado: 4º de secundaria – I.E. “La Grama”

Sesión 1: ¿Qué siento y dónde lo siento?

a) Datos generales

- Módulo: I – Conocerme por dentro
- Sesión: 1
- Título: ¿Qué siento y dónde lo siento?
- Duración: 60 minutos
- Responsable: Docente tutor/a

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes identifiquen y nombren sus emociones básicas, reconociendo cómo se manifiestan en su cuerpo y en situaciones cotidianas escolares.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
  - El docente dibuja en la pizarra un “termómetro emocional” con caras (triste, enojado, asustado, contento, tranquilo).
  - Pregunta: “¿Con qué emoción llegaron hoy a la escuela?”
  - Cada estudiante marca con una X la emoción con la que se identifica.
- Propósito: abrir espacio de expresión emocional inicial.
- Recursos: pizarra, plumones, dibujo del termómetro

emocional.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
  - Breve explicación sobre emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo, sorpresa, calma).
  - Se dan ejemplos: "¿Qué sientes cuando te ponen una buena nota? ¿y cuando te llaman la atención?"
- Recursos: papelógrafo con lista de emociones básicas, tarjetas con emoticones.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
  - Trabajo en parejas: cada uno cuenta una situación reciente de la escuela y qué emoción sintió.
  - Luego, en plenario, algunos voluntarios comparten (sin detalles sensibles) la emoción y la situación.
  - El docente guía preguntas: "¿Cómo supieron qué emoción era? ¿Qué sintieron en el cuerpo?"
- Recursos: sillas en círculo, tarjetas guía con preguntas.

Momento 4: Práctica guiada (15 minutos)

- Actividad:
  - Se entrega a cada estudiante una silueta de cuerpo humano en hoja A4.

- Indican con colores dónde sienten cada emoción (por ejemplo, enojo en manos o cara, miedo en estómago, etc.).
- Al final escriben al pie: “Cuando siento _____mi cuerpo reacciona así: ___”.

- Recursos: hojas con silueta, lápices de colores, lapiceros.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (10 minutos)

- Actividad:
- Preguntas de cierre:
  - “¿Qué emoción te cuesta más reconocer?”
  - “¿En qué parte del cuerpo notas primero que estás emocionado(a)?”
- Cada estudiante escribe una frase en su cuaderno:
  - “Hoy descubrí que cuando siento _____, mi cuerpo…”.
- Recursos: cuaderno de tutoría, lapiceros.

Sesión 2: Mis fortalezas y límites

a) Datos generales

- Módulo: I
- Sesión: 2
- Título: Mis fortalezas y límites
- Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes identifiquen sus principales fortalezas personales y algunas áreas por mejorar, favoreciendo una autoimagen más realista y positiva.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (5–10 minutos)

- Actividad:
  - Dinámica “La pelota que elogia”: en círculo, el docente lanza una pelota a un estudiante y dice una fortaleza que ha observado (“eres responsable”, “participas mucho”, etc.).
  - Ese estudiante lanza a otro compañero repitiendo el mismo patrón.
- Recursos: pelota de espuma o similar.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
  - Explicación breve del docente sobre fortalezas (cualidades, talentos, aspectos positivos) y límites o aspectos por mejorar.
  - Se enfatiza que todos tenemos ambos y que reconocerlos ayuda a crecer.
- Recursos: papelógrafo con ejemplos de fortalezas (honestidad, perseverancia, solidaridad…).

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
  - En grupos de 4, los estudiantes responden:
    - "¿Qué cosas crees que haces bien?"
    - "¿En qué cosas sientes que te cuesta más?"
  - Cada grupo prepara un listado anónimo de fortalezas presentes en el aula (sin nombres).
- Recursos: hojas bond, marcadores.

Momento 4: Práctica guiada (15–20 minutos)

- Actividad:
  - Se entrega una ficha individual con dos columnas: "Mis fortalezas" / "Lo que quiero mejorar".
  - El docente recuerda ejemplos, da tiempo para que cada uno complete su ficha.
  - Opcional: quien lo desee comparte una fortaleza y algo que quiere mejorar.
- Recursos: fichas impresas, lápices o lapiceros.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Actividad:
  - En su cuaderno, cada estudiante escribe:
    - "Una fortaleza que quiero seguir usando es…"
    - "Un aspecto que quiero mejorar en este año es…"
  - El docente agradece la sinceridad y refuerza la idea de que reconocer límites no es debilidad, sino valentía.

- Recursos: cuaderno de tutoría.

SESIÓN 3: EMOCIÓN, PENSAMIENTO Y ACCIÓN

a) Datos generales

- Módulo: I
- Sesión: 3
- Título: Emoción, pensamiento y acción
- Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes comprendan la relación entre lo que sienten, lo que piensan y cómo actúan, identificando alternativas de respuesta más adecuadas ante situaciones difíciles.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:

  El docente presenta una situación breve:

  "Te devuelven una prueba con nota más baja de la que esperabas".

  - Pregunta: "¿Qué sentirías?, ¿qué pensarías?, ¿qué harías?"
  - Se recogen respuestas rápidas en la pizarra.

- Recursos: pizarrón, plumones.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
  - Explicación sencilla del esquema Emoción –

Pensamiento – Acción:

- Situación → Emoción → Pensamiento → Conducta.
  - Se resalta que podemos elegir algunos pensamientos **y acciones**, aunque la emoción aparezca sola.
- Recursos: papelógrafo con un esquema de flechas.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
  - En parejas, se entregan tarjetas con pequeñas situaciones (discusión con amigo, burla en el grupo, elogio del docente, etc.).
  - Cada pareja completa una mini – ficha:
    - "Emoción que aparece – Pensamiento que podría tener – Acción que podría elegir".
  - Luego, en plenario, se comparten algunos ejemplos y se comparan respuestas impulsivas vs. respuestas más pensadas.
- Recursos: tarjetas con situaciones, fichas pequeñas, lapiceros.

Momento 4: Práctica guiada (15–20 minutos)

- Actividad:
  - Cada estudiante elige una situación real reciente que haya vivido (sin dar nombres).
  - En su cuaderno dibuja tres columnas:
    - "Lo que sentí – Lo que pensé – Lo que hice".

- Debajo agrega: “¿Qué otra acción podría haber elegido?”.
- El docente pasa entre los bancos, orientando y cuidando que no expongan temas demasiado sensibles en público.

- Recursos: cuaderno de tutoría, lápiz o lapicero.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Actividad:
  - Preguntas de cierre:
    - “¿En qué situaciones reaccionas más impulsivamente?”
    - “¿Qué idea te ayuda a detenerte y pensar antes de actuar?”
  - Se propone como tarea voluntaria que, en la semana, cuando vivan una situación difícil, intenten aplicar el esquema “Siento–Pienso– Actúo” y lo anoten.
- Recursos: cuaderno de tutoría.

SESIÓN 4: PIDO AYUDA CUANDO LO NECESITO

a) Datos generales

- Módulo: I
- Sesión: 4
- Título: Pido ayuda cuando lo necesito
- Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes reconozcan la importancia de pedir ayuda en situaciones emocionales difíciles e identifiquen a quiénes y cómo pueden acudir dentro y fuera de la escuela.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
  - El docente plantea la pregunta: "¿Es fácil o difícil pedir ayuda? ¿Por qué?"
  - En lluvia de ideas se anotan en la pizarra razones frecuentes para no pedir ayuda (vergüenza, creer que es debilidad, miedo al juicio, etc.).
- Recursos: pizarra, plumones.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
  - Reflexión guiada:
    - Se explica que reconocer que "no puedo solo(a)" es parte de la inteligencia emocional y de la seguridad emocional.
    - Se distingue entre quejarse y pedir ayuda de forma clara y responsable.
- Recursos: papelógrafo con la frase motivadora ("Pedir ayuda es un acto de valentía, no de debilidad").

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
  - En pequeños grupos, los estudiantes responden:
    - "¿En qué situaciones un estudiante de secundaria podría necesitar ayuda?"
    - "¿A quién podría pedírsela en la escuela?, ¿y en la familia?"
  - Cada grupo elabora un pequeño mapa de red de apoyo (docente, amigo, familiar, tutor, psicólogo, etc.).
- Recursos: hojas bond, marcadores de colores.

Momento 4: Práctica guiada (15–20 minutos)

- Actividad:
  - En forma individual, cada estudiante recibe una ficha con dos apartados:
    - "Señales de que necesito ayuda" (me siento muy triste, tengo ganas de abandonar todo, peleo con todos, etc.).
    - "Personas a quienes puedo acudir" (docente tutor, amigo de confianza, familiar, director, etc.).
    - Se les pide escribir una frase concreta de cómo pedir ayuda, por ejemplo: "Profe, necesito hablar con usted porque me siento…".
- Recursos: fichas impresas, lapiceros.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Actividad:
  - El docente invita a cada estudiante a guardar su ficha en un lugar especial de su cuaderno, como recordatorio.
  - Cierre en círculo: quien quiera comparte una idea que se lleva de la sesión (no necesariamente situaciones personales).
  - El docente refuerza la idea de que la escuela es un espacio donde no están solos y donde hay adultos dispuestos a escuchar.
- Recursos: cuaderno de tutoría.

Módulo II: Gestionar lo que siento y hago

- Dimensión principal: Autogestión
- Duración por sesión: 60 minutos
- **Grado:** 4.º de secundaria – I.E. “La Grama”

SESIÓN 5: ESTRATEGIAS PARA CALMARME

a) Datos generales

- Módulo: II – Gestionar lo que siento y hago
- Sesión: 5
- Título: Estrategias para calmarme
- Duración: 60 minutos
- Responsable: Docente tutor/a

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes identifiquen y practiquen estrategias básicas para calmarse (respiración, pausa, cambio de foco), ante emociones intensas como enojo, ansiedad o miedo.

c) Desarrollo de la sesión

- Momento 1: Activación emocional (10 minutos)
- Actividad:
- Pregunta detonante en plenario:
- "¿Qué haces normalmente cuando te enojas mucho o te sientes muy nervioso(a)?"
- El docente anota en la pizarra respuestas espontáneas: gritar, callarse, alejarse, etc.
- Se subrayan conductas que ayudan y las que empeoran la situación.
- Recursos: pizarra, plumones.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
- Explicación breve de que las emociones intensas son normales, pero necesitan una salida regulada.
- Se presentan tres estrategias sencillas:
- Respiración profunda (inhalar por la nariz, exhalar por la boca).
- Pausa (contar hasta 10 antes de responder).
- Cambio de foco (pensar en otra cosa un momento,

alejarse unos minutos).

- Recursos: papelógrafo o diapositiva con las tres estrategias.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
- En parejas, cada estudiante cuenta una situación donde se enojó o se puso muy nervioso.
- Luego responden juntos:
- “Si hubiera usado respiración, pausa o cambio de foco, ¿qué habría pasado?”
- El docente invita a algunos a compartir su reflexión (sin detalles íntimos).
- Recursos: sillas en parejas, tarjetas con la pregunta guía.

Momento 4: Práctica guiada (15-20 minutos)

- Actividad:
- Práctica colectiva de respiración profunda (3 – 4 ciclos guiados por el docente).
- Luego se hace un pequeño role - play:
- El docente plantea una situación (por ejemplo, alguien se burla de tu error).
- Un voluntario representa lo que haría sin regularse y luego intentando usar una de las tres estrategias.
- El grupo comenta qué opción fue más útil.
- Recursos: espacio libre en el aula, sillas movibles.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Actividad:
- Cada estudiante escribe en su cuaderno:
- "La estrategia que más quiero practicar cuando me enoje o me estrese es…"
- El docente propone como reto de la semana: usar al menos una de las estrategias y luego registrarlo.
- Recursos: cuaderno de tutoría, lapiceros.

Sesión 6: Manejo del estrés académico

a) Datos generales

- Módulo: II Sesión: 6
- Título: Manejo del estrés académico Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes reconozcan las principales fuentes de estrés académico y elaboren un pequeño plan personal para organizar mejor sus tareas y reducir la tensión.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
- Lluvia de ideas: "¿Qué cosas de la escuela te estresan más?" El docente agrupa las respuestas en el pizarrón:

- Tareas acumuladas, exámenes, hablar en público, tiempo, etc. Recursos: pizarra, plumones.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
- Explicación breve de qué es el estrés académico: respuesta del cuerpo y la mente ante exigencias percibidas como difíciles o excesivas.
- Se distingue entre estrés útil (que motiva) y estrés dañino (que bloquea). Se introducen dos ideas clave:
- Organizar el tiempo.
- Pedir ayuda cuando la carga es excesiva. Recursos: papelógrafo con definiciones simples.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos) Actividad:

- En grupos de 4, los estudiantes comentan:
- "¿Qué haces cuando sientes que tienes demasiadas tareas?" "¿Te ha pasado que dejas todo para el último día?"
- Cada grupo escribe dos columnas: "Lo que hago ahora" y "Lo que podría hacer mejor".
- Recursos: hojas bond y marcadores.

Momento 4: Práctica guiada (15–20 minutos)

- Actividad:
- El docente entrega una plantilla semanal simple (lunes–viernes) con bloques de tiempo.

- Cada estudiante marca: Horas de clase, Tiempo libre, Horario posible para tareas o estudio.
- Luego anotan una tarea real que tengan pendiente y deciden qué día y a qué hora la harán.
- Recursos: plantillas impresas, lapiceros, regla opcional.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos) Actividad:

- Preguntas de cierre en plenario:
- "¿Qué pequeño cambio podrías hacer desde hoy para estresarte menos con las tareas?"
- Cada estudiante escribe en el cuaderno un compromiso concreto (ejemplo: "haré las tareas el mismo día que las dejan durante 30 minutos").
- Recursos: cuaderno de tutoría.

Sesión 7: Tolerar la frustración

a) Datos generales

- Módulo: II Sesión: 7
- Título: Tolerar la frustración Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes reconozcan la frustración como una emoción normal cuando las cosas no salen como esperan y exploren respuestas más adaptativas que el abandono o la agresión.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
- El docente pregunta:
- "¿Te ha pasado que estudias y aun así la nota no es la que esperabas?" "¿Qué sentiste?, ¿qué hiciste después?"
- Se recogen algunas respuestas voluntarias.
- Recursos: pizarra para anotar palabras clave (rabia, desánimo, ganas de abandonar, etc.).

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
- Breve explicación sobre frustración: emoción que aparece cuando algo que queremos no sale como planeamos.
- Se resalta que no es mala en sí misma, pero puede llevar a respuestas dañinas si no se maneja (renunciar, pelear, autoinsulto).
- Recursos: papelógrafo con esquema "Situación frustrante → emoción → opciones de respuesta".

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

Actividad:

- En grupos de 3 o 4, se entregan tarjetas con situaciones frustrantes (no entrar al equipo, no salir elegido delegado, no entender un tema, etc.).

- Cada grupo responde:
- “¿Qué suele hacer un adolescente en esta situación?”
- “¿Qué podría hacer para aprender o mejorar en vez de rendirse?” Se comparten algunas ideas en plenario.
- Recursos: tarjetas de situaciones, hojas para anotaciones.

Momento 4: Práctica guiada (15–20 minutos)

- Actividad:
- Trabajo individual: cada estudiante recuerda una frustración reciente (sin compartir detalles personales si no lo desea).
- En su cuaderno responde: “¿Qué sentí?”
- “¿Qué hice?”
- “¿Qué podría hacer distinto la próxima vez?”
- El docente orienta a pensar opciones como: pedir ayuda, practicar más, intentarlo de nuevo, cambiar de estrategia.
- Recursos: cuaderno de tutoría, bolígrafo.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Actividad:
- Cierre en círculo: cada estudiante comparte una frase tipo: “La próxima vez que algo no salga como

espero, intentaré…”

- El docente refuerza la idea de que equivocarse o perder forma parte del aprendizaje, y que la tolerancia a la frustración es clave para la autogestión.
- Recursos: espacio para círculo.

Sesión 8: Metas pequeñas, logros grandes

a) Datos generales

- Módulo: II Sesión: 8
- Título: Metas pequeñas, logros grandes Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes formulen una meta personal o académica realista a corto plazo y planifiquen pasos concretos para alcanzarla, reforzando su capacidad de autogestión.

c) Desarrollo de la sesión

- Momento 1: Activación emocional (10 minutos)
- Actividad:
- Pregunta inicial:
- “¿Qué logro te gustaría alcanzar en los próximos dos meses?”
- El docente anota en la pizarra ejemplos generales: mejorar en un curso, hablar más en clase, llegar puntual, etc.

- Recursos: pizarra, plumones.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
- Explicación del concepto de meta: algo que quiero conseguir, con un tiempo y un esfuerzo.
- Se introduce la idea de metas pequeñas (realistas, alcanzables) como parte de la autogestión.
- Se menciona un esquema simple para formular metas: “Quiero lograr… en _____semanas/meses haciendo ___”. Recursos: papelógrafo con ejemplo de meta.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
- En parejas, comparten posibles metas (académicas o personales relacionadas con la escuela).
- Se dan retroalimentación entre ellos: “¿Esta meta es muy grande?, ¿podrías hacerla más concreta?”. Recursos: sillas en parejas.

Momento 4: Práctica guiada (15 – 20 minutos)

- Actividad:
- Se entrega una ficha con el título: “Mi meta y mi plan”. Contiene los espacios:
- “Mi meta para los próximos 2 meses es…” “¿Por qué es importante para mí?”

- “Tres acciones concretas que haré para lograrla:” (1, 2, 3)
- El docente pasa por las carpetas apoyando a que la meta sea clara y posible.
- Recursos: fichas impresas, lapiceros.

d) Cierre de la sesión

- Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)
- Actividad:
- Quien lo desee comparte su meta (sin obligación).
- El docente propone que la ficha se conserve en el cuaderno de tutoría y se retome más adelante para revisar avances.
- Frase de cierre: “La autogestión no es magia, es dar pasos pequeños de forma constante”.
- Recursos: cuaderno de tutoría.

Módulo III: Convivir y dialogar con otros

SESIÓN 9: ESCUCHAR Y SER ESCUCHADO

a) Datos generales

- Módulo: III – Convivir y dialogar con otros
- Título: Escuchar y ser escuchado Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes reconozcan la importancia de la escucha activa y practiquen habilidades básicas de atención, contacto visual y respeto al turno de palabra en

la interacción con sus compañeros.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
  - Pregunta inicial:
    - "¿Cómo te sientes cuando alguien te interrumpe todo el tiempo?"
    - "¿Y cuando alguien te escucha de verdad?"
  - Se anotan en la pizarra palabras que surjan: molestia, tranquilidad, enojo, confianza, etc.
- Recursos: pizarra, plumones.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
- Breve explicación de la escucha activa:
- Mirar a quien habla.
- No interrumpir.
- Mostrar interés (gestos, asentir con la cabeza).
- Responder a lo que el otro dijo, no cambiar de tema.
- El docente da un ejemplo de "mala escucha" y otro de "buena escucha" actuando.
- Recursos: papelógrafo con lista de habilidades de escucha.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
- Ejercicio "Hablar-Escuchar":

- En parejas, A habla durante 2 minutos sobre un tema simple (por ejemplo, algo que le gusta hacer, un recuerdo bonito).
- B solo escucha con atención, sin interrumpir.
- Luego cambian roles.
- Después responden en pareja: "¿Cómo te sentiste cuando te escucharon sin interrumpir?".
- Recursos: sillas en parejas.

Momento 4: Práctica guiada (15–20 minutos)

- Actividad:
- El docente propone 2 o 3 situaciones breves de conflicto o malentendido entre compañeros.
- En pequeños grupos, representan la escena primero sin escucha activa (interrumpiendo, ignorando), y luego con escucha activa.
- El grupo observa y comenta: "¿Qué cambió cuando hubo escucha?".
- Recursos: espacio libre para dramatizar.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Actividad:
- Cada estudiante escribe en el cuaderno:
- "Una cosa que hago bien al escuchar es…"
- "Una cosa que quiero mejorar es…"
- Se anima a que durante la semana elijan una

conversación donde practiquen la escucha activa.

- Recursos: cuaderno de tutoría, lapiceros.

Sesión 10: Ponerme en el lugar del otro

a) Datos generales

- Módulo: III Sesión: 10
- Título: Ponerme en el lugar del otro Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes desarrollen la capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía), reconociendo que las personas pueden sentir distinto aun ante una misma situación.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
- El docente plantea la frase:
- “A veces juzgamos sin saber qué le pasa al otro”.
- Se pregunta: “¿Alguna vez te malinterpretaron? ¿Cómo te sentiste?”
- Recursos: pizarra para anotar ideas clave.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
- Explicación sobre empatía:
- Tratar de comprender qué puede estar sintiendo la otra persona.

- No necesariamente estar de acuerdo, pero intentar entender.
- Se subraya diferencia entre “empatizar” y “justificar todo”.
- Recursos: papelógrafo con la frase: “Empatía = tratar de entender lo que el otro siente”.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
- En grupos de 4, se entregan tarjetas con pequeñas historias (ej.: un compañero llega siempre tarde; otro se aísla en los recreos, otro se ríe en un momento serio, etc.).
- Cada grupo responde:
- “Si solo miras desde fuera, ¿qué juzgas?”
- “Si intentas ponerte en su lugar, ¿qué podría estar ocurriendo?”
- Comparten sus reflexiones.
- Recursos: tarjetas con historias, hojas para anotaciones.

Momento 4: Práctica guiada (15–20 minutos)

- Actividad:
- Dinámica de “sillas cruzadas”:
- Un estudiante representa a alguien que está pasando por una situación difícil (por ejemplo, problemas en casa, baja nota, discusión con amigo).

- Otro asume el rol de compañero que intenta ponerse en su lugar y ofrece palabras empáticas.
- Se modela el uso de frases como:
- “Me imagino que te sientes…”
- “Entiendo que para ti esto puede ser difícil…”.
- Se rota para que varios puedan experimentar el rol.
- Recursos: sillas, espacio central.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Actividad:
- En su cuaderno, cada estudiante escribe:
- “Una persona con la que quiero practicar más la empatía es…”
- “Algo que podría decirle o hacer para mostrar empatía es…”.
- Recursos: cuaderno de tutoría.

Sesión 11: Resolver conflictos sin pelear

a) Datos generales

- Módulo: III Sesión: 11
- Título: Resolver conflictos sin pelear Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes identifiquen pasos básicos para la resolución pacífica de conflictos y los apliquen en

situaciones simuladas de aula.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
- Pregunta inicial:
- “En esta semana, ¿viste algún conflicto entre compañeros?
- ¿Cómo se resolvió?”
- El docente anota en la pizarra formas comunes de resolución: evitarse, gritar, pelear, pedir ayuda a un adulto, conversar, etc.
- Recursos: pizarra, plumones.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
- Se presenta una secuencia sencilla de resolución pacífica de conflictos:
- Calmarse (no hablar en caliente).
- Escuchar a la otra persona.
- Expresar cómo me siento sin insultar (“yo siento que…”).
- Buscar una solución que sirva a ambos.
- El docente da un ejemplo corto aplicando estos pasos.
- Recursos: papelógrafo con los 4 pasos.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos) Actividad:

- En grupos de 3, se proponen conflictos típicos de aula (ej.: burlas, empujones, mal uso del celular, romper un cuaderno, etc.).
- Cada grupo comenta cómo normalmente se resolverían y luego cómo se podrían resolver con los 4 pasos.
- Recursos: tarjetas de conflicto, hojas para apuntes.

Momento 4: Práctica guiada (15 – 20 minutos)

- Actividad:
- Role – play:
- Dos estudiantes representan un conflicto.
- Primero lo muestran "como suele pasar" (gritos, acusaciones).
- Luego lo repiten intentando aplicar los pasos: calmarse, escuchar, expresar, acordar.
- El resto observa y comenta: "¿Qué funcionó mejor?, ¿qué fue difícil?".
- Recursos: espacio libre para la dramatización.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Actividad:
- En el cuaderno, los estudiantes completan la frase:
- "El paso que más me cuesta al resolver un conflicto es…"
- "Una cosa concreta que puedo intentar la próxima

vez es…”.

- El docente refuerza: resolver sin pelear es una **fortaleza**, no una debilidad.
- Recursos: cuaderno de tutoría.

Sesión 12: Círculo de confianza del aula

a) Datos generales

- Módulo: III Sesión: 12
- Título: Círculo de confianza del aula Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes construyan acuerdos socioemocionales de aula y refuercen el sentido de pertenencia, cuidado mutuo y confianza entre compañeros.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
- El docente plantea la pregunta:
- “¿Qué necesitamos para que esta aula sea un lugar donde nos sintamos respetados y seguros?”
- Se piden respuestas espontáneas que se irán retomando.
- Recursos: pizarra, plumones.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:

- Se explica qué es un **círculo de confianza**:
- Espacio de diálogo donde todos pueden expresarse.
- Lugar simbólico donde se acuerdan normas de cuidado mutuo.
- Se diferencian normas académicas (tareas, puntualidad) de normas socioemocionales (no burlarse, escuchar, no exponer intimidades de otros, etc.).
- Recursos: papelógrafo con ejemplos de normas socioemocionales.

Momento 3: Interacción dialógica (20 minutos)

- Actividad:
- El grupo forma un círculo con sus sillas.
- El docente pasa un objeto (por ejemplo, una pelota suave o un bastón de la palabra). Solo habla quien tiene el objeto.
- Pregunta guía:
- "¿Qué acuerdo te gustaría que todos respetemos para que el aula sea un lugar seguro?"
- Cada estudiante dice 1 acuerdo breve ("no burlarse", "respetar cuando alguien está triste", etc.).
- Recursos: sillas en círculo, objeto simbólico (pelota, palo de la palabra).

Momento 4: Práctica guiada (15 minutos)

- Actividad:

- El docente recoge los acuerdos en un papelógrafo y, junto con el grupo, los organiza en 6–8 normas de clima socioemocional claras y positivas (en afirmativo).
- Se acuerda que esos compromisos serán "la carta de confianza del aula".
- Varios estudiantes firman simbólicamente alrededor del papelógrafo; se invita a todos a hacerlo si lo desean.
- Recursos: papelógrafo grande, plumones, cinta para pegar en la pared.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos) Actividad:

- En su cuaderno, cada estudiante responde:
- "¿Cuál de estos acuerdos es el más importante para ti y por qué?"
- El docente cierra señalando que estos acuerdos serán base para el trabajo de los siguientes módulos y para el programa GCS – EC en general.
- Recursos: cuaderno de tutoría, bolígrafo.

Módulo IV: Decidir con responsabilidad

Sesión 13: Pienso antes de actuar

a) Datos generales

- Módulo: IV – Decidir con responsabilidad Sesión: 13

- Título: Pienso antes de actuar Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes reconozcan la importancia de detenerse y pensar antes de actuar y aprendan un esquema sencillo para analizar una situación, opciones y consecuencias.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
- Pregunta inicial:
- "¿Te ha pasado que reaccionaste sin pensar y luego te arrepentiste?"
- Dos o tres voluntarios cuentan brevemente ejemplos (sin dar nombres ni detalles sensibles).
- El docente anota palabras clave: impulsividad, rabia, vergüenza, consecuencias.
- Recursos: pizarra, plumones.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

Actividad:

- El docente presenta un esquema simple de toma de decisiones:
    1. Situación
    2. Opciones
    3. Consecuencias
    4. Elección

- Explica que **"**pensar antes de actuar" significa pasar por estos pasos, aunque sea rápido.

Recursos: papelógrafo con el esquema (Situación → Opciones → Consecuencias → Elección).

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
- En grupos de 4, se entrega una situación breve (por ejemplo:
- "Alguien te insulta en el recreo".
- "Un compañero te ofrece copiar en un examen".
- "Te invitan a salir en horario de clases").
- Cada grupo completa en una hoja:
- Situación.
- 2 o 3 posibles opciones de respuesta.
- Posibles consecuencias de cada opción.
- Plenario: comparten y se analiza qué opciones serían más responsables.
- Recursos: tarjetas con situaciones, hojas bond, lapiceros.

Momento 4: Práctica guiada (15 – 20 minutos)

- Actividad:
- Trabajo individual:
- Cada estudiante piensa en una situación real reciente donde tuvo que decidir algo importante (en la escuela o familia).

- En el cuaderno, arma la tabla:
- Situación – Opciones que tuve – Consecuencia de cada una – Lo que elegí.
- Luego escribe: "¿Si volviera a vivir esa situación, elegiría lo mismo? ¿Por qué?".
- Recursos: cuaderno de tutoría, lapiceros.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5-10 minutos)

- Actividad:
- Preguntas de cierre al grupo:
- "¿Qué gana uno cuando se toma unos segundos para pensar antes de actuar?"
- Cada estudiante escribe una frase tipo compromiso:
- "La próxima vez que me enoje o esté en una situación difícil, antes de actuar voy a… (respirar, pensar en las consecuencias, etc.)".
- Recursos: cuaderno.

Sesión 14: Decisiones y presión de grupo

a) Datos generales

- Módulo: IV Sesión: 14
- Título: Decisiones y presión de grupo Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes identifiquen situaciones de presión de grupo y practiquen respuestas asertivas para

mantenerse fieles a sus valores y decisiones responsables.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
- Pregunta inicial:
- "¿Alguna vez has hecho algo solo porque tus amigos te insistieron, aunque no estabas tan de acuerdo?"
- Lluvia de ideas sobre ejemplos de presión de grupo: copiar, faltar a clases, burlarse de alguien, consumir algo, etc.
- Recursos: pizarra, plumones.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
- Explicación breve de presión de grupo: influencia de amigos o pares para hacer algo que uno no haría solo.
- Se enfatiza que querer pertenecer es normal, pero no todo lo que propone el grupo es sano o correcto.
- Se introducen frases de respuesta asertiva:
  - "No, gracias."
  - "Eso no va conmigo."
  - "Prefiero no hacer eso."
- Recursos: papelógrafo con ejemplos de respuestas asertivas.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
  - En grupos de 4, se entregan situaciones tipo:
    - “Tus amigos te insisten en faltar a una clase para ir a jugar”.
    - “Se burlan de alguien y te invitan a sumarte”.
    - “Te ofrecen algo que sabes que te puede hacer daño”.
  - Cada grupo responde:
    - “¿Qué siente la persona en ese momento?”
    - “¿Qué podría pasar si dice sí solo por presión?”
    - “¿Qué podría decir para mantenerse firme en su decisión?”
- Recursos: tarjetas con situaciones, hojas.

Momento 4: Práctica guiada (15–20 minutos)

- Actividad:
- Role-play en parejas o tríos: un estudiante representa al grupo que presiona, otro al que recibe la presión.
- Deben practicar al menos dos respuestas asertivas distintas.
- El docente orienta para que no se convierta en burla, sino en ensayo serio de opciones.
- Recursos: espacio central del aula.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Actividad:

- En su cuaderno, cada estudiante escribe:
- "Una situación en la que me sería difícil resistir la presión de grupo es…"
- "Una frase que podría usar para mantenerme firme es…".
- El docente cierra reforzando que tomar decisiones responsables a veces significa ir contra la presión y eso es un acto de valentía.
- Recursos: cuaderno, lapicero.

Sesión 15: Aprender de mis errores

a) Datos generales

- Módulo: IV Sesión: 15
- Título: Aprender de mis errores Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes reconozcan el valor de los errores como oportunidad de aprendizaje, asumiendo responsabilidad sin caer en el auto – castigo extremo.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
- Pregunta detonante:
- "Cuando cometes un error, ¿qué sueles decirte a ti mismo(a)? (por ejemplo: 'soy tonto', 'no sirvo para nada', o 'me equivoqué, puedo mejorar')".
- El docente anota ejemplos de auto – mensajes

negativos y positivos.

- Recursos: pizarra.

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
- Explicación breve:
- Los errores son parte natural del aprendizaje.
- Hay dos formas de reaccionar:
- Desde el auto – castigo (insultarse, rendirse).
- Desde el aprendizaje (asumir responsabilidad, buscar cómo mejorar).
- Se introduce la idea: “No soy mi error; soy alguien que puede aprender de lo que pasó”.
- Recursos: papelógrafo con frase motivadora.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

- Actividad:
- En grupos de 3, comparten (sin detalles íntimos) ejemplos de errores académicos o de convivencia.
- Responden en grupo:
- “¿Qué pasó?”
- “¿Qué aprendieron de esa situación?”
- Se anima a destacar el aprendizaje y no solo el error.
- Recursos: sillas en tríos, hojas para apuntes opcionales.

Momento 4: Práctica guiada (15–20 minutos)

- Actividad:
- Trabajo individual en el cuaderno:

- El estudiante elige un error del pasado (nota baja, conflicto, decisión impulsiva).
- Escribe:
- "¿Qué hice?"
- "¿Qué consecuencias tuvo?"
- "¿Qué aprendí de esto?"
- "¿Qué haría diferente si se repitiera?".
- El docente pasa por los asientos revisando, cuidando el tono respetuoso y sin forzar la exposición pública.
- Recursos: cuaderno de tutoría.

d) Cierre de la sesión

- Reflexión metacognitiva y cierre (5-10 minutos)
- Actividad:
- Cierre en plenario:
- Voluntarios completan la frase: "Un error del que aprendí fue…" (se puede omitir detalles).
- El docente enfatiza la idea de responsabilidad sin auto – desprecio, clave en la toma de decisiones responsable.
- Recursos: cuaderno.

Sesión 16: Proyecto personal y compromiso final

a) Datos generales

- Módulo: IV Sesión: 16
- Título: Proyecto personal y compromiso final Duración: 60 minutos

b) Objetivo de la sesión

Que los estudiantes integren las competencias socioemocionales trabajadas en el programa GCS – EC y formulen un compromiso personal de mejora, vinculado a su proyecto de vida escolar y personal.

c) Desarrollo de la sesión

Momento 1: Activación emocional (10 minutos)

- Actividad:
- Pregunta de inicio:
- "Si miras hacia atrás, ¿qué crees que ha cambiado en ti respecto a cómo manejas tus emociones y decisiones desde que empezamos estas sesiones?"
- Breve espacio para que algunos comentarios espontáneos salgan.
- Recursos: pizarra para anotar palabras clave (más consciente, más calmado, etc.).

Momento 2: Presentación del concepto (10 minutos)

- Actividad:
- El docente explica que esta última sesión busca **conectar lo trabajado con el proyecto personal** de cada estudiante.
- Se recuerda brevemente las cinco dimensiones:
- Conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales, toma de decisiones responsable.
- Recursos: papelógrafo con las cinco dimensiones.

Momento 3: Interacción dialógica (15 minutos)

Actividad:

- En grupos de 4, conversan sobre:
- "¿Cuáles fueron las sesiones que más te marcaron o te sirvieron?"
- "¿Qué cambios has notado en la convivencia del grupo (si los hay)?".
- Cada grupo comparte una idea sobre cómo el curso puede seguir cuidando el clima socioemocional.
- Recursos: sillas en grupos.

Momento 4: Práctica guiada (15-20 minutos)

- Actividad:
- Se entrega una ficha titulada: **"Mi compromiso socioemocional"**, con los apartados:
- "Una fortaleza socioemocional que reconozco en mí es…"
- "Un aspecto que quiero seguir mejorando es…" (ej.: autogestión, empatía, resolución de conflictos).
- "En los próximos 3 meses me comprometo a…" (describir una o dos acciones concretas).
- "¿Quién o quiénes pueden ayudarme a cumplir este compromiso?".
- Los estudiantes completan la ficha; quien lo desea puede compartir parte de su compromiso.
- Recursos: fichas impresas, lapiceros.

d) Cierre de la sesión

Reflexión metacognitiva y cierre (5–10 minutos)

- Actividad:
- Cierre simbólico:
- Se forma un círculo y, si el grupo lo acepta, cada estudiante dice en voz alta solo una parte de su compromiso (por ejemplo: “Me comprometo a escuchar más antes de responder”).
- El docente agradece la participación a lo largo del programa, refuerza que el GCS – EC no termina aquí, sino que continúa en la manera como se relacionan y deciden cada día.
- Recursos: fichas, círculo de sillas.

Conclusiones

Se diseñó una propuesta de Gestión de Clima Socioemocional con Enfoque Cognitivo (GCS – EC), organizada en módulos y sesiones, orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes de 4º de secundaria de la I.E. “La Grama”.

Se diagnosticó el nivel de competencias socioemocionales de los estudiantes de 4º de secundaria, identificándose un nivel global alto, con fortalezas en conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable, y necesidades de mejora relativa en conciencia de sí mismo y autogestión.

Se fundamentó teóricamente la propuesta GCS – EC, articulando los aportes de la inteligencia emocional, la teoría del apego y la seguridad emocional, el aprendizaje dialógico y la teoría de la carga cognitiva en un modelo integrador que sustenta conceptualmente la intervención.

Se elaboró el manual operativo del programa GCS – EC, que organiza sus componentes en cuatro módulos y dieciséis sesiones, define procedimientos, recursos y protocolos de aplicación en aula, e incorpora instrumentos básicos de seguimiento y evaluación socioemocional.

Recomendaciones

Implementar el programa GCS – EC de manera piloto en el 4º de secundaria de la I.E. “La Grama” y evaluar su impacto en las competencias socioemocionales mediante la comparación de resultados antes y después de la intervención, con miras a su posterior institucionalización si se evidencian mejoras significativas.

Utilizar periódicamente el cuestionario de competencias socioemocionales como herramienta de monitoreo en el grado y en otros grados de secundaria, de manera que el diagnóstico realizado se convierta en un insumo continuo para la toma de decisiones pedagógicas y para la focalización de acciones de acompañamiento socioemocional.

Fortalecer la formación docente en los enfoques teóricos que sustentan el programa GCS – EC (inteligencia emocional, apego, aprendizaje dialógico y carga cognitiva), a través de jornadas de capacitación y espacios de reflexión pedagógica, de modo que la propuesta no solo se aplique, sino que sea comprendida y apropiada por el equipo docente.

Socializar y validar el manual operativo del programa GCS – EC con los docentes de la institución, aplicarlo en una fase piloto, y ajustarlo en función de la experiencia de aula y del seguimiento realizado, con el propósito de consolidar una versión mejorada que pueda ser utilizada de manera estable en la I.E. “La Grama” y eventualmente adaptada a otros contextos educativos.

Referencias

Ainsworth, M. D. S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum.

Allen, J. P., & Tan, J. S. (2016). The multiple facets of attachment in adolescence. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3.ª ed., pp. 399–415). Guilford Press.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Multi-Health Systems.

Bergin, C. (2025). Social emotional standards for secondary students in the U.S. *Social and Emotional Learning Journal, 19*(1), 1–15. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2773233925000440

Bisquerra, R. (2015). Inteligencia emocional y educación. Octaedro. Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88–103. https://doi.org/10.1111/j.1751- 9004.2010.00334.x

Cárdenas, A., Valverde, M., & Flores, J. (2019). Condiciones socioemocionales y su relación con el rendimiento académico en secundaria rural. *Revista de Educación y Sociedad, 34*(2), 45–59.

CASEL. (2020). *Evidence-based SEL programs: CASEL program criteria & rationale*. https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/?view=1

CASEL. (2023). *Framework for systemic social and emotional learning*. https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Damasio, A. (1994). Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain. G. P.Putnam's Sons.

De Luna, K. (2025). *K–12 leaders and their self-perceptions of social emotional competencies* [Tesis doctoral, Abilene Christian University]. Digital Commons. https://digitalcommons.acu.edu/etd/856

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

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2021). Psicología de la emoción: Bases para un aprendizaje emocional efectivo. Pirámide.

Flecha, R. (2000). Sharing words: Theory and practice of dialogic learning. Rowman & Littlefield.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books. Goleman, D. (2006). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Guzmán, M., & Varela, P. (2020). Clima emocional y compromiso escolar: Un estudio longitudinal en adolescentes. *Psicoperspectivas, 19*(1), 103–122. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1234

INEI. (2021). *Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. https://www.inei.gob.pe

Lawson, M. G., et al. (2019). The core components of evidence-based social and emotional learning programs. *Prevention Science, 20*(4), 457–466. https://doi.org/10.1007/s11121-019-00937-1

Llorent, V. J., Cobos Sanchiz, D., & Álvarez Fuentes, C. (2025). Teachers' characteristics for teaching social and emotional competencies. *European Journal of Teacher Education, 48*(3).

https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2480085

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. https://www.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Informe nacional de tutoría y convivencia escolar 2021–2022*. https://www.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Programa de habilidades socioemocionales – Ciclo VI*. https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-vi.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Habilidades socioemocionales de los estudiantes de 2.º grado de secundaria (Estudio Virtual de Aprendizajes 2021)*. https://umc.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *El Perú en SSES 2023: Informe nacional de resultados*. https://umc.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú. (2024). Perfiles socioemocionales en estudiantes de*6.º grado de primaria*. https://umc.minedu.gob.pe

Moraga, R., & Pérez, V. (2023). Competencias socioemocionales y resiliencia en estudiantes vulnerables. *Revista de Psicología, 41*(2), 123-142. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/25501

Pineda, R., & Medina, C. (2025). Análisis de las competencias socioemocionales en estudiantes del Perú. *Revista de Investigación Psicológica, 35*(1), 25-42. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000202088

Rodríguez, M., & Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa*. https://w3.perueduca.pe/documents

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4

Ugarriza, D., & Pajares, M. (2018). La formación en competencias socioemocionales: Una tarea pendiente en la educación peruana. *Revista Educativa del Perú, 5*(1), 23-37.

UMC-MINEDU. (2022). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/02/Informe-regional-HSE.pdf

VI) Anexos

1. Anexo A: Cuestionario de competencias socioemocionales

Instrucciones: Lee detenidamente cada una de las siguientes situaciones y marca con una "X" la opción que mejor describa tu comportamiento habitual en la escuela. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo buscamos conocer tu opinión con total sinceridad.

Escala de valoración:

1: Nunca **2:** Casi nunca **3:** A veces

4: Casi siempre **5:** Siempre

N.º	Dimensión / Ítem	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: CONCIENCIA DE SÍ MISMO						
1	Reconozco con facilidad las emociones que siento en diferentes momentos del día.					
2	Identifico con claridad cuáles son mis principales fortalezas y habilidades.					
3	Me doy cuenta de cuándo necesito ayuda emocional y soy capaz de pedirla.					
4	Comprendo por qué reacciono de cierta manera ante situaciones que me molestan.					
5	Puedo notar en qué parte de mi cuerpo siento la tensión o la alegría.					
DIMENSIÓN: AUTOGESTIÓN						
6	Mantengo la calma cuando me enfrento a situaciones estresantes en la escuela.					
7	Controlo mis impulsos y pienso antes de reaccionar si alguien me ofende.					
8	Soy perseverante y sigo intentando mis tareas, aunque me resulten difíciles.					
9	Me propongo metas personales y académicas y me esfuerzo					

	por cumplirlas.					
10	Utilizo técnicas (como respirar o contar hasta diez) para manejar mi enojo.					
DIMENSIÓN: CONCIENCIA SOCIAL						
11	Escucho con atención y respeto cuando mis compañeros expresan sus ideas.					
12	Trato de comprender cómo se sienten los demás ante un problema.					
13	Respeto las opiniones de mis compañeros, aunque sean diferentes a las mías.					
14	Noto rápidamente cuando un amigo o compañero necesita apoyo emocional.					
15	Valoro la diversidad de cultura y pensamiento que existe en mi salón.					
DIMENSIÓN: HABILIDADES RELACIONALES						
16	Me comunico de forma clara y respetuosa con mis docentes y compañeros.					
17	Trabajo de manera colaborativa y participo activamente en las tareas de grupo.					
18	Resuelvo mis conflictos con los demás mediante el diálogo y sin violencia.					
19	Pido disculpas de manera sincera cuando cometo un error que afecta a otros.					
20	Ofrezco mi ayuda a mis compañeros cuando veo que tienen alguna dificultad.					
DIMENSIÓN: TOMA DE DECISIONES RESPONSABLE						
21	Evalúo las posibles consecuencias de mis actos antes de tomar una decisión.					
22	Elijo opciones que no solo me beneficien a mí, sino también al bienestar del grupo.					
23	Asumo la responsabilidad por mis errores sin buscar culpar a					

	otras personas.					
24	Selecciono amistades que me aportan positivamente y evito conductas de riesgo.					
25	Tomo decisiones basadas en valores éticos y el respeto a las normas de convivencia.					

6. Anexo B: Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Competencias Socioemocionales	Conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y conductuales que permiten reconocer, comprender y gestionar las emociones, y tomar decisiones responsables.	Evaluación del nivel de desarrollo emocional mediante un cuestionario de 25 ítems basado en el marco CASEL, aplicado a estudiantes de secundaria.	1. Conciencia de sí mismo	Identificación emocional. Reconocimiento de fortalezas.	1 - 5
			2. Autogestión	Control de impulsos. Manejo del estrés académico.	6 - 10
			3. Conciencia social	Empatía. Respeto a la diversidad.	11 - 15
			4. Habilidades relacionales	Comunicación asertiva. Resolución de conflictos.	16 - 20
			5. Toma de decisiones	Análisis de consecuencias. Responsabilidad ética.	21 - 25

7. Anexo C: Ficha de Validación por Juicio de Expertos

Criterios de evaluación	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
Claridad				
Objetividad				
Actualización				
Organización				
Suficiencia				

[Experto]	[Experto]	[Experto]
DNI	DNI	DNI

8. Anexo D: Modelo de Consentimiento Informado

Yo, _____, identificado con DNI _____, autorizo la participación de mi menor hijo(a) en la aplicación del "Instrumento sobre competencias socioemocionales" con objetivos estrictamente académicos y para la investigación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo en beneficio de los mismos estudiantes y de la ciudadanía de todo el país. Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos recolectados de los participantes.

9. Anexo E: Resolución de Decanato sobre rectificación de mención y designación de jurado (N° 0213-2026-D-FACHSE)

DECANATO

RESOLUCIÓN N° 0213-2026-D-FACHSE

Lambayeque, 28 de enero de 2026

VISTO:

El oficio N° 136-2026-V-U.I.-FACHSE, registrado en Mesa de Partes de Decanato con expediente N° 259-2026-D-FACHSE, de fecha 16 de enero de 2026, presentado por la Unidad de Investigación – FACHSE; mediante el cual remite el expediente N° 327-2025-V- U.I. FACHSE; de ***BLANCA MARLENY CELIS TERRONES y MARIA ISABIT SANGAY GUTIERREZ****; del Programa de Maestría en ciencias de la educación, quien solicita* ***corrección de mención****; para la evaluación y conformidad del proyecto de tesis que se viene desarrollando para la obtención del de Maestra en Ciencias de la Educación.*

CONSIDERANDO:

Que, mediante Resolución N° 4325-2025-D-FACHSE, de fecha 10 de diciembre de 2025, se resuelve ***DESIGNAR*** *el jurado del proyecto de Tesis titulado* ***"DISEÑO DEL PROGRAMA GCS EC (GESTIÓN DE CLIMA SOCIOEMOCIONAL CON ENFOQUE COGNITIVO) ORIENTADO A LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E. LA GRAMA, DISTRITO EDUARDO VILLANUEVA, SAN MARCOS CAJAMARCA"****, presentado por las egresadas* ***BLANCA MARLENY CELIS TERRONES y MARIA ISABIT SANGAY GUTIERREZ****, para la obtención del Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación, con mención en INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA el mismo que queda conformado de la siguiente manera: Presidente: Dra. YVONNE DE FÁTIMA SEBASTIANI ELÍAS; Secretario(a) Dra. MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ CELIS; vocal :Dra. DORIS NANCY DÍAZ VALLEJOS ; asesor(a) Dr. CARLOS ULICES VASQUEZ CRISANTO así mismo, dando cumplimiento al* ***artículo 17°*** *en sus numerales del 1 al 9 del* ***del Reglamento de Grados y Títulos*** *(aprobado con Resolución N° 267-2023-CU del 20 de junio de 2023) que norman, la* ***Revisión y aprobación del trabajo de suficiencia profesional;*** *con Resolución N° 4577-2025-D-FACHSE, de fecha 31 de diciembre de 2025, se resuelve la aprobación del informe de tesis.*

Que, mediante oficio N° 136-2026-V-U.I.-FACHSE, registrado en Mesa de Partes Virtual de Decanato con expediente N° 259-2026-D-FACHSE, de fecha 16 de enero de 2026, presentado por la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, mediante el cual remite el expediente N° 327-2025-V- U.I. FACHSE; de ***BLANCA MARLENY CELIS TERRONES y MARIA ISABIT SANGAY GUTIERREZ****; del Programa de Maestría en ciencias de la educación, quien solicita* ***rectificación de mención*** *de INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA siendo la correcta:* ***PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA;*** *debido a que error en su proyecto de tesis, escribió otra mención, que no le correspondía. Se adjunta Constancia de estudios y resoluciones.*

Que, es necesario formalizar lo anteriormente expuesto emitiéndose la presente Resolución.

EN USO DE LAS ATRIBUCIONES QUE LE CONFIERE AL DECANO EL ART. 34 INCISO, 34.2) DEL ESTATUTO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO.

SE RESUELVE:

1°.- MODIFICAR*, el/la Resolución N° 4325-2025-D-FACHSE, con fecha 10 de diciembre de 2025, y Resolución N° 4577-2025-D-FACHSE, de fecha 31 de diciembre de 2025; de* ***BLANCA MARLENY CELIS TERRONES y MARIA ISABIT SANGAY GUTIERREZ****; en lo relacionado a la mención, siendo lo correcto:* ***PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA;*** *para la obtención del Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación.*

2°.- REGISTRAR*, el proyecto de investigación en el archivo virtual/físico de la Unidad de Investigación FACHSE.*

3°.- PUBLICAR*, la presente Resolución en la plataforma online Selgestiun para conocimiento de los señores miembros del jurado, asesor e interesado(s), a través de la Unidad de Investigación – FACHSE.*

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE ==========

FACHSE

Firmado digitalmente por: MORANTE GAMARRA Percy Carlos FAU 20106685975 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 29/01/2026 15:32:58-0500