

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
ESCUELA DE POSGRADO
Programa de Maestría en Ciencias de la
Educación mención Docencia e Investigación**



**Programa de rutinas emocionales para mejorar habilidades
socioemocionales en estudiantes de primaria de una Institución
Educativa de Nuevo Chimbote, 2024**

**Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias
de la Educación mención Docencia e Investigación**

Autora:

**Bach. Alva Vargas, Luisa Almendra
DNI N° 72454577**

Código ORCID: 0000-0002-1325-6407

Asesora:

**Dra. Chávez Ojeda, Mirelly Zulema
DNI N° 32988238**

Código ORCID: 0000-0002-2842-1865

**NUEVO CHIMBOTE - PERÚ
2026**



CONSTANCIA DE ASESORAMIENTO DE LA TESIS

Yo, Dra. Mirelly Zulema, Chávez Ojeda, certifico mi asesoramiento de la tesis: **Programa de rutinas emocionales para mejorar habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de una Institución Educativa de Nuevo Chimbote, 2024**, elaborado por la Bach. Alva Vargas, Luisa Almendra, para obtener el grado de **Maestro en ciencias de la educación mención docencia e investigación**, ha sido evaluado y reúne las condiciones formales y metodológicas, estando encuadrado dentro de las áreas y líneas de investigación, conforme al Reglamento General de Grados y Títulos en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa.

Nuevo Chimbote, enero del 2026.

Dra. Chávez Ojeda, Mirelly Zulema
D.N.I.:32988238
Código ORCID: 0000-0002-2842-1865
Asesor

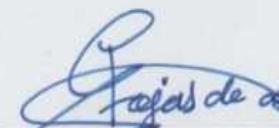


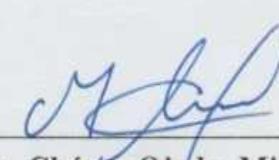
AVAL DEL JURADO EVALUADOR

Programa de rutinas emocionales para mejorar habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de una Institución Educativa de Nuevo Chimbote, 2024.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN


Dra. Chu Amaranto, Úrsula Milagros
Presidenta
DNI: 32907054
CÓDIGO ORCID: 0000-0003-4884-2904


Dra. Rojas Cordero, Eva María
Secretaria
DNI: 32852514
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-5973-0820


Dra. Chávez Ojeda, Mirelly Zulema
Vocal
DNI: 32988238
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-2842-1865



ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

A los veintidós días del mes de enero del año 2026, siendo las 09:00 horas, en el 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° 993-2025-EPG-UNS de fecha 13.12.2025, conformado por los docentes: Dra. Úrsula Milagros Chu Amaranto (Presidenta), Dra. Eva María Rojas Cordero (Secretaria) y Dra. Mirelly Zulema Chávez Ojeda (Vocal); con la finalidad de evaluar la tesis intitulada: **"PROGRAMA DE RUTINAS EMOCIONALES PARA MEJORAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NUEVO CHIMBOTE, 2024"**; presentado por la tesista **Luisa Almendra Alva Vargas**, egresada del programa de Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia e Investigación.

Sustentación autorizada mediante Resolución Directoral N° 053-2026-EPG-UNS de fecha 19 de enero 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 APROBADO, asignándole la calificación de 18 (DIECIOCHO).

Siendo las 10:15 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

Dra. Eva María Rojas Cordero
Secretaria

Dra. Mirelly Zulema Chávez Ojeda
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: Jhonny Daniel RAMIREZ SALAZAR

Título del ejercicio: MAESTRIA 2025

Título de la entrega: Programa de rutinas emocionales para mejorar habilidades so...

Nombre del archivo: Programa_de_rutinas_emocionales_para_mejorar_habilidades...

Tamaño del archivo: 728.55K

Total páginas: 78

Total de palabras: 17,124

Total de caracteres: 100,329

Fecha de entrega: 28-ene-2026 08:51p. m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2831104331

I. INTRODUCCIÓN

I.1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

I.1.1. Realidad genérica del problema

En la actualidad, el sistema educativo enfrenta el desafío de atender no solo el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también su formación socioemocional, la cual resulta fundamental para el bienestar personal, la convivencia escolar y el logro de aprendizajes significativos. Sin embargo, en diversos contextos educativos, las habilidades socioemocionales no reciben la atención necesaria dentro del proceso pedagógico, lo que se refleja en conductas problemáticas, dificultades en las relaciones interpersonales y un clima escolar poco favorable. Esta situación evidencia la necesidad de analizar de manera integral la realidad educativa en torno al desarrollo de dichas habilidades, considerando su impacto en el comportamiento, el rendimiento académico y la formación integral de los estudiantes.

En el ámbito educativo, el desarrollo de las habilidades socioemocionales continúa siendo una dimensión poco visibilizada y escasamente valorada frente al énfasis predominante en los logros académicos y deportivos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) ejemplifica esta situación a través del denominado "currículo oculto", evidenciado en instituciones educativas donde se exaltan públicamente los trofeos deportivos y los cuadros de honor académico, mientras se invisibilizan otras competencias relevantes para la formación integral del estudiante.

En este contexto, quedan relegados aquellos niños y adolescentes que destacan en áreas como el arte, el teatro, el ajedrez o actividades prácticas, así como quienes manifiestan conductas prosociales vinculadas al cuidado, la empatía, la solidaridad y la participación ciudadana. Esta omisión limita el reconocimiento de habilidades socioemocionales

1

Programa de rutinas emocionales para mejorar habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de una Institución Educativa de Nuevo Chimbote, 2024..docx

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	4%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
5	up-rid.up.ac.pa Fuente de Internet	1%
6	www.magister.es Fuente de Internet	1%
7	portal.amelica.org Fuente de Internet	<1%
8	repositorio.ujcm.edu.pe Fuente de Internet	<1%
9	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca Trabajo del estudiante	<1%
10	psicoeducativa44.blogspot.com Fuente de Internet	<1%
11	core.ac.uk Fuente de Internet	<1%

DEDICATORIA

A Dios por darme fuerzas y ser la inspiración para seguir en el transcurso de alcanzar una de mis aspiraciones más anheladas.

A mi madre, por ser mi refugio y fortaleza, brindándome su protección y aliento incondicional cada día. Sin su apoyo, este logro no habría sido posible.

A todos aquellos que han sido mi sostén y apoyo, y que hicieron posible la realización exitosa de este trabajo, les expreso mi más sincera gratitud. En especial, a los docentes que compartieron generosamente sus conocimientos, enriqueciendo no solo mi investigación, sino también mi desarrollo personal y profesional.

Almendra

AGRADECIMIENTO

A mi asesora Mirelly Zulema Chaves Ojeda que se comprometió con el desarrollo y ejecución de esta investigación. Ella me encaminó exitosamente y me dio el suficiente apoyo para no flaquear ante el éxito de esta investigación.

A la institución educativa que me ha acogido, I.E.P.C. Jesús Maestro, por proporcionarme las herramientas y oportunidades necesarias para la aplicación de mi proyecto. Este centro no solo ha sido un espacio de formación, sino también un lugar donde he fortalecido lazos significativos y compartido experiencias que enriquecieron mi aprendizaje.

De manera muy especial, a mis docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa, por su exigencia y dedicación en mi formación académica, quienes han sido fundamentales para mi crecimiento y desarrollo profesional.

El autor

ÍNDICE

CONSTANCIA DE ASESORAMIENTO DE LA TESIS.....	ii
HOJA DEL AVAL DEL JURADO EVALUADOR.....	iii
ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS.....	iv
RECIBO TURNITIN.....	v
REPORTE PORCENTUAL DE TURNITIN.....	vi
DEDICATORIA	vii
AGRADECIMIENTO	viii
ÍNDICE.....	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT.....	xi
I. INTRODUCCIÓN	16
1.1. Descripción.....	16
1.1.1. Realidad genérica del problema.....	16
1.1.2. Características de la realidad específica.....	21
1.1.3. Formulación del problema.....	22
1.2. Objetivos.....	23
1.2.1. Objetivo general.....	23
1.2.2. Objetivos específicos.....	23
1.3. Formulación de la hipótesis.....	24
1.3.1. Hipótesis general.....	24
1.4. Justificación e importancia	24
1.4.1. Conveniencia.....	24
1.4.2. Relevancia social.....	24
1.4.3. Valor teórico.....	25
1.4.4. Implicancias prácticas.....	25
1.4.5. Utilidad metodológica.....	25
II. MARCO TEÓRICO.....	27
2.1. Antecedentes.....	27
2.2. Marco conceptual.....	31
2.2.1. Fundamentación teórica de la variable habilidades socioemocionales	31
a. Teorías.....	31
b. Definición.....	31

c. Enfoques.....	32
d. Dimensiones.....	34
e. Importancia.....	37
2.2.2. Fundamentación teórica de la variable rutinas emocionales.....	39
a. Teorías.....	39
b. Definición.....	40
c. Enfoques.....	40
d. Dimensiones.....	41
e. Las rutinas emocionales como soporte para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.....	44
f. Efectividad de las rutinas emocionales.....	46
g. Importancia.....	46
h. Rol de docente.....	46
2.3. Propuesta experimental.....	49
2.4. Variables.....	61
III. METODOLOGÍA.....	62
3.1. Enfoque de investigación.....	62
3.2. Métodos de investigación.....	62
3.3. Diseño de investigación.....	63
3.4. Población y muestra.....	64
3.5. Operacionalización de la variable.....	66
3.6. Técnica e instrumentos de recolección de datos.....	70
3.7. Técnica de análisis de resultados.....	75
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	76
4.1. Resultados.....	76
4.2. Discusión.....	84
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	88
5.1. Conclusiones.....	88
5.2. Recomendaciones.....	91
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
VII. ANEXOS.....	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Concreción del diseño respecto a las rutinas emocionales.....	59
Tabla 2 Estudiantes de cuarto grado A de primaria de la I.E.P Jesús Maestro.....	65
Tabla 3 Matriz de operacionalización de la variable independiente.....	66
Tabla 4 Matriz de operacionalización de la variable dependiente.....	69
Tabla 5 Escala de valoración para la variable dependiente.....	72
Tabla 6 Mejora de habilidades socioemocionales con la intervención de rutinas emocionales	72
Tabla 7 Nivel de habilidades socioemocionales PRETEST - POSTEST.....	76
Tabla 8 Nivel de la dimensión interpersonal PRETEST - POSTEST	77
Tabla 9 Nivel de la dimensión intrapersonal PRETEST - POSTEST	78
Tabla 10 Nivel de la dimensión adaptabilidad PRETEST - POSTEST	79
Tabla 11 Nivel de la dimensión manejo de estrés PRETEST - POSTEST	80
Tabla 12 Nivel de la dimensión estado de ánimo PRETEST - POSTEST	81
Tabla 13 Prueba de normalidad	82
Tabla 14 Prueba t de student para muestras relacionadas	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Nivel de habilidades socioemocionales PRETEST – POSTEST.....	76
Figura 2 Nivel de la dimensión interpersonal PRETEST - POSTEST	77
Figura 3 Nivel de la dimensión intrapersonal PRETEST - POSTEST	78
Figura 4 Nivel de la dimensión adaptabilidad PRETEST - POSTEST	79
Figura 5 Nivel de la dimensión manejo de estrés PRETEST - POSTEST	80
Figura 6 Nivel de la dimensión estado de ánimo PRETEST - POSTEST	81

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia.....	98
Anexo 2: Instrumento Pretest – Postest.....	100
Anexo 3: Ficha técnica del instrumento Pretest – Postest	102
Anexo 4: Propuesta experimental de la investigación	104
Anexo 5: Resolución de aprobación de proyecto	106
Anexo 6: Oficio de aceptación de la I.E.....	107

RESUMEN

El presente estudio denominado Programa de rutinas emocionales para mejorar habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de una Institución Educativa de Nuevo Chimbote – 2024, tuvo como objetivo determinar que el Programa basado en rutinas emocionales mejora las habilidades socioemocionales. En ese sentido, esta investigación se centró en proporcionar a los estudiantes, herramientas prácticas para comprender y regular sus emociones, fomentando así un ambiente escolar más positivo y propicio para el aprendizaje.

Además, esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, método deductivo y analítico-sintético, con diseño pre-experimental, cuya muestra estuvo conformada por 30 estudiantes. Para el recojo de información se empleó la técnica de encuesta, con un cuestionario como instrumento, compuesto por 60 ítems.

Frente a los resultados obtenidos, el análisis estadístico se realizó mediante el software SPSS. Los hallazgos evidenciaron que la aplicación del programa basado en rutinas emocionales mejoró de manera significativa el nivel de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Estos resultados confirman que la eficacia de intervenciones estructuradas promueve de manera positiva las relaciones interpersonales, intrapersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo. En síntesis, esta investigación resalta la importancia de integrar estrategias emocionales dentro del proceso educativo, especialmente en la educación primaria, etapa en la que los niños se encuentran en un momento clave para fortalecer competencias socioemocionales que impactarán positivamente en su desarrollo integral y bienestar futuro.

El autor

PALABRAS CLAVES: Rutinas Emocionales, Habilidades, Socioemocionales.

ABSTRACT

The present study, titled *Emotional Routines Program to Improve Socioemotional Skills in Primary School Students of an Educational Institution in Nuevo Chimbote – 2024*, aimed to determine whether a program based on emotional routines enhances socioemotional skills in fourth-grade students. In this regard, the research focused on providing students with practical tools to understand and regulate their emotions, thereby fostering a more positive and conducive school environment for learning.

The study employed a quantitative approach, applied in nature, using analytical–synthetic and deductive methods, with a pre-experimental design. The sample consisted of 30 students. For data collection, the survey technique was used, with a questionnaire as the instrument, composed of 60 items.

Based on the results obtained, statistical analysis was carried out using SPSS software. The findings showed that the implementation of the emotional routines program significantly improved the students' socioemotional skill levels. These results confirm that the effectiveness of structured interventions positively promotes interpersonal and intrapersonal relationships, adaptability, stress management, and mood. In summary, this research highlights the importance of integrating emotional strategies into the educational process, especially in primary education, a stage in which children are at a crucial moment for strengthening socioemotional competencies that will positively influence their overall development and future well-being.

The author

KEYWORDS: Emotional Routines, Skills, Socio-emotional.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1.1. Realidad genérica del problema

En la actualidad, el sistema educativo enfrenta el desafío de atender no solo el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también su formación socioemocional, la cual resulta fundamental para el bienestar personal, la convivencia escolar y el logro de aprendizajes significativos. Sin embargo, en diversos contextos educativos, las habilidades socioemocionales no reciben la atención necesaria dentro del proceso pedagógico, lo que se refleja en conductas problemáticas, dificultades en las relaciones interpersonales y un clima escolar poco favorable. Esta situación evidencia la necesidad de analizar de manera integral la realidad educativa en torno al desarrollo de dichas habilidades, considerando su impacto en el comportamiento, el rendimiento académico y la formación integral de los estudiantes.

En el ámbito educativo, el desarrollo de las habilidades socioemocionales continúa siendo una dimensión poco visibilizada y escasamente valorada frente al énfasis predominante en los logros académicos y deportivos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) ejemplifica esta situación a través del denominado “currículo oculto”, evidenciado en instituciones educativas donde se exaltan públicamente los trofeos deportivos y los cuadros de honor académico, mientras se invisibilizan otras competencias relevantes para la formación integral del estudiante.

En este contexto, quedan relegados aquellos niños y adolescentes que destacan en áreas como el arte, el teatro, el ajedrez o actividades prácticas, así como quienes manifiestan conductas prosociales vinculadas al cuidado, la empatía, la solidaridad y la participación ciudadana. Esta omisión limita el reconocimiento de habilidades socioemocionales

fundamentales y genera formas sutiles de exclusión escolar que impactan negativamente en la autoestima, la convivencia y el comportamiento de los estudiantes, debilitando la función formativa de la escuela como espacio de construcción de ciudadanía democrática.

La UNESCO (2021) advierte que el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales tiene consecuencias significativas tanto a nivel individual como colectivo, influyendo en el rendimiento académico, la salud mental y la formación ciudadana. No obstante, los resultados de evaluaciones internacionales muestran un panorama preocupante: de doce países evaluados, solo cuatro presentan niveles elevados de autorregulación emocional; en empatía, únicamente dos países alcanzan un nivel promedio; y respecto a la apertura a la diversidad, apenas dos países muestran resultados altos. Estos datos evidencian una brecha importante en el desarrollo de dichas habilidades y su relación directa con el interés que los docentes demuestran por el bienestar emocional de sus estudiantes.

Investigaciones realizadas en América Latina refuerzan esta problemática. Torres et al. (2018), en Argentina, identificaron que muchos niños y adolescentes presentan dificultades para relacionarse de manera constructiva con su entorno familiar y social. En su estudio, la puntuación global en habilidades sociales fue de 2.6 en una escala de 1 a 4, ubicándose en el percentil 34, lo que indica un nivel medio bajo. Estas limitaciones se manifiestan en conductas problemáticas como dificultades para expresar emociones, escaso control de impulsos, baja tolerancia a la frustración y conflictos frecuentes con sus pares.

De manera similar, Chancusi y Chicaiza (2024) señalan que en el contexto ecuatoriano se evidencian serias dificultades en las relaciones interpersonales escolares, asociadas a la ausencia de valores y a comportamientos inadecuados. Los estudiantes con escasas habilidades socioemocionales suelen manifestar frustración, actitudes agresivas,

descontento y conflictos constantes, mostrando poco respeto por los sentimientos y pensamientos de los demás. Estas conductas, en muchos casos, tienen su origen en entornos familiares marcados por prácticas de maltrato físico o psicológico, lo que afecta significativamente su seguridad emocional y confianza personal.

Desde la perspectiva de Sartori y López (2016), los adolescentes con un bajo repertorio de habilidades sociales presentan dificultades para comprender y regular sus propias emociones y las de los demás, lo que incrementa el riesgo de aislamiento social y exclusión. La falta de estas competencias repercute directamente en la calidad de las relaciones interpersonales, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos, aspectos esenciales para la convivencia escolar.

Asimismo, Rebaque et al. (2019), en un estudio realizado en Madrid, evidenciaron una carencia significativa en el sistema educativo respecto al desarrollo de habilidades sociales, señalando que tanto las instituciones educativas como las familias carecen de estrategias y formación adecuada para promoverlas. Esta situación se ve agravada por la falta de preparación de los docentes para trabajar de manera sistemática la educación socioemocional, a pesar de ser un componente imprescindible del desarrollo humano en la etapa escolar.

La ausencia de una integración efectiva de las habilidades socioemocionales en el currículo escolar genera consecuencias visibles en la convivencia diaria, como actitudes conflictivas, falta de respeto, dificultades para comunicarse y escasa empatía entre los estudiantes. Estas problemáticas se reflejan también en situaciones de acoso escolar. Datos recientes indican que el 29,5 % de los estudiantes reportó la difusión de rumores por parte de sus compañeros, el 27,1 % señaló haber sido excluido de actividades y el 27,0 % manifestó

haber sido objeto de burlas. Asimismo, el 11,1 % indicó haber sufrido agresiones físicas o verbales, y el 7,2 % haber recibido amenazas, evidenciando carencias significativas en habilidades como la empatía, el autocontrol y la resolución pacífica de conflictos.

Frente a esta realidad, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2022) ha impulsado iniciativas orientadas a fortalecer el bienestar socioemocional de los estudiantes, promoviendo herramientas de evaluación y programas específicos para la identificación de habilidades socioemocionales y factores de riesgo. Sin embargo, los resultados muestran que persisten desafíos importantes, especialmente en la capacitación docente, la integración efectiva de la educación emocional en el aula y la construcción de un clima escolar positivo.

Aunque el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEB, 2016) reconoce capacidades como la autorregulación emocional, la interacción respetuosa y la gestión positiva de conflictos dentro del área de Personal Social, en la práctica estas competencias no siempre son priorizadas ni desarrolladas de manera sistemática. El énfasis en los aprendizajes cognitivos continúa relegando el aspecto socioemocional, a pesar de su impacto directo en el bienestar y el desempeño académico.

En este sentido, se observa que en diversas instituciones educativas persisten conductas problemáticas como actitudes egoísticas, baja empatía, dificultad para resolver conflictos sin causar daño emocional y escasa disposición al diálogo. Estas conductas se ven reforzadas, en algunos casos, por la presión familiar orientada exclusivamente al logro académico, dejando de lado el desarrollo emocional. Todo ello evidencia la necesidad urgente de fortalecer las habilidades socioemocionales como eje fundamental del proceso educativo, promoviendo una formación integral que contribuya al bienestar personal y a una

convivencia escolar saludable.

1.1.2. Características de la realidad específica

En la Institución Educativa se evidencian diversas conductas problemáticas entre los estudiantes que reflejan un bajo desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como la falta de autocontrol, escasa empatía, dificultad para resolver conflictos de manera pacífica y deficiente respeto por las normas de convivencia. Estas conductas se manifiestan a través de burlas constantes, apodos ofensivos, exclusión de compañeros, provocaciones verbales, actitudes desafiantes y conflictos reiterados dentro y fuera del aula, generando un clima escolar tenso que afecta el bienestar emocional y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, se ha observado que algunos docentes adoptan una postura permisiva o de indiferencia frente a estas conductas, minimizándolas o normalizándolas como “juegos entre niños”, lo que evidencia una falta de intervención oportuna y de estrategias socioemocionales para la orientación y regulación del comportamiento estudiantil. Esta omisión docente contribuye a la perpetuación de conductas inadecuadas, reforzando la idea de impunidad y debilitando el rol formativo de la escuela en el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales dentro de la institución educativa, con el propósito de promover el desarrollo integral del estudiante, mejorar la convivencia escolar, potenciar la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos, la toma de decisiones responsables y el fortalecimiento de la autoestima. La ausencia de estas habilidades no solo afecta a los estudiantes involucrados, sino que repercute negativamente en toda la

comunidad educativa, evidenciando la urgencia de una intervención pedagógica orientada al desarrollo socioemocional.

1.1.3. Formulación del problema

¿En qué medida la aplicación de rutinas emocionales mejora las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de una Institución Educativa de Nuevo Chimbote, 2024?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo General

Determinar que el Programa basado en rutinas emocionales mejora las habilidades socioemocionales en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de habilidades socioemocionales antes y después de aplicar el Programa basado en rutinas emocionales en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.
- Identificar el nivel habilidades socioemocionales antes y después del Programa basado en rutinas emocionales en la dimensión interpersonal en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.
- Identificar el nivel habilidades socioemocionales antes y después del Programa basado en rutinas emocionales en la dimensión intrapersonal en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.
- Identificar el nivel habilidades socioemocionales antes y después del Programa basado en rutinas emocionales en la dimensión adaptabilidad en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.
- Identificar el nivel habilidades socioemocionales antes y después del Programa basado en rutinas emocionales en la dimensión manejo de estrés en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.
- Identificar el nivel habilidades socioemocionales antes y después del Programa basado en rutinas emocionales en la dimensión estado de ánimo en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.

1.3. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

1.3.1. Hipótesis general

H0: El programa basado en rutinas emocionales no mejora el nivel de habilidades socioemocionales de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.

H1: El programa basado en rutinas emocionales mejora el nivel de habilidades socioemocionales de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

1.4.1. Conveniencia

La investigación benefició a los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Privada Jesús Maestro, los cuales fortalecerán sus habilidades socioemocionales relacionadas a los desafíos que estos enfrentan. De igual manera los docentes; puesto que, en la aplicación de dichas rutinas emocionales encontrarán la oportunidad de desarrollar y potenciar sus habilidades socioemocionales.

Así mismo, los padres de familia, porque lo ejecutado en la Institución será evidenciado en el hogar, lo que ayudará a mejorar las relaciones familiares. Finalmente, al área de Personal Social, ya que contribuirá al fortalecimiento de las capacidades fundamentales establecidas en el Currículo Nacional de Educación Básica, incorporando herramientas que refuerzen el desarrollo socioemocional de los estudiantes, fortaleciendo su formación integral y preparándolos para una convivencia armoniosa dentro y fuera del aula.

1.4.2. Relevancia social

Es importante que los estudiantes puedan mejorar el entendimiento y promover el

desarrollo de las habilidades socioemocionales debido a su relevancia social. Es así que, este programa de rutinas emocionales, permitirá a los estudiantes y a la I.E formar parte de las escuelas emocionalmente responsables, orientados a fortalecer las relaciones interpersonales, intrapersonales, adaptabilidad, y colaboración; mediante actividades para el aprovechamiento tanto emocional como académico, puesto que, repercute de manera considerable en el quehacer cotidiano de acuerdo a las demandas sociales.

1.4.3. Valor teórico

Toda investigación está encaminada a resolver un problema concreto, por lo que es importante mostrar o explicar los motivos desde un punto de vista teórico. En este sentido, la información de este estudio permite sustentar los factores influyentes relacionados al desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de teorías relevantes y de gran influencia que tienen un impacto significativo en la veracidad de la información trascendental.

1.4.4. Implicancias prácticas

Asimismo, existe una relevancia a nivel práctico, puesto que los estudiantes de la Institución Educativa Jesús Maestro son los principales beneficiarios de esta investigación, ya que potenciará el desarrollo de diferentes habilidades socioemocionales, lo cual les permite ir mejorando su calidad de vida, su capacidad de comunicación y resolución de conflictos, toma de decisiones, entre otros. Del mismo modo, los docentes desarrollarán nuevas estrategias, que permite a su vez, mejorar los procesos de aprendizaje a nivel de aula.

1.4.5. Utilidad metodológica

La elaboración y aplicación de los instrumentos de recolección de datos para identificar

el nivel de habilidades socioemocionales, puede ser utilizado en futuras investigaciones dado que, están validadas por expertos. Además, el programa desarrollado en esta investigación puede servir como punto de partida metodológico para su aplicación en otros estudios relacionada con el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños y adolescentes. Asimismo, es adaptable a distintos contextos y muestras que permitan analizar otras realidades.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Los nuevos desafíos que enfrentan los estudiantes, en la actualidad, en el aspecto social y emocional, requieren del desarrollo de elementos fundamentales para el logro de los objetivos. En este sentido, el proceso de desarrollo de las habilidades socioemocionales no se reduce únicamente a dos horas de tutoría semanales, tareas aplicadas como fichas o teorías, sino que incluye elementos relacionados con la empatía, relaciones interpersonales e intrapersonales, manejo de estrés; que cooperan a que el estudiante desarrolle nuevas competencias socioemocionales.

Esta sección centra la investigación a nivel internacional, nacional y local; relacionado con este nuevo estudio y vinculados con los objetivos y variables de la investigación para determinar que las rutinas emocionales mejoran las habilidades socioemocionales en estudiantes de nivel primaria.

Arroyo (2019) realizó un estudio sobre “El desarrollo de habilidades socioemocionales como alternativa para la interacción social”. El diseño empleado fue experimental, cuya muestra fue de 13 alumnos entre catorce y trece años, de las cuales 4 fueron mujeres y 9 varones. Los instrumentos utilizados fueron una rúbrica, lista de cotejo, guía de observación y diario anecdotico para identificar las habilidades socioemocionales, actitudes, participación, responsabilidad, desempeño e integración de equipos. Esta investigación tuvo como conclusión el logro de sus objetivos, tanto general como específicos; sin embargo, considera que la problemática no queda extinta. Aún quedan áreas de oportunidad con las cuales se debe seguir trabajando y manteniendo actitud de cambio diariamente dentro y fuera del ambiente áulico. El aporte de este estudio radica en la validación del desarrollo de habilidades socioemocionales como una estrategia efectiva para mejorar la interacción social.

Durlak et al. (2011) desarrollaron el estudio titulado *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*, cuyo objetivo general fue analizar los efectos de los programas escolares de aprendizaje socioemocional en el desarrollo emocional, conductual y académico de los estudiantes. La investigación empleó una metodología cuantitativa, mediante un meta-análisis de 213 programas de intervención, con una muestra acumulada de más de 270 000 estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en habilidades socioemocionales, actitudes positivas, conducta prosocial y rendimiento académico, concluyendo que las intervenciones sistemáticas y estructuradas, aplicadas de manera rutinaria en el aula, generan efectos positivos sostenidos, lo que respalda la implementación de programas de rutinas emocionales en el nivel primario.

Rebaque et al. (2019) realizaron una investigación sobre “Las habilidades sociales en el ámbito escolar como herramienta motivacional de los niños y niñas”. Con una muestra de 166 estudiantes de 9, 10 y 11 años; 17 en colegio público, 43 en concertado y 106 en privado. Como instrumento utilizaron un cuestionario de 12 ítems tipo test con 4 alternativas de respuesta, que les permitió identificar que el 82% escogió la más adecuada en el cuestionario; sin embargo, ello no determina que dichas personas actúen con responsabilidad socioemocional. De igual manera pasaría con los niños y las niñas; asimismo con los profesionales. De este modo, señalan que las habilidades sociales no son innatas, sino que requieren ser aprendidas y desarrolladas a lo largo de la vida, con el fin de sostener relaciones intra e interpersonales de manera positiva.

Schonert-Reichl et al. (2015) realizaron la investigación titulada *Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children*, cuyo objetivo general fue evaluar el impacto de un

programa escolar estructurado en el desarrollo socioemocional de estudiantes de primaria. El estudio utilizó una metodología cuasi experimental, con una muestra de 99 estudiantes de cuarto y quinto grado, distribuidos en grupo experimental y grupo control, aplicando cuestionarios socioemocionales y escalas de comportamiento docente. Los hallazgos demostraron mejoras significativas en la autorregulación emocional, la empatía, la conducta prosocial y la atención en el grupo experimental, concluyendo que las prácticas emocionales sistemáticas integradas a la rutina escolar fortalecen el desarrollo socioemocional y el clima del aula.

Orrego (2022) llevó a cabo la investigación titulada “El cuento como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional del niño de segundo grado ciclo de Educación Básica Regular”. Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo y el método documental. Sus resultados evidenciaron que el cuento es un recurso didáctico valioso para favorecer el aprendizaje socioemocional. Además, destacó la relevancia del rol docente en la promoción de competencias socioemocionales mediante la lectura guiada. Del mismo modo, se resalta la necesidad de emplear el cuento de manera continua en el nivel preescolar, a fin de fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Aguirre et al. (2022) llevaron a cabo el estudio “Habilidades socioemocionales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima”, de carácter correlacional. La población estuvo integrada por 54 estudiantes, trabajándose con una muestra censal; para medir las habilidades sociales se aplicó un cuestionario estandarizado y, para el clima escolar, el cuestionario Goldstein. Los resultados reflejaron un coeficiente de $R=0,712$ y un nivel de significancia de $p < 0,01$, lo que permitió determinar una relación positiva y fuerte entre ambas variables, evidenciando que las habilidades sociales inciden en el clima escolar y en sus dimensiones. Este estudio brinda respaldo empírico para promover programas educativos

orientados al fortalecimiento socioemocional, mostrando que desarrollar estas competencias no solo favorece el bienestar personal de los estudiantes, sino que también contribuye a un ambiente escolar más equilibrado, inclusivo y propicio para el aprendizaje.

Raver et al. (2011) llevaron a cabo el estudio *CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism*, cuyo objetivo general fue determinar el efecto de un programa de autorregulación emocional y conductual en el desarrollo socioemocional y académico de estudiantes. La investigación presentó una metodología experimental, con una muestra de 602 niños y niñas de educación básica, pertenecientes a instituciones educativas de contextos vulnerables, empleando observaciones sistemáticas y escalas de autorregulación. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en el control emocional, la conducta en el aula y las habilidades sociales, concluyendo que las rutinas emocionales planificadas y mediadas por el docente influyen positivamente en el comportamiento y el aprendizaje, validando la importancia de integrar programas socioemocionales en la educación básica (Raver et al., 2011).

Asimismo, Montes (2022) en su estudio “Convivencia escolar y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria en la provincia de Huancayo” en su investigación correlacional, cuya muestra estuvo conformada por 443 estudiantes. El instrumento empleado fue un cuestionario de 28 ítems. Esta investigación concluye que existe una relación positiva, moderada y significativa entre convivencia escolar y habilidades en estudiantes de educación secundaria. Además, el estudio refuerza la idea de que un entorno escolar armonioso favorece el desarrollo de habilidades como la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos.

Valera (2023), por su parte, llevó a cabo un estudio correlacional denominado “Habilidades

sociales y convivencia escolar en los estudiantes de la Institución Educativa N°88229. Áncash, 2023”, en el que participaron 70 niños de 4 y 5 años, trabajando con una muestra censal y un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario de 25 ítems referido a las Habilidades Sociales y otro de 18 ítems sobre Convivencia Escolar, ambos diseñados bajo una escala de tipo Likert. Los hallazgos evidenciaron un coeficiente de correlación de 0,771, lo cual refleja una relación positiva, alta y estadísticamente significativa, puesto que se obtuvo un valor de $0,00 < 0,05$. A partir de ello, se concluyó que existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la convivencia escolar, indicando que un mejor desarrollo de dichas habilidades promueve una convivencia más favorable en niños menores de 6 años, especialmente en sus interacciones interpersonales, el respeto de normas escolares y el cumplimiento de deberes y derechos.

Finalmente, Monrroy y Burgos (2023) desarrollaron una investigación de tipo aplicada titulada “Ciberbullying y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa rural de la provincia del Santa, Áncash, 2023”, utilizando un diseño correlacional simple y una población conformada por 180 adolescentes de una institución educativa rural. Como instrumento se aplicó el Cuestionario Lista de Evaluación de Habilidades Sociales. Los hallazgos evidenciaron una correlación inversa débil ($\rho = -.129$), con un nivel de significancia de $p < .05$. Asimismo, se identificó que el ciberbullying presenta una correlación significativa e inversa débil con las dimensiones de comunicación ($p = .000$, $\rho = -.102^*$), autoestima ($p = .000$, $\rho = -.183^*$) y toma de decisiones ($p = .000$, $\rho = -.163^*$) de las habilidades sociales. En consecuencia, se concluye que el ciberbullying se asocia de manera significativa e inversa débil con las habilidades sociales en los adolescentes de dicha institución rural de la provincia del Santa.

Las investigaciones mencionadas previamente, fueron seleccionadas por su pertinencia con

las variables de este estudio y porque demuestran la eficacia de los programas según los resultados reportados. Cabe resaltar que, a diferencia de dichos antecedentes, este trabajo adopta un enfoque pedagógico que integra diversas perspectivas: humanista, cultural, procedural, didáctica y psicológica. Mediante la aplicación de rutinas afectivas, se busca promover la reflexión de los estudiantes sobre sus propias actitudes en el aula, favorecer una convivencia armoniosa y estimular tanto el aprendizaje como la práctica de conductas adecuadas dentro del entorno escolar.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. Fundamentación de habilidades socioemocionales

a. Teorías

- Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman

Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional consiste en identificar, interpretar y regular las emociones propias, además de actuar de manera adecuada frente a las emociones ajenas. Además, profundizó el concepto de "inteligencia interpersonal estableciendo que una persona es capaz de sostener relaciones interpersonales efectivas porque posee inteligencia emocional. En síntesis, Goleman subraya que las habilidades socioemocionales no solo son fundamentales para la convivencia y el bienestar personal, sino que también impactan directamente en el rendimiento académico y el éxito profesional.

- Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

Bandura (1977) relaciona el aprendizaje social directamente con las habilidades socioemocionales, ya que estas se construyen a partir del aprendizaje social, la observación y la práctica de conductas adecuadas en la interacción con los demás. Además, Bandura sostiene que las personas aprenden conductas sociales a través de la observación imitación de modelos (docentes, compañeros, familia).

Esto se relaciona con el desarrollo de habilidades como la empatía, el asertividad y la regulación emocional, esenciales para las relaciones interpersonales. A su vez, estas habilidades forman parte del desarrollo socioemocional y son necesarias para un clima escolar positivo y una convivencia armoniosa.

b. Definición de habilidades socioemocionales

En el ámbito socioemocional, el término habilidades o habilidades socioemocionales se entiende como un conjunto de destrezas, capacidades o recursos psicológicos que las personas pueden adquirir, desarrollar y perfeccionar, y que les permiten gestionar de forma adecuada sus emociones, relacionarse con los demás y adaptarse al entorno social. Estas habilidades no son rasgos fijos e inmutables, sino competencias con carácter plástico o desarrollable, que interactúan con aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Una definición que resume adecuadamente esta perspectiva es la propuesta por la Secretaría de Educación Pública de México, la cual señala que las habilidades socioemocionales (HSE) constituyen un conjunto de recursos que ayudan a las personas a comprender y gestionar sus emociones, a experimentar y expresar empatía hacia otros, a construir y mantener vínculos positivos, a tomar decisiones de manera responsable y a plantearse y lograr objetivos personales.

c. Enfoques

Para tratar sobre las habilidades socioemocionales, es crucial comprender los diversos enfoques propuestos por destacados autores en este campo, como James Gross, en su enfoque procesual, distingue entre regulación emocional antecedente y respuesta, señalando que las estrategias antecedentes se utilizan para modificar la generación de emociones, mientras que las estrategias de respuesta se centran en modificar una emoción una vez que ha sido generada (Gross, 2015).

Por otro lado, Peter Salovey y John Mayer, pioneros en el concepto de inteligencia emocional, enfatizan la importancia de "percibir y comprender las emociones propias y ajenas, así como la capacidad para utilizar esa información emocional de manera efectiva en el pensamiento y el comportamiento" (Salovey & Mayer, 1990). Desde esta

perspectiva, el desarrollo de las habilidades socioemocionales son claves dentro del constructo de inteligencia emocional.

En ese sentido, los enfoques de las rutinas socioemocionales pueden variar dependiendo de los objetivos específicos y del contexto en el que se implementen. Aquí hay algunos enfoques comunes:

- **Enfoque Preventivo:** Este enfoque se centra en la promoción del bienestar emocional y en la enseñanza de estrategias socioemocionales antes de que surjan problemas de conducta o conflictos. Este enfoque busca fortalecer las habilidades socioemocionales desde una edad temprana para prevenir dificultades en la convivencia, el rendimiento académico y la salud mental.
- **Enfoque restaurativo:** El enfoque restaurativo se relaciona directamente con el desarrollo de las habilidades socioemocionales, ya que promueve la empatía, la comunicación assertiva, la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos. Su objetivo es que los estudiantes aprendan a reparar las relaciones dañadas, en lugar de recurrir a castigos o sanciones que no aborden la causa del problema.
- **Enfoque cognitivo-conductual:** El enfoque cognitivo-conductual y las habilidades socioemocionales están interconectados, ya que ambos promueven el desarrollo de estrategias para autorregular emociones, resolver conflictos de manera efectiva y comunicarse assertivamente. Aplicar este enfoque en el aula ayuda a los estudiantes a modificar pensamientos y comportamientos negativos, mejorando su bienestar emocional y su capacidad de relacionarse con los demás.
- **Enfoque sociocultural:** Resalta la importancia de la interacción social como el principal medio de aprendizaje y desarrollo personal. Vygotsky explicó que las

habilidades se fortalecen cuando los individuos colaboran, se comunican y aprenden juntos, lo que se relaciona directamente con competencias socioemocionales como la empatía, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

Estos enfoques pueden combinarse o adaptarse según las necesidades y características específicas del grupo o la población objetivo. Los autores señalan que los docentes deben mostrar flexibilidad y estar capacitados para responder a las necesidades particulares de cada estudiante, ajustando su acompañamiento según las características de cada situación. Este enfoque no solo modifica la experiencia del alumno, sino que también incrementa las demandas hacia el docente, quien debe asumir un rol más activo y adaptable, creando un entorno educativo en el que los estudiantes participen de forma protagónica en su propio aprendizaje sin descuidar su dimensión emocional.

d. Dimensiones

Según Bar-On (1997) las habilidades socioemocionales inciden en la capacidad de una persona para afrontar las demandas y tensiones que provienen del entorno. De este modo, resuelve la inteligencia emocional como un factor importante para determinar la capacidad de éxito en la vida e influye directamente con el bienestar emocional. Según este modelo, “las personas emocionalmente inteligentes son hábiles para reconocer y expresar sus propias emociones, poseen una autoestima positiva y son capaces de actualizar su potencial de habilidades y llevar una vida feliz.

Asimismo, tienen gran facilidad para entender la forma en la que otros sienten y de mantener relaciones satisfactorias interpersonales, sin depender de los otros. Son

personas optimistas, flexibles, realistas y exitosas resolviendo problemas y lidiando con el estrés sin perder el control.

La evaluación de habilidades socioemocionales en niños y adolescentes comprende cinco dimensiones:

- Interpersonal:

Se refiere a la habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás. Incluye la empatía, la capacidad de escuchar activamente y comprender los sentimientos, necesidades y puntos de vista de otras personas. También comprende el sentido de responsabilidad social, demostrado a través de conductas cooperativas, solidarias y respetuosas. En los estudiantes, esta dimensión se observa en su capacidad para trabajar en equipo, resolver conflictos de manera pacífica y mostrar sensibilidad ante las emociones de sus compañeros.

- Intrapersonal:

Esta dimensión abarca la comprensión que tiene el individuo de sí mismo, incluyendo su capacidad para identificar, diferenciar y expresar sus emociones de manera apropiada. Implica también el desarrollo de una autoestima positiva y la habilidad para reconocer fortalezas y debilidades personales. Adicionalmente, comprende la asertividad y la capacidad de defender las propias ideas o necesidades sin agredir ni ceder ante la presión externa. En el contexto escolar, esta dimensión se refleja en estudiantes que pueden comunicar cómo se sienten, muestran seguridad al participar y establecen metas personales realistas.

- Adaptabilidad

La dimensión de adaptabilidad involucra la competencia para enfrentar situaciones

nuevas o problemáticas de forma eficaz. Incluye el pensamiento flexible, la capacidad de ajustar estrategias frente a cambios o dificultades y la habilidad para evaluar la realidad de manera objetiva. Asimismo, implica utilizar soluciones creativas y eficientes para resolver problemas cotidianos. En la escuela, se manifiesta cuando un estudiante puede modificar su conducta ante nuevas normas, buscar alternativas ante un obstáculo y manejar frustraciones con realismo.

- Manejo del estrés

Esta dimensión evalúa la capacidad para tolerar tensiones, controlar impulsos y mantener la calma en situaciones desafiantes. Comprende el manejo emocional ante eventos inesperados y la habilidad para recuperar el equilibrio después de experiencias difíciles. También considera la regulación emocional como un proceso que evita reacciones impulsivas o desproporcionadas. En el entorno educativo, un estudiante con buen manejo del estrés puede continuar su trabajo bajo presión, resolver conflictos sin perder la calma y responder de manera controlada en momentos de tensión.

- Estado de ánimo

Incluye aspectos como la alegría y el optimismo, y se refiere a personas que suelen tener una percepción positiva de los acontecimientos, resultando agradables en la convivencia. Una interpretación más reciente del inventario señala que el estado de ánimo general actúa como un elemento que facilita el desarrollo de las habilidades socioemocionales, más que como un componente interno de estas. Asimismo, el inventario ofrece un coeficiente emocional global que refleja la manera en que la persona enfrenta las exigencias cotidianas. También incorpora una escala de impresión positiva, destinada a identificar una autoevaluación excesivamente favorable, y un índice de inconsistencia que detecta diferencias entre respuestas que deberían ser

similares.

e. Importancia

Las habilidades socioemocionales, de acuerdo con Bisquerra (2003), comprenden un conjunto de disposiciones, formas de pensar y emociones que favorecen interacciones interpersonales positivas, al permitir expresar adecuadamente los sentimientos y considerar cómo estos afectan a los otros. Goleman (1995) también destaca que dichas habilidades son fundamentales para ejercer una ciudadanía responsable y eficaz, ya que contribuyen al bienestar en las relaciones humanas. Asimismo, estas competencias vienen siendo integradas en la planificación curricular de las instituciones educativas, reconociendo que la finalidad de la educación es posibilitar que las personas desarrollen vidas plenas y en armonía con los demás y con el entorno (Moreno et al., 2020, p. 13).

Las habilidades socioemocionales son comportamientos aprendidos desde la familia como primer agente de socialización y en la escuela se va fortaleciendo en un clima de aprendizaje, relaciones sociales y habilidades interpersonales ya sea con sus pares y docentes; sin embargo, su poder predictor en los aprendizajes significativos es cada vez más notorio en todos los niveles educativos en especial en los adolescentes que hoy en día requieren de un soporte emocional para el logro de aprendizajes en contextos de incertidumbre y confinamiento social obligatorio (García, 2012).

En la actualidad, los contextos internacionales evidencian la urgencia de incorporar la formación en habilidades socioemocionales como respuesta a los desafíos que plantean las nuevas formas de aprendizaje y las exigencias de la sociedad del conocimiento. En este sentido, Cabanillas et al. (2021) señalaron que es necesario articular y transitar desde un enfoque centrado únicamente en lo cognitivo hacia uno que promueva el desarrollo socioemocional, involucrando a los distintos actores y niveles educativos, siendo los

estudiantes los principales protagonistas del proceso. De manera similar, Cuadra et al. (2018), en un estudio realizado en Chile, destacaron que los aprendizajes guardan una relación directa con el desarrollo socioemocional, el cual abarca aspectos familiares, valores, hábitos, vínculos interpersonales y una educación emocional que fortalezca experiencias de aprendizaje significativo.

Las habilidades socioemocionales cumplen un papel fundamental en la preparación de los estudiantes no solo para el rendimiento académico, sino también para enfrentar desafíos y adaptarse a un entorno en constante transformación. En su vida cotidiana, los estudiantes atraviesan cambios relevantes, lo que coloca a los docentes ante la responsabilidad de brindar apoyo adecuado.

La enseñanza de habilidades socioemocionales se constituye así en una estrategia clave para atender las brechas de aprendizaje que pudieron generarse durante los períodos de interrupción educativa. Al enfocarse en elementos como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones, los docentes pueden promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y acogedor, facilitando una participación más activa y significativa de los estudiantes. Asimismo, estas habilidades preparan a los estudiantes para desenvolverse de manera efectiva más allá del espacio escolar. La capacidad para gestionar el estrés, trabajar colaborativamente, resolver problemas y mantener relaciones saludables resulta aún más relevante en un contexto global marcado por desafíos sociales, económicos y ambientales. A ello se suma que la importancia del tema se refleja en la creciente demanda de habilidades socioemocionales por parte de los empleadores y la sociedad en general, pues las organizaciones buscan profesionales con sólidas competencias interpersonales y emocionales, reconociendo que estas son tan relevantes como los conocimientos técnicos.

En años recientes, se ha reconocido la creciente importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral de los estudiantes dentro del sistema educativo. Estas habilidades incluyen la comprensión y gestión emocional, las relaciones positivas, la resolución constructiva de conflictos y la toma de decisiones informadas. Las HSE son cruciales en la preparación de los estudiantes para enfrentar desafíos y tener éxito en un mundo complejo y diverso (Arango et al., 2024).

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar no solo contribuye a mejorar el desempeño académico, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje positivo y una convivencia armónica. La enseñanza de estas competencias ayuda a reducir la ansiedad y el estrés, mejorar la autoestima y fortalecer la resiliencia en los estudiantes, factores clave para afrontar los desafíos de la vida diaria (Sanmartín y Tapia, 2023).

Es esencial recordar que el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) es un proceso continuo en cada ser humano, permitiéndole adaptarse, crecer y trascender en beneficio tanto personal como colectivo. Al fortalecer estas habilidades, preparamos a nuestros estudiantes no solo para enfrentar los desafíos del presente y del futuro, sino también para alcanzar un desempeño académico exitoso y desenvolverse de manera efectiva en la sociedad.

2.2.2. Teorías de Rutinas Emocionales

a. Teorías

- Teoría de la autorregulación emocional de Gross

Gross (1998) refiere que la regulación emocional es clave en la construcción de habilidades socioemocionales porque permite a los individuos manejar sus emociones, adaptarse a diferentes situaciones y mantener relaciones interpersonales saludables, ya

que influye en la autorregulación, la empatía, el asertividad, la motivación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

- Teoría del Aprendizaje Socioemocional**

Esta teoría postula que el desarrollo cognitivo y socioemocional son interdependientes y que las emociones influyen significativamente en el proceso de aprendizaje. Según esta perspectiva, las rutinas afectivas en el aula pueden fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, lo que a su vez mejora su rendimiento académico y su bienestar general (Durlak et al., 2011).

- Teoría del Apego**

Desde la perspectiva del apego, las relaciones afectivas entre estudiantes y educadores desempeñan un papel fundamental en el bienestar emocional y el éxito académico de los estudiantes. Las rutinas afectivas en el aula pueden fortalecer los vínculos emocionales entre maestros y alumnos, creando un ambiente seguro y de apoyo que favorece el aprendizaje y la participación activa en clase (Bowlby, 1988).

- b. Definición**

Las rutinas emocionales en la educación primaria se centran en establecer prácticas sistemáticas que promuevan el bienestar emocional y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este marco teórico se fundamenta en diversas teorías y enfoques educativos que reconocen la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y en la formación integral de los estudiantes.

- c. Enfoques**

- Enfoque de Educación Emocional**

La educación emocional se orienta a brindar a los estudiantes herramientas para identificar, interpretar y regular sus emociones, al igual que para comprender y gestionar las emociones de quienes los rodean. Las rutinas socioemocionales en la educación primaria proporcionan un marco estructurado para integrar la educación emocional en el currículo escolar, facilitando así el desarrollo de habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la autoconciencia emocional (Brackett et al., 2011).

d. Dimensiones

Las competencias emocionales son entendidas como un componente fundamental dentro de las habilidades humanas. En el ámbito laboral, se reconoce que la productividad está vinculada a contar con trabajadores que posean un adecuado manejo emocional. De acuerdo con Bisquerra (2003), estas competencias se organizan en diversas dimensiones.

- Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto abarca la capacidad de reconocer que pueden coexistir varias emociones al mismo tiempo. En etapas más avanzadas de desarrollo, implica comprender que, en ocasiones, una persona puede no identificar claramente lo que siente debido a la atención selectiva o a procesos inconscientes. Asimismo, supone la habilidad de emplear el vocabulario emocional y las expresiones disponibles en una cultura para nombrar y describir las emociones propias. Capacidad para identificar con exactitud las emociones y puntos de vista de otras personas, utilizando las señales contextuales y expresivas —tanto verbales como no verbales, que

poseen un consenso cultural respecto a su significado emocional. Asimismo, implica la habilidad de involucrarse de manera empática en las vivencias afectivas de los demás.

- Regulación emocional

Capacidad para gestionar de manera adecuada las emociones personales. Esto implica identificar cómo se vinculan las emociones con los pensamientos y las acciones; disponer de estrategias eficaces para enfrentarse a situaciones difíciles; y poder generar emociones positivas de forma deliberada. También requiere comprender la relación entre emoción, cognición y conducta: los estados emocionales influyen en nuestras acciones y estas, a su vez, afectan a cómo nos sentimos, pudiendo ambos ser regulados mediante procesos cognitivos como el razonamiento o la toma de conciencia. Asimismo, abarca la habilidad de expresar las emociones de forma apropiada, reconociendo que el estado emocional interno no siempre debe reflejarse tal cual, en la expresión externa, tanto propia como ajena. En niveles más desarrollados, supone entender que la manera en que se expresan las emociones puede impactar en otras personas y actuar teniendo en cuenta dicho efecto.

Capacidad para regular las propias emociones y sentimientos. Esto abarca controlar la impulsividad (manifestaciones de ira, violencia o conductas de riesgo) y desarrollar tolerancia a la frustración para evitar estados emocionales negativos como el estrés, la ansiedad o la depresión. Incluye también la habilidad de enfrentar emociones desagradables mediante estrategias de autorregulación que reduzcan su intensidad y duración. Comprende, además, la posibilidad de experimentar voluntaria y conscientemente emociones positivas (como alegría, afecto, humor o estados de flujo) y disfrutar de la vida. Finalmente, implica la autogestión del bienestar subjetivo con el fin de alcanzar una mejor calidad de vida.

- Autonomía personal (autogestión)

La autonomía personal abarca un conjunto de cualidades vinculadas con la capacidad de gestionarse a uno mismo. Entre ellas se incluyen la autoestima, una actitud positiva frente a la vida, la responsabilidad, la habilidad para analizar críticamente las normas sociales, la disposición para solicitar apoyo y buscar recursos, además de la autoeficacia emocional. Implica mantener una percepción favorable de uno mismo, sentirse satisfecho con quien se es y conservar una relación interna equilibrada. También comprende la capacidad de automotivarse y comprometerse emocionalmente en distintas actividades de la vida personal, social, laboral y recreativa.

Asimismo, conlleva la habilidad de mantener una actitud optimista ante las experiencias cotidianas, construir una visión positiva de uno mismo y del entorno, y afrontar los desafíos con una perspectiva de fortaleza y esperanza. Incluye la intención de actuar de manera ética, saludable y segura, así como asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. La autoeficacia emocional, por su parte, supone que la persona es capaz de sentirse como desea sentirse, aceptando sus propias vivencias afectivas, ya sean particulares o culturalmente compartidas—en coherencia con sus creencias sobre lo que considera un equilibrio emocional adecuado.

- Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal se refiere a la habilidad para establecer y conservar relaciones positivas con otras personas. Esto supone contar con competencias sociales, comunicarse de manera efectiva, mostrar respeto, actuar de forma prosocial y expresar asertividad. Incluye conductas como escuchar atentamente, saludar, despedirse, agradecer, solicitar favores, pedir disculpas y mantener una actitud abierta al diálogo. También implica la disposición para reconocer y valorar las diferencias individuales y

grupales, así como respetar los derechos de todos. Asimismo, comprende la capacidad de prestar atención a los demás tanto a nivel verbal como no verbal, con el fin de interpretar sus mensajes con exactitud. Finalmente, requiere ser consciente de que la forma y calidad de las relaciones se determinan en parte por: a) el nivel de sinceridad emocional o autenticidad expresiva, y b) el grado de reciprocidad o equilibrio presente en la interacción.

De este modo, la vinculación profunda en su etapa madura se caracteriza, en parte, por la capacidad de compartir emociones auténticas, mientras que en una relación entre parent e hijo este intercambio emocional puede producirse de manera asimétrica. También implica la habilidad de esperar el turno, colaborar en interacciones de pareja o grupales, y mantener actitudes de cortesía y respeto hacia los demás. Supone conservar una conducta equilibrada entre la agresividad y la pasividad; es decir, ser capaz de decir “no” con claridad y sostenerlo, evitando situaciones de presión, así como postergar una respuesta hasta sentirse preparado. Además, incluye la capacidad de defender y expresar los propios derechos, opiniones y emociones.

Habilidad para asumir conductas adecuadas y responsables orientadas a resolver problemas en el ámbito personal, familiar, laboral o social, con el fin de promover tanto el bienestar individual como colectivo. Incluye la capacidad de reconocer situaciones que demandan una decisión o una solución, así como analizar los posibles riesgos, obstáculos y recursos disponibles. También implica la aptitud para gestionar conflictos de manera pacífica, tomando en cuenta los puntos de vista y las emociones de las demás personas.

e. Las Rutinas emocionales como soporte para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En esta propuesta, las rutinas emocionales se constituyen como una herramienta central para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Su aplicación se fundamenta en el modelo de procesamiento emocional de Hervás (2011), quien señala que una adecuada autorregulación se desarrolla a partir de seis fases interrelacionadas: apertura, atención, etiquetación, aceptación, análisis y regulación emocional. Estas etapas permiten comprender el recorrido de una emoción desde que surge hasta su adecuada gestión.

Para trasladar este modelo al contexto educativo, las rutinas emocionales se implementan como actividades breves, sistemáticas y estructuradas que facilitan el reconocimiento, la reflexión y la expresión emocional dentro del aula. A través de su práctica cotidiana, los estudiantes aprenden a identificar lo que sienten, comprender por qué lo sienten y elegir formas más apropiadas de responder a diversas situaciones.

Estas rutinas no solo ordenan y guían el aprendizaje emocional, sino que lo incorporan como un hábito escolar, generando un ambiente seguro en el que los estudiantes pueden practicar habilidades de autorregulación, empatía, autocontrol y manejo del estrés. Su carácter repetitivo y gradual permite que los niños desarrollen competencias emocionales de manera sostenida y significativa.

La integración de este enfoque dentro del proceso pedagógico contribuye a fortalecer el desarrollo socioemocional desde la infancia, con beneficios duraderos tanto en la convivencia escolar como en la vida personal del estudiante. Asimismo, la articulación entre el modelo teórico de Bar-On y el enfoque práctico de Hervás brinda solidez

conceptual al instrumento aplicado, asegurando que la evaluación y la intervención responden a criterios científicos y a las características evolutivas del grupo estudiado.

f. Efectividad de las rutinas emocionales

Las rutinas emocionales son altamente efectivas para mejorar el bienestar psicológico y la estabilidad emocional, ya que permiten una gestión adaptativa de las emociones y su fortalecimiento. Su efectividad se basa en diversas teorías y estudios en psicología, neurociencia y salud mental (Jones et al., 2017).

g. Importancia de las Rutinas emocionales

Las rutinas emocionales en la educación primaria son importantes porque proporcionan a los estudiantes un entorno emocionalmente seguro y estructurado que les permite desarrollar habilidades socioemocionales clave, fortalecer sus relaciones interpersonales y optimizar su rendimiento académico. En resumen, las rutinas emocionales en la educación primaria son fundamentales para promover el bienestar emocional y el desarrollo socioemocional de los estudiantes mejorando su rendimiento académico y su experiencia educativa en general.

h. Rol del docente y de las rutinas emocionales

El rol docente dentro del aula es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que no solo involucra la transmisión de conocimientos, sino también la creación de un ambiente emocionalmente seguro y estimulante. En este sentido, las rutinas afectivas juegan un papel clave, ya que permiten establecer un vínculo positivo entre el docente y los alumnos, lo que facilita el aprendizaje y la participación. Estas rutinas incluyen comportamientos como el saludo afectuoso al inicio de la clase, el reconocimiento de los logros individuales y colectivos, y el fomento de una comunicación abierta y respetuosa.

Al integrar estas prácticas en su labor diaria, el docente no solo enseña contenidos, sino que también contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, favoreciendo su autoestima, confianza y disposición para aprender. De esta manera, el rol del docente trasciende el ámbito cognitivo y se extiende a la dimensión emocional, creando un espacio donde los estudiantes se sienten valorados y motivados a participar activamente en su proceso educativo (Piaget, 1976).

El rol docente en la actualidad va más allá de la simple transmisión de contenido, transformándose en un facilitador del aprendizaje emocional y social de los estudiantes. Según Díaz (2020), los docentes deben ser conscientes de la importancia de crear ambientes de confianza donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y pensamientos sin temor al juicio. En este contexto, las rutinas afectivas dentro del aula, como los momentos de escucha activa o las dinámicas de grupo, contribuyen significativamente al desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos, promoviendo una mayor colaboración y empatía entre ellos. Así, el docente no solo transmite conocimiento, sino que también apoya el desarrollo emocional y social de los estudiantes, ayudando a crear una comunidad de aprendizaje inclusiva y respetuosa.

Las rutinas afectivas en el aula tienen un impacto directo en el bienestar emocional de los estudiantes y, por ende, en su rendimiento académico. Según González y Pérez (2021), establecer vínculos afectivos sólidos con los estudiantes permite que estos se sientan más motivados, lo que a su vez facilita un ambiente de aprendizaje positivo. El docente, mediante acciones como la felicitación constante, el apoyo emocional durante situaciones difíciles o el reconocimiento de logros personales, fomenta una actitud de confianza en los estudiantes, lo que potencia su participación activa y su disposición para aprender. Estas interacciones también ayudan a reducir la ansiedad y el estrés, factores que pueden afectar

negativamente el rendimiento académico.

El concepto de "clima afectivo" dentro del aula es crucial para el desarrollo de un entorno educativo eficaz. Según Hernández y López (2022), un clima emocional positivo no solo mejora la relación docente-alumno, sino que también favorece el aprendizaje profundo y significativo. En este sentido, las rutinas afectivas juegan un papel determinante, ya que permiten que los estudiantes se sientan emocionalmente respaldados. Estas rutinas incluyen pequeños gestos cotidianos en un ambiente de respeto y confianza que fortalezcan la autoestima de los alumnos, lo cual es esencial para su desarrollo integral.

2.3. PROPUESTA EXPERIMENTAL DE LA INVESTIGACIÓN

2.3.1. Título

Programa basado en rutinas emocionales para mejorar las habilidades socioemocionales en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la I.E.P Jesús Maestro, Nuevo Chimbote, 2024.

2.3.2. Fundamentación

El programa "Fortaleciendo las Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Educación Primaria a través de Ejercicios Basados en Rutinas Emocionales" parte del principio de que la práctica frecuente de actividades diseñadas específicamente para trabajar las emociones impacta de manera positiva en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. A través de estrategias concretas y efectivas para la gestión emocional, se busca que los niños mejoren su bienestar, enfrenten con mayor éxito los desafíos académicos y optimicen su desempeño escolar.

Además, la implementación de este programa en una institución educativa de Nuevo Chimbote responde a la necesidad de atender las características específicas de la comunidad escolar y crear un ambiente educativo favorable para el desarrollo integral de los estudiantes. Se espera que esta iniciativa no solo beneficie el crecimiento personal de los alumnos, sino que también contribuya a fortalecer una cultura escolar que valore y promueva la salud emocional y el bienestar de toda la comunidad educativa.

2.3.3. Características del programa

- Incorporación en el Currículo

Las rutinas emocionales se integran de manera estructurada en el plan de estudios, abordando distintos aspectos emocionales esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

- Participación Activa de los Estudiantes

Se promueve la implicación directa de los alumnos en las actividades, incentivando la reflexión individual y el intercambio abierto de emociones en un ambiente seguro.

- Flexibilidad

El programa se ajusta a las características y necesidades específicas de cada grupo de estudiantes, considerando su edad, nivel de madurez y experiencias personales para garantizar su efectividad.

- Aplicación Regular y Continua

Las actividades basadas en rutinas emocionales se llevan a cabo de manera frecuente y sistemática, brindando a los estudiantes un entorno predecible que favorece la estabilidad emocional.

- Vinculación familiar

Se busca fortalecer la relación entre la escuela y el hogar, promoviendo la participación de las familias en la enseñanza de estrategias de autorregulación emocional tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

2.3.4. Enfoques del programa

- Enfoque Psicológico

Se basa en teorías como la Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman, que enfatiza la importancia de las habilidades emocionales en el bienestar personal y social. Se incorporan estrategias de mindfulness, reconocimiento emocional y regulación emocional para mejorar la competencia emocional de los estudiantes.

- Enfoque Psicopedagógico

Se apoya en teorías del aprendizaje socioconstructivista de Lev Vygotsky, que destacan el papel del contexto social y la interacción en el desarrollo cognitivo y emocional. Se utilizan actividades cooperativas y discusiones grupales para facilitar el aprendizaje emocional y la autorregulación.

- Enfoque Sociológico

Se fundamenta en teorías del trabajo en equipo y la construcción de comunidad, como la Teoría del Aprendizaje Colaborativo de Johnson y Johnson. Se promueve la creación de un ambiente escolar inclusivo y solidario donde los estudiantes se apoyen mutuamente en el desarrollo de habilidades emocionales.

- Enfoque Filosófico

Se inspira en corrientes filosóficas como el Humanismo, que enfatizan la importancia del autoconocimiento y el desarrollo personal. Se fomenta la reflexión ética y la búsqueda de significado en las experiencias emocionales, promoviendo así un crecimiento integral de los estudiantes.

2.3.5. Objetivos

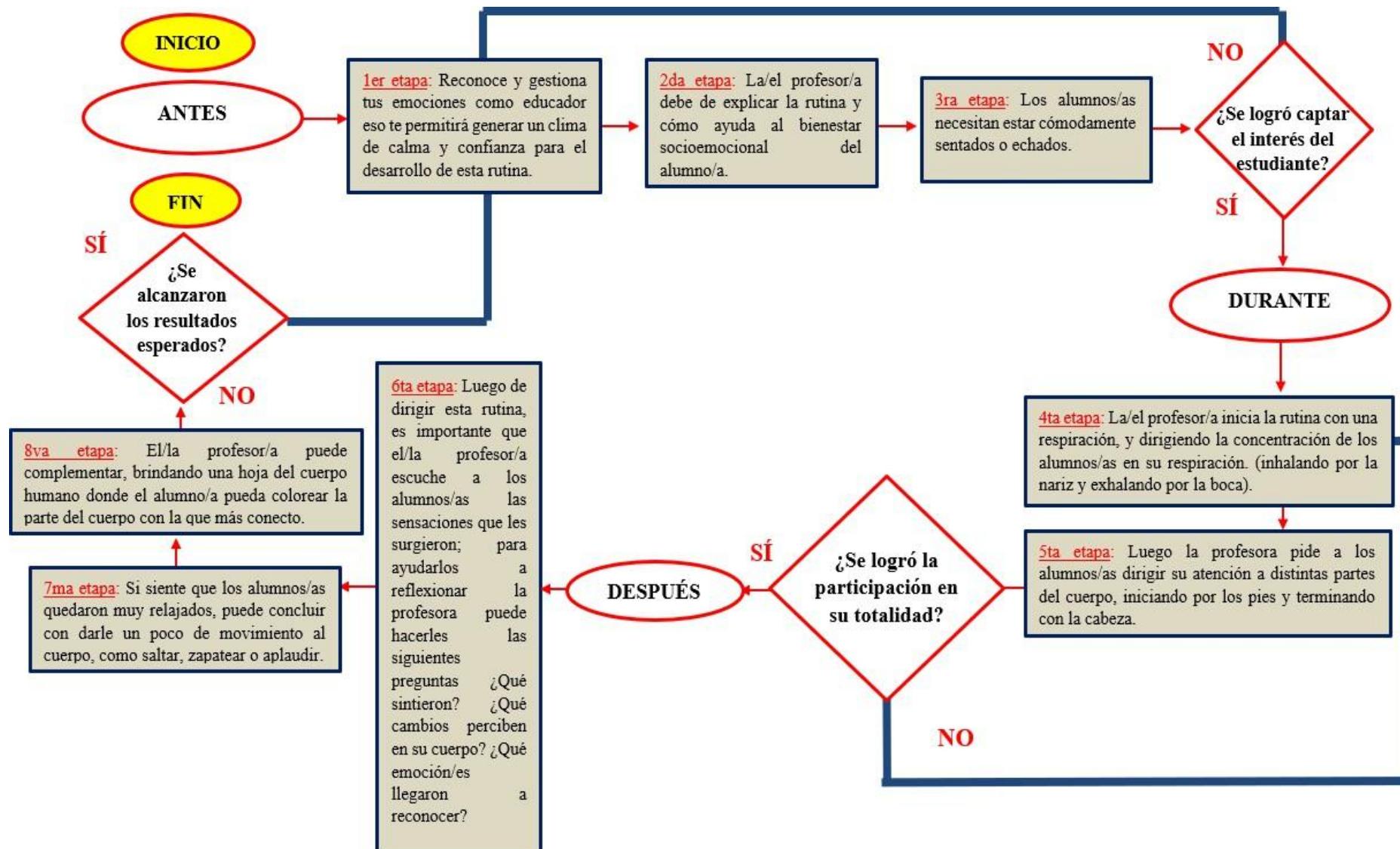
2.3.5.1. Objetivo general

Mejorar el nivel de habilidades socioemocionales en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.

2.3.5.2. Objetivos específicos

- Mejorar el nivel de habilidades socioemocionales en la dimensión interpersonal en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.
- Mejorar el nivel de habilidades socioemocionales en la dimensión intrapersonal en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.
- Mejorar el nivel de habilidades socioemocionales en la dimensión adaptabilidad en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.
- Mejorar el nivel de habilidades socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.
- Mejorar el nivel de habilidades socioemocionales en la dimensión manejo de estrés en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.

2.3.6. Diseño de la propuesta



2.3.7. Descripción del diseño

Etapa 1: Autoconciencia emocional

El docente reconoce y gestiona sus propias emociones antes de iniciar la rutina, lo que le permite generar un ambiente de calma y confianza para los estudiantes. Al iniciar el día con una actitud serena y consciente, el maestro se convierte en un modelo de autorregulación emocional. Esto no solo contribuye a mantener un clima positivo en el aula, sino que también favorece que los niños se sientan seguros para expresar lo que sienten. En esta fase inicial del programa, los estudiantes aprenderán a percibir las sensaciones corporales asociadas a sus emociones, comprendiendo que cada sentimiento tiene una manifestación física. Para ello, se implementarán actividades de mindfulness y ejercicios de atención plena, que les permitirán conectar con sus estados emocionales, identificar cómo se manifiestan en su cuerpo y desarrollar estrategias para regularlos. De este modo, tanto el docente como los estudiantes fortalecerán su bienestar emocional y construirán un espacio de aprendizaje más armonioso y empático.

Etapa 2: Introducción y propósito

Se explica a los alumnos en qué consiste la rutina y cómo esto contribuye a su bienestar socioemocional, brindándoles un espacio para comprender el propósito y la importancia de estas prácticas diarias. El docente detalla que la rutina busca ayudarlos a reconocer sus emociones, calmar su mente y prepararse para aprender con mayor tranquilidad y concentración. Se les comenta que dedicar unos minutos a respirar, observar sus sensaciones corporales o reflexionar sobre cómo se sienten, les permitirá manejar mejor el estrés, la frustración o la ansiedad, y favorecerá una convivencia más armoniosa en el aula. Además, se promueve la idea de que este momento es una oportunidad para fortalecer la empatía, la autoconfianza y el autocontrol emocional, aspectos fundamentales para su desarrollo integral. De esta manera, los estudiantes comprenden que la rutina no es solo

una actividad más, sino una herramienta que les ayuda a cuidar su bienestar emocional y prepararse de manera positiva para las experiencias del día.

Etapa 3: Preparación y confort

Se asegura que los alumnos estén cómodamente sentados o echados para realizar la actividad de manera efectiva, creando un ambiente físico y emocional propicio para la relajación y la concentración. El docente verifica que cada estudiante tenga el espacio necesario, adoptando una postura que favorezca la respiración profunda y la conexión con su propio cuerpo. Se invita a los niños a cerrar los ojos, relajar los músculos y sentir el contacto de su cuerpo con el suelo o la silla, promoviendo así una sensación de calma y seguridad. Este momento inicial es esencial para que los estudiantes puedan disminuir tensiones, aquietar sus pensamientos y enfocarse plenamente en la experiencia. Además, el hecho de cuidar el entorno físico, evitando ruidos, distracciones o incomodidades— contribuye a que la práctica sea más significativa y efectiva, permitiendo que los niños logren un estado de serenidad y apertura emocional que favorezca su bienestar socioemocional y su disposición para el aprendizaje.

Etapa 4: Conexión con la respiración

Se inicia la rutina con ejercicios de respiración guiados, concentrándose en inhalar por la nariz y exhalar por la boca, con el propósito de inducir un estado de calma y favorecer la conexión mente-cuerpo. El docente orienta a los estudiantes paso a paso, utilizando una voz suave y pausada que los ayude a seguir el ritmo de la respiración. Se les invita a tomar aire lentamente por la nariz, sentir cómo el aire llena sus pulmones y luego soltarlo suavemente por la boca, imaginando que con cada exhalación liberan las tensiones o pensamientos que los inquietan. Este tipo de respiración consciente permite oxigenar el cuerpo, relajar los músculos y disminuir la ansiedad o el nerviosismo, ayudando a los niños

a enfocarse en el presente. A través de esta práctica regular, los estudiantes aprenden a reconocer la respiración como una herramienta para autorregular sus emociones, preparándose así para participar en las actividades del día con una actitud tranquila, concentrada y positiva.

Etapa 5: Exploración corporal

Se dirige la atención de los estudiantes a diferentes partes del cuerpo, comenzando por los pies y finalizando en la cabeza, con el objetivo de fomentar la conciencia corporal y la conexión con el momento presente. El docente guía este recorrido de manera pausada, invitando a los niños a notar las sensaciones en cada zona del cuerpo: el contacto de los pies con el suelo, el peso de las piernas, la relajación del abdomen, el movimiento del pecho al respirar, la posición de los brazos y manos, hasta llegar al rostro y la cabeza. Esta práctica, inspirada en el escaneo corporal del mindfulness, ayuda a los estudiantes a identificar tensiones, liberar el estrés acumulado y reconocer cómo se manifiestan sus emociones físicamente. A medida que avanzan, se les anima a relajar cada parte del cuerpo y a mantener una respiración lenta y profunda. De este modo, los niños desarrollan una mayor conciencia de sí mismos, mejoran su capacidad de concentración y fortalecen su bienestar socioemocional, creando un estado de serenidad ideal para continuar con las actividades del día.

Etapa 6: Reflexión y expresión

Se reflexiona sobre la experiencia, brindando a los estudiantes un espacio de diálogo y autoconocimiento donde puedan expresar libremente lo que sintieron durante la actividad. El docente fomenta una conversación abierta, escuchando con atención y respeto las respuestas de los niños mientras los guía con preguntas como: ¿Qué sintieron? ¿Qué cambios percibieron en su cuerpo? ¿Qué emociones lograron reconocer? A través de este

intercambio, los estudiantes aprenden a poner en palabras sus sensaciones físicas y emocionales, desarrollando habilidades de identificación y comunicación emocional. El docente valida cada intervención, ayudándolos a comprender que todas las emociones son válidas y forman parte de su experiencia humana, y que reconocerlas es el primer paso para gestionarlas adecuadamente. Además, se promueve la escucha empática entre compañeros, fortaleciendo la confianza y el sentido de comunidad en el aula. Esta reflexión final permite consolidar los aprendizajes de la rutina, reforzando la idea de que prestar atención al cuerpo y a las emociones contribuye a su bienestar socioemocional y a un ambiente de aprendizaje más armonioso y consciente.

Etapa 7: Reactivación sensorial

Si los alumnos están demasiado relajados después de la rutina, se les invita a realizar pequeños movimientos como saltar, zapatear o aplaudir para reactivar su energía y prepararse para continuar con las actividades del día. El docente orienta esta transición de manera lúdica, proponiendo movimientos suaves y progresivos que permitan pasar del estado de calma a uno de mayor vitalidad sin perder la concentración ni el bienestar alcanzado. Se pueden incluir dinámicas breves, como sacudir brazos y piernas, estirarse hacia el techo o moverse al ritmo de una música suave, con el propósito de reactivar la circulación, despertar el cuerpo y estimular el buen humor. Estos ejercicios favorecen que los estudiantes encuentren un equilibrio entre relajación y energía, ayudándolos a mantenerse atentos, animados y listos para aprender. Además, este momento de activación física contribuye a fortalecer la conciencia corporal y a reconocer cómo el movimiento también influye en su estado emocional, consolidando así una experiencia completa de autocuidado y regulación emocional.

Etapa 8: Visualización y conexión personal

Se puede complementar la actividad proporcionando una hoja con la silueta del cuerpo humano para que los alumnos coloren la parte con la que más se conecten durante la rutina, fomentando así la expresión visual de sus sensaciones y emociones. Esta actividad permite que los niños trasladen su experiencia interna a una representación gráfica, facilitando la identificación de las zonas del cuerpo donde sintieron calma, tensión o energía. El docente puede guiar el proceso invitándolos a elegir colores que representen sus emociones (por ejemplo, el azul para la tranquilidad, el rojo para la energía o el amarillo para la alegría), promoviendo la creatividad y el autoconocimiento.

Durante la puesta en común, los estudiantes pueden compartir sus dibujos y explicar qué parte del cuerpo sintieron más presente o relajada, lo que ayuda a reforzar la conexión entre las sensaciones físicas y los estados emocionales. Esta dinámica también le permite al docente observar cómo cada niño percibe y expresa su mundo interno, adaptando futuras actividades según las necesidades emocionales del grupo. En conjunto, la propuesta convierte la rutina en una experiencia integral, significativa y visualmente enriquecedora, que fortalece la conciencia corporal, la empatía y la educación socioemocional.

2.3.8. Concreción del diseño

Tabla 1

Concreción del diseño respecto a las rutinas que se van a desarrollar.

Rutin	Nombre de las rutinas	Propósito	Dimensión
	a rutinas		
N° 01	Cadena de agradecimiento	Fomentar el reconocimiento y la gratitud hacia los demás, fortaleciendo la empatía y el ambiente positivo en el aula.	
N° 02	Escucha activa	Mejorar la capacidad de atención y comunicación, enseñando a los estudiantes a escuchar sin interrumpir ya comprender mejor a los demás.	Interpersonal
N° 03	El espejo emocional	Desarrollar la empatía y la conciencia emocional al imitar y reconocer expresiones emocionales en otros.	
N° 04	Emociómetro	Ayudar a los estudiantes a identificar y expresar sus emociones diarias, fomentando la reflexión y el autoconocimiento.	
N° 05	Carta a mi yo del futuro	Promover la introspección, la planificación personal y la autoconfianza al reflexionar sobre metas y emociones actuales.	Intrapersonal
N° 06	El árbol de mis fortalezas	Reforzar la autoestima y el autoconocimiento al identificar y valorar las propias fortalezas y valores personales.	
N° 07	Cambio de final	Desarrollar la creatividad y la capacidad de adaptación al proponer soluciones diferentes ante una situación inesperada.	
N° 08	Juego de roles sorpresa	Fomentar la improvisación y la resolución de problemas, enseñando a los estudiantes a enfrentar situaciones nuevas con flexibilidad.	Adaptabilidad
N° 09	Mímica de situaciones	Ayudar a los niños a practicar respuestas emocionales y conductuales ante cambios o desafíos de la vida diaria.	
N° 10	Rincón de la calma	Ofrecer un espacio seguro para la autorregulación emocional, donde los estudiantes puedan encontrar tranquilidad y manejar sus emociones de forma autónoma.	Manejo de estrés
N° 11	Respiración del globo	Enseñar una técnica de respiración profunda para reducir la ansiedad y mejorar la concentración en momentos de estrés.	

Nº 12	Escaneo corporal	Ayudar a los estudiantes a relajar el cuerpo ya tomar conciencia de sus sensaciones físicas, promoviendo el bienestar y la reducción del estrés.	Estado de ánimo
-------	------------------	--	-----------------

Fuente: Rutinas para la variable rutinas socioemocionales.

2.4. VARIABLES

2.4.1. Definición conceptual

Variable 1: Rutinas emocionales

Las rutinas emocionales son un conjunto de actividades estructuradas, planificadas y repetitivas que se aplican de manera sistemática con el propósito de favorecer la identificación, comprensión, expresión y regulación de las emociones. Estas rutinas se desarrollan dentro de contextos educativos y buscan generar hábitos emocionales saludables que permitan a los estudiantes manejar adecuadamente sus estados afectivos, mejorar su convivencia y fortalecer su bienestar emocional. Se basan en prácticas constantes que promueven el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y la interacción positiva entre los miembros del aula.

Variable 2: Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales comprenden un conjunto de capacidades que ayudan a las personas a identificar y regular sus emociones, construir vínculos interpersonales saludables, tomar decisiones responsables y enfrentar de forma adecuada tanto las situaciones cotidianas como los retos personales. Estas competencias abarcan aspectos como la autoconciencia, el autocontrol, la empatía, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos, la capacidad de adaptación y el manejo del estrés. Representan un elemento esencial del desarrollo integral, pues repercuten directamente en el bienestar, el desempeño académico y la calidad de la convivencia social.

III. METODLOGÍA

3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, el cual se caracterizó por emplear métodos y procedimientos orientados al manejo de datos numéricos. Esto implicó la recopilación y el análisis de información sobre las variables en estudio mediante procesos de medición, uso de magnitudes, observación sistemática de las unidades analizadas, aplicación de técnicas de muestreo y tratamiento estadístico de los datos obtenidos. Todo ello permitió responder a la pregunta de investigación y verificar la hipótesis planteada inicialmente. Para lograrlo, este enfoque utilizó diversos instrumentos y se apoyó en los principios de la estadística descriptiva e inferencial, siguiendo el método científico de manera ordenada y rigurosa conforme a los procedimientos establecidos (Ñaupas et al., 2023).

3.2. MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente proyecto se empleó los siguientes métodos para examinar las variables e integrar los resultados para desarrollar nuevas ideas.

Para esta investigación se tomó como referencia el método **analítico** como menciona Herszenbaun (2022), quien determina dicho método como un fenómeno o problema desglosada en partes más pequeñas y manejables para comprenderlo en profundidad. Además, implica el análisis detallado de datos, conceptos o situaciones para identificar relaciones, patrones o tendencias significativas.

Por otro lado, Herszenbaun (2022) afirma que el método **sintético** engloba la integración de diversas ideas, conceptos o datos para construir una comprensión global de un fenómeno o problema. Se centra en la síntesis de información proveniente de diferentes fuentes o perspectivas para generar conclusiones más amplias y coherentes. Se utilizó esencialmente

en la elaboración de la estructura de la investigación determinada por el problema, objetivos e hipótesis. Así como también en la recopilación de los antecedentes relacionados con la investigación.

Respecto al método **deductivo**, Espinoza (2023), sostiene que parte de una premisa general o teoría amplia para formular hipótesis específicas y predecir resultados concretos. Se basa en el razonamiento lógico y la aplicación de principios generales para llegar a conclusiones particulares.

En la investigación se utilizó de manera global, la aplicación de las normas APA séptima edición y las normas del reglamento de grados y títulos de la universidad para la elaboración del informe de tesis. Por otro lado, también se empleó en la redacción de la discusión de resultados y las conclusiones, dado que estas establecen puntos concretos, a partir de los resultados.

3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En virtud de desarrollar la investigación se empleó el diseño pre experimental con pre y postest, el cual según Ñaupas et al. (2018), es un enfoque en el que se realizan intervenciones o manipulaciones en una variable independiente para observar su efecto en una variable dependiente, pero sin controlar completamente otras variables. Se utiliza principalmente como punto de partida para explorar relaciones entre las variables. El esquema se representa de la siguiente manera:

$$G = O1 \quad X \quad O2$$

Dónde:

G: Grupo único, cuarto grado de primaria.

O1 : Pre-test aplicado al grupo experimental.

O2 : Post-test aplicado al grupo experimental.

X : Tratamiento (Programa de rutinas emocionales).

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación presenta la población y la muestra que se describen a continuación:

3.4.1. Población

La población es el conjunto completo de unidades de estudio que poseen las características esenciales para ser consideradas como tal. Estas unidades pueden abarcar individuos, objetos, grupos, eventos o fenómenos, siempre y cuando posean las propiedades necesarias para ser objeto de investigación Ñaupas et. al (2018). La población está constituida por 59 estudiantes que conforman el cuarto grado en el nivel primaria de la Institución Educativa Privada Jesús Maestro, matriculados en el año 2025, cuyas edades fluctúan entre 9 a 10 años.

3.4.2. Muestra

Para Ñaupas et al. (2018), la muestra consiste en un grupo de individuos, objetos, eventos o fenómenos que son seleccionados para participar de un estudio de modo que refleje adecuadamente las características de la población de interés, permitiendo generalizaciones válidas a partir de los resultados obtenidos. Es por ello que la muestra estuvo constituida por todos los estudiantes de cuarto grado “A” de la Institución Educativa Privada “Jesús Maestro”, con una totalidad de 30 estudiantes (17 mujeres y 13 varones).

Tabla 2*Estudiantes de cuarto grado A de primaria de la I.E.P Jesús Maestro*

Grado	Sección	Estudiantes	
		Mujeres	Hombres
4	A	17	13
Total		30	

3.5. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Tabla 3

Matriz de operacionalización de variable independiente

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e Instrumentos
Programa de Rutinas Emocionales	<p>Las rutinas emocionales son intervención educativa estructurada, aplicada durante un periodo determinado, que incorpora actividades sistemáticas orientadas al reconocimiento, expresión y autorregulación emocional en los estudiantes. En esta investigación, el programa se implementa mediante sesiones planificadas que incluyen dinámicas, ejercicios guiados y reflexiones sobre las emociones, desarrolladas de manera continua dentro del aula. Su aplicación se evidencia a través de la participación de los estudiantes en las sesiones, el registro de actividades y el cumplimiento de la secuencia programada. El efecto del programa se evalúa comparando los puntajes pretest y postest obtenidos en el cuestionario de habilidades socioemocionales.</p>	<p>Conciencia emocional</p> <p>Regulación emocional</p> <p>Autonomía personal (autogestión)</p> <p>Inteligencia interpersonal</p> <p>Habilidades de vida y bienestar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las emociones que experimenta en distintas situaciones. - Expresa verbalmente cómo se siente utilizando vocabulario emocional adecuado. - Reconoce los factores que originan sus emociones positivas o negativas. <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza estrategias (respirar, contar, pedir ayuda) para calmarse cuando se altera. - Controla sus reacciones impulsivas ante situaciones de frustración o enojo. - Mantiene la calma y la concentración durante actividades que generan tensión. <ul style="list-style-type: none"> - Cumple las rutinas o actividades emocionales sin necesidad de recordatorios constantes. - Toma decisiones adecuadas para resolver pequeños conflictos personales. - Muestra responsabilidad y constancia al participar en las actividades del programa. <ul style="list-style-type: none"> - Demuestra empatía al reconocer y respetar las emociones de sus compañeros. - Colabora activamente en actividades grupales durante las rutinas emocionales. - Se comunica de forma asertiva y respetuosa en situaciones sociales. <ul style="list-style-type: none"> - Aplica estrategias aprendidas para resolver conflictos cotidianos de forma constructiva. - Mantiene una actitud positiva y muestra disposición para participar en actividades emocionales. - Demuestra hábitos que fortalecen su bienestar emocional (autocuidado, reflexión, gratitud). 	Encuesta - Cuestionario

Tabla 4*Matriz de operacionalización de variable dependiente*

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e Instrumentos
Habilidades socioemocionales	Las habilidades socioemocionales son el conjunto de capacidades que permiten al estudiante reconocer, comprender y regular sus propias emociones, así como establecer relaciones interpersonales positivas y responder de manera adecuada ante situaciones sociales y emocionales. Para esta investigación, dichas habilidades se miden mediante un cuestionario tipo Likert de 60 ítems, que evalúa cinco dimensiones específicas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. El puntaje total obtenido en el instrumento refleja el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de cada estudiante.	Interpersonal Intrapersonal Adaptabilidad Manejo de estrés Estado de ánimo	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra disposición para colaborar y trabajar en equipo. - Se comunica de manera respetuosa con sus compañeros y docentes. - Resuelve desacuerdos o conflictos sin recurrir a la agresión. <ul style="list-style-type: none"> - Identifica y nombra correctamente sus emociones. - Reconoce las causas que generan sus estados emocionales. - Expresa sus emociones de manera adecuada y oportuna. <ul style="list-style-type: none"> - Se adapta con facilidad a cambios en actividades o rutinas escolares. - Busca soluciones cuando enfrenta dificultades o imprevistos. - Acepta nuevas ideas o formas de trabajo sin resistencia excesiva. <ul style="list-style-type: none"> - Mantiene la calma ante situaciones que generan presión o frustración. - Controla impulsivamente sus acciones y respuestas emocionales. - Utiliza estrategias (respirar, pedir ayuda, esperar) para manejar el estrés. <ul style="list-style-type: none"> - Muestra una actitud positiva en las actividades diarias. - Demuestra entusiasmo y motivación para participar en clases. - Mantiene estabilidad emocional frente a pequeñas dificultades. 	Encuesta - Cuestionario

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En este apartado se detallan las técnicas y los instrumentos utilizados para la recopilación de información en la investigación. La elección de estas herramientas es fundamental para garantizar la validez y confiabilidad de los datos obtenidos, permitiendo un análisis preciso sobre las habilidades socioemocionales en los participantes.

3.6.1. Técnicas

En esta investigación se empleó la encuesta, técnica que implica la recolección sistemática y directa de información mediante la recolección de datos para obtener información de un grupo de personas mediante preguntas estructuradas. Su propósito es recopilar opiniones, percepciones, conocimientos o comportamientos sobre un tema específico, permitiendo un análisis cuantitativo o cualitativo de los resultados (Medina et al., 2023).

3.6.2. Instrumentos

Medina et al. (2023) explican que uno de los instrumentos propios de la técnica de la encuesta es el cuestionario, el cual está compuesto por un conjunto organizado de preguntas o ítems, específicamente 60 ítems en este estudio; diseñados para obtener información específica de un grupo de personas, en el caso de esta investigación 30 estudiantes de 4to grado de primaria. En ese sentido, precisamente el instrumento utilizado en esta investigación fue un cuestionario adaptado del modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997), orientado específicamente a evaluar las **habilidades socioemocionales** en niños y niñas de cuarto de primaria.

Aunque el Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i®) fue inicialmente creado para población adulta, su modelo teórico ha sido ampliamente validado y adaptado en

diferentes etapas del ciclo vital, incluida la infancia. En particular, Bar-On y Parker (2000) desarrollaron la versión EQ-i:YV (Youth Version), dirigida a niños y adolescentes entre 7 y 18 años, lo que confirma la pertinencia del modelo para evaluar competencias emocionales en etapas escolares tempranas. De igual modo, investigaciones como las de Ferrández et al. (2006) y Extremera y Fernández-Berrocal (2004) han demostrado que los componentes del modelo entre ellos la flexibilidad, la empatía, la tolerancia al estrés, la interacción social y el control de impulsos son observables y medibles en contextos educativos desde los primeros grados de primaria.

En el contexto peruano, estudios como el de Saavedra (2023) han empleado con éxito adaptaciones del modelo de Bar-On para evaluar y fortalecer competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria, evidenciando resultados positivos tras diversas intervenciones.

A partir de este respaldo teórico y empírico, la presente investigación realizó una adaptación conceptual del cuestionario, respetando las dimensiones esenciales del modelo original, pero ajustando el lenguaje, el formato y las escalas de respuesta para garantizar su comprensión por parte de estudiantes de segundo grado. Para ello, se incorporaron apoyos visuales, un lenguaje accesible y una mediación docente durante la aplicación, manteniendo la rigurosidad psicométrica del instrumento. La validez de contenido fue determinada mediante juicio de expertos, y el análisis estadístico confirmó su confiabilidad (alfa de Cronbach = 0.84).

En consecuencia, el uso del modelo de Bar-On como fundamento para evaluar las habilidades socioemocionales en estudiantes de nivel primario se encuentra plenamente justificado desde una perspectiva teórica y metodológica. A partir de los datos obtenidos, luego de haber aplicado dicho instrumento se realizó la descripción del nivel alcanzado

en cada dimensión evaluada, mediante una escala valorativa, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 5

Escala de valoración para la variable dependiente.

Variable	Valoración	Nivel	Puntaje
V.D.:	Muy Alto	I	204 – 240
Habilidades	Alto	II	168 – 203
socioemocionales	Moderado	III	132 – 167
	Bajo	IV	96 – 131
	Muy Bajo	V	60 – 95

3.6.3. Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

En este estudio se utilizó el BarOn EQ-i :YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version), un instrumento ampliamente empleado en numerosas investigaciones previas, lo que avala su confiabilidad y validez. Dicho instrumento nos permitirá medir con exactitud la variable o concepto de interés en la investigación.

Análisis de confiabilidad del instrumento Para medir rutinas afectivas

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de	N de
Cronbach	elementos
,806	60

Análisis e de la confiabilidad:

La fiabilidad del instrumento (Cuestionario) con que se medirá las habilidades socioemocionales de los estudiantes de educación primaria de la I.E.P.C “Jesús Maestro” del distrito de Nuevo Chimbote, determina la consistencia interna de los ítems formulados para medir dicha variable de interés; es decir, detectar si algún ítem tiene un mayor o menor error de medida, utilizando el método del Alfa de Cronbach y aplicado a una muestra piloto de 15 estudiantes con características similares a la muestra, obtuvo un

coeficiente de confiabilidad de $r = 806$ lo que permite inferir que el instrumento a utilizar es SIGNIFICATIVAMENTE CONFIABLE.

3.6.4. Procedimiento de la investigación

Antes de iniciar la recolección de información, se delimitaron de manera precisa las variables del estudio, estableciendo como variable independiente las rutinas emocionales y como variable dependiente las habilidades socioemocionales.

Para evaluar ambas variables, se diseñaron instrumentos específicos que permitieron obtener datos tanto en el pretest como en el postest. Con el propósito de garantizar la calidad metodológica.

El pretest fue aplicado a todos los participantes antes del programa de rutinas emocionales, con el fin de obtener un diagnóstico inicial sobre su nivel de habilidades socioemocionales. Posteriormente, se desarrolló la intervención prevista, aplicando de manera sistemática las rutinas emocionales.

Al concluir la intervención, se aplicó el postest con el objetivo de obtener los datos finales. La comparación de las puntuaciones obtenidas en ambos momentos permitió analizar los cambios en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

A partir de los resultados, se evaluó la efectividad de dicha intervención y se elaboraron conclusiones que dan cuenta de su impacto. Finalmente, se formularon recomendaciones orientadas tanto a futuras investigaciones como a posibles aplicaciones pedagógicas derivadas de los hallazgos obtenidos.

3.6.5. Limitaciones de la investigación

A lo largo de esta investigación se procuró mantener condiciones controladas; sin embargo, ciertos factores externos no previstos —como la motivación de los estudiantes, su nivel inicial de habilidades socioemocionales o la disponibilidad de espacios adecuados— pudieron influir en los resultados obtenidos.

Asimismo, el tiempo limitado destinado a la aplicación de las rutinas emocionales pudo no haber sido suficiente para observar un desarrollo sostenido y profundo de las habilidades socioemocionales, lo que podría haber afectado la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones y responder adecuadamente a las demandas del entorno escolar.

El uso de las rutinas emocionales también dependió de la comprensión y participación activa de los estudiantes. Dificultades inesperadas en su aplicación o en el seguimiento de las actividades propuestas pudieron haber alterado el ritmo del trabajo en el aula y, por ende, influido en el aprendizaje socioemocional.

Por otro lado, la ausencia de un seguimiento a largo plazo limitó la posibilidad de analizar si los avances en las habilidades socioemocionales se mantuvieron con el tiempo. Sin esta evaluación posterior, no es posible determinar si los cambios evidenciados fueron temporales o si lograron consolidarse más allá del periodo del estudio.

Finalmente, es importante reconocer que los factores emocionales propios del contexto escolar, especialmente en estudiantes de segundo grado de primaria de instituciones públicas y privadas, pueden variar de manera notable y repercutir en la efectividad de las rutinas emocionales. Estas diferencias contextuales deben ser consideradas al interpretar los resultados y al proyectar futuras intervenciones.

3.7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos recopilados durante el estudio fueron analizados cuantitativamente para explorar la efectividad del programa implementado. En primer lugar, los resultados obtenidos de los instrumentos de medición, tanto en el pre-test como en el post-test, se tabularon y procesaron utilizando el software estadístico SPSS. Este programa es ampliamente reconocido y utilizado en la investigación social y educativa debido a su capacidad para gestionar y analizar datos de manera eficiente y precisa.

Para determinar si existen diferencias significativas en los puntajes de habilidades socioemocionales de los niños antes y después de la implementación del programa "Rutinas emocionales", se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas. Esta prueba se utilizó para contrastar la hipótesis general. Los resultados de estos análisis permitieron determinar si las variaciones observadas son estadísticamente significativas.

A través de un análisis inferencial y descriptivo, se estableció una base sólida para interpretar los datos y discutir los resultados en el contexto de la investigación llevada a cabo.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS

En esta sección se presenta los resultados obtenidos relacionados a la aplicación de ambos instrumentos para las dos variables; rutinas afectivas, así como la autorregulación emocional, de acuerdo a los objetivos e hipótesis de la presente investigación.

4.1.1. Nivel de habilidades socioemocionales

Tabla 6

Mejora de habilidades socioemocionales con la intervención de rutinas emocionales.

Habilidades socioemocionales					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Estadístico descriptivo	Pre	105,90	30	18,071	3,299
	Post	182,87	30	14,364	2,623
Estadístico inferencial			Prueba de normalidad		Prueba T para muestra relacionadas
	Diferencia	Sig.	0,55	Sig. (bilateral)	,000

Fuente: Elaboración propia en base al Cuestionario adaptado de BarOn EQ-i :YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version)

En el análisis descriptivo se observa que la media del pretest fue de 105.90, mientras que la media del postest alcanzó 182.87, evidenciándose un incremento considerable en el nivel de habilidades socioemocionales tras la intervención. En función de los resultados obtenidos, se determina que el Programa basado en rutinas emocionales mejora significativamente las habilidades socioemocionales de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.

Tabla 7*Nivel de habilidades socioemocionales PRETEST - POSTEST*

Nivel	Intervalo	Pretest		Postest	
		fi	%	fi	%
Muy alto	204 – 240	0	0%	2	6,7
Alto	168 – 203	0	0%	21	70,0
Moderado	132 – 167	3	10,0%	7	23,3
Bajo	96 – 131	15	50,0%	0	0%
Muy bajo	60 – 95	12	40,0%	0	0%
TOTAL		30	100%	30	100%

Fuente: Elaboración propia en base al Cuestionario adaptado de BarOn EQ-i :YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version)

Los resultados muestran que, en el pretest, el 90% de los estudiantes se sitúa en niveles Bajo y Muy bajo, tras la intervención, ningún estudiante quedó en estos niveles. En el postest, el 76.7% alcanzó niveles Alto y Muy alto.

Figura 1*Nivel de habilidades socioemocionales PRETEST - POSTEST*

Fuente: Figura elaborada en base a la tabla 7.

4.1.2. Nivel dimensión interpersonal

Tabla 8

Nivel de la dimensión interpersonal PRETEST – POSTEST

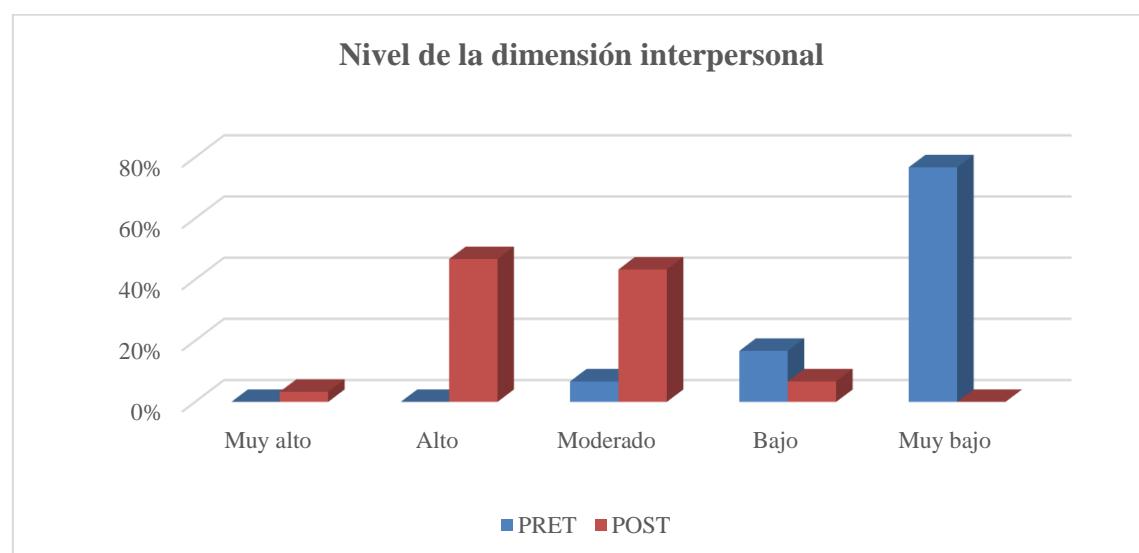
Nivel	Interv alo	fi	Pretest		Postest	
			%	fi	%	fi
Muy alto	204 – 240	0	0%	1	3,3	
Alto	168 – 203	0	0%	14	46,7	
Moderado	132 – 167	2	6,7%	13	43,3	
Bajo	96 – 131	5	16,7%	2	6,7%	
Muy bajo	60 – 95	23	76,7%	0	0%	
TOTAL		30	100%	30	100%	

Fuente: Elaboración propia en base al Cuestionario adaptado de BarOn EQ-i :YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version)

Respecto a la dimensión interpersonal, en el pretest el 76.7% de los estudiantes se ubican en el nivel Muy bajo y el 16.7% en el nivel Bajo, evidenciando un nivel de habilidades socioemocionales muy limitado. Tras la aplicación del programa, ningún estudiante permaneció en el nivel Muy bajo, mientras que el 46.7% alcanzó el nivel Alto y el 3.3% el nivel Muy alto. Asimismo, el nivel Moderado aumentó de 6.7% a 43.3%. Estos resultados demuestran una mejora sustancial en el desempeño, indicando que la intervención fue altamente efectiva para elevar los niveles de logro del grupo evaluado.

Figura 2

Nivel de la dimensión interpersonal PRETEST – POSTEST



Fuente: Figura elaborada en base a la tabla 8.

4.1.3. Nivel de la dimensión intrapersonal

Tabla 9

Nivel de la dimensión intrapersonal PRETEST – POSTEST

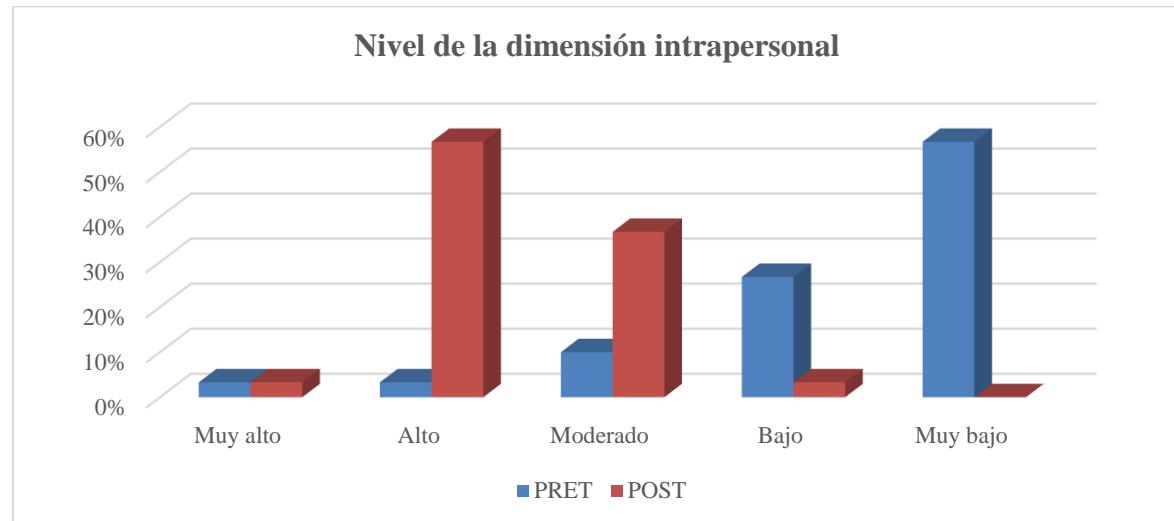
Nivel	Interv alo	fi	Pretest		Postest	
			%	fi	%	fi
Muy alto	204 – 240	1	3,3%	1	3,3%	1
Alto	168 – 203	1	3,3%	17	56,7%	17
Moderado	132 – 167	3	10,0%	11	36,7%	11
Bajo	96 – 131	8	26,7%	1	3,3%	1
Muy bajo	60 – 95	17	56,7%	0	0%	0
TOTAL		30	100%	30	100%	

Fuente: Elaboración propia en base al Cuestionario adaptado de BarOn EQ-i :YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version)

En la dimensión intrapersonal, los resultados evidencian que los estudiantes se ubican en los niveles Muy bajo (56,7%) y Bajo (26,7%), evidenciando deficiencia en cuanto a la dimensión intrapersonal. Sin embargo, en el postest se observa una mejora notable: ningún estudiante permanece en el nivel Muy bajo, y la mayoría se ubica en niveles Alto (56,7%) y Moderado (36,7%). Esto muestra un incremento significativo del nivel de habilidades después de la aplicación del programa, reflejando su eficacia en el desarrollo de la competencia evaluada.

Figura 3

Nivel de la dimensión intrapersonal PRETEST – POSTEST



Fuente: Figura elaborada en base a la tabla 9.

4.1.4. Nivel de la dimensión adaptabilidad

Tabla 10

Nivel de la dimensión adaptabilidad PRETEST – POSTEST

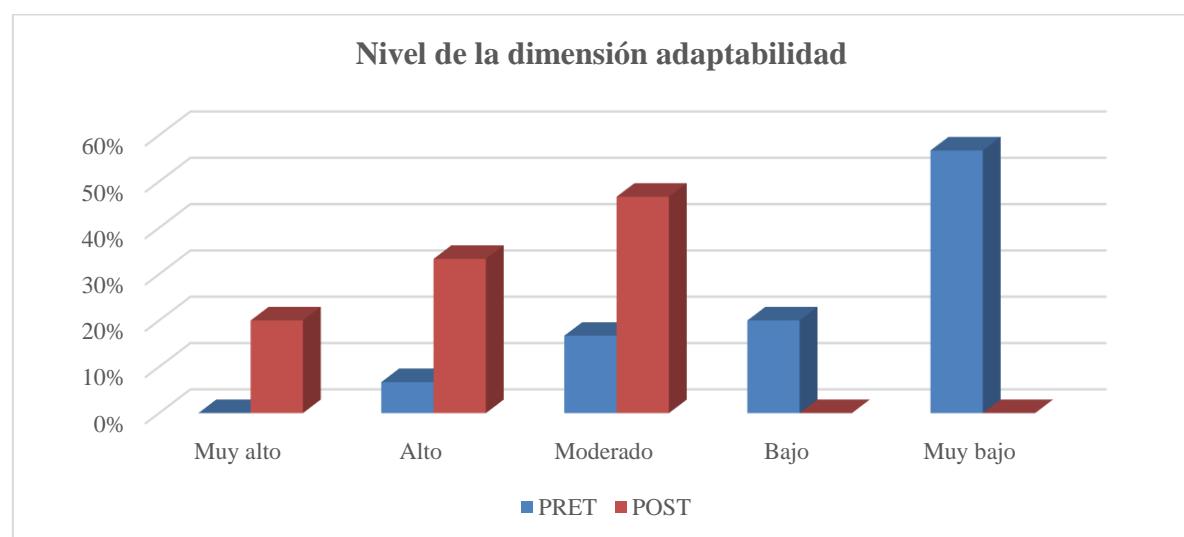
Nivel	Interv alo	fi	Pretest		Postest	
			%	fi	%	fi
Muy alto	204 – 240	0	0%	6	20,0%	
Alto	168 – 203	2	6,7%	10	33,3%	
Moderado	132 – 167	5	16,7%	14	46,7%	
Bajo	96 – 131	6	20,0%	0	0%	
Muy bajo	60 – 95	17	56,7%	0	0%	
TOTAL		30	100%	30	100%	

Fuente: Elaboración propia en base al Cuestionario adaptado de BarOn EQ-i :YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version)

En cuanto a la dimensión adaptabilidad, en el pretest, se observa que la mayoría de estudiantes se ubica en los niveles muy bajo (56,7%) y bajo (20%), evidenciando un nivel de habilidades socioemocionales deficiente. Sin embargo, en el postest no se registraron estudiantes en los niveles bajo o muy bajo. Además, se observa un incremento significativo en los niveles moderado (46,7%), alto (33,3%) y muy alto (20%). Estos resultados muestran una mejora sustancial en los niveles de desempeño, evidenciando el impacto positivo de la intervención aplicada.

Figura 4

Nivel de la dimensión adaptabilidad PRETEST – POSTEST



Fuente: Figura elaborada en base a la tabla 10.

4.1.5. Nivel de la dimensión manejo de estrés

Tabla 11

Nivel de la dimensión manejo de estrés PRETEST – POSTEST

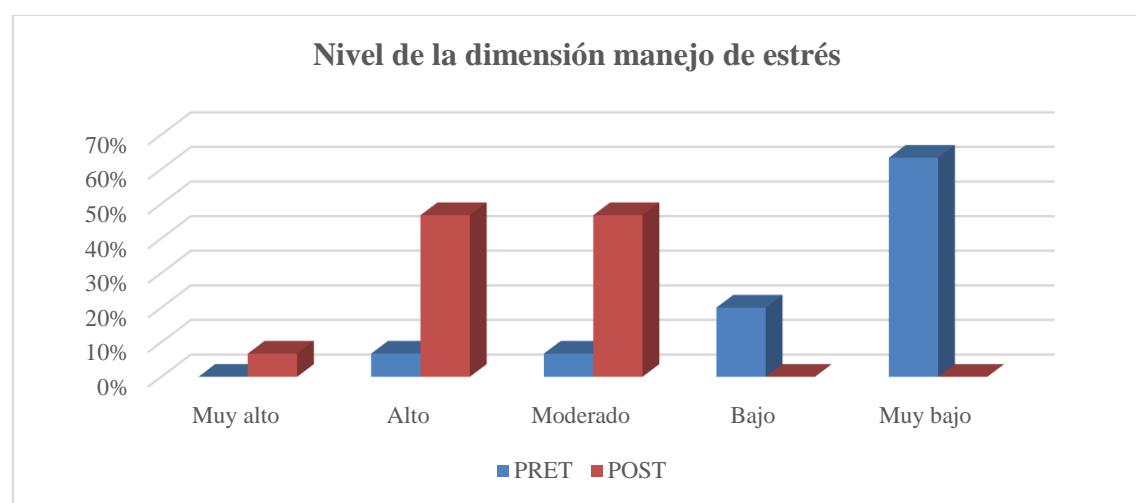
Nivel	Interv	Pretest			Postest	
		alo	fi	%	fi	%
Muy alto	204 – 240	1		0%	2	6,7%
Alto	168 – 203	2		6,7%	14	46,7%
Moderado	132 – 167	2		6,7%	14	46,7%
Bajo	96 – 131	6		20,0%	0	0%
Muy bajo	60 – 95	19		63,3%	0	0%
TOTAL		30		100%	30	100%

Fuente: Elaboración propia en base al Cuestionario adaptado de BarOn EQ-i :YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version)

En la dimensión manejo de estrés, en el pretest, la mayoría de estudiantes se ubica en los niveles muy bajo (63,3%) y bajo (20%), evidenciando un nivel limitado en cuanto a las habilidades socioemocionales. Sin embargo, en el postest se observa una mejora sustancial, ya que ningún estudiante permanece en los niveles bajo o muy bajo. Por el contrario, el 46,7% alcanzó el nivel alto y otro 46,7% el nivel moderado, mientras que un 6,7% logró ubicarse en el nivel muy alto. En conjunto, estos resultados muestran un avance significativo en el nivel de desempeño de los estudiantes tras la aplicación de la intervención.

Figura 5

Nivel de la dimensión manejo de estrés PRETEST – POSTEST



Fuente: Figura elaborada en base a la tabla 11.

4.1.6. Nivel de la dimensión estado de ánimo

Tabla 12

Nivel de la dimensión estado de ánimo PRETEST – POSTEST

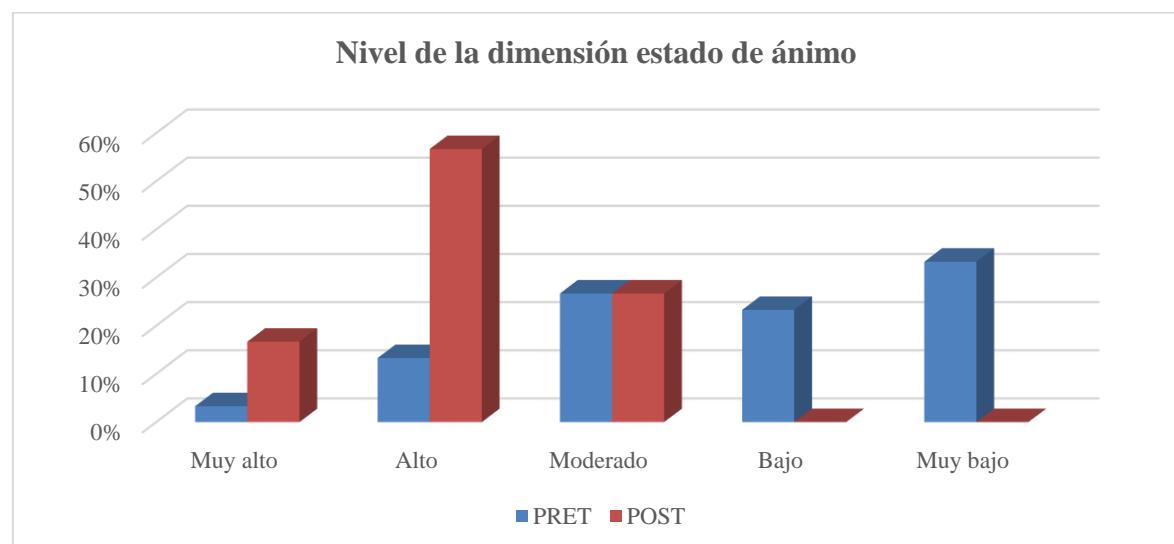
Nivel	Interv	Pretest		Postest	
		alo	fi	%	fi
Muy alto	204 – 240	1		3,3%	5
Alto	168 – 203	4		13,3%	17
Moderado	132 – 167	8		26,7%	8
Bajo	96 – 131	7		23,3%	0
Muy bajo	60 – 95	10		33,3%	0
TOTAL		30		100%	30
					100%

Fuente: Elaboración propia en base al Cuestionario adaptado de BarOn EQ-i :YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version)

Finalmente, en la dimensión estado de ánimo, en el pretest, la mayoría de los estudiantes se encuentra en los niveles muy bajo (33,3%) y bajo (23,3%), evidenciando un nivel inicial limitado en la competencia evaluada. Tras la aplicación de la intervención, los resultados del postest muestran una mejora sustancial: ningún estudiante permanece en los niveles bajo o muy bajo, y la mayoría alcanza los niveles alto (56,7%) y muy alto (16,7%). Esto indica un avance significativo en el desarrollo de la competencia, pasando de un predominio de niveles deficitarios a una distribución concentrada en niveles satisfactorios y destacados.

Figura 6

Nivel de la dimensión estado de ánimo PRETEST – POSTEST



Fuente: Figura elaborada en base a la tabla 12.

4.1.7. Prueba de normalidad

Para corroborar la hipótesis planteada, se realizó un tratamiento estadístico que incluyó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk debido al tamaño muestral ($n = 30$), con el fin de determinar si los datos del pretest y postest seguían una distribución normal. Al confirmar la normalidad de los datos, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, lo que permitió evaluar si la diferencia entre los puntajes antes y después de la intervención era estadísticamente significativa. A continuación, los resultados de la prueba de normalidad.

Tabla 13

Prueba de normalidad

Prueba de normalidad		Shapiro-Wilk	
	Estadístico	gl	Sig.
DIFVAR	0.963	30	0.372

En la tabla 10 los resultados mostraron que los datos presentan una distribución normal ($W = 0.963$, $p = 0.372$), lo que indica que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula. Esto significa que el comportamiento de los resultados obtenidos es coherente con lo esperado, por lo que es pertinente aplicar pruebas estadísticas paramétricas para el análisis de los cambios entre el pretest y postest.

4.1.8. Muestras relacionadas

Tabla 14

Estadística de muestras relacionadas

Datos	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
VPRE	105,90	30	18,071	3,299
VPOS	182,87	30	14.364	2.623

En la tabla 14, respecto a las muestras relacionadas, los resultados evidencian un incremento considerable en la media del postest respecto al pretest (de 105.90 a 182.87). Además, la disminución de la desviación estándar sugiere que, tras la intervención, los estudiantes no solo mejoraron, sino que lo hicieron de forma más uniforme. Esto indica un efecto positivo y consistente de la intervención o estrategia aplicada.

4.2.DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación evidenciaron que el Programa basado en rutinas emocionales produjo una mejora significativa en las habilidades socioemocionales de los estudiantes, tal como se observa en el incremento del puntaje promedio de $VPRE = 105.90$ a $VPOS = 182.87$, este aumento refleja que los estudiantes obtuvieron mejores resultados luego de participar en el programa. Asimismo, la desviación estándar disminuyó de 18.071 en el pretest a 14.364 en el postest, lo cual indica que, después de la intervención, los resultados fueron más homogéneos, sugiriendo que la mejora se presentó de manera más uniforme entre los estudiantes y no solo en casos aislados.

La prueba de normalidad arrojó un nivel de significancia de $p = 0.55$, valor superior a 0.05, lo que indica que los datos presentan una distribución normal. En consecuencia, se cumple el supuesto necesario para la aplicación de pruebas estadísticas paramétricas, específicamente la prueba t de Student para muestras relacionadas. La prueba t de Student para muestras relacionadas mostró un valor de significancia bilateral $p = 0.000$, el cual es menor que 0.05, evidenciando la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados del pretest y del postest. Este resultado permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, confirmando que la mejora observada no se debe al azar, sino al efecto del programa aplicado.

Este comportamiento coincide con lo planteado por Goleman (1995), quien sostiene que la inteligencia emocional puede desarrollarse mediante experiencias educativas sistemáticas, y que su fortalecimiento impacta directamente en el desempeño académico y social. Asimismo, los resultados se alinean con lo reportado por Durlak et al. (2011), quienes indican que los programas de aprendizaje socioemocional producen mejoras significativas en conductas prosociales y autorregulación emocional.

En contraste, algunos estudios como el de Rebaque et al. (2019) sugieren que mejorar las habilidades socioemocionales no siempre garantiza un desempeño emocional estable, ya que la apropiación de estas habilidades depende de factores externos como el clima escolar o las condiciones familiares. A pesar de ello, los resultados de la presente investigación muestran avances consistentes en todas las dimensiones evaluadas, lo que evidencia que, cuando las rutinas emocionales se implementan de manera estructurada y constante, tienen un impacto notable incluso en poblaciones vulnerables. En suma, el programa demostró ser una estrategia viable y efectiva para fortalecer el desarrollo socioemocional en estudiantes de nivel primaria.

En relación al primer objetivo específico, los resultados muestran un cambio muy significativo: en el pretest, el 90% de los estudiantes se ubicaba en los niveles bajo y muy bajo, mientras que en el postest ningún estudiante permaneció en esos niveles, y el 76.7% alcanzó niveles alto y muy alto. Este salto evidencia la eficacia del programa en el fortalecimiento global de las competencias socioemocionales.

Esta mejora coincide con los hallazgos de Arroyo (2019), quien demostró que el desarrollo sistemático de actividades socioemocionales mejora notablemente la interacción social y emocional de los estudiantes. Asimismo, Aguirre et al. (2022) encontraron correlaciones altas entre habilidades sociales y clima escolar, resaltando que al potenciar dichas habilidades se generan entornos más armoniosos. La presente investigación reafirma dicha relación, ya que los estudiantes no solo mejoraron sus habilidades, sino que lo hicieron de manera uniforme, tal como sugiere la reducción en la desviación estándar.

Con respecto a la dimensión interpersonal, antes de la intervención, el 76.7% de los estudiantes se ubicaba en el nivel muy bajo, mientras que en el postest el 46.7% llegó al

nivel alto y el 3.3% al nivel muy alto, además del aumento del nivel moderado del 6.7% al 43.3%. Esta mejora refleja avances en empatía, responsabilidad social y relaciones positivas. Este resultado coincide con lo que plantea Goleman (1995) sobre la capacidad de fortalecer las habilidades interpersonales mediante experiencias educativas estructuradas.

De igual forma, Montes (2022) señala que la convivencia escolar se correlaciona de manera moderada y significativa con las habilidades sociales, lo que respalda que, al mejorar las habilidades socioemocionales, aumentan las relaciones positivas entre los estudiantes. Frente a estudios que afirman dificultades en la modificación de conductas interpersonales en corto tiempo, como algunos señalados por Orrego (2022), esta investigación demuestra que, con rutinas emocionales continuas, incluso dimensiones complejas como la interpersonal pueden mejorar considerablemente en un periodo relativamente breve.

Por otro lado, en la dimensión intrapersonal, en el pretest, el 56.7% estaba en el nivel muy bajo, mientras que en el postest el 56.7% pasó al nivel alto y el 36.7% al nivel moderado. Este cambio evidencia mejoras en autoconciencia emocional, autoconcepto y asertividad. Esto concuerda con lo descrito por Salovey y Mayer (1990) acerca del desarrollo de la autopercepción emocional como una habilidad aprendida. También coincide con Gross (2015), quien plantea que la regulación emocional antecedente requiere conciencia emocional previa; algo claramente fortalecido en estos estudiantes. El cambio evidencia que el programa no solo fomentó habilidades sociales, sino una transformación emocional interna.

En cuanto a la dimensión adaptabilidad, los niveles bajo y muy bajo (76.7% en conjunto) desaparecieron completamente en el postest, y los estudiantes se distribuyeron en niveles

moderado (46.7%), alto (33.3%) y muy alto (20%). Esto indica avance en la flexibilidad cognitiva, resolución de problemas y afrontamiento. Este resultado coincide con los aportes de Bandura (1977), quien señala que el aprendizaje social se fortalece mediante la observación de modelos, lo cual se logra en rutinas colectivas. Además, se encuentra relación con los hallazgos de Cuadra et al. (2018), quienes destacan que la educación emocional favorece la resolución de problemas y el pensamiento efectivo.

Por su parte Durlak et al. (2011) muestran en los resultados del estudio que el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la autorregulación emocional, la adaptabilidad y el estado de ánimo positivo, se relaciona significativamente con el bienestar personal y el ajuste social de los estudiantes. Estos hallazgos coinciden con los resultados de la presente investigación, donde se observa que el fortalecimiento sistemático de las habilidades socioemocionales favorece conductas prosociales, relaciones interpersonales positivas y una mayor disposición hacia el aprendizaje en estudiantes de educación primaria.

Asimismo, señalan que el control emocional y el manejo del estrés actúan como factores predictivos del comportamiento adaptativo, lo cual se refleja en esta investigación a través de mejoras en la resolución pacífica de conflictos y en la regulación de las respuestas emocionales. En conjunto, ambos estudios confirman que el desarrollo intencionado de las habilidades socioemocionales constituye un componente esencial para el desarrollo integral y el éxito escolar de los estudiantes.

En relación a la dimensión, manejo de estrés, el 63.3% que se encontraba en nivel muy bajo y el 20% en nivel bajo desaparecieron por completo. En el postest, el 46.7% se ubicó en nivel alto, el 46.7% en moderado, y el 6.7% en muy alto. Esto evidencia que los estudiantes aprendieron regulación emocional, control de impulsos y afrontamiento positivo. Estos

avances concuerdan con lo planteado por Gross (1998), quien sostiene que las estrategias de regulación emocional pueden entrenarse mediante prácticas sistemáticas. Asimismo, coincide con Sanmartín y Tapia (2023), quienes destacan que el desarrollo socioemocional reduce ansiedad y estrés. Los resultados demuestran que, con un acompañamiento estructurado, los estudiantes fortalecen significativamente su tolerancia emocional.

Finalmente, en cuanto a la dimensión estado de ánimo, en el pretest predominaban niveles muy bajo (33.3%) y bajo (23.3%), pero en el postest el 56.7% alcanzó el nivel alto y el 16.7% el muy alto, manteniéndose un 26.7% en nivel moderado. Este comportamiento se ajusta a lo mencionado por Bisquerra (2003) sobre la importancia de fomentar emociones positivas para mejorar el bienestar y el clima escolar. Además, se relaciona con los aportes de Moreno et al. (2020) respecto al papel del optimismo y la motivación en el aprendizaje significativo. La mejora observada demuestra que los estudiantes adquirieron mayor estabilidad emocional y disposición positiva hacia el entorno.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten afirmar que el Programa basado en rutinas emocionales tuvo un efecto positivo y significativo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024. La comparación entre el pretest y el postest evidenció un incremento considerable en los puntajes promedio, así como una mayor homogeneidad en los resultados tras la intervención. Asimismo, la aplicación de la prueba t de Student para muestras relacionadas confirmó que las diferencias observadas son estadísticamente significativas, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. En consecuencia, se cumple el objetivo general de la investigación, demostrando que la implementación sistemática de rutinas emocionales constituye una estrategia eficaz para fortalecer el desarrollo socioemocional en estudiantes de educación primaria.

Además, los resultados mostraron una transformación notable en el perfil socioemocional de los estudiantes. Mientras que, al inicio, el 90% se ubicaba en niveles bajo y muy bajo, tras la aplicación del programa estos niveles desaparecieron por completo. El 76.7% logró ubicarse en niveles Alto y Muy alto, lo que evidencia que la intervención no solo produjo mejoras, sino que las produjo de manera sostenida y consistente en el grupo total.

La dimensión interpersonal mostró una mejora sustancial tras la aplicación del programa. Antes de la intervención, la mayoría de los estudiantes presentaba limitaciones serias para relacionarse con otros, como lo demuestra el 76.7% en nivel Muy bajo. Después de aplicar las rutinas emocionales, ningún estudiante se mantuvo en los niveles deficitarios, y casi la mitad de ellos alcanzó un nivel Alto, mientras que el resto se distribuyó entre Moderado y Muy alto. Esta mejora indica que los estudiantes desarrollaron habilidades concretas como

la comunicación asertiva, la empatía y la convivencia armónica, evidenciando la efectividad del programa en mejorar la interacción social dentro del aula.

La dimensión intrapersonal mejoró de manera notable después de la intervención. Esta dimensión, inicialmente dominada por niveles Muy bajo y Bajo, reflejaba dificultades en aspectos críticos como la autoestima, el reconocimiento de emociones y la autovaloración. Tras la implementación del programa, la tendencia cambió de forma significativa: el 56.7% alcanzó un nivel Alto y ninguno quedó en niveles bajos. Esto demuestra que las rutinas emocionales ayudaron a los estudiantes a comprender mejor sus emociones, regular sus impulsos y fortalecer su autoconfianza, elementos esenciales para un desarrollo emocional equilibrado.

La adaptabilidad se incrementó significativamente como resultado del programa. Los resultados reflejan que el 76.7% de los estudiantes se encontraba inicialmente en niveles Muy bajo y Bajo, lo que revelaba dificultades en la resolución de problemas y en la flexibilidad emocional. Luego de la intervención, todos los estudiantes ascendieron a niveles Moderado, Alto y Muy alto. Esta evolución sugiere que el programa permitió fortalecer la capacidad de los estudiantes para enfrentar retos cotidianos, adaptarse a nuevas situaciones y manejar cambios, siendo estas habilidades fundamentales para su desenvolvimiento académico y social.

El manejo de estrés experimentó un cambio favorable y consistente. Al inicio, casi el 84% se ubicaba en niveles Muy bajo y Bajo, evidenciando poca tolerancia al estrés y un desarrollo limitado del autocontrol emocional. Tras la intervención, el 93.4% se ubicó entre Moderado y Alto, y un pequeño porcentaje en Muy alto. Esto demuestra que las rutinas emocionales contribuyeron a mejorar la autorregulación emocional y la gestión

de situaciones de tensión, favoreciendo que los estudiantes respondan con mayor calma y control ante situaciones desafiantes.

La dimensión estado de ánimo mostró un progreso significativo. En el pretest, más de la mitad de los estudiantes presentaba niveles deficitarios, reflejando estados de ánimo negativos, poca motivación y baja energía emocional. Tras la aplicación del programa, el 73.4% alcanzó niveles Alto y Muy alto, lo que demuestra una mejor disposición emocional para participar en actividades escolares, mayor optimismo y mejor convivencia. Este cambio favorece no solo el bienestar personal, sino también la dinámica general del aula.

Los análisis estadísticos confirman la eficacia del programa. La prueba de normalidad permitió utilizar pruebas paramétricas, y la prueba t de Student reveló diferencias significativas entre los puntajes antes y después de la intervención. El aumento de la media de 105.90 a 182.87 confirma que la mejora no fue circunstancial, sino estadísticamente significativa. Además, la reducción de la desviación estándar en el postest indica que el grupo avanzó de manera homogénea, mostrando que los beneficios del programa alcanzaron a prácticamente todos los estudiantes.

En conjunto, los hallazgos demuestran que las rutinas emocionales constituyen una estrategia pedagógica efectiva para promover el desarrollo socioemocional integral. Los resultados positivos en todas las dimensiones evaluadas evidencian que el programa impacta de manera integral en la vida emocional de los estudiantes. Las rutinas implementadas facilitaron la construcción de vínculos afectivos, la expresión adecuada de emociones, la convivencia armónica y el fortalecimiento del bienestar personal. Su efectividad demuestra que incorporar rutinas emocionales como parte del quehacer docente

contribuye no solo al desarrollo emocional, sino también a un ambiente más positivo, participativo y propicio para el aprendizaje.

5.2.RECOMENDACIONES

- A la Institución Educativa continuar implementando el Programa basado en rutinas emocionales en la institución educativa. Dado que los resultados demostraron mejoras significativas en todas las dimensiones socioemocionales, se recomienda mantener este programa como parte de la rutina diaria en el aula. Además, ampliar la aplicación del programa a otros grados del nivel primaria., puesto que, su continuidad permitirá consolidar los logros obtenidos y asegurar un desarrollo socioemocional sostenible en los estudiantes.
- A los directores incorporar espacios permanentes de monitoreo emocional dentro del horario escolar. Se sugiere que las instituciones educativas destinen momentos específicos del día para el reconocimiento emocional, la reflexión personal o actividades de relajación. Estos espacios ayudan a prevenir dificultades emocionales y a mantener un clima armónico en el aula.
- A los docentes capacitarse constantemente en educación emocional. Para garantizar una correcta aplicación del programa, es fundamental que los docentes reciban formación continua en manejo emocional, comunicación asertiva, estrategias de autorregulación y creación de ambientes afectivos. Esto potenciará el impacto del programa y fortalecerá su rol como mediadores del desarrollo socioemocional.
- A las familias involucrarse en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Se recomienda desarrollar talleres, charlas o materiales informativos dirigidos a padres y cuidadores, de modo que las rutinas emocionales también se practiquen en casa. La participación de la familia refuerza los aprendizajes y favorece una coherencia entre el entorno escolar y familiar.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Ocaña, G. N., Galarza Soto, K. V., Caffo Marruffo, M. E., Dueñas Zúñiga, H. F. y Rojas Gutiérrez, W. J. (2022). *Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima*. *Revista de Investigación de Ciencias de la Educación*, 1-10.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642022000501941
- Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, Óscar M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 12(2), e5/1–26.
<https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Arroyo Reyes, N. R. (2019) *Desarrollo de habilidades socioemocionales como alternativa para la interacción social*[Tesis de Maestría, Universidad de México].
<http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/64742/1/UPN212MEMSARNA2019.pdf>
- Bar-On, R., y Parker James, D. A. (2018). *EQ-i:YV. inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrández, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones.
https://web.teaediciones.com/ejemplos/baron_extracto-web.pdf
- Bandura, A. (1977). Autoeficacia: hacia una teoría unificadora del cambio de conducta. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43. Recuperado de
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bocanegra Málaga, R. J. (2019). *Programa Educativo basado en la teoría de Daniel Goleman para mejorar la inteligencia emocional de los niños de 5 años de la Institución Educativa Privada Jean Piaget de Nuevo Chimbote 2015*[Tesis de maestría, Universidad Nacional del Santa].
<https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/3404/49260.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

[https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-A13_Bowlby_\(EN-only\)_20170920_HU_final.pdf](https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-A13_Bowlby_(EN-only)_20170920_HU_final.pdf)

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

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0031721714556806>

Currículo Nacional de Educación Básica (2016), Editorial MINEDU,

<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/imagenes/boton-descarga.png>

Chancusi, H., Chicaiza T. (2024). *Habilidades sociales en el proceso educativo*[Tesis de Licencidas, Universidad técnica de Cotopaxi de Ecuador].

<https://repositorio.utc.edu.ec/items/9410bb62-a351-41ba-b5f0-49480234e886>

Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Perez, R., Palacios Alva, C. Y. ., & Hernández Fernández , B. . (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, 1–17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*,, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Esteves Villanueva, A. R., Paredes Mamani, R. P., Calcina Condori, C. R., y Yapuchura Saico, C. R. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 16–27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>

Espinoza, E. (2023). *La enseñanza de las ciencias sociales mediante el método deductivo*. Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 34–41. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i2.50>

García Retana, J. Á., (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

Gross James, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review.

Review of General Psychology, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross James, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Herszenbaun, M. (2022). Método analítico y la carencia de síntesis en “El conocer analítico” de la Ciencia de la lógica de Hegel. *Nuevo Itinerario*, 18(2), 92–102. <https://doi.org/10.30972/nvt.1826199>

Jones, S. M., Bailey, R., & Brush, K. (2017). The role of emotional supports in promoting the academic success of students at risk. In M. J. Parris & J. R. Maher (Eds.), *Handbook of Social Support and the Family* (pp. 177-198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51792-9_9

Ministerio de Educación (2022). *Herramientas de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo: Orientaciones para la aplicación*, Editorial MINEDU, <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7965>

Ministerio de Educación (2022). Programa de habilidades socioemocionales: *Orientaciones para la aplicación*, Editorial MINEDU, <https://repositorio.pereduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-v.pdf>

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf

Orrego Yavar, B. M. (2022) *El cuento como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional del niño de segundo de Educación Básica Regular*[Tesis de Licenciada, Pontificia Universidad Católica Del Perú].

<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ea5fbefd-39f3-40db-87f2-cbad47fb2453/content>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio regional comparativo y explicativo*, Editorial UNESCO,

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (2021).

Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio regional comparativo y explicativo, Editorial UNESCO,

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362–378. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561._

Rebaque Gomez, A., García Pacual, R., Blanco Fernandez, J., García Mata, M. A. y Caso Fuertes, A. M. (2019). *Las habilidades sociales en el ámbito escolar como herramienta motivacional en los niños y niñas. Revista de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores*, 1-14.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1453>

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Sanmartín Ureña, R. C., Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 1398-1413.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

Serie de Evaluaciones y Factores Asociados (2023). *El Perú en SSES 2023: Informe Nacional de Resultados*. Editorial SSES,

<http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-sses-2023-informe-nacional-de-resultados/>

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>

Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S., Oberle, E., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>

Soria, E. (2021) La observación: lineamientos metodológicos para el investigador. En I. Montes (Coord), *Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información*. (pp. 43-55). Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182800>

Torres, M., Caballero, G., Ullon, E. (2018) *Habilidades sociales: Detección en alumnos del primer curso de la carrera de Contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas de La Universidad Nacional del Este en ciudad del Este*. Paraguay: Universidad Nacional de Cuyo.

<file:///C:/Users/lualv/Downloads/3-ciencias-politicas-y-sociales-torres-marcelo-une.pdf>

Monrroy Garay, S. K. y Burgos Rodriguez, J. I. (2023) *Ciberbullying y Habilidades Sociales en Adolescentes de una Institución Educativa Rural de la Provincia del Santa, Ancash*[Tesis de Licenciado en Psicología].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/135699/Monroy_GS_K-Burgos_RJI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Montes Alvarado, N. T. (2022) *Convivencia Escolar y Habilidades Sociales en Estudiantes de Educación Secundaria en la Provincia de Huancayo*[Tesis de Maestría en Educación Mención: Gestión Educativa].

https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/8387/T010_2011497_1_M_removed.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valera Lopez, S. L. (2023) *Habilidades Sociales y Convivencia Escolar en los Estudiantes de la Institución Edcativa N° 88229. Ancash*[Tesis de Maestría en Psicología Educativa].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/128245/Valera_LSL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zimmerman, BJ (2000). Alcanzar la autorregulación: una perspectiva cognitiva social. En M. Boekaerts, PR Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

VII. ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Programa de rutinas emocionales para mejorar habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de una Institución Educativa de Nuevo Chimbote, 2024.

<u>TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</u>	<u>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</u>	<u>OBJETIVO GENERAL</u> Determinar que el Programa basado en rutinas emocionales mejora las habilidades socioemocionales en estudiantes de cuarto grado de primaria de la IEP Jesús Maestros, Nuevo Chimbote – 2024.	<u>MARCO TEÓRICO (ESQUEMA)</u> 2.4.1 Antecedente 2.4.2. Fundamentación teórica A. Habilidades socioemocionales 2.4.3. Teorías de las habilidades socioemocionales 2.4.4. Enfoques de las habilidades socioemocionales 2.4.5. Dimensiones de las habilidades socioemocionales 2.4.6. Importancia de las habilidades socioemocionales B. Rutinas emocionales 2.4.7. Teorías implicadas en las rutinas emocionales 2.4.8. Enfoques implicados a las rutinas emocionales 2.4.9. Dimensiones de las rutinas emocionales 2.4.10. Efectividad de las rutinas emocionales 2.4.11. Importancia de las rutinas emocionales	<u>TIPO DE INVESTIGACIÓN</u> Aplicada
	<u>HIPÓTESIS GENERAL</u> HG: Si se aplica adecuadamente las rutinas emocionales, entonces se mejora las habilidades socioemocionales en estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Privada Jesús Maestros, Nuevo Chimbote.	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u> a) Identificar el nivel de habilidades socioemocionales antes y después de aplicar el Programa basado en rutinas emocionales en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.		<u>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</u> Pre experimental
	<u>VARIABLES</u> Variable independiente:	b) Identificar el nivel habilidades socioemocionales antes y después del Programa basado en rutinas emocionales en la dimensión interpersonal en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024. c) Identificar el nivel habilidades socioemocionales antes y	<u>MARCO CONCEPTUAL</u> 2.5.1 Definición de conceptos	<u>POBLACIÓN Y MUESTRA</u> La población estará constituida por todos los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E.P. Jesús Maestro, Nuevo Chimbote, que se encuentran entre las edades de 9 y 10 años. <u>TÉCNICAS E INSTRUM. RECOLECCIÓN DE DATOS</u> La muestra será probabilística ya que será elegida. Encuesta

	<p>Programa de Rutinas emocionales.</p> <p>Variable dependiente: Habilidades socioemocionales</p>	<p>después del Programa basado en rutinas emocionales en la dimensión intrapersonal en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.</p> <p>d) Identificar el nivel habilidades socioemocionales antes y después del Programa basado en rutinas emocionales en la dimensión adaptabilidad en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.</p> <p>e) Identificar el nivel habilidades socioemocionales antes y después del Programa basado en rutinas emocionales en la dimensión estado de ánimo en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.</p> <p>f) Identificar el nivel habilidades socioemocionales antes y después del Programa basado en rutinas emocionales en la dimensión manejo de estrés en estudiantes de cuarto grado de nivel primaria de la IEP Jesús Maestro, Nuevo Chimbote – 2024.</p>	<p>PROPIUESTA EXPERIMENTAL</p> <p>2.6.1. Título 2.6.2. Fundamentos 2.6.3. Características del programa 2.6.4. Enfoques del programa 2.6.5. Objetivos del programa 2.6.6. Diseño de la propuesta 2.6.7. Descripción del diseño 2.6.8. Concreción del diseño</p> <p>METODOLOGÍA</p> <p>2.9.1. Métodos de la investigación 2.9.2. Diseño de investigación 2.9.3. Población y muestra 2.9.4. Técnicas e instrumentos de la recolección de datos 2.9.5. Validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos 2.9.6. Procedimientos de recolección de datos 2.9.7. Técnicas de procesamiento y análisis de los resultados</p>	<p>Cuestionario</p> <p>TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO</p> <p>Estadística descriptiva Medidas de tendencia central Medidas de dispersión Medidas de posición Medidas de forma Estadística inferencial Prueba de normalidad Pruebas de hipótesis</p>
--	--	---	---	--

Anexo 2: Instrumento Pretest - Postest

Instrumento de Evaluación de Habilidades Socioemocionales para Niños de Segundo Grado de Primaria.

Nombre del Estudiante: _____

Edad: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Propósito: Evaluar la capacidad de los estudiantes para manejar sus habilidades socioemocionales.

Instrucciones: Lee cada pregunta y marca con una (x) en la columna correspondiente. Por otro lado, es importante que sepas que este cuestionario no tiene calificación, ni respuesta correcta o incorrecta, por lo que se te pide total sinceridad al momento de responder.

Debes tener en cuenta la siguiente escala para responder a cada ítem.

- 1 — Nunca o casi nunca
- 2 — A veces
- 3 — A menudo
- 4 — Siempre o casi siempre

Nº	ITEMS	Escala de valoración			
DIMENSIÓN: INTERPERSONAL		1	2	3	4
01	Hago amigos con facilidad.				
02	Pienso que tener amigos es importante.				
03	Soy capaz de respetar a los demás.				
04	Me importa lo que les sucede a otras personas.				
05	Me comunico con respeto.				
06	Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.				
07	Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.				
08	Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos (as) no es feliz.				
09	Escucho con atención cuando los demás expresan sus sentimientos.				
10	Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.				
11	Me esfuerzo por ayudar a mis amigos cuando tienen un problema.				
12	Disfruto trabajar en equipo y colaborar con los demás.				
DIMENSIÓN: INTRAPERSONAL					
13	Identifico como me siento en diferentes situaciones (alegría, enojo, miedo, tristeza).				
14	Me esfuerzo por mejorar sin desmotivarme por los errores.				
15	Me siento valioso (a).				
16	Reconozco mis fortalezas y debilidades.				
17	Muestro interés por mejorar actitudes o comportamientos negativos.				
18	Muestro disposición para reflexionar sobre cómo me siento y por qué.				
19	Reconozco cuándo necesito tomar un descanso para sentirme mejor.				
20	Me reconozco como una persona valiosa e importante.				
21	Muestro confianza en mis capacidades para aprender y mejorar.				
22	Acepto mis errores y busco mejorar sin desvalorizarme.				
23	Muestra satisfacción con quién es y cómo actúa.				
24	Confío en mi capacidad para afrontar retos.				

DIMENSIÓN: ADAPTABILIDAD

- | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 25 | Analizo las situaciones antes de actuar. | | | | |
| 26 | Evaluó las consecuencias de sus decisiones. | | | | |
| 27 | Elige la alternativa más adecuada para resolver un conflicto. | | | | |
| 28 | Distingo entre hechos y opiniones. | | | | |
| 29 | Ajusto su conducta de acuerdo con la situación real. | | | | |
| 30 | Adapto con facilidad a nuevas situaciones o reglas. | | | | |
| 31 | Acepto los cambios sin mostrar resistencia | | | | |
| 32 | Modifico mi conducta cuando es necesario. | | | | |
| 33 | Encuentro nuevas formas de actuar ante dificultades. | | | | |
| 34 | Puedo resolver problemas de diferentes maneras. | | | | |
| 35 | Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido(a) | | | | |
| 36 | Muestro apertura a diferentes puntos de vista. | | | | |

DIMENSIÓN: MANEJO DE ESTRÉS

- | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 37 | Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado. | | | | |
| 38 | Mantengo la calma cuando algo no resulta como esperaba. | | | | |
| 39 | Sé cómo mantenerme tranquilo(a). | | | | |
| 40 | Cuando me enfado con alguien, logro tranquilizarme en poco tiempo. | | | | |
| 41 | Soy capaz de controlar mi enojo cuando algo me molesta. | | | | |
| 42 | Controlo mis impulsos. | | | | |
| 43 | Puedo controlar mi enojo. | | | | |
| 44 | Cuando me enfado, pienso antes de actuar. | | | | |
| 45 | Me disculpo o corrojo mi conducta si he reaccionado impulsivamente. | | | | |
| 46 | Me resulta fácil esperar mi turno. | | | | |
| 47 | Reflexiono sobre las consecuencias antes de tomar decisiones. | | | | |
| 48 | Dialogo con mis compañeros cuando tenemos un problema. | | | | |

DIMENSIÓN: ESTADO DE ÁNIMO

- | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 49 | Me siento bien conmigo mismo (a). | | | | |
| 50 | Expreso gratitud por lo que tengo. | | | | |
| 51 | Me gusta cómo me veo. | | | | |
| 52 | Disfruto del juego, la amistad y las experiencias nuevas. | | | | |
| 53 | Me siento seguro (a) de mí mismo (a). | | | | |
| 54 | Mantengo una actitud positiva incluso en días difíciles. | | | | |
| 55 | Me enfoco en las soluciones más que en los problemas. | | | | |
| 56 | Transmito confianza y ánimo a mis compañeros. | | | | |
| 57 | Me esfuerzo por mejorar sin rendirme fácilmente. | | | | |
| 58 | Me siento feliz. | | | | |
| 59 | Muestro alegría y entusiasmo en las actividades diarias. | | | | |
| 60 | Afronto los retos con una actitud de “sí puedo”. | | | | |

BarOn EQ-i:YV. Emotional Quotient Inventory: Youth Version.

Reuven Bar-On y James D. A. Parker.

Anexo 3: Ficha técnica del instrumento Pretest – Postest

Ficha Técnica del Instrumento: Cuestionario de Autorregulación Emocional Infantil basado en Bar-On

CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO PARA LA VARIABLE DEPENDIENTE	
1) Nombre del instrumento	BarOn EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes.
2) Autor:	Reuven Bar-On y James D. A. Parker.
2) Contexto de uso	Tesis de maestría – aplicación en estudiantes de cuarto grado de primaria.
3) Tipo de instrumento	Cuestionario adaptado tipo escala valorativa (niños –autoinforme con apoyo visual y guía del docente).
4) N° de ítems	60 ítems
5) Administración	Individual y colectiva
6) Duración	De 20 a 25 minutos, aproximadamente.
7) Población	Niños de cuarto grado de primaria (aproximadamente de 9 a 10 años de edad).
8) Tamaño de la muestra	30 estudiantes
9) Dimensiones evaluadas	<ul style="list-style-type: none">- Interpersonal- Intrapersonal- Adaptabilidad- Manejo de estrés- Estado de ánimo
10) Escala de evaluación	Para medir el nivel de habilidades socioemocionales, se utilizó la siguiente escala: <ul style="list-style-type: none">- Muy alto (208 – 240)- Alto (171 – 207)- Moderado (134 – 170)- Bajo (97 – 133)

	<ul style="list-style-type: none"> - Muy bajo (60 – 96)
11) Finalidad	Aunque el instrumento original fue diseñado para adultos, se realizó una adaptación conceptual y lingüística de los ítems para ser comprendidos por estudiantes de cuarto grado, considerando el marco teórico de Bar-On (1997) y utilizando apoyos gráficos y actividades orientadas para favorecer la comprensión de las preguntas.
12) Codificación:	Escala con enunciados sobre cada dimensión. Los evaluadores marcan cada afirmación según el desempeño observado del estudiante. La puntuación se realiza mediante la suma de los ítems marcados en cada dimensión, proporcionando un puntaje total y puntajes individuales para cada dimensión.
13) Propiedades psicométricas:	<p>Confiabilidad: La confiabilidad del instrumento (cuestionario) con que se medirán las habilidades socioemocionales de los estudiantes de cuarto grado de la I.E.P Jesús Maestro, Nuevo Chimbote- 2024, que determina la consistencia interna de los ítems formulados para medir dicha variable de interés; es decir, detectar si algún ítem tiene un mayor o menor error de medida, utilizando el método del Alfa de Cronbach.</p> <p>Validez: Se utilizará el BarOn EQ-i :YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version) , un instrumento ampliamente empleado en numerosas investigaciones previas, lo que avala su confiabilidad y validez.</p>
14) Observaciones:	Cada respuesta seleccionada por el niño se puntúa según la escala de valoración proporcionada. La puntuación total se calcula sumando los puntos obtenidos en cada dimensión (interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo).

Anexo 4: Matriz de validación de instrumento por juicio de expertos

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

AUTOR	: Alva Vargas Luisa Almendra
TIPO DE INSTRUMENTO	: Cuestionario (pretest – postest)
OBJETIVO DEL INSTRUMENTO	: Recoger información sobre la variable Autorregulación Emocional, en los estudiantes de cuarto Grado de Primaria de la I.E.P.C Jesú Maestro
NIVEL DE APLICACIÓN	: Estudiantes de cuarto grado de primaria
ADMINISTRACIÓN	: Individual
DURACIÓN	: 60 minutos
MATERIALES	: Prueba aplicada en el aula
RESPONSABLE DE LA APLICACIÓN	: Alva Vargas Luisa Almendra
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR	: Pablo Iván Bazán Linares
GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR	: Magíster

INSTRUCCIONES:

- A: Marcar con un signo de cruz (+), o una equis (x) si considera que el criterio de evaluación se cumple o no en cada ítem.
- B: Colocar en cada columna el puntaje por ítem descrito, de acuerdo con los criterios de claridad, relevancia, coherencia y escala.
- De considerarlo necesario, indicar la observación y recomendación para mejorar el ítem evaluado.

MATRIZ DE VALIDACIÓN

Título de la investigación: Programa de rutinas emocionales para mejorar habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de una Institución Educativa de Nuevo Chimbote, 2024.

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN								Observaciones y recomendaciones	B: PUNTAJE POR ÍTEM				
				Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		La redacción es clara, precisa y comprensible			Puntaje: Colocar en cada columna, de acuerdo con el criterio del experto.				
				SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		Inaceptable = 1	Deficiente = 2	Regular = 3	Bueno = 4	Excelente = 5
Habilidades socioemocionales	Interpersonal	Muestra disposición para colaborar y trabajar en equipo.	Hago amigos con facilidad.	X		X		X		X			4	5	4		
			Pienso que tener amigos es importante.	X		X		X		X			4	5	4		
			Me esfuerzo por ayudar a mis amigos cuando tienen un problema.	X		X		X		X			5	5	5		
			Disfruto trabajar en equipo y colaborar con los demás.	X		X		X		X			5	5	5		
		Se comunica de manera respetuosa con sus compañeros y docentes.	Soy capaz de respetar a los demás.	X		X		X		X			5	5	4		
			Me comunico con respeto.	X		X		X		X			5	5	4		
			Escucho con atención cuando los demás expresan sus sentimientos.	X		X		X		X			5	5	4		
	Resuelve desacuerdos o conflictos sin recurrir a la agresión.	Resuelve desacuerdos o conflictos sin recurrir a la agresión.	Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.	X		X		X		X			5	5	4		
			Me importa lo que les sucede a otras personas.	X		X		X		X			5	5	5		
			Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.	X		X		X		X			5	5	5		
			Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.	X		X		X		X			5	5	5		
			Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos(as) no es	X		X		X		X			5	5	5		

			feliz.											
Intrapersonal	Identifica y nombra correctamente sus emociones.	Identifico cómo me siento en diferentes situaciones (alegría, enojo, miedo, tristeza).	X		X		X		X			5	5	5
		Me siento valioso(a).	X		X		X		X			4	5	4
		Me reconozco como una persona valiosa e importante.	X		X		X		X			4	5	4
		Muestra satisfacción con quién es y cómo actúa.	X		X		X		X			4	5	4
	Reconoce las causas que generan sus estados emocionales.	Reconozco mis fortalezas y debilidades.	X		X		X		X			5	5	5
		Muestro disposición para reflexionar sobre cómo me siento y por qué.	X		X		X		X			5	5	5
		Muestro interés por mejorar actitudes o comportamientos negativos.	X		X		X		X			5	5	5
		Acepto mis errores y busco mejorar sin desvalorizarme.	X		X		X		X			5	5	5
	Expresa sus emociones de manera adecuada y oportuna.	Me esfuerzo por mejorar sin desmotivarme por los errores.	X		X		X		X			5	5	5
		Reconozco cuándo necesito tomar un descanso para sentirme mejor.	X		X		X		X			5	5	5
		Muestro confianza en mis capacidades para aprender y mejorar.	X		X		X		X			5	5	5
		Confío en mi capacidad para afrontar retos.	X		X		X		X			5	5	5
Adaptabilidad	Se adapta con facilidad a cambios en actividades o rutinas escolares.	Ajusto mi conducta de acuerdo con la situación real.	X		X		X		X			5	5	5
		Adapto con facilidad a nuevas situaciones o reglas.	X		X		X		X			5	5	5
		Acepto los cambios sin mostrar resistencia.	X		X		X		X			5	5	5
		Modifico mi conducta cuando es necesario.	X		X		X		X			5	5	5

		Busca soluciones cuando enfrenta dificultades o imprevistos.	Analizo las situaciones antes de actuar.	x		x		x		x			5	5	5	
			Encuentro nuevas formas de actuar ante dificultades.	x		x		x		x			5	5	5	
			Puedo resolver problemas de diferentes maneras.	x		x		x		x			5	5	5	
			Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido(a).	x		x		x		x			5	5	5	
		Acepta nuevas ideas o formas de trabajo sin resistencia excesiva.	Evalúo las consecuencias de mis decisiones.	x		x		x		x			5	5	5	
			Elijo la alternativa más adecuada para resolver un conflicto.	x		x		x		x			5	5	5	
			Distingo entre hechos y opiniones.	x		x		x		x			5	5	5	
			Muestro apertura a diferentes puntos de vista.	x		x		x		x			5	5	5	
	Manejo de estrés	Mantiene la calma ante situaciones que generan presión o frustración.	Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado.	x		x		x		x			5	5	5	
			Mantengo la calma cuando algo no resulta como esperaba.	x		x		x		x			5	5	5	
			Sé cómo mantenerme tranquilo(a).	x		x		x		x			5	5	5	
			Cuando me enfado con alguien, logro tranquilizarme en poco tiempo.	x		x		x		x			5	5	5	
		Regula sus emociones y controla sus impulsos ante situaciones de enojo o frustración	Soy capaz de controlar mi enojo cuando algo me molesta..	x		x		x		x			5	5	5	
			Controlo mis impulsos.	x		x		x		x			5	5	5	
			Puedo controlar mi enojo.	x		x		x		x			5	5	5	
			Cuando me enfado, pienso antes de actuar.	x		x		x		x			5	5	5	
		Utiliza estrategias (respirar, pedir	Me disculpo o corrijo mi conducta si he reaccionado impulsivamente.	x		x		x		x			5	5	5	

		ayuda, esperar) para manejar el estrés.	Me resulta facil esperar mi turno.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
			Reflexiono sobre las consecuencias antes de tomar decisiones.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
			Dialogo con mis compañeros cuando tengo un problema	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
Estado de ánimo	Muestra una actitud positiva en las actividades diarias.	Me siento bien conmigo mismo(a).	Me siento bien conmigo mismo(a).	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
		Mantengo una actitud positiva incluso en días difíciles.	Mantengo una actitud positiva incluso en días difíciles.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
		Me enfoco en las soluciones más que en los problemas.	Me enfoco en las soluciones más que en los problemas.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
		Afronto los retos con una actitud de “sí puedo”.	Afronto los retos con una actitud de “sí puedo”.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
	Demuestra entusiasmo y motivación para participar en clases.	Disfruto del juego, la amistad y las experiencias nuevas.	Disfruto del juego, la amistad y las experiencias nuevas.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
		Muestro alegría y entusiasmo en las actividades diarias.	Muestro alegría y entusiasmo en las actividades diarias.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
		Transmiso confianza y ánimo a mis compañeros.	Transmiso confianza y ánimo a mis compañeros.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
		Me esfuerzo por mejorar sin rendirme fácilmente.	Me esfuerzo por mejorar sin rendirme fácilmente.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
	Mantiene estabilidad emocional frente a pequeñas dificultades.	Me siento seguro(a) de mí mismo(a).	Me siento seguro(a) de mí mismo(a).	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
		Me gusta cómo me veo.	Me gusta cómo me veo.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
		Expreso gratitud por lo que tengo.	Expreso gratitud por lo que tengo.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								
		Me siento feliz.	Me siento feliz.	<input checked="" type="checkbox"/>	5	5	5								



Pablo Iván Bazán Linares
DNI: 17899454

RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

TIPO DE INSTRUMENTO:

Cuestionario (pretest – postest)

NIVEL DE APLICACIÓN:

Estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E.P.C Jesús Maestro

VALORACIÓN GENERAL:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO				
	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
	0 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
Relación entre la variable y la dimensión					x
Relación entre la dimensión y el indicador					x
Relación entre el indicador y el ítem					x

Se considera apto, si en los criterios de evaluación están del 85% a más

Se determina que el instrumento está: **APTO (x) NO APTO ()**

PUNTAJE POR ITEM: Necesario para la validación por constructo.



Pablo Iván Bazán Linares

DNI: 17899454

Anexo 4: Rutinas emocionales

Descripción del programa

El programa de rutinas emocionales fue diseñado como una intervención pedagógica sistemática orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria. Se estructuraron en rutinas breves, participativas y reflexivas, que se desarrollaron dentro del horario escolar y se integraron a la dinámica del aula.

El programa inicialmente desarrolló la dimensión intrapersonal, orientada a mejorar la convivencia, la empatía y las relaciones sociales; luego la dimensión intrapersonal, permitiendo que el estudiante reconozca, comprenda y regule sus propias emociones; posteriormente, la dimensión adaptabilidad, que se refiere a la capacidad del estudiante para ajustarse de manera flexible a los cambios, afrontar situaciones nuevas o inesperadas y responder de forma adecuada ante diversas demandas del entorno escolar y social. En el contexto educativo, esta dimensión permite que el estudiante desarrolle habilidades para la resolución de problemas, la toma de decisiones y la tolerancia a la frustración, favoreciendo respuestas emocionales equilibradas frente a los cambios.

Seguidamente, la dimensión manejo de estrés, está orientada al desarrollo de estrategias que permiten al estudiante identificar las fuentes de tensión emocional y aplicar técnicas de autorregulación para mantener el equilibrio emocional. En el ámbito escolar, el manejo adecuado del estrés favorece el control de la ansiedad, la reducción de la tensión física y emocional, y la mejora de la concentración y el rendimiento académico; finalmente, la dimensión estado de ánimo, se relaciona con la capacidad del estudiante para reconocer, expresar y regular emociones vinculadas a su disposición emocional general, tales como la alegría, la tristeza, el entusiasmo o la calma. Un estado de ánimo equilibrado favorece la motivación, la participación activa en el aula y la convivencia armónica con los demás. El desarrollo de esta

dimensión permite que los estudiantes comprendan cómo factores externos e internos influyen en sus emociones y aprendan a gestionarlas de forma positiva, promoviendo actitudes optimistas y una mayor estabilidad emocional.

Objetivo del programa

Mejorar las habilidades socioemocionales de los estudiantes de primaria mediante la aplicación de rutinas emocionales en estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa de Nuevo Chimbote.

Frecuencia y tiempo de aplicación

Las rutinas emocionales se aplican de manera sistemática, con una frecuencia de tres sesiones por semana, cada una con una duración aproximada de 10 a 15 minutos, integradas al inicio o cierre de la jornada escolar, según la planificación docente.

DIMENSIÓN: INTERPERSONAL	
1. CADENA DE AGRADECIMIENTO	
TIEMPO	10 - 15 minutos
ACTIVIDAD	
a.	Cada estudiante escribe en una tarjeta un agradecimiento para un compañero/a.
b.	Se forman círculos y, por turnos, comparten su agradecimiento en voz alta.
c.	Reflexión grupal sobre cómo se sintieron al dar y recibir gratitud.
2. ESCUCHA ACTIVA	
TIEMPO	10 - 15 minutos
ACTIVIDAD:	
a.	En parejas, un estudiante habla durante un minuto sobre un tema personal mientras el otro escucha sin interrumpir.
b.	El oyente debe repetir lo que entendió y hacer una pregunta sobre el tema.
c.	Se intercambian roles y se reflexiona sobre la importancia de escuchar.
3. EL ESPEJO EMOCIONAL	
TIEMPO	10 - 15 minutos
ACTIVIDAD:	
a.	Un estudiante hace una expresión facial de una emoción.
b.	Los demás intentan imitarla y adivinar qué emoción representa.
c.	Discusión sobre cómo las expresiones faciales reflejan sentimientos.
DIMENSIÓN: INTRAPERSONAL	
4. EMOCIÓMETRO	
TIEMPO	10 - 15 minutos

ACTIVIDAD:

- a. Cada estudiante dibuja un “termómetro” emocional y marca cómo se siente en ese momento.
- b. Comparten (de manera voluntaria) qué les hace sentir así.
- c. Se proponen estrategias para mejorar el estado emocional cuando sea necesario.

5. CARTA A MI YO DEL FUTURO

TIEMPO	10 - 15 minutos
--------	-----------------

ACTIVIDAD:

- a. Cada estudiante escribe una carta a su "yo" del futuro sobre sus emociones, metas y expectativas.
- b. Se guardan las cartas en un sobre sellado para abrirlas en una fecha futura.
- c. Reflexión sobre la importancia de visualizar el futuro.

6. EL ÁRBOL DE MIS FORTALEZAS

TIEMPO	10 - 15 minutos
--------	-----------------

ACTIVIDAD:

- a. Cada estudiante dibuja un árbol y en sus ramas escribe sus fortalezas personales.
- b. Se comparten algunos ejemplos con el grupo.
- c. Reflexión grupal sobre cómo usar las fortalezas en momentos difíciles

DIMENSIÓN: ADAPTABILIDAD**7. CAMBIO DE FINAL**

TIEMPO	10 - 15 minutos
--------	-----------------

ACTIVIDAD:

- a. Se presenta una historia con un final inesperado.
- b. En grupos, los estudiantes crean y presentan diferentes finales alternativos.
- c. Reflexión sobre la importancia de adaptarse a diferentes situaciones.

8. JUEGO DE ROLES SORPRESA

TIEMPO	10 - 15 minutos
--------	-----------------

ACTIVIDAD:

- a. Se asignan situaciones inesperadas a grupos pequeños (ej. perder un objeto importante).
- b. Cada grupo dramatiza su situación y busca una solución creativa.
- c. Reflexión sobre la flexibilidad y resolución de problemas.

9. MÍMICA DE SITUACIONES

TIEMPO	10 - 15 minutos
--------	-----------------

ACTIVIDAD:

- a. Se presentan tarjetas con situaciones cotidianas (ej. recibir una mala noticia, hacer un nuevo amigo).
- b. En grupos, los estudiantes representan las situaciones con mímica.
- c. Discusión sobre cómo reaccionamos ante los cambios.

11. RINCÓN DE LA CALMA

TIEMPO	10 - 15 minutos
--------	-----------------

ACTIVIDAD:

- a. Se prepare un espacio con cojines y materiales relajantes.
- b. Los estudiantes eligen una actividad tranquila (dibujar, respirar, escuchar música).
- c. Reflexión sobre la importancia de regular las emociones.

DIMENSIÓN: MANEJO DE ESTRÉS**12. RESPIRACIÓN DEL GLOBO**

TIEMPO	10 - 15 minutos
--------	-----------------

ACTIVIDAD:

- a. Se guía a los estudiantes en una respiración profunda imaginando que inflan y desinflan un globo.
- b. Se repite varias veces y se comparte la sensación posterior.
- c. Reflexión sobre cómo la respiración ayuda a calmarse.

13. ESCANER CORPORAL	
TIEMPO	10 - 15 minutos
ACTIVIDAD	
<ul style="list-style-type: none">a. Se guía a los estudiantes en una relajación progresiva, concentrándose en cada parte del cuerpo.b. Se comparte cómo se siente antes y después del ejercicio.c. Reflexión sobre la importancia de escuchar el cuerpo para reducir el estrés.	

Anexo 5: Resolución de aprobación de proyecto



UNS
ESCUELA DE
POSGRADO

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"



SECRETARÍA ACADÉMICA

TRANSCRIPCIÓN DE RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 512-2025-EPG-UNS

Nuevo Chimbote, 29 de mayo de 2025

Vista la solicitud de la bachillera Luisa Almendra Alva Vargas, sobre aprobación de Proyecto de Tesis; y...
CONSIDERANDO:—Que, mediante Resolución Directoral N° 153-2025-EPG-UNS de fecha 14.02.2025 se designó el Jurado Evaluador encargado de la revisión y sustentación del Proyecto de Tesis presentado por la bachillera Luisa Almendra Alva Vargas, estudiante del programa de Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia e Investigación; presidido por la Dra. Betty Clara Risco Rodríguez, Mg. Julissa Olinda De La Cruz Muñoz (Secretaria) y Dra. Mirelly Zulema Chavez Ojeda (Vocal) y Dr. Juan Benito Zavaleta Cabrera (Accesitario);—Que, en fecha 29.02.2025 se desarrolla la sustentación del proyecto de tesis; alcanzando el Jurado Evaluador el Acta de Sustentación, instrumentos y observaciones en las que se determina la condición del proyecto sustentado;—Que, mediante solicitud de fecha 23.05.2025, la bachillera Luisa Almendra Alva Vargas, solicita emisión de resolución de aprobación de Proyecto de Tesis, indicando que ha cumplido con el levantamiento de observaciones efectuadas por el Jurado Evaluador, tal como lo acredita el aval de su asesor y del jurado evaluador;—Que, de conformidad con el Art. 9º del Reglamento General de Grados y Títulos, el proyecto de tesis de Maestría o Doctorado deberá ser elevado por los coordinadores de sección a la Secretaría Académica de la EPG para su ratificación mediante resolución;—Que, con Vº Bº del Coordinador del programa de Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia e Investigación, la señora Directora (e) de la Escuela de Posgrado dispone mediante proveído de fecha 29.05.2025, la emisión de la resolución correspondiente;—Estando a las consideraciones que anteceden, a lo solicitado, al proveído de la Dirección de la Escuela de Posgrado; y en uso de las atribuciones que concede la Ley;—**SE RESUELVE:**—**1º APROBAR, a partir del 29 de mayo de 2025** el Proyecto de Tesis intitulado: **"PROGRAMA DE RUTINAS EMOCIONALES PARA MEJORAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NUEVO CHIMBOTE, 2024"**; el cual viene siendo elaborado por la Br. Luisa Almendra Alva Vargas, estudiante del programa de Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia e Investigación.—**2º EJECUTAR**, el Proyecto de Tesis en un plazo máximo de dos (02) años a partir de la fecha de emisión de la resolución de aprobación del Proyecto, pudiendo solicitar a la Directora de la Escuela de Posgrado, ampliación de plazo de vigencia el mismo que puede proceder hasta un máximo de un (01) año. Vencido dicho plazo el estudiante debe presentar un nuevo proyecto de tesis.—**Regístrate, comuníquese y archívese.**—(Fdo.) Dra. Betty Clara Risco Rodríguez, Directora (e) de la Escuela de Posgrado.—(Fdo.) Dr. Carlos Eugenio Vega Moreno, Secretario Académico (e)—Sello de Dirección y de Secretaría Académica de la Escuela de Posgrado.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento y fines consiguientes.



Dr. Carlos Eugenio Vega Moreno
Secretario Académico (e)

DISTRIBUCIÓN: EPG- MCEDU- Interesado - Archivo

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
Rectorado: Av. Pacífico N° 508 – Urb. Buenos Aires
Campus Universitario: Av. Universitaria s/n – Urb. Bellamar
Central telefónica: (51)-43-310445 - Nuevo Chimbote – Ancash – Perú

www.uns.edu.pe

Anexo 6: Oficio de aceptación de la I.E

