

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**Programa de Doctorado en Educación**



**UNS**  
**ESCUELA DE**  
**POSGRADO**

---

---

**Programa de inteligencia emocional y su influencia en la  
mejora de la convivencia escolar en estudiantes de  
tercero de secundaria de la Institución Educativa  
Simón Bolívar de Huaraz, 2024**

---

---

**Tesis para optar el grado de Doctor en Educación**

**Autora:**

**Mg. Yañac Huerta, Betsabe Magali**  
**Código ORCID: 0000-0003-1059-9646**

**Asesora:**

**Dra. Vallejo Martínez Miriam Vilma**  
**DNI N° 32808709**  
**Código ORCID: 0000-0001-7706-7922**

**Nuevo Chimbote - PERÚ**  
**2026**



## CERTIFICACIÓN DE ASESORAMIENTO

Yo, **Dra. Vallejo Martínez, Miriam Vilma**, mediante la presente certifico mi asesoramiento de la tesis titulada, **Programa de inteligencia emocional y su influencia en la mejora de la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2024**, elaborada por la **Mg. Yañac Huerta, Betsabe Magali**, del Programa de **Doctorado en Educación**, ha sido elaborado de acuerdo al Reglamento General de Grados y Títulos en la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa.

Nuevo Chimbote, abril del 2026

---

**Dra. Vallejo Martínez, Miriam Vilma**

**Presidenta**

DNI N° 32808709

Código ORCID: 0000-0001-7706-7922



**UNS**  
ESCUELA DE  
POSGRADO

### **AVAL DE CONFORMIDAD DEL JURADO**

Tesis titulada, **Programa de inteligencia emocional y su influencia en la mejora de la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2024**, elaborada por la **Mg. Yañac Huerta, Betsabe Magali**, del Programa de Doctorado en Educación.

**Revisado y Aprobado por el Jurado Evaluador:**

---

**Dra. Chu Amaranto, Úrsula Milagros**

**Presidente**

DNI: 32907054

Código ORDIC: 0000-0003-4884-2904

---

**Dr. Chávez Quispe, William Alfredo**

**Secretario**

DNI: 42307503

Código ORDIC: 0009-0003-9779-8687

---

**Dra. Vallejo Martínez, Miriam Vilma**

**Presidenta**

DNI N° 32808709

Código ORCID: 0000-0001-7706-7922



**UNS**  
ESCUELA DE  
POSGRADO

## ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

A los nueve días del mes de abril del año 2026, siendo las 12:00 horas, aula P-01 de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa, se reunieron los miembros del Jurado Evaluador, designados mediante Resolución Directoral N° 173-2026-EPG-UNS de fecha 25.02.2026, conformado por los docentes: Dra. Úrsula Milagros Chu Amaranto (Presidenta), Dr. William Alfredo Chávez Quispe (Secretario) y Dra. Miriam Vilma Vallejo Martínez (Vocal); con la finalidad de evaluar la tesis intitulada: "**PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLIVAR DE HUARAZ, 2024**"; presentada por la tesista **Betsabe Magali Yañac Huerta**, egresada del programa de **Doctorado en Educación**.

Sustentación autorizada mediante Resolución Directoral N° 266-2026-EPG-UNS de fecha 06 de abril de 2026.


La presidenta del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones al tesista, quien dio respuestas a las interrogantes y observaciones.

El jurado después de deliberar sobre aspectos relacionados con el trabajo, contenido y sustentación del mismo y con las sugerencias pertinentes, declara la sustentación como Aprobada, asignándole la calificación de DIECINUEVE.

Siendo las 13:00 horas del mismo día se da por finalizado el acto académico, firmando la presente acta en señal de conformidad.

  
Dra. Úrsula Milagros Chu Amaranto  
Presidenta

  
Dr. William Alfredo Chávez Quispe  
Secretario

  
Dra. Miriam Vilma Vallejo Martínez  
Vocal/Asesora



## Recibo digital

Este recibo confirma que su 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: Betsabe Magali YAÑAC HUERTA  
Título del ejercicio: DOCTORADO 2026 - 2  
Título de la entrega: Informe de tesis de doctorado\_Betsabe Yañac\_Enero (5).docx  
Nombre del archivo: Informe\_de\_tesis\_de\_doctorado\_Betsabe\_Yañac\_Enero\_5\_.docx  
Tamaño del archivo: 42.09M  
Total páginas: 176  
Total de palabras: 36,243  
Total de caracteres: 198,582  
Fecha de entrega: 13-abr-2026 03:23p. m. (UTC-0500)  
Identificador de la entrega: 2930976050

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA  
ESCUELA DE POSGRADO  
Programa de Doctorado en Educación



---

PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU  
INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA  
ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE  
SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN  
BOLIVAR DE HUARAZ, 2025

---

Tesis para optar el grado de Doctor en Educación

Autora:  
Mg. Betsabe Magali, YAÑAC HUERTA  
Código ORCID: 0000-0003-1059-9646

Asesora:  
Dra. Miriam Vilma VALLEJO MARTÍNEZ  
Código ORCID: 0000-0001-7706-7922  
DNI N° 32808709

Nuevo Chimbote – PERÚ  
2026

# Informe de tesis de doctorado\_Betsabe Yañac\_Enero (5).docx

## INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

21%

FUENTES DE INTERNET

7%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL  
ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="http://ciencialatina.org">ciencialatina.org</a> Fuente de Internet	8%
2	<a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	1%
3	<a href="http://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
4	<a href="http://repositorio.uns.edu.pe">repositorio.uns.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
5	<a href="http://archive.org">archive.org</a> Fuente de Internet	1%
6	<a href="http://repositorio.uct.edu.pe">repositorio.uct.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
7	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1%
8	<a href="http://www.berrigasteiz.com">www.berrigasteiz.com</a> Fuente de Internet	<1%
9	<a href="http://repositorio.uladech.edu.pe">repositorio.uladech.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%

## **DEDICATORIA**

A mí, por ser una persona que persevera en sus metas y objetivos de cada día, aún con obstáculos y personas adversas, por responder con Inteligencia Emocional a los desafíos personales, académicos y profesionales.

Betstabe Yañac Huerta

## **AGRADECIMIENTO**

A mi señor Jesucristo, un gran padre, amigo y hermano que a través de la cruz me incentivó a seguir cumpliendo con mi propósito académico de cumplir con el grado de doctorado.

A mi programa espiritual AL – ANON, por ser mi soporte mental y emocional de cada día que, a través de sus principios como los doce pasos, lemas, tradiciones y conceptos, los cuales hicieron que lograra mi objetivo académico.

A Lis Alzamora La Rosa, mi madrina espiritual, a quién puedo confiar mis metas y objetivos, que a través de sus palabras de aliento y cariño pude seguir ejecutando y terminar mi tesis doctoral.

A la Universidad Nacional del Santa, por haberme albergado en sus aulas para lograr el grado académico del doctorado.

A mi asesora la Dra. Miriam Vilma Vallejo Martínez, por sus orientaciones y paciencia en el momento de sistematizar mi trabajo de Investigación.

A mi amado esposo José Luis Cano Castillo, por preparar el tecito de muña cada vez que llegaba cansada de viajar en época de los estudios como doctoranda.

A mis padres, por darme la vida y su amor incondicionalmente que me fortalece cada día en el cumplimiento de mis objetivos.

A mi colega y amigo, al Psicólogo Luis Calderón Mejía, por orientarme en la sistematización de mi tesis desde una mirada más exigente y académica.

A mi mamita Flora, por su amor y cuidados eternos.

A mis hermanos, porque me impulsan para ser un gran ejemplo para ellos en el cumplimiento de mis objetivos académicos y personales.

## ÍNDICE

CERTIFICACIÓN DEL ASESOR.....	ii
AVAL DEL JURADO EVALUADOR.....	iii
RECIBO TURNITIN.....	vii
REPORTE PORCENTUAL DE TURNITIN.....	viii
DEDICATORIA.....	ix
AGRADECIMIENTO.....	x
ÍNDICE.....	xi
RESUMEN.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
I. INTRODUCCIÓN.....	15
1.1. Descripción del problema.....	15
1.2. Formulación del problema.....	19
1.3. Objetivos.....	20
1.4. Formulación de la hipótesis.....	21
1.5. Justificación e importancia.....	22
II. MARCO TEÓRICO.....	24
2.1. Antecedentes.....	24
2.2. Marco conceptual.....	29
III. METODOLOGÍA.....	62
3.1. Enfoque.....	62
3.2. Método.....	62
3.3. Diseño.....	63
3.4. Población y muestra.....	64
3.5. Operacionalización de variables.....	65
3.6. Técnica e instrumento de recolección de datos.....	69
3.7. Técnicas de análisis de resultados.....	70
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	72
4.1. Resultados.....	72
4.2. Discusión.....	81
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	94
5.1. Conclusiones.....	94
5.2. Recomendaciones.....	95

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	98
VII. ANEXOS.....	107

## RESUMEN

Este estudio se planteó como objetivo principal determinar la influencia del programa de Inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

Su metodología estuvo basada en el estudio de tipo aplicada, enfoque cuantitativo, método hipotético deductivo, corte longitudinal, nivel aplicado y diseño cuasi experimental, constituido por un grupo control y otro experimental, cuya muestra se conformó por 25 estudiantes en el grupo experimental y 24 en el grupo control. Los instrumentos empleados para recabar datos fueron el Cuestionario de Detección de la Violencia y Convivencia en la Escuela (CVICO-A), elaborado por Benites y Castillo (2016), el cual cuenta con validez original y cuya confiabilidad fue corroborada en el presente estudio, confirmando su eficacia para evaluar la variable investigada.

Entre los resultados estadísticos obtenidos por medio de la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, se demostró que el programa aplicado a los estudiantes del grupo experimental tuvo mejoras significativas ( $Z = -4.412$ ,  $p < .001$ ) con respecto a su convivencia escolar, en cambio el grupo control no mostró cambios significativos ( $Z = -1.698$ ,  $p = .090$ ). Resultados similares se obtuvieron en la mayoría de las dimensiones de la convivencia escolar ( $p < .05$ ), con excepción de normas de convivencia y factores que afectan la convivencia ( $p > .05$ ).

En conclusión, se determinó que el programa de inteligencia emocional tuvo influencia significativa en la convivencia escolar de los estudiantes que formaron parte del grupo experimental, demostrando que las sesiones de inteligencia emocional fueron efectivas para sostener relaciones interpersonales positivas, optimizar el clima escolar, internalizar de manera constructiva las normas disciplinarias, fortalecer la capacidad reflexiva y prevenir conductas violentas.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, Convivencia escolar, Violencia escolar, estudiantes.

## ABSTRACT

This study aimed to determine the influence of an Emotional Intelligence program on school coexistence among third-year secondary school students at the Simón Bolívar Educational Institution in Huaraz, 2025. Its methodology was based on an applied study with a quantitative approach, a hypothetical-deductive method, a longitudinal design, and a quasi-experimental design. The study consisted of a control group and an experimental group, with a sample of 25 students in the experimental group and 24 in the control group. The instruments used to collect data were the Violence and Coexistence in Schools Questionnaire (CVICO-A), developed by Benites and Castillo (2016), which has original validity and whose reliability was corroborated in this study, confirming its effectiveness in evaluating the investigated variable.

Among the statistical results obtained using the Wilcoxon signed-rank test, it was demonstrated that the program applied to the students in the experimental group showed significant improvements ( $Z = -4.412$ ,  $p < .001$ ) in their school climate, while the control group showed no significant changes ( $Z = -1.698$ ,  $p = .090$ ). Similar results were obtained in most dimensions of school climate ( $p < .05$ ), with the exception of rules of coexistence and factors affecting coexistence ( $p > .05$ ).

In conclusion, it was determined that the emotional intelligence program had a significant influence on the school climate of the students in the experimental group, demonstrating that the emotional intelligence sessions were effective in maintaining positive interpersonal relationships, optimizing the school climate, constructively internalizing disciplinary rules, strengthening reflective capacity, and preventing violent behavior.

**Keywords:** Emotional intelligence, School coexistence, School violence, Students.

## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Descripción del problema

#### 1.1.1. Realidad genérica

La convivencia escolar es un elemento crucial en el proceso de formación niños y adolescentes, ya que promueven una interacción democrática, participativa y conflictos resueltos pacíficamente que en el ambiente del aula y sus alrededores se pueden presentar (Leyton, 2021); no obstante, esta convivencia se ve amenazada por el comportamiento disruptivo de los alumnos, cuya manifestación más usual es la violencia o agresión bajo cualquier modalidad ocurrida entre compañeros, siendo un factor recurrente que afecta la estabilidad del proceso formativo de los involucrados y perturba la convivencia en la comunidad educativa (Andrades-Moya, 2020).

En ese contexto, al revisar la incidencia de la violencia escolar desde el punto de vista estadístico, se calcula que al menos uno de cada tres escolares sufre acoso a nivel mundial; asimismo, el 36% se ha visto afectado por las peleas de sus compañeros y uno de cada tres ha recibido agresión física al menos una vez en el año; otro problema creciente es el ciberacoso, con incidencia de uno por cada diez alumnos, lo que incrementa las modalidades a ser detectadas para sancionar y corregir este tipo de conductas (United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2023).

A nivel de Latinoamérica y el Caribe, en un reporte de la United Nations Children's Fund (UNICEF) se ha evidenciado que el acoso escolar es una problemática prevalente, puesto que diversos estudios reportaron que dos de cada seis fueron víctimas de acoso escolar, uno de cada ocho fue golpeado por un compañero, uno de cada diez teme a sus compañeros y uno de cada doce fue amenazado en algún momento, siendo mayor en varones en comparación a mujeres, así como una mayor tendencia en colegios públicos que privados, lo que convierte al acoso escolar en un problema de salud pública que debe ser mitigado para reducir las diversas consecuencias negativas que aquello conlleva (Fry et al., 2021).

Como consecuencia, en otro estudio se resalta que se ve afectado significativamente la autoestima (51%), el deseo de acudir al colegio (43%), la motivación (38.8%), el rendimiento académico (27.7%), entre otros (UNICEF, 2024a), lo que representa una problemática presente en diferentes contextos a nivel mundial que deben atenderse, puesto que su incremento representa graves consecuencias a la salud de las víctimas.

En México, la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS) 2022 presentó resultados preocupantes, puesto que señala que el 26.7% de adultos justifica que golpear a los niños es razonable como medida disciplinar, esto equivale a uno de cada cuatro personas mayores de 18 años que aprueba este tipo de conducta con los menores entre 9 y 11 años; asimismo, uno de cada tres niños (33.2%) informó haberse sentido acosado el año anterior en la escuela; de ellos, el 9% padeció golpes, empujones o amenazas, con prevalencia del 10.9% en niños en comparación al 7.4% en niñas, sumado al 17.3% de ellos que indican haber recibido burlas y apodos desagradables; así también, en adolescentes entre 12 y 17 años, el 28.1%, que equivale a tres de cada 10 escolares, indicó sentirse acosado por sus compañeros, cuya prevalencia es del 30.2% en mujeres y 25.9% en varones, siendo la condición económica una de las razones que aumenta el riesgo de bullying (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2023).

En el contexto peruano, la incidencia de violencia escolar se incrementó notablemente como parte de las dificultades presentes en la convivencia escolar. De acuerdo al portal SíseVe del Ministerio de Educación (MINEDU, 2024), los primeros cuatro meses del 2024 se reportaron un total de 75 435 casos, una cifra que anualmente se ha elevado notoriamente desde la creación del portal en el 2013, cuya prevalencia es mayor en el sector público (77.5%), siendo predominante la violencia física con 45.7%, seguido de violencia psicológica con 36.9% y violencia sexual con 17.3%, con incidencia casi paralela tanto en mujeres (51%) y varones (49%), cuyos actores de quienes proviene el acoso es del personal educativo (43%) y de otro compañero (57%), agudizado en el nivel secundaria (57%). Si bien la cifra de reportes en la plataforma mencionada es significativa, muchas veces no representaría la situación real que muchos estudiantes viven en el colegio respecto a la incidencia de violencia escolar; por ende, estas cifras podrían variar significativamente.

Los resultados precisados anteriormente a nivel del Perú se reflejan en otras investigaciones de forma más concreta, lo que refuerza la preocupación por mejorar la convivencia escolar. En este sentido, en un estudio realizado con 1569 adolescentes peruanos, encontró que 63.7% fue víctima de acoso escolar, de los cuales el 37.9% recibió acoso psicológico, el 3.4% de acoso físico y el 22.4% de ambos tipos, siendo resultados que se replican a años atrás (Lazo et al., 2022). Esto coincide con otro estudio realizado con 668 estudiantes entre 11 y 16 años de 10 colegios de Lima, donde pudo hallarse que el 70% recibió orientación respecto al acoso escolar, no obstante, el 75.8% estuvo

involucrado en el acoso escolar, de los cuales el 39.8% se consideró como agresor victimizado, el 31.3% fue víctima y el 4.8% fue agresor, así como se precisó que el 59.8% presencié violencia escolar, de los cuales el 63.3% se vio involucrado en tales hechos (Zegarra et al., 2022).

A nivel de la Región Ancash, la ocurrencia de violencia en el ámbito escolar conecta a la problemática nacional. Según reportes del portal SíseVe, se registraron un total de 3 164 casos registrados hasta abril del 2024, una cifra que es inferior solo a regiones como Lima Metropolitana (30 148), Piura (4 362), Tacna (3 969), La Libertad (3 430) y Junín (3 393) en cuanto a casos violencia escolar (MINEDU, 2024). Las cifras dadas reflejan la preocupación inherente a las autoridades educativas y comunidad en general que convenientemente debe buscar promover, prevenir e intervenir en dichas problemáticas, sobre todo de violencia escolar en sus diversas modalidades, con alcance práctico que busque una mejor convivencia escolar.

Como consecuencia de las cifras preocupantes dadas en párrafos anteriores, muchos de quienes han sido gravemente maltratados o a menudo ven limitado su desarrollo, experimentan dificultades de aprendizaje y tienen un bajo rendimiento, del mismo modo, pueden tener baja autoestima y sufrir depresión, lo que puede conducir, en el peor de los casos, a conductas de riesgo y autolesiones (UNICEF, 2024b). Esta problemática se vio agudizado en el retorno a clases presenciales postpandemia, siendo de incertidumbre, preocupación y estrés, debido a las secuelas en la autoestima y las habilidades sociales en las relaciones de los estudiantes; por ende, es preciso planificar estrategias de contención emocional para fortalecer el logro de las competencias académicas, por medio de una convivencia escolar que propicie un clima saludable, seguro y de confianza (De Luise, 2022). En esa línea, la inteligencia emocional surge como recurso trascendental en la educación emocional en la sociedad y la escuela, con evidencia científica que demuestra sus efectos positivos en la convivencia escolar y otros aspectos relevantes de las personas (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021).

Se considera que la inteligencia emocional influye en las personas hasta un 80%, mientras que las habilidades técnicas, destrezas y capacidades cognitivas constituyen sólo el 20% (Chernobay et al., 2022). En ese sentido, se encontraron resultados diversos al medir la inteligencia emocional, tal es el caso del estudio realizado en escolares de una ciudad de Chile entre 10 y 12 años, donde el 51.6% presentó un nivel intermedio de inteligencia emocional; no obstante, el 29.6% estuvo en un nivel bajo (Godoy & Sánchez, 2021), con

resultados aparentemente mejor en escolares de secundaria de Juliaca, donde el 60% presentó una inteligencia emocional promedio (Zela, 2022). Estas cifras reflejan que los escolares con un nivel bajo de inteligencia emocional deben fortalecer sus habilidades socioemocionales para reducir la violencia escolar, un problema que está presente en muchas escuelas a nivel mundial (UNESCO, 2021).

En esa medida, en el intento de mitigar las consecuencias de estos problemas, debe implementarse estrategias para fortalecer la gestión de la convivencia escolar, así como atender y prevenir la violencia en este ámbito, a través del autocuidado, la promoción de relaciones interpersonales saludables, la disciplina basada en un enfoque de derechos, la participación e inclusión democrática, la garantía de seguridad y protección de los niños y la gestión de un enfoque territorial descentralizado (MINEDU, 2021a).

Por tal motivo, es pertinente promover e intervenir oportunamente en el fortalecimiento de la convivencia escolar, con el propósito de fortalecer la integración social, el sentido de pertenencia y la convivencia democrática, en beneficio de un mejor ambiente escolar, entre ellos la reducción del acoso; no obstante, abordar estos problemas muchas veces es complicado, debido a la importancia dada a los resultados y logros académicos, considerados como prioridad por encima de los factores socioemocionales, a pesar de existir evidencia que sustenta la trascendencia de fortalecer estas capacidades (UNESCO, 2021); por ende, la labor que todo investigador realiza se enfoca en promover actividades que garanticen el desarrollo de otras habilidades, entre ellos la inteligencia emocional, una capacidad que debe fortalecerse para que los educandos sean capaces de reconocer, comprender y gestionar no solo sus emociones, sino de los demás.

### ***1.1.2. Realidad específica***

En la ciudad de Huaraz, la problemática de la violencia escolar comprende un factor que despierta la preocupación en las autoridades educativas, ya que afectan significativamente la convivencia con sus compañeros y docentes. En relación con ello, según el portal SíseVe, en el 2023 se reportaron que 120 estudiantes de la Educación Básica Regular (EBR) que sufrieron de violencia, en cualquiera de sus modalidades, de los cuales 80 correspondieron a la modalidad de violencia entre compañeros y 40 como violencia de parte del personal de las Instituciones Educativas (MINEDU, 2024).

En la Institución Educativa Simón Bolívar, ubicado en el distrito de Independencia, Provincia de Huaraz y Región Ancash, enfrenta desafíos notables respecto a la

convivencia escolar, pues los reportes de acoso, agresión y violencia son usuales dentro e incluso fuera del espacio académico en mención, con denodados esfuerzos de las autoridades educativas por reducir los casos presentados, pero que, en suma, resultan muchas veces insuficientes al esfuerzo de las autoridades educativas debido a un entorno (familiar, social, política, entre otros) que más bien sostiene la práctica de una convivencia problemática en dicha institución (M. Julca, comunicación personal, 2024).

En ese sentido, se busca que las Instituciones Educativas sean un espacio de protección y seguridad para todos y todas sus estudiantes, de forma que contribuyan a su desarrollo integral y el bienestar socioemocional, pilares fundamentales en la construcción de una identidad sólida para una sociedad consciente y empática, acorde a las características que atañe a cada institución educativa en los diferentes lugares de la Región Ancash, sin ser distantes de la institución donde se trabajará.

Para ello, debe promoverse una convivencia escolar democrática y de bienestar, con estudiantes sensibles y empáticos a las necesidades de sus compañeros; a ello se debe sumar la prevención de la violencia en cualquier contexto de la convivencia en el ámbito escolar, generando condiciones que permita el desarrollo del aprendizaje y el bienestar socioemocional, este último uno de los propósitos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 (MINEDU, 2020), junto a la vida ciudadana, inclusión y equidad, y productividad, prosperidad, investigación y solidaridad.

Frente a la situación problemática señalada, es trascendental que los estudiantes puedan gestionar sus propias emociones y así, tener un comportamiento alturado que les permita afrontar y manejar las diversas situaciones que en el ambiente escolar se presentan. En tal sentido, desarrollar la inteligencia emocional permite que los alumnos puedan ser capaces de manejar conflictos y situaciones donde la capacidad de la gestión emocional, el disfrute de la convivencia con su entorno, reducción de emociones desagradables y la apertura a una convivencia pacífica en sus relaciones interpersonales, como pilares que les permitan tener una convivencia fructífera, con destrezas emocionales y sociales que integren a los estudiantes en beneficio de una formación integral (Molina & Nova, 2023).

## **1.2. Formulación del problema**

¿El programa de Inteligencia Emocional influye significativamente en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025?

### 1.3. Objetivos

#### 1.3.1. *Objetivo general*

Determinar la influencia del programa de Inteligencia Emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

#### 1.3.2. *Objetivos específicos*

- ) Evaluar si la competencia personal influye en las relaciones saludables y resolución de conflictos de manera pacífica en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) Indagar cómo la inteligencia emocional fortalece la autonomía y la responsabilidad en relación con su conducta en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) Analizar la inteligencia emocional como un factor que influye en la internalización de las sanciones disciplinarias en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) Identificar si la falta de autoconciencia y autorregulación son factores que contribuyen a problemas de convivencia en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) Evaluar la competencia personal y su efecto en el clima de convivencia y seguridad en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) Analizar la inteligencia emocional y su efecto en la mejora de un clima escolar positivo y seguro en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) Analizar la inteligencia emocional como un factor que influye en la capacidad para aprender de los errores y evitar conductas disruptivas en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) Determinar la incidencia de la competencia social en la valoración de la diversidad e inclusión y rechazar la violencia en todas sus formas en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

## **1.4. Formulación de la hipótesis**

### ***1.4.1. Hipótesis general***

- ) Hipótesis nula (H0): El Programa de Inteligencia Emocional no influye significativamente en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) Hipótesis alterna (H1): El Programa de Inteligencia Emocional influye significativamente en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

### ***1.4.2. Hipótesis específicas***

- ) H1: La competencia personal influye en las relaciones saludables y resolución de conflictos de manera pacífica en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) H2: La inteligencia emocional fortalece la autonomía y la responsabilidad en relación con su conducta en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) H3: La inteligencia emocional es un factor que influye en la internalización de las sanciones disciplinarias en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) H4: La falta de autoconciencia y autorregulación son factores que contribuyen a problemas de convivencia en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) H5: La competencia personal afecta el clima de convivencia y seguridad en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) H6: La inteligencia emocional contribuye a la mejora de un clima escolar positivo y seguro en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) H7: La inteligencia emocional es un factor que influye en la capacidad para aprender de los errores y evitar conductas disruptivas en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

J) H8: La competencia social influye en la valoración de la diversidad e inclusión y rechazar la violencia en todas sus formas en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

## **1.5. Justificación e importancia**

A efectos de la presente investigación, se asumen los criterios propuestos por Hernández y Mendoza (2018), quienes señalan la conveniencia e importancia que justifica la realización de este tipo de trabajos:

### ***1.5.1. Conveniencia***

Cualquier proceso educativo busca lograr requisitos para que la educación sea de calidad para los educandos en cuanto a sus relaciones interpersonales armoniosas, satisfactorio y seguro, beneficiosos en todos los aspectos; por ende, la presente investigación sirve para enfatizar la importancia del desarrollo de la Inteligencia Emocional en la mejora de la Convivencia escolar con el fin de mejorar el proceso de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la EBR.

### ***1.5.2. Relevancia social***

Este trabajo trascenderá en la sociedad no solo en la comprensión de la influencia de la Inteligencia emocional para una mejora de la convivencia escolar, sino también para ponerla en práctica en situaciones cotidianas y resolver conflictos y problemáticas propios de cada interacción con su entorno, con la investigación se promoverá el buen trato entre estudiantes que fortalezca las relaciones sociales y culturales entre ellos, expresando un compromiso en torno a los ideales de una sociedad pacífica y una ciudadanía plena.

### ***1.5.3. Implicaciones prácticas***

Al revisar la problemática presente en la población de estudio, los hallazgos encontrados darán lugar no solo a enfatizar la importancia de este trabajo, sino también a resolver problemas sobre la convivencia escolar contra la violencia de los estudiantes en las Instituciones Educativas, la investigación también contribuirá de manera práctica el desarrollo integral de los estudiantes en un ambiente seguro y no violento, a través del desarrollo de la Inteligencia Emocional.

### ***1.5.4. Valor teórico***

Los conocimientos desarrollados y adquiridos servirán para ejecutar el Programa de Inteligencia emocional con el propósito de reducir la incidencia de violencia y mejorar la

convivencia escolar, aportando información valiosa en la comprensión de un problema latente y de interés actual en base a los modelos teóricos considerados.

#### ***1.5.5. Utilidad metodológica***

Los instrumentos de evaluación desarrollados permitirán medir las variables, además de contextualizar los instrumentos en el contexto local, ayudando a interpretar la influencia de la misma.

#### ***1.5.6. Importancia***

Este estudio trasciende porque tiene un impacto favorable en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, lo que, a su vez, mejora la convivencia en el ambiente educativo. Al fortalecer la gestión emocional, se incrementan las habilidades de ser empáticos y resolver problemas de manera armoniosa, contribuyendo así a un clima saludable en la escuela. Asimismo, la mejora en la inteligencia emocional, podría reducir los índices de acoso escolar y subsecuentes problemas psicológicos a corto y largo plazo, cuya incidencia afecta significativamente el rendimiento académico y el bienestar integral del educando.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes

#### 2.1.1. Internacionales

Tapullima et al. (2024) revisaron la literatura respecto a la eficiencia de programas que intervienen en la mejora de la convivencia escolar. Se basaron en un diseño de revisión sistemática, bajo la técnica de análisis documental y el método PRISMA, para el cual se incluyeron a 27 artículos. De los estudios revisados, pudieron encontrar que los programas basados en la inteligencia emocional orientadas a la regulación de las emociones tienen los resultados más positivos respecto a la mejora de la convivencia escolar, puesto que permiten el desarrollo de las competencias emocionales, incrementa la autonomía y la responsabilidad frente a sus propias conductas y como resultado, se establece vínculos sociales más saludables, reduce la incidencia de conductas violentas y bullying en sus distintas modalidades, fortalece habilidades sociales y se presenta una mayor satisfacción vital, siendo la cantidad de sesiones entre 10 y 12 que garantizan dicha efectividad. En conclusión, los artículos revisados muestran que los programas de inteligencia emocional resultaron ser eficientes ( $p < .05$ ) para mejorar la convivencia escolar, con un tamaño de efecto moderado ( $d < .50$ ).

Vega y Yturalde (2024) efectuaron un estudio cuya finalidad fue determinar si la inteligencia emocional influye en la convivencia escolar de niños de una unidad educativa de una provincia de Ecuador. Para ello, tuvieron en cuenta una metodología de enfoque mixto y métodos inductivos y deductivos, donde se contó como participantes a 30 niños, 2 docentes, y 30 padres, a quienes se administraron un cuestionario y una ficha de observación. Como conclusión del estudio, afirman que la inteligencia emocional es vital en la educación de los niños, puesto que se estimula habilidades para una convivencia saludable en comparación a aquellos que no pueden regular sus emociones y tienden a mostrar actitudes compulsivas y problemas de conducta.

Clavijo y Delgado (2023) realizaron una investigación cuyo objetivo fue diseñar un programa de inteligencia emocional dirigido a alumnos de nivel primaria de una zona rural de Colombia. Su metodología fue de enfoque mixto y diseño explicativo secuencial, donde participaron 16 docentes y 50 niños, con quienes se utilizaron como instrumentos el Inventario de inteligencia emocional BarOn y la entrevista estructurada. De los resultados obtenidos, se obtuvo un 60% de participantes en nivel bajo de IE, siendo

similar en su capacidad emocional y social, así como las dimensiones de IE intrapersonal, manejo de estrés y adaptación. En conclusión, pudo establecer que el diseño de un programa de inteligencia emocional basada en actividades lúdicas es primordial para mejorar diversos aspectos involucrados en la vida estudiantil, entre ellos la convivencia.

Gkintoni et al. (2023) llevaron a cabo un estudio donde examinaron la relación entre la Inteligencia Emocional y el logro académico en el contexto de un entorno escolar y así predecir el rendimiento académico. Se basaron en una metodología de revisión sistemática, con un total de 64 artículos examinados en diversas bases de datos. Los hallazgos principales indican que la inteligencia emocional tiene un impacto sustancial en los logros académicos, las conexiones interpersonales y el entorno general dentro de los colegios; por ende, se debe enfatizar el papel crucial de fomentar y reconocer la inteligencia emocional dentro del sistema educativo, puesto que la comprensión, regulación y utilización adecuadas de las emociones contribuyen al cultivo de conexiones interpersonales más saludables, una mayor capacidad de resolver conflictos y un mayor rendimiento académico entre las poblaciones estudiantiles, así como un impacto notable en la convivencia con los compañeros.

Molina y Nova (2023) investigaron las características e incidencia al gestionar la convivencia escolar y el desarrollo de la inteligencia emocional en escolares. Para ello, utilizaron la técnica de análisis de contenido, revisando un total de 61 documentos. Entre las conclusiones arribadas en el estudio, se evidenciaron que la promoción de una adecuada convivencia y el desarrollo de habilidades para la vida, entre ellos la gestión de emociones, favorecen una mejor comunicación entre los alumnos y reduce la incidencia de conflictos, más aún si se trabaja con niños en etapa infantil, puesto que las experiencias emocionales y cognitivas son significativas y provienen de la familia y la escuela, siendo este último el apoyo para fortalecer dichas habilidades, para ello se sugiere elaborar estrategias para acompañar a los alumnos en su desarrollo socioemocional.

Guerra et al. (2022) examinaron la inteligencia emocional como una estrategia para fortalecer la convivencia escolar en escolares de un municipio de Colombia. Se basó en una metodología cualitativa descriptiva, donde participaron 10 estudiantes entre 9 y 11 años, más dos docentes, siendo los instrumentos el diario de campo y la lista de cotejo. A raíz de los resultados, pudo corroborarse que la inteligencia interpersonal e intrapersonal son relevantes en la convivencia escolar; en ese sentido, si los alumnos carecen de capacidades para regular el estado de ánimo, ya que al estar en eventos de molestia, actúan

con hostilidad y en consecuencia, la presencia del docente al momento de la presencia de dicha conducta reactiva, permite moldear y brindar estrategias de respuesta adecuada, orienta a reconocer las emociones de sus compañeros, responder de manera asertiva y resolver situaciones conflictivas, de modo que la convivencia escolar se vea mejorada.

Aldana et al. (2021) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue analizar si un programa de convivencia escolar basado en la inteligencia emocional favorece el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de secundaria. Fue una investigación aplicada, de enfoque cuantitativo y tipo experimental, con diseño cuasiexperimental, con grupo experimental y control, cuya muestra estuvo conformada por 534 alumnos de 4 colegios de un Municipio de Colombia, a quienes se administró una escala elaborada para dicho fin. Como resultados, pudo hallarse diferencias significativas en beneficio de las habilidades sociales de autocontrol, resiliencia, liderazgo, asertividad, empatía, trabajo en equipo, conciliación y mediación después de haber aplicado el programa. En conclusión, las habilidades blandas contribuyen a mejorar la convivencia escolar.

Llorent et al. (2021) realizaron una investigación con el objetivo de describir si la calidad de los documentos del plan de convivencia, las competencias socioemocionales, el bullying y cyberbullying en escolares están vinculadas. Tuvieron en cuenta una metodología ex post facto, transversal y descriptivo, donde participaron 2139 sujetos de un colegio de Andalucía, para ello emplearon los siguientes instrumentos: Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SECQ), el Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención en Bullying y el Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención en Cyberbullying. De los hallazgos obtenidos, de acuerdo al interés del presente estudio, indicaron que los documentos normativos que rigen la convivencia escolar no contemplan las competencias sociales y emocionales de los estudiantes, por ende, sus efectos no son significativos ( $p > .05$ ); en ese sentido, la promoción de un clima escolar positivo estuvo relacionada con una menor perpetración de acoso escolar entre los estudiantes ( $p < .01$ ), como consecuencia de aquello, es preciso promover las competencias socioemocionales necesarias para reducir la incidencia de acoso escolar en sus diferentes modalidades.

Pina et al. (2021) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la eficacia de un programa de intervención para mejorar la convivencia escolar en Educación Primaria. Se basaron en una metodología de diseño cuasiexperimental con grupo control, donde participaron 256 escolares del sureste de España, de los cuales 145 fueron del grupo experimental y 111 del grupo control, evaluados a través de diversos instrumentos, entre

ellos cuestionarios administrados antes y después de aplicar el programa, así como se tuvo en cuenta ocho sesiones aplicadas al grupo experimental. De los hallazgos obtenidos, se obtuvieron conclusiones valiosas, entre ellos una mejora significativa en el grupo experimental en comparación al grupo control respecto a la convivencia escolar luego de aplicar el programa, el cual sugiere que el enfoque de intervención orientado a las actitudes sobre la violencia, la impulsividad y la resolución pacífica de conflictos a través de la mediación son eficaces para mejorar la convivencia escolar y así fortalecer el desarrollo emocional de los alumnos.

Santamaría et al. (2021) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue promover las competencias socioemocionales en alumnos de primaria para resolver conflictos de manera sana y convivir democráticamente. Tuvieron en consideración un método de diseño cuasi-experimental con grupo control, conformada por 100 participantes, asignados aleatoriamente en partes iguales al grupo control y experimental, a quienes se administró los siguientes instrumentos: Cuestionario de Violencia Escolar en Educación Inicial y Primaria, Evaluación de Habilidades Sociales de Matson en Niños y el Inventario de Cociente Emocional EQ-i YV (S). Los resultados evidencian mediante la prueba t de Student que no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables medidas entre los dos grupos (experimental vs. control) en el pre-test, sumado a que la implementación de la intervención educativa es significativa ( $p < .05$ ) para el alumnado implicado en la condición experimental en comparación al grupo control. En conclusión, los resultados evidenciaron que el programa resultó efectivo en la prevención de de conductas violentas en el ámbito educativo, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales entre los escolares.

Vila et al. (2021) llevaron a cabo un estudio donde buscaron analizar la efectividad en el diseño y desarrollo de un programa para la mejora de la inteligencia emocional, las habilidades sociales y la conducta antisocial y delictiva en estudiantes de educación secundaria. Su metodología fue de diseño cuasiexperimental, de estructura pre-test y post-test y grupo de control, cuya muestra se compuso de 141 escolares de secundaria de España, de los cuales, 55 fueron del grupo control y 57 del grupo experimental, a quienes se evaluó mediante los siguientes instrumentos: Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQi:YV), Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) y Antisocial-Criminal Behaviour Questionnaire. Los resultados mostraron que la implementación del programa es significativa ( $p < .05$ ) para

los estudiantes involucrados en la condición experimental en comparación con el grupo control respecto al aumento del nivel de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, así como disminución del comportamiento antisocial y delictivo.

### **2.1.2. Nacionales**

Coello (2023) realizó una investigación cuyo objetivo fue evaluar el efecto de un programa de inteligencia emocional en la mejora de la convivencia escolar de niños de quinto de primaria de un colegio de un distrito de Piura. Se basaron en una metodología de diseño pre experimental con un solo grupo, conformado por 34 alumnos, a quienes se administró un cuestionario elaborado por el autor. Los resultados descriptivos muestran una mejora notable, ya que en el pretest el 67.7% presentó un nivel deficiente de convivencia escolar, en cambio, en el posttest, el 61.7% evidenció un nivel muy eficiente en cuanto a la convivencia; para la comprobación de la hipótesis, fueron calculados mediante el estadístico t, según el cual se corroboró el rechazo de la hipótesis nula ( $t = -68.532$ ,  $p = .000$ ); así también, pudo determinarse que el programa mejoró el manejo de conflictos ( $t = -40.140$ ,  $p = .000$ ) y la participación activa ( $t = -29.047$ ,  $p = .000$ ). Como conclusión del estudio, el programa realizado tuvo efectos positivos en la convivencia escolar, puesto que optimizaron las relaciones interpersonales en beneficio de un mejor rendimiento académico.

Jesús (2023) desarrolló un estudio cuyo objetivo fue determinar el efecto de un programa de inteligencia emocional en la violencia escolar de escolares de primaria de un colegio público de Trujillo. Tuvo en consideración una metodología de tipo aplicada, enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, cuya muestra estuvo conformada por 98 participantes, de los cuales 40 fueron del grupo experimental y 58 del grupo control, a quienes se aplicó el Cuestionario de evaluación de violencia escolar en infantil y primaria (CEVEIP), además de llevarse a cabo 12 sesiones con el grupo experimental. De los resultados obtenidos, se encontró que el programa aplicado al grupo experimental Mostró una disminución moderada de la violencia escolar ( $.30 \leq |r| = -.48| < .50$ ), mientras que en el grupo control no se observaron cambios significativos ( $.00 \leq |r| = .03| < .10$ ). Por ende, pudo evidenciarse que el programa aplicado si tuvo efectos significativos en la mejora de la convivencia escolar, puesto que el nivel de violencia se vio reducida a razón del fortalecimiento de la inteligencia emocional.

Villanueva et al. (2022) efectuaron una investigación donde buscaron determinar la relación entre la violencia, la convivencia escolar y la toma de decisiones en escolares de Ventanilla, Lima. Fue un estudio basado en un enfoque cuantitativo y nivel correlacional, cuya muestra estuvo conformada por 631 adolescentes, a quienes se aplicó como instrumentos el CVICOA y el cuestionario para la toma de decisiones de Melbourne. De los resultados de interés, se identificó que la prevalencia de violencia escolar es de nivel muy bajo (37.4%), aunque el nivel muy alto (30.6%) también es alto, mientras que en la convivencia escolar, prevaleció un nivel bajo (27.3%) y muy bajo (21.6%), lo que indica dificultades en cuanto a la convivencia de alguna forma, demostrándose relación significativa ( $p < .01$ ) entre todas las variables analizadas, resaltando dicha relación entre la convivencia y la violencia escolar ( $\rho = .135$ ,  $p = .001$ ). En conclusión, de este estudio se afirma que la violencia se relaciona a la convivencia escolar, así como a la toma de decisiones, por ende, se recomienda desarrollar programas que permitan reducir este tipo de problemas a fin de reducir la problemática detectada.

### **2.1.3. Regionales**

Paredes (2021) realizó un estudio con el objetivo de elaborar un programa para mejorar la inteligencia emocional en estudiantes de Huaraz. Se basó en un diseño no experimental descriptivo, cuya muestra estuvo conformada por 180 alumnos, a quienes se aplicó el Inventario Emocional de Baron ICE – NA. De los resultados obtenidos, el 75% de participantes presentaron una capacidad emocional que debe mejorarse, mientras que en la inteligencia intrapersonal e interpersonal la mayoría presentó un nivel adecuado con 51.1% y 43.9% respectivamente, mientras que, en sus escalas de adaptabilidad, manejo de estrés e impresión positiva la mayoría estuvo en un nivel que debe mejorar, con 55%, 58.9% y 50% respectivamente. En conclusión, los participantes evaluados deben mejorar su capacidad para reconocer y manejar emociones, así como adaptarse a situaciones estresantes y cambiantes.

## **2.2. Marco conceptual**

### **2.2.1. Inteligencia Emocional.**

#### *Modelos teóricos*

Para comprender la inteligencia emocional es necesario partir de una definición clara del concepto de emoción. Ekman (2003) plantea que las emociones constituyen reacciones automáticas que se activan ante situaciones percibidas como relevantes para el bienestar

del individuo, en base al pasado evolutivo y las experiencias vividas. Estas respuestas, que no son deliberadas ni elegidas conscientemente, se originan de manera espontánea y cumplen una función adaptativa, permitiendo al organismo prepararse rápidamente para afrontar desafíos del entorno.

Subsecuentemente, la propuesta de Ekman (2003) aporta fundamentos relevantes para la inteligencia emocional, puesto que considera que las expresiones faciales y pequeñas expresiones proporciona herramientas valiosas para identificar emociones tanto en propias como ajenas, fortaleciendo así la percepción emocional, considerada una de las competencias esenciales de la inteligencia emocional. Por ese motivo, este teórico resalta que reconocer los desencadenantes emocionales permite desarrollar formas más reflexivas y eficaces de autorregulación emocional.

A partir del concepto revisado, se explica la inteligencia emocional, reconocida como un elemento trascendental del desarrollo humano, más aún en la adolescencia, una etapa característica por cambios emocionales, sociales y cognitivos. Uno de los primeros en orientar este concepto fue Salovey y Mayer (1990), quienes lo definieron como una modalidad de inteligencia social que incluye la capacidad para observar y distinguir tanto los propios estados emocionales como los ajenos, así como la habilidad para utilizar dicha información con el fin de guiar los pensamientos y comportamientos.

La visión inicial de Salovey y Mayer (1990) instituye una distinción entre la inteligencia emocional y otras formas de inteligencia personal, al centrarse específicamente en cómo las emociones influyen en los procesos para resolver problemas y regular la conducta, según el cual se identificaron tres capacidades fundamentales: la observación consciente de las emociones, la discriminación entre distintos sentimientos, y el uso estratégico de esa información emocional para orientar la acción frente a situaciones interpersonales ocurridos en la vida cotidiana.

Más adelante, Goleman (1995) popularizó este concepto al argumentar que el éxito personal y académico no depende solamente de las habilidades cognitivas o del coeficiente intelectual, sino también de la capacidad donde se identifique, comprenda y gestione tanto las emociones propias como las ajenas. Este enfoque resulta particularmente útil en contextos educativos, donde los adolescentes necesitan herramientas emocionales para afrontar retos interpersonales y académicos.

Posteriormente, Goleman (1996) amplió su propuesta al incluir habilidades como el autocontrol, la perseverancia, la regulación de impulsos y la empatía, destacando que estas competencias emocionales permiten a los jóvenes mantener el enfoque, posponer gratificaciones y establecer vínculos de confianza con sus pares y adultos significativos. En el entorno escolar, estas capacidades pueden traducirse en una mayor resiliencia ante el fracaso académico, adaptarse mejor socialmente y asumir menos conductas de riesgo.

Desde un enfoque más estructurado, Mayer y Salovey (1997) propusieron un modelo de inteligencia emocional basado en cuatro habilidades jerárquicas: percibir emociones, emplear las emociones para pensar mejor, comprender las emociones y regularlas. Este marco permite analizar de manera más específica cómo los adolescentes pueden beneficiarse de reconocer sus estados emocionales, utilizar esas emociones para tomar decisiones adecuadas, comprender sus propias reacciones y gestionar sus respuestas afectivas ante situaciones escolares o sociales.

Por su parte, Bar-On (2006) ofreció una visión integradora al incluir componentes emocionales, sociales y adaptativos en lo que denominó inteligencia emocional social. Este modelo resulta especialmente pertinente para estudiantes adolescentes, ya que considera habilidades como la autoconciencia, la empatía, el manejo del estrés, la resolución de problemas y el mantenimiento de un estado de ánimo positivo. Todas estas competencias son esenciales para afrontar las demandas académicas, la presión del grupo de pares y la construcción de una identidad personal durante esta etapa del desarrollo.

En conjunto, estos enfoques teóricos coinciden en resaltar que la inteligencia emocional no solo favorece el bienestar propio, sino que también potencia el rendimiento académico y mejores relaciones interpersonales. En el contexto educativo, fomentar el desarrollo emocional en los adolescentes implica brindar herramientas que les permitan comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones más conscientes y responsables.

### *Definición*

Mayer et al. (2016), en la actualización de su modelo de inteligencia emocional, lo define como una habilidad que permite procesar y utilizar las emociones de forma eficaz en la cognición. Según su propuesta, este tipo de inteligencia se estructura en cuatro componentes jerárquicos: la capacidad para percibir correctamente las emociones, la utilización de las emociones como guía para el pensamiento, la comprensión de sus

matices y significados, y finalmente, la regulación emocional tanto en uno mismo como en los demás. Este modelo sitúa las emociones no como obstáculos, sino como recursos que pueden enriquecer el razonamiento, la toma de decisiones y la interacción social, haciendo énfasis en su aplicabilidad en contextos cotidianos y profesionales.

Más recientemente, desde un enfoque basado en habilidades cognitivas, Mayer y Caruso (2025) conciben la inteligencia emocional como una capacidad mental que permite razonar de manera precisa sobre las emociones y utilizar esta información afectiva para mejorar los procesos de pensamiento, ya que considera que este constructo es su base en operaciones mentales específicas orientadas a la resolución de problemas emocionales. La propuesta de los autores sitúa la inteligencia emocional en el ámbito del procesamiento racional, diferenciándola claramente de enfoques que la tratan como un conjunto de disposiciones emocionales generales.

Esto coincide con Bisquerra (2019), quien destaca que la inteligencia emocional se fundamenta en un conjunto de competencias esenciales que permiten interpretar, regular y manifestar adecuadamente las emociones, que, lejos de ser innatas, pueden ser desarrolladas y fortalecidas mediante procesos educativos continuos, lo que convierte a la educación emocional en un componente clave para el manejo efectivo de los estados afectivos en los diferentes ámbitos de la vida.

#### *Inteligencia emocional durante la adolescencia*

Durante la adolescencia, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) explican que la inteligencia emocional desempeña un papel clave, ya que las diferencias en la forma de experimentar y gestionar las emociones influyen notoriamente en la calidad de las relaciones sociales, los vínculos de amistad y el equilibrio psicológico, los cuales inciden directamente en el desenvolvimiento del adolescente en distintos entornos de su vida cotidiana. Para estos autores, la evidencia empírica sugiere que los jóvenes con mayores competencias emocionales tienden a gozar de mejor salud física y mental, así como a presentar niveles más bajos de ansiedad, depresión e incluso pensamientos suicidas; además, muestran un menor consumo de sustancias, mejores habilidades para relacionarse, menor tendencia a la agresividad y un desempeño académico más favorable. En contraste, los adolescentes con escaso desarrollo emocional suelen enfrentar mayores dificultades para manejar emociones negativas, especialmente en el ámbito escolar, y disponen de menos recursos psicológicos para enfrentar estas situaciones con éxito.

Durante la adolescencia, las características emocionales que rigen este periodo presentan una complejidad notable, ya que esta fase constituye una segunda etapa crítica de reorganización cerebral marcada por una alta neuroplasticidad, la cual genera tanto oportunidades de crecimiento como una mayor susceptibilidad a influencias negativas (Fuhrmann et al., 2015). Este periodo de sensibilidad se refleja especialmente en el desarrollo de áreas cerebrales asociadas con funciones cognitivas superiores, tales como la memoria y la planificación, mientras que, en paralelo, se evidencia un mayor incremento de la actividad dopaminérgica, que potencia la búsqueda de gratificación inmediata, mientras que la corteza prefrontal, responsable de la autorregulación y el juicio reflexivo, tiene un desarrollo más lento (Steinberg, 2010).

Es la discrepancia entre estos procesos funcionales del cerebro que genera un estado donde los impulsos predominan sobre el control, lo que ha sido metafóricamente comparado con un cerebro que acelera sin disponer aún de frenos efectivos, explicando así la mayor incidencia de conductas riesgosas durante la etapa adolescente, como consumir sustancias, delinquir en etapa juvenil, provocar accidentes y otros eventos autodestructivos (Steinberg, 2010).

En complemento, se considera que en esta etapa predomina el funcionamiento de la región límbica, que es la encargada de las emociones, por sobre la corteza frontal, aún en maduración, lo cual limita la capacidad de razonar con claridad y aumenta la impulsividad, siendo una condición neurológica que explica la tendencia de los adolescentes a tomar decisiones apresuradas y asumir riesgos sin considerar plenamente sus consecuencias, más aún cuando no cuentan con la guía de un adulto (Plaza, 2018).

Durante la adolescencia, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) plantean la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico, las relaciones sociales, el ajuste psicológico y las conductas agresivas. Sobre este último, estos autores refieren que los adolescentes tienen el reto de sostener relaciones saludables con su entorno, motivo por el cual debe educarse la inteligencia emocional, puesto que diversos estudios han demostrado que los escolares con habilidades emocionales desarrolladas tienen un menor nivel de agresividad física y verbal, así como experimentan menos emociones negativas (por ejemplo la ira y la hostilidad) en sus relaciones, se comunican mejor, resuelven conflictos asertivamente, son empáticos y más cooperativos.

En este contexto, la educación emocional cobra especial relevancia, pues permite fortalecer habilidades como la toma de decisiones responsables, la autorregulación y la empatía. Las emociones no solo influyen en la memoria y el aprendizaje, sino que también orientan las elecciones vitales; por ello, el acompañamiento educativo debe adaptarse a las características de los jóvenes actuales, quienes muestran baja tolerancia a la frustración y una necesidad inmediata de respuestas; por ende, debe formarse adolescentes emocionalmente competentes a partir del compromiso de guiarlos hacia el pensamiento crítico, el desarrollo de la autonomía y una mayor conciencia social, entendiendo que el adulto educador es clave en la configuración de su bienestar emocional y futuro personal (Plaza, 2018).

#### *Factores que influyen en la inteligencia emocional*

Uno de los factores que influye notablemente en la inteligencia emocional es el factor individual. Goleman (1995) refiere que competencias como el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Tales competencias están estrechamente ligadas a rasgos individuales como la personalidad, la madurez emocional y el temperamento, que condicionan la manera en que una persona interpreta y maneja sus emociones.

También influyen los factores neurobiológicos. Casey et al. (2008) destacan que en la adolescencia se observa un crecimiento desigual entre los sistemas límbicos ascendentes, responsables del procesamiento de las emociones y las recompensas, y los sistemas de control descendentes, en comparación con la infancia y la adultez. Para estos autores, este patrón sugiere que durante la adolescencia predominan regiones límbicas que han alcanzado mayor madurez funcional, lo que genera un desequilibrio frente al control prefrontal aún en desarrollo; por el contrario, en la niñez ambos sistemas están en proceso de maduración y en la adultez ambos sistemas se encuentran plenamente desarrollados.

El entorno familiar es otro factor influyente a partir de los estilos de crianza y los vínculos afectivos desarrollados. Lobo et al. (2021) y Hajal y Paley (2020) coinciden en la importancia crucial que tienen las prácticas parentales relacionadas con la validación y regulación emocional positiva para desarrollar la inteligencia emocional en adolescentes. Cuando los padres adoptan un enfoque que permita a sus hijos que identifiquen, nombren y ayuden activamente a sus hijos a manejar sus sentimientos, es un efecto protector frente a problemas emocionales como la ansiedad y la depresión, especialmente en contextos

familiares vulnerables (Lobo et al., 2021). En ese sentido, el modo en que los padres gestionan y expresan sus propias emociones actúa como un modelo esencial para que los adolescentes aprendan a controlar sus emociones, siendo vitales para diseñar intervenciones psicoeducativas que promuevan no sólo el reconocimiento emocional sino también su manejo consciente, fortaleciendo así el bienestar emocional, social y académico de los jóvenes (Hajal y Paley, 2020).

Asimismo, se precisa los factores sociales como un mecanismo esencial en el desarrollo de la inteligencia emocional. Bisquerra (2009) sostiene que el ambiente educativo es un espacio clave para el aprendizaje emocional, puesto que la interacción con los pares y los docentes pueden fortalecer competencias como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, para ello es recomendable desarrollar programas con contenido educativo que instruya no solo a los estudiantes, sino también al entorno que lo rodea, entre ellos los docentes y la familia, respecto a la inteligencia emocional.

### *Competencias*

En base a la propuesta de Goleman (1998), durante la adolescencia, las competencias de la inteligencia emocional resultan esenciales para el desarrollo integral del estudiante de secundaria, ya que favorecen tanto su rendimiento académico como la convivencia en el aula. Estudios recientes, como el de Cabello y González (2022), destacan que los adolescentes que reciben formación sistemática en el entorno escolar en las competencias propuestas por Goleman, mejoran sus capacidades para reconocer sus estados afectivos, controlar impulsos, mantener la motivación, interpretar las emociones ajenas y relacionarse con asertividad, y subsecuentemente, puedan desarrollarse emocionalmente y sea posible promover hábitos de pensamiento crítico, relaciones saludables y adaptación resiliente a los retos propios de esta etapa.

Desde la propuesta de Goleman (1998), las competencias emocionales pueden agruparse en dos grandes dimensiones: personales y sociales. Estos permiten identificar la forma de interacción emocional consigo mismo y con los demás en base a determinadas características de las competencias que pertenecen a cada una de ellas. Ambos resultan ser fundamentales para que los individuos se desarrollen integralmente, ya que fortalecen la capacidad para que los educandos puedan afrontar situaciones cotidianas con equilibrio emocional y sostengan relaciones interpersonales saludables y constructivas, sobre todo durante la adolescencia, una etapa marcada por intensos cambios emocionales y sociales.

Las competencias personales hacen referencia a la manera en que una persona se conoce, comprende y gestiona sus emociones, lo que repercute directamente en su conducta, bienestar y toma de decisiones. Estas habilidades permiten desarrollar un sentido de identidad más claro, regular las reacciones ante situaciones complejas y mantener la motivación frente a desafíos persistentes. Se describen en seguida:

- Ñ Autoconciencia: Consiste en identificar de forma precisa los propios estados emocionales, comprendiendo cómo influyen en la conducta y en la toma de decisiones. Este reconocimiento interno permite actuar con mayor autenticidad, confianza y conciencia de las propias fortalezas y debilidades. Las personas que dominan esta capacidad suelen evaluar sus reacciones con objetividad, lo que les facilita una toma de decisiones más equilibrada y coherente con sus valores.
- Ñ Autorregulación: Se refiere al control de los impulsos y emociones intensas, favoreciendo respuestas reguladas frente a situaciones estresantes o cambiantes. Incluye la capacidad de adaptarse con flexibilidad, mantener la calma, asumir responsabilidades y actuar con integridad. Este tipo de autorregulación permite prevenir conductas impulsivas y canalizar las emociones de forma productiva, lo cual es especialmente relevante en contextos de presión o conflicto.
- Ñ Motivación: Es el impulso interno que lleva a esforzarse por metas significativas más allá de recompensas externas, sosteniendo la perseverancia y el optimismo incluso en circunstancias adversas. Las personas motivadas tienden a asumir desafíos con entusiasmo y compromiso. Este tipo de disposición emocional está relacionada con la iniciativa, la visión a largo plazo y la capacidad para superar obstáculos sin rendirse con facilidad.

Las competencias sociales, se relacionan con la capacidad de la persona para establecer vínculos positivos con los demás, interactuar en diversos contextos y responder de forma empática y efectiva a las demandas del entorno. Se describen a continuación:

- J Empatía: Involucra la capacidad de percibir y comprender las emociones, necesidades o perspectivas de los demás, promoviendo una comunicación respetuosa, sensible y ajustada al entorno social. Esta competencia facilita el entendimiento interpersonal y el desarrollo de relaciones positivas. Además, potencia la sensibilidad ante las diferencias individuales, favoreciendo vínculos solidarios y evitando juicios precipitados sobre los demás.

- ) Habilidades sociales: Comprenden la competencia para interactuar eficazmente con otras personas, resolver conflictos de forma constructiva, liderar, colaborar en equipo y fomentar ambientes de confianza. Implican también la comunicación asertiva, la influencia positiva y la cooperación hacia objetivos comunes. Su dominio permite establecer relaciones interpersonales saludables, consolidar redes de apoyo y promover un clima de respeto y colaboración mutua.

En años posteriores, Bisquerra y Pérez (2007) agruparon las competencias emocionales en cinco bloques, los cuales se describen a continuación:

- ) Conciencia emocional: Implica tomar conciencia de las emociones de sí mismo y comprender las emociones sus pares, para luego construir la autorregulación, el autoconocimiento, la autoestima, entre otros.
- ) Regulación emocional: Implica fortalecer la autonomía frente a distintas situaciones, a pesar de que aún no logren expresar con claridad sus deseos o necesidades. Se busca que desarrollen mayor autocontrol para evitar reacciones impulsivas como enfados o conductas agresivas hacia docentes o compañeros. Esto incluye el manejo adecuado de emociones intensas, reduciendo comportamientos que puedan poner en riesgo la convivencia escolar y favoreciendo respuestas más equilibradas ante experiencias emocionales negativas como la ira, el estrés o la ansiedad.
- ) Autonomía emocional: Alude a la habilidad de gestionarse de manera independiente, lo que implica mantener el autocuidado, la confianza en uno mismo, la percepción de autoeficacia y la motivación personal. Esta competencia permite a la persona conservar el equilibrio emocional sin dejarse influir de forma negativa por factores externos o situaciones del entorno.
- ) Competencia social: Se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las emociones ajenas, establecer relaciones positivas y disfrutar de la convivencia con el resto. Esta habilidad favorece la empatía, fortalece el autocontrol emocional y contribuye al desarrollo de vínculos saludables y respetuosos.
- ) Habilidades desarrolladas para la vida y el bienestar: Consisten en dotar al estudiante de herramientas personales que le permitan afrontar los desafíos cotidianos con equilibrio, salud y resiliencia. Estas habilidades promueven una actitud positiva frente a la vida, fortalecen la capacidad para superar dificultades y potencian el disfrute consciente de experiencias que favorecen su bienestar emocional.

Por su parte, según el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) propuesto por el MINEDU (2016), los estudiantes deben no solo desarrollar competencias cognitivas, sino también socioemocionales, puesto que permite interacciones eficaces con los demás, para así actuar de manera pertinente y con sentido ético. Basado en las competencias descritas en el CNEB, el MINEDU (2021b) propone una serie de habilidades socioemocionales, de los cuales prioriza trece, descritos a continuación:

- J) Autoconcepto: Corresponde a la Competencia “Construye tu identidad (1)”, se refiere a la capacidad para identificarse y comprenderse a sí misma, reconociendo sus cualidades y capacidades en los ámbitos físico, cognitivo, emocional y social, construidas a partir de las propias experiencias propias como de las valoraciones y retroalimentación recibidas del entorno social.
- J) Autocuidado: Pertenece a la Competencia “Construye tu identidad (1)”, consiste en adoptar prácticas y rutinas que favorezcan una vida saludable, promoviendo el equilibrio físico, emocional y mental. Implica que se preste atención a las propias necesidades, fortaleciendo el bienestar integral y disminuyendo la exposición a situaciones que puedan representar riesgos personales.
- J) Autoestima: Se encuentra dentro de la Competencia “Construye tu identidad (1)”, comprende la apreciación respecto a sí misma y sobre los atributos que reconoce como propios. Para que se desarrolle, involucra aceptarse tal como es, en sus diferentes áreas, y expresar con seguridad y autenticidad las ideas y percepciones que posee sobre sí mismo, sin tener miedo ni sentirse inferior frente a los demás.
- J) Comportamiento prosocial: Pertenece a la Competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común (16)”, comprende las acciones voluntarias que están orientadas a beneficiar a otras personas o su entorno comunitario, realizadas sin que se solicite, en beneficio de interacciones saludables.
- J) Comunicación asertiva: Corresponde a la Competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común (16)”, se refiere a la habilidad para que la persona manifieste pensamientos, emociones y opiniones de manera clara, directa y respetuosa, sin recurrir a la agresión ni la sumisión. Permite defender los propios derechos y puntos de vista, incluso al poner límites o expresar desacuerdos.
- J) Conciencia emocional: Forma parte de la Competencia “Construye tu identidad (1)”, el cual implica que identifique y comprenda las emociones propias, se asigne un nombre y reconozca cómo influyen en la forma de pensar y actuar. Asimismo, incluye

la capacidad de interpretar las emociones del resto y comprender la vinculación entre emoción, cognición y comportamiento.

- ) Conciencia social: Forma parte de la Competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común (16)”, se relaciona con la capacidad de comprender y valorar las perspectivas de otras personas, especialmente de quienes vienen de contextos distintos, para así tener relaciones orientadas al bienestar común.
- ) Empatía: Es parte de la Competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común (16)”, consiste en comprender tanto las ideas como las emociones de otras personas, aun cuando difieran de las propias, sin emitir juicios, lo que genera sensibilidad hacia el otro y motiva conductas de apoyo y ayuda.
- ) Creatividad: Forma parte de la Competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad (2)”, consiste en la habilidad para generar ideas, soluciones o enfoques originales y funcionales, adaptados a una situación o problema concreto, potenciados individual o grupalmente, según condiciones y limitaciones del contexto.
- ) Regulación emocional: Esta dentro de la Competencia “Construye tu identidad (1)”, involucra la capacidad de manejar debidamente las propias emociones, reconocerlas y aceptarlas sin reprimirlas, utilizando estrategias que permitan modular su intensidad y duración, favoreciendo respuestas saludables y evitando conductas perjudiciales.
- ) Resolución de conflictos: Forma parte de la Competencia “Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices (4)”, alude a la capacidad de reconocer un conflicto y abordarlo de forma constructiva, analizando las diferencias de intereses o puntos de vista, buscando soluciones equitativas mediante el diálogo, la negociación y la mediación, priorizando la convivencia pacífica.
- ) Toma de decisiones responsables: Dentro de la Competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común (16)”, implica evaluar de manera consciente las alternativas disponibles, considerando riesgos, secuelas y aspectos éticos antes de actuar, asumiendo su responsabilidad por las decisiones tomadas, promoviendo la seguridad y el bienestar personal y social.
- ) Trabajo en equipo: Corresponde a la Competencia “Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices (4)”, hace referencia a la colaboración coordinada entre personas con diversas características, que aportan sus habilidades y recursos de manera equitativa e interdependiente para alcanzar un objetivo común, fortaleciendo la cooperación y el compromiso grupal.

### **2.2.2. Convivencia escolar.**

#### *Modelos teóricos*

El marco conceptual de la convivencia escolar se fundamenta en enfoques transversales que articulan los principios que orientan desde la formulación de políticas hasta la implementación de acciones concretas en las instituciones educativas. En ese sentido, el MINEDU (2018) establece seis enfoques esenciales que guían la gestión de la convivencia escolar:

Desde el enfoque de derechos, se busca reconocer el valor inherente de cada ser humano, considerándolo como sujeto activo de derechos que debe ser capaz tanto de ejercerlos como de exigir su cumplimiento; por ende, no se limita sólo al acceso universal a la educación, sino que también implica asegurar condiciones de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales, promoviendo una formación ciudadana integral y priorizando siempre el bienestar de niñas, niños y adolescentes. En este sentido, Bisquerra (2019) resalta la importancia de incluir el derecho a recibir una educación emocional continua, la cual contribuye de manera significativa al desarrollo pleno del individuo.

Según el enfoque de igualdad de oportunidades entre géneros, se promueve un trato igualitario entre hombres y mujeres, sin basar las oportunidades o responsabilidades en diferencias de tipo biológico. Aspira a que todas las personas, independientemente de su género, accedan a las mismas posibilidades de crecimiento personal, social y educativo. Goleman (1995) sostiene que cuando se ofrecen condiciones educativas justas, las habilidades emocionales pueden desarrollarse de forma equitativa entre géneros.

En base al enfoque de calidad educativa, la convivencia escolar se orienta los esfuerzos hacia el establecimiento de políticas y prácticas que aseguren una educación integral y de calidad, la cual sea accesible, flexible y centrada al desarrollo de capacidades elementales para fomentar la vida ciudadana y social. Tal como indican Mayer y Salovey (1997), una formación de calidad debe incluir el fortalecimiento de la inteligencia emocional, entendida como parte esencial de una educación que prepare a las personas para afrontar los desafíos de la vida cotidiana.

De acuerdo al enfoque intercultural, se valora la diversidad como fuente de beneficio mutuo, donde se promueve la convivencia entre personas de distintos orígenes desde un plano de igualdad, evitando cualquier forma de supremacía cultural, puesto que la diversidad se considera un recurso para el desarrollo humano y la cohesión social. En este

contexto, Ekman (2003) argumenta que, aunque las emociones son universales en su expresión, su interpretación y gestión requieren una comprensión intercultural profunda para favorecer interacciones armoniosas entre estudiantes de diferentes culturas.

Acorde al enfoque inclusivo, se plantea la eliminación de toda forma de exclusión o discriminación dentro del sistema educativo, asegurando que todas las personas, independientemente de sus condiciones personales o sociales, puedan alcanzar aprendizajes significativos en igualdad de condiciones. Según Bar-On (2006), las competencias emocionales y sociales desempeñan un papel crucial en este proceso, ya que permiten una mejor adaptación del estudiantado a la vida escolar, promoviendo climas de aceptación y respeto por la diferencia.

Basado en el enfoque del ciclo de la vida, se contempla que la educación debe atender de manera diferenciada las necesidades propias de cada etapa del desarrollo humano, favoreciendo el bienestar y el aprendizaje a través de intervenciones pertinentes en función del momento evolutivo. Casey et al. (2008) argumentan que la etapa adolescente, debido a su plasticidad cerebral y a sus características específicas, requiere metodologías educativas particulares para potenciar efectivamente el desarrollo emocional y cognitivo.

### *Definición*

La convivencia escolar puede entenderse como una forma de vivir de una persona en relación con otros, incluyendo sus valores, creencias, actitudes, hábitos y comportamientos, donde prima el respeto y se reconocen las características y diferencias individuales de quienes están involucradas, independientemente de sus roles y funciones; además de ello el modo de vivir puede influir en la felicidad, la satisfacción y el bienestar general de la persona (Benites & Castillo, 2016).

Desde una mirada pedagógica, la convivencia escolar es un proceso educativo y participativo, cuyo alcance se da a toda la comunidad educativa y que debe enseñarse, aprenderse y trabajarse, a partir del compromiso de todos los actores que conforman dicha institución, buscando desarrollar habilidades sociales, emocionales y éticas que sostengan relaciones saludables (Andrades-Moya, 2020).

De acuerdo con el MINEDU (2018), la convivencia escolar se entiende como el entramado de interacciones sociales que conforman la vida dentro de una comunidad educativa de quienes conviven en ella, construida colectivamente a diario, el cual requiere de la participación activa de todos sus miembros, basada en el respeto por los derechos

humanos y por las diferencias individuales, con el fin de fomentar una convivencia pacífica que favorezca el desarrollo integral del alumnado.

En complemento, el MINEDU (2018) sostiene que es un proceso convivencial esencial para la formación ciudadana, manifestado en todas las dimensiones del entorno escolar: relaciones, decisiones, actitudes y valores compartidos en el ámbito educativo, los cuales reflejan el tipo de vínculos que se establecen en dicho espacio. Gestionar adecuadamente esta convivencia contribuye a generar entornos seguros, prevenir la violencia y promover interacciones basadas en la equidad, la solidaridad y la responsabilidad. En este contexto, se cultivan principios esenciales para una sociedad democrática y pacífica, permitiendo el desarrollo pleno de las dimensiones emocionales, conductuales y cognitivas.

Posteriormente, el MINEDU (2021a) refuerza los conceptos dados al afirmar que la convivencia escolar es un conjunto de interacciones humanas que forman una comunidad educativa; es decir, implica una construcción diaria y conjunta, en la que la responsabilidad corresponde a todos, determinada por los derechos humanos, el respeto a las diferencias individuales y una convivencia pacífica que promueva el desarrollo integral de todos.

Desde la mirada internacional, se a conocer que la convivencia escolar es entendida como una construcción social surgido de las interacciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa, donde se destaca la necesidad de promover espacios en el cual las diferencias y los conflictos puedan gestionarse de forma pacífica, en un marco de respeto mutuo, surgida no de forma espontánea, sino planificada y promovida intencionalmente bajo un enfoque de derechos humanos, articulándose con las políticas públicas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Flores et al., 2023; OEI, 2024).

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), incorpora una perspectiva centrada en los desafíos específicos que enfrenta la región, particularmente en relación con las diversas formas de violencia presentes en los entornos escolares, donde resalta que garantizar una convivencia positiva no solo responde a una necesidad formativa, sino que constituye un derecho fundamental de los estudiantes, al asegurarles un ambiente educativo protegido y propicio para su desarrollo, enfatizando que la escuela debe asumir un rol activo en los procesos de socialización, generando condiciones que estimulen el diálogo, la reflexión crítica y la resolución no violenta de conflictos (Trucco & Inostroza, 2017).

Finalmente, en contextos de crisis, la colaboración entre la UNESCO y CEPAL (2020) ha identificado que mantener relaciones positivas dentro del entorno escolar actúa como un factor protector frente a situaciones de crisis, al fortalecer la continuidad educativa y el bienestar socioemocional del estudiantado, subrayando que la convivencia escolar no solo impacta en el clima institucional, sino que también cumple un rol preventivo y de contención emocional en escenarios de vulnerabilidad social o sanitaria, reafirmando su relevancia para la resiliencia del sistema educativo.

### *Importancia*

Vila et al. (2023) refieren que la convivencia en las escuelas es un fenómeno educativo que ha cobrado importancia por su relevancia para la prevención y gestión de situaciones conflictivas que afectan la dinámica del entorno escolar. Por ese motivo, su importancia radica en múltiples dimensiones analizadas en seguida.

) Determinantes de la calidad educativa y condiciones de vida. Se precisa que las escuelas desempeñan un papel clave en los procesos de socialización, especialmente en regiones marcadas por altos índices de violencia y segregación. Trucco e Inostroza (2017) destacan que, si bien es natural que existan desacuerdos y conflictos entre los escolares, la institución educativa debe asumir una función formativa esencial en la gestión de dichas dinámicas, más aún si son entornos vulnerables en los que muchos escolares se desarrollan.

Por su parte, Flores et al. (2023) amplían esta perspectiva al indicar que la convivencia escolar no se limita a normas de comportamiento, sino que implica valores culturales que promueven el bienestar colectivo y el deseo de mejorar tanto la calidad de vida individual como la del entorno, a través de la práctica de convivir, una herramienta pedagógica que favorece el aprendizaje académico y la integración social.

) Promoción del desarrollo integral y formación ciudadana, desde una convivencia armónica más allá de las aulas. Flores et al. (2023) sostienen que el colegio debe formar a la infancia y juventud en principios, competencias y habilidades sociales que resultan indispensables tanto para su participación en la comunidad educativa como para su desempeño como ciudadanos en una sociedad democrática.

De igual forma, Trucco e Inostroza (2017) advierten que cuando los centros educativos se convierten en escenarios de violencia, no solo se vulnera el derecho a la educación, sino también el derecho a que los estudiantes a crecer en un entorno pacífico que les permita expresarse y desarrollarse libremente.

- ) Prevención de violencias y construcción de paz, siendo uno de los aportes más relevantes de la convivencia escolar. Según Trucco e Inostroza (2017), resulta esencial que las escuelas generen ambientes que faciliten el diálogo y la reflexión, en los que los adultos desempeñan un rol orientador para resolver pacíficamente los conflictos debido a que estos espacios deben fomentar la comprensión de las normas de convivencia y reforzar actitudes que favorecen la paz y el respeto mutuo. Por ende, las escuelas deben cumplir su función de proteger y formar, creando entornos seguros donde los educandos aprendan a manejar sus emociones, respeten las diferencias y resuelvan desacuerdos sin recurrir a la violencia.
- ) Marco normativo nacional y su importancia estratégica. El Estado peruano reconoce la relevancia estructural de la convivencia escolar en diversos instrumentos legales. El Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU establece el compromiso de la educación nacional con la formación de una ciudadanía basada en la paz, la inclusión y el respeto por los derechos humanos, con un enfoque busca erradicar toda forma de violencia y discriminación en el ámbito escolar (MINEDU, 2018). Complementariamente, la Resolución Viceministerial N.º 005-2021-MINEDU introduce una estrategia que refuerza la prevención y atención de conflictos escolares desde los niveles descentralizados del sistema educativo, donde se reconoce que el proceso educativo solo puede ser integral si se desarrolla en un ambiente relacional saludable, donde las emociones, actitudes y motivaciones de los estudiantes se vean positivamente influenciadas (MINEDU, 2021a). En línea con estos esfuerzos, la Resolución Ministerial N.º 213-2023-MINEDU actualiza el plan de implementación de los lineamientos de convivencia escolar, demostrando una voluntad política constante por fortalecer las políticas públicas orientadas a crear entornos escolares seguros y formativos (MINEDU, 2023).
- ) Impacto en el contexto post-pandemia. Flores et al. (2023) sostienen que los vínculos entre los actores educativos, sean internos y externos, deben enfocarse en resolver conflictos generados por circunstancias complejas, como las económicas, ambientales o de salud pública. En este contexto, la convivencia escolar emerge como un mecanismo eficaz para enfrentar estas situaciones, al promover el entendimiento mutuo, la colaboración y la cohesión social. Este proceso involucra no solo a docentes y estudiantes, sino también a familias, autoridades y comunidades, reconociendo que la responsabilidad en la construcción de la paz es colectiva.

### *Principios de la convivencia escolar*

Desde la propuesta de los lineamientos del MINEDU (2023), la gestión de la convivencia escolar en el sistema educativo peruano se sustenta en un conjunto de principios orientadores que reflejan una visión humanista, democrática e inclusiva de la educación, alineada con los marcos normativos nacionales e internacionales.

- ) La centralidad de las personas implica reconocer que cada individuo, en función de su etapa de vida y contexto social, económico, cultural y geográfico, tiene el potencial de desarrollarse plenamente. En ese marco, la institución educativa debe ser concebida como un espacio clave para promover dicho desarrollo y, por tanto, las políticas educativas deben adaptarse para responder a estas diversas realidades.
- ) La construcción de identidades, un proceso integral que trasciende el aprendizaje instrumental. Se busca que la escuela sea un espacio donde los educandos integren las dimensiones cognitivas, emocionales, espirituales y físicas del ser humano, contribuyendo a formar personas con una identidad sólida y con habilidades para vivir en armonía consigo mismas y con los demás.
- ) La necesidad de adoptar un enfoque que contemple las diferentes etapas de la vida, desde la infancia hasta la adultez mayor, brindando condiciones necesarias a cada grupo etario para su bienestar, desarrollo y participación activa en la sociedad. En la adolescencia se busca que puedan tomar decisiones responsables, fomentando la pertenencia colectiva, el compromiso social y el alcance de sus proyectos de vida.
- ) El desarrollo de competencias para la vida como objetivo educativo transversal para formar personas con capacidades para afrontar retos cotidianos con sentido crítico, habilidades emocionales y capacidad de decidir responsablemente.
- ) El principio de vida libre de violencia, el cual reafirma que toda persona debe crecer y vivir en entornos que garanticen su integridad física, emocional y sexual, puesto que la violencia, en cualquiera de sus formas, debe ser rechazada y transformada desde la educación mediante el cuestionamiento de creencias y actitudes que la perpetúan.
- ) Se promueve una convivencia escolar democrática, basada en relaciones interpersonales construidos colectivamente y con respeto a los derechos humanos, reconociendo las diferencias individuales y fomentando una cultura de paz. Dado que la escuela es el principal espacio de interacción cotidiana para todos, el modo en que se convive dentro de ella influye directamente en la formación ciudadana y en la calidad del vínculo social.

- J La gestión de la convivencia escolar se plantea como una estrategia para garantizar entornos protectores y saludables. Esto implica crear condiciones para que los miembros de la comunidad educativa ejerzan su ciudadanía plenamente, asegurar espacios libres de violencia que respeten la integridad de los estudiantes, y fomentar la participación activa en la creación de normas y medidas que favorezcan el respeto, la justicia y la responsabilidad compartida. En esa medida, la convivencia resulta ser una forma de vida que fortalece el tejido social y contribuye al bienestar común.

#### *Objetivos de la convivencia escolar*

En el marco de los lineamientos propuestos por el MINEDU (2018), plantea como eje central la consolidación de una convivencia escolar que trascienda lo normativo y se proyecte como una experiencia formativa y democrática. En este sentido, se establecen objetivos fundamentales orientados a mejorar la convivencia escolar en los colegios.

- J Establecer las condiciones necesarias para que los que integran la comunidad educativa puedan ejercer plenamente su ciudadanía, promoviendo una convivencia democrática que se sustente en defender los derechos humanos, reconocer y respetar la diversidad, estar comprometido con las normas establecidas y rechazar categóricamente cualquier manifestación de violencia o discriminación.
- J Fortalecer el rol del colegio como un espacio seguro y protector, garantizando que el proceso de crecimiento de niñas, niños y adolescentes transcurra en un ambiente libre de cualquier tipo de violencia que pueda comprometer su integridad física, emocional o sexual, así como sus capacidades para alcanzar aprendizajes significativos.
- J Impulsar una participación activa y protagónica de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial del estudiantado, en la definición de normas de convivencia y acciones correctivas que respeten los derechos fundamentales y la dignidad de las personas, promoviendo así una formación ética, el desarrollo de la autorregulación y la construcción de un bienestar colectivo.

#### *Factores que influyen en la convivencia escolar*

La convivencia escolar se ve influenciada por múltiples factores que interactúan de manera compleja y multidimensional. La literatura especializada identifica diversos niveles de influencia que van desde características individuales hasta elementos del contexto sociocultural más amplio, más aún si es durante la etapa de la adolescencia.

En primer lugar, se encuentran los factores neurobiológicos, puesto que se produce un desequilibrio crítico entre la maduración temprana de los sistemas límbicos subcorticales, como la amígdala, y el desarrollo más tardío de la corteza prefrontal, responsable del control inhibitorio y la autorregulación, lo que constituye un importante factor de riesgo neurobiológico para una mala convivencia escolar (Casey et al., 2008). Este desarrollo asimétrico genera lo que Fuhrmann et al. (2015) describen como una segunda etapa crítica de reorganización cerebral, caracterizada por alta neuroplasticidad y un incremento de la actividad dopaminérgica que potencia la búsqueda de gratificación inmediata, mientras que la corteza prefrontal mantiene un desarrollo más lento. Steinberg (2010) metafórica esta condición como "un cerebro que acelera sin frenos efectivos", traducéndose en mayor impulsividad y conductas riesgosas. Investigaciones con neuroimagen evidencian que la hiperactivación de la amígdala ante desafíos emocionales, combinada con la inmadurez prefrontal, favorece respuestas agresivas y poco reguladas (Silvers et al., 2017), mientras que el estrés en esta etapa afecta consistentemente estos circuitos neurales (Gee et al., 2014). A esto se suma que niveles elevados de dopamina y déficits en serotonina reducen la capacidad de inhibir impulsos (Rosell & Siever, 2015), lo que Plaza (2018) confirma al sostener que la predominancia del funcionamiento límbico limita la claridad de razonamiento y aumenta la impulsividad adolescente.

Asimismo, están presentes los factores individuales. En esta línea, Bisquerra (2019) sostiene que las competencias emocionales, como la conciencia y regulación emocional, la autonomía personal, las habilidades sociales y las capacidades para el bienestar, son fundamentales para establecer relaciones armoniosas en la escuela. Esta mirada es reforzada por Mayer y Salovey (1997), quienes destacan que la inteligencia emocional, entendida como la capacidad para que se perciba, comprenda, utilice y gestione adecuadamente las emociones, tiene un impacto directo en la calidad de las relaciones interpersonales. Asimismo, Goleman (1995) argumenta que dimensiones como la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales contribuyen significativamente a la creación de un entorno relacional saludable, promoviendo comportamientos prosociales y respetuosos en la vida escolar.

Por otro lado, el entorno familiar también representa un componente crucial que incide en la dinámica de convivencia. Hajal y Paley (2020) señalan que la manera en que las madres, padres o cuidadores gestionan las emociones propias y ajenas influye de forma directa en el desarrollo emocional de sus hijos, siendo la socialización emocional una vía

mediante la cual se configuran actitudes hacia los demás. Por esa razón, Lazo et al. (2022) advierten que existe una vinculación entre el haber experimentado violencia en el hogar y una mayor probabilidad de ser víctima de acoso escolar, especialmente en el caso de adolescentes. En complemento, Lobo et al. (2021) enfatizan el valor del acompañamiento emocional familiar, indicando que cuando los padres fomentan estrategias de apoyo emocional frente al estrés cotidiano, pueden mitigar los efectos negativos en las actitudes y la salud mental de niños y adolescentes en edad escolar.

Dentro del factor educativo, el MINEDU (2018) propone que aspectos como el clima institucional, la gestión escolar, las metodologías pedagógicas y los mecanismos de apoyo psicoemocional influyen en la calidad del ambiente escolar. En sintonía con ello, Trucco e Inostroza (2017) plantean que el papel que ejerce la escuela en los procesos de socialización es clave, particularmente en lo que respecta a la resolución de conflictos y la promoción de actitudes cooperativas entre los estudiantes. Además, Flores et al. (2023) advierten que las decisiones institucionales deben ser coherentes, tanto en la identificación de los problemas como en su abordaje y seguimiento, con el fin de garantizar que el entorno escolar se constituya como un espacio propicio para la convivencia positiva y la formación ciudadana.

En cuanto a los factores sociales, las condiciones estructurales del entorno también influyen significativamente en el comportamiento dentro de las instituciones educativas. La CEPAL (2017) advierte que fenómenos como la desigualdad económica, la violencia presente en los barrios y las disparidades en el acceso a servicios educativos generan condiciones que complican la convivencia dentro del aula. Esta perspectiva es compartida por Trucco e Inostroza (2017), quienes advierten que la segregación escolar y la exposición cotidiana a contextos de inseguridad representan un obstáculo para construir vínculos armónicos entre estudiantes. A esto se suma el enfoque de la OEI (2024), que vincula las situaciones de pobreza, exclusión y violencia social con un deterioro en las interacciones escolares, reforzando la necesidad de intervenciones educativas que trasciendan lo meramente académico.

Finalmente, el factor cultural es relevante, puesto que incide en las formas de convivencia escolar. Según Flores et al. (2023), los valores compartidos por las distintas culturas, como la búsqueda del bienestar colectivo, la convivencia pacífica o la mejora de la calidad de vida, influyen directamente en la forma como las comunidades educativas comprenden y practican la convivencia. Así lo reconoce el MINEDU (2018), al plantear que es

necesario promover una ciudadanía democrática e intercultural que valore positivamente la diferencia, al mismo tiempo que se previene cualquier tipo de discriminación. Esta mirada implica reconocer que los elementos culturales no solo influyen en las concepciones sobre autoridad o disciplina, sino que también pueden convertirse en recursos pedagógicos para fomentar una convivencia más inclusiva y respetuosa.

#### *Dimensiones de la convivencia escolar*

La convivencia escolar es un componente esencial para el escolar se desarrolle integralmente y pueda crecer en un ambiente educativo saludable, respetuoso y democrático. Con el propósito de comprender mejor este fenómeno, Benites y Castillo (2016) desarrollaron un instrumento que permite medir la violencia y la convivencia en el ámbito escolar, identificando una serie de dimensiones clave que permiten analizar cómo se expresa y se organiza la convivencia en los entornos educativos. Estas dimensiones, relacionadas con distintas formas de interacción y con la presencia o ausencia de conductas violentas, constituyen un marco útil para el diagnóstico, la prevención y la intervención en temas de convivencia escolar. Estos autores plantean las siguientes dimensiones con respecto a la convivencia escolar:

) **Relación y comunicación:** Alude a la calidad de las interacciones entre personas y de una comunicación asertiva entre estudiantes y docentes y estudiantes. Según Flores et al. (2023), las relaciones sociales en las que las personas se desenvuelven, junto con sus convicciones personales y la forma en que las expresan y comparten, cumplen un papel clave en su desarrollo y en la forma en que se insertan dentro del entorno social, ya que funcionan como espacios de interacción en los que se configuran vínculos afectivos, comunicativos, de poder, de recreación, entre otros. En esta misma línea, el MINEDU (2018) sostiene que, para fortalecer las relaciones dentro de la comunidad educativa, es necesario que la comunicación se base en el respeto por los derechos humanos y en el reconocimiento del valor de la diversidad individual, elementos vitales para fomentar vínculos saludables y constructivos.

) **Normas de convivencia:** Son los principios que regulan los patrones de comportamiento del niño, niña, adolescente en el salón de clases y la Institución Educativa. Para el MINEDU (2018), las normas que rigen la convivencia cumplen un rol esencial como herramientas orientadas a fomentar una ciudadanía que se base en principios democráticos e interculturales, promoviendo además el respeto por la diversidad, la equidad y el rechazo a cualquier expresión de violencia o exclusión.

Por su parte, la OEI (2024), resalta que dichas normas deben ser elaboradas a partir de un enfoque centrado en los derechos humanos y articuladas con las políticas públicas, destacando que su construcción debe ser deliberada y planificada, asegurando así la participación activa de todos los actores de la institución.

- ) **Sanciones disciplinarias:** Son las medidas impuestas de las acciones ante casos de incumplimiento de las normas. Al respecto, Flores et al. (2023) destacan que estas medidas son trascendentes al momento de reconocer los conflictos y confrontarlos. A su vez, el MINEDU (2018) establece que las sanciones deben tener carácter pedagógico y reparador, más no punitivo y tradicional, orientándose a ser críticamente reflexivas respecto a las consecuencias de los actos, para así resarcir el daño y comprometerse a enmendarlo.
- ) **Factores que afectan la convivencia:** Aducen a elementos individuales e institucionales que impiden la convivencia armoniosa. Está enmarcado en la violencia y la inseguridad en la etapa escolar, siendo factores que afectan la convivencia; por ende, debe establecerse mecanismos funcionales para mitigar sus secuelas (Trucco & Inostroza, 2017).
- ) **Clima de convivencia:** Es el ambiente y/o atmósfera de las relaciones afectivas e interpersonales que se desarrollan en el salón de clases. Comprende el resultado de relaciones que enriquecen o dificultan la vida de las personas (Flores et al., 2023). Para fomentar relaciones enriquecedoras, debe fomentarse un ambiente escolar propicio al diálogo y la reflexión, a través de la mediación de los adultos quienes guían conductas aceptables (Trucco & Inostroza, 2017).
- ) **Seguridad:** Está relacionado a la protección y prevención que brinda la Institución Educativa. Según la OEI (2024), la seguridad en el entorno escolar debe entenderse como un esfuerzo coordinado y colaborativo que involucra activamente a todos los miembros de la comunidad educativa, puesto que se concibe como un proceso colectivo que requiere planificación y una intención clara en su implementación. En consonancia con esta visión, el MINEDU (2018) establece lineamientos concretos orientados a que se prevenga, identifique, atienda y de seguimiento a situaciones de violencia, con el objetivo de asegurar la protección integral de la infancia y adolescencia dentro del ámbito escolar.
- ) **Valoración:** Son estimaciones actitudinales frente a las acciones o comportamientos de agresiones. Desde la perspectiva de Flores et al. (2023), este componente resulta

esencial en la dinámica de las interacciones sociales, dado que se sustenta en principios éticos compartidos que favorecen la vida en comunidad, los cuales constituyen una base para el bienestar colectivo y para el sostenimiento de relaciones pacíficas. Por su parte, la CEPAL y UNESCO (2020) complementan esta visión al señalar que, para lograr vínculos interpersonales positivos, armónicos y seguros, es indispensable integrar aspectos motivacionales, emocionales y actitudinales, los cuales fortalecen el clima escolar y promueven entornos protectores.

) ***Violencia en la escuela:*** Se refiere al comportamiento o acción que cause daño, abuso, humillación, maltrato o exclusión realizados por los estudiantes y/o docentes. Este problema en el entorno escolar constituye una problemática que afecta de manera directa los derechos fundamentales de los estudiantes, al impedir que vivan y se desarrollen en ambientes pacíficos, con libertad para aprender y expresarse; no obstante, se encienden las alarmas si la propia escuela se convierte en un escenario donde se reproducen diversas formas de violencia, lo cual implica una transgresión grave de los derechos de la niñez (Trucco & Inostroza, 2017). En consonancia con esta postura, la UNESCO (2014) advierte que dicha violencia no solo obstaculiza el proceso educativo, sino que también compromete la seguridad, el bienestar y las proyecciones futuras de quienes la sufren. Por lo tanto, enfatiza la necesidad de implementar estrategias integrales, articuladas y sostenidas en el tiempo, que permitan prevenir y atender esta problemática de manera efectiva dentro del sistema educativo.

Asimismo, Benites y Castillo (2016) evalúan la violencia, entendida como una conducta, situación o relación dentro de los límites del establecimiento institucional o durante cualquier actividad escolar, que representa una amenaza física, moral, psicológica o social para un miembro, o que contravenga las reglas, reglamentos o leyes de la escuela y pueda perjudicar la salud mental del estudiante. A partir de ello, plantean una serie de dimensiones, como complemento de la evaluación de la convivencia escolar:

) ***Tipo de conducta:*** Configura todo modo diferente de violencia, agresividad y/o asedio como en el lenguaje corporal y/o física, en el lenguaje oral y psicológica (conminación, golpes, lesiones, amenazas, intimidación, insultos, agravio, rechazo, entre otros).

) ***Lugar donde ocurre:*** Contexto tangible donde se da el evento de agresividad o el asedio ya sea en el salón, los servicios higiénicos, pasadizos, entre otros.

- ) **Medios utilizados:** Para efectuar la violencia emplean fuentes directas o indirectas de violencia y/o acoso de manera presencial, en línea, teléfonos, celulares, entre otros.
- ) **Respuesta a la violencia o el acoso:** Configura las reacciones de las diversas formas de agresión y/o acoso que se manifiesta a través de la indiferencia, acusación, el silencio, entre otros.
- ) **Cuándo ocurre:** Se describe el hecho o situación en el que tiene lugar las agresiones y/o violencias como al ingreso a las aulas, salidas, en el recreo, hora de refrigerio, etc.
- ) **Causas:** Menciona las fuentes potenciales de intimidación y violencia (opción sexual, género, corporal, género, condiciones sociales, elección sexual, culturales, económicas, entre otros).
- ) **Incidencia y prevalencia:** Es decir la cantidad de veces de las acciones agresivas y/o intimidación con el tiempo.
- ) **Valoración:** Evaluación y perspectiva sobre los actos de violencia y/o acoso.
- ) **Actores:** Personas que involucra la violencia y/o acoso (agresor, víctima u observador).

### 2.2.3. *Inteligencia emocional y convivencia escolar.*

Según el MINEDU (2018), como parte de la promoción de la convivencia escolar, deben desarrollarse las habilidades socioemocionales como parte del aprendizaje de los educandos; para ello, los docentes y personal de apoyo deben promover actividades enfocadas a desarrollar habilidades para la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos, el trabajo en equipo y la toma responsables de decisiones, contribuyendo así al fortalecimiento de un clima escolar respetuoso, inclusivo y seguro. Desde esta propuesta, se postula el logro de una serie de comportamientos deseados y no deseados de los estudiantes desde dos dimensiones:

- ) En relación a sí mismo. En esta dimensión, los estudiantes demuestran una convivencia saludable cuando conocen y promueven los Derechos Humanos, comprometiéndose también con sus propias responsabilidades. Pueden identificar y expresar sus emociones e ideas de manera consciente, regulando sus impulsos de forma adecuada. Además, incorporan hábitos que promueven su bienestar físico y emocional, como alimentación equilibrada, higiene diaria y autocuidado. Esta autorregulación y conciencia personal también se reflejan en su capacidad para tomar

decisiones responsables ante situaciones que impactan su entorno escolar, asumiendo un rol participativo en la construcción de un ambiente armónico.

- J) En relación a la comunidad educativa. En esta dimensión, se espera que los educandos reconozcan el valor de cada persona, promoviendo el respeto mutuo y evitando toda forma de agresión o exclusión. Se fomenta una actitud abierta, inclusiva y valorativa de la diversidad cultural, étnica y social, y el respeto por las normas, las autoridades y las instituciones. Se dialoga asertivamente como vía para resolver conflictos, se participa activamente en clases y actividades escolares, se trabaja cooperativamente en equipo, así como se elige responsablemente a sus representantes. Asimismo, se impulsa el cuidado del entorno escolar y natural, alentando actitudes sostenibles y conscientes frente al medio ambiente y los recursos compartidos. Para ello, se refuerza el alcance de la intervención en los actores fundamentales, tanto docentes tutores como padres de familia, para una construcción óptima de la convivencia escolar.

Las dimensiones antes descritas coinciden con lo propuesto por Goleman (1998), quien plantea que la inteligencia emocional se construye a partir de dos grandes grupos de competencias: las personales, que permiten al individuo conocerse y regularse a sí mismo; y las sociales, que favorecen la interacción empática y constructiva con los demás. Estas competencias se traducen en habilidades clave para una convivencia armónica en el ámbito escolar.

Es por ese motivo que, como parte de los lineamientos de la convivencia escolar, se busca lograr el bienestar socioemocional, el cual hace referencia a una condición integral de la persona, caracterizada por su habilidad para gestionar de manera adecuada sus emociones, establecer relaciones saludables, convivir armónicamente con los demás y proyectar una actitud positiva hacia su desarrollo personal y social, manifestado a través del equilibrio interno, la capacidad de integrarse a su entorno, el afrontamiento efectivo de desafíos personales, académicos y físicos, así como en su compromiso activo con el bienestar común y la vida ciudadana (MINEDU, 2020).

A razón de ello, el desarrollo efectivo de la inteligencia emocional en estudiantes requiere de un enfoque sistémico que involucre a todos los actores de la comunidad educativa. En este contexto, la formación de docentes tutores y padres de familia en competencias emocionales es un componente esencial para optimizar la convivencia escolar.

Desde la perspectiva familiar, Lobo et al. (2021) y Hajal y Paley (2020) coinciden en la importancia crucial que tienen las prácticas parentales relacionadas con la validación y regulación emocional positiva para desarrollar la inteligencia emocional en adolescentes. Cuando los padres adoptan un enfoque que permite que sus hijos identifiquen, nombren y manejen activamente sus sentimientos, se genera un efecto protector frente a problemas emocionales ansiosos y depresivos, especialmente en contextos familiares vulnerables, puesto que el modo en que los padres gestionan y expresan sus propias emociones actúa como un modelo esencial para que los adolescentes aprendan a controlar sus emociones, así se promueve no solo el reconocimiento emocional sino también su manejo consciente, fortaleciendo el bienestar emocional, social y académico de los hijos.

Desde el ámbito educativo, Bisquerra (2009) sostiene que el ambiente educativo es un espacio clave para el aprendizaje emocional, donde la interacción con los pares y los docentes puede fortalecer competencias como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos. Para ello, es recomendable desarrollar programas con contenido educativo que instruya no solo a los estudiantes, sino también al entorno que lo rodea, entre ellos los docentes y la familia, respecto a la inteligencia emocional.

La importancia del acompañamiento adulto durante la adolescencia se fundamenta en los planteamientos de Plaza (2018), quien enfatiza que el adulto educador es clave en la configuración del bienestar emocional y futuro personal de los adolescentes. Durante esta etapa, predomina el funcionamiento límbico sobre la corteza frontal aún en maduración, por ende, la guía de un adulto emocionalmente competente es fundamental para que los jóvenes desarrollen capacidades de autorregulación y toma de decisiones responsables.

El MINEDU (2021a) refuerza esta perspectiva al conceptualizar la convivencia escolar como una construcción colectiva y cotidiana, cuya responsabilidad es compartida por todos los miembros de la comunidad educativa. Esto implica que tanto docentes como padres deben desarrollar competencias emocionales para contribuir efectivamente a este proceso colaborativo de construcción de ambientes escolares saludables.

Frente a este panorama, resulta fundamental promover programas de educación emocional desde edades tempranas, con especial énfasis en la adolescencia, como vía para formar jóvenes no solo capaces y creativos, sino también emocionalmente saludables, socialmente integrados y con una mayor calidad de vida (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013).

La implementación de programas centrados en el desarrollo de la inteligencia emocional se ha convertido en una herramienta clave para fomentar una convivencia escolar más armoniosa. La literatura empírica ha evidenciado que las iniciativas educativas enfocadas en fortalecer habilidades emocionales y sociales generan cambios positivos en la conducta adolescente, particularmente en aspectos como la interacción interpersonal, la adaptabilidad y la consolidación de competencias sociales (Vila et al., 2021).

Estas intervenciones no solo mejoran el clima escolar, sino que también inciden directamente en la prevención de comportamientos disruptivos, reduciendo actitudes agresivas y antisociales y, al mismo tiempo, potenciando la asertividad y la empatía entre los estudiantes (Vila et al., 2021). Este enfoque se encuentra relacionado con las propuestas del MINEDU (2020), que como parte del PEN al 2036, promueve la formación socioemocional como eje fundamental para construir espacios educativos seguros, inclusivos y respetuosos.

Esta perspectiva sustenta la búsqueda de la educación emocional, el cual ha sido reforzada por investigaciones recientes, que destacan su rol estructurador en los procesos de enseñanza y aprendizaje emocional (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021). Es por tal motivo que se ha visto conveniente introducir esta formación en el aula como parte de un desafío significativo para forjar mejores personas, con metodologías específicas y una capacitación adecuada del profesorado (Pérez-Conde & Díaz Aguilar, 2020). En este contexto, la inteligencia emocional no solo es vista como una competencia a desarrollar, sino como una herramienta pedagógica para resolver conflictos pacíficamente y promover vínculos saludables dentro de la comunidad educativa (Molina & Nova, 2023).

En esa misma línea, López et al. (2024) destacan que las habilidades socioemocionales integran aspectos tanto cognitivos como afectivos, y su desarrollo se inicia desde etapas tempranas, siendo crucial su fortalecimiento durante la infancia y la adolescencia. Esta necesidad responde a los desafíos actuales que enfrentan las instituciones educativas, las cuales deben formar a sus estudiantes no solo en saberes académicos, sino también en capacidades que les permitan enfrentar de forma positiva los riesgos del entorno.

Realizar un programa basado en la inteligencia emocional, centrado en una convivencia armoniosa, implica revisar los compromisos de la gestión escolar (CGE) del MINEDU (2021c), entre las que se destaca el quinto compromiso (CGE 5), que resalta una gestión del bienestar escolar basada en promover el desarrollo integral de todos los educandos,

centrado en implementar prácticas constructivas y sostenidas de convivencia escolar basada en enfoques transversales descritos en el CNEB, el acompañamiento cognitivo y socioafectivo, fomentando una participación activa y amplia de todos quienes integran la comunidad educativa, de modo que pueda consolidarse una institución segura e inclusiva.

Según el PEN al 2036, el bienestar socioemocional debe estar orientado al equilibrio emocional (personal), la adaptación a la convivencia (social), la capacidad de lidiar con retos diversos (físicos, personales, académicos, etc.) y la contribución al bienestar colectivo (ciudadanía). En el DS N° 013-2022-MINEDU se plantea los alcances de estos elementos (MINEDU, 2022):

- )] Equilibrio emocional: Se encuentra vinculado con la dimensión personal y se expresa en la capacidad donde el escolar reconoce, comprende, utiliza y autorregula sus emociones, lo que favorece una conexión consciente con su interior. Este equilibrio fortalece las habilidades sociales, promueve una comunicación clara y respetuosa y facilita la empatía, al permitir comprender las emociones propias y ajenas. Asimismo, contribuye a la tolerancia frente a la frustración, al trabajo colaborativo y al afrontamiento de dificultades, generando aprendizajes sociales significativos.
- )] Adaptación a la convivencia: Está relacionada con el ámbito social, el cual implica la regulación y el intercambio de conocimientos, valores y actitudes que, con el tiempo, se consolidan como recursos esenciales para que el alumno se desenvuelva adecuadamente en contextos familiares, académicos, laborales y ciudadanos.
- )] Afrontamiento de retos: Para que pueda desarrollarse, se requiere el reconocimiento de las propias capacidades para enfrentar diversas situaciones y dificultades de carácter físico, personal o académico. Para ello debe autoconocerse, confiar en sí mismo, aceptar sus fortalezas y limitaciones, así como practicar respeto personal. Enfrentar desafíos implica tomar decisiones conscientes, considerando su impacto en el crecimiento personal y en la interacción social.
- )] Aporte al bienestar colectivo: Este elemento implica el impulso de la participación responsable de las personas como ciudadanos que tienen derechos y deberes, fomentando su involucramiento activo en la vida social y en las distintas dimensiones de la ciudadanía. Favorece una convivencia en democracia, el aprendizaje intercultural, el enriquecimiento mutuo y una relación equilibrada con el entorno natural, lo cual coadyuva a comprometerse con metas compartidas orientadas al progreso y desarrollo de la comunidad.

Por último, la evaluación de los programas de educación emocional debe realizarse desde un enfoque riguroso, que contemple diversas estrategias metodológicas. En este sentido, se recomienda combinar técnicas de autoevaluación con pruebas de desempeño, a fin de obtener una visión más exhaustiva sobre las habilidades emocionales desarrolladas por los estudiantes (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Este enfoque mixto permite una mejor comprensión del impacto de estas competencias en la dinámica escolar. En conclusión, los programas de inteligencia emocional constituyen una estrategia educativa de alto impacto, dado que brindan a los estudiantes herramientas esenciales para la autorregulación, la convivencia pacífica y el fortalecimiento de su bienestar integral.

#### **2.2.4. Programa educativo.**

##### *Definición*

Un programa desde una perspectiva educativa consiste en un conjunto de actividades realizados con carácter continuidad y son planteados para ser ejecutados en un periodo de tiempo específico y forma parte de un proyecto más amplio que busca implementar determinados cambios en una población específica (Gento y Pinas, 2011).

Los programas educativos están orientados a mejorar la convivencia escolar, ya que pretenden sistemáticamente promover interacciones positivas, prevenir la violencia y fomentar el desarrollo integral del alumnado, teniendo en cuenta factores emocionales, sociales y éticos, sustentados en diversas perspectivas teóricas, de modo que pueda abordarse aspectos como las conductas, actitudes, crecimiento personal, desarrollo emocional, habilidades sociales, claridad de normas, implicación docente y resolución de conflictos (Pina et al., 2021).

Desde una perspectiva de los programas en educación emocional, Bisquerra et al. (2015) fundamentan la elaboración de este tipo de contenidos dirigido a población escolar a fin de desarrollar competencias emocionales y sociales para que los educandos conozcan, comprendan y regulen sus emociones y de los demás, promoviendo un funcionamiento propio y con el entorno de manera equilibrada.

##### *Importancia*

En un contexto académico donde se presta mayor atención a la formación cognitiva y se elige incluso el castigo físico como forma de corregir conductas desadaptadas, se presta aun poca atención a las dimensiones emocionales y sociales para fortalecer la convivencia

escolar, en ese sentido, se busca a través de los programas educativos fortalecer este aspecto (MINEDU, 2020).

Por ese motivo, trabajar programas enfocados en la educación emocional son esenciales puesto que contribuyen al desarrollo integral de quienes participan, ya que favorece el ajuste emocional, el bienestar y las relaciones interpersonales saludables. Bisquerra et al. (2015) sostienen que, desde una perspectiva educativa, estos programas contribuyen al desarrollo del buen temperamento y la competencia emocional, que constituyen la base del comportamiento adaptativo, desarrollando así la inteligencia emocional, un rasgo que ha mostrado mayor validez predictiva en distintas áreas vitales, lo que justifica su inclusión prioritaria en el diseño de programas educativo. En conjunto, implementar programas de educación emocional permite fortalecer la autorregulación, la empatía y la convivencia positiva, pilares esenciales para el bienestar psicológico y social.

Desde la perspectiva de Gento y Pina (2011), para determinar la utilidad de un programa, se debe cumplir con los siguientes criterios:

- ) Debe considerarse útil. El programa debe estar enfocado en brindar información relevante y confiable que permita comprender adecuadamente su contenido, e incluso, al extrapolarse sus resultados, debe contribuir al fortalecimiento de otras iniciativas similares en el ámbito educativo.
- ) Debe ser viable. El programa debe ser factible de ejecutarse, en base a la evaluación de las condiciones reales y los recursos disponibles, para ello debe precisarse bien los enfoques teóricos, el planteamiento metodológico, las técnicas e instrumentos correspondientes, valorando los alcances favorables y sostenibles.
- ) Debe ser ético. El programa debe responder a principios legales y éticos que norman su elaboración y ejecución, tanto al elegir los instrumentos y luego aplicarlas, procesar los resultados y proteger los datos de quienes participan.
- ) Debe ser preciso. La información que se consolida en el programa debe estar acorde a información rigurosa, técnicamente sólida y científicamente validada sobre los aspectos fundamentales que sustentan su elaboración.

### *Objetivos*

El objetivo de un programa educativo es mejorar el clima escolar y reducir conductas que no son socialmente aceptados, promoviendo actitudes prosociales, educación en valores y cultura de paz dentro de las instituciones educativas; es decir, se orienta esfuerzos a

fortalecer la responsabilidad mutua, la cooperación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos (Pina et al., 2021).

Por su parte, el MINEDU (2018) destaca que un programa educativo tiene como uno de sus objetivos intervenir directamente con los estudiantes involucrados en situaciones de violencia o en riesgo de estarlo, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorezcan la convivencia pacífica, lo que conlleva específicamente a fortalecer la empatía, la conducta asertiva, la gestión formativa de conflictos, la autoestima, el manejo de la ira, la expresión adecuada de emociones y la toma de decisiones responsables.

Desde una perspectiva más particular, Bisquerra et al. (2015) plantean que el propósito de un programa educativo enfocado en las competencias emocionales busca mejorar y fortalecer habilidades específicas dirigidas no solo a reconocer y regular emociones, sino también fomentar hábitos saludables para afrontar emociones desagradables y sostener relaciones interpersonales saludables, tanto desde una perspectiva de déficit de estas habilidades como aquellos que presentan patrones inadecuados de manejo emocional y requieren fortalecer para tener experiencias socioemocionales más agradables.

#### *Elementos*

En base a la recopilación dada por Pina et al. (2021), se destacan elementos centrales como parte de la elaboración de programas para mejorar la convivencia escolar:

- J La educación en valores como eje transversal del aprendizaje, donde se integre elementos como el respeto, la empatía, el trato justo y la responsabilidad de las acciones individuales y colectivas, basado en construir normas éticas y morales.
- J La transformación de la cultura escolar, a partir de la redefinición de la autoridad, la cooperación y la ética social, lo cual implica revisar las normas, prácticas y relaciones sociales propias de la convivencia escolar.
- J La intervención multidimensional, que adopta estrategias de preventivas, interventoras y educativas, desde un enfoque integral de primera línea que busca reducir los riesgos en una etapa sensible.
- J El fortalecimiento de la participación del educador y alumnado, así como la creación de entornos de aprendizaje saludables y provechosos, con la finalidad de establecer compromisos activos de todos los involucrados en la comunidad educativa,

promoviendo una participación activa, decisiones compartidas, trabajo colaborativo y entornos seguros y motivadores.

- J) La evaluación continua de los resultados obtenidos, un componente que últimamente ha cobrado relevancia en la mejora de las metodologías y resultados de los programas, con la finalidad de ajustar procedimientos, fortalecer buenas prácticas y garantizar que las intervenciones a través de los programas sostengan resultados permanentes y convincentes a través del tiempo.

Del mismo modo, debe cumplir con ciertas características de acuerdo a la propuesta de Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España (2015):

- J) Debe diseñarse para alcanzar a todo el alumnado de una misma aula, garantizando su aplicabilidad para todos quienes son parte del grupo de interés.
- J) Debe proporcionar un currículo organizado y planificado, con contenidos y actividades distribuidas coherentemente y de manera anticipada.
- J) Debe tener en consideración al personal docente y no docente del centro educativo, e incluso padres de familia, procurando involucrar a todos quienes rodean a los alumnos.
- J) Debe ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje más eficaz y efectivo, de modo que potencie el proceso para adquirir y procesar los conocimientos y habilidades adquiridas de forma más significativa y funcional.
- J) Debe incluir intervenciones específicas, con acciones concretas y focalizadas que respondan a las necesidades particulares del alumnado.
- J) Debe ser comprensivo en alcance y secuencia, abarcando de manera integral los contenidos y seguir una progresión lógica que favorezca el desarrollo continuo del aprendizaje.
- J) Debe estar diseñado para dar respuesta a una serie de competencias específicas previamente definidas, alineadas con los objetivos educativos del programa.

### *Etapas*

Al momento de diseñar e implementar una intervención educativa, es pertinente entender la secuencia que permite cumplir con este tipo de abordaje:

- a) Fase de evaluación. En esta etapa se identifica el problema o situación que se pretende modificar o reducir, para ello se recoge la información necesaria que responde a

técnicas e instrumentos que contribuyen a cumplir con dicho objetivo, a partir del cual se plantea hipótesis que deben ser resueltos en las etapas siguientes.

- b) Fase de intervención. Se diseña el contenido del programa a ejecutarse, teniendo en cuenta la elaboración, la revisión, la corrección, el ajuste y la aplicación, así como la adaptación de las sesiones según las necesidades y propuestas de mejora después de cada sesión.
- c) Fase de seguimiento. Se analiza los resultados obtenidos después de aplicarse el programa, reevaluando la situación y proponiendo mejoras o recomendaciones para futuras intervenciones, propias o de algún otro profesional. En esta fase se incluye la evaluación a través de la aplicación de instrumentos que miden los efectos o cambios del programa aplicado.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Enfoque**

El enfoque que se tuvo en cuenta en este estudio fue cuantitativo, puesto que en ella se estudia un fenómeno natural y observable con datos empíricos y objetivos, los cuales son recopilados mediante procedimientos de medida estructurada, para ello se utiliza la estadística y la medición de los aspectos observables, para así analizar dichos datos (Sáez, 2017). En síntesis, se siguió una secuencia organizada centrada en una serie de pasos progresivos que permitieron probar una hipótesis (Hernández & Mendoza, 2018).

Del mismo modo, este estudio fue de tipo aplicada, puesto que buscó resolver un problema; para ello, empleó conocimientos de la investigación básica para fundamentar su viabilidad respecto a un fenómeno estudiado (Rodríguez, 2020). Es decir, se puso a prueba un conocimiento teórico para luego verificar si permite resolver un problema concreto con base en una hipótesis u objetivo definido (Sáez, 2017). Tal aplicabilidad se basó en la ejecución de un programa de inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar.

Al mismo tiempo, fue un estudio longitudinal, debido a que la medición de la variable dependiente se midió en más de una ocasión; en este caso, al ser una investigación experimental, se hizo una medición de dicha variable antes y después de un estímulo (Supo, 2020). Dicha medición se realizó mediante un cuestionario, aplicado en dos momentos, antes y después de aplicarse un estímulo.

Asimismo, corresponde a un nivel de estudio aplicado, el cual estuvo enfocado en mejorar alguna condición de una población estudiada; es decir, se identificó, definió, interpretó y estableció un problema, para luego mejorar el estado actual ya que representa un problema que debe solucionarse, para ello se elaboró y aplicó un estímulo de mejora (Supo, 2020). En base a ello, se buscó mejorar la convivencia escolar en estudiantes.

#### **3.2. Método**

Se empleó un método hipotético deductivo, ya que partió del planteamiento de una hipótesis que luego fue analizado para comprobar su verdad o falsedad; para ello, se siguió una serie de pasos secuenciales, partiendo de la observación de un problema, luego se estableció una hipótesis, después se dedujo las consecuencias contrastables de la hipótesis y, por último, se observó y verificó dicha hipótesis (Ñaupas et al., 2023).

### 3.3. Diseño

El presente estudio fue experimental, puesto que se manipuló intencionalmente una variable independiente, considerado como causa del problema estudiado, para luego analizar las consecuencias de la misma en la variable dependiente debido a la manipulación realizada (Hernández & Mendoza, 2018). En ese sentido, se buscó determinar el efecto de una variable independiente sobre otra dependiente, para ello se comparó datos en momentos diferentes, medible a través de un pretest y postest, donde se esperó encontrar diferencias o mejoras significativas, precisando su realización en un contexto natural como parte de un experimento de campo (Sáez, 2017).

El diseño tenido en cuenta a efectos de lo señalado fue cuasi experimental, ya que se conformó de dos grupos (uno control y otro experimental) y no siguen un proceso aleatorio para dicho proceso, siendo importantes porque garantizan un mejor control de las fuentes de invalidez; es un diseño accesible en medios educativos debido a la dificultad para obtener muestras aleatorias (Sáez, 2017). En este diseño, primero se midió la variable dependiente en ambos grupos de manera simultánea (pretest); luego, se aplicó el tratamiento únicamente al grupo experimental, mientras que el grupo control no recibió intervención; finalmente, se administró nuevamente el instrumento de medición a ambos grupos (postest), con el fin de comparar los resultados y comprobar la hipótesis (Hernández & Mendoza, 2018).

Basado en Hernández y Mendoza (2018), el esquema que corresponde a este tipo de diseño fue el siguiente:

GE	O <sub>1</sub>	X	O <sub>3</sub>
GC	O <sub>2</sub>		O <sub>4</sub>

Donde:

- ) GE: Grupo experimental.
- ) GC: Grupo control.
- ) O<sub>1</sub>: Observación de GE antes de programa (pretest).
- ) O<sub>2</sub>: Observación de GE después de programa (postest).
- ) O<sub>3</sub>: Observación de GC antes de programa (pretest).
- ) O<sub>4</sub>: Observación de GC después de programa (postest).
- ) X: Programa aplicado.
- ) : Ausencia de estímulo.

### **3.4. Población y muestra**

#### **3.4.1. Población.**

A efectos de este estudio, la población se define como el conjunto de todos los individuos que tienen la información o las características respecto al fenómeno estudiado, se consideran así porque son el objetivo para medir una determinada variable (Quezada, 2019). Dado tal definición, la población se constituyó por 198 estudiantes de tercer grado, quienes pertenecen a la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz.

Entre los criterios de elegibilidad, se tuvieron en cuenta los siguientes:

*Criterios de inclusión:*

- ) Estudiantes que están matriculados en la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, durante el año curricular 2025.
- ) Estudiantes que están en tercer grado (sección “F” y “H”) de secundaria.
- ) Estudiantes entre 13 y 15 años.
- ) Estudiantes que tienen dificultades en su convivencia escolar.

*Criterios de exclusión:*

- ) Estudiantes que no aceptan y se retiran voluntariamente de la investigación.
- ) Estudiantes que no pertenecen a la institución educativa.

#### **3.4.2. Muestra.**

Se determinó que la muestra es un subconjunto de la población, elegidos a través de diversos métodos estadísticos, sean aleatorios o no aleatorios (Ñaupas et al., 2023). En ese sentido, la muestra estuvo distribuida, tanto para el grupo experimental con 25 estudiantes, así como el grupo control con 24 estudiantes, sumando un total de 49 estudiantes. La selección de las unidades muestrales fue establecida según la problemática predominante en la sección elegida como grupo experimental, puesto que la problemática de convivencia escolar fue más constante.

Del mismo modo, el muestreo utilizado fue no probabilístico por conveniencia, dado que las unidades muestrales se seleccionaron desde una perspectiva no aleatoria, teniendo en consideración solo la conveniencia del investigador (Quezada, 2019).

### 3.5. Operacionalización de variables

VI: PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL					
DIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADORES	SESIONES DE APRENDIZAJE	PROPÓSITO DE SESIÓN DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
COMPETENCIA PERSONAL	<b>Conciencia de uno mismo</b>  (Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones)	<b>Conciencia emocional:</b>  Reconocer las propias emociones y sus efectos en la valoración que se hacen sobre sí mismos y sobre sus capacidades.	S1: Conozco mis emociones y la de mi compañero/a  Estudiante	Conociendo mis emociones puedo respetar las normas de disciplina valorando mis capacidades y la del resto.	Identifica qué emociones estamos sintiendo cumpliendo las normas de disciplina.  Interpreta lo que expresa la cara, los gestos, el cuerpo, etc., valorando su importancia.
		Reconocer las emociones y sus efectos sobre los demás	S2: Fuera de lado las etiquetas  Estudiante/docente de aula	Reflexionar sobre cómo poner una etiqueta es una forma de acoso y maltrato que está llena de prejuicios, reconociendo sus efectos hacia los demás.	Se da cuenta de que a veces tenemos prejuicios sin sentido.  Es consciente de la influencia de las emociones sobre el comportamiento y como esta causa daño al resto.
	<b>Autorregulación</b>  (Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos)	<b>Autocontrol:</b>  Manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.	S3: Yo me expreso y regulo mis emociones para evitar impulsos conflictivos hacia mis compañeros.  Estudiante	Saber que tanto las emociones como el comportamiento pueden ser controlados a través del pensamiento y así evitar conflictos con los demás.	Regula y expresar de forma adecuada las emociones para crear relaciones saludables.  Sabe distinguir las emociones, el comportamiento y el pensamiento y comunicarlos de forma asertiva.
		Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.	S4: Que cada uno/a acepte sus meteduras de pata  Estudiante	Aceptar que pueden cometer errores y lograr reparar los daños causados a sus demás compañeros para lograr una sana convivencia escolar.	Asume que a veces hacemos daño al resto.  Sabe pedir perdón.
	<b>Motivación</b>	<b>Motivación de logro:</b>	S5: Estoy bien, estaré bien	Hacer que cada uno/a sea consciente de su capacidad para	Sabe encontrar momentos para estar tranquilos/as y relajados/as.

		Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.	Estudiante	motivarse o animarse a sí mismo/a, a través de los recursos y estrategias	Aprende a alejar las emociones negativas que podemos sentir en nuestra vida cotidiana.
	(Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos)	Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos	S6: Dime qué cara tienes y te diré que día tienes. Estudiante	Persevera en sus metas de cada día y se automotiva con una actitud y gestos positivos.	Identificar la actitud positiva de cada uno/a y destacar lo más representativo. Es consciente de que las actitudes positivas crean emociones positivas.
<b>COMPETENCIA SOCIAL</b>	<b>Empatía</b>	<b>Comprensión de los demás:</b>  Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que le preocupan	S7: ¡Te comprendo! ¡Cómo no voy a comprenderte!  Padre/madre de familia	Adquirir la habilidad necesaria para tener relaciones exitosas, a través de la empatía, teniendo como efecto una sana convivencia escolar.	Identifica las emociones del resto, y también sus necesidades, motivaciones y las razones que nos ayudan a entender la actitud de los demás.  Aprende a leer lo que no decimos: gestos faciales, expresión corporal, actitud... muchas veces el cuerpo da más información que la palabra.
	(Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas)	Capacidad de darse cuenta de las emociones y sentimientos de los demás.	S8: Por favor, ¿me dejas?  Estudiante	Diferencias las actitudes positivas de las negativas dentro del contexto y a su vez comprender que las actitudes negativas nos llevan a una violencia que trae consecuencias desapacibles.	Domina las aptitudes sociales básicas: escuchar, saludar, dar las gracias, pedir por favor, pedir perdón. Se dispone a hablar con el resto, sin cortarles, ni reírse, ni criticar, creando una convivencia pacífica.
	<b>Habilidades sociales</b>	<b>Comunicación:</b>	S9: Buenos días, ¿puedo entrar, puedo hacer...me da permiso...?	Integrar las normas de cortesía en nuestra práctica diaria, en nuestra comunicación habitual en el cumplimiento de las normas de convivencia.	Cumple con las reglas de cortesía en la comunicación que tiene con sus compañeros teniendo en cuenta las normas de convivencia.

(Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás)	Emitir mensajes claros y convincentes	Estudiante/ docente de aula		Aprende cómo y cuándo utilizar estas reglas de las guías de comunicación.
	Capacidad para negociar y resolver conflictos	S10: Sí, dime... te escucho Padres de familia e hijos	Identificar el momento en el que la persona interlocutora pide nuestra intervención en un diálogo y ser partícipe en la resolución de conflictos entre compañeros y de docente a estudiante creando relaciones saludables.	Escucha activamente las preguntas, comentarios, y explicaciones de sus pares. Cambia el hábito de interrumpir la persona interlocutora, dar soluciones apresuradas o hacer juicios de valor.
	Colaborar y ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta en común	S11: Tú ganas, yo también gano y todos ganamos Estudiante	Practicar la comunicación asertiva con el objetivo de entablar relaciones horizontales y afectivas entre compañeros de aula.	Es feliz colaborando con sus compañeros en los diversos trabajos en equipo. Cumple con los propósitos encomendados
	Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas	S12: El sentido de entenderse mutuamente para evitar la violencia escolar Estudiante	Reflexionar en torno a la importancia de la sinergia grupal para evitar la violencia escolar.	Trabaja en equipo y crea un sentido de respeto, escucha y comprensión de manera recíprocamente. Analiza las perspectivas de cada participante y las respeta.

VD: CONVIVENCIA ESCOLAR						
Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala de medición
Conjunto de relaciones humanas que forman una comunidad educativa, es decir una construcción colectiva y cotidiana, cuya responsabilidad es compartida por todos, está determinada por los derechos humanos, el respeto a las diferencias individuales y una convivencia pacífica que promueva el desarrollo integral de los estudiantes (MINEDU, 2021a).	La variable será medida a través del Cuestionario de convivencia escolar en su versión reducida, elaborado por Caso et al. (2013), cuyas dimensiones son la convivencia inclusiva, democrática y pacífica, obteniéndose un puntaje total que permite categorizar la variable en una convivencia alta, media o baja.	) Relación y comunicación	) Interacción entre profesores y alumnos	15	Cuestionario de Detección de la Violencia y Convivencia en la Escuela (CVICO-A)	Ordinal
			) Percepción de comunicación y relación	16		
		) Normas de convivencia.	) Relación con compañeros	17		
			) Percepción de normas convivencia	18		
		) Sanciones disciplinarias.	) Percepción de las sanciones en aula	19		
			) Factores que afectan la convivencia.	) Interrupciones en clases		
		) Clima de convivencia.	) Percepción de clima escolar	22		
			) Seguridad.	) Seguridad		
		) Valoración.	) Reflexión del acoso y violencia	21		
			) Violencia en la escuela.	) Mejora de convivencia		
	) Violencia de profesores a alumnos	25				

### **3.6. Técnica e instrumento de recolección de datos**

#### **3.6.1. Técnica.**

Se utilizó la técnica de la encuesta, que permite recoger información de forma organizada y estandarizada mediante instrumentos como los cuestionarios, sea de manera oral o escrita, aplicado a una muestra amplia de individuos de quienes se recoge información sobre una conducta o una experiencia, sea propia del individuo o de sus relaciones, de manera específica de cada individuo (Del Cid et al., 2011).

#### **3.6.2. Instrumento.**

Como instrumento, se utilizó el Cuestionario de Detección de la Violencia y Convivencia en la Escuela (CVICO-A), elaborado por Benites y Castillo (2016). El instrumento presenta dos versiones: para estudiantes (A) y docentes (P), cuenta con dos sub escalas: violencia y convivencia. En la versión para estudiantes, cuenta con 9 dimensiones para la sub escala de violencia y 8 para convivencia, con un total de 25 ítems. Puede aplicarse de manera individual o colectiva y permite detectar indicadores de violencia, abuso y convivencia en el ámbito escolar. En su versión original, dicho instrumento presentó una validez de nivel alto, evaluado a partir del juicio de 10 expertos mediante el Coeficiente V de Aiken, con valor de .92 para violencia y .93 para convivencia.

En la presente investigación, se calculó la confiabilidad de los instrumentos aplicados mediante el Alfa de Cronbach y el coeficiente Omega de McDonald, coeficientes que permiten estimar la confiabilidad de consistencia interna de un instrumento; el primero es el índice más tradicional y brinda una estimación conservadora ampliamente aceptada, mientras que el segundo, basado en modelos factoriales, ofrece una estimación más precisa y robusta cuando no se cumplen los supuestos del Alfa, por lo que reportar ambos proporciona una visión más completa y sólida de la calidad del instrumento y asegura que los ítems midan de manera coherente el constructo evaluado (Kalkbrenner, 2024).

En el caso del instrumento utilizado, se enfatizó en calcular la confiabilidad de la dimensión de convivencia escolar, en el cual se obtuvo una confiabilidad de  $\alpha = .800$  y  $\omega = .819$ , valores que se consideran adecuados y satisfactorios dentro de la investigación en ciencias sociales y de la educación. De acuerdo con Colorado et al. (2025), coeficientes comprendidos entre .80 y .90 son interpretados como indicadores de buena confiabilidad, lo que respalda la pertinencia y calidad del instrumento utilizado.

Cabe precisar que la escala general alcanzó un valor de  $\alpha = .886$  y  $\omega = .895$ , lo que evidencia una buena consistencia interna del instrumento completo. En cuanto a la dimensión de violencia escolar, se obtuvieron valores de  $\alpha = .777$  y  $\omega = .803$ , los cuales reflejan una confiabilidad aceptable según el coeficiente Alfa y muy buena según el coeficiente Omega. En conjunto, tanto la escala global como la dimensión específica muestran niveles satisfactorios de confiabilidad, aunque en esta última se observa una ligera variación respecto al puntaje global; sin embargo, se encuentran dentro del límite esperado para considerar que el instrumento es consistente.

### **3.7. Técnicas de análisis de resultados**

El procedimiento seguido responde en primer lugar, a la elección de la institución educativa donde se ejecutó el proyecto, para ello se visitó y coordinó con el director de la Institución Educativa correspondiente. Luego de la aceptación verbal, se presentó el documento de autorización para formalizar la ejecución del proyecto; a su vez, se entrevistó al director respecto a las problemáticas que aquejan a los estudiantes, para ello se tuvo una reunión con el director y algunos docentes interesados en la mejora de la convivencia escolar. Se tuvo en cuenta la validación del instrumento a partir de juicio de expertos, así como la confiabilidad mediante una prueba piloto.

Posterior a ello, se determinó la muestra para ejecución del proyecto, tanto para el grupo control como el grupo experimental. Establecido lo anterior, se procedió a dividir los grupos y en seguida, se aplicó el instrumento seleccionado y así obtener la evaluación del pretest. Después se aplicó el programa elaborado y, por último, se aplicó nuevamente el instrumento como parte del postest. Una vez obtenida los datos, se procedió a codificar y analizar los datos, utilizando la estadística descriptiva y de comprobación de hipótesis.

Para la organización y sistematización de los datos, se tuvo en cuenta un proceso ordenado que permitió revisar, clasificar, codificar y tabular la información obtenida mediante los instrumentos aplicados. Esta etapa facilitó la preparación de la base de datos para su posterior análisis estadístico, garantizando la precisión y coherencia de los resultados.

Posteriormente, como parte central del análisis de datos, se emplearon elementos propios de la estadística inferencial, el cual se tuvo en cuenta para comprobar la hipótesis. Dado que los resultados del análisis de normalidad a través de la prueba de Shapiro Wilk indicaron que los datos no presentaron una distribución normal ( $p < .05$ ), se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, considerada una prueba no paramétrica

adecuada para comparar mediciones dependientes. Este procedimiento permitió determinar si existían diferencias significativas entre los puntajes obtenidos antes y después de la aplicación del programa de inteligencia emocional, con el propósito de evaluar su influencia sobre la convivencia escolar. El valor de significancia determinante para aceptar o rechazar la hipótesis se basó en un punto de corte estándar ( $p < .05$ ) para ciencias sociales, según el cual se evidenció si la variable independiente produjo un efecto estadísticamente significativo en la variable dependiente, permitiendo aceptar o rechazar la hipótesis planteada según cada objetivo.

Entre los recursos tecnológicos utilizados para procesar los datos, fueron el programa de Microsoft Excel para codificar y tabular los resultados del pretest y postest. Así también, se utilizó el software SPSS para comprobar las hipótesis planteadas.

## IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Resultados

#### 4.1.1. Hipótesis general

- ) Hipótesis nula (H0): El Programa de Inteligencia Emocional no influye significativamente en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.
- ) Hipótesis alterna (H1): El Programa de Inteligencia Emocional influye significativamente en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

**Tabla 1**

*Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	Postest - Pretest (GC)	Postest - Pretest (GE)
Z	- 1.698	- 4.412
p	.090	< .001
n	24	25
$\bar{x}$ Pretest	17.5	15.7
$\bar{x}$ Postest	17.3	19.3

*Nota:* p: significancia, n: muestra,  $\bar{x}$ : media.

La tabla 1 refiere que en el grupo control (GC), compuesto por 24 estudiantes, se observó una ligera disminución no significativa en la convivencia escolar, pasando de una media de 17.5 en el pretest a 17.3 en el postest, con un valor  $Z = -1.698$  y  $p = .090 > .05$ , indicando que no hubo cambios estadísticamente significativos sin la intervención realizada. Por el contrario, el grupo experimental (GE), conformado por 25 estudiantes, mostró una mejora estadísticamente significativa en la convivencia escolar, incrementándose la media de 15.7 a 19.3, con un estadístico  $Z = - 4.412$ ,  $p < .001$ , demostrando que el programa de inteligencia emocional generó cambios positivos y relevantes en la convivencia escolar de los estudiantes que recibieron la intervención.

#### 4.1.2. Hipótesis específicas

##### Primera hipótesis específica:

- ) **H1:** La competencia personal influye en las relaciones saludables y resolución de conflictos de manera pacífica en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

**Tabla 2**

*Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en la relación y la comunicación de la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	Postest - Pretest (GC)	Postest - Pretest (GE)
Z	.000	- 3.535
p	1.000	< .001
n	24	25
$\bar{x}$ Pretest	5.29	4.96
$\bar{x}$ Postest	5.29	5.80

*Nota:* p: significancia, n: muestra,  $\bar{x}$ : media.

La tabla 2 muestra que en el GC no se observaron cambios en la dimensión relación y comunicación de la convivencia escolar, manteniéndose la media en 5.29 tanto en el pretest como en el postest, con un valor  $Z = .000$  y  $p = 1.000 > .05$ , indicando que no hubo cambios estadísticamente significativos sin la intervención del programa de inteligencia emocional. En cambio, el GE mostró una mejora estadísticamente significativa en la competencia personal para las relaciones saludables y resolución de conflictos de manera pacífica, incrementándose la media de 4.96 en el pretest a 5.80 en el postest, con un estadístico  $Z = -3.535$ ,  $p < .001$ , confirmando la primera hipótesis específica y demostrando que el programa de inteligencia emocional generó cambios positivos y relevantes en esta dimensión específica de la convivencia escolar en los estudiantes que recibieron la intervención, en comparación a quienes no lo recibieron.

## Segunda hipótesis específica:

- J) **H2:** La inteligencia emocional fortalece la autonomía y la responsabilidad en relación con su conducta en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

**Tabla 3**

*Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en las normas de convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	Postest - Pretest (GC)	Postest - Pretest (GE)
Z	-1.232	-1.890
p	.218	.059
n	24	25
$\bar{x}_{\text{Pretest}}$	1.54	1.44
$\bar{x}_{\text{Postest}}$	1.33	1.64

*Nota:* p: significancia, n: muestra,  $\bar{x}$ : media.

La tabla 3 indica que en el GC se registró una disminución en las normas de convivencia escolar, con la media que disminuyó de 1.54 en el pretest a 1.33 en el postest, obteniéndose un valor  $Z = -1.232$  y  $p = .218$   $p > .05$ , lo cual señala que estos cambios no fueron estadísticamente significativos en ausencia del programa de inteligencia emocional. En contraste, el GE, evidenció un incremento en la autonomía y responsabilidad en relación con su conducta, elevándose la media de 1.44 a 1.64 entre el pretest y postest, con un estadístico  $Z = -1.890$  y  $p = .059 > .05$ , resultado que, aunque muestra una tendencia hacia la mejora, no logra alcanzar la significancia estadística esperada ( $p < .05$ ), por lo que no se puede confirmar completamente la segunda hipótesis específica, sugiriendo que el programa de inteligencia emocional tuvo un efecto positivo pero no estadísticamente significativo en esta dimensión de la convivencia escolar.

### Tercera hipótesis específica:

J) **H3:** La inteligencia emocional es un factor que influye en la internalización de las sanciones disciplinarias en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

**Tabla 4**

*Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en las sanciones disciplinarias de la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	Postest - Pretest (GC)	Postest - Pretest (GE)
Z	-1.500	-2.840
p	.134	.005
n	24	25
$\bar{x}$ Pretest	1.21	.96
$\bar{x}$ Postest	.96	1.40

Nota: p: significancia, n: muestra,  $\bar{x}$ : media.

La tabla 4 demuestra que en el GC se produjo una reducción en las sanciones disciplinarias, disminuyendo la media de 1.21 en el pretest a .96 en el postest, con un valor  $Z = -1.500$  y  $p = .134 > .05$ , cambios que no resultaron estadísticamente significativos debido a la ausencia de la intervención del programa de inteligencia emocional. Paralelamente, el GE experimentó un aumento considerable y estadísticamente significativo en la internalización de las sanciones disciplinarias, con la media incrementándose notablemente de .96 a 1.40 entre las mediciones pretest y postest, registrando un estadístico  $Z = -2.840$  y  $p = .005 < .05$ , lo que confirma la tercera hipótesis específica y establece que el programa de inteligencia emocional actuó como un factor determinante que influyó positivamente en la capacidad de los estudiantes para internalizar y comprender el propósito formativo de las sanciones disciplinarias dentro del contexto de la convivencia escolar.

#### Cuarta hipótesis específica:

- J) H4: La falta de autoconciencia y autorregulación son factores que contribuyen a problemas de convivencia en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

**Tabla 5**

*Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en los factores que afectan la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	Postest - Pretest (GC)	Postest - Pretest (GE)
Z	-.447	-1.667
p	.655	.096
n	24	25
$\bar{x}$ Pretest	1.38	1.64
$\bar{x}$ Postest	1.42	1.84

Nota: p: significancia, n: muestra,  $\bar{x}$ : media.

La tabla 5 revela que en el GC se observó un ligero incremento en los factores que afectan la convivencia escolar, con la media aumentando mínimamente de 1.38 en el pretest a 1.42 en el postest, obteniendo un valor  $Z = -.447$  y  $p = .655 > .05$ , resultados que carecen de significancia estadística al no haber recibido la intervención del programa de inteligencia emocional. De manera similar, el GE mostró un aumento notorio, elevándose la media de 1.64 a 1.84 entre las evaluaciones pretest y postest, con un estadístico  $Z = -1.667$  y  $p = .096 > .05$ , aunque no fueron estadísticamente significativos, por lo que no se puede confirmar cuarta hipótesis específica, sugiriendo que el programa de inteligencia emocional no logró reducir de manera significativa los problemas de autoconciencia y autorregulación que contribuyen a las dificultades de convivencia escolar.

### Quinta hipótesis específica:

J) **H5:** La competencia personal afecta el clima de convivencia y seguridad en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

**Tabla 6**

*Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en el clima de la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	Postest - Pretest (GC)	Postest - Pretest (GE)
Z	-.966	-2.762
p	.334	.006
n	24	25
$\bar{x}_{\text{Pretest}}$	1.08	.88
$\bar{x}_{\text{Postest}}$	1.21	1.36

*Nota:* p: significancia, n: muestra,  $\bar{x}$ : media.

La tabla 6 evidencia que en el GC registró un incremento no significativo en el clima de convivencia y seguridad, con la media ascendiendo de 1.08 en el pretest a 1.21 en el postest, presentando un valor  $Z = -.966$  y  $p = .334 > .05$ , cambios que no resultaron ser estadísticamente significativos. En contraposición, el GE demostró una mejora estadísticamente significativa en esta dimensión, con la media incrementándose sustancialmente de .88 a 1.36 entre las mediciones pretest y postest, registrando un estadístico  $Z = -2.762$  y  $p = .006 < .05$ , resultados que confirman la quinta hipótesis específica y establecen que el desarrollo de la competencia personal a través del programa de inteligencia emocional impactó positivamente en el clima de convivencia y seguridad escolar, generando un ambiente más propicio para el aprendizaje y las relaciones interpersonales entre los estudiantes que participaron en la intervención.

### Sexta hipótesis específica:

J) **H6:** La inteligencia emocional contribuye a la mejora de un clima escolar positivo y seguro en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

**Tabla 7**

*Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en la seguridad de la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	Postest - Pretest (GC)	Postest - Pretest (GE)
Z	.000	-2.496
p	1.000	.013
n	24	25
$\bar{x}_{\text{Pretest}}$	1.46	1.04
$\bar{x}_{\text{Postest}}$	1.46	1.40

*Nota:* p: significancia, n: muestra,  $\bar{x}$ : media.

Los resultados de la tabla 7 evidencian que el GC no presentó cambios ( $Z = 0.000$ ,  $p = 1.000$ ), manteniendo una media de 1.46 en ambas mediciones. No obstante, el GE mostró una mejora estadísticamente significativa ( $Z = -2.496$ ,  $p = .013 < .05$ ) con un incremento en las puntuaciones de 1.04 (pretest) a 1.40 (postest). Estos hallazgos proporcionan evidencia estadística de que el programa de inteligencia emocional implementado fue efectivo para mejorar el clima escolar, ya que solo el grupo que recibió la intervención experimentó cambios significativos, lo que confirma la sexta hipótesis específica, demostrando que la inteligencia emocional contribuye significativamente a la mejora del clima escolar positivo y seguro en estudiantes de tercero de secundaria.

### Séptima hipótesis específica:

- J) **H7:** La inteligencia emocional es un factor que influye en la capacidad para aprender de los errores y evitar conductas disruptivas en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

**Tabla 8**

*Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en la valoración de la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	Postest - Pretest (GC)	Postest - Pretest (GE)
Z	-.272	-3.689
p	.785	<.001
n	24	25
$\bar{x}$ Pretest	3.75	3.28
$\bar{x}$ Postest	3.71	4.00

*Nota:* p: significancia, n: muestra,  $\bar{x}$ : media.

Los resultados de la tabla 8 evidencian que el GC no presentó cambios estadísticamente significativos ( $Z = -.272$ ,  $p = .785 > .05$ ), manteniendo medias similares de 3.75 (pretest) a 3.71 (postest). No obstante, el GE experimentó una mejora estadísticamente significativa ( $Z = -3.689$ ,  $p < .001$ ) con un incremento considerable en las puntuaciones de 3.28 (pretest) a 4.00 (postest). Estos hallazgos proporcionan evidencia estadística que refiere que el programa de inteligencia emocional implementado fue efectivo para mejorar la valoración de la convivencia escolar, ya que solo el grupo que recibió la intervención experimentó cambios significativos, lo que confirma la séptima hipótesis específica, demostrando que la inteligencia emocional es un factor que influye significativamente en la capacidad para aprender de los errores y evitar conductas disruptivas.

**Octava hipótesis específica:**

J) **H8:** La competencia social influye en la valoración de la diversidad e inclusión y rechazar la violencia en todas sus formas en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

**Tabla 9**

*Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en la violencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	Postest - Pretest (GC)	Postest - Pretest (GE)
Z	-1.000	-3.000
p	.317	.003
n	24	25
$\bar{x}_{\text{Pretest}}$	1.83	1.52
$\bar{x}_{\text{Postest}}$	1.88	1.88

*Nota:* p: significancia, n: muestra,  $\bar{x}$ : media.

Los resultados de la tabla 9 evidencian que el GC no presentó cambios estadísticamente significativos ( $Z = -1.000$ ,  $p = .317 > .05$ ), manteniendo medias similares de 1.83 (pretest) a 1.88 (postest). No obstante, el GE mostró una mejora estadísticamente significativa ( $Z = -3.000$ ,  $p = .003 < .05$ ) con un incremento notable en las puntuaciones de 1.52 (pretest) a 1.88 (postest). Estos hallazgos proporcionan evidencia estadística sólida de que el programa de inteligencia emocional implementado fue efectivo para reducir la violencia escolar, ya que solo el grupo que recibió la intervención experimentó cambios significativos, lo que confirma la octava hipótesis específica, demostrando que la competencia social influye significativamente en la valoración de la diversidad e inclusión y en el rechazo a la violencia en todas sus formas.

## 4.2. Discusión

Los hallazgos de esta investigación explican los resultados de la eficacia del programa de inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar, además de sustentar empíricamente la necesidad urgente de intervenir frente a la problemática de la violencia entre estudiantes, ampliamente documentada en la literatura planteada en capítulos anteriores. La propuesta ejecutada busca reducir la problemática presente en diferentes contextos educativos, a partir de un trabajo articulado no solo con los estudiantes, sino también con docentes y padres de familia. Tal como advierte Leyton (2021), las manifestaciones de agresión en el aula deterioran el ambiente escolar y dificultan la resolución pacífica de conflictos, mientras que Andrades-Moya (2020) identifica que la agresión entre compañeros constituye una de las conductas disruptivas más frecuentes que afectan la estabilidad educativa. En este contexto, los resultados obtenidos respaldan la incorporación sistemática de programas de desarrollo socioemocional en el currículo escolar, no solo como una estrategia preventiva, sino como un componente esencial para promover el respeto mutuo, la gestión constructiva de conflictos y la construcción de una comunidad educativa más segura y democrática.

### *Para el objetivo general.*

Los resultados de la presente investigación proporcionan evidencia empírica sólida que evidencia que el programa de inteligencia emocional tuvo influencia significativa en la convivencia escolar de los estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz ( $Z = -4.412, p < .001$ ). Esto es corroborado a través de la media en el grupo experimental, que tuvo un incremento del 15.7 en el pretest al 19.3 en el posttest, mientras que el grupo control no presentó cambios significativos.

Esta evidencia converge con los hallazgos de Tapullima et al. (2024), cuya revisión sistemática demostró que los programas basados en inteligencia emocional orientados a la regulación emocional obtienen los resultados favorables notorios en la mejora de la convivencia escolar ( $p < .05$ ), con un tamaño de efecto moderado ( $d < .50$ ). La consistencia entre estos resultados y los hallazgos internacionales evidencia que los mecanismos subyacentes de mejora en la convivencia escolar trascienden las particularidades culturales y contextuales, apuntando hacia procesos neuropsicológicos y socioafectivos universales que operan durante la adolescencia.

En el contexto nacional, hubo convergencia con los estudios de Coello (2023) y Jesús (2023), realizados en contextos peruanos similares de Piura y Trujillo respectivamente, refuerza los hallazgos obtenidos. Coello (2023) evidenció una mejora notoria, pasando de un 67.7% de escolares con nivel deficiente de convivencia a un 61.7% con nivel muy eficiente. De manera similar, Jesús (2023) halló una reducción significativa de la violencia escolar en el grupo experimental, con un efecto moderado ( $r = -.48$ ) en comparación al grupo control. Estos resultados coincidentes sugieren que los programas de inteligencia emocional son una estrategia educativa pertinente y efectiva.

El sustento teórico de estos hallazgos se fundamenta en los planteamientos de Goleman (1998), quien sostiene que la inteligencia emocional incluye competencias intrapersonales, como el autoconocimiento, la autorregulación y la motivación, así como interpersonales, como la empatía y las habilidades sociales, elementos que son cruciales para establecer relaciones interpersonales saludables. Adicionalmente, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) argumentan que, durante la adolescencia, la inteligencia emocional influye significativamente en las relaciones sociales y el ajuste psicológico, lo que explica la mejora observada en la convivencia escolar de los participantes.

Asimismo, estos hallazgos encuentran su base en los postulados de Mayer et al. (2016), quienes conceptualizan la inteligencia emocional como una habilidad que permite procesar y utilizar las emociones eficazmente en la cognición. Esta perspectiva cognitivo-emocional explica por qué la intervención sistemática en la percepción, utilización, comprensión y regulación emocional, genera cambios sustanciales en la calidad de las interacciones interpersonales en el ámbito escolar.

Desde una perspectiva neurobiológica, los resultados se articulan coherentemente con los planteamientos de Casey et al. (2008) sobre el desarrollo cerebral adolescente. Estos autores evidencian que durante la adolescencia existe un crecimiento desigual entre los sistemas límbicos ascendentes, responsables del procesamiento emocional, y los sistemas de control descendente prefrontal. El programa implementado habría facilitado la sincronización de estos sistemas, proporcionando herramientas cognitivas que permiten a los adolescentes modular sus respuestas emocionales de manera más adaptativa.

Del mismo modo, estos hallazgos sustentan la praxis de la normativa nacional que rige la EBR. Según el CNEB (MINEDU, 2016), se establece que los alumnos deben desarrollar no solo competencias cognitivas, sino también socioemocionales, dado que estas

permiten interacciones eficaces con los demás. Por su parte, el MINEDU (2021b) establece que desarrollar las habilidades socioemocionales es esencial para el aprendizaje estudiantil, priorizando trece habilidades específicas que se articulan con las competencias del CNEB, enfatizando la necesidad de promover competencias fundamentales en la dimensión personal, que incluye conocerse a sí mismo, regular sus emociones y tomar decisiones responsables; y la dimensión social, que abarca reconocer el valor de cada persona, promover el respeto mutuo y usar el diálogo asertivo para resolver conflictos. Estas dimensiones fueron afines a los ejes temáticos tratados en cada sesión del programa. Adicionalmente, el CGE 5 resalta la gestión del bienestar escolar implementando prácticas constructivas y sostenidas de convivencia escolar, para así promover el acompañamiento cognitivo y socioafectivo para consolidar una institución segura e inclusiva (MINEDU, 2021c). Esto refuerza el concepto de bienestar emocional dado por el MINEDU (2020), y ampliado en el PEN al 2036 (MINEDU, 2022), que orienta el bienestar socioemocional hacia cuatro elementos fundamentales: equilibrio emocional, adaptación a la convivencia, afrontamiento de retos y aporte al bienestar colectivo, el cual alude a una condición integral caracterizada por la capacidad de gestionar emociones, establecer relaciones saludables y proyectar actitudes positivas hacia el desarrollo personal y social, dimensiones que el programa implementado logró desarrollar exitosamente.

Por su parte, desde una perspectiva de la evidencia empírica reciente, se refuerza la pertinencia de estas intervenciones. Vila et al. (2021) demuestran que los programas de inteligencia emocional generan cambios positivos en la conducta adolescente, mejorando la interacción interpersonal y reduciendo conductas disruptivas. Paralelamente, investigaciones recientes destacan el rol estructurador de la educación emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021), enfatizando que las habilidades socioemocionales integran aspectos cognitivos y afectivos cruciales para enfrentar los desafíos contemporáneos del entorno educativo (López et al., 2024).

En síntesis, estos resultados refuerzan la idea de integrar progresivamente competencias emocionales e interpersonales en la conducta de los estudiantes de secundaria, puesto que permitió reducir respuestas impulsivas y agresivas por estrategias dirigidas a ser asertivas y cooperativas. Este cambio es sustentado en procesos neuropsicológicos y reforzado por prácticas educativas consistentes, lo cual justifica que el programa aplicado demostró eficacia y, por ende, su potencial de replicabilidad en contextos educativos similares.

***Para el primer objetivo específico.***

El análisis estadístico de la dimensión relación y comunicación de la convivencia escolar mostró mejoras significativas a raíz del desarrollo de la competencia personal de la inteligencia emocional ( $Z = -3.535$ ,  $p < .001$ ), con un incremento de la media de 4.96 a 5.80 en el grupo experimental. Este incremento evidencia que las competencias personales desarrolladas a través del programa facilitaron la construcción de relaciones más saludables y la resolución pacífica de conflictos.

Los hallazgos coinciden con Guerra et al. (2022), quienes destacaron que la inteligencia interpersonal e intrapersonal son esenciales para la convivencia escolar, ya que la ausencia de regulación emocional incrementa conductas hostiles ante la frustración, mientras que su desarrollo permite reconocer emociones ajenas y responder con empatía y asertividad, favoreciendo relaciones comunicativas positivas. En la misma línea, Aldana et al. (2021) demostraron que un programa de convivencia escolar basado en inteligencia emocional mejoró significativamente diversas habilidades blandas, contribuyendo de forma notable a una mejor convivencia escolar. Además, Molina y Nova (2023) identificaron que la gestión de emociones y el fortalecimiento de habilidades para la vida optimizan la comunicación y las relaciones escolares. Asimismo, Santamaría et al. (2021) hallaron que programas de competencias socioemocionales incrementan la resolución pacífica de conflictos, reforzando el vínculo con el presente resultado.

Desde el marco teórico de Goleman (1998), estos resultados evidencian el desarrollo de las competencias personales, sobre todo de la autoconciencia y autorregulación, para así establecer relaciones sanas en base a una comunicación asertiva. También se fundamenta en Bisquerra y Pérez (2007), quienes explican que la competencia social, que se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las emociones ajenas, establecer relaciones positivas y disfrutar de la convivencia, son elementales para que los adolescentes puedan mantener el equilibrio emocional y establecer vínculos de confianza con sus pares. Desde una perspectiva neurobiológica, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) sostienen que, durante la adolescencia, las diferencias en la gestión emocional influyen notoriamente en la calidad de las relaciones sociales y el equilibrio psicológico. A su vez, estos hallazgos se articulan con las habilidades socioemocionales que propone fortalecer el MINEDU (2021b), siendo una de ellas la comunicación asertiva, un elemento que permite expresar pensamientos y emociones de manera respetuosa sin recurrir a la agresión, y la resolución de conflictos, para busca soluciones equitativas mediante el diálogo y la negociación.

A razón de todo lo discutido, el programa aplicado proporciona evidencia que sustenta la aplicación de herramientas para que los adolescentes desarrollen mayor capacidad de modular sus respuestas emocionales, especialmente en contextos de interacción social compleja, ya que la mejora en relación y comunicación no solo reduce malentendidos, sino que crea un clima escolar cooperativo, fomentando la cohesión entre estudiantes, docentes e incluso la familia, potenciando el aprendizaje.

***Para el segundo objetivo específico.***

Los resultados en la dimensión normas de convivencia de la convivencia escolar mostraron una tendencia hacia la mejora en el grupo experimental ( $Z = -1.890$ ,  $p = .059$ ), aunque no alcanzó significancia estadística ( $p > .05$ ). La media se incrementó de 1.44 a 1.64, sugiriendo un efecto positivo, pero no estadísticamente significativo del programa en el fortalecimiento de la autonomía y responsabilidad para cumplir con las normas establecidas para convivir en el aula.

Estos resultados difieren coinciden parcialmente con Llorent et al. (2021), quien en una investigación realizada en España, indicaron que las normativas que rigen la convivencia escolar no contemplan las competencias sociales y emocionales de los estudiantes, por ende, sus efectos no son significativos ( $p > .05$ ); en ese sentido, fomentar un clima escolar positivo se vincula a una menor perpetración de acoso escolar entre los estudiantes y, en consecuencia, debe promoverse las competencias socioemocionales necesarias para reducir la incidencia de acoso escolar en sus diferentes modalidades a partir de la inclusión de normas de convivencia claras y concisas.

Desde la perspectiva teórica, Flores et al. (2023) destacan que la convivencia no se limita solamente a las normas que rigen la conducta de los estudiantes, sino también implica valores culturales que promueven el bienestar colectivo y la voluntad de mejorar la calidad de vida propia y del entorno; por ende, existen otros factores que influyen al establecer la vinculación de las normas de convivencia con la inteligencia emocional. Frente a lo mencionado, a pesar de sugerirse mejoras, se necesita más tiempo o sesiones adicionales para consolidar estos aspectos, lo que es consistente con lo planteado por Tapullima et al. (2024), quienes recomiendan entre 10 y 12 sesiones para garantizar efectividad. Este hallazgo se vincula a lo planteado en el PEN al 2036 donde se señala que afrontar retos requiere reconocer capacidades propias y decidir conscientemente, procesos que demandan tiempo para consolidarse efectivamente (MINEDU, 2022).

Por esta razón, se sugiere que el programa debe ampliar su alcance en cuanto al fortalecimiento de la autonomía y responsabilidad conductual que podría requerir mayor tiempo de consolidación para así asumir con responsabilidad su convivencia en el aula y fuera de ella. Esta interpretación se fundamenta en los planteamientos de la OEI (2024), quienes resaltan que un enfoque útil para abordar la elaboración e interiorización de las normas de convivencia están centrados en el enfoque de derechos y articuladas a políticas públicas para obtener resultados favorables en su implementación a largo plazo. Esto contradice a la propuesta de Goleman (1996), quien señala que desarrollar la autorregulación es una capacidad para asumir responsabilidades y actuar con integridad, lo que facilita la internalización consciente de las normas disciplinarias.

***Para el tercer objetivo específico.***

El programa mostró un efecto significativo en la internalización de las sanciones disciplinarias ( $Z = -2.840$ ,  $p = .005$ ), con un incremento notable de la media de .96 a 1.40 en el grupo experimental en comparación al grupo control.

Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Vila et al. (2021), quienes, en su estudio realizado en escolares españoles, encontraron que implementar programas de inteligencia emocional redujeron significativamente el comportamiento antisocial y mejoró las habilidades sociales ( $p < .05$ ). Asimismo, se relacionan con los resultados de Pina et al. (2021), quienes reportaron mejoras significativas en actitudes sobre la violencia y la resolución pacífica de conflictos. La mejora en la internalización de las sanciones disciplinarias observada en el presente estudio indica un mayor desarrollo de la autorregulación y la reflexión ética en los estudiantes. La convergencia de hallazgos en contextos culturales distintos sugiere que los procesos de internalización moral presentan un carácter transcultural durante la adolescencia.

Teóricamente, estos resultados se explican desde la propuesta de Mayer et al. (2016), quienes sostienen que la inteligencia emocional permite procesar y utilizar las emociones de forma eficaz, incluyendo la comprensión de las consecuencias de las acciones propias. Además, según Goleman (1996), la autorregulación incluye la capacidad de asumir responsabilidades y actuar con integridad, lo que facilita la internalización consciente de las normas disciplinarias. Esta fundamentación converge con las habilidades de conciencia emocional y regulación emocional propuestas por el MINEDU (2021b), que implican reconocer cómo las emociones influyen en pensamientos y acciones, así como

modular su intensidad para favorecer respuestas saludables y evitar conductas perjudiciales. Se complementa al planteamiento del MINEDU (2018) sobre el carácter pedagógico y reparador de las sanciones disciplinarias. Por esa razón, el programa habría facilitado que los estudiantes comprendan las sanciones no como medidas punitivas arbitrarias, sino como oportunidades de reflexión crítica sobre las consecuencias de sus actos y asuman un compromiso con la reparación del daño causado.

***Para el cuarto objetivo específico.***

Los resultados en la dimensión factores que afectan la convivencia no mostraron significancia estadística ( $Z = -1.667$ ,  $p = .096$ ), aunque se observó una tendencia hacia la mejora con incremento de la media de 1.64 a 1.84.

La ausencia de relación estadísticamente significativa difiere de los hallazgos de Llorent et al. (2021), quienes reportaron que la promoción de competencias socioemocionales se relacionó significativamente con una menor perpetración de acoso escolar ( $p < .01$ ). Sin embargo, coinciden parcialmente con los hallazgos de Villanueva et al. (2022), quienes identificaron que, aunque la prevalencia de violencia escolar fue mayoritariamente de nivel muy bajo (37.4%), un porcentaje considerable (30.6%) presentó nivel muy alto, sugiriendo la presencia de diversos factores que influyen en la convivencia escolar de manera diferencial.

Desde una perspectiva neurobiológica, Casey et al. (2008) explican que durante la adolescencia el desequilibrio entre los sistemas límbicos ascendentes y el control prefrontal descendente genera una ventana de vulnerabilidad que podría requerir intervenciones más intensivas y prolongadas para que pueda modificarse patrones conductuales disruptivos que están profundamente arraigados. Esta interpretación se enriquece con los planteamientos de Plaza (2018), quien destaca que el funcionamiento límbico durante la adolescencia limita la capacidad de razonamiento claro y aumenta la impulsividad. Estos hallazgos se vinculan con el elemento de equilibrio emocional del PEN 2036 (MINEDU, 2022), que señala que el individuo debe conectar conscientemente con su interior, tolerando la frustración y siendo capaz de afrontar los problemas, procesos que demandan intervenciones sostenidas para ser consolidados.

Por esa razón, los resultados obtenidos pueden ser explicados por factores que tienen mayor vinculación con procesos neurobiológicos de maduración que requieren acompañamiento educativo específico y sostenido en el tiempo, para así lograr cambios

significativos. Sumado a ello, la complejidad del análisis de los factores ligados en el abordaje de la convivencia escolar incide en tener resultados favorables inmediatos, tal como pueden verificarse en diversas fuentes (Fuhrmann et al., 2015; Steinberg, 2010; Bisquerra, 2019; Mayer y Salovey, 1997; Goleman, 1995; Hajal y Paley, 2020; Lazo et al., 2022; MINEDU, 2018; CEPAL, 2017; Trucco e Inostroza, 2017; Flores et al., 2023).

***Para el quinto objetivo específico.***

El programa de inteligencia emocional tuvo un efecto significativo en el clima de convivencia escolar ( $Z = -2.762$ ,  $p = .006$ ), con incremento de la media de .88 a 1.36 en el grupo experimental, lo que permitió construir espacios educativos armónicos y más saludables, propicios para un mejor aprendizaje y desarrollo personal.

Estos resultados son consistentes con el estudio de Gkintoni et al. (2023), quienes hallaron que la inteligencia emocional tiene un impacto sustancial en las conexiones interpersonales y el ambiente escolar, enfatizando la comprensión, regulación y utilización adecuada de las emociones, para así construir conexiones más saludables y resolver conflictos adecuadamente. Asimismo, coinciden con Molina y Nova (2023), quienes evidenciaron que promover una apropiada convivencia y desarrollar habilidades emocionales favorecen una mejor comunicación y reducen la incidencia de conflictos. Tales hallazgos refuerzan lo hallado en el presente estudio, al resaltar la preponderancia de fomentar un clima pacífico y armonioso en el salón de clases y fuera de ella.

Teóricamente, estos hallazgos se sustentan en los planteamientos de Goleman (1998) sobre las competencias personales, particularmente la motivación y autorregulación, que contribuyen a crear ambientes de aprendizaje más positivos. Estos resultados se vinculan directamente con el CGE 5 (MINEDU, 2021c), que promueve prácticas constructivas para la convivencia escolar y el acompañamiento socioafectivo, los cuales permiten consolidar espacios educativos seguros e inclusivos. Además, según el MINEDU (2021a), la convivencia escolar requiere del desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan gestionar las relaciones interpersonales de manera constructiva. Para ello, Trucco e Inostroza (2017) distinguen que el diálogo y la reflexión como mecanismos útiles para lograr una convivencia óptima, pero que requiere la medición de los adultos, que pueden ser los docentes y los padres de familia, quienes guían conductas aceptables.

En este sentido, el presente estudio aporta evidencia empírica que respalda la inclusión de programas de inteligencia emocional como parte integral de mejoras en el clima

escolar, como una estrategia preventiva frente a problemáticas como la violencia, el acoso y la exclusión, fortaleciendo así la formación integral de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa.

***Para el sexto objetivo específico.***

Los resultados confirmaron que la inteligencia emocional contribuye significativamente a la mejora del clima escolar positivo y seguro ( $Z = -2.496$ ,  $p = .013$ ), con incremento de media de 1.04 a 1.40 en el grupo experimental, mas no en el grupo control.

Estos hallazgos encuentran respaldo en la investigación de Llorent et al. (2021), quienes demostraron que la promoción de un clima escolar positivo se relacionó significativamente con una menor perpetración de acoso escolar entre estudiantes ( $p < .01$ ), lo que les permitió enfatizar la importancia de la promoción de competencias socioemocionales para reducir la incidencia de acoso escolar y crear ambientes más seguros en el entorno escolar. Adicionalmente, los resultados se articulan con los hallazgos de Pina et al. (2021), quienes reportaron que las intervenciones orientadas a la resolución pacífica de conflictos y el manejo de la impulsividad son eficaces para mejorar la convivencia escolar y fortalecer el desarrollo emocional. Ambas similitudes sugieren que el desarrollo de la inteligencia emocional opera como un factor protector que fortalece la seguridad del entorno educativo.

Desde la perspectiva teórica, estos resultados se fundamentan en los planteamientos de Extremera y Fernández-Berrocal (2013), quienes sostienen que los adolescentes con mayores competencias emocionales tienden a tener mejor salud mental y menor tendencia a la agresividad. Adicionalmente, Bisquerra (2019) destaca que las competencias emocionales pueden desarrollarse mediante procesos educativos, lo que explica la efectividad del programa implementado. Estos hallazgos convergen con el elemento de adaptación a la convivencia del PEN 2036, que implica la regulación e intercambio de valores que se consolidan como recursos para desenvolverse adecuadamente en contextos académicos (MINEDU, 2022).

Esta transformación sistémica evidencia que la inteligencia emocional no solo beneficia el desarrollo individual, sino que genera efectos sinérgicos en la dinámica grupal, fortaleciendo la capacidad colectiva para mantener ambientes seguros y protectores. Por esa razón, el MINEDU (2021a), en sus lineamientos aclara que la convivencia escolar es un conjunto de relaciones humanas que forman una comunidad educativa, siendo una

construcción colectiva y cotidiana cuya responsabilidad es compartida por toda la comunidad educativa, incluyendo docentes e incluso padres de familia, quienes fomentan el ejercicio de la seguridad en sus hijos.

Estos hallazgos sugieren que los estudiantes fortalecieron sus habilidades para gestionar emociones, resolver conflictos de manera pacífica y mantener interacciones basadas en el respeto mutuo, reduciendo así situaciones de riesgo como el acoso escolar y promoviendo entornos protectores. Estos efectos, respaldados por la evidencia empírica y el marco teórico revisado, sugieren que la integración de programas de inteligencia emocional en la política educativa no debe considerarse únicamente como una intervención complementaria, sino como un componente estructural para la prevención de la violencia escolar y la consolidación de un clima de respeto y cooperación.

***Para el séptimo objetivo específico.***

El programa mostró efectos significativos en la valoración de la convivencia escolar ( $Z = -3.689$ ,  $p < .001$ ) en el grupo experimental, con incremento considerable de media de 3.28 a 4.00, confirmando que la inteligencia emocional influye en la capacidad para aprender de los errores y evitar conductas disruptivas.

Estos resultados son consistentes con los de Santamaría et al. (2021), quienes demostraron que los programas socioemocionales aumentan la sensibilidad hacia las diferencias y promueven la valoración positiva mutua. Asimismo, coinciden con los hallazgos de Vila et al. (2021), quien proporciona evidencia al demostrar que los estudiantes que participaron de un programa de inteligencia emocional desarrollaron mayor capacidad para evaluar las consecuencias sociales de sus acciones, lo que se traduce en una valoración más crítica y constructiva de los comportamientos relacionados con la convivencia escolar.

Teóricamente, estos resultados se explican desde la propuesta de Mayer y Salovey (1997), quienes plantean que la inteligencia emocional implica que el individuo perciba, comprenda y regule sus emociones, incluyendo la reflexión sobre sus implicaciones morales y sociales. Asimismo, Goleman (1996) complementa esta idea al señalar que la autorregulación emocional permite evaluar las consecuencias de las propias acciones y realizar ajustes conductuales, algo que se refleja en la disminución de comportamientos disruptivos y es visible en la valoración positiva de la convivencia con el entorno. Así también, desde la perspectiva de Bisquerra y Pérez (2007), la mejora en la valoración de

la convivencia representa que se fortalezca la competencia que alude a las habilidades para la vida y el bienestar, entendida como la capacidad de adoptar actitudes positivas, desarrollar criterios éticos y manejar situaciones sociales complejas. Estos planteamientos se articulan con la toma de decisiones responsables que plantea el MINEDU (2021b), que implica evaluar conscientemente las alternativas considerando riesgos, consecuencias y aspectos éticos antes de actuar.

De modo que los resultados obtenidos sugieren que el programa promovió una convivencia más reflexiva, inclusiva y orientada al bienestar común, reforzando la habilidad de los estudiantes para analizar las implicaciones éticas de su conducta y la de los demás, lo que derivó en una percepción más madura de la convivencia saludable frente a conductas que la deterioran.

***Para el octavo objetivo específico.***

Los resultados confirmaron que la competencia social influye significativamente en la valoración de la diversidad e inclusión y rechazo a la violencia ( $Z = -3.000$ ,  $p = .003$ ), con incremento de media de 1.52 a 1.88 en la dimensión violencia escolar, lo que evidencia que el desarrollo de habilidades sociales constituyó un factor protector eficaz contra manifestaciones violentas en el contexto escolar.

Estos hallazgos concuerdan con los hallazgos de Tapullima et al. (2024), cuya revisión sistemática demostró que los programas de inteligencia emocional orientados a la regulación emocional reducen notoriamente la incidencia de conductas violentas y bullying en sus distintas modalidades ( $p < .05$ ). Paralelamente, Pina et al. (2021) reportaron que las intervenciones orientadas a las actitudes sobre la violencia y la resolución pacífica de conflictos son eficaces para mejorar la convivencia escolar. Asimismo, este hallazgo se articula directamente con los resultados de Jesús (2023) en Trujillo, quien demostró que un programa de inteligencia emocional redujo significativamente la violencia escolar con un efecto de magnitud moderada ( $r = -.48$ ). Asimismo, se vincula con el estudio de Villanueva et al. (2022), quienes evidenciaron una relación significativa entre convivencia escolar y violencia ( $\rho = .135$ ,  $p = .001$ ), destacando que mejorar la primera disminuye la segunda.

Desde el marco teórico, estos resultados se sustentan en la propuesta de Goleman (1998) sobre las competencias sociales, particularmente la empatía y habilidades sociales, que permiten comprender las perspectivas de otros y establecer relaciones respetuosas.

Adicionalmente, según lo planteado por Bisquerra y Pérez (2007), la competencia social es un elemento que facilita el reconocimiento de emociones ajenas y el establecimiento de vínculos saludables, reduciendo la incidencia de comportamientos violentos. Estos hallazgos se fundamentan en las habilidades de conciencia social, empatía y comportamiento prosocial propuesto por el MINEDU (2021b), que promueven la comprensión de perspectivas diversas, la sensibilidad hacia otros y acciones voluntarias orientadas al bienestar comunitario. Asimismo, se relacionan con el aporte al bienestar colectivo del PEN al 2036, que favorece la convivencia democrática y el aprendizaje intercultural (MINEDU, 2022).

### ***Implicaciones teóricas y metodológicas.***

Los resultados obtenidos refuerzan la idea inicial de esta investigación, que planteo que las intervenciones basadas en inteligencia emocional constituyen una estrategia efectiva para mejorar la convivencia escolar y reducir la problemática central ligado a ella, el cual es la violencia en el contexto educativo, puesto que promueve el desarrollo de una mayor capacidad de comprensión interpersonal, reduciendo los malentendidos y conflictos que frecuentemente escalan hacia manifestaciones violentas.

Los resultados obtenidos aportan evidencia sólida que amplía la comprensión de cómo la inteligencia emocional se relaciona con la convivencia escolar en la adolescencia. La coincidencia con estudios realizados en contextos culturales diversos sugiere que los procesos que favorecen la mejora de la convivencia tienen un carácter transcultural y responden a dinámicas socioafectivas y neurobiológicas comunes.

En el plano teórico, los hallazgos respaldan el modelo jerárquico de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), al mostrar que el desarrollo sistemático de la percepción, comprensión, uso y regulación de las emociones genera mejoras integrales en distintas dimensiones de la convivencia escolar. Del mismo modo, confirman la pertinencia del modelo de competencias emocionales de Goleman (1998), base del programa aplicado, evidenciando que el equilibrio entre competencias personales (autoconciencia, autorregulación y motivación) y sociales (empatía y habilidades sociales) favorece entornos educativos más armónicos. En conjunto, estos marcos conceptuales permiten entender la inteligencia emocional como un eje articulador entre el desarrollo individual y la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Desde la perspectiva metodológica, el diseño cuasi-experimental permitió establecer relaciones causales sólidas sobre la eficacia del programa, no solo a partir de la intervención directa en los estudiantes, sino también a los docentes y padres de familia. El uso de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon fue pertinente para analizar datos ordinales no normales, ofreciendo estimaciones precisas y conservadoras de los efectos.

Sin embargo, la variabilidad de los resultados entre las dimensiones evaluadas indica que la convivencia escolar es un fenómeno complejo y multidimensional. Las áreas con mayor impacto (relaciones, comunicación, clima, seguridad, valoración y violencia) podrían ser más moldeables durante la adolescencia, mientras que otras (normas de convivencia y conductas disruptivas) requerirían intervenciones más extensas y focalizadas, considerando factores intervinientes que requieren mayor análisis.

#### ***Limitaciones y proyecciones futuras.***

A pesar de la solidez de la evidencia, el estudio presenta limitaciones. Su aplicación en una única institución reduce la generalización de los resultados, por lo que se recomienda replicar en contextos y poblaciones diversas, no solo de la ciudad de Huaraz, sino de lugares aledaños e incluso otras regiones.

Asimismo, la corta duración del seguimiento impide valorar la permanencia de las mejoras a largo plazo; por ende, futuras investigaciones deberían incluir evaluaciones posteriores para determinar su sostenibilidad y su transferencia a otros entornos de la vida adolescente.

Del mismo modo, estar en un entorno donde variables no controladas, como los compañeros de otros salones, familias que no acudieron a las sesiones realizadas, cortas sesiones realizadas con docentes y padres de familia, pueden influir en la percepción de cambio que se busca implementar en la convivencia escolar a partir del trabajo en la inteligencia emocional de los educandos.

Asimismo, sería valioso indagar en los procesos mediadores específicos que explican cómo la inteligencia emocional influye en la convivencia, así como en los factores que pueden potenciar o limitar la eficacia de este tipo de programas según las características de cada población.

## V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. Conclusiones

**Conclusión del objetivo general:** Se determinó que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la convivencia escolar de estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025. Esta conclusión se sustenta en la evidencia estadística que mostró una mejora altamente significativa ( $Z = -4.412$ ,  $p < .001$ ) en el grupo experimental, con un incremento sustancial de la media de 15.7 en el pretest a 19.3 en el posttest, mientras que el grupo control no presentó cambios significativos ( $Z = -1.698$ ,  $p = .090$ ).

Por esa razón, con esta investigación se demostró que el programa implementado es particularmente efectivo en el desarrollo de relaciones interpersonales saludables, la mejora del clima escolar, la internalización constructiva de normas disciplinarias, el fortalecimiento de la capacidad reflexiva y la prevención de conductas violentas. Estos hallazgos respaldan la integración de la educación emocional como un componente estructural del currículo educativo, no solo como estrategia preventiva ante problemas de convivencia, sino como elemento fundamental para la formación integral de los alumnos.

#### **Conclusión de los objetivos específicos:**

- ) Se confirmó que la competencia personal influye significativamente en las relaciones saludables y resolución pacífica de conflictos ( $Z = -3.535$ ,  $p < .001$ ) en comparación al grupo control. El grupo experimental mostró una mejora notable en la dimensión relación y comunicación, incrementándose la media de 4.96 a 5.80, demostrando que el desarrollo de habilidades como autoconciencia y autorregulación mejora sustancialmente la calidad de las interacciones interpersonales entre estudiantes.
- ) Se identificó que, aunque la inteligencia emocional mostró una tendencia positiva hacia el fortalecimiento de la autonomía y responsabilidad ( $Z = -1.890$ ,  $p = .059$ ), esta no alcanzó significancia estadística en las normas de convivencia luego de aplicarse el programa. El incremento de la media de 1.44 a 1.64 sugiere que estos aspectos requieren intervenciones más prolongadas o intensivas para su consolidación completa en las conductas asumidas frente a las normas de convivencia.
- ) Se estableció que la inteligencia emocional es un factor significativo ( $Z = -2.840$ ,  $p = .005$ ) que influye en la internalización de las sanciones disciplinarias. El grupo experimental evidenció un aumento considerable de la media de .96 a 1.40,

demostrando que los estudiantes con mayor desarrollo emocional comprenden mejor el propósito formativo y reparador de las sanciones disciplinarias.

- ) Se determinó que, aunque la falta de autoconciencia y autorregulación contribuyen teóricamente a los problemas de convivencia, el programa no logró reducir significativamente estos factores disruptivos ( $Z = -1.667$ ,  $p = .096$ ). Este resultado indica la necesidad de enfoques más específicos y prolongados para abordar comportamientos que interfieren con la convivencia escolar.
- ) Se confirmó que la competencia personal afecta significativamente el clima de convivencia y seguridad ( $Z = -2.762$ ,  $p = .006$ ). El incremento de la media de .88 a 1.36 en el grupo experimental demuestra que el desarrollo emocional individual contribuye directamente a crear ambientes escolares más positivos, seguros y propicios para el aprendizaje.
- ) Se estableció que la inteligencia emocional contribuye significativamente a la mejora del clima escolar positivo y seguro ( $Z = -2.496$ ,  $p = .013$ ). El aumento de la media de 1.04 a 1.40 evidencia que las competencias emocionales son fundamentales para crear entornos educativos que favorecen el bienestar estudiantil y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ) Se determinó que la inteligencia emocional es un factor muy significativo ( $Z = -3.689$ ,  $p < .001$ ) que influye en la capacidad para aprender de los errores y evitar conductas disruptivas. El incremento de la media de 3.28 a 4.00 en la dimensión valoración demuestra que las habilidades emocionales facilitan la reflexión constructiva sobre las acciones propias y el desarrollo de criterios éticos más maduros.
- ) Se confirmó que la competencia social influye significativamente ( $Z = -3.000$ ,  $p = .003$ ) en la valoración de la diversidad e inclusión y el rechazo a la violencia. El incremento de la media de 1.52 a 1.88 en la dimensión violencia escolar evidencia que las habilidades empáticas y sociales son fundamentales para promover relaciones respetuosas y prevenir comportamientos agresivos.

## **5.2. Recomendaciones**

- ) Se recomienda cumplir con el protocolo de atención de los casos que afectan la convivencia escolar, en base a los procedimientos del sistema especializado establecido del SíseVe, asegurando que todas las actividades programadas se desarrollen de manera planificada, sistemática y con seguimiento continuo para

garantizar su efectividad en la mejora del clima institucional y la prevención de la violencia escolar.

- )] Se debe establecer un programa de capacitación permanente en convivencia escolar dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa: directivos, docentes, personal administrativo, psicólogos, auxiliares de educación y personal de apoyo. Esta capacitación debe ser sistemática y continua, reconociendo que la convivencia escolar no es responsabilidad exclusiva del psicólogo o del docente, sino de toda la comunidad educativa trabajando de manera articulada.
- )] Es fundamental que se incorporare talleres de convivencia escolar dentro de las sesiones de tutoría, en cumplimiento de los lineamientos y programas de convivencia escolar que establece el MINEDU. Esta integración debe ser planificada, estructurada y evaluada periódicamente para asegurar su contribución efectiva al desarrollo socioemocional de los estudiantes.
- )] Es necesario que el MINEDU, a través de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), fortalezcan el monitoreo y acompañamiento técnico a las instituciones educativas en la implementación efectiva de la convivencia escolar en el aula, cumpliendo con lo establecido en la normativa vigente y proporcionando el soporte técnico especializado que las instituciones requieren.
- )] Se recomienda establecer un trabajo coordinado y sistemático entre los cuatro agentes fundamentales de la educación: estudiantes, docentes, padres de familia y personal administrativo. Esta articulación debe incluir espacios de participación activa, formación conjunta y responsabilidades compartidas en la construcción de una convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica, reconociendo que todos son agentes activos en el proceso educativo.
- )] Si bien el programa mostró efectividad en la mejora de la convivencia escolar, las dimensiones de autonomía, responsabilidad y factores que afectan la convivencia mostraron tendencias positivas, pero no alcanzaron significancia estadística, se recomienda en futuras investigaciones ampliar la duración del programa de 12 a 20 sesiones, con mayor énfasis en estas áreas específicas. Asimismo, se sugiere implementar sesiones de refuerzo trimestrales para consolidar los aprendizajes socioemocionales y asegurar la sostenibilidad de los cambios observados.

) Se recomienda desarrollar estudios longitudinales de seguimiento a mediano plazo (6 meses y un año) para evaluar la sostenibilidad de las mejoras observadas en la convivencia escolar y su efectividad en otros contextos de la vida del estudiante. Adicionalmente, se sugiere replicar el programa en instituciones educativas con características sociodemográficas diversas para validar su efectividad en diferentes poblaciones y contextos, contribuyendo así a la construcción de evidencia científica robusta sobre intervenciones en inteligencia emocional y convivencia escolar en el sistema educativo peruano.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, J., Calla, K. M., Lozano, M., & Silva, R. (2021). La convivencia escolar basada en la inteligencia emocional, desarrolla habilidades. *UCV Hacer*, 10(4), 11–26. <https://doi.org/10.18050/RevUCVHACER.v10n4a1>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194163269017>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Benites, L., & Castillo, J. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de tamizaje de violencia y convivencia escolar. *Huellas: Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*, 2(4), 23-59. <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2016/08/Revista-Huellas-4-Observatorio-Peru.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (4<sup>a</sup> ed.). Editorial Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Editorial Síntesis.
- Cabello, S., & González, A. (2022). Las competencias emocionales en el sistema educativo español. Propuesta de desarrollo desde la acción tutorial. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (33), 59-72. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/73>
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 111–126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
- Chernobay, L., Karska, E., & Shiron, Y. (2022). Employees' types of intelligence assessment method in accordance with the elements of the five-factor model

- considering life cycle stages. *Economics, Entrepreneurship, Management*, 9(1), 26-33. <https://doi.org/10.56318/eem2022.01.026>
- Clavijo, Z., & Delgado, T. (2023). *Diseño de un programa de inteligencia emocional basado en la lúdica para niños de básica primera en zona rural de Santa Marta (Colombia)- PEREGRIN* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/51226>
- Coello, R. (2023). *Programa de inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar en niños de una institución educativa, La Arena 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/127669>
- Colorado, J. R., Romero, M., Salazar, M., Cabrera, G., & Castillo, V. (2025). Análisis Comparativo de los Coeficientes Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y Alfa Ordinal en la Validación de Cuestionarios. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 2738–2755. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.836>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Seminario Internacional sobre violencias y convivencia en el espacio escolar* [Seminario]. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/eventos/seminario-internacional-violencias-convivencia-espacio-escolar>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis) 2022*. CONAPRED. <https://www.conapred.org.mx/encuesta-nacional-sobre-discriminacion-enadis-2022/>
- De Luise, J. (2022). *Convivencia escolar para recuperar aprendizajes*. Diario Oficial El Peruano. <https://elperuano.pe/noticia/144609-convivencia-escolar-para-recuperar-aprendizajes>
- Del Cid A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología* (2ª ed.). Prentice Hall.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books/Henry Holt and Co.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (352), 34–39. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.5>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Flores, D., Moncada, J., & Gárate, F. (2023). *Gobernanza en tiempos complejos de convivencia escolar*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/12/gobernanza-en-tiempos-complejos-de-convivencia-escolar.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024a). *Causas y consecuencias del bullying o acoso escolar*. UNICEF. <https://www.unicef.es/blog/educacion/acoso-escolar>
- Fry, D., Padilla, K., Germanio, A., Lu, M., Ivatury, S., & Vindrola, S. (2021). *Violence against children in Latin America and the Caribbean 2015-2021: A systematic review*. United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/lac/en/reports/violence-against-children-in-latin-america-and-the-caribbean>
- Fuhrmann, D., Knoll, L. J., & Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a Sensitive Period of Brain Development. *Trends in cognitive sciences*, 19(10), 558–566. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008>
- Gee, D. G., Gabard-Durnam, L., Telzer, E. H., Humphreys, K. L., Goff, B., Shapiro, M., Flannery, J., Lumian, D. S., Fareri, D. S., Caldera, C., & Tottenham, N. (2014). Maternal Buffering of Human Amygdala-Prefrontal Circuitry During Childhood but Not During Adolescence. *Psychological Science*, 25(11), 2067-2078. <https://doi.org/10.1177/0956797614550878>

- Gento, S., & Pina, J. (2011). *Gestión, dirección y supervisión de instituciones y programas de tratamiento educativo de la diversidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gkintoni, E., Halkiopoulos, C., Dimakos, I., & Nikolaou, G. (2023). Emotional Intelligence as Indicator for Effective Academic Achievement within the School Setting: A Comprehensive Conceptual Analysis. *Preprints*, e2023102029. <https://doi.org/10.20944/preprints202310.2029.v2>
- Godoy, I., & Sánchez, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes*, 2382), 254-267. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (Ed. Rev.). Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Guerra, Y., Jiménez, W., & Colina, M. (2022). Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar. *Revista UNIMAR*, 40(2), 130–172. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art7>
- Hajal, N. J., & Paley, B. (2020). Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. *Developmental Psychology*, 56(3), 403–417. <https://doi.org/10.1037/dev0000864>
- Hajal, N., & Paley, B. (2020). Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. *Developmental Psychology*, 56(3), 403–417. <https://doi.org/10.1037/dev0000864>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw/Hill Education.
- Jesús, V. (2023). *Programa de Inteligencia emocional en la violencia escolar de estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Trujillo, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/126532>
- Kalkbrenner, M. T. (2024). Choosing between Cronbach's coefficient alpha, McDonald's coefficient omega, and coefficient H: Confidence intervals and the advantages and

- drawbacks of interpretive guidelines. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 57(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/07481756.2023.2283637>
- Lazo, M., Palomino, R., Chacon, H., Garayar, H., & Alarco, J. (2022). Exposición a violencia en el hogar y victimización por acoso escolar en adolescentes peruanos. *Cadernos de Saúde Pública*, 38(8), e00070922. <https://doi.org/10.1590/0102-311XES070922>
- Leyton, I. (2021). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. 017). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Llorent, V., Farrington, D., & Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002>
- Lobo, F. M., Lunkenheimer, E., Lucas-Thompson, R. G., & Seiter, N. S. (2021). Parental emotion coaching moderates the effects of family stress on internalizing symptoms in middle childhood and adolescence. *Social Development*, 30(4), 1023–1039. <https://doi.org/10.1111/sode.12519>
- López, J., Bernal, R., & Ortíz, W. (2024). Programa educativo para desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes del tercer grado de Educación General Básica. *MQRInvestigar*, 8(1), 99-124. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.99-124>
- Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2025). Emotional intelligence and socioemotional attributes: Distinct constructs and their uses. *Consulting Psychology Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cpb0000293>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU: Aprueban los “Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes”*.

- MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/273491-004-2018-minedu>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España. (2015). *Procesos y programas de neuropsicología educativa*. Repositorio MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4773>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB)*. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena*. MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>
- Ministerio de Educación. (2021a). *Documento Normativo; Estrategia para el Fortalecimiento de la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia en las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada*. MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7005>
- Ministerio de Educación. (2021b). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa*. MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10774>
- Ministerio de Educación. (2021c). *Decreto Supremo N.º 006-2021-MINEDU que aprueba los Lineamientos para la gestión escolar de las instituciones educativas públicas de Educación Básica*. MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138236-006-2021-minedu>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2022). *Decreto Supremo N.º 013-2022-MINEDU: Que aprueba los Lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de la educación básica*. MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3561207-013-2022-minedu>
- Ministerio de Educación. (2023). *Resolución Ministerial N.º 213-2023-MINEDU: Actualización del Plan de Trabajo para la implementación de los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes*. MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/4149373-213-2023-minedu>

- Ministerio de Educación. (2024). *SíseVe: Contra la Violencia Escolar*. MINEDU. <https://siseve.pe/web/>
- Molina, L., & Nova, A. (2023). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15–32. <https://doi.org/10.21676/23897856.3878>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Trujillo, R., Romero, H., Medina, W., & Novoa, E. (2023). *Metodología de la Investigación Total. Cuantitativa – Cuantitativa y Redacción de tesis* (3ª ed.). Ediciones de la U.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2024). *Convivencia escolar y seguridad ciudadana: Guía para cuidadores*. OEI Paraguay. <https://oei.int/oficinas/paraguay/publicaciones/convivencia-escolar-y-seguridad-ciudadana/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Poner fin a la violencia y el acoso escolares: Guía para docentes*. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *What is school violence?* UNESCO. <https://www.unesco.org/en/health-education/safe-learning-environments>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Paredes, L. (2021). *Propuesta para mejorar la inteligencia emocional en estudiantes de una institución educativa, Huaraz, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82584>
- Pérez-Conde, M. L., & Díaz Aguilar, C. E. (2025). Educación emocional en el aula. Un reto formativo. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 5(1), e139. <https://doi.org/10.48102/riieb.2025.5.1.e139>
- Pina, D., Ruiz, J., Llor, B., Matás, M., Pagán, M., & Puente, E. (2021). “Count on me” Program to improve school coexisting in primary education. *Children and Youth Services Review*, 127, e106121. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106121>
- Plaza, M. (2018). La neurociencia y la toma de decisiones en el adolescente: Las emociones como factor de influencia en la decisión. En J. C. Durand, F. T. Daura,

- M. C. Sánchez Agostini & M. S. Urrutia (Coords.), *Las neurociencias y su impacto en la educación: VIII Jornadas Académicas de la Escuela de Educación* (pp. 85-119). Buenos Aires, Argentina: TeseoPress.  
<https://www.teseopress.com/neurociencias/chapter/140/>
- Quezada, N. (2019). *Metodología de la Investigación*. Editorial MACRO.
- Rodríguez, Y. (2020). *Metodología de la Investigación*. Klik Soluciones Educativas.
- Rosell, D. R., & Siever, L. J. (2015). The neurobiology of aggression and violence. *CNS Spectrums*, 20(3), 254–279. <https://doi.org/10.1017/S109285291500019X>
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos, esenciales para TFG TFM y otros)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santamaría, M., Gilar, R., Pozo, T., & Castejón, J. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12, e659348. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Silvers, J. A., Insel, C., Powers, A., Franz, P., Weber, J., Mischel, W., Casey, B. J., & Ochsner, K. N. (2017). vIPFC–vmPFC–amygdala interactions underlie age-related differences in cognitive regulation of emotion. *Cerebral Cortex*, 27(7), 3502-3514. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhw073>
- Steinberg, L. (2010). A behavioral scientist looks at the science of adolescent brain development. *Brain and Cognition*, 72(1), 160–164. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.11.003>
- Supo, J. (2020). *Metodología de la Investigación Científica* (3ª ed.). Bioestadístico EEDU EIRL.
- Tapullima, C., Olivas, L., Carranza, R., & Guerra, V. (2024). Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.1.2>
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41068-violencias-espacio-escolar>

- United Nations Children's Fund. (2024b). *Children from all walks of life endure violence, and millions more are at risk*. UNICEF. <https://data.unicef.org/topic/violence/>
- Vega, D., & Yturralde, J. (2024). *Inteligencia emocional y su influencia en la convivencia escolar de niños de educación inicial 2* [Tesis de titulación, Universidad Técnica de Badajoy de Ecuador]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/16357>
- Vila, S., Gilar, R., & Pozo, T. (2021). Effects of Student Training in Social Skills and Emotional Intelligence on the Behaviour and Coexistence of Adolescents in the 21st Century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), e5498. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>
- Villanueva, R., Valenzuela, C., & Chirinos, T. (2022). Violencia, convivencia escolar y toma de decisiones en adolescentes de una Institución Educativa en Ventanilla, Perú. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(34), e210996. <https://doi.org/10.46652/rgn.v7i34.996>
- Zegarra, R., Cuba, J., Castillo, H., Moran, G., & Zeladita, J. (2022). Conocimiento sobre sistemas de denuncia del acoso escolar y tipo de intervención del adolescente espectador. *Revista Cubana de Enfermería*, 38(1), e4221. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=116958>
- Zela, R. (2022). Inteligencia emocional y funcionamiento familiar en adolescentes estudiantes del nivel secundario. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 15(1), 39-50. <https://doi.org/10.17162/rccs.v15i1.1754>

## VII. ANEXOS

### Anexo 1. Instrumento para medir variable dependiente

#### CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE LA VIOLENCIA Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA (CVICO-A)

Edad:

Sección:

**Instrucciones:** Para cada uno de los ítems marcar con "X" según sea su elección.

1. En mi colegio he observado que hay alumnos que regularmente:
  - a. Golpean a otros ( )
  - b. Amenazan a otros ( )
  - c. Insultan a otros ( )
  - d. Ponen apodos ( )
  - e. Excluyen a otros ( )
  - f. No he observado ( )
2. El lugar más frecuente donde ocurren los maltratos, las amenazas y los insultos son:
  - a. El salón de clase ( )
  - b. Los baños ( )
  - c. El patio ( )
  - d. Los pasadizos ( )
  - e. La calle ( )
  - f. No he observado ( )
3. Las amenazas, los insultos y la intimidación se dan más frecuentemente:
  - a. De manera directa (presencial) ( )
  - b. A través del celular ( )
  - c. Por correo electrónico ( )
  - d. A través del Facebook ( )
  - e. A través de Twitter ( )
  - f. Desconocido ( )
4. Cuando tengo algún problema o conflicto en la escuela o en el aula pido general mente ayuda a:
  - a. Mi profesor ( )
  - b. Algún profesor ( )
  - c. Al director ( )
  - d. Algún compañero ( )
  - e. Al auxiliar ( )
  - f. No solicito ayuda ( )
5. Cuando he sido agredido, insultado o excluido:
  - a. Me he defendido ( )
  - b. Lo he denunciado ( )
  - c. He buscado ayuda ( )
  - d. No he hecho nada ( )
  - e. Nunca he sido agredido o insultado ( )
6. Qué haces cuando observas que un alumno intimida o maltrata a otro alumno:
  - a. Nada, paso de largo no es conmigo ( )
  - b. Nada, pero creo que debería hacer algo ( )
  - c. Aviso a alguien que puede intervenir ( )
  - d. Intento cortar la situación ( )
  - e. Lo acuso ante de dirección ( )
7. En qué momento ocurren con mayor frecuencia el acoso y las agresiones en tu colegio:
  - a. Durante las clases ( )
  - b. Durante el recreo ( )
  - c. A la hora de entrada ( )
  - d. A la hora de salida ( )
  - e. A la hora de descanso ( )
  - f. No he observado ( )
8. Cual crees que son las causas más comunes que provocan los actos de violencia y acoso hacia los alumnos.
  - a. Su apariencia física ( )
  - b. Su condición social ( )
  - c. Su debilidad ( )
  - d. Ser chancones o deficientes ( )
  - e. Ser mujer ( )
  - f. Su orientación sexual diferente ( )
  - g. No he observado ( )
9. Con qué frecuencia has sufrido durante los últimos 6 meses situaciones de mal trato o acoso en la escuela:
  - a. No la he sufrido ( )
  - b. Una o dos veces ( )
  - c. De dos a cinco veces ( )
  - d. Regularmente ( )
  - e. Frecuentemente ( )
10. En alguna ocasión has participado en situaciones de maltrato o intimidación hacia algún alumno o compañero:
  - a. No he participado ( )
  - b. Una o dos veces ( )
  - c. De dos a cinco veces ( )
  - d. Regularmente ( )
  - e. Frecuentemente ( )
11. Qué piensa de los alumnos que intimidan o golpean a otros alumnos:

- a. Me parece que están mal. ( )
- b. Me parece que están bien ( )
- c. Que es algo entre ellos ( )
- d. Que tendrán sus motivos ( )
- e. No me interesa ( )
- f. Nada ( )
12. En alguna ocasión me he sentido o he sido:
- a. Agredido ( )
- b. Amenazado ( )
- c. Acosado sexualmente ( )
- d. Excluido ( )
- e. Insultado ( )
- f. Nunca lo he sido ( )
13. En alguna ocasión a otro alumno o alumnos los he:
- a. Golpeado ( )
- b. Amenazado ( )
- c. Insultado ( )
- d. Excluido ( )
- e. Puesto apodos ( )
- f. Nunca lo he hecho ( )
14. En ocasiones he sido testigo de cómo algún alumno ha sido:
- a. Golpeado ( )
- b. Amenazado ( )
- c. Insultado ( )
- d. Excluido ( )
- e. Puesto apodos ( )
- f. Nunca he sido testigo ( )
15. En general consideras que las relaciones y la comunicación entre los profesores y los alumnos de tu colegio son:
- a. Muy buenas ( )
- b. Buenas ( )
- c. Normales ( )
- d. Regulares ( )
- e. Malas ( )
16. La comunicación y las relaciones entre los profesores de tus colegios las consideras como:
- a. Muy buenas ( )
- b. Buenas ( )
- c. Normales ( )
- d. Regulares ( )
- e. Malas ( )
17. Tu relación con la mayoría de tus compañeros de aula es:
- a. Muy buenas ( )
- b. Buenas ( )
- c. Normales ( )
- d. Regulares ( )
- e. Malas ( )
18. Las normas de disciplina o convivencia de tu colegio:
- a. Son adecuadas ( )
- b. Buenas ( )
- c. Normales ( )
- d. Regulares ( )
- e. Malas ( )
19. Las sanciones al incumplimiento a las normas de disciplina te parecen que son:
- a. Muy drásticas ( )
- b. Drásticas ( )
- c. Muy suaves ( )
- d. Adecuadas ( )
- e. Desconozco como son ( )
20. En mi salón de clases, generalmente:
- a. Los alumnos interrumpen las clases sin motivo ( )
- b. No existe motivación por aprender ( )
- c. Ocurren peleas y maltratos entre compañeros ( )
- d. El profesor se encuentra ansioso y malhumorado ( )
- e. Existe un ambiente adecuado para aprender ( )
21. Crees tú que estas situaciones de acoso o maltrato que ocurren en la escuela por parte de algunos alumnos deberían:
- a. Solucionarse ( )
- b. Corregirse ( )
- c. Denunciarse ( )
- d. No sé qué hacer ( )
- e. No se puede solucionar ( )
22. En mi colegio, generalmente:
- a. Respetan los derechos de los demás ( )
- b. Se aceptan a las personas tal como son ( )
- c. Se maltratan a los alumnos que son diferentes ( )
- d. No se respetan los derechos de los demás ( )
- e. No me preocupa lo que le ocurre a los demás ( )
23. Siento que mi colegio es un lugar:
- a. Muy seguro ( )
- b. Seguro ( )
- c. Más o menos seguro ( )
- d. Inseguro ( )
- e. Muy inseguro ( )
24. Crees que, mejorando la convivencia entre alumnos, se podría evitar casos de maltrato y/o acoso:
- a. Sería lo más adecuado y bueno ( )
- b. Sería una forma de evitarlo ( )
- c. No creo que tuviera mayor efecto ( )
- d. No creo que sea la solución ( )
- e. La convivencia no tiene nada que ver ( )

25. En mi aula y/o colegio he observado que hay profesores que a los alumnos los:
- |            |          |                    |          |
|------------|----------|--------------------|----------|
| a. Golpean | (      ) | b. Insultan        | (      ) |
|            |          | c. Avergüenzan     | (      ) |
|            |          | d. Amenazan        | (      ) |
|            |          | e. Excluyen        | (      ) |
|            |          | f. No he observado | (      ) |

“MUCHAS GRACIAS”

## Anexo 2. Matriz de consistencia

Título: “Programa de inteligencia emocional y su influencia en la mejora de la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025”

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGIA
¿El programa de Inteligencia Emocional influye significativamente en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025?	Determinar la influencia del programa de Inteligencia Emocional en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.	Ho: El Programa de Inteligencia Emocional no influye significativamente en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025. Hi: El Programa de Inteligencia Emocional influye significativamente en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.	Inteligencia Emocional	Competencia personal	<b>Conciencia a uno mismo</b> ) Conciencia emocional ) Confianza en uno mismo	<b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b> <b>Enfoque:</b> Cuantitativo. <b>Tipo:</b> Aplicado. <b>Diseño:</b> Cuasi experimental. <b>Nivel:</b> Aplicado. <b>Alcance temporal:</b> Longitudinal <b>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b> Cuasi experimental $G^1O^1 \quad X \quad O^2$ $G^2O^3 \quad O^4$ <b>POBLACIÓN</b> 198 estudiantes del tercer grado del nivel de secundaria de la IE Simón Bolívar de Huaraz. <b>MUESTRA</b> 49 estudiantes del 3er grado de secundaria, siendo 24 estudiantes de la sección “F” (grupo control) y 25 estudiantes
				Competencia social	<b>Autorregulación</b> ) Autocontrol ) Confiabilidad	
					<b>Motivación</b> ) Motivación del logro ) Optimismo	
<b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b>	<b>VARIABLE DEPENDIENTE</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADOR</b>	
) ¿El Programa de Inteligencia Emocional influye significativamente en la	) Evaluar si la competencia personal influye en las relaciones saludables y resolución de conflictos de manera pacífica en estudiantes de tercero de secundaria de la	) H1: La competencia personal influye en las relaciones saludables y resolución de conflictos de manera pacífica en estudiantes de tercero de	Convivencia escolar	Relación y comunicación	Interacción entre profesores y alumnos Percepción de comunicación y relación	

Convivencia Escolar según sus dimensiones en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025?	<p>Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) Indagar cómo la inteligencia emocional fortalece la autonomía y la responsabilidad en relación con su conducta en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) Analizar la inteligencia emocional como un factor que influye en la internalización de las sanciones disciplinarias en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) Identificar si la falta de autoconciencia y autorregulación son factores que contribuyen a problemas de convivencia en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) Evaluar la competencia personal y su efecto en el clima de convivencia y seguridad en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) Analizar la inteligencia emocional y su efecto en la</p>	<p>secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) H2: La inteligencia emocional fortalece la autonomía y la responsabilidad en relación con su conducta en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) H3: La inteligencia emocional es un factor que influye en la internalización de las sanciones disciplinarias en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) H4: La falta de autoconciencia y autorregulación son factores que contribuyen a problemas de convivencia en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) H5: La competencia personal afecta el clima de convivencia y seguridad en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución</p>			Relación con compañeros	<p>de la sección “H” (grupo experimental).</p> <p>Muestreo: No probabilístico.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE RECOJO DE DATOS</b></p> <p>Técnica: Encuesta.</p> <p>Instrumentos:</p> <p>) Lista de cotejo</p> <p>) Cuestionario de convivencia escolar</p>
			Normas de convivencia.	Percepción de normas convivencia		
			Sanciones disciplinarias.	Percepción de las sanciones en aula		
			Factores que afectan la convivencia.	Interrupciones en clases		
			Clima de convivencia.	Percepción de clima escolar		
			Seguridad.	Seguridad		
			Valoración.	Reflexión del acoso y violencia Mejora de convivencia		
Violencia en la escuela.	Violencia de profesores a alumnos					

	<p>mejora de un clima escolar positivo y seguro en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) Analizar la inteligencia emocional como un factor que influye en la capacidad para aprender de los errores y evitar conductas disruptivas en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) Determinar la incidencia de la competencia social en la valoración de la diversidad e inclusión y rechazar la violencia en todas sus formas en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p>	<p>Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) H6: La inteligencia emocional contribuye a la mejora de un clima escolar positivo y seguro en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) H7: La inteligencia emocional es un factor que influye en la capacidad para aprender de los errores y evitar conductas disruptivas en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p> <p>) H8: La competencia social influye en la valoración de la diversidad e inclusión y rechazar la violencia en todas sus formas en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

## Anexo 3: Sesiones de aprendizaje



Anexo 3: Sesiones

Universidad Nacional del Santa  
Facultad de Educación



### SESIÓN DE APRENDIZAJE N°01

#### I. DATOS GENERALES:

**Título de la sesión:** Conozco mis emociones y la de mi compañero/a

**Propósito de la sesión:** Conociendo mis emociones puedo respetar las normas de disciplina valorando mis capacidades y la del resto.

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	7/04/2025	Tutoría	Dos horas pedagógicas

#### II. COMPETENCIAS A EVALUAR:

<b>Competencia personal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de uno mismo</li> </ul>

<b>Criterios de evaluación</b>	
Identifica qué emociones estamos sintiendo cumpliendo las normas de disciplina.	Interpreta lo que expresa la cara, los gestos, el cuerpo, etc., valorando su importancia.

#### III. METODOLOGÍA:

SECUENCIA DIDÁCTICA			
MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACCIONES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<p><b>Introducción</b></p> <p>Cada día hacemos muchas actividades, sin pensar por qué y para qué las hacemos. Muchas veces estamos en contacto con más personas, a veces contentos/as, otras veces tristes, enfadados/as, nerviosos/as... Pero ¿somos conscientes de aquello que sentimos? Para eso, debemos reflexionar: ¿Qué estoy sintiendo ahora? ¿Cómo estoy? ¿Qué me ha producido...? Así, podremos empezar a conocer nuestras emociones.</p> <p>Observan el video:</p>	<p>Video</p> <p>Proyector multimedia</p>	30 m

	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Wuf_vYM7T3g&amp;list=PLGSRjmWBVAz-WYtJG6DItGJuYMgpOtPNn&amp;index=17">https://www.youtube.com/watch?v=Wuf_vYM7T3g&amp;list=PLGSRjmWBVAz-WYtJG6DItGJuYMgpOtPNn&amp;index=17</a></p> <p>Responden a las interrogantes:</p> <p>¿Qué mensaje nos muestran los videos?</p> <p>¿Cómo podría ser nuestro comportamiento a partir de la reflexión de los videos?</p>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p>Individualmente: Termina las siguientes frases: - Me sonrojo... - Siento los latidos acelerados... - Me sudan las manos, la cara... - Tengo dolor de tripa... - Se me seca la boca... - Agacho la cabeza... - Aprieto los labios... - Arrugo la frente... - Se me abren los ojos... - Me muerdo las uñas...</p> <p>Lee el texto y piensa cuándo te ha ocurrido algo parecido y qué sientes cuando eso pasa. Después, contesta a las preguntas.</p> <div data-bbox="475 891 954 1124" style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Imanol está agitado todos los días, este año ha dejado a sus amigos y amigos de la infancia y ha empezado a salir con otros amigos y amigas. A él no le parece nada que se acuda esto. Sus amigos y amigas de la infancia lo acorralan porque en la escuela se reían, y además antes de dejar el grupo había con ellos y ellas... pero ahora, cuando en el patio de casa ve a Ander, éste se le acerca y empieza a decirle lo mismo de siempre: "esto es tipo música, prefieres estar con esos amigos los sábados que con nosotros y nuestras, no eres más que un músico..."</p> </div> <p>¿Por qué le ha dicho eso Ander a Imanol? - ¿Qué ha hecho mal Imanol? - ¿Qué ha sentido Imanol en el cuerpo? Describe lo que ha sentido en ese momento. - ¿Qué siente cada vez que le ve?</p> <p>En grupo En grupos de tres o cuatro alumnos y alumnas, pensarán qué harían si les pasara a ellos y ellas lo mismo que le ha pasado a Imanol. Contestarán a las siguientes preguntas: - ¿Qué se siente en el cuerpo? - ¿Qué pasa por la cabeza? - ¿Qué es lo que haces? ¿Cuáles son las conclusiones?</p>	<p>Ficha</p>	<p>1hra</p>
	<p>Con todo el grupo Escribiremos en la pizarra la siguiente frase: ¿Qué es lo que me preocupa cuando me enfado, cuando me pongo nervioso/a...? Cada uno responderá a esa frase. No se deberá valorar lo que escribe el resto. Después, se comentará lo escrito, en la pizarra.</p>		

<b>Cierre</b>	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿Cómo reconoces tus propias emociones y sus efectos?, ¿cuáles son tus fortalezas y tus debilidades?, ¿cómo puedes lograr confiar en ti mismo y con los demás?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superamos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>	30 m
---------------	---	------

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarin Antton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**

Mg. Marco Juica Rurush  
 DIRECTOR

VANAC HUERTA BETSABE MAGALI  
 PSICÓLOGA  
 C P s P N° 51645

English teacher

**Lista de cotejo**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Identifica qué emociones estamos sintiendo en cada momento.			Interpreta lo que expresa la cara, los gestos, el cuerpo, etc.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN		✓			✓	
2	CABANA PICON, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	CABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARO BAUTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY		✓			✓	
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	✓			✓		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEANCARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	✓			✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	✓			✓		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	✓			✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSA	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA		✓			✓	
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	✓			✓		
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLI ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	✓			✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYME	✓			✓		

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°02**

**I. DATOS GENERALES:**

**Título de la sesión:** Fuera de lado las etiquetas

**Propósito de la sesión:** Reflexionar sobre cómo poner una etiqueta es una forma de acoso y maltrato que está llena de prejuicios, reconociendo sus efectos hacia los demás.

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	11 / 04 / 2025	Tutoría	Dos horas pedagógicas


**II. COMPETENCIAS A EVALUAR:**

<b>Competencia personal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de uno mismo</li> </ul>

<b>Criterios de evaluación</b>	
Se da cuenta de que a veces tenemos prejuicios sin sentido.	Es consciente de la influencia de las emociones sobre el comportamiento y como esta causa daño al resto.

**III. METODOLOGÍA:**

SECUENCIA DIDÁCTICA			
MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACCIONES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<p><b>Introducción</b></p> <p>A menudo, damos opiniones de nuestros amigos/as sin pensar demasiado, y eso hace que "etiquetemos" a las personas, sin darnos cuenta de que podemos hacerles mucho daño y que pueden sentirse verdaderamente mal.</p> <p>Observan el video:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=s_QHy08x1xA">https://www.youtube.com/watch?v=s_QHy08x1xA</a></p>	<p>Vídeo</p> <p>Proyector multimedia</p>	30 m

	<p>Responden a las interrogantes:</p> <p>¿Qué son las etiquetas sociales?</p> <p>¿Cuáles son las consecuencias de las etiquetas sociales?</p> <p>¿cómo podría dejar de lado las etiquetas?</p> <p>Observan algunos ejemplos de etiquetas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con ese profesor/a no podré aprobar.</li> <li>• Soy muy malo/a en gimnasia,</li> <li>• Mikel es un burro. • En clase el profesor/a siempre saca a los/as peores a la pizarra.</li> <li>• El profesor/a tiene pelota a las chicas ...</li> </ul>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p>Individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se les entrega unos papeles de colores y escriben algunos prejuicios(etiquetas) que han escuchado antes o en la actualidad de sus compañeros y/o profesores.</li> <li>➤ Pondremos en clase una caja en la que los alumnos y alumnas introducirán los prejuicios que han ido oyendo durante el día.</li> <li>➤ En grupos pequeños, les pediremos que interpreten la escena. Después, cada uno/una de los “actores” o “actrices” escribirá en un papel cómo se ha sentido interpretando ese papel.</li> <li>➤ Después sacaremos todas las respuestas de la caja, para hacer un debate entre todos y todas. Seleccionaremos las respuestas más significativas y las pegaremos en un mural.</li> </ul>  <p>Ficha preguntas-respuestas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caja</li> <li>- Bolígrafo</li> <li>- Cartulina</li> </ul>	<p><b>1hra</b></p>
	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p>		

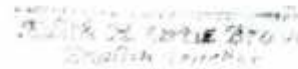
<p><b>Cierre</b></p>	<p>¿Cómo te sientes cuando colocas alguna etiqueta o apodos a tus compañeros?, ¿sientes que es normal poner etiquetas a tus compañeros?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superamos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>		<p>30 m</p>
----------------------	--	--	-------------

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarin Antton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**

  
**YANAC HUERTA BETSABÉ MAGALI**  
 PSICÓLOGA  
 C. Ps P. N° 51545



Lista de cotejo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Identifica qué emociones estamos sintiendo en cada momento.			Interpreta lo que expresa la cara, los gestos, el cuerpo, etc.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN		✓		✓		
2	CABANA PICON, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	CABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARO BAUTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY	✓			✓		
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN		✓		✓		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEANCARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES		✓		✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	✓			✓		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	✓			✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSA	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA		✓		✓		
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	✓			✓		
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELI ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	✓			✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYME	✓			✓		

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°03**

**I. DATOS GENERALES:**

**Título de la sesión:** Yo me expreso y regulo mis emociones para evitar impulsos conflictivos hacia mis compañeros.

**Propósito de la sesión:** Saber que tanto las emociones como el comportamiento pueden ser controlados a través del pensamiento y así evitar conflictos con los demás.

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	14/04/2025	Tutoría	Dos horas pedagógicas

**II. COMPETENCIAS A EVALUAR:**

<b>Competencia personal</b>
• Autorregulación

Criterios de evaluación	
Regula y expresa de forma adecuada las emociones para crear relaciones saludables.	Sabe distinguir las emociones, el comportamiento y el pensamiento y comunicarlos de forma asertiva.

**III. METODOLOGÍA:**

SECUENCIA DIDÁCTICA			
MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACCIONES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<p><b>Introducción</b></p> <p>Ya hemos dicho que a menudo las emociones no son ni buenas ni malas, pero aquellas que no expresamos se quedan ahí dentro y pueden hacernos daños; por eso, es más conveniente expresar las emociones en lugar de esconderlas, incluso cuando se trate de emociones positivas –alegría, risa...-.</p> <p>Observan la siguiente imagen y responden:</p>	<p>Video</p> <p>Proyector multimedia</p>	30 m

	<p>¿Qué observan en la señorita?</p> <p>¿Qué emociones está transmitiendo?</p> <p>¿Cómo podríamos ayudarla?</p>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><i>Individualmente Lee los siguientes tres textos y</i></p> <div data-bbox="470 481 774 750" data-label="Image"> </div> <p><i>contesta a las preguntas.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué emoción han sentido en cada pasaje?</li> <li>2. ¿Cuál ha sido el comportamiento de cada pasaje?</li> <li>3. ¿Qué comportamiento ha sido el mejor para tí?</li> <li>4. ¿Qué podría haber hecho Marina para arreglar las cosas?</li> <li>5. ¿Qué podría haber hecho Jokín para arreglar las cosas?</li> <li>6. ¿Qué es lo que ha cambiado, en las tres situaciones?</li> </ol> <p><i>En grupos pequeños (tres personas máximo) Podéis escoger alguna de estas situaciones, pero lo que queremos vivir es lo siguiente: una situación en la que un/a adolescente de catorce años se enfada. Debéis describir la situación e inventar el diálogo que</i></p>	<p>Ficha</p>	<p><b>1hra</b></p>

	<p><i>tienen los personajes. Después, pensad tres finales diferentes para la situación.</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Descripción de la situación: Conversación: Final:</p> </div> <p>Los trabajos realizados se introducirán en una caja y se repartirán entre el resto de grupos.</p> <p>Se representará en clase la situación que le ha tocado a cada grupo.</p> <p>Se preguntará a los actores y actrices cómo se han sentido en su papel, qué cambiarían para sentirse mejor...</p> <p>Con todo el grupo lo que debemos analizar en cada situación es: ¿cómo ha expresado su enfado, su miedo, su ira...? ¿Tenía una forma más adecuada de hacerlo? ¿Cuál?</p>		
<p><b>Cierre</b></p>	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿Cómo reconoces tus propias emociones y sus efectos?, ¿cuáles son tus fortalezas y tus debilidades?, ¿cómo puedes lograr confiar en ti mismo y con los demás?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superamos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>		<p>30 m</p>

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarin Anton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**

  
 Mg. Mercedes Rarasá  
 DIRECTOR

  
 YANAC HUERTA BETSABE MAGALI  
 PSICÓLOGA  
 C Ps P N° 51645

  
 Edith M. Ortiz Bravic  
 English Teacher

Lista de cotejo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Regula y expresar de forma adecuada las emociones para crear relaciones saludables.			Sabe distinguir las emociones, el comportamiento y el pensamiento y comunicarlos de forma asertiva.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN	✓			✓		
2	CABANA PICON, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	CABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARO BAUTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY	✓			✓		
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	✓			✓		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEANCARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	✓			✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	✓			✓		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR		✓		✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSA	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA	✓			✓		
17	RODRIGUEZ JAUREGUIL ANA CRISTINA	✓				✓	
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLI ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY		✓		✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYME	✓			✓		

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°04**

**I. DATOS GENERALES:**

**Título de la sesión** Que cada uno/a acepte sus meteduras de pata

**Propósito de la sesión:** Aceptar que pueden cometer errores y lograr reparar los daños causados a sus demás compañeros para lograr una sana convivencia escolar.

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	21/04/2023	Tutoría	Dos horas pedagógicas

**II. COMPETENCIAS A EVALUAR:**

<b>Competencia personal</b>
• Autorregulación

<b>Criterios de evaluación</b>	
Asume que a veces hacemos daño al resto.	Sabe pedir perdón.

**III. METODOLOGÍA:**

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>			
<b>MOMENTOS</b>	<b>ESTRATEGIAS/ACCIONES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>TIEMPO</b>
<b>Inicio</b>	<p><i>Introducción</i></p> <p>Cuando metemos la pata sin querer, no nos damos cuenta de las consecuencias que eso puede tener en el resto. Muchas veces no tenemos en cuenta lo que puede sentir la otra persona.</p> <p>Responden a interrogantes:</p> <p>¿Cómo creemos que se puede sentir cuando insultamos o agredimos a nuestros compañeros?</p> <p>¿Cómo podríamos evitar las meteduras de pata?</p>	<p>Video</p> <p>Proyector multimedia</p>	30 m

<p><b>Desarrollo</b></p>	<p>A cada alumno y alumna le daremos el relato de un chico llamado Aitor. Cada alumno y alumna leerá la historia y responderá las siguientes preguntas de forma individual:</p> <p><b>Descripción de la situación:</b></p> <p>Imaginemos que formamos parte de un equipo deportivo, y importante, la persona que entrena y otras personas ayuda a cenar. Habéis aceptado la invitación con alegría. Después de hacer la compra y preparar la merienda-cena en el club, os lo estáis pasando muy bien, comiendo lo que os gusta, pronto, un amigo (Jon) coge un trozo de pan y riéndose, se dándole en el ojo. El resto de amigos y amigas han empezado a ser levantarse de la mesa y salir del club llorando. Algún día defender a Aitor y otros, en cambio, a Jon. Los que se han responsabilizado de romper el clima. ¡Lo has hecho mal - sensible, y no has ido por el camino correcto.</p> <p><b>ANÁLISIS</b></p> <p><b>Aitor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Cómo ha sido su comportamiento?</li> <li>- ¿Se ha comportado bien? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Se ha comportado mal? ¿Por qué?</li> <li>-¿Qué tendría que haber hecho para reaccionar de una manera positiva?</li> </ul> <p><b>Jon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Cómo ha sido su comportamiento?</li> <li>- ¿Se ha comportado bien? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Se ha comportado mal? ¿Por qué?</li> <li>-¿Ha cometido algún error? ¿Por qué?</li> <li>-¿Qué podemos hacer para hacerle ver a Jon que no se ha comportado bien y que debería aceptar el error cometido?</li> <li>-¿Hemos sacado alguna conclusión? ¿Cuál?</li> </ul> <p>En grupos pequeños Los alumnos y alumnas se pondrán en grupos pequeños, de aproximadamente cuatro personas. El grupo se dividirá en dos y cada pareja de cada equipo jugará un papel. Unas parejas</p>	<p>Ficha Cartulina</p>	<p>1hora</p>
--------------------------	--	----------------------------	--------------

	<p>defenderán la reacción de Aitor y la razonarán. Las otras parejas, defenderán a Jon.</p> <p>Escribirán todo eso en la ficha que les repartiremos previamente.</p> <p>Con todo el grupo Dividiremos el grupo en dos partes: una de ellas defenderá a Aitor, la otra a Jon. El objetivo es que todos y todas lleguen al consenso, es decir, que un grupo sea consciente de lo que le ocurre al otro y viceversa, y que entre todos y todas busquen una solución. Después, escribiremos todas las conclusiones en una cartulina que pegaremos en clase.</p> <p>Ficha de análisis:</p> <div data-bbox="504 752 932 983" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="background-color: #92d050; color: black; text-align: center; margin: 0;">RAZONES PARA DEFENDER LA REACCIÓN DE AITOR</p> <div style="border: 1px solid black; height: 80px; margin: 5px 0;"> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">1</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">2</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">3</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">4</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">5</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">6</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">7</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">8</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">9</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">10</p> </div> </div> <p>Ficha de análisis:</p> <div data-bbox="528 1070 914 1332" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="background-color: #92d050; color: black; text-align: center; margin: 0;">RAZONES PARA DEFENDER LA REACCIÓN DE JON</p> <div style="border: 1px solid black; height: 80px; margin: 5px 0;"> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">1</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">2</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">3</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">4</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">5</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">6</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">7</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">8</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">9</p> <p style="font-size: 8px; margin: 0;">10</p> </div> </div>		
<p><b>Cierre</b></p>	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿Cómo reconoces tus propias emociones y sus efectos, al colocar etiquetas a tus compañeros?, ¿cómo puedes lograr confiar en ti mismo y con los demás según la sesión de hoy?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superamos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>		<p>30 m</p>

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarín Anton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**



YANAC HUERTA BETSABE MAGALI  
PSICÓLOGA  
C P s P N° 51646

Edith H. Ortiz Saravay  
Educativa

**Lista de cotejo**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Asume que a veces hacemos daño al resto.			Sabe pedir perdón.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN	✓			✓		
2	CABANA PICON, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	CABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARO BAUTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY	✓			✓		
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	✓			✓		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEANCARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	✓			✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	✓			✓		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	✓			✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSA	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA	✓			✓		
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	✓			✓		
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLI ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARTIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	✓			✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYME	✓			✓		

### SESIÓN DE APRENDIZAJE N°05

#### I. DATOS GENERALES:

**Título de la sesión:** Estoy bien estaré bien

**Propósito de la sesión:** Hacer que cada uno/a sea consciente de su capacidad para motivarse o animarse, así mismo/a, a través de los recursos y estrategias.

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	28/04/2023	Tutoría	Dos horas pedagógicas

#### II. COMPETENCIAS A EVALUAR:

<b>Competencia personal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivación</li> </ul>

Criterios de evaluación	
Sabe encontrar momentos para estar tranquilos/as y relajados/as	Aprende a alejar las emociones negativas que podemos sentir en nuestra vida cotidiana.

#### III. METODOLOGÍA:

SECUENCIA DIDÁCTICA			
MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACCIONES	RECURSOS	TIEMPO
<b>Inicio</b>	<p><i>Introducción</i></p> <p>Vivir feliz, vivir bien, está en gran parte en manos de uno/a mismo/a. Estar contento/a o triste es una opción que realiza cada uno/a.</p> <p>Responden a las siguientes interrogantes:</p> <p>¿Cree que vivir feliz es una opción?, ¿ser feliz debe ser un objetivo de las personas?, sí o no ¿por qué?, ¿está en nosotros de cambiar de emociones y sentimientos que nos lleven a ser plenos y vivir en una cultura de paz?, ¿cómo?, ¿por qué?</p>	Video Proyector multimedia Música	30 m

<b>Desarrollo</b>	<p><b>En grupos grandes</b></p> <p>Poner música atractiva y crear dos círculos concéntricos, de forma que los alumnos y alumnas estén de dos en dos mirándose entre sí, siguiendo las indicaciones que les da el profesor o profesora; cada indicación conllevará un cambio de pareja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decirse un piropo entre ellos/as, pero sincero.</li> <li>- Contarse un chiste una persona a la otra.</li> <li>- Pedirse algo material, algo que pueda darse en ese momento.</li> <li>- Tener actitudes y comportamientos, hacer gestos, que hagan reír a la otra persona... se puede preparar un cambio de aspecto utilizando la ropa... y debe presentarse al otro/a de forma divertida...</li> <li>- Darse la mano.</li> <li>- Ponerse espalda con espalda y columpiarse.</li> <li>- Poner la cabeza en el hombro de la otra persona.</li> <li>- Mirarse a los ojos y reírse.</li> <li>- Agarrarse de la cintura.</li> <li>- Agarrarse del cuello.:</li> </ul> <p>Mientras una persona se queda quieta y la otra le hará una escultura, moldeándole los brazos, la cara, el cuerpo, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo mismo, pero con un intercambio de personajes.</li> <li>- Abrazar a quien está en frente.</li> <li>- (Subir la música) Agarrándose una persona a la otra, hacer el corro.</li> </ul> <p><b>Individualmente:</b></p> <p>Intenta responder a estas preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De los ejercicios realizados, ¿qué me ha gustado?</li> <li>2. ¿Y qué es lo que más me ha gustado?</li> <li>3. ¿Qué es lo que me ha hecho sentirme incómodo/a?</li> <li>4. ¿Qué repetiría?</li> </ol>	<p>Ficha</p>	<p><b>1h</b></p>
-------------------	--	--------------	------------------

	<p>5. ¿Qué puedo hacer para sentirme bien en mi vida cotidiana? (Haz una lista)</p> <p>6. Concretando un poco más... buscaré cosas que me puedan ayudar a mí...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando me siento feo/a ...</li> <li>- Cuando me siento tonto/a ...</li> <li>- Cuando me siento triste...</li> <li>- Cuando estoy enfadado/a con un amigo/a...</li> <li>- Cuando estoy celoso/a ...</li> <li>- Cuando no puedo hacer los deberes...</li> </ul> <p>Con todo el grupo</p> <p>¿Podrían listarse las cosas que me hacen sentir bien en determinadas situaciones? ¿Cuáles son? Por ejemplo, el pensamiento positivo: ¿cómo se puede utilizar ante un examen?</p>		
<p>Cierre</p>	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿Cómo reconoces tus propias emociones y sus efectos?, ¿cuáles son tus fortalezas y tus debilidades?, ¿cómo puedes lograr confiar en ti mismo y con los demás?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superamos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>		<p>30 m</p>

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarin Antton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**

LE. SMOON ANTONIO BELNAR PALACIOS  
RECTOR  
*Antonio Belnar Palacios*  
Mg. Merry Julia Barahá  
DIRECTOR

*[Signature]*  
YANAC HUERTA BETSABE MAGALI  
PSICÓLOGA  
C Ps P. N° 51845

*[Signature]*  
Edith M. Ortiz Branc  
English Teacher

**Lista de cotejo**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Asume que a veces hacemos daño al resto.			Sabe pedir perdón.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN	✓			✓		
2	CABANA PICON, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	CABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARO BALTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY	N	O	V	U	O	A
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	✓			✓		
8	GÓNZALEZ CHAUGA, JASIR JEANCARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	✓			✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGELO GABRIEL	✓			✓		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	✓			✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSE	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA	✓			✓		
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	✓			✓		
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLI ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	✓			✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYME	✓			✓		

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°06**

**I. DATOS GENERALES:**

**Título de la sesión:** Dime que cara tienes y te diré que día tienes

**Propósito de la sesión:** Persevera en sus metas de cada día y se automotiva con una actitud y gestos positivos.

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	02/05/2023	Tutoría	Dos horas pedagógicas

**II. COMPETENCIAS A EVALUAR:**

<b>Competencia personal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivación</li> </ul>

Criterios de evaluación	
Identificar la actitud positiva de cada uno/a y destacar lo más representativo.	Es consciente de que las actitudes positivas crean emociones positivas.

**III. METODOLOGÍA:**

SECUENCIA DIDÁCTICA			
MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACCIONES	RECURSOS	TIEMPO
<b>Inicio</b>	<p><b>Introducción</b></p> <p>Cada día nos pasan cosas buenas y malas, pero si aprendemos a quedarnos con la parte buena de la situación, es seguro que viviremos mucho mejor. Cada mañana, al levantarnos, debemos tratar de que el día que nos viene no sea una réplica del día anterior.</p> <p>Menciona un escenario bonito, lindo o chévere que te ha pasado en los días pasados.</p>	<p>Video</p> <p>Proyector multimedia</p>	30 m

	Menciona una situación o escenario donde te haya ido mal desagradable. ¿Cómo podrías mejorarlo?										
<b>Desarrollo</b>	<p><b>Individualmente:</b></p> <p>Algunas personas nos transmiten mucha energía negativa, y después de estar con ellas nos sentimos mal, enfadados/as, tristes, nerviosos/as... Por una parte, debemos saber cuáles son esas personas, para poder estar preparados/as cuando nos relacionemos con ellos y ellas, y, por otra parte, debemos encontrar las palabras, colores, olores, o paisajes que nos hagan sentir bien, para aquellas ocasiones en que los/las necesitemos. Completa esta tabla después de reflexionar acerca de esto:</p> <table border="1" data-bbox="478 772 933 929"> <tr> <td>Color que me proporciona energía</td> <td>Paisaje que me transmite tranquilidad</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>Palabra que aliento para animarme a mí mismo/a</td> <td>Color que me hace sentirme bien</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p><b>En grupos pequeños:</b></p> <p>Escoge una canción de tu gusto y trae la letra y la melodía; después, sustituye la letra con mensajes positivos. Escribe al menos un párrafo.</p> <p><b>Con todo el grupo:</b></p> <p>Cada grupo, en una gran sala, cantará al resto el fragmento de la canción inventada. Tras escuchar la canción, el resto deberá aplaudir, silbar y animar a sus compañeros y compañeras, sin decir nada negativo. Después, se escogerá la canción para la clase y se colocará en la pared.</p>	Color que me proporciona energía	Paisaje que me transmite tranquilidad			Palabra que aliento para animarme a mí mismo/a	Color que me hace sentirme bien			<p>Ficha</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas con canciones</li> <li>- CD</li> <li>- Aparatos de música</li> <li>- Cornetas, matasuegras, y elementos que animen</li> <li>- Sala grande</li> </ul>	<b>1hra</b>
Color que me proporciona energía	Paisaje que me transmite tranquilidad										
Palabra que aliento para animarme a mí mismo/a	Color que me hace sentirme bien										
<b>Cierre</b>	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿Cómo te sentiste al cantar la canción?, ¿te gustó?          ¿Cómo reconoces tus propias emociones y sus efectos al entonar las canciones?.</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas:          ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superamos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>		<b>30 m</b>								

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarin Antton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**



YANAC HUERTA BETSABE MAGALI  
PSICÓLOGA  
C P s P N° 51645

Edith H. Ortiz Bravi  
English Teacher

Lista de cotejo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Asume que a veces hacemos daño al resto.			Sabe pedir perdón.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN	✓			✓		
2	CABANA PICON, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	CABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARO BAUTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARCOLOME, MARYSEL NAHOMY	✓			✓		
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	✓			✓		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEAN CARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	✓			✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	✓			✓		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	✓			✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSA	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA	✓			✓		
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	✓			✓		
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLE ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	✓			✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYME	✓			✓		

### SESIÓN DE APRENDIZAJE N°07

#### I. DATOS GENERALES:

**Título de la sesión:** ¡Te comprendo! ¡cómo no voy a comprenderte!

**Propósito de la sesión:** Adquirir la habilidad necesaria para tener relaciones exitosas, a través de la empatía, teniendo como efecto una sana convivencia escolar.

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	05/05/2025	Tutoría	Dos horas pedagógicas

#### II. COMPETENCIAS A EVALUAR:

<b>Competencia personal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> </ul>

<b>Criterios de evaluación</b>	
Identifica las emociones del resto, y también sus necesidades, motivaciones las razones que nos ayudan a entender la actitud de los demás.	Aprende a leer lo que no decimos; gestos faciales, expresiones corporales, actitud... muchas veces el cuerpo da más información que la palabra.

#### III. METODOLOGÍA:

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>			
<b>MOMENTOS</b>	<b>ESTRATEGIAS/ACCIONES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>TIEMPO</b>
<b>Inicio</b>	<p><b>Introducción</b></p> <p>Si queremos que los estudiantes la conciencia social, y si queremos evitar comportamientos agresivos, es necesario que trabajen la habilidad de la empatía, es decir, que sepan comprender las emociones que sienten el resto desde la familia.</p> <p>¿Cómo padres y madres de familia, creen que es responsabilidad de la sana convivencia escolar?, si o no por qué?, ¿cómo podríamos aportar una sana convivencia escolar desde nuestro rol como padres de familia?</p>	<p>Video</p> <p>Proyector multimedia</p>	30 m

<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>Individualmente:</b></p> <p>Pondremos partes de canciones a los padres y madres de familia (más de una canción). Después de escucharlo todo, los padres escogerán uno. Después, reflexionarán sobre la canción que han elegido. Para ello, sugerimos las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué habéis escogido esta canción?</li> <li>- ¿Qué mensaje ha querido transmitirnos, según tú, el autor o autora de la canción?</li> <li>- Teniendo en cuenta el mensaje que quería transmitirnos, ¿en qué situación emocional estaría el autor o autora?</li> <li>- ¿Quién habrá escrito la canción? ¿Una chica o un chico? (adecuada para trabajar la perspectiva de género).</li> <li>- ¿Por qué lo habrá escrito? ¿Qué habrá querido expresar o compartir?</li> <li>- Cuando has escuchado la canción, ¿has sentido algo? ¿Qué? (no olvidemos que también pueden sentir indiferencia).</li> <li>- ¿Qué le preguntaríamos al autor o autora de la canción si lo tuviéramos aquí?</li> <li>- ¿Qué mensaje le transmitirías tú?</li> </ul> <p><b>En grupos pequeños:</b></p> <p>Quienes hayan escogido una misma parte de canción y hayan reflexionado, formarán un grupo, y compartirán opiniones. Cuando terminen, cada grupo tratará de comprender los sentimientos que expresa cada canción y harán un "collage".</p>	<p>Ficha</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CD con canciones</li> <li>- Folios</li> <li>- Lápiz</li> <li>- Pinturas</li> <li>- Micrófono</li> </ul>	<p><b>1hra</b></p>

	<p>Debate: por grupos, cada grupo expondrá la canción que ha escogido antes el resto, representando los sentimientos que expresa. Además, hablarán sobre las emociones que les han creado las canciones escogidas por los otros grupos. Lo escribirán todo en la siguiente tabla:</p> <table border="1" data-bbox="494 481 965 627"> <thead> <tr> <th data-bbox="494 481 730 526">NOMBRE DE LA CANCIÓN</th> <th data-bbox="730 481 965 526">EMOCIÓN QUE TRANSMITE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="494 526 730 627"></td> <td data-bbox="730 526 965 627"></td> </tr> </tbody> </table>	NOMBRE DE LA CANCIÓN	EMOCIÓN QUE TRANSMITE				
NOMBRE DE LA CANCIÓN	EMOCIÓN QUE TRANSMITE						
<p><b>Cierre</b></p>	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿Cómo puedes lograr confiar en ti mismo y con los demás?, ¿cómo podrías mejorar la confianza que tus hijos tienen hacia ti?, ¿cómo podrías validar las emociones y sentimientos de tus hijos?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superemos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>		<p>30 m</p>				

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarin Anton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**

LE. DIGNO ANTONIO DELNAR PALACIOS  
MIRAZ  
*[Signature]*  
Mg. María Julia Ruzah  
DIRECTOR

*[Signature]*  
YANAC HUERTA BETSABE MAGALI  
PSICÓLOGA  
C P s P N° 51645

*[Signature]*  
Luis H. Ortiz Brav.  
English Teacher

**Lista de cotejo**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Identifica las emociones del resto, y también sus necesidades, motivaciones y las razones que nos ayudan a entender la actitud de los demás.			Aprende a leer lo que no decimos: gestos faciales, expresiones corporales, actitud... muchas veces el cuerpo da más información que la palabra.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN	✓			✓		
2	CABANA PICÓN, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	CABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARD BALTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY	✓			✓		
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	✓			✓		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEANCARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	✓			✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	✓			✓		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	✓			✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSA	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA	✓			✓		
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	✓			✓		
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLI ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	✓			✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYMÉ	✓			✓		

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°08**

**I. DATOS GENERALES:**

**Título de la sesión:** Por favor, ¿me dejas?

**Propósito de la sesión:** Diferenciar las actitudes positivas de las negativas dentro del contexto y a su vez comprender que las actitudes negativas nos llevan a una violencia que trae consecuencias desapacibles.

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	12/05/2025	Tutoría	Dos horas pedagógicas



**II. COMPETENCIAS A EVALUAR:**

<b>Competencia social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> </ul>

<b>Criterios de evaluación</b>	
Domina las aptitudes sociales básicas: escuchar, saludar, dar las gracias, pedir por favor, pedir perdón.	Se dispone a hablar con el resto, sin cortarles, ni reírse, ni criticar, creando una convivencia pacífica.

**III. METODOLOGÍA:**

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>			
<b>MOMENTOS</b>	<b>ESTRATEGIAS/ACCIONES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>TIEMPO</b>
<b>Inicio</b>	<p><i>Introducción</i></p> <p>¿Qué ocurriría si en vez de pedir las cosas o dar la opinión de manera brusca, lo hiciéramos de manera agradable... si utilizáramos expresiones como "por favor, gracias", "perdona", "buenos días"?</p> <p>¿Respondería igual la persona que tenemos al lado? Observamos el siguiente video:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MwJWhxI67hM">https://www.youtube.com/watch?v=MwJWhxI67hM</a></p> <p>Responden a interrogantes:</p>	<p>Video</p> <p>Proyector multimedia</p>	

	<p>¿Cómo actúa el hombre al inicio del video? ¿Cómo lo ven las otras personas frente a esas actitudes?</p>		30 m
<b>Desarrollo</b>	<p>“El circuito de las Buenas Maneras”. Dentro del aula se prepara 4 estaciones, en la que cada una está relacionado a un reto.</p> <p>Para ello, los estudiantes estarán organizados en grupos de 4 estudiantes, para que pase por cada estación.</p> <p><b>Estación 1: Saludo Creativo:</b> Crear un saludo original (con palabras y gestos) para un compañero, escribirlo en un pos- it y pegarlo.</p> <p><b>Estación 2: Agradecimiento sorpresa:</b> En la pared habrá 5 situaciones y cada uno integrante del grupo responderá a una de ellas expresando un agradecimiento de manera sincera.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguien te ayudo con la tarea</li> <li>- Alguien te prestó algún útil escolar.</li> <li>- Alguien te abrió la puerta.</li> <li>- Alguien te felicitó.</li> </ul> <p><b>Estación 3: Escucha activa:</b> En parejas, uno cuenta una anécdota corta y el otro debe demostrar que escucha atentamente y deberá escribirlo en el pos- it que debe ser pegado en la pared, con puntos clave de lo escuchado.</p> <p><b>Estación 4: Pedir perdón:</b> Se representa en la pared imágenes donde se pide disculpas. Para ello, cada estudiante tomará una de las imágenes y escribirá unas disculpas sinceras en un pos- it, que será pegado debajo de las imágenes.</p>   <p>(Ejemplo: “Pisaste accidentalmente a alguien”).</p> <p>Responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué estación resultó más fácil o difícil?</li> <li>- ¿Cómo cambia la forma en que interactuamos cuando usamos buenas maneras?</li> </ul>	<p>Post it.</p> <p>Imágenes impresas.</p> <p>Carteles de las estaciones.</p>	1hra

<b>Cierre</b>	<p>Se destaca que las habilidades sociales son herramientas que fortalecen las relaciones y nos hacen crecer como personas.</p> <p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿En qué medida mejoraría nuestra vida si las personas de nuestro alrededor y nosotros(as) mismos(as) nos comportáramos, en la medida de lo posible, con buena educación?</p> <p>¿Es adecuado criticar o burlarnos de los diferentes estilos, gustos y forma de ver la vida de mis compañeros?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas:          ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo?          ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superemos?          ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>		
---------------	--	--	--

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezciza Urdangarin Antton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**

LE. SINDY ANTONIO SOLÍS PALACIOS  
HUARAZ  
*[Signature]*  
M<sup>te</sup> Marco Jalca Ruzuk  
DIRECTOR

*[Signature]*  
YANAC HUERTA BETSABE MAGALI  
PSICÓLOGA  
C Ps P N° 51645

*[Signature]*  
Edith  
*[Signature]*

Lista de cotejo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Domina las aptitudes sociales básicas: escuchar, saludar, dar las gracias, pedir por favor, pedir perdón.			Se dispone a hablar con el resto, sin cortarles, ni reírse, ni criticar, creando una convivencia pacífica.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN	/			/		
2	CABANA PICON, AGNES AMELIA	/			/		
3	CABRERA HJARACA, JUNIOR MIGUEL	/			/		
4	CARO BAUTISTA, JIMENA SOLEDAD	/			/		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	/			/		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY	/			/		
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	/			/		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEANCARLO	/			/		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	/			/		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	/			/		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	/			/		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	/			/		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	/			/		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	/			/		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSA	/			/		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA	/			/		
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	/			/		
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	/			/		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	/			/		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	/			/		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLI ARIANE	/			/		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	/			/		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	/			/		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	/			/		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	/			/		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYME	/			/		

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°09**

**I. DATOS GENERALES:**

**Título de la sesión:** Buenos días, ¿puedo entrar, puedo hacer... me da permiso...?

**Propósito de la sesión:** Integrar las normas de cortesía en nuestra práctica diaria, en nuestra comunicación habitual en el cumplimiento de las normas de convivencia.

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	19/05/2025	Tutoría	Dos horas pedagógicas

**II. COMPETENCIAS A EVALUAR:**

<b>Competencia personal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidades sociales</li> </ul>

<b>Criterios de evaluación</b>	
Cumple con las reglas de cortesía en la comunicación que tiene con sus compañeros teniendo en cuenta las normas de convivencia.	Aprende cómo y cuándo utilizar estas reglas de las guías de comunicación.

**III. METODOLOGÍA:**

SECUENCIA DIDÁCTICA			
MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACCIONES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<p><b>Introducción</b></p> <p>Entre nosotros y nosotras, a menudo no utilizamos frases de cortesía y de buena educación. Sin embargo, con desconocidos/as y en nuestras relaciones formales, las utilizamos con mucha frecuencia. Las formas de actuar que tenemos con los y las desconocidas y en nuestras relaciones formales son la muestra de nuestra manera de comunicarnos. Además de lo que decimos, es importante cómo lo decimos, nuestros gestos, la expresión corporal y las frases de cortesía que utilizamos, porque añaden nuevos significados a nuestras actuaciones.</p>	<p>Video</p> <p>Proyector multimedia</p>	30 m

	<p>En eso consiste, precisamente, la importancia de conocer y utilizar las reglas de cortesía.</p> <p>En la pizarra se coloca, normas. Y, en la mesa expresiones que corresponden a cada norma; para lo cual, cada estudiante tendrá que relacionarlo de manera adecuada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludo: "Hola", "Buenos días", "Señor/Señora...", "Adiós", "Hasta luego", "Que pases un buen día", "Buenas noches".</li> <li>• Para entrar en alguna parte: tocar la puerta y decir "¿puedo entrar?"</li> <li>• Agradecimiento: "Gracias", "Te lo agradezco de veras", "Lo aprecio mucho".</li> <li>• Mostrar interés: "¿Qué tal?", "¿Cómo van las cosas por casa?", "Dale recuerdos"</li> <li>• Perdón: "Perdona", "Perdona, pero...".</li> <li>• Petición: "Por favor".</li> <li>• Afirmación y negación: "Acepto lo que dices", "Tú dices eso, pero yo...".</li> <li>• Llamar a cada uno/a por su nombre: "Oye Daysi". Responden a interrogantes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Crees que el uso de estas normas debería de realizarse solo con desconocidos?</li> </ul> </li> </ul> <p>¿Nuestras personas más cercanas deberían de recibir estos saludos y normas?</p>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p>"Vamos a entrelazar la historia"</p> <p>Se contará una historia. Donde un estudiante será el protagonista. El estudiante se irá trasladando de un compañero a otro enunciando la norma de cortesía correspondiente a lo escuchado por el profesor.</p> <p><b>Historia:</b></p> <p>"(1) Es 5 de julio. Esta mañana tenias el plan de ir al colegio con tus amigos/as, pero el despertador no ha sonado y te ha despertado tu madre (da los buenos días a tu madre, dale las gracias por despertarte, y cuéntale lo ocurrido).</p> <p>(2) Has venido a desayunar (vuelve a dar las gracias a tu madre por el favor que te ha hecho).</p>	<p>Ficha</p>	<p><b>1hra</b></p>

	<p>(3) Tienes el desayuno preparado en la mesa (dale las gracias). Desayunas y te marchas (di adiós a tu madre).</p> <p>(4) Te has ido en combi, tarde, la combi te dejó y decides esperar el siguiente al entrar (dale las gracias y di adiós...).</p> <p>(5) Los amigos y amigas que te esperaban en el salón te guardaron asiento (pide perdón por llegar tarde, da las gracias por cogerte sitio, cuenta lo ocurrido...).</p> <p>(6) Ha entrado una persona adulta en la combi. Tú le has cedido el sitio (salúdale y ofrécele el sitio).</p> <p>(7) Al bajar de la combi, has empujado a un/a viajero/a sin querer (pídele perdón, pregúntale si le has hecho daño y dile adiós).</p> <p>(8) Debes coger el autobús para llegar hasta el centro cultural, el/la chofer ha esperado hasta que has llegado (dale las gracias, pídele el billete por favor y págale).</p> <p>9) Quieres bajar en frente de la playa (pídele por favor que pare, dale las gracias y dile adiós).</p> <p>(10) Has bajado frente a la playa con amigos y amigas, y te has encontrado con un familiar que hacía mucho que no veías (salúdale por su nombre, muestra interés por él o ella y por su familia, explícale qué haces ahí, dale recuerdos y dile adiós).</p> <p>(11) Habéis entrado a la playa, y sin querer, habéis echado arena a una persona que estaba tumbada (pedidle perdón).</p> <p>(12) Jugando con el balón, te caíste y el balón le cayó a una persona (pídele perdón).</p> <p>(13) Hacia el mediodía, ha pasado la persona vendedora de helados refrescos (llámale por favor, compra, dale las gracias y dile adiós).</p> <p>(14) Por la tarde, te has dado cuenta de que te falta la bolsa, el dinero y la cámara de fotos. Le cuentas lo sucedido al/la policía municipal de la playa (salúdale, cuéntale lo ocurrido y pídele ayuda por favor).</p> <p>(15) Te han enviado a la comisaría municipal para que pongas una denuncia (dale las gracias y saluda).</p> <p>(18) Al salir, quiere comprar un bocadillo, pero no tienes dinero. Pídeselo a tus amigos y amigas</p>		
--	---	--	--

	<p>(pídeselo por favor, y con el compromiso de devolvérselo, dales las gracias).</p> <p>(19) Entráis en un market y has comprado un bocadillo y un refresco (pide por favor, da las gracias y di adiós).</p> <p>(21) Al bajar del tren, di adiós a tus amigos y amigas (queda para pasado mañana y diles adiós)</p> <p>(22) En casa, cuéntales los acontecimientos del día. La cena te ha gustado mucho (da las gracias).</p> <p>(23) Cuando te vayas a dormir, di adiós a tu familia.</p> <p><b>Analizamos:</b></p> <p>- ¿Utilizamos seguido estas normas? Estas normas, ¿A que nos ayudan?</p>		
<b>Cierre</b>	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿Cómo reconoces tus propias emociones y sus efectos?, ¿cuáles son tus fortalezas y tus debilidades?, ¿cómo puedes lograr confiar en ti mismo y con los demás?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superamos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>		30 m

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarin Antton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**

SR. ANTONIO BOLIVAR PALACIOS  
HUARAZ  
Mg. Marco Julia Ruvash  
DIRECTOR

English

YAÑAC HUERTA BETSABE MAGALI  
PSICÓLOGA  
C P s P Nº 51646

Lista de cotejo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Cumple con las reglas de cortesia en la comunicación que tiene con sus compañeros teniendo en cuenta las normas de convivencia.			Aprende cómo y cuándo utilizar estas reglas de las guías de comunicación.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN	✓			✓		
2	CABANA PIDON, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	CABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARO BALTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓	✓	
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY	✓			✓		
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	✓			✓		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEANCARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	✓			✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	✓				✓	
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	✓			✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSA	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA	✓			✓		
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	✓			✓		
18	RODRIGUEZ YALURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLI ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	✓			✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYME	✓			✓		

### SESIÓN DE APRENDIZAJE N°10

#### I. DATOS GENERALES:

**Título de la sesión:** SI, dime... te escucho

**Propósito de la sesión:** Identificar el momento en el que la persona interlocutora pide nuestra intervención en un diálogo y ser participe en la resolución de conflictos entre compañeros y de docente a estudiante creando relaciones saludables;

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	26/05/2025	Tutoría	Dos horas pedagógicas

#### II. COMPETENCIAS A EVALUAR:

<b>Competencia personal</b>
• Habilidades sociales

<b>Criterios de evaluación</b>	
Escucha activamente las preguntas, comentarios y explicaciones de sus pares.	Cambia el hábito de interrumpir la persona interlocutora, dar soluciones apresadas o hacer juicios de valor.

#### III. METODOLOGÍA:

SECUENCIA DIDÁCTICA			
MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACCIONES	RECURSOS	TIEMPO
<b>Inicio</b>	<p><b>Introducción</b></p> <p>No es lo mismo escuchar que atender. Escuchamos frecuentemente, pero sin poner atención en la persona interlocutora. A veces sí sabemos de lo que nos habla, pero no ponemos interés y no mostramos que tenemos interés.</p> <p>Sin embargo, escuchar a la persona interlocutora supone prestarle atención, y hacerle ver que estamos prestando atención a través de nuestro cuerpo, nuestra conversación, gestos o muecas. En</p>	<p>Video</p> <p>Proyector multimedia</p>	30 m

	<p>realidad, escuchar no es una actitud pasiva sino activa.</p> <p>Los padres reunidos en tres grupos realizarán el juego del "teléfono malogrado" en la cual el docente, a la primera persona del grupo, le dará indicaciones a través de una simulación. Es así que la última persona deberá coincidir la simulación con su descripción correspondiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cólicos menstruales (enojada, con dolor e irritada)</li> <li>- Frustrado (enojado, sin ganas de hablar con nadie y con ganas de llorar)</li> </ul> <p>Responden a interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Te fue fácil entender lo que sucedía con la persona solo viendo?</li> <li>- ¿Será necesario escuchar a nuestros hijos para entender por completo por lo que están pasando?</li> </ul>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><i>Se les da indicaciones a los padres de familia.</i></p> <p><i>¿Qué es escucha activa?</i></p> <p><i>Tratar de comprender lo que nos explica nuestra persona interlocutora con el mayor detalle posible. Así, podremos crear un ambiente de confianza con nuestra persona interlocutora y podremos realizar una escucha eficaz.</i></p> <p><i>Para que la escucha activa tenga lugar, debemos seguir las siguientes normas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mirar a los ojos a la persona interlocutora.</i></li> <li>- <i>Afirma con la cabeza, haciendo ver que estás entendiendo.</i></li> <li>- <i>Intercala algún "sí" y otras afirmaciones de este tipo.</i></li> <li>- <i>Pide alguna explicación, sin que interrumpa la narración.</i></li> <li>- <i>No hagas juicios de valor a lo que te exponen.</i></li> <li>- <i>No hagas juicios de valor si no te lo piden expresamente.</i></li> <li>- <i>No trates de dar solución rápidamente a lo que te cuentan.</i></li> <li>- <i>Utiliza técnicas de repetición y de reflejo.</i></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de repetición: expresar a tu manera y con tu lenguaje las ideas principales de tu persona interlocutora. Por ejemplo: "Por tanto, tú crees...", "Entonces, según tú...".</li> </ul> <p>Técnica de reflejo: subrayar los sentimientos derivados de la actuación o exposición de la persona interlocutora. "Y eso te enfadó</p>	<p>Carteles del tema Ficha</p>	<p>1 hora</p>

	<p>mucho...”, “Menuda sorpresa que te dio...”.</p> <p><b>ACTIVIDAD EN GRUPO:</b></p> <p>El docente iniciará narrando una breve historia sobre el Titanic, destacando la diversidad de personas a bordo y las decisiones difíciles que enfrentaron. Los padres de familia, ubicados en media luna, participarán en una dinámica en la que cada uno deberá elegir un personaje del Titanic para salvar, justificando su decisión o la razón. Antes de presentar su propia elección, cada participante deberá recordar y mencionar el personaje que salvó el participante anterior y explicar la razón dada, fomentando la escucha activa y el respeto mutuo.</p> <p><i>El TITANIC</i></p> <p><i>Acabáis de recibir, en la oficina para emergencias marítimas, la noticia de que el Titanic se está hundiendo. Tú eres conductor/a de helicóptero y debes elegir a quién salvar primero. No sabes si podrás realizar otro viaje antes de que el barco termine de hundirse.</i></p> <p><i>Jeremi es el capitán del Titanic. Tiene 50 años, una mujer y dos hijos.</i></p> <p><i>Julia es una joven de 19 años. Está estudiando periodismo. Está embarazada.</i></p> <p><i>Mark es arquitecto. Tiene 40 años, Vive con su padre y su madre, que son minusválidos, y a quienes Mark mantiene.</i></p> <p><i>Jean es mecánico. Tiene 33 años. Está de luna de miel con su mujer, que estaba en el barco y no aparece.</i></p> <p><i>Mariola es cantante. Tiene 40 años, está divorciada. Tiene una única hija, que se ha quedado en casa con su padre.</i></p> <p><i>Enriqueta es una niña de 8 años. No encuentra a su padre ni a su madre.</i></p> <p><i>Bernard es un abuelo de 75 años. Está jubilado y vive solo. Su mujer ha muerto y sus dos hijos están casados.</i></p> <p>Responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Fue difícil tomar atención sobre lo mencionado por el participante anterior?</li> <li>¿Puede recordar la información brindada por el anterior participante?</li> <li>¿Puede tomar atención a lo que comentaba el anterior participante?</li> </ul>		
	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿Logré escuchar activamente a los otros participantes? ¿No interrumpí la participación de</p>		

<p><b>Cierre</b></p>	<p>otros padres de familia? ¿Respeté la opinión de cada participante?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superamos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>		<p>30 m</p>
----------------------	--	--	-------------

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarin Antton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**

IE. SIMÓN ANTONIO SOLÍS PALACIOS  
HUARAZ

Mg. Marco Julia Ruzuh  
DIRECTOR

YANAC HUERTA BETSABÉ MAGALI  
PSICÓLOGA  
C Ps P. N° 51645

English Teacher

**Lista de cotejo**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Escucha activamente las preguntas, comentarios y explicaciones de sus pares.			Cambia el hábito de interrumpir la persona interlocutora, dar soluciones apresuradas o hacer juicios de valor.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN	✓			✓		
2	CABANA PICON, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	CABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARO BAUTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY	✓			✓		
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	✓			✓		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEANCARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	✓			✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	✓			✓		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	✓			✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSA	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA	✓			✓		
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	✓			✓		
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLI ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	✓			✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYME	✓			✓		

### SESIÓN DE APRENDIZAJE N°11

#### I. DATOS GENERALES:

**Título de la sesión:** Tú ganas, yo también gano y todos ganamos

**Propósito de la sesión:** Practicar la comunicación asertiva con el objetivo de entablar relaciones horizontales y afectivas entre compañeros de aula.

Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yafac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3º año H	30/05/2025	Tutoría	Dos horas pedagógicas

#### II. COMPETENCIAS A EVALUAR:

<b>Competencia social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidades sociales</li> </ul>

<b>Criterios de evaluación</b>	
Es feliz colaborando con sus compañeros en los diversos trabajos en equipo.	Cumple con los propósitos encomendados.

#### III. METODOLOGÍA:

SECUENCIA DIDÁCTICA			
MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACCIONES	RECURSOS	TIEMPO
<b>Inicio</b>	<p><b>Introducción</b></p> <p>En los noticieros, el conflicto es la idea que más presencia tiene; el conflicto se produce a consecuencia de la agresión, el enfado, la violencia y conceptos similares. Pero también se producen conflictos en la familia, la escuela y las amistades, normalmente menos complejos. Los alumnos y alumnas asumen que tienen conflictos, aunque cada uno/a lo interprete de forma distinta en función de su experiencia o punto de vista.</p> <p><b>EN PAREJAS:</b></p> <p>Pondremos a los estudiantes en parejas y se les pide que en una hoja escriban palabras</p>	<p>Hojas de color</p> <p>Video</p> <p>Proyector multimedia</p>	30 m

	<p>conflictivas, agresivas o negativas que escucharon en su familia, en el colegio, entre amigos y amigas, en las películas, en los noticieros, etc. Después, será pegado en la pizarra y analizaremos el significado.</p> <p>Ejemplo de las palabras: “Me las vas a pagar”, “cuando llegues a casa vas a ver”, “me has estado mintiendo”, “ahora vas a ver”, etc.</p> <p><b>Responden las preguntas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Estás palabras provocaran miedo o ganas de defenderte?</li> <li>- ¿Sueles quedarte callado ante estas palabras o respondes de manera agresiva?</li> </ul>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>Conoceremos formas de acercarnos al conflicto:</b></p> <p>En cada conflicto no todos y todas respondemos de la misma manera. Cada persona tiene una forma diferente de hacerle frente. En esta ocasión analizaremos tres formas de acercarnos al conflicto.</p> <p><b>a) Evitar el conflicto</b></p> <p>- “Tú ganas, yo pierdo”. A pesar de asumir la existencia del conflicto, “pasar” del asunto. “No es mi problema”. “Allá tú”.</p> <p><b>Situación:</b></p> <p>En clase hay un estudiante que se mete conmigo permanentemente. Diga lo que diga, se burla de mí, me dice que soy tonto/a y débil. Eso me duele y me enfada mucho, pero no me atrevo a decir nada. Tengo miedo de que los otros compañeros y compañeras hagan lo mismo. Prefiero callarme, porque si no saldré perdiendo. El resto de compañeros y compañeras se ríen y no dicen nada, piensan que está de broma y se ríen, y no dicen nada en mi defensa. El profesor o profesora lo sabe, pero no le da importancia porque dice que nos hemos acostumbrado y que no tiene importancia”</p> <p><b>b) Hacer frente al conflicto</b></p> <p>- “Ganar o perder”. Cuando se produce el conflicto, las dos personas quieren ganar probando que tienen razón. Se mantendrán firmes, sin aceptar en absoluto la razón de la otra persona.</p> <p><b>Situación:</b></p> <p>“De hoy no pasa, no voy a perdonar, a partir de ahora, cuando se burle de mí, yo también me burlaré. Así aprenderá lo que es sentirse herido/a y estar enfadado/a. Y si hace falta, llegaremos a las manos, a</p>	<p>Carteles en la pizarra Ficha</p>	<p>1h</p>

	<p>ver quién es más fuerte. No me callaré ni me quedaré quieto/a. El resto de compañeros y compañeras se atreverán a pelear. Quizá el profesor o profesora me castigue, pero no pienso ceder ante ese chantajista. Hoy se enterará de lo que soy capaz”.</p> <p><b>c) Arreglar el conflicto</b></p> <p>- “Tú ganas, yo gano”.</p> <p><b>Situación:</b></p> <p>“Hoy nos hemos encontrado de camino al colegio. Al principio he pensado en no hacer nada, pero se me ha acercado como si no pasara nada. En ese momento, me he atrevido a confesarle que me hace daño. Le he dicho que no me gusta que me llame tonto/a y débil. Que me menosprecia el resto de compañeros y compañeras. Me ha dicho que lo dice en broma, no para hacerme daño, y que le sale casi sin querer. Que tampoco le gusta que se metan con él o ella. Me ha dicho que siente lo ocurrido, que no volverá a hacerlo y que no le dé importancia. En la tutoría, el profesor o profesora ha propuesto una reflexión sobre los problemas entre compañeros y compañeras y ha puesto como ejemplo lo que ocurre en clase. Ambos hemos contado lo que ha ocurrido. El resto de compañeros y compañeras han dado su opinión. Para mí, el problema ya está solucionado”.</p> <p><b>Seguidamente:</b></p> <p>En 3 grupos pedimos que los estudiantes representen las tres situaciones.</p> <p>Después de la representación, respondemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál era el conflicto?</li> <li>- ¿Cómo ha respondido y cómo se ha sentido cada personaje?</li> <li>- ¿Qué consecuencias puede tener cada respuesta?</li> <li>- ¿Cuál es la manera más habitual entre nosotros y nosotras? ¿Qué harías tú?</li> <li>- ¿Cuál es la mejor manera para hacer frente el conflicto?</li> </ul>		
<p><b>Cierre</b></p>	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿Cómo reconoces tus propias emociones y sus efectos?, ¿cuáles son tus fortalezas y tus debilidades?, ¿cómo puedes lograr confiar en ti mismo y con los demás?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superamos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>		<p>30 m</p>

**IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria  
Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarin Antton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**



LE. SANCOS ANTONIO BOLIVAR PILACOR  
HUARAZ  
  
Mg. Marco Julia Rivas  
DIRECTOR



XANAC HUERTA BETSABE MAGALI  
PSICÓLOGA  
C P s P N° 51645



English Teacher

Lista de cotejo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Asume que a veces hacemos daño al resto.			Sabe pedir perdón.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Asume que a veces hacemos daño al resto.			Sabe pedir perdón.		
		Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN	✓			✓		
2	CABANA PICON, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	GABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARD BALTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY	✓			✓		
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	✓			✓		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEANCARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	✓			✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	✓			✓		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	✓			✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSA	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA	✓			✓		
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	✓			✓		
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLI ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	✓			✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIA JESUS AYME	✓			✓		

### SESIÓN DE APRENDIZAJE N°12

#### I. DATOS GENERALES:

**Título de la sesión:** El sentido de entenderse mutuamente para evitar la violencia escolar.

**Propósito de la sesión:** Reflexionar en torno a la importancia de la sinergia grupal para evitar la violencia escolar.


Institución Educativa:		Simón Antonio Bolívar Palacios	
Director:		Mg. Marco Julca Rurush	
Docente de aula:		Edith Ortiz Bravo	
Nivel:		Educación Secundaria	
Doctoranda:		Betsabe Magali Yañac Huerta	
Grado	Fecha	Taller	Duración
3° año H	06/06/2025	Tutoría	Dos horas pedagógicas

#### II. COMPETENCIAS A EVALUAR:

<b>Competencia personal</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidades sociales</li> </ul>	
<b>Criterios de evaluación</b>	
Trabaja en equipo y crea un sentido de respeto, escucha y comprensión de manera recíprocamente.	Analiza las perspectivas de cada participante y las respeta.

#### III. METODOLOGÍA:

SECUENCIA DIDACTICA			
MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACCIONES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<p><i>Introducción</i></p> <p>Trabajar en equipo supone aprender tomar decisiones en consenso. Es muy importante que todos y todas participen en la toma de decisiones, todos y todas deben implicarse, aunque la decisión adoptada no sea la más adecuada.</p> <p><b>EN DOS GRUPOS:</b></p> <p>Se conformará dos grupos, a cada uno se le dará un "ula- ula". Y deberán seguir las siguientes indicaciones: Busquen la estrategia más conveniente, pero todos los integrantes tienen que pasar todo su cuerpo por el ula- ula, en un tiempo de 1 minuto, para lograr salvarse.</p>		

	 <p><b>Responden las preguntas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué estrategia utilizaron?</li> <li>- ¿Creen que fue la mejor decisión?</li> <li>- ¿De quién fue la idea? ¿Todos estuvieron de acuerdo con la idea de su compañera o compañero?</li> </ul>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><i>Aprendamos tomar decisiones</i></p> <p><i>Se presenta a los estudiantes la siguiente situación.</i></p> <p>Cada uno/a de nosotros/as somos capitanes/as de un barco; cada uno/a tenemos la responsabilidad de capitanear un barco. Nos acaban de comunicar que el barco tiene un agujero, y que en cinco minutos se hundirá. Todos los chalecos y botes salvavidas están estropeados, excepto uno. En el bote que no está estropeado pueden entrar hasta cinco personas. Pero en el barco hay doce: nosotros y nosotras (capitán/a), una abuela de 85 años, una madre y su hijo, una persona toxicómana, una persona empresaria, un cantante de rock, un alumno o alumna, una persona agricultora, una persona científica, una persona discapacitada y un cura.</p> <p>Se realiza la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dado que eres la persona que capitanea, ¿qué decisión tomarás?</li> <li>- Razónalo.</li> </ul> <p>En grupos pequeños:</p> <p>Los estudiantes harán grupos de cuatro. Cada estudiante expondrá su opinión y la comparará con la del resto. Elegirán entre todos y todas a quién salvar.</p> <p>Expondremos a los estudiantes la estrategia que deben realizar para llegar a un consenso de manera más fácil.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada grupo escogerá una persona portavoz, por sorteo. Y tendrá las siguientes funciones.</li> </ul>	<p>2 "ula- ula"</p>	<p>30 m</p>

	<p>1. La persona portavoz recogerá por escrito lo que diga cada participante.</p> <p>Podrá preguntar lo que quiera a las personas participantes,</p> <p>3. Podrá organizar el grupo.</p> <p>4. Se le podrá asignar cuantas funciones se quiera.</p> <p>Debate:</p> <p>Debate Después, los/las portavoces se colocarán en la mitad del círculo creado por el resto del alumnado y analizarán los resultados. Las personas portavoces deberán llegar al consenso, eligiendo uno de los resultados. Que la mayoría apueste por una opción puede ser una buena manera de llegar al consenso. Por último, pueden representar todo lo que ocurre en el barco, utilizando ropa adecuada y preparando un decorado.</p> <p>Responden a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Fue fácil llegar a un consenso?</li> <li>- ¿El portavoz se sintió estresado?</li> <li>- ¿Cada estudiante realiza su comisión?</li> </ul> <p>¿Hubo actitudes que no les agrado de sus compañeros o compañeras?</p>		
<b>Cierre</b>	<p><b>Evaluación de las competencias:</b></p> <p>¿Te resultó fácil el trabajo en equipo, con respeto, y comprensión? ¿Analizaron cada postura de sus compañeros y compañeras?</p> <p><b>Metacognición</b></p> <p>Para finalizar realizo las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo te sentiste al realizarlo? ¿Qué dificultades tuvimos y cómo lo superemos? ¿Para qué nos servirá lo que hemos aprendido el día de hoy?</p>	<p>Hojas de color</p> <p>Bolígrafo</p> <p>Ropa y material para representar a cada personaje</p> <p>Decorado</p>	<b>1ra</b>

**VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Programación curricular de Educación de Primaria
- Ministerio de educación
- Currículo Nacional y Programas Curriculares de la Educación Básica – CNEB 2017. MINEDU
- Inteligencia emocional - Beatriz Ezeiza Urdangarin Anton Izagirre Gorostegi Arantza Lakunza Arregi

**VI. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: Lista de cotejo**

18. SANCION ANTONIO BOLIVAR PALACIOS  
HERRAZ  
Mg. Marco Juana Ruzak  
DIRECTOR

YANAC HUERTA DETSABE MAGALI  
PSICÓLOGA  
C.P.S. N° 51645

Edith Ortiz Bravo  
English Teacher

Lista de cotejo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Trabaja en equipo y crea un sentido de respeto, escucha y comprende de manera recíproca.			Analiza las perspectivas de cada participante y las respeta.		
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda	Lo logró	Lo está intentando	Necesita ayuda
1	ALVARADO DEPAZ, NEYDA KAREN	✓			✓		
2	CABANA PICÓN, AGNES AMELIA	✓			✓		
3	CABRERA HUARACA, JUNIOR MIGUEL	✓			✓		
4	CARO BAUTISTA, JIMENA SOLEDAD	✓			✓		
5	CHAVEZ CAMPOS, ANYELI DIANA	✓			✓		
6	FLORES BARTOLOME, MARYSEL NAHOMY	✓			✓		
7	FLORES HERRERA, NAYRUTH YASMIN	✓			✓		
8	GONZALES CHAUCA, JASIR JEANCARLO	✓			✓		
9	GRANADOS YLLANES, YADIRA INES	✓			✓		
10	HUERTA AGUILAR, ANGEL GABRIEL	✓			✓		
11	MATOS PACHECO, KIARA ALEJANDRA	✓			✓		
12	NORABUENA CHINCHAY, LINDA FLOR	✓			✓		
13	PACHECO FELIX SAYUMI YURISA	✓			✓		
14	QUISPE MARTIN, BEATRIZ ANTONELA	✓			✓		
15	RAMIREZ DEPAZ, SHANTEL MELYSSE	✓			✓		
16	RAYMUNDO ESPINOZA, CARMEN ROSA	✓			✓		
17	RODRIGUEZ JAUREGUI, ANA CRISTINA	✓			✓		
18	RODRIGUEZ YAURI, JIMENA SAYURI	✓			✓		
19	ROMERO MORALES, NATANIEL ARACELY	✓			✓		
20	RONDAN ATANACIO, MARIA FERNANDA	✓			✓		
21	ROSALES ALBERTO, GISELLI ARIANE	✓			✓		
22	RUBINA FLORES, SHANTAL SHARON	✓			✓		
23	TICONA AGUILAR, MARIANA DE LOS ANGELES	✓			✓		
24	TREJO RIVERA, XIAHOMI AZUMY	✓			✓		
25	VILLAFAN LUCERO, KIARA ANYELINA	✓			✓		
26	VILLANUEVA BALTAZAR, MARIAJESUS AYME	✓			✓		

#### Anexo 4: Evidencias fotográficas



Aplicación de pretest



Ejecución de sesiones



Ejecución de sesiones



Ejecución de sesiones



Ejecución de sesión con docentes



Ejecución de sesión con padres de familia



Ejecución de sesiones



Ejecución de sesiones



Ejecución de sesiones



Ejecución de sesiones



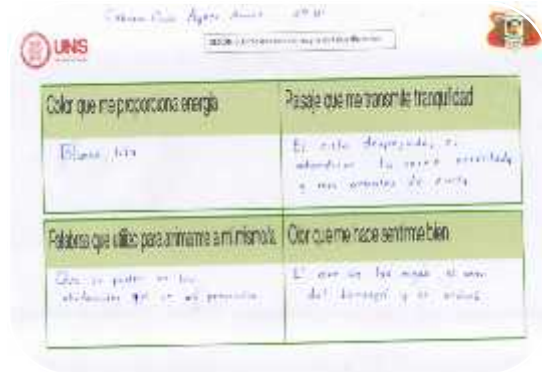
Ejecución de sesiones



Aplicación de post test



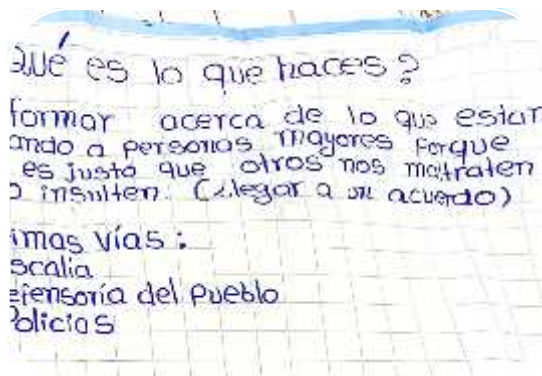
Evidencia de las sesiones



Evidencia de las sesiones



Evidencia de las sesiones



Evidencia de las sesiones

**Anexo 5: Base de datos**

**Base de datos de pretest**

				CVICO																									
	G/S	Edad	Sexo	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	PD
a1	F	14	F	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	0	2	2	0	1	1	2	2	0	0	1	11
a2	F	15	F	1	1	2	0	2	1	1	1	2	2	0	2	2	0	1	1	2	1	1	1	0	0	1	2	2	12
<b>a3</b>	F	14	M	1	2	0	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	0	1	1	1	1	1	2	0	1	2	2	12
a4	F	<b>14</b>	<b>F</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	15
a5	F	14	M	2	1	0	2	2	0	1	1	1	0	0	0	1	1	2	1	2	1	0	1	2	0	2	2	2	15
a6	F	14	M	1	2	0	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	0	1	2	0	2	2	2	16
a7	F	15	F	1	1	0	0	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	1	2	0	1	2	2	16
a8	F	14	F	1	1	0	0	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	0	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	16
a9	F	14	M	0	0	0	0	0	2	1	1	2	2	0	1	1	1	2	2	1	2	0	1	2	2	1	2	1	16
a10	F	14	M	2	2	2	0	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	18
a11	F	14	F	0	1	0	2	0	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	0	1	1	2	2	2	2	2	18
a12	GC	F	14	F	1	1	2	2	2	0	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	0	1	2	2	18
a13	F	14	F	1	1	0	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2	1	2	18
a14	F	14	F	0	1	0	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	18
a15	F	14	M	1	1	0	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	0	2	2	2	19
a16	F	14	M	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	19
a17	F	14	F	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	20
a18	F	16	M	1	1	0	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	20
a19	F	<b>15</b>	<b>M</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	20
a20	F	14	F	1	1	0	0	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	20
a21	F	14	M	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	20
a22	F	<b>15</b>	<b>F</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	21
a23	F	15	F	2	2	1	0	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	21
a24	F	15	F	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22
a1	GE	H	14	M	0	1	0	0	2	1	0	2	2	0	0	2	0	0	2	1	0	0	1	2	0	0	2	0	8
a2	H	15	F	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	0	2	0	0	2	2	0	0	1	2	11
a3	H	15	F	0	0	0	2	2	2	1	0	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	0	2	2	0	0	2	1	12
a4	H	14	F	1	1	0	0	2	2	1	1	2	1	2	1	1	0	2	1	2	2	1	1	0	0	1	1	1	12

a5	H	14	M	1	1	0	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	0	2	2	0	1	2	0	12	
a6	H	15	F	1	1	0	0	0	1	1	1	2	2	1	2	1	0	1	2	0	1	2	1	1	2	0	1	2	1	13
a7	H	14	F	0	1	0	0	0	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	0	2	2	0	1	1	2	13	
a8	H	14	F	1	1	0	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	0	0	2	0	1	1	2	14		
a9	H	14	F	1	1	0	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	0	1	2	2	0	1	2	14	
a10	H	14	F	1	1	0	0	2	1	1	1	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	1	1	2	0	2	1	1	16	
a11	H	15	M	1	1	0	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	16	
a12	H	15	F	0	1	0	0	2	1	1	0	1	2	2	2	1	0	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	16	
a13	H	15	F	0	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	0	2	1	1	2	2	2	2	0	1	2	2	0	1	2	16
a14	H	15	F	1	1	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2	1	0	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	16	
a15	H	15	F	1	1	0	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	17		
a16	H	14	M	1	1	0	2	2	1	1	1	0	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	0	2	1	2	17		
a17	H	14	M	1	2	0	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	17	
a18	H	14	F	0	1	0	0	2	2	1	1	1	2	2	0	2	0	2	2	1	2	2	2	0	2	1	2	18		
a19	H	14	F	0	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	2	1	1	2	2	18		
a20	H	14	F	1	1	0	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	1	2	18		
a21	H	15	F	0	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	19	
a22	H	14	F	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	20	
a23	H	14	F	1	1	0	0	2	2	1	1	2	2	2	1	2	0	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	20	
a24	H	14	F	1	1	2	0	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	20	
a25	H	14	F	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	20	

Base de datos de postest

		CVICO																											
	G/S	Edad	Sexo	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	
a1	F	15	F	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	0	1	1	2	0	1	1	2	2	0	0	1	
a2	F	14	M	2	2	2	0	0	0	2	2	2	2	1	2	2	2	0	0	2	1	1	1	2	0	1	2	2	
a3	F	14	F	1	1	0	0	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2	1	2	0	1	2	2	
a4	F	14	M	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	0	1	1	2	0	1	1	2	
a5	F	15	F	1	2	2	2	2	0	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	0	2	2	1	1	0	2	
a6	F	14	M	2	2	2	0	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	0	1	2	0	1	2	2	
a7	F	14	F	1	1	0	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	0	2	2	2	
a8	F	14	M	1	1	0	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	0	2	2	1	2	2	1	
a9	F	14	F	2	2	0	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	
a10	F	14	F	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	
a11	F	16	M	1	1	0	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	
a12	F	14	F	1	2	2	0	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	0	1	2	2	
a13	F	15	F	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	1	2	
a14	F	15	M	0	1	0	2	2	2	1	1	2	2	2	0	1	0	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	
a15	F	15	F	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	1	2	2	
a16	F	15	F	1	1	1	0	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	0	1	1	2	2	2	2	2	
a17	F	14	F	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	
a18	F	14	F	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2	2	2	
a19	F	14	M	0	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	
a20	F	14	F	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	
a21	F	14	F	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	
a22	F	14	M	1	1	0	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	
a23	F	14	M	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	
a24	F	14	M	1	1	0	0	2	2	1	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	
a1	GE	H	15	M	1	1	0	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	0	2	2	1	0	1	2	0	0	2	1
a2	GE	H	14	M	1	1	0	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	0	0	2	2	0	1	2	2

a3	H	14	F	1	2	0	0	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	0	1	2	0	1	2	2	
a4	H	15	F	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	0	1	2	1	
a5	H	14	M	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	
a6	H	15	F	1	1	1	0	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	0	1	2	2		
a7	H	14	M	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	0	1	2	2		
a8	H	14	F	1	1	1	0	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	0	1	2	2	
a9	H	15	F	1	1	1	0	2	1	1	1	2	2	2	1	1	0	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
a10	H	15	F	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	0	2	1	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	
a11	H	15	F	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
a12	H	14	F	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
a13	H	15	F	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	
a14	H	15	F	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2
a15	H	14	F	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
a16	H	14	F	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
a17	H	14	F	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
a18	H	14	M	1	1	0	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
a19	H	14	F	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
a20	H	14	F	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
a21	H	14	F	1	1	1	2	0	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
a22	H	14	F	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
a23	H	14	F	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
a24	H	14	F	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
a25	H	15	F	1	1	1	0	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

## Anexo 6: Carta de presentación para ejecutar proyecto

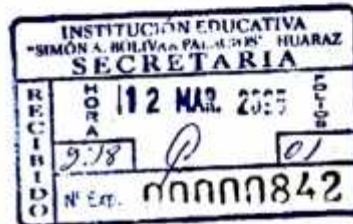


Año de la Recuperación y Consolidación de la Economía Peruana\*

Nuevo Chimbote, 03 de febrero de 2025

### CARTA N° 006-2025-UNS-EPG

Señor  
Director I.E. "Simón Antonio Bolívar Palacios"  
Huaraz.-



De mi especial consideración:

Es motivo del presente expresarle un cordial saludo, asimismo presentarle a la Ms. Betsabe Magali Yañac Huerta, estudiante del programa de Doctorado en Educación de esta escuela, con código de matrícula N° 2023832013; quien como parte de sus estudios de posgrado se encuentra elaborando el proyecto de tesis intitulado: "PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLIVAR DE HUARAZ, 2024".

Considerando lo expuesto, solicito a su despacho brinde a la mencionada estudiante, las facilidades necesarias para acceder a la información que requiera para la ejecución del proyecto antes mencionado, que tiene como finalidad la obtención del Grado de Doctor.

Quedando a su disposición en caso de requerr información adicional, me suscribo de usted haciéndole llegar las muestras de mi más alto aprecio y consideración.

Atentamente,



*B. R.*  
**Dra. Betty Celia Risco Rodríguez**  
Directora (e) Escuela de Posgrado

Cc: Interesada - Archivo  
BCRR/cpa

Oficina de Atención al Usuario - Oficina de Secretaría  
Escuela de Posgrado - Universidad Nacional del Santa - Calle de la Libertad 1000  
Calle José María Flores 40 - Huaraz - Perú - Teléfono: 053 2222222  
Sitio Web: [www.unsa.edu.pe](http://www.unsa.edu.pe) - Nueva Chimbote - Huancayo - Lima

[www.unsa.edu.pe](http://www.unsa.edu.pe)