CARTA N° 0197-2026-KEM/AAAT-PSEP-UNH/HVCA.

A : Dra. MILAGROS PIÑAS ZAMUDIO
DIRECTORA DEL PSEP-UNH

ASUNTO : ELEVO INFORME FINAL DE TESIS PARA EMISION DE RESOLUCION DE HORA Y FECHA DE SUSTENTACIÓN

FECHA : Huancavelica, 12 de agosto del 2026

Por medio del presente me dirijo a su Despacho; a fin de remitir 1 informe final el cual ya fue aprobado por sus jurados y SOLICITAR HORA Y FECHA DE SUSTENTACION MEDIANTE RESOLUCIÓN, por lo que debe ser remitido a la instancia correspondiente, adjunto documentos pertinentes, el informe corresponden a:

NOMBRES Y APELLIDOS	FECHA Y HORA	LUGAR
ISABEL MARGOT HERRERA OSPINAL GENOVEVA MARTHA TORRES RIVERA	MIERCOLES 30 DE SETIEMBRE HORA 5:00 P.M.	AUDITORIO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.



Ing. KATHERINE ESCOBAR MEZA
(e) ÁREA DE TITULACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Decanatura

RESOLUCIÓN N° 2188-2025-D-FCED-R-UNH

Huancavelica, 03 de noviembre de 2025

VISTO:

Solicitud de Isabel Margot, Herrera Ospinal y Genoveva Martha, Torres Rivera, del Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Informe Final de Tesis Titulado: Programa HSE para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado en una institución educativa secundaria - Huancayo, presentado en un ejemplar medio digital; con oficio N° 1653-2025-UNH/PSEP-FCED de fecha (22.10.2025); con carta N° 1654-2025-NTT/ATAT-PSEP-UNH/HVCA, de fecha (22.10.2025); con Proveído de Decanatura N° 3367-2025-UNH/FCED de fecha (23.10.2025); con Proveído de Secretaria Docente N° 2828-2025-UNH/SD-FCED, de fecha (28.10.2025); y;

CONSIDERANDO:

El artículo 1° de la ley de firmas y certificados digitales aprobado mediante Ley N° 27269 señala que la misma tiene por "objetivo regular la utilización de las firmas electrónicas otorgándole la misma validez y eficacia jurídica que el uso de una firma manuscrita u otra análoga que conlleve manifestación de voluntad".

En consonancia con ello, el Reglamento de la Ley de firmas y certificados digitales aprobado mediante Decreto Supremo N° 052-2008-PCM, dispone en su artículo 3° que "la firma digital generada dentro de la Infraestructura Oficial de firma Electrónica tiene la misma validez y eficacia jurídica que el uso de una firma manuscrita. En tal sentido, cuando la ley exija la firma de una persona, ese requisito se entenderá cumplido en relación con un documento electrónico si se utiliza una firma digital generado en el marco de la Infraestructura Oficial de la Firma Electrónica (…)".

A mayores, el artículo 6° de la norma bajo comentario7 establece también que la firma digital es aquella firma electrónica que tiene la misma validez y eficacia jurídica que el uso de una firma manuscrita, siempre y cuando haya sido generado por el prestador de servicios de Certificación digital8 debidamente acreditado9 ante el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (en adelante, el Indecopi), quien desempeña el rol de Autoridad Administrativa competente10.

Que, de conformidad con el Art. 45º enciso c), d), e) y f), del Reglamento Único de Grados y Títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica, aprobado con Resolución N° 1068-2024.CU-UNH, de fecha (13.09.2024), una vez elaborado el informe final y aprobado por el asesor, será presentado un ejemplar medio digital a la Dirección del Programa de Segunda Especialidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, solicitando designación de jurados evaluadores y ser declarado apto, el jurado calificador es designado por la Dirección del Programa de Segunda Especialidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, el cual estará integrado por tres (03) docentes ordinarios o contratados (A1 o B1) y un (01) accesitario afines, con el tema de investigación de la especialidad. El jurado será presidido por el docente de mayor categoría y/o antigüedad. La Dirección del Programa comunicara a la Decanatura de la Facultad, para que este emita la resolución correspondiente. El jurado después de revisar el trabajo de investigación

ISO 9001:2015
ISO 21001:2018

Este es un documento auténtico imprimible de un elemento electrónico archivado en la Universidad Nacional de Huancavelica, siguiendo lo dispuesto por el Art. 25° del D.S. 070.2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser verificados a través de la siguiente dirección. https://www.appunh.com/validar-documento/4458dcd8-616a-403d-a783-acae8d597956/verificar

dictaminara en un plazo no mayor de (15) días hábiles la conformidad, el cual puede ser: pase a sustentación o devolución para su complementación y/o corrección, los interesados son declarados aptos para sustentación (por unanimidad o mayoría), solicita a la decanatura de la facultad para que fije fecha, hora y lugar para la sustentación, El Programa de Segunda Especialidad Profesional comunicará al Decano de la Facultad para que este emita la resolución correspondiente.

Que, Isabel Margot, Herrera Ospinal y Genoveva Martha, Torres Rivera, presentan al Director del Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación, para su designación de jurados evaluadores para revisión del informe final de tesis, declarado apto para sustentación. El Director del Programa de Segunda Especialidad Profesional conforme al Reglamento para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional de la Universidad Nacional de Huancavelica y en cumplimiento de la misma, con oficio N° 1653-2025-UNH/PSEP-FCED de fecha (22.10.2025); y solicita al Decano de la Facultad emisión de resolución para revisión y declaración de apto para sustentación del informe final de tesis.

Que, con Resolución N° 0474-2024-D-FCED-UNH de fecha (12.04.2024); se designa como asesora a la Dra. JESUS MERY ARIAS HUANUCO, presentado por las egresadas Isabel Margot, Herrera Ospinal y Genoveva Martha, Torres Rivera del Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Que, con Resolución Nº 1069-2024-D-FCED-UNH, de fecha (31.07.2024); se aprueba la modificación, aprobación e inscripción del proyecto de investigación titulado: Programa HSE para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado en una institución educativa secundaria - Huancayo, presentado por Isabel Margot, Herrera Ospinal y Genoveva Martha, Torres Rivera, del Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En uso de las atribuciones que le confieren al Decano, al amparo de la Ley Universitaria Nº 30220, el Estatuto vigente de la Universidad Nacional de Huancavelica y Resolución del Comité Electoral Universitario N° 001-2023-CEU-AU-UNH de fecha (28.06.2023)

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. – DESIGNAR, para revisión y declaración de apto para sustentación, del informe final de la tesis titulada**:** Programa HSE para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado en una institución educativa secundaria - Huancayo, presentado por Isabel Margot, Herrera Ospinal y Genoveva Martha, Torres Rivera, a fines de optar el título de Segunda Especialidad Profesional en Psicología Educativa y Tutoría, y los miembros del jurado evaluador integrado por:

PRESIDENTA : Dra. MARIA DOLORES AGUILAR CORDOVA
SECRETARIO : Dr. UBALDO CAYLLAHUA YARASCA
VOCAL : Mg. MILCA BETSABE HERRERA APONTE
ACCESITARIO : Mtro. CHRISTIAN LUIS TORRES ACEVEDO

ISO 9001:2015
ISO 21001:2018

Este es un documento auténtico imprimible de un elemento electrónico archivado en la Universidad Nacional de Huancavelica, siguiendo lo dispuesto por el Art. 25° del D.S. 070.2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser verificados a través de la siguiente dirección. https://www.appunh.com/validar-documento/4458dcd8-616a-403d-a783-acae8d597956/verificar

RESOLUCIÓN N° 2188-2025-D-FCED-R-UNH

Huancavelica, 03 de noviembre de 2025

ARTÍCULO SEGUNDO. - NOTIFICAR con la presente a la asesora, a los miembros del jurado evaluador, a las interesadas y al Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación, para los fines que estime conveniente.

Regístrese, comuníquese y archívese.

Dr. Abel Gonzales Castro
Decano
Facultad de Ciencias de la Educación

Dr. Christian Luis Torres Acevedo
Secretario Docente
Facultad de Ciencias de la Educación

CLTA/*YVV

ISO 9001:2015

ISO 21001:2018

Este es un documento auténtico imprimible de un elemento electrónico archivado en la Universidad Nacional de Huancavelica, siguiendo lo dispuesto por el Art. 25° del D.S. 070.2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser verificados a través de la siguiente dirección. https://www.appunh.com/validar-documento/4458dcd8-616a-403d-a783-acae8d597956/verificar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA

(Creada por ley N° 25265)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL

FICHA DE EVALUACIÓN DE INFORME DE TESIS

Título de la tesis	
Tesista(s)	Herrera Ospinal, Isabel Margot Torres Rivera, Genoveva Martha
Asesor(a)	Dra. Jesús Mery Arias Huánuco
Jurado Evaluador	Presidente: Dra. María Dolores Aguilar Córdova
	Secretario:
	Vocal:

INCOMPLETO (1)	BUENO (2)	MUY BUENO (3)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		ESCALA		
TÍTULO		**1**	**2**	**3**
1	El título presenta claridad, precisión y coherencia (mínimo 15 y máximo 20 palabras)			X
2	Delimitación adecuada			X
RESUMEN		**1**	**2**	**3**
3	Contiene el problema y objetivo de investigación o población y/o muestra.		X	
4	Precisa el método, técnica e instrumentos de estudio.		X	
5	Precisa los resultados, conclusiones y palabras clave.		X	
6	Tiene un máximo de 250 palabras y están redactadas en un solo párrafo.		X	
INTRODUCCIÓN		**1**	**2**	**3**
7	Contiene el problema de investigación y los antecedentes de estudio.		X	
8	Se señala los objetivos de investigación y la hipótesis.		X	
9	Describe brevemente el estudio y presenta la estructura del informe de investigación.		X	
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA				
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA		**1**	**2**	**3**
10	Delimita y contextualiza el problema.		X	
11	La redacción del planteamiento del problema es coherente.		X	
12	Argumentación con referencias bibliográficas.		X	
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA		**1**	**2**	**3**
13	La formulación del problema está redactada con claridad y precisión.			X
14	El problema presenta variable(s) y tiene relación con el título.			X
15	Los problemas específicos se relacionan con el problema general.			X
OBJETIVOS		**1**	**2**	**3**
16	El objetivo general evidencia el propósito del estudio			X
17	Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar.			X

18	Los objetivos responden al problema de investigación.					X
JUSTIFICACIÓN				**1**	**2**	**3**
19	Se exponen las razones ¿por qué?, ¿para qué? y la viabilidad del estudio.				X	
LIMITACIONES				**1**	**2**	**3**
20	Explica las limitaciones en el control de la(s) variable(s), selección de la muestra, instrumentos de medición y la generalización de los resultados.				X	
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO						
ANTECEDENTES				**1**	**2**	**3**
21	Presenta los antecedentes y los integra en relación con el problema de investigación.				X	
22	En los antecedentes se mencionan el problema, objetivo(s), metodología, población, resultados y conclusiones.				X	
BASES TEÓRICAS				**1**	**2**	**3**
23	La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio.				X	
24	Las bases teóricas fundamentan las variables de estudio.				X	
DEFINICIÓN DE TÉRMINOS				**1**	**2**	**3**
25	Define los conceptos más relevantes del estudio.				X	
26	Utiliza 10 conceptos como mínimo con fuentes en orden alfabético.				X	
HIPÓTESIS				**1**	**2**	**3**
27	La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa.	Proyectos de investigación que consideren hipótesis, se califica y se otorga el puntaje correspondiente	Proyectos de investigación que no consideren hipótesis, se asigna la máxima puntuación		X	
28	La hipótesis responde al problema de investigación.				X	
VARIABLES				**1**	**2**	**3**
29	Identifica(n) con precisión la(s) variable(s) de estudio				X	
OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES				**1**	**2**	**3**
30	La operacionalización presenta definición conceptual y operacional de la(s) variable(s) o también presenta dimensiones (si es pertinente), indicadores, ítems o instrumentos				X	
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA				**1**	**2**	**3**
31	Identifica el ámbito de estudio.				X	
32	Selecciona y fundamenta el tipo y nivel de investigación.				X	
33	Existe correspondencia entre nivel y diseño de investigación.				X	
34	Señala la población y muestra de estudio.	Proyectos de investigación que consideren hipótesis, se califica y se otorga el puntaje correspondiente	Proyectos de investigación que no consideren hipótesis, se asigna la máxima puntuación		X	
35	Selecciona y fundamenta el tipo de muestreo a utilizar.				X	
36	Selecciona y fundamenta las técnicas e instrumentos a utilizar en el estudio.				X	
37	Precisa los procedimientos para la recolección de datos.				X	
38	Especifica y fundamenta la(s) técnica(s) y procedimientos estadísticos(s) para el análisis de datos.				X	
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN						
RESULTADOS				**1**	**2**	**3**
39	Describe en forma detallada y secuencial los resultados y se corresponden con los objetivos.				X	

40	Las tablas y las figuras sirven de complemento para la descripción de los resultados.		X	
DISCUSIÓN		**1**	**2**	**3**
41	Interpreta y justifica los resultados.		X	
42	Explica la relación de los resultados con los antecedentes, bases teóricas y la hipótesis.		X	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		**1**	**2**	**3**
43	Las conclusiones se sustentan en los resultados y responden a los objetivos.		X	
44	Las recomendaciones se corresponden con las conclusiones, se dirige a instituciones, autoridades o personas para implementar los hallazgos del estudio y sugiere nuevas investigaciones.		X	
REFERENCIAS		**1**	**2**	**3**
45	Las citas y referencias se corresponden con el estilo de redacción.		X	
46	Todas las citas están referenciadas y validadas.		X	
ANEXOS		**1**	**2**	**3**
47	Incluye la matriz de consistencia, validación del instrumento, instrumentos utilizados, consentimiento informado, base de datos, evidencia de aplicación de instrumento y otros de acuerdo a la naturaleza del estudio.		X	

CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo de marcas en cada una de las tres categorías de la escala y anote)	0	39	8
	A	B	C

Puntaje Total = 1(A) + 2(B) + 3(C) = 78 + 24 = 102

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO		INTERVALO
Desaprobado		[1 – 47]
Replantear		(47 – 94]
Aprobado	X	(94 – 141]

Huancavelica, 14 de abril de 2026

_____	_____	_____
Presidente	Secretario	Vocal

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACION

Investigador (es)	Herrera Ospinal, Isabel Margot
	Torres Rivera, Genoveva Martha
Título del Proyecto de Investigación	Programa HSE para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado en una institución educativa secundaria - Huancayo

ESCALA DE CALIFICACIÓN

PÉSIMO	MALO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
1	2	3	4	5

	TÍTULO	ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	El título presenta claridad y precisión (15 a 20 palabras)				X	
2	Especifica la variable y/o la relación de variables y la población de estudio				X	
	RESUMEN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	Establece el problema de investigación, la población y/o muestra y los objetivos			X		
4	Indica el método de estudio utilizado, con sus respectivas técnicas e instrumentos			X		
5	Indica los resultados y las conclusiones del estudio			X		
6	Tienen un máximo de 200 palabras y están redactadas en un solo párrafo			X		
	INTRODUCCIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	Se indica el problema de investigación y los antecedentes de estudio			X		
8	Se señala los objetivos de investigación y la hipótesis			X		
9	Presenta la estructura del informe de investigación			X		
	CAPÍTULO I [PROBLEMA] PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Se describe el problema con fundamentación teórica y empírica			X		
11	Se delimita y contextualiza el problema			X		
12	La redacción del planteamiento del problema es coherente			X		
	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	La formulación del problema está redactado sin ambigüedad				X	
14	El problema presenta la variable y/o la relación de variables y la población				X	
	OBJETIVOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	El objetivo general es claro y evidencia el propósito del estudio				X	
16	Los objetivos se vinculan con los problemas de investigación				X	
17	Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar				X	
	JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18	Se exponen las razones ¿por qué? y ¿para qué? del estudio			X		
	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	Se analizan las limitaciones: control de las variables, selección de la muestra, instrumentos de medición utilizados y/o falta de corroboración de resultados			X		
	CAPÍTULO II [MARCO TEÓRICO] ANTECEDENTES	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20	Se mencionan los antecedentes de estudio				X	
21	En los antecedentes se mencionan el problema, la población y los resultados de la investigación, entre otros.				X	
	BASES TEÓRICAS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22	Existe relación entre las bases teóricas y el problema de investigación				X	
23	La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio				X	
24	La redacción de las bases teóricas es clara, coherente y sustentada en fuentes				X	
	HIPÓTESIS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

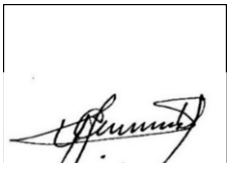
25	La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa				X	
26	La hipótesis responde al problema planteado				X	
	DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27	Se identifican los conceptos más relevantes del estudio				X	
28	Se definen los conceptos básicos según fuentes				X	
	VARIABLES	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29	Se identifica (n) claramente la (s) variable (s) de estudio			X		
30	Se operacionaliza correctamente la (s) variables (s) de estudio			X		
	CAPÍTULO III [METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN]	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
31	Se identifica el ámbito de estudio				X	
32	Se señala el tipo, nivel y diseño de investigación				X	
33	Se describen los métodos de investigación utilizados				X	
34	Se identifican la población y muestra de estudio				X	
35	Se señala el tipo de muestreo utilizado			X		
36	Se identifican las técnicas e instrumentos utilizados			X		
37	Se señala la fundamentación para la elaboración del instrumento			X		
38	Se establecen las actividades realizadas en la recolección de datos			X		
39	Se especifican las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de datos			X		
	CAPÍTULO IV [RESULTADOS] PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
40	Se describe en forma detallada y secuencial cada uno de los resultados encontrados					
41	Las tablas y las figuras sirven de complemento para la descripción de los resultados					
	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
42	Se interpreta y justifica los resultados				X	
43	Se discute la relación de los resultados hallados con otras investigaciones previamente citadas, así como las bases teóricas y la hipótesis				X	
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
44	Las conclusiones se sustentan en los resultados hallados y se derivan de la discusión de los resultados			X		
45	Se hacen recomendaciones para implementar los hallazgos del estudio y se sugiere nuevas vías de investigación			X		
	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
46	Las referencias bibliográficas están redactadas según el modelo establecido				X	
47	Existe correspondencia entre las referencias bibliográficas presentadas y las citas de texto				X	
	ANEXO	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
48	Se incluye la matriz de consistencia, validación del instrumento, gráficos, fotografías y otros de acuerdo a la naturaleza del estudio				X	
	CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo de marcas en cada una de las cinco categorías de la escala y anote)			23	25	
		A	**B**	**C**	**D**	**E**

$$Puntaje\ total = 1\times A + 2\times B + 3\times C + 4\times D + 5\times E = 3(23)+4(25)=69+100=169$$

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO		INTERVALO
Desaprobado	( )	48 – 96
Replantear	( )	97 – 144
Aprobado X	( )	145 - 240

Nombre del jurado: Ubaldo Cayllahua Yarasca



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

DECLARADO APTO PARA SUSTENTANCIÓN

PRESIDENTE:_____

SECRETARIO: Ubaldo Cayllahua Yarasca

VOCAL:_____

EGRESADO:

Herrera Ospinal, Isabel Margot
Torres Rivera, Genoveva Martha

OBSERVACIONES:

Ninguna. Ya fueron levantadas.

Huancavelica, 11 de febrero de 2026.

PRESIDENTE	SECRETARIO	VOCAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACION

Investigador (es)	Herrera Ospinal, Isabel Margot
	Torres Rivera, Genoveva Martha
Título del Proyecto de Investigación	Programa HSE para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado en una institución educativa secundaria - Huancayo

ESCALA DE CALIFICACIÓN

PÉSIMO	MALO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
1	2	3	4	5

	TÍTULO	ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	El título presenta claridad y precisión (15 a 20 palabras)					X
2	Especifica la variable y/o la relación de variables y la población de estudio					X
	RESUMEN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	Establece el problema de investigación, la población y/o muestra y los objetivos				X	
4	Indica el método de estudio utilizado, con sus respectivas técnicas e instrumentos				X	
5	Indica los resultados y las conclusiones del estudio				X	
6	Tienen un máximo de 200 palabras y están redactadas en un solo párrafo			X		
	INTRODUCCIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	Se indica el problema de investigación y los antecedentes de estudio				X	
8	Se señala los objetivos de investigación y la hipótesis				X	
9	Presenta la estructura del informe de investigación				X	
	CAPÍTULO I [PROBLEMA] PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Se describe el problema con fundamentación teórica y empírica				X	
11	Se delimita y contextualiza el problema				X	
12	La redacción del planteamiento del problema es coherente				X	
	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	La formulación del problema está redactado sin ambigüedad					X
14	El problema presenta la variable y/o la relación de variables y la población					X
	OBJETIVOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	El objetivo general es claro y evidencia el propósito del estudio					X
16	Los objetivos se vinculan con los problemas de investigación					X
17	Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar					X
	JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18	Se exponen las razones ¿por qué? y ¿para qué? del estudio				X	
	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	Se analizan las limitaciones: control de las variables, selección de la muestra, instrumentos de medición utilizados y/o falta de corroboración de resultados				X	
	CAPÍTULO II [MARCO TEÓRICO] ANTECEDENTES	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20	Se mencionan los antecedentes de estudio				X	
21	En los antecedentes se mencionan el problema, la población y los resultados de la investigación, entre otros.				X	
	BASES TEÓRICAS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22	Existe relación entre las bases teóricas y el problema de investigación				X	
23	La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio				X	
24	La redacción de las bases teóricas es clara, coherente y sustentada en fuentes				X	
	HIPÓTESIS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

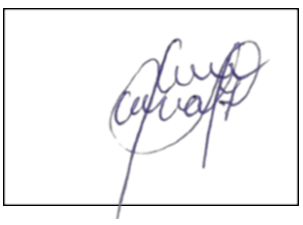
25	La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa				X	
26	La hipótesis responde al problema planteado				X	
	DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27	Se identifican los conceptos más relevantes del estudio				X	
28	Se definen los conceptos básicos según fuentes				X	
	VARIABLES	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29	Se identifica (n) claramente la (s) variable (s) de estudio				X	
30	Se operacionaliza correctamente la (s) variables (s) de estudio				X	
	CAPÍTULO III [METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN]	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
31	Se identifica el ámbito de estudio					X
32	Se señala el tipo, nivel y diseño de investigación					X
33	Se describen los métodos de investigación utilizados					X
34	Se identifican la población y muestra de estudio					X
35	Se señala el tipo de muestreo utilizado					X
36	Se identifican las técnicas e instrumentos utilizados					X
37	Se señala la fundamentación para la elaboración del instrumento					X
38	Se establecen las actividades realizadas en la recolección de datos					X
39	Se especifican las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de datos					X
	CAPÍTULO IV [RESULTADOS] PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
40	Se describe en forma detallada y secuencial cada uno de los resultados encontrados				X	
41	Las tablas y las figuras sirven de complemento para la descripción de los resultados				X	
	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
42	Se interpreta y justifica los resultados				X	
43	Se discute la relación de los resultados hallados con otras investigaciones previamente citadas, así como las bases teóricas y la hipótesis				X	
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
44	Las conclusiones se sustentan en los resultados hallados y se derivan de la discusión de los resultados				X	
45	Se hacen recomendaciones para implementar los hallazgos del estudio y se sugiere nuevas vías de investigación				X	
	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
46	Las referencias bibliográficas están redactadas según el modelo establecido					X
47	Existe correspondencia entre las referencias bibliográficas presentadas y las citas de texto				X	
	ANEXO	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
48	Se incluye la matriz de consistencia, validación del instrumento, gráficos, fotografías y otros de acuerdo a la naturaleza del estudio					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo de marcas en cada una de las cinco categorías de la escala y anote)					
		1	29	18	
	A	**B**	**C**	**D**	**E**

$$Puntaje\ total = 1\times A + 2\times B + 3\times C + 4\times D + 5\times E = 209$$

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO	INTERVALO
Desaprobado ( )	48 – 96
Replantear ( )	97 – 144
Aprobado	145 - 240



Nombre del jurado Mg. MILCA BETSABÉ HERRERA APONTE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACION

DECLARADO APTO PARA SUSTENTANCIÓN

PRESIDENTE:_____

SECRETARIO:_____

VOCAL: MG. MILCA BETSABÉ HERRERA APONTE

EGRESADO: - Herrera Ospinal, Isabel Margot

- Torres Rivera, Genoveva Martha

OBSERVACIONES:

_____ APTO PARA SUSTENTACIÓN

_____

_____

Huancavelica, 13 de noviembre de 2025

_____	_____	_____
PRESIDENTE	SECRETARIO	VOCAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA
(Creada por Ley N° 25265)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL

TESIS

Programa HSE para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado en una institución educativa secundaria - Huancayo

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicología educativa

PRESENTADO POR:

Herrera Ospinal, Isabel Margot

Torres Rivera, Genoveva Martha

PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y TUTORÍA

HUANCAVELICA, PERÚ 2026

Acta de sustentación

Certificado de similitud

Título

Programa HSE para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo grado en una institución educativa secundaria - Huancayo

Autor

Herrera Ospinal, Isabel Margot
Torres Rivera, Genoveva Martha

Asesora

Dra. Jesús Mery Arias Huánuco
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3167-1136
DNI:

Dedicatoria

A mi querida familia, que me sigue acompañando y apoyando, como muestra de eterno agradecimiento.

Isabel.

A nuestro Divino Padre Eterno, Señor y Creador de todo lo que existe, existió y existirá, cuya bondad y misericordia infinita iluminan nuestras acciones y guían el sendero de nuestras vidas.

A mi esposo Rodrigo, mi compañero de luchas y sueños.

A mis queridos hijos, razón de mi existencia y fuente de alegría, por mantenerme firme incluso en los momentos más desafiantes.

A mis padres y abuelos, por sus enseñanzas sabias y rectas, cimentando en mí los valores que me han permitido llegar hasta aquí.

A mis hermanos, quienes con su ejemplo de trabajo, perseverancia y unión familiar me motivaron día a día.

Genoveva.

Agradecimiento

A nuestra familia, a la asesora por ser guía en el desarrollo de la investigación, a los docentes de la universidad que con sus conocimientos contribuyeron en nuestro desarrollo profesional, a los colegas tutores y a nuestros estimados estudiantes por su participación entusiasta que hicieron que se concretizara la culminación de esta investigación

Índice

Portada.....i

Acta de sustentación.....ii

Certificado de similitud..... iii

Título.....iv

Autor v

Asesora.....vi

Dedicatoria vii

Agradecimiento..... viii

Índice.....ix

Índice de tablas.....xii

Índice de figuras.....xiv

Resumen.....xvi

Abstract xvii

Introducción xviii

CAPÍTULO I.....21
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....21
1.1. Descripción del problema.....21
1.2. Formulación del problema.....23
1.3. Objetivos.....24
1.4. Justificación.....25
1.5. Limitaciones.....26
CAPÍTULO II.....28
MARCO TEÓRICO.....28
2.1. Antecedentes.....28
2.2. Bases teóricas.....34
2.3. Sobre el programa implementado.....50
2.4. Definición de términos.....51
2.5. Hipótesis.....53
2.6. Variables.....54
2.7. Operacionalización de variables.....55
CAPÍTULO III.....61
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....61
3.1. Ámbito temporal y espacial.....61

3.2. Tipo de investigación 62
3.3. Nivel de investigación 62
3.4. Métodos de Investigación 63
3.5. Diseño de investigación 65
3.6. Población, muestra y muestreo 65
3.7. Técnicas e Instrumento para recolección de datos 66
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos 69
CAPÍTULO IV 70
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS 70
4.1. Análisis de información 71
4.2. Prueba de hipótesis 94
4.3. Discusión de los resultados 112
Conclusiones 118
Recomendaciones 120
Referencias bibliográficas 122
Anexos 130

Índice de tablas

Tabla 1 Población 66

Tabla 2 Muestra 66

Tabla 3 Escala de interpretación 71

Tabla 4 Niveles de desarrollo de la variable habilidades socioemocionales intrapersonales e interpersonales 73

Tabla 5 Estadísticos descriptivos del desarrollo de habilidades socioemocionales 74

Tabla 6 Pretest habilidades socioemocionales según sexo 75

Tabla 7 Postest habilidades socioemocionales según sexo 77

Tabla 8 Pretest y postest habilidades socioemocionales intrapersonales 78

Tabla 9 Estadísticos descriptivos del pretest y postest de las habilidades socioemocionales intrapersonales 80

Tabla 10 Tabla cruzada según sexo y el pretest de las habilidades sociales intrapersonales 81

Tabla 11 Tabla cruzada según sexo del postest de las habilidades sociales intrapersonales 82

Tabla 12 Pretest y postest habilidades socioemocionales interpersonales 84

Tabla 13 Estadísticos descriptivos del pretest y postest de las habilidades socioemocionales interpersonales 85

Tabla 14 Tabla cruzada según sexo de pretest sobre las habilidades sociales interpersonales 86

Tabla 15 Tabla cruzada según sexo del postest sobre las habilidades sociales interpersonales..... 88

Tabla 16 Distribución de frecuencias del pretest y postest de los factores de riesgo..... 90

Tabla 17 Estadísticos descriptivos del pretest y postest de los factores de riesgo 91

Tabla 18 Tabla cruzada según sexo del pretest de los factores riesgo..... 92

Tabla 19 Tabla cruzada según sexo del postest de los factores riesgo 93

Tabla 20 Prueba de normalidad por Kolmogorov-Smirnov 95

Tabla 21 Rangos hipótesis general..... 97

Tabla 22 Estadísticos de prueba[a] de la hipótesis general 98

Tabla 23 Rangos de la hipótesis específica 1 101

Tabla 24 Estadísticos de prueba[a]..... 102

Tabla 25 Rangos de la hipótesis específica 2 105

Tabla 26 Estadísticos de prueba[a]..... 106

Tabla 27 Rangos de la hipótesis específica 3 109

Tabla 28 Estadísticos de prueba[a]..... 111

Índice de figuras

Figura 1 Niveles de desarrollo de habilidades socioemocionales 73

Figura 2 Gráfico de barras cruzadas del pretest de las habilidades socioemocionales según sexo 76

Figura 3 Gráfico de barras cruzadas del postest de las habilidades socioemocionales según sexo 77

Figura 4 Gráfico de barras del pretest y postest de las habilidades socioemocionales intrapersonales..... 79

Figura 5 Gráfico de barras según sexo y el pretest de las habilidades sociales intrapersonales..... 81

Figura 6 Gráfico de barras según sexo del postest de las habilidades sociales intrapersonales..... 83

Figura 7 Gráfico de barras del pretest y postest de las habilidades socioemocionales interpersonales..... 85

Figura 8 Gráfico de barras según sexo del pretest sobre las habilidades sociales interpersonales..... 87

Figura 9 Gráfico de barras según sexo del postest sobre las habilidades sociales interpersonales..... 89

Figura 10 Gráfico de barras del pretest y postest de los factores de riesgo 90

Figura 11 Gráfico de barras según sexo del postest de los factores riesgo 94

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de la aplicación del programa HSE en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la prevención de factores de riesgo en estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de Huancayo, el estudio correspondió a un enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, nivel explicativo y diseño preexperimental con pretest y postest en una muestra censal de estudiantes del segundo grado de secundaria. En la estadística descriptiva, el pretest mostró que el 100% de la muestra se ubicó en el nivel En proceso, mientras que en el postest el 57.0% alcanzó el nivel Satisfactorio, en la dimensión intrapersonal, el nivel satisfactorio pasó de 39.2% a 69.6%, y en la dimensión interpersonal, de 22.8% a 46.8%, respecto a factores de riesgo, el 100% inició en riesgo moderado y, después de la intervención, el 7.6% pasó a bajo riesgo, con respecto a la estadística inferencial, la prueba de Wilcoxon evidenció diferencias significativas en la hipótesis general ($Z = -4.517$; $p = 0.000$), así como en las hipótesis específicas intrapersonal, interpersonal y factores de riesgo, confirmando la eficacia del programa HSE en la muestra estudiada y su utilidad tutorial institucional.

Palabras claves: habilidades socioemocionales, factores de riesgo, programa de habilidades socioemocionales.

Abstract

The research aimed to determine the effect of the application of the HSE program on the strengthening of socio-emotional skills and the prevention of risk factors in second-grade students of the José Carlos Mariátegui Educational Institution of Huancayo. The study corresponded to a quantitative approach, of applied type, explanatory level and pre-experimental design with pretest and posttest in a census sample of second-grade secondary school students. In the descriptive statistics, the pretest showed that 100% of the sample was at the In Process level, while in the posttest 57.0% reached the Satisfactory level. In the intrapersonal dimension, the satisfactory level increased from 39.2% to 69.6%, and in the interpersonal dimension, from 22.8% to 46.8%. Regarding risk factors, 100% started at moderate risk and, after the intervention, 7.6% moved to low risk. With respect to the inferential statistics, the Wilcoxon test showed significant differences in the general hypothesis ($Z = -4.517$; $p = 0.000$), as well as in the specific hypotheses intrapersonal, interpersonal and risk factors, confirming the effectiveness of the HSE program in the studied sample and its institutional tutorial utility.

Keywords: socio-emotional skills, risk factors, socio-emotional skills program.

Introducción

Tras la Segunda Guerra Mundial, las sociedades experimentaron un período de paz, que hoy en día parece haberse desvanecido. En la actualidad, la violencia se ha instaurado como un fenómeno común que afecta tanto a nivel global como nacional. Si bien en el pasado los problemas sociales más prevalentes eran el alcoholismo, el tabaquismo y la delincuencia, hoy se suman nuevas amenazas tales como las drogas (legales e ilegales), la trata de personas, los secuestros, la corrupción y los delitos cibernéticos. La globalización ha intensificado la expansión de estos factores de riesgo, lo que ha complicado aún más la situación a nivel mundial.

En el contexto peruano, los niveles de violencia social, como la delincuencia, el narcotráfico, la corrupción y el tráfico de personas, han aumentado de forma considerable. Las instituciones encargadas de enfrentar estos problemas, especialmente el sistema educativo, se han visto desbordadas por la magnitud de los desafíos. A pesar de ello, el sector educación se ha convertido en un actor clave para prevenir y contrarrestar estos riesgos, trabajando para concienciar a los estudiantes sobre las amenazas que enfrentan y, lo más importante, equiparlos con herramientas socioemocionales que les permitan gestionar de manera adecuada las adversidades.

La ciudad de Huancayo, que cuenta con una población de mediana concentración habitacional, no está exenta de estos factores de riesgo. En particular, los estudiantes de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui se encuentran expuestos a múltiples amenazas derivadas de su situación socioeconómica, su cultura local, las relaciones interpersonales, las concepciones sobre la sexualidad, las drogas y la violencia, entre otros aspectos. La situación se agrava en distritos como Chilca, que presenta elevados índices

de pobreza y desarrollo limitado, lo que acentúa las condiciones de vulnerabilidad en los estudiantes.

Frente a este panorama, el trabajo de tutoría en la mencionada institución ha implementado el programa de habilidades socioemocionales (HSE) con el objetivo de fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes. Este programa tiene como propósito no solo mitigar los factores de riesgo, sino también sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de desarrollar habilidades que les permitan enfrentar de manera efectiva las dificultades externas y evitar que estas perturben sus proyectos de vida y su integración social.

El objetivo general de esta investigación es determinar el efecto de la aplicación del programa HSE en el logro de la escala o estado satisfactorio en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui, con el fin de fortalecer sus habilidades socioemocionales y prevenir los factores de riesgo. Los objetivos específicos de este estudio son: identificar el efecto del programa HSE, según el género, en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales en los estudiantes; determinar su impacto, también según el género, en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales; y evaluar su influencia en la reducción de los factores de riesgo, considerando también las diferencias de género en los resultados obtenidos.

La hipótesis general de esta investigación plantea que la aplicación del programa HSE tiene un efecto positivo en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui, logrando que alcancen un estado satisfactorio en el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales. Asimismo, las hipótesis específicas proponen que, según el género, la aplicación del programa de HSE resulta en la mejora significativa de las habilidades socioemocionales intrapersonales e interpersonales, así como en la disminución de los factores de riesgo, alcanzando igualmente una escala o estado satisfactorio en cada uno de estos aspectos.

Este estudio busca proporcionar una base sólida de evidencia sobre la efectividad del programa HSE, demostrando cómo el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes puede ser un factor clave en la prevención de riesgos, promoviendo un desarrollo integral y resiliente de los jóvenes en su comunidad.

La investigación está organizada en cuatro capítulos. El capítulo I trata sobre el planteamiento del problema, su descripción, formulación, problema general, los problemas específicos, los objetivos, la justificación y las limitaciones.

En el capítulo II enfatizamos sobre el Marco teórico, los antecedentes, las bases teóricas, los términos a usar, la hipótesis, las variables y su operacionalización.

El capítulo III precisa acerca de la metodología de la investigación, su ámbito temporal y espacial, el tipo de investigación, el nivel de investigación, los métodos de investigación, el diseño de investigación, la población, muestra y muestreo de datos, las técnicas de instrumento para recolección de datos y las técnicas y procesamiento de análisis de datos.

En el capítulo IV se informa la presentación de los resultados con el análisis de la información, la prueba de hipótesis y la discusión de los resultados.

Las autoras

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

La complejidad del mundo globalizado se ha puesto en evidencia con la existencia de factores positivos como negativos. Los positivos, vinculados a la ciencia y tecnología, son la digitalización de amplios aspectos de la vida cotidiana, del uso de la robótica, la inteligencia artificial (IA) y la configuración de la vida común en universal. En cuanto a los negativos, que llamamos factores de riesgo para la vida social, la fragmentación política (crisis del Estado), económica (sectores económicos ilegales o informales, falta de oportunidad laboral o su precarización), desestructuración del sentido de vida (pérdida de valores humanos), entre otros, (Carmen-Ríos y otros, 2025). Todo ello afecta, de un modo u otro, a los estudiantes y, más aún, cuando esa complejidad, y especialmente las negativas, se introducen a las escuelas y éstas se convierten en espacios inseguros o que afirman los riesgos para la vida futura de los niños y adolescentes (Incluso a nivel universitario). Es decir, la violencia, en su diversidad de formas, se constituye en normalidad.

Al respecto el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF, 2022), menciona que, ante hechos de violencia en las escuelas, éstas deben de constituirse en lugares en el que se brinde seguridad y orientaciones para revertir estas situaciones o factores de riesgo. Asimismo, reconoce que los actos de violencia perjudican a los estudiantes, física y psicológicamente, por lo que los estudiantes no quieran ir a sus escuelas o, si van, permanezcan en abulia cotidiana, lo cual no genera oportunidades de aprendizaje y que, finalmente, lo situará en la pobreza o

extrema pobreza. Por otro lado, la presencia de la pandemia de la COVID-19 en nuestro país ha provocado que muchos niños y adolescentes presenten cuadros de estrés, de ansiedad y de limitado comportamiento socioemocional producto del confinamiento asumido (INEI, 2022). La misma UNICEF y el MINEDU señalaron que la pandemia tuvo efectos negativos estancando los aprendizajes de estudiantes y aumentando la deserción escolar. Asimismo, el bajo ingreso económico de sus familias, pérdida de personas de su entorno familiar y la adicción a la tecnología, afectó el aspecto socioemocional de los estudiantes incidiendo, por ejemplo, en la violencia, sea familiar o social.

Como nuestro país no está aislado recibe, por consiguiente, lo positivo y negativo de la globalización. Al respecto Vega Figueroa (2023), menciona que el resultado de esa dinámica no solo tensiona al Perú en su normalidad cotidiana, sino que genera nuevas conductas, aspiraciones, ilusiones o modelos de vida que se sustentan en cambios, a veces muy rápidos, en la economía, en el uso de tecnologías, en la cultura, por la influencia de nuevos valores o estilos de vida, en el entretenimiento, vinculada a la moda, la música, todo popular, en el uso de Internet, por la conectividad a espacios digitales legales e ilegales, sanos o perversos, en el acercamiento a la intimidad sexual abierta (trata de personas, prostitución, embarazos precoz, pornografía, etc.), en la frustración del sentido de vida que conlleva al consumo de drogas o sustancias tóxicas o alucinógenos.

Mucho de lo señalado puede considerarse como factores de riesgo para los estudiantes, niños y adolescentes, Motta y otros (2017), mencionan que estos factores pueden convertirse en conductas de riesgo. Sin embargo, como podemos comprender, todos estos factores son tópicos sociales, externos a la psicología de las personas, son resultado del desarrollo social en la economía, la política, la cultura, la tecnología. En consecuencia, todas estas amenazas se pueden minimizar si es que se fortalecen las habilidades socioemocionales de los habitantes del país que enfaticen cambios conductuales, especialmente de sus estudiantes como futuro

del país, con planes, programas o metodologías diseñadas, organizadas y aplicadas como parte de una política educativa y social que apunte a enfrentar la problemática real y concreta de los riesgos que perjudican la formación del ciudadano peruano para la construcción de una sociedad sana, democrática, libre y de progreso para todos.

Es muy probable, asimismo, que en el distrito de Huancayo los factores de riesgo que sufren los estudiantes sean el consumo y venta de alcohol y drogas, la violencia escolar, la desinformación sobre educación sexual reproductiva, la violencia familiar, la limitada expectativa sobre la educación, la percepción estereotipada sobre el género, los limitados recursos económicos, la cultura y estilos de vida distorsionados, la conectividad de Internet sin filtros, los programas digitales para la agresión virtual, etc., (Boza-Huamán y otros, 2017). En el caso de la institución educativa José Carlos Mariátegui constantemente se viene registrando, en el libro de incidencias, el consumo de alcohol, la violencia escolar (insultos, chapas (apodos estigmatizantes), agresiones físicas, bullying, etc.), el ausentismo escolar, entre otros. Se tiene, asimismo, noticias sobre venta y consumo de drogas, robos, embarazo precoz, indisciplina frente a los docentes y padres, descontrol de emociones y autoagresiones, lo que evidencia la urgente necesidad de fortalecer en los estudiantes sus habilidades socioemocionales (HSE).

1.2. Formulación del problema

Por estos considerandos, planteamos nuestro problema de investigación de la siguiente manera:

1.2.1. Problema general

¿Qué efectos consigue la aplicación del programa HSE, según su estado o escala en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y prevención de los factores de riesgo, en los estudiantes del 2do grado de la

Institución educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria - Huancayo?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es el efecto, según el género, de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo?

¿Cuál es el efecto, según el género, de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo?

¿Cuál es el efecto, según el género, de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales sobre los factores de riesgo en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar el efecto de la aplicación del programa HSE, según su escala o estado, para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y prevención de los factores de riesgo, en los estudiantes del 2do grado de la Institución educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar el efecto, según el género, acorde a su escala o estado, de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades

socioemocionales intrapersonales en los estudiantes del 2do grado en la Institución educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo.

Identificar el efecto, según el género, acorde a su escala o estado, de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales en los estudiantes del 2do grado en la Institución educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo.

Identificar el efecto, según el género, acorde a su escala o estado, de la aplicación del programa HSE en de los factores de riesgo, en los estudiantes del 2do grado en la Institución educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo.

1.4. Justificación

El Minedu, mediante un diagnóstico y análisis, ha llegado a la conclusión que hay una prevalencia de situaciones de riesgo a las que se ven expuestos los estudiantes del país. Como consecuencia, ha planteado un programa de fortalecimiento de las HSE para enfrentar esa problemática. Estas situaciones de riesgo no son ajenas al ámbito huancaíno y de nuestra institución educativa (MINEDU, 2019).

En cuanto a la justificación teórica, se considera la propuesta de Casel (2019), quien sostiene que no solo es necesario desarrollar las habilidades socioemocionales (HSE), sino también evaluarlas para observar su progreso. Por su parte, McKown (2021), citado por el MINEDU (2022), destaca que la implementación de programas de HSE ofrece ventajas significativas, ya que permite consolidar el conocimiento de estas habilidades en los estudiantes, mejorando así su comportamiento frente a situaciones de riesgo en un contexto claramente definido. Con base en estos criterios, desde el TOE institucional se

trabajó para fortalecer las HSE de los estudiantes. La herramienta utilizada, validada por el MINEDU en 2021, fue empleada en la obtención de datos a través de escalas o estados, mediante una encuesta que consistió en 66 preguntas que los estudiantes respondieron en un plazo de 90 minutos. Con esos datos se priorizará las experiencias de aprendizaje de tutoría, considerando las habilidades más débiles que deben ser superadas y que son resultantes de las 34 preguntas del cuestionario, con ellas se estimulará el aprendizaje metacognitivo (DREL, 2022).

A tal efecto debemos conocer, exactamente, la situación de las HSE de los estudiantes y realizar acciones, procesos de aprendizaje, para evitar o minimizar esas situaciones de riesgo desde la consciencia y conducta de nuestros estudiantes conforme lo propone el Ministerio de Educación. Estas experiencias de aprendizaje de tutoría contienen planteamiento de la situación, propósito de aprendizaje, observación y retroalimentación del proceso y secuencia de actividades que serán reflexionadas por los estudiantes según estrategias de discusión colectiva (MINEDU, 2022).

Del mismo modo, será útil a los docentes por el conocimiento que brindará y que contribuirá a seguir fortaleciendo, en sus IIEE, las habilidades socioemocionales de sus estudiantes y se pueda lograr el bienestar de ellos, mejorar sus actitudes hacia sí mismos y hacia los demás, desplegar comportamientos positivos y obtener mejores logros de aprendizaje, al mismo tiempo que se reduce la presencia de conductas problemáticas. Asimismo, al ser una investigación de carácter explicativo quedará como precedente para otras investigaciones que deseen profundizar en el tema o realizar programas de intervención para el fortalecimiento de las habilidades sociales.

1.5. Limitaciones

A pesar de la existencia de una oficina psicopedagógica, la institución educativa no cuenta con un psicólogo profesional que ayudara tanto en la validación del

instrumento de acopio de datos como en su interpretación (Programa HSE), por lo que, con los conocimientos de psicología educativa de las investigadoras, se afrontó la aplicación de los cuestionarios.

De otro lado, muchos docentes, que asumen su hora de tutoría como parte de su carga laboral, al no darle la suficiente importancia al tema de las HSE, no realizaron con el cuidado necesario la toma de datos de la encuesta a los estudiantes y hubo que monitorizar constantemente, tanto las encuestas como las sesiones de aprendizaje sobre las habilidades socioemocionales.

Asimismo, la Dirección Regional de Educación Junín (DREJ) no dio ninguna capacitación a los docentes y directivos sobre la metodología de aplicación de las encuestas y sesiones de aprendizaje de las HSE, solo se limitaba a verificar si se había aplicado y organizado las sesiones de aprendizaje, por lo que diversas preguntas sobre el tema, la metodología y los resultados quedaron sin responderse y al libre entendimiento de los docentes y estudiantes.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

A partir de la revisión de estudios sobre las habilidades socioemocionales y factores de riesgo en adolescentes en etapa escolar secundaria, se presenta los siguientes antecedentes.

2.1.1. A nivel internacional

Pacheco Rangel y Sierra Gloria (2023), realizaron una investigación titulada *Fortalecimiento de habilidades socioemocionales mediadas por objetos virtuales de aprendizaje: OVA*, en estudiantes de educación media, como requisito para optar el título de Licenciados en Informática en la Universidad de Córdoba (Colombia). Se plantearon el objetivo de aplicar la estrategia tecnológica implementada como objeto virtual de aprendizaje (OVA) para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado 11°-1 de la institución educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería. El enfoque de investigación fue el cuantitativo con diseño pre-experimental. La muestra estuvo conformada por estudiantes del grado 11°-1 de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. Se aplicó un pre test, seguido de la implementación de OVA, y finalmente un pos test para medir el impacto de la intervención. Los resultados evidenciaron mejoras en el reconocimiento y gestión de emociones, así como en la empatía, concluyendo que el uso de herramientas tecnológicas favorece significativamente el desarrollo socioemocional en el nivel de educación media.

Montes Prados (2021), realizó la tesis de maestría *Propuesta de Intervención de Habilidades Socioemocionales para la Prevención de la Violencia de Género en Adolescentes, en la Universidad de Valladolid*, para enfrentar la problemática del incremento de la violencia de género, ya sea que la justificaban o ya sea que se manifestaba cierta misoginia. La investigadora se planteó el objetivo de desarrollar las habilidades socioemocionales (autoestima, inteligencia emocional, empatía, resolución de conflictos y conducta prosocial) para disminuir las conductas relacionadas con la agresividad de Género. La metodología de esta investigación fue la propuesta de Intervención que consistió en la realización de 12 sesiones de tutoría. Los resultados demostraron que las habilidades socioemocionales, con variaciones en cada una, fueron asumidas en el nivel de conciencia personal y social. Observándose, asimismo, leves cambios de conducta que, supone la autora, se afianzarán con el paso de los años y su nivel de conciencia, sobre el tema, se eleve.

Por su lado, Pedraza Caballero y Soto Sola (2021), sustentando su tesis de maestría *Desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de conductas de riesgo en adolescentes en la Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia*, establecieron una propuesta de estrategia psicoeducativa para enfrentar las conductas de riesgo presentes en la vida de los adolescentes barranquilleros. La investigación tuvo como objetivo diseñar una propuesta de estrategias psicoeducativas centradas en la didáctica lúdica como fundamento del entrenamiento de las habilidades socioemocionales. La investigación fue de tipo descriptiva y la muestra fue de selección aleatoria con la participación de 2 directivos, 3 docentes, 38 estudiantes y 20 padres. Los resultados demostraron que el autoconocimiento, la regulación emocional y la consciencia social se convirtió en actitudes, paso previo a las conductas firmes, cuando se vio que el aprendizaje o entrenamiento de las habilidades socioemocionales era parte de una didáctica lúdica y en la que los adolescentes no sentían la opresividad del aprendizaje sin juego y en la que no participaban o su nivel de participación es casi nula.

Asimismo, Cuervo González (2021), en su tesis psicológica presentada en la *Universidad de Veracruz, México, nominada Habilidades socioemocionales de los niños en el contexto educativo* parte del criterio de que las HSE son conductas moldeables y, en consecuencia, aprendibles o que deben ser parte del proceso de aprendizaje, tanto del docente como de los estudiantes. El concepto de prevención de conductas de riesgo hacia el futuro es la preocupación del investigador. El objetivo buscado fue el de analizar las HSE y su aceptación social por los niños del nivel primario. Los resultados mostraron que hay un mejor desarrollo social y personal, mejora su cognición y hay un impacto en su autoestima de los niños de este nivel educativo, lo cual fue muy bien aceptado por la comunidad.

2.1.2. A nivel nacional

Pedrajas Soto y Taipe Riveros (2024), para optar la licenciatura por la Universidad Nacional de Huancavelica, abordaron el tema de investigación: *Habilidades socioemocionales y aprendizaje del área de Ciencias Sociales en estudiantes de una Institución Educativa de secundaria de Huancavelica*. Propusieron como objetivo: determinar la relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje en Ciencias Sociales en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de secundaria de Huancavelica. Adoptaron el enfoque cuantitativo con diseño no experimental transeccional y de alcance correlacional. La muestra fue de 119 alumnos, a quienes se aplicaron cuestionarios y pruebas pedagógicas. Los resultados revelaron una correlación moderada ($r = 0,573$) y significativa ($p = 0,000<0,05$), concluyendo que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales contribuye a mejorar directamente la capacidad de aprendizaje en Ciencias Sociales.

La comprensión de esta correlación, por parte de los docentes, implica que ellos mismos puedan controlar las situaciones personales (interpersonal e intrapersonal) de sus estudiantes para que exista “un clima escolar saludable y de mejoramiento de su rendimiento académico” (p. 36) y el proceso educativo sea productivo, de

logro de capacidades y de construcción, en el caso del área de Ciencias sociales, de una ciudadanía responsable y democrática.

El trabajo de investigación enfatiza que el conocimiento personal y la gestión de la emociones resulta vital cuando se trabaja cognitivamente los temas sobre los entornos sociales, las experiencias históricas, el papel de los individuos y los colectivos dentro de un proceso del devenir social, tanto nacional como internacionalmente, para que el sujeto sea participante, de un modo u otro, de las decisiones que su sociedad toma, dado que, esas decisiones, lo involucran en determinados niveles sociales, políticos, económicos, legales, etc. Por lo tanto, el rendimiento académico en ciencias sociales requiere de un adecuado nivel de desarrollo y fortalecimiento de las HSE.

Reyna (2024), desarrolló una investigación titulada *Habilidades socioemocionales y desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes del nivel Secundaria en la I.E.P. Divino Niño del Milagro, 2021, en la ciudad de Nuevo Chimbote, Perú*, para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación; Especialidad: Física y Matemática, por la Universidad Nacional del Santa. El objetivo planificado fue analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y las competencias matemáticas en estudiantes del nivel secundaria en la IEP Divino Niño del Milagro. La autora adoptó el enfoque cuantitativo, correlacional causal y un diseño no experimental de corte transversal. La muestra no probabilística consistió en 80 estudiantes, seleccionados mediante muestreo censal. A través de encuestas y cuestionarios, se aplicó la prueba de Spearman, obteniéndose una correlación positiva muy alta ($r = 0.960$) y significativa ($p = 0.000$). La conclusión fue que existe una relación muy alta y significativa entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y las competencias matemáticas en los estudiantes evaluados.

La metodología auto referencial, tanto en el cuestionario sobre habilidades socio emocionales como sobre las competencias matemáticas, es asumida de buena fe,

dado que podría haber una sobrevaloración de las respuestas. Sin embargo, al menos al nivel cognitivo, hay una valoración positiva en la correlación entre las dos variables de estudio, tanto en los estudiantes como en los docentes.

La investigación indica que los cambios conductuales en relación a las competencias matemáticas de los estudiantes de esta IEP, están muy afirmadas en los reconocimientos personales (interpersonal e intrapersonal) y en la gestión de las emociones, lo que implicaría que existe un terreno favorable para el desarrollo individual de las habilidades matemáticas que conforman las competencias en esta área educativa. Como estas competencias se logran en la vida real con claridad cognitiva la base HSE ayuda sustancialmente a cometer lo menos posible errores matemáticos.

Huere (2023), realizó la tesis *Programa de habilidades socioemocionales y su influencia en la convivencia escolar de alumnos de la I.E. J EC Augusto Salazar Bondy del Distrito de Ninacaca – Pasco*, sustentada en la Universidad Daniel Alcides Carrión, como una forma de cambiar la degradación de la convivencia escolar en este distrito pasqueño. Su objetivo fue verificar los efectos del Programa de Habilidades Socioemocionales y su Influencia en la Convivencia Escolar de los alumnos de la IE propuesta. Con un enfoque cuantitativo, una muestra no probabilística y de diseño intencional, consideró un grupo experimental y un grupo de control de 40 estudiantes cada uno. Las conclusiones mostraron que la hipótesis alterna fue confirmada, en consecuencia, sí existe diferencia significativa entre ambos grupos de la investigación.

Por su lado, García (2022), al sustentar su tesis de maestría *Habilidades socioemocionales para las competencias del área de Ciencias Sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Cusco*, explicando que la pandemia de la Covid-19 afectó sustancialmente el proceso de socialización y desarrollo de los aprendizajes, planteó el conocimiento y entrenamiento de las HSE

como una forma de resarcir esas falencias en los discentes. Al respecto, tomó como población a 132 estudiantes del VI y VII ciclo de secundaria y dispuso el diseño no-experimental de corte transversal para la investigación. Sus conclusiones demostraron que existe una relación significativa entre las habilidades socioemocionales y el logro de competencias en el campo de Ciencias Sociales. Además, esta relación es directa y positiva, con un valor de significancia de 0.000, que es menor que el umbral de 0.05. Esto sugiere que a medida que las habilidades socioemocionales aumentan, también aumenta el nivel de logro de competencias en el área de Ciencias Sociales.

2.1.3. A nivel local

Erquinio (2024), con su tesis de investigación en Psicología *Habilidades socioemocionales y aprendizaje significativo en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa Sapallanga, 2024*, sustentada en el Universidad Continental de Huancayo se planteó el objetivo de Identificar la relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa de un distrito rural de la provincia. A tal efecto, empleó un diseño correlacional no experimental con enfoque hipotético-deductivo y de enfoque lógico sistemático. De una población de 462 alumnos, se seleccionó una muestra no probabilística de 210 mediante muestreo por conveniencia. Mediante la aplicación de instrumentos específicos, uno para cada variable (HSE y AS), se halló una correlación positiva y moderada ($r = 0.662$), con significancia estadística ($p = 0.000$). La conclusión destaca una relación significativa entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la IE de Sapallanga.

Lo que la investigación destaca es que existe un nivel moderado de aprendizaje significativo (la integración en las estructuras mentales del individuo del conocimiento nuevo que puede ser como complementariedad o como restructuración, de modo que el “nuevo significado” cognitivo ofrezca nuevas

perspectivas del saber y realizables en la experiencia real) en tanto las habilidades socio emocionales (interpersonal e intrapersonal) sean parte de su conducta como reconocimiento y gestión de sus emociones.

Al ser, la toma de información, un proceso auto referencial, por el diseño no experimental, se comprende que la investigación tiene un rasgo cognitivo que podría tener algún sesgo. Sin embargo, los gráficos muestran que la comprensión de las preguntas, por parte de los estudiantes, fue óptimo por lo que sus respuestas establecieron una realidad concreta entre las dos variables de estudio.

Peña (2021), para optar el título de segunda especialidad presentó la tesis: *Nivel del desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de un CEBA en Jauja – Junín.* Su objetivo fue determinar el nivel de desarrollo de estas habilidades sociales en los estudiantes. Su diseño fue no experimental de modalidad transeccional descriptivo. Las conclusiones a las que arribó fue que se determinó la existencia del nivel regular de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de un CEBA en Jauja.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Teoría de la inteligencia emocional

Daniel Goleman amplió el concepto de inteligencia emocional propuesto inicialmente por Peter Salovey y John Mayer (Gamboa Valdés, 2014) y lo popularizó como un conjunto de competencias y habilidades que permiten reconocer, comprender y manejar las propias emociones, así como influir en las emociones de los demás. Su modelo es competencial y se organiza en cinco grandes dimensiones: Autoconciencia (capacidad para identificar y comprender las propias emociones y su efecto en el desempeño personal), autorregulación (habilidad para controlar impulsos y manejar emociones disruptivas), motivación (impulso interno hacia el logro de metas, perseverancia y optimismo frente a las dificultades), empatía (capacidad de comprender las emociones, necesidades y

preocupaciones de los demás), habilidades sociales (competencias para interactuar y comunicarse efectivamente, inspirar, influir y colaborar).

Bisquerra (2011), define la inteligencia emocional como un conjunto de competencias, capacidades y habilidades que permiten tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, regularlas y utilizarlas de manera adecuada para guiar la conducta y establecer relaciones constructivas. Enfatiza que implica conciencia emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar.

2.2.2. Teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de las Inteligencias Múltiples, propuesta por Howard Gardner (1983, 1999) citado por Emst-Slavit (2001), sostiene que la inteligencia no es una capacidad única y general, sino un conjunto de habilidades relativamente independientes que las personas desarrollan en mayor o menor grado según sus experiencias y contextos. Entre las ocho inteligencias propuestas, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal guardan una estrecha relación con las habilidades socioemocionales.

La inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de comprender y relacionarse con otras personas, identificando sus motivaciones, estados de ánimo y deseos. Esta habilidad es fundamental para la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos y la cooperación, elementos centrales en el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) (Medina-Revelo y otros, 2024). Por su parte, la inteligencia intrapersonal implica la capacidad de conocerse a sí mismo, reconocer las propias emociones, motivaciones, fortalezas y limitaciones, así como orientar la conducta de manera autónoma y responsable.

Es desde la década de los años 80 del siglo XX, con los aportes de Gardner y sus categorías de inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal y de Goleman y su categoría de inteligencia emocional (UNESCO, 2021), que el conjunto de

habilidades y destrezas humanas derivadas de esas inteligencias se unifican bajo el concepto de Habilidades socioemocionales (HSE).

2.2.3. Teoría del Aprendizaje Social

La teoría del Aprendizaje Social, desarrollada por Bandura & Walters (1963), sostiene que gran parte de la conducta humana se adquiere mediante la observación e imitación de modelos significativos del entorno, en un proceso denominado aprendizaje vicario. Según esta perspectiva las personas aprenden no solo a través de la experiencia directa, sino también observando las consecuencias que las acciones generan en otros. El modelo plantea cuatro procesos esenciales para que ocurra el aprendizaje social: atención (centrarse en el modelo y su conducta), retención (recordar la información observada), reproducción motora (capacidad para ejecutar la conducta aprendida) y motivación (disposición a realizarla, influida por recompensas o castigos).

Al ser definidas como comportamientos que se adquieren mediante el aprendizaje, conforme a la teoría del aprendizaje social de Kelly (2002), el entorno social, educativo y familiar son los espacios naturales para su entrenamiento, desarrollo y fortalecimiento, dado que la consolidación de las HSE impacta en su rendimiento escolar, su bienestar personal, en la mejoría de sus relaciones interpersonales, en disminuir las conductas de riesgo y en una mayor productividad laboral (Gobierno del Perú, 2022).

Los principales teóricos del aprendizaje social como Bandura, Caballo, Jeffrey, Rotter, Meichenbaum, Mischel, Durlak, McGinnis, etc., conciben que las habilidades socioemocionales son conductas aprendidas y que, por lo tanto, si se reconoce los modos de relacionarse, tanto en procesos interpersonales como intrapersonales, muchos de los cuales devienen de procesos históricos, de construcción de valores, de formas éticas, se puede construir estrategias de

aprendizaje para afianzarlos, desarrollarlos y potenciarlos en post de mejora personal y social (Herrera y Torres, 2025).

2.2.4. Definición de Programa

Se entiende por programa a toda acción planificada y sistemática, sustentada en fundamentos teóricos, que un equipo profesional desarrolla de manera colaborativa para atender necesidades específicas de un grupo en contextos educativos, comunitarios, familiares o empresariales (Repetto Talavera & Pena Garrido, 2010).

Por su parte, Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra citado por Bisquerra (1998), definen el programa como un proceso continuo y previamente diseñado, orientado al logro de objetivos específicos, cuyo propósito es responder a necesidades detectadas y/o favorecer el enriquecimiento, desarrollo o fortalecimiento de determinadas competencias.

Por otro lado, Bausela (2016) define programa como un modelo de intervención mediante el cual el orientador desempeña funciones distintas al diagnóstico y la terapia, constituyéndose en una estrategia eficaz para materializar dos principios frecuentemente relegados en la práctica orientadora: la prevención y la intervención social y educativa.

2.2.5. Fases de elaboración de un programa

Según Álvarez, M. y Hernández, J. (1998), citado por Muñoz, A. (2022) la elaboración de un programa puede presentar variaciones tanto en su forma como en su contenido, no obstante, existe consenso en reconocer una serie de fases fundamentales que estructuran este proceso, comúnmente representadas de manera esquemática:

2.2.5.1. Evaluación de necesidades o diagnóstico

Corresponde al análisis detallado de las características y condiciones relevantes para planificar la intervención. Su objetivo principal es identificar y priorizar las necesidades reales, lo que implica reconocer el problema, comprenderlo en profundidad y establecer una base sólida para la búsqueda de soluciones efectivas.

2.2.5.2. Planificación o diseño del programa

En esta fase se precisan los resultados esperados y el rol que desempeñarán los recursos humanos y materiales para alcanzarlos. Incluye la elaboración de orientaciones y normas de actuación, la definición de responsabilidades de los actores implicados, la previsión de posibles escenarios y la preparación de estrategias de corrección. Asimismo, se establece un sistema de control y seguimiento que proporcione información continua sobre el avance del proceso y el cumplimiento de los objetivos específicos.

2.2.5.3. Aplicación del programa

Es la etapa de ejecución, en la cual el programa se implementa con los destinatarios, ya sea de manera individual o colectiva, según su naturaleza. Comprende el desarrollo de las actividades previstas, el seguimiento de su implementación y el control del proceso.

2.2.5.4. Evaluación del programa

Consiste en valorar la eficacia y eficiencia del programa en función de los objetivos establecidos, identificando los logros alcanzados, las dificultades presentadas y los aspectos que requieren mejora.

2.2.6. Modelo CASEL de aprendizaje socioemocional (SEL)

El modelo de aprendizaje socioemocional SEL es la base metodológica más utilizada a nivel internacional para estructurar programas de habilidades

socioemocionales basada en la generación de conocimiento sobre aprendizaje socioemocional, confiable, de alta calidad y basada en evidencia. El modelo de aprendizaje socioemocional que propone CASEL incluye conocimientos, habilidades y actitudes a través de cinco áreas de competencias en distintos escenarios, que permiten establecer ambientes equitativos para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

El modelo de aprendizaje socioemocional SEL es un programa que promueve el proceso por el cual niños y adultos adquieren conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para manejar, establecer y lograr metas, ser empáticos con otros, establecer relaciones positivas y tomar las decisiones con responsabilidad y sensatez. Estos se centran en cinco conceptos, en las áreas de desarrollo cognitivo, comportamental y afectivo, como son: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de interrelación y toma de decisiones responsables, que preparan a los alumnos a obtener competencias requeridas en el aula de clases (CASEL, 2013).

2.2.6.1. Competencias individuales del aprendizaje socioemocional (SEL)

El aprendizaje socioemocional comprende un conjunto de competencias que permiten a las personas comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables.

Estas competencias, propuestas por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), se agrupan en cinco dimensiones clave:

- Autoconciencia

Capacidad para reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos y valores, así como su influencia en la conducta. Incluye la identificación de emociones, la autopercepción precisa, el reconocimiento de fortalezas, la autoconfianza y la autoeficacia.

- Autorregulación

Habilidad para gestionar de forma eficaz las emociones, pensamientos y conductas en distintas situaciones. Implica el control de impulsos, la regulación del estrés, la autodisciplina, la automotivación, la fijación de metas y la organización personal.

- Conciencia social

Capacidad para adoptar la perspectiva de otros y demostrar empatía, valorando la diversidad y respetando las diferencias culturales y sociales. Abarca la comprensión de normas éticas y sociales, así como el reconocimiento de los recursos de la familia, la escuela y la comunidad.

- Habilidades de relación

Aptitud para establecer y mantener vínculos positivos y satisfactorios con personas y grupos diversos. Comprende la comunicación asertiva, la escucha activa, la cooperación, la resolución constructiva de conflictos, la resistencia a presiones negativas y la disposición para dar y recibir apoyo.

- Toma responsable de decisiones

Capacidad para elegir acciones y conductas de manera ética, segura y acorde a las normas sociales, evaluando sus posibles consecuencias sobre uno mismo y los demás. Incluye la identificación de problemas, el análisis de situaciones, la resolución de conflictos, la reflexión y la responsabilidad ética.

2.2.7. Definición de Programa de habilidades socioemocionales

Un programa de habilidades socioemocionales se entiende como una intervención planificada y sistemática cuyo objetivo es potenciar competencias emocionales y sociales en los individuos, favoreciendo un desarrollo integral (Bisquerra, 2011).

De otro lado MINEDU (2022) considera que el Programa de Habilidades socioemocionales es un conjunto de experiencias de aprendizajes de la tutoría (EDAT) que tiene como objetivo fortalecer las conductas de afrontamiento de situaciones de riesgo y confianza en sí mismo y en su actividad interpersonal. Este conjunto de experiencias de aprendizajes de la tutoría propone un grupo de habilidades a desarrollar, siendo cada habilidad desarrollada en una experiencia de aprendizaje de tutoría (autoconcepto, autocuidado, autoestima, comportamiento pro social, comunicación asertiva, consciencia emocional, consciencia social, empatía, creatividad, regulación emocional, resolución de conflictos, toma de decisiones y trabajo en equipo). Asimismo, el Programa de habilidades socioemocionales tiene una secuencia de tres actividades por cada experiencia de aprendizaje de tutoría cada una de ellas desarrolladas en dos horas pedagógicas.

2.2.8. Importancia y pertinencia de un programa de habilidades socioemocionales en los espacios de tutoría grupal

Minedu (2022) en una etapa de transición y cambios importantes como la pubertad o adolescencia temprana, el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) será un elemento clave para afrontar los conflictos, inseguridades y cuestionamientos propios de esta etapa (Olavarría Sánchez y otros, 2024). Podría suceder, por ejemplo, que la confianza en el docente tome más tiempo y esfuerzo en consolidarse, en comparación a etapas previas. Sin embargo, las posibilidades se incrementan si las y los estudiantes se encuentran con experiencias que les resulten relevantes, reveladoras y desafiantes. El desarrollo de un programa de HSE cumple con estos requisitos, en tanto: más que actividades independientes, desconectadas, generen verdaderas experiencias de aprendizaje, que permitan al estudiante convertir su propio desarrollo en un proyecto que puede gestionar.

Las evidencias académicas sugieren que las experiencias educativas relevantes y desafiantes son cruciales para el desarrollo de HSE. En una revisión sistemática sobre programas de entrenamiento socioemocional, se encontró que estos

programas no solo mejoran el comportamiento y la interacción social entre estudiantes, sino que también sirven como herramientas efectivas para lidiar con las inseguridades propias de la adolescencia (Rosero-Cárdenas y otros, 2024). Por ejemplo, Roa y Rojas (2025) afirman que la intervención educativa en HSE fomenta un clima positivo en el aula y contribuye a un mejor desempeño escolar, facilitando relaciones más efectivas entre docentes y estudiantes (Roa & Rojas, 2025).

Los estudiantes viven las experiencias de manera integrada, articulada, tal y como ocurre en sus propias vidas, en las que las HSE se manifiestan en su conjunto, y difícilmente de forma independiente. Permite construir sobre los aprendizajes y desarrollos previos, permitiendo de esta manera un proceso más armónico, tanto para estudiantes como para docentes. La o el docente cuenta con mayores posibilidades para observar no sólo los comportamientos asociados a las HSE trabajadas, sino también los progresos alcanzados y los posibles obstáculos para su desarrollo.

Asimismo, la implementación de programas de HSE en la educación básica se enfrenta a desafíos significativos, entre los que se identifican la falta de capacitación docente y recursos limitados (Romero, 2023). Sin embargo, programas correctamente diseñados que consideren las características del alumnado pueden generar un impacto positivo en su desarrollo (Gaitán y otros, 2023).

El programa de habilidades socioemocionales (HSE) representa una intervención educativa crucial, fundamentada en teorías psicológicas, pedagógicas y neurocientíficas. Estas bases teóricas proporcionan un marco sólido para el desarrollo de competencias emocionales y sociales que son esenciales en el contexto educativo del siglo XXI. La implementación de programas HSE, que son planificados y colaborativos, se orienta a satisfacer las necesidades específicas de

los estudiantes, promoviendo la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables (Saldivia y otros, 2025).

En ese sentido el programa de habilidades socioemocionales constituye una estrategia de intervención educativa que, al estar sustentadas en teorías psicológicas, pedagógicas y neurocientíficas, ofrece un marco sólido para el desarrollo de competencias emocionales y sociales esenciales en el siglo XXI. Su carácter planificado, sistemático y colaborativo lo convierte en una herramienta eficaz para atender necesidades específicas de los estudiantes, favoreciendo la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades de relación y la toma responsable de decisiones. La evidencia científica demuestra que su implementación no solo mejora el bienestar individual y la convivencia escolar, sino que también incide positivamente en el rendimiento académico y en la formación de ciudadanos empáticos y socialmente responsables. En consecuencia, su incorporación en contextos educativos se presenta como una necesidad prioritaria para promover el desarrollo integral y enfrentar los desafíos socioemocionales de las sociedades contemporáneas.

2.2.8.1. Evidencia e impacto

Los programas de habilidades socioemocionales (HSE) han sido objeto de numerosos estudios que demuestran su efectividad en diversos aspectos del desarrollo estudiantil. Según (Durlak y otros, 2011), se ha evidenciado a través de análisis meta-analíticos que los estudiantes que participan en estos programas muestran mejoras significativas en el rendimiento académico, con un aumento promedio evaluado en términos de percentiles de hasta 11 puntos, así como una reducción en conductas problemáticas y la promoción de actitudes positivas hacia la escuela y las relaciones interpersonales.

Estudios longitudinales (Durlak, 2011) han demostrado que los estudiantes que participan en programas de habilidades socioemocionales muestran mejoras significativas en el rendimiento académico (11 puntos porcentuales en promedio), una reducción de conductas problemáticas y un incremento en actitudes positivas hacia la escuela y las relaciones interpersonales.

2.2.9. Definición de Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales (HSE) son las aptitudes o destrezas de una persona para identificar, expresar y gestionar sus emociones y las del resto; desarrollar el cuidado y la preocupación por sí mismo y por los demás; y demostrar empatía, tomar decisiones responsables y relacionarse saludable y satisfactoriamente con los demás. Estas habilidades pueden ser aprendidas en el entorno escolar, familiar y social (MINEDU, 2022).

Las habilidades socioemocionales son un conjunto de competencias que permiten a los individuos gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones informadas. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), estas habilidades son fundamentales para el bienestar personal y social, así como para el éxito académico y laboral (Saldivia et al., 2025). En este sentido, es crucial el papel que desempeñan estas habilidades en el ámbito educativo, ya que impactan no solo el desarrollo personal de los estudiantes, sino también su rendimiento académico.

2.2.10. Dimensiones básicas de las Habilidades Socioemocionales

2.2.10.1. Dimensión Intrapersonal

Considera las siguientes habilidades (Minedu, 2022)

1) Autoconcepto, reconocer las propias características y fortalezas (físicas, intelectuales, emocionales y sociales) de acuerdo con las diferentes dimensiones de la identidad y los distintos roles que cumple la persona. Se

nutre de dos fuentes: la propia experiencia y la información o feed back que recibe del entorno social (Smith y Mackie, 2007, citado por Mejía y otros, 2016).

2) Autocuidado, incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo (MINEDU, 2021).
3) Autoestima, valoración de las propias características y fortalezas que nos atribuimos. Autoaceptación y autoexpresión (Grade, 2018 citado por MINEDU, 2021).
4) Consciencia, reconocimiento de las propias emociones, darles nombre (vocabulario emocional), comprender las emociones de los demás y tomar consciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, así como su influencia (Bisquerra y Pérez, 2007).
5) Creatividad, mirar las cosas de manera diferente y producir ideas, técnicas y perspectivas tanto novedosas como apropiadas y útiles, ya sea que se desarrolle de forma individual o colaborativa y adaptado a las restricciones de la tarea (Esquivias Serrano, 2004).
6) Regulación emocional, gestionar las emociones propias para generar mayor bienestar o enfrentar situaciones de forma pacífica y evitar el daño físico y emocional a uno mismo y a los demás (Bisquerra, 2011).
7) Toma de decisiones, Desarrollar mecanismos personales (evaluación de riesgos potenciales y consecuencias, regulación emocional y juicio objetivo de la realidad, entre otros) para tomar decisiones eficientes en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria (CASEL, 2021).

2.2.10.2. Dimensión interpersonal

La dimensión interpersonal considera las siguientes habilidades:

8) Comunicación asertiva. La comunicación asertiva implica la habilidad de defender un punto de vista y expresar emociones sin descalificar ni agredir a la otra persona. Según Barker, es esencial que esta forma de comunicarse respete los valores y necesidades de los demás, destacando que la asertividad promueve la creación de opciones tanto para uno mismo como para los demás, favoreciendo así la colaboración hacia resultados exitosos Barker (2019). Esta habilidad no se limita a un entorno particular; es aplicable en diversas áreas de la vida, incluido el contexto laboral y personal, donde se enfatiza su relevancia incluso en situaciones de conflicto Gooch (2007).
9) Trabajo en equipo. Supone la colaboración eficaz, equitativa e interdependiente de una serie de personas, que pueden tener características muy diferentes, y que combinan sus recursos personales y se esfuerzan para llevar a cabo una meta común (CASEL, 2013).
10) La empatía se ha reconocido como una habilidad esencial en la interacción social y en la promoción de comportamientos prosociales. Se define, fundamentalmente, como la capacidad de entender las emociones y perspectivas de los demás, así como la respuesta afectiva frente a estas (Romero y otros, 2013). Según Corbí, la empatía se puede descomponer en dos componentes principales: la empatía cognitiva, que se refiere a la capacidad de tomar la perspectiva de otro sin experimentar sus emociones, y la empatía afectiva, que implica responder emocionalmente a las experiencias de otros (Corbí, 2008).
11) Resolución de conflictos. Identificar y afrontar adaptativamente los conflictos o el problema, tomando acción para encontrar una solución. Surge de la eventual oposición entre puntos de vista e intereses (Bisquerra y Pérez, 2007).
12) Consciencia social. Comprensión de las perspectivas de personas que provienen de nuestro entorno u otros contextos, culturas u orígenes para establecer relaciones saludables y actuar motivadas/os por el bien común (CASEL, 2021).

13) Comportamiento prosocial. Consiste en realizar acciones en beneficio de las y los demás sin que nos lo soliciten, que contribuyan al bien común o que tengan consecuencias sociales positivas (CASEL 2013).

2.2.11. Importancia de las habilidades socioemocionales

En el contexto escolar, el desarrollo de las habilidades socioemocionales es fundamental para favorecer el aprendizaje integral, ya que las competencias emocionales y sociales influyen directamente en el rendimiento académico, la motivación, la convivencia y el bienestar personal.

Después de una evaluación de los aprendizajes post pandemia, el Minedu ha descubierto que los y las estudiantes han sufrido una merma en sus HSE, por lo que se ven más expuestos a factores de riesgo que son de carácter individual, familiar, escolar y comunitario y que pueden, a futuro, generar o afianzarse, dado el modo de aprendizaje social, las conductas de riesgo, lo cual traería problemas sociales a largo plazo, tanto para el Estado como para la sociedad peruana (MINEDU, 2019).

En la etapa de la adolescencia, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales adquiere una relevancia particular debido a los cambios físicos, cognitivos y emocionales que experimentan los estudiantes, así como a la construcción de su identidad personal y social. Contar con una adecuada autorregulación emocional, empatía y habilidades de interacción social facilita el manejo de conflictos, reduce conductas de riesgo y promueve relaciones respetuosas y solidarias.

El trabajo de (Christianson, 1992) establece que la relación entre emoción y cognición es fundamental para toda actividad humana, lo cual es especialmente pertinente en el contexto escolar donde se forman niños y jóvenes. Su análisis indica que el sistema educativo tiene la responsabilidad de ofrecer una formación socioemocional adecuada, preparando a los estudiantes para enfrentar situaciones

adversas en sus vidas. En este sentido, la educación no solo debe enfocarse en el desarrollo cognitivo, sino también en la competencia emocional, pues ambas dimensiones son interdependientes y críticas para el bienestar y el éxito en la vida cotidiana.

educativo, señalando que no solo tienen un papel preventivo frente a problemáticas como la violencia escolar y el acoso, sino que también incrementan la capacidad de adaptación de los estudiantes a contextos cambiantes, mejoran su salud mental y fomentan la resiliencia. Goleman (1995) indica que la inteligencia emocional es fundamental para el éxito personal y académico, enfatizando que la regulación de las emociones impacta positivamente en el aprendizaje y la convivencia escolar. Bisquerra (2011) también subraya que las habilidades emocionales forman un componente esencial en la educación, ya que promueven relaciones interpersonales saludables y un entorno de aprendizaje más armónico (González, 2023).

Por lo tanto, la inclusión de las habilidades socioemocionales como objetivo educativo no debe considerarse un complemento, sino un componente esencial de la formación integral de los adolescentes, con impacto a largo plazo en su desarrollo personal, académico y social.

2.2.11.1. Importancia de las habilidades socioemocionales frente a los factores de riesgo

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales (HSE) es fundamental para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, especialmente cuando se enfrentan a contextos caracterizados por factores de riesgo que pueden comprometer su bienestar y aprendizaje. De acuerdo con la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), estas competencias -que incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma responsable de decisiones -actúan como mecanismos de

protección que favorecen la resiliencia y la adaptación positiva frente a situaciones adversas.

Los factores de riesgo pueden originarse en el plano personal, familiar, escolar o comunitario, e incluyen experiencias como violencia, discriminación, abandono escolar, consumo de sustancias, acoso y privaciones económicas (UNICEF, 2022). En este sentido, las HSE ofrecen herramientas cognitivas, emocionales y conductuales para gestionar el estrés, resolver conflictos de forma constructiva, establecer relaciones saludables y tomar decisiones fundamentadas en principios éticos y de bienestar colectivo.

Estas investigaciones evidencian que la implementación sostenida de programas de educación socioemocional adaptados al contexto contribuye significativamente a la reducción de conductas de riesgo y a la promoción de interacciones prosociales. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) señalaron que los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) incrementan factores cruciales como la autoeficacia, el sentido de pertenencia y la cohesión social, los cuales actúan como barreras protectoras contra influencias negativas en la vida de los estudiantes Taylor y otros (2017). Estos investigadores, a través de un meta-análisis, concluyeron que las intervenciones que fomentan la educación socioemocional no solo ayudan a los jóvenes a reconocer y gestionar sus emociones, sino que también les empoderan para desarrollar relaciones saludables y ser más responsables por sus actos (Shin y otros, 2016).

Además, se ha demostrado que los programas SEL contribuyen a la reducción de comportamientos problemáticos, como el bullying y el abandono escolar, proporcionando, a su vez, un entorno académico más positivo, lo que impacta directamente en la salud mental de los estudiantes y su capacidad de adaptación (Thomas y otros, 2017).

En el ámbito educativo, integrar las HSE en el currículo no solo favorece el rendimiento académico, sino que también propicia entornos inclusivos, colaborativos y seguros, en los que el estudiantado desarrolla mayor capacidad para adaptarse a circunstancias cambiantes y desafiantes. Tal enfoque transforma situaciones potencialmente perjudiciales en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal.

En síntesis, el desarrollo de las habilidades socioemocionales representa un pilar esencial tanto en la prevención como en la intervención frente a factores de riesgo, fortaleciendo la convivencia, promoviendo la ciudadanía responsable y garantizando un desarrollo armónico a lo largo de la vida.

2.3. Sobre el programa implementado

El Ministerio de educación implementó el Programa de Habilidades Socioemocionales (PHSE) en las instituciones públicas del país conforme al marco de los Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa. Este programa, especialmente para el nivel secundaria, es muy importante dado que se interactúa con púberes y adolescentes, los cuales atraviesan cambios físicos, psicológicos, afectivos, etc., que genera en ellos inseguridades, cuestionamientos, conflictos, que los hacen, a veces, vulnerables ante cierta condición o situación y que sufran desprotección. En tal sentido, el Programa de Habilidades Socioemocionales busca el bienestar personal, y el de los demás, preparando a los estudiantes para poder enfrentarse a la vida en sociedad en mejores condiciones socio afectivas.

La aplicación de este programa en la IE José Carlos Mariátegui de Huancayo fue para los ciclos VI y VII, sin embargo, para la realización de nuestra investigación, la aplicación del Programa fue en el VI ciclo, específicamente en el segundo grado de secundaria. Los contenidos se programaron a través de trece Experiencias de Aprendizaje de Tutoría (EDAT): 1. “Revista para otros mundos” (autoconcepto), 2. “Los semáforos del autocuidado”, 3. “Viajamos en el tiempo” (autoestima), 4.

"Todas y todos podemos mejorar nuestro entorno" (Comportamiento prosocial), 5. "Juegos de Comunicación" (comunicación asertiva), 6. "Estas son mis emociones" (conciencia emocional), 7. "Somos parte de un todo" (conciencia social), 8. "Poniéndome en tus zapatos" (empatía), 9. "El mundo de las ideas imposibles" (creatividad), 10. "Haciéndome cargo de mis emociones" (regulación emocional), 11. "Desenredando el conflicto" (resolución de conflictos), 13. "El valor de las decisiones" (toma de decisiones responsables), 13. "Retos de la colaboración" (trabajo en equipo), las que se desarrolló en 40 actividades de aprendizaje. Se tuvo, como punto de partida, el cuestionario de Habilidades Socioemocionales (HSE) y el de Factores de Riesgo (FR) bajo la forma de pre test y que sirvió como base de diagnóstico para priorizar las habilidades socioemocionales a desarrollar y establecer el énfasis en ellas. Este diagnóstico, asimismo, permitió la planificación del Plan Tutorial del Aula, la planificación de las EDAT y el desarrollo de las actividades de las Experiencias de Aprendizaje de Tutoría, las mismas que fueron trabajadas por los estudiantes, durante el año académico, con el acompañamiento de los tutores en las horas respectivas de Tutoría. Al finalizar todo el proceso de las EDAT se aplicó el cuestionario bajo la forma de post test para observar la variabilidad de los efectos requeridos por el Minedu en los estudiantes.

2.4. Definición de términos

Programa de Habilidades Socioemocionales

Se define como una propuesta educativa planificada, sistemática y fundamentada en teorías psicológicas y pedagógicas, orientada a fortalecer en los estudiantes un conjunto de competencias vinculadas al reconocimiento y manejo de las emociones, la empatía, la toma de decisiones responsables, la autorregulación y la construcción de relaciones saludables. Este tipo de programa busca responder a las necesidades emocionales y sociales propias del desarrollo humano, especialmente en etapas como la infancia y la adolescencia, donde se presentan mayores

vulnerabilidades y factores de riesgo. Su aplicación en el ámbito escolar promueve la prevención de conductas problemáticas, el incremento del bienestar personal y colectivo, así como la mejora del rendimiento académico y la convivencia democrática (Bisquerra, 1998).

Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales se entienden como el conjunto de competencias que permiten a la persona reconocer, comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables, tomar decisiones responsables y afrontar de manera positiva los retos de la vida cotidiana. Estas habilidades no solo fortalecen el bienestar individual, sino que también promueven la convivencia democrática, la inclusión y el respeto en diversos contextos educativos y sociales (CASEL, 2021).

Dimensiones de las habilidades socioemocionales

De acuerdo a las Herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales del ciclo VI del MINEDU (2022) las habilidades socioemocionales tienen por dimensiones: habilidades socioemocionales intrapersonales y las habilidades socioemocionales interpersonales:

1. Habilidades socioemocionales intrapersonales

Son capacidades que nos permiten conocernos a nosotros mismos, de esta forma, somos capaces de desenvolvernos en la vida de un modo eficiente (Minedu, 2022).

2. Habilidades socioemocionales interpersonales

Capacidad que tienen las personas para comprender, comunicarse, motivar e influir en otros y resolver conflictos en diversas situaciones (Minedu, 2022).

Factores de riesgo

Se considera factores de riesgo como aquellas condiciones personales, familiares, escolares o sociales que aumentan la probabilidad de que los estudiantes enfrenten dificultades en su desarrollo integral y rendimiento académico. Entre los principales se encuentran, baja autoestima, dificultades en la regulación emocional, conductas de riesgo, consumo de sustancias, escasas habilidades de afrontamiento, violencia intrafamiliar, negligencia, carencia de vínculos afectivos seguros, desestructuración familiar, bullying, discriminación, baja motivación académica, relaciones conflictivas con pares o docentes, deserción escolar, pobreza, exclusión social, violencia comunitaria, discriminación étnico-racial, desigualdad de género (MINEDU, 2022).

2.5. Hipótesis

2.5.1. Hipótesis general

El efecto de la aplicación del programa HSE logra la escala o estado de satisfactorio en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria Huancayo.

2.5.2. Hipótesis específicas

El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la escala o estado satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la escala o estado de satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la disminución de la escala en los factores de riesgo en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

2.6. Variables

Aun cuando es una investigación pre experimental de pre test y post sus variables podrían formularse así:

Variable independiente: Programa HSE

Conjunto de experiencias de aprendizajes de la tutoría (EDAT) que tiene como objetivo fortalecer las conductas de afrontamiento de situaciones de riesgo y confianza en sí mismo y en su actividad interpersonal (Minedu, 2022).

Variable dependiente: Habilidades socioemocionales

Aptitudes o destrezas de una persona para identificar, expresar y gestionar sus emociones y las del resto; desarrollar el cuidado y la preocupación por sí mismo y por los demás; y demostrar empatía, tomar decisiones responsables y relacionarse saludable y satisfactoriamente con los demás (Minedu, 2022).

La enseñanza y desarrollo de habilidades sociales se fundamentan en diversas teorías psicológicas. Olarte (2024) enfatiza que los enfoques constructivistas, como la Teoría Cognitiva Sociocultural de Vygotsky y la teoría del aprendizaje social de Bandura, proporcionan un marco sólido para comprender cómo las habilidades sociales se desarrollan mediante la interacción y la experiencia. Estas teorías evidencian que el aprendizaje es un proceso dinámico, donde la práctica y la reflexión son esenciales para la adquisición de comportamientos sociales.

Dimensiones de las habilidades socioemocionales: Intrapersonales, interpersonales y factores de riesgo.

2.7. Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Programa HSE	Su objetivo es mejorar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, enfocándose en las áreas identificadas como prioritarias. Este Programa ofrece una serie de sesiones de tutoría con actividades específicas diseñadas para desarrollar cada habilidad socioemocional (Minedu, 2022)	Se considera las sesiones de aprendizaje sobre habilidades socioemocionales y factores de riesgo en los estudiantes de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui-Huancayo	40 sesiones de aprendizaje		
Habilidades socio-emocionales	Aptitudes o destrezas de una persona para identificar, expresar y gestionar sus emociones y las del resto; desarrollar el cuidado y la preocupación por sí mismo y por los demás; y demostrar empatía, tomar decisiones responsables y relacionarse saludable y satisfactoriamente con los demás (Minedu, 2022).	Habilidades socioemocionales intrapersonales: son capacidades que nos permiten conocernos a nosotros mismos, de esta forma, somos capaces de desenvolvernos en la vida de un modo eficiente.	Habilidades socioemocionales intrapersonales	El o la estudiante describe sus características personales (físicas, sociales, emocionales, académicas, etc.).	Reconozco como soy, lo que pienso, lo que siento y cómo me relaciono con los demás.
			Autoconcepto	El o la estudiante reconoce sus aspectos por mejorar	Reconozco algunas características en mí que puedo mejorar
			Autoestima	El o la estudiante tiene una imagen positiva de sí mismo.	Me considero una persona valiosa
				El o la estudiante se encuentra satisfecho consigo mismo	Me gusta cómo soy.
				El o la estudiante puede manifestar las ideas que tiene de sí mismo sin temor, ni vergüenza	Me siento seguro y satisfecho cuando hablo de mí mismo
			Conciencia emocional	El o la estudiante tiene la capacidad de nombrar y diferenciar sus emociones	Reconozco cuando estoy triste, enojado, avergonzado, preocupado, feliz, etc.
				El o la estudiante puede explicar las causas y las consecuencias de sus emociones	Me doy cuenta de las cosas y situaciones que me ponen triste, molesto, preocupado, o que me alegran, etc.

		El o la estudiante comprende cómo sus emociones afectan su comportamiento.	Me doy cuenta que mi comportamiento ambia cuando estoy triste, molesto, preocupado, alegre, etc.
	Autocuidado	El o la estudiante reconoce y pone en práctica hábitos que le permiten tener una adecuada salud física.	Practico hábitos para tener una buena salud física (ejercicios, alimentación, sueño, etc.)
		El o la estudiante realiza acciones para promover su bienestar emocional.	Cuido mi salud emocional realizando acciones que me hacen sentir bien (cantar, conversar con amigos, jugar, ayudar a las personas, evitar discusiones, etc.)
		Identifica situaciones que pueden afectar su salud emocional.	Me doy cuenta de situaciones que me pueden hacer daño (accidentes, lugares y personas desconocidas, etc.).
	Regulación emocional	El o la estudiante reconoce que sus pensamientos cambian de acuerdo a sus emociones.	Me doy cuenta que mis pensamientos cambian o son diferentes cuando estoy triste, preocupado, enojado o alegre.
		El o la estudiante expresa sus emociones de forma apropiada.	Cuando estoy discutiendo con alguien, intento tranquilizarme para no perder el control
		El o la estudiante sabe cómo regular sus emociones teniendo en cuenta su autocuidado y el impacto en los demás.	Cuando estoy molesto/a o triste busco sentirme mejor relajándome o haciendo una actividad que me distraiga.
	Creatividad	El o la estudiante es capaz de producir algo nuevo o generar proyectos novedosos.	Me gusta hacer o inventar cosas nuevas.
		El o la estudiante ante un problema piensa en diferentes posibles soluciones	Ante un problema, pienso en varias soluciones.
		El o la estudiante toma la iniciativa para transformar o mejorar algo que ya existe.	Puedo transformar y mejorar cosas que veo a mi alrededor
	Toma de decisiones responsables	El o la estudiante identifica las diferentes opciones antes de tomar decisiones	Me informo bien antes de tomar una decisión.

			El o la estudiante evalúa los posibles riesgos y consecuencias antes de tomar decisiones	Antes de tomar una decisión, pienso en los riesgos que pudieran existir.
			Al tomar decisiones, el o la estudiante toma en cuenta su bienestar personal y de su entorno.	Cuando tomo decisiones pienso en mí y mi familia.
	Habilidades socioemocionales interpersonales, capacidad que tienen las personas para comprender, comunicarse, motivar e influir en otros y resolver conflictos en diversas situaciones	Habilidades socioemocionales interpersonales	El o la estudiante escucha atentamente a su interlocutor	Cuando alguien me habla, presto atención para comprender lo que me está diciendo.
		Comunicación asertiva	El o la estudiante comunica de forma directa y clara aquellas situaciones que le incomodan, sin agredir a otras personas.	Cuando no estoy de acuerdo con algo, digo lo que siento y pienso con respeto, sin lastimar o herir a la otra persona.
			El o la estudiante expresa de forma coherente su mensaje verbal y gestual.	Cuando digo lo que pienso, cuido mi tono de voz y los gestos de mi cara.
		Trabajo en equipo	El o la estudiante es capaz de trabajar en equipo para alcanzar un objetivo común.	Me gusta trabajar en equipo y apoyarnos entre todos para alcanzar nuestra meta.
			El o la estudiante considera y valora las diferentes características de sus compañeros, al distribuir tareas.	Cuando trabajo en equipo, nos distribuimos las tareas de acuerdo a nuestras habilidades.
			El o la estudiante cumple con las indicaciones y plazos de las tareas, contribuyendo al trabajo de equipo.	Cumplo a tiempo con las tareas que me encarga el equipo.
		Empatía	El o la estudiante comprende las emociones de otras personas a través de sus gestos y expresiones verbales.	Me doy cuenta de lo que sienten las otras personas por sus palabras y sus gestos.
			El o la estudiante entiende la situación o necesidades que está viviendo la otra persona y busca cómo ayudarla.	Cuando veo que alguien está triste, preocupado o necesita ayuda, busco como apoyarlo.
		Resolución de conflictos	El o la estudiante es capaz de reconocer una situación conflictiva	Me doy cuenta cuando hay problemas o conflictos entre mis compañeros(as).
			El o la estudiante participa en una acción para resolver un conflicto.	Cuando ayudo a resolver un problema o conflicto, busco que

			todos queden tranquilos o contentos al final.
	Conciencia social	El o la estudiante es sensible ante los temas o problemas de interés de la comunidad, formulando preguntas sobre sus causas y consecuencias.	Cuando veo un problema que afecta a mi barrio o comunidad, me pongo sensible y averiguo para saber que está pasando.
		El o la estudiante toma en cuenta distintas perspectivas para buscar el bien común.	Escucho y respeto las opiniones que brindan otras personas para solucionar algún problema que afecta a la comunidad.
	Comportamiento prosocial	El o la estudiante es capaz de colaborar y/o ayudar a otros sin que lo soliciten.	Participo en actividades que se realizan para beneficiar a mi comunidad y/o ayudar a alguien que lo necesita.
		El o la estudiante convive reconociendo las diferencias, valorando la diversidad de las personas sin discriminarlas	Reconozco que cada uno de nosotros es diferente y respeto a todas las personas sin discriminarlas.
	Factores de riesgo: Consumo de alcohol y drogas	El o la estudiante ha consumido alcohol u otras drogas.	He probado alguna bebida con alcohol en reuniones con amigos o familiares.
		El o la estudiante tiene curiosidad por consumir drogas.	A veces tengo curiosidad por conocer que se siente al consumir una droga.
		El o la estudiante tiene amigos o familiares cercanos que consumen drogas.	Algunos de mis amigos o familiares consumen alcohol y otras drogas.
	Trabajo adolescente	El o la estudiante se siente obligado a trabajar para apoyar a su familia en la compra de alimentos y/u otros gastos.	Siento la necesidad de trabajar para ayudar a mi familia en la compra de alimentos y/ otras necesidades.
		El o la estudiante suele estar cansado/a y no cumple con sus otras responsabilidades escolares porque trabaja.	Me cuesta cumplir con mis tareas escolares porque vengo cansado/a de trabajar.
		El o la adolescente descuida sus estudios porque pasa demasiado tiempo encargándose de las labores de su hogar.	A veces no voy a estudiar porque tengo muchas cosas que hacer en mi casa (cocinar, cuidar a mis hermanos, ayudar en la chacra o en la tienda, etc.)

Ausentismo y deserción escolar	El o la estudiante falta al menos una vez a la semana a la escuela, sin justificación.	Falto a la escuela por lo menos una vez a la semana.
	El o la estudiante no se encuentra motivado para seguir estudiando.	No me siento motivado a seguir estudiando, he pensado dejar la escuela.
Desinformación sobre educación sexual reproductiva	El o la estudiante conoce sobre educación sexual.	No he recibido información sobre educación sexual en mi escuela, ni en mi familia.
	El o la estudiante reconoce los cambios que está experimentando en su cuerpo.	Tengo dudas sobre los cambios en mi cuerpo y no sé a dónde consultar.
	El o la estudiante sabe cómo prevenir riesgos en relación a su salud sexual.	No sé cómo cuidarme ante peligros que puedan afectar mi sexualidad (acoso, sexting, infecciones, trata, etc.).
Violencia familiar	Al menos uno de los padres o cuidador(a) ejerce violencia física al estudiante.	Cuando me equivoco o no cumplo mis obligaciones, me castigan.
	Al menos uno de los padres o cuidador(a) maltrata emocionalmente al estudiante.	Alguien de mi familia me hace sentir mal con sus palabras. (por ejemplo: insultos, gritos, malos tratos, etc.).
	Al menos uno de los padres o cuidador(a) no asume su responsabilidad con el estudiante.	Uno de mis padres se ausenta mucho tiempo y no se preocupa por mí.
	Los padres o cuidadores del estudiante se pelean entre sí delante de sus hijos.	Cuando hay problemas, mis padres discuten y se gritan entre ellos.
Limitada expectativa sobre la educación	El o la estudiante reconoce los beneficios de la educación en su vida.	Siento que lo que aprendo en la escuela no me servirá para mi futuro.
	El o la estudiante considera que los docentes aportan y le motivan a su aprendizaje.	No me siento motivado por mis maestras/os
	El o la estudiante siente que sus padres confían en su capacidad para aprender.	Mi familia no cree que la educación sea importante.
Percepción sobre Estereotipos de género	El o la estudiante cree que los hombres tienen superioridad física e intelectual sobre las mujeres.	Pienso que las mujeres son débiles y los hombres fuertes y rudos.

		El o la estudiante considera que hombres y mujeres deben optar carreras o profesiones de acuerdo a su sexo.	Considero que los hombres son más hábiles para las carreras de ciencias que las mujeres.
		El o la estudiante cree que hombres y mujeres cumplen diversos roles en el hogar y la sociedad	Pienso que las mujeres son las indicadas para las tareas de la casa y el cuidado de los hijos.
		El o la estudiante cree que los hombres no sienten las mismas emociones que las mujeres.	Pienso que los hombres no deben llorar, ni expresar sus sentimientos en público.
	Violencia Escolar	El o la estudiante siente que sus compañeros se burlan de él o ella.	En mi colegio, algunos compañeros(as) se burlan de mí, me fastidian.
		El o la estudiante siente temor de asistir al colegio por recibir malos tratos de sus compañeros o profesores.	Tengo miedo de ir al colegio porque mis compañeros(as) me tratan mal (me empujan, me quitan mis cosas, me golpean, etc.).
		El o la estudiante se siente acosado sexualmente por un compañero o adulto del colegio.	Me he dado cuenta que en mi colegio, alguien me mira de forma extraña que me incomoda.
		El o la estudiante manifiesta agresividad verbal y/o física hacia otras personas	Me gusta poner apodos a mis compañeros para molestarlos.
	Limitados recursos económicos	El o la estudiante no tiene acceso a servicios de salud.	Cuando tengo un problema de salud no puedo asistir a un servicio de salud.
		El o la estudiante no tiene acceso a una alimentación adecuada.	Los alimentos que tenemos en casa no alcanzan para todos.
		La vivienda del o la estudiante no cuenta con alguno de los servicios básicos: luz, agua potable	En mi casa nos falta algunos servicios como luz, agua o desagüe.
		La familia del o la estudiante tiene ingresos económicos limitados.	Mi familia no me ha podido comprar mis útiles y uniforme para el colegio.
	Entorno de riesgo	El o la estudiante tiene amistad con personas que infringen la ley.	Algunos amigos cercanos han cometido actos en contra de la ley (Ej. Robar, vender droga, actos de violencia, etc.)
		El o la estudiante frecuenta lugares peligrosos. .	Considero que mi barrio o comunidad es una zona peligrosa.

CAPÍTULO III
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Ámbito temporal y espacial

Delimitación temporal: El trabajo de investigación se desarrolló durante el periodo escolar 2024, a partir del mes de abril hasta la primera semana de diciembre.

Delimitación espacial: La Institución Educativa José Carlos Mariátegui se encuentra ubicada en el Jr. Moquegua N° 1379, en el cercado del distrito de Huancayo, provincia de Huancayo, región Junín, a pocas cuadras de la Municipalidad Provincial de Huancayo y el Gobierno Regional de Junín y cerca del límite con el distrito de Chilca. Brinda el servicio educativo en el nivel de educación secundaria, bajo la gestión pública y en la modalidad de Educación Básica Regular (EBR).

La institución atiende aproximadamente a 1230 estudiantes, distribuidos en 38 secciones del primero al quinto grado de secundaria, en dos turnos. La mayoría de los estudiantes provienen del distrito de Chilca y son hijos de familias migrantes desplazadas por la violencia política, principalmente de las regiones de Huancavelica y Ayacucho. Cuenta con 4 directivos (un director y tres subdirectores) siendo el director el Licenciado Fredy Florencio Gutarra Meza, 15 servidores administrativos, 60 docentes y 05 auxiliares de educación.

3.2. Tipo de investigación

El tipo es investigación social aplicada “se realiza con el objeto inmediato de modificar o producir cambios cualitativos en la estructura social (estudiantes)” (Carrasco Díaz, 2016).

3.3. Nivel de investigación

Investigación social explicativo que “explica cuáles son los factores que han dado lugar al problema social” (Carrasco Díaz, 2016).

3.4. Métodos de Investigación

Vizcaíno y otros (2023) señala que el método es un conjunto de procedimientos, guiados por la lógica, los cuales no son rígidos y cambian según el objeto al que se le estudia. Sus características son: fáctico, racional, contrastable, objetivo, analítico, sistemático y autocorrectivo".

Cuadro guía del modo de uso de los procedimientos en la investigación:

P 1	**P 2**	**P 3**	**P 4**	**P 5**	**P 6**	**P 7**	**P 8**	**P 9**
Concepción de la problemática	Planteamiento del problema	Elaboración del marco teórico	Definición del enfoque de investigación	Establecer variables e hipótesis	Seleccionar diseño de investigación	Selección de muestra	Recolección de datos	Análisis de datos
Comprensión de los casos relevantes, evaluados estadísticamente, según el libro de incidencias.	Después de haber analizado los antecedentes del problema se formuló el problema a investigar/ resolver con el programa HSE	Se precisó las teorías científicas subyacentes (aprendizaje social y condicionamiento operante) y la Operacionalización de las Dimensiones intra e interpersonal y sus respectivas habilidades.	Se determinó el enfoque cuantitativo dado que existen puntuaciones para los indicadores.	Se determinó las variables y las hipótesis según los objetivos.	Se determinó el diseño como preexperimental graficado como G=O1—X— O2	Se procesó la selección de la muestra como no probabilístico	Al aplicar la encuesta su valoración estuvo signada por la escala o estado señalado por el Minedu	Se analizó los datos buscando explicar los factores causales de los casos relevantes y proponer nuevas experiencias de aprendizaje

Específico: Inductivo - Deductivo

Como conducta cognitiva, el investigador utilizó este método a partir de inferencias o deducciones, sea de lo particular (casos, observación de singularidades o estudio de especificidades) para concluir, lógicamente, en generalizaciones. A la inversa, el investigador parte de una tesis o conclusión (demostrada, contrastada y sistemática) y la reproduce, lógicamente, con inferencias, en casos particulares o específicas (Hernández Sampieri y otros, 2014).

Cuadro guía del modo de uso de los procedimientos del método específico:

Inductivo			X	Deductivo		
Estudio de especificidades según libro de incidencias	Diagnóstico después de aplicación de Cuestionario HSE	Elaboración lista de prevalencias	Decisiones institucionales	Planificación de actividades HSE acorde a los casos prevalentes	Desarrollo de experiencias de aprendizaje de tutoría	Diálogo metacognitivo y conclusiones por los estudiantes

3.5. Diseño de investigación

Diseño pre experimental porque se aplicó a un solo grupo experimental con pre test y pos test, con la aplicación del tratamiento del Programa HSE, de los mismos sujetos en dos momentos (Hernández Sampieri y otros, 2014):

GE = 01 — X — 02

Donde:

GE = Grupo experimental

O1 = Pre test

X = Tratamiento (Programa HSE)

02 = Post test

3.6. Población, muestra y muestreo

La población englobó a 232 estudiantes del segundo grado, distribuida en ocho secciones de la IE "José Carlos Mariátegui" del nivel secundaria, distrito de Huancayo.

La muestra estuvo constituida por 79 estudiantes de las secciones, A, E, H, el tipo de muestreo es el no probabilístico o dirigido por considerar las secciones que están a los extremos y al centro de la muestra, al respecto dando valor al tipo de muestreo a trabajar. Hernández Sampieri y otros (2014) aseguran que "en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador".

Tabla 1
Población

GÉNERO	CANTIDAD	TOTAL
Masculino	135	232
Femenino	97	

Tabla 2
Muestra

GÉNERO	CANTIDAD	TOTAL
Masculino	46	79
Femenino	33	

3.7. Técnicas e Instrumento para recolección de datos

En concordancia con lo establecido en las áreas curriculares, la información sobre habilidades socioemocionales (HSE) puede ser recopilada y fortalecida en las y los estudiantes, tal como lo evidencian experiencias documentadas en la literatura académica nacional e internacional (Chile, Ecuador, España y México), así como programas de referencia internacional como los desarrollados por CASEL y la OECD.

Para el presente estudio, se adoptó una metodología que emplea herramientas diferenciadas según el ciclo de vida de las y los estudiantes. En este caso, se aplicó un instrumento específico dirigido al ciclo VI del nivel de educación secundaria, con el propósito de diagnosticar el nivel de desarrollo de las HSE e identificar posibles factores de riesgo que puedan afectar a las y los estudiantes. La herramienta seleccionada (cuestionario) permite un proceso sistemático de recolección y análisis de datos, ofreciendo información clara y objetiva sobre el estado de las HSE en el grupo de estudiantes y la detección de casos que requieran atención prioritaria por su situación de vulnerabilidad.

La selección de los indicadores empleados para la recolección de información en el cuestionario, responde a una revisión exhaustiva de documentos técnicos del Ministerio de Educación (MINEDU), de literatura especializada y de experiencias implementadas en otros países con estudiantes del mismo nivel educativo.

En este marco, la matriz de factores de riesgo utilizada en el presente estudio fue elaborada por el Ministerio de Educación a partir de fuentes validadas y de relevancia nacional. Entre ellas se incluyen: el Estudio de indicadores para la identificación del riesgo psicosocial de estudiantes, realizado en el Perú por la Alianza para la Protección y Prevención del Riesgo Psicosocial en Niños, Niñas y Adolescentes (2011- 2012); el Estudio de intervenciones para prevenir la interrupción de los estudios según factores de riesgo, desarrollado por el MINEDU en 2017; y el Marco Orientador para la Atención del Adolescente en la Educación Secundaria (2021), los cuales proporcionan criterios sólidos y validados para la identificación y análisis de factores de vulnerabilidad en estudiantes de educación secundaria.

La técnica que se utilizó para la investigación es la encuesta y se aplicó en dos momentos (Inicio de año escolar y fin de año escolar) para determinar el nivel de habilidades socioemocionales de los estudiantes, uno como diagnóstico y, el otro, como efecto de la aplicación del programa HSE.

El instrumento de evaluación utilizado fue un cuestionario sobre habilidades socioemocionales y factores de riesgo, que se aplicó en dos momentos: uno como pretest y otro como postest. Este cuestionario incluyó una batería de 20 preguntas relacionadas con las habilidades socioemocionales intrapersonales y 14 preguntas sobre habilidades interpersonales, todas ellas vinculadas a los indicadores de las habilidades socioemocionales (Ver anexo B).

Las preguntas sobre habilidades socioemocionales intrapersonales apuntan a reconocer las fortalezas y debilidades socioemocionales inherentes a los

estudiantes. Mientras que las preguntas sobre las habilidades interpersonales indican la capacidad de reconocer las oportunidades y amenazas que se cierne sobre los estudiantes.

Asimismo, para los factores de riesgo una batería de 32 preguntas que abarcan consumo de alcohol y drogas (3 preguntas), trabajo adolescente (3 preguntas), ausentismo y deserción escolar (2 preguntas), desinformación sobre educación sexual integral (3 preguntas), violencia familiar (4 preguntas), limitada expectativa sobre la educación (3 preguntas), percepción y estereotipos de género (4 preguntas), violencia escolar (4 preguntas), limitados recursos económicos (4 preguntas) y entorno de riesgo (2 preguntas) (Ver anexo B).

El cuestionario completo consta de 66 preguntas divididas en tres secciones:

	Sección	**Cantidad de preguntas**
I	Habilidades sociales intrapersonales	20
II	Habilidades sociales interpersonales	14
III	Factores de riesgo	32
	Total	**66**

Las preguntas están configuradas según la escala de Likert: Cuadro de valoración HSE:

Cuestionario	**Alternativas**	**Puntaje**
Secciones I, II, III	A: Totalmente en desacuerdo	1 punto
	B: En desacuerdo	2 puntos
	C: De acuerdo	3 puntos
	D: Totalmente de acuerdo	4 puntos

La validación del instrumento por parte del Minedu (2022) fue realizada con su equipo técnico y enviado a todas las Instituciones Educativas del país para su aplicación y consolidación de datos en un informe que será enviado a la UGEL para mayores acciones preventivas, el instrumento se puede descargar de https://drive.google.com/drive/folders/1gMCQBb50HyecNWAKlfSiBMDbC-

s7J7B1?fbclid=IwY2xjawPaEqtleHRuA2FlbQIxMABicmlkETExbFhhdDdiQmF0NXMzdFB6c3J0YwZhcHBfaWQQMjIyMDM5MTc4ODIwMDg5MgABHiuOasUY2CfsK7ocMJ2J1urxZYP-0fa0SRNBdo15cX81F04MttMC_7hWe-s-_aem_estuABJaZEtg41jl2u6KxA (UGEL 01, 2025).

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos fueron procesados con el aplicativo del MINEDU sobre encuestas de habilidades socioemocionales y al finalizar las encuestas se verificaron los posibles resultados y su interpretación conforme a los cuadros siguientes:

Interpretación del puntaje para HSE:

Color	Escala—Estado	Interpretación
Verde claro	"En inicio"	El estudiante presenta mayores dificultades en el desarrollo de sus HSE.
Verde intermedio	"En proceso"	El estudiante presenta ligeras dificultades en el desarrollo de sus HSE
Verde oscuro	"Satisfactorio"	El estudiante no presenta dificultades en el desarrollo de sus HSE

Interpretación del puntaje para factores de riesgo:

Color	Estado	Interpretación
Rojo	"Alto riesgo"	La o el estudiante requiere mayor acompañamiento y contrastar la información otras fuentes para prevenir conductas y/o situaciones de riesgo.
Amarillo	"Riesgo moderado"	La o el estudiante requiere acciones de acompañamiento para prevenir conductas y/o situaciones de riesgo.
Verde	"Bajo riesgo"	La o el estudiante cuenta con factores protectores.

CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la prevención de factores de riesgo en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui, ubicada en Huancayo. La investigación se orientó a evaluar el efecto de dicho programa en el desarrollo de habilidades socioemocionales intrapersonales e interpersonales, así como en la reducción de los factores de riesgo, considerando además la variación de estos efectos en función del género de los estudiantes.

A través de dos instrumentos específicos, denominados “Habilidades Socioemocionales” y “Factores de Riesgo”, se recolectaron los datos necesarios para evaluar los logros de los estudiantes antes y después de la intervención, en dos momentos clave: el pretest y el postest. Estos resultados permitirán determinar si la implementación del programa ha tenido un efecto positivo en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal, y si ha contribuido a la disminución de los factores de riesgo.

En este sentido, los resultados presentados en este capítulo se analizan en función de los objetivos planteados, así como de las hipótesis que guían esta investigación, con el fin de proporcionar una visión clara y detallada del impacto de la intervención en la población

estudiada. A lo largo de la presentación, se comparan los datos obtenidos en las distintas escalas y estados de las habilidades socioemocionales, diferenciados por género, y se analiza su relación con los factores de riesgo, con el objetivo de ofrecer una conclusión sobre la efectividad del programa implementado.

4.1. Análisis de información

Para la categorización e interpretación de los datos, se utilizaron los promedios de calificación establecidos en las Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo del Ciclo VI del Ministerio de Educación.

> Para interpretar resultados, trabajamos con tres rangos de promedio de puntajes, donde cada rango representa un estado del estudiante según HSE o FR. En cuanto a las HSE se cuenta con 3 estados: "En inicio", "En proceso" y "Satisfactorio". Asimismo, para FR se cuenta con los siguientes 3 estados: "Alto Riesgo", "Riesgo Moderado" y "Bajo Riesgo" (Ministerio de Educación, 2022).

Tabla 3
Escala de interpretación

Tipo	Promedio de puntaje de respuesta satisfactorias	Rango	Estado	Interpretación
Grupos según puntaje para HSE	En la escala de 0 a 4, con promedio menor o igual a 1.	[0 - 1]	En inicio	El estudiante presenta mayores dificultades en el desarrollo de sus HSE.
	En la escala de 0 a 4, con promedio entre 1.1 y 2.9.	[1.1 - 2.9]	En Proceso	El estudiante presenta ligeras dificultades en el desarrollo de sus HSE.
	En la escala de 0 a 4, con promedio mayor o igual a 3.	[3 - 4]	Satisfactorio	El estudiante no presenta dificultades en el desarrollo de sus HSE.
Grupos según puntaje para factores de riesgos	En la escala de 0 a 4, con promedio mayor o igual a 3.	[3 - 4]	Alto riesgo	El estudiante requiere mayor acompañamiento y contrastar la información con otras fuentes para prevenir conductas y/o situaciones de riesgo.

En la escala de 0 a 4, con promedio entre 1.1 y 2.9.	[1.1 - 2.9]	Riesgo moderado	El estudiante requiere acciones de acompañamiento para prevenir conductas y/o situaciones de riesgo.
En la escala de 0 a 4, con promedio menor o igual a 1.	[0 - 1]	Bajo riesgo	El estudiante cuenta con factores protectores.

Este enfoque permite una interpretación precisa del impacto del programa de HSE, ya que las escalas facilitan la identificación de los estudiantes que presentan una mejora significativa tras la intervención y aquellos que necesitan más apoyo.

4.1.1. Habilidades socioemocionales

Para dar respuesta al objetivo general de la presente investigación, el cual busca determinar el efecto de la aplicación del programa HSE en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la prevención de factores de riesgo, se procedió inicialmente con el análisis descriptivo de las variables de estudio, este análisis resulta fundamental para visibilizar, de manera porcentual y frecuencial, la transición de los estudiantes a través de las escalas valorativas (En inicio, En proceso y Satisfactorio) establecidas por las orientaciones metodológicas del Ministerio de Educación (MINEDU, 2022).

En este sentido, se comparan las mediciones obtenidas en la fase diagnóstica (pretest) con los resultados alcanzados tras la culminación del programa (postest), el contraste de estos dos momentos permite evidenciar preliminarmente la magnitud del cambio en el desarrollo de las habilidades intrapersonales tales como el autoconcepto, autocuidado y regulación emocional y las habilidades interpersonales como la empatía y la resolución de conflictos, sentando las bases descriptivas para la posterior comprobación inferencial de las hipótesis planteadas. A continuación, se detallan los resultados descriptivos consolidados en sus respectivas tablas cruzadas.

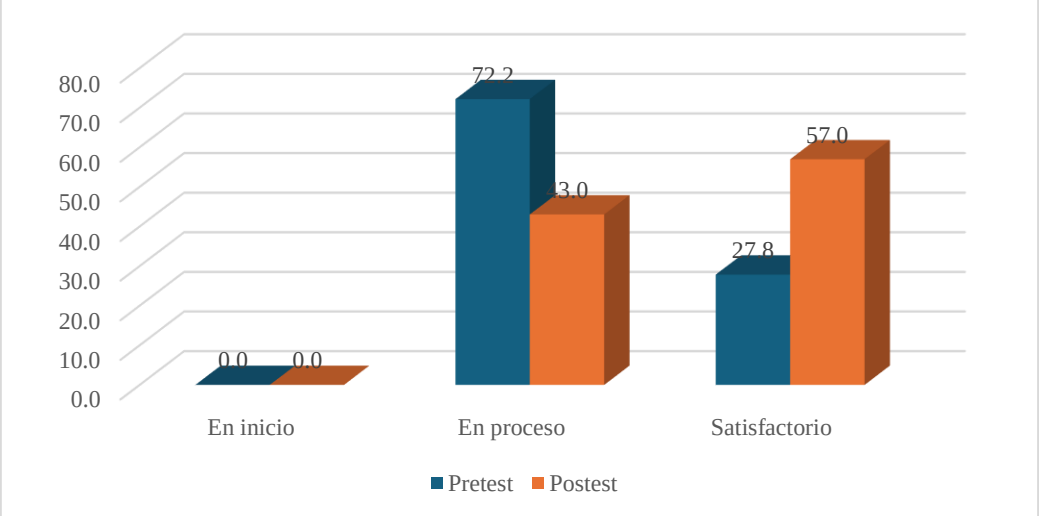
Tabla 4
Niveles de desarrollo de la variable habilidades socioemocionales intrapersonales e interpersonales

	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	0	0.0	0	0.0
En proceso	57	72.2	34	43.0
Satisfactorio	22	27.8	45	57.0
Total	**79**	**100.0**	**79**	**100.0**

En la Tabla 4 se presenta la distribución frecuencial y porcentual de los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales intrapersonales e interpersonales en los 79 estudiantes que conforman la muestra, comparando los resultados de la fase diagnóstica (pretest) con los obtenidos tras la intervención (postest).

En la evaluación pretest, se evidenció que la gran mayoría de los estudiantes se encontraba en la escala En proceso con el 72.2%, lo que indicaba la presencia de ligeras dificultades en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, mientras que solo un 27.8% logró ubicarse en el nivel Satisfactorio, cabe resaltar que ningún estudiante se ubicó en la categoría En inicio (0.0%), evidenciando una base previa de desarrollo socioemocional en la muestra.

Figura 1
Niveles de desarrollo de habilidades socioemocionales



Posterior a la aplicación del programa HSE (postest), se observó una migración positiva y mayoritaria hacia la escala de estado Satisfactorio, la cual incrementó significativamente hasta alcanzar al 57.0% de los estudiantes, en consecuencia, la proporción de estudiantes en la categoría En proceso disminuyó a un 43.0%, estos resultados evidencian preliminarmente que la aplicación del programa HSE tuvo un efecto favorable en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de la muestra, logrando que la mayor parte de los estudiantes supere las dificultades iniciales y alcance el estado satisfactorio esperado.

Tabla 5
Estadísticos descriptivos del desarrollo de habilidades socioemocionales

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría
Pretest desarrollo de habilidades socioemocionales	1.70	3.20	2.7380	0.31227	-1.081
Postest desarrollo de habilidades socioemocionales	2.10	4.00	2.9709	0.33288	-0.307

En la fase pretest (Tabla 5), los estadísticos descriptivos revelaron que el puntaje medio del grupo fue de 2.73 con una desviación estándar de 0.31 puntos, y las puntuaciones oscilaron entre 1.70 y 3.20, este promedio refleja que la gran mayoría de la muestra 72.2%, se ubicó en la escala En proceso, evidenciando la presencia de ligeras dificultades iniciales en su desarrollo socioemocional, frente a solo un 27.8% que logró el nivel Satisfactorio, asimismo, la distribución de los puntajes iniciales mostró un sesgo negativo asimétrico (-1.08).

Posterior a la intervención (Tabla 5) mediante el programa HSE (postest), se observó un incremento generalizado en el constructo evaluado, pues el puntaje medio ascendió a 2.97 con una desviación estándar de 0.33, y las puntuaciones oscilaron en un rango superior (Mínimo = 2.10, Máximo = 4.00). Esta ganancia cuantitativa se tradujo en una migración categórica significativa, pues la proporción de estudiantes en la escala Satisfactorio se duplicó, alcanzando al

57.0% de la muestra, consecuentemente, el grupo rezagado en la categoría En proceso disminuyó a un 43.0%, además, la asimetría de los puntajes se redujo a -0.30, indicando una tendencia hacia puntuaciones más homogéneas tras la nivelación generada por el programa.

En conjunto, estos resultados evidencian descriptivamente que el programa HSE tuvo un efecto favorable y directo en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, permitiendo que la mayoría del grupo supere las dificultades iniciales y consolide un estado satisfactorio.

a) Pretest habilidades socioemocionales según sexo

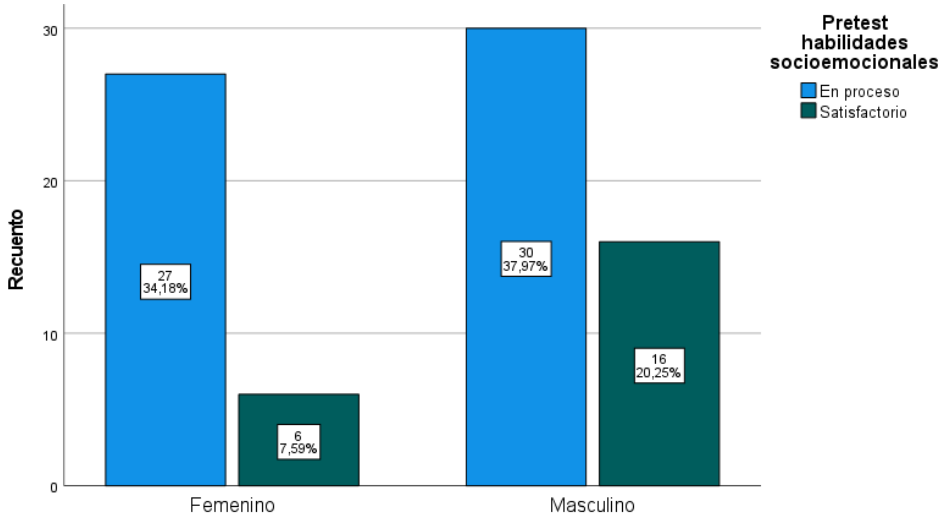
En la Tabla 6 se detalla la distribución de los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales en la fase diagnóstica (pretest), segmentada según el sexo, la muestra total de 79 participantes estuvo conformada por 33 mujeres que representan el 41.8% y 46 varones que equivalentes al 58.2%.

Tabla 6
Pretest habilidades socioemocionales según sexo

		Pretest habilidades socioemocionales			Total
		En inicio	En proceso	Satisfactorio	
Femenino	Recuento	0	27	6	33
	% del total	0.0%	34.2%	7.6%	41.8%
Masculino	Recuento	0	30	16	46
	% del total	0.0%	38.0%	20.3%	58.2%
Total	Recuento	0	57	22	79
	% del total	0.0%	72.2%	27.8%	100.0%

Al analizar los resultados de la evaluación inicial (Tabla 6), se evidenció que en ambos grupos primaba el nivel En proceso, específicamente, 27 estudiantes femeninas que representan el 34.2%, y 30 estudiantes masculinos que representa el 38.0% presentaban ligeras dificultades en su desarrollo socioemocional.

Figura 2
Gráfico de barras cruzadas del pretest de las habilidades socioemocionales según sexo



Por otro lado, la proporción de estudiantes que inició el programa con un nivel Satisfactorio fue mayor en el grupo masculino, contando con 16 varones que representan al 20.3%, frente a solo 6 mujeres (7.6%). Finalmente, de manera consistente con los resultados descriptivos generales, ningún estudiante (0.0%), independientemente de su sexo, se ubicó en la categoría En inicio, estos hallazgos establecen una línea base clara que demuestra que, antes de la intervención, el grupo femenino presentaba una brecha ligeramente mayor en sus habilidades socioemocionales respecto al grupo masculino, aspecto que será contrastado tras la aplicación del programa HSE.

b) Postest habilidades socioemocionales según sexo

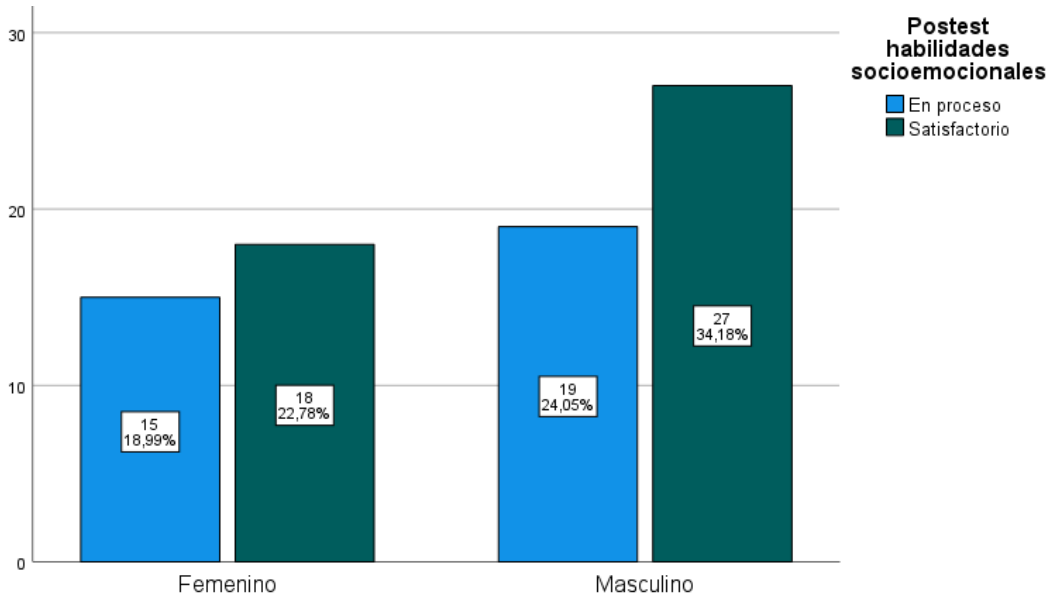
En la Tabla 7 se presenta la distribución frecuencial y porcentual de los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales en la fase postest, segmentada según el sexo de los estudiantes en relación con el total de la muestra.

Tabla 7
Postest habilidades socioemocionales según sexo

		Postest habilidades socioemocionales			
		En inicio	En proceso	Satisfactorio	Total
Femenino	Recuento	0	15	18	33
	% del total	0.0%	19.0%	22.8%	41.8%
Masculino	Recuento	0	19	27	46
	% del total	0.0%	24.1%	34.2%	58.2%
Total	Recuento	0	34	45	79
	% del total	0.0%	43.0%	57.0%	100.0%

Tras la ejecución del programa HSE, los resultados globales evidenciaron una transición positiva hacia la escala de estado Satisfactorio (Tabla 7), al analizar la composición de este logro según el sexo, se observa que el grupo masculino aportó un 34.2% al total de estudiantes en nivel satisfactorio, evidenciando un crecimiento notable frente al 20.3% registrado en la fase diagnóstica. De manera paralela, el grupo femenino incrementó significativamente su representación en esta misma escala, aportando un 22.8% al total de la muestra, logrando triplicar su valor inicial del pretest (7.6%).

Figura 3
Gráfico de barras cruzadas del postest de las habilidades socioemocionales según sexo



Por otro lado, la proporción global de estudiantes en la categoría En proceso se redujo al 43.0%, conformada por un 24.1% de varones y un 19.0% de mujeres, finalmente, de manera consistente con la medición pretest, ningún participante se ubicó en el nivel En inicio (0.0%). Estos hallazgos descriptivos sugieren preliminarmente que el programa fue efectivo para ambos sexos, impulsando una mayor equidad en el desarrollo socioemocional y permitiendo que la mayoría de los participantes alcance el nivel esperado antes de someter estos datos a comprobación inferencial.

4.1.2. Habilidades socioemocionales intrapersonales

Para dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación, resulta imperativo analizar el desarrollo de la dimensión intrapersonal de los estudiantes. Según las orientaciones del Ministerio de Educación (MINEDU, 2022), las habilidades socioemocionales intrapersonales comprenden capacidades de reconocimiento y gestión interna, tales como el autoconcepto, la autoestima, el autocuidado, la conciencia emocional y la regulación emocional, en este sentido, la evaluación descriptiva de esta dimensión permite visibilizar el grado de dominio que los estudiantes poseen sobre su propio mundo interno.

A continuación, se contrastan los resultados obtenidos en la fase diagnóstica (pretest) con la fase de salida (postest), con la finalidad de describir preliminarmente la magnitud del cambio tras la participación en el programa HSE.

Tabla 8
Pretest y postest habilidades socioemocionales intrapersonales

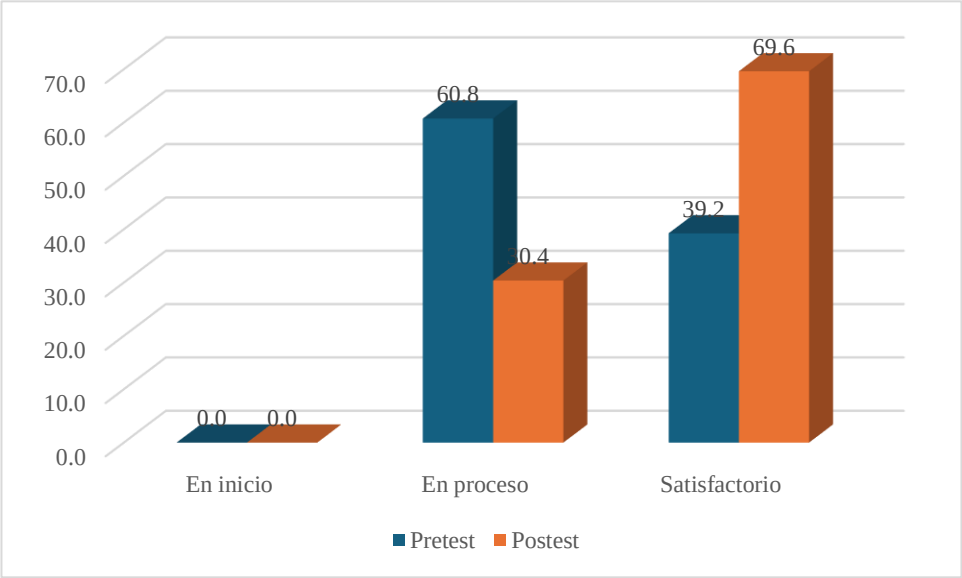
	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	0	0.0	0	0.0
En proceso	48	60.8	24	30.4
Satisfactorio	31	39.2	55	69.6
Total	**79**	**100.0**	**79**	**100.0**

En la Tabla 8 muestra las frecuencias y porcentajes correspondientes a los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales intrapersonales en la muestra de 79 estudiantes.

Durante la fase de evaluación inicial, se evidenció que la mayor proporción de los participantes (60.8%) se encontraba en la escala En proceso, lo que indicaba la presencia de ligeras dificultades para identificar, regular y gestionar sus propias emociones y autoconcepto, asimismo, un 39.2% de la muestra evidenció un estado Satisfactorio desde el inicio, de manera consistente con las mediciones globales previas, no se registraron casos en el nivel En inicio (0.0%).

Figura 4

Gráfico de barras del pretest y postest de las habilidades socioemocionales intrapersonales



Posterior a la intervención mediante el programa HSE, se registró una migración positiva y significativa hacia el nivel superior de la escala, el estado Satisfactorio experimentó un incremento sustancial, congregando al 69.6% de los estudiantes. Como resultado directo de este avance, la proporción de estudiantes rezagados en el nivel En proceso se redujo a la mitad de su valor inicial, situándose en un 30.4%, estos hallazgos demuestran desde una perspectiva descriptiva que el programa fue

eficaz para potenciar las herramientas de autogestión emocional e identidad personal en la mayoría del grupo estudiantil.

Tabla 9
Estadísticos descriptivos del pretest y postest de las habilidades socioemocionales intrapersonales

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría
Pretest Habilidades Sociales Intrapersonales	1.50	3.30	2.7658	0.35550	-1.320
Postest Habilidades Sociales Intrapersonales	2.00	4.00	3.0342	0.36581	-0.518

Durante la fase de evaluación diagnóstica, los resultados revelaron que la muestra obtuvo una media de 2.76 puntos con una desviación estándar de 0.35, con puntuaciones que oscilaron entre 1.50 y 3.30, presentando una asimetría negativa pronunciada de -1.32, este promedio general se reflejó cualitativamente en la distribución categórica, donde la mayor proporción de participantes (60.8%) se ubicó en la escala En proceso, evidenciando la presencia de ligeras dificultades iniciales para identificar, comprender y gestionar sus propias emociones y autoconcepto, simultáneamente, un 39.2% de los estudiantes demostró un estado Satisfactorio desde el inicio.

Posterior a la intervención mediante el programa HSE, se evidenció una mejora consistente y cuantificable en la autogestión de los estudiantes, el puntaje promedio se incrementó a 3.03 con una desviación estándar de 0.36, elevando su rango de variación desde un mínimo de 2.00 hasta el puntaje máximo posible de 4.00. Este avance cuantitativo se tradujo en una migración categórica altamente positiva. El estado Satisfactorio experimentó un incremento sustancial, logrando concentrar al 69.6% de los estudiantes, como resultado directo, el porcentaje de estudiantes en el nivel En proceso se redujo a la mitad, asimismo, la asimetría de la distribución se moderó a -0.51, sugiriendo una mayor homogeneidad en los puntajes altos tras la intervención.

Estos hallazgos descriptivos respaldan la premisa de que el programa HSE tuvo un impacto directo y eficaz en el fortalecimiento de la dimensión intrapersonal, proporcionando a los estudiantes mejores herramientas para el autocuidado y la regulación emocional.

a) Pretest habilidades socioemocionales intrapersonales según sexo

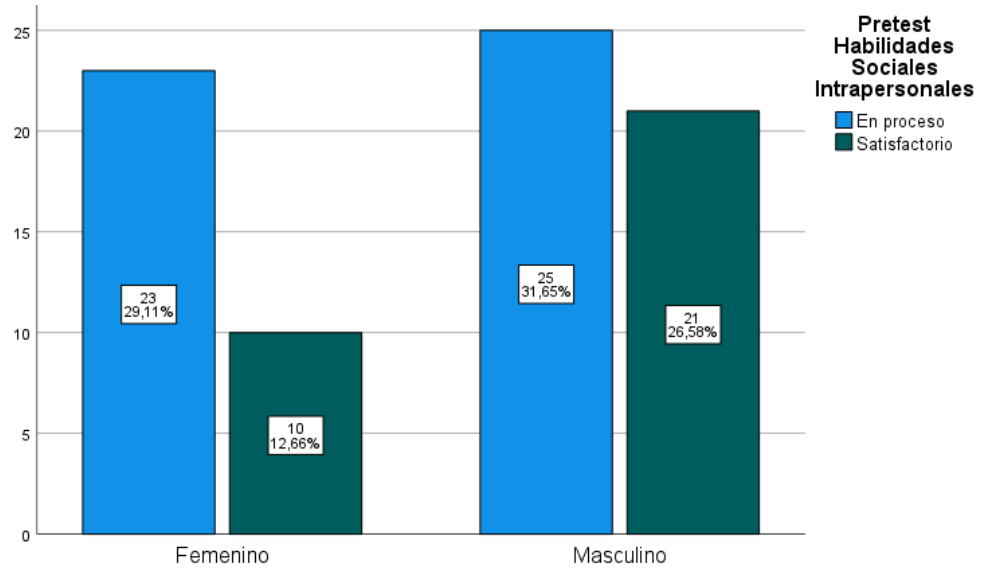
En la Tabla 10 se presenta el análisis frecuencial y porcentual de los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales intrapersonales durante la fase diagnóstica (pretest), categorizado según el sexo de los estudiantes con respecto al total de la muestra.

Tabla 10
Tabla cruzada según sexo y el pretest de las habilidades sociales intrapersonales

		Pretest Habilidades Sociales Intrapersonales			
		En inicio	En proceso	Satisfactorio	Total
Femenino	Recuento	0	23	10	33
	% del total	0.0%	29.1%	12.7%	41.8%
Masculino	Recuento	0	25	21	46
	% del total	0.0%	31.6%	26.6%	58.2%
Total	Recuento	0	48	31	79
	% del total	0.0%	60.8%	39.2%	100.0%

Al desagregar este hallazgo por sexo, en la categoría de en proceso se observa que el grupo masculino aportó un 31.6% al total de estudiantes en este nivel, mientras que el grupo femenino aportó un 29.1%, no obstante, se advierte una brecha inicial a favor de los varones, pues el grupo masculino con respecto a la categoría de Satisfactorio representó el 26.6% del total de estudiantes con desarrollo óptimo en esta área, frente a un 12.7% proveniente del grupo femenino. Finalmente, de manera consistente con el resto de dimensiones evaluadas, ningún estudiante de la muestra, independientemente de su sexo, se ubicó en la categoría En inicio.

Figura 5
Gráfico de barras según sexo y el pretest de las habilidades sociales intrapersonales



b) Postest habilidades socioemocionales intrapersonales según sexo

En la Tabla 11 se detalla la distribución de los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales intrapersonales alcanzados tras la intervención, segmentados según el sexo y expresados en función del total de la muestra.

Tabla 11

Tabla cruzada según sexo del postest de las habilidades sociales intrapersonales

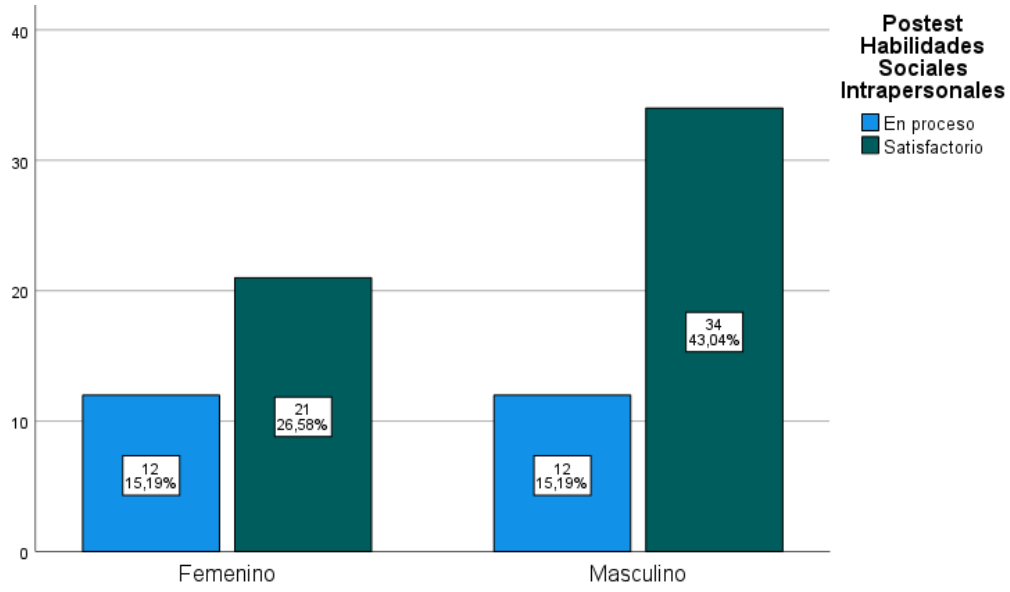
		Postest Habilidades Sociales Intrapersonales			Total
		En inicio	En proceso	Satisfactorio	
Femenino	Recuento	0	12	21	33
	% del total	0.0%	15.2%	26.6%	41.8%
Masculino	Recuento	0	12	34	46
	% del total	0.0%	15.2%	43.0%	58.2%
Total	Recuento	0	24	55	79
	% del total	0.0%	30.4%	69.6%	100.0%

Los hallazgos revelan una migración sustancial y positiva hacia el nivel de desarrollo óptimo tras la ejecución del programa HSE, pues el 69.6% de la muestra total alcanzó un estado Satisfactorio en su dimensión intrapersonal, demostrando una notable capacidad para regular y gestionar sus emociones y autoconcepto. Al desagregar este avance por sexo, el grupo masculino pasó a representar el 43.0%

de la muestra total en este nivel estableciendo un incremento considerable frente al 26.6% obtenido en el pretest. De manera paralela, el impacto del programa en el grupo femenino fue sumamente destacable, pues las estudiantes mujeres lograron más que duplicar su proporción inicial, alcanzando un 26.6% del total de la muestra en estado satisfactorio frente al 12.7% del pretest.

Figura 6

Gráfico de barras según sexo del postest de las habilidades sociales intrapersonales



Consecuentemente, el rezago en el nivel En proceso disminuyó a un 30.4% general, distribuyéndose equitativamente entre ambos sexos, ya que tanto el grupo femenino como el masculino aportaron cada uno un 15.2% a esta categoría, manteniendo la tendencia de la evaluación diagnóstica.

Estos resultados descriptivos demuestran no solo la efectividad general del programa en el área intrapersonal, sino también su capacidad compensatoria, al impulsar significativamente a las estudiantes mujeres para reducir de forma notoria la brecha de autogestión emocional que existía al inicio de la intervención.

4.1.3. Habilidades socioemocionales interpersonales

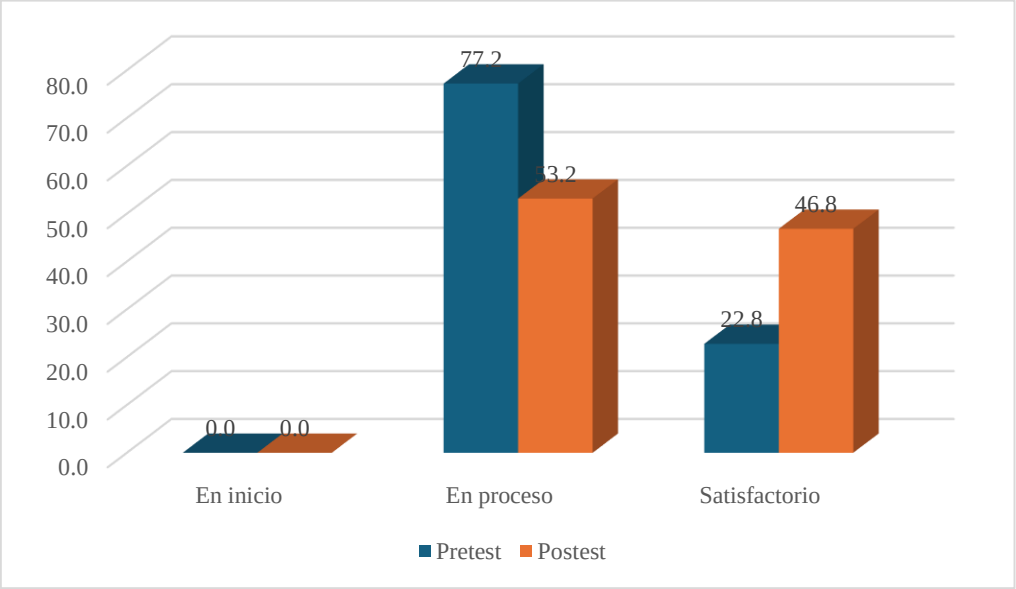
Para abordar el segundo objetivo específico de la presente investigación, corresponde analizar el desarrollo de la dimensión interpersonal, de acuerdo con las disposiciones del Ministerio de Educación (MINEDU, 2022), las habilidades socioemocionales interpersonales se refieren a las competencias que permiten interactuar socialmente de manera armónica, abarcando capacidades como la empatía, el comportamiento prosocial, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. El análisis descriptivo de esta dimensión resulta clave para determinar si los estudiantes lograron superar sus dificultades de socialización, en este sentido, se presenta el contraste frecuencial y porcentual entre la fase diagnóstica (pretest) y la evaluación final (postest). En la Tabla 12 se expone la distribución de los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales interpersonales en la muestra de 79 estudiantes, comparando los momentos previos y posteriores a la intervención.

Tabla 12
Pretest y postest habilidades socioemocionales interpersonales

	Pretest		**Postest**	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	0	0.0	0	0.0
En proceso	61	77.2	42	53.2
Satisfactorio	18	22.8	37	46.8
Total	**79**	**100.0**	**79**	**100.0**

Durante la evaluación pretest, se constató que la gran mayoría de los participantes presentaba ligeras dificultades en su relacionamiento con el entorno, específicamente, el 77.2% de los estudiantes se ubicó en la escala En proceso, evidenciando una necesidad generalizada de fortalecer sus capacidades de comunicación y resolución de conflictos, solo una minoría representativa, correspondiente al 22.8%, demostró contar inicialmente con un estado Satisfactorio en esta dimensión, en consonancia con los resultados de la dimensión intrapersonal, no se registraron estudiantes en el nivel En inicio.

Figura 7
Gráfico de barras del pretest y postest de las habilidades socioemocionales interpersonales



Tras la ejecución del programa HSE (postest), se observó un avance descriptivo positivo, aunque con una distribución más heterogénea en comparación con otras dimensiones. La proporción de estudiantes que logró alcanzar el estado Satisfactorio se duplicó, elevándose a un 46.8%, consecuentemente, el grupo que permanecía en la categoría En proceso experimentó una reducción, descendiendo al 53.2%, estos hallazgos preliminares sugieren que, si bien el programa fue efectivo para mejorar las competencias sociales de un sector importante del estudiantado, las habilidades interpersonales resultaron ser un constructo más complejo de consolidar en su totalidad frente a las habilidades de autogestión individual.

Tabla 13
Estadísticos descriptivos del pretest y postest de las habilidades socioemocionales interpersonales

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría
Pretest Habilidades Sociales Interpersonales	2.00	3.40	2.7316	0.31072	-0.482

Postest Habilidades Sociales Interpersonales	1.70	4.00	2.9177	0.39896	-0.345

Durante la fase diagnóstica (Tabla 13), los resultados revelaron una media grupal de 2.73 puntos con una desviación estándar de 0.31, con puntuaciones individuales que oscilaron entre 2.00 y 3.40, presentando una asimetría negativa moderada (-0.48), este promedio se correspondió con la distribución categórica, donde la mayoría de la muestra (77.2%) se ubicó en la escala En proceso, reflejando una necesidad generalizada de acompañamiento para fortalecer competencias como la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Posterior a la intervención mediante el programa HSE, se evidenció un progreso moderado en la dimensión, pues la media aritmética se incrementó a 2.91 puntos, acompañada de una leve expansión en la variabilidad de las respuestas (0.39), abarcando un rango de puntuaciones desde 1.70 hasta el puntaje máximo de 4.00, la asimetría de la distribución se mantuvo con un sesgo negativo leve (-0.34). Estos hallazgos indican que, si bien el programa HSE logró un efecto positivo al incrementar las competencias interpersonales, el desarrollo de las habilidades de interacción social y convivencia resulta ser un proceso gradual que requiere mayor consolidación frente a otras dimensiones de autogestión.

a) Pretest habilidades socioemocionales interpersonales según sexo

En la Tabla 14 se presenta la distribución frecuencial y porcentual de los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales interpersonales durante la evaluación diagnóstica (pretest), segmentada según el sexo respecto al total de la muestra.

Tabla 14

Tabla cruzada según sexo de pretest sobre las habilidades sociales interpersonales

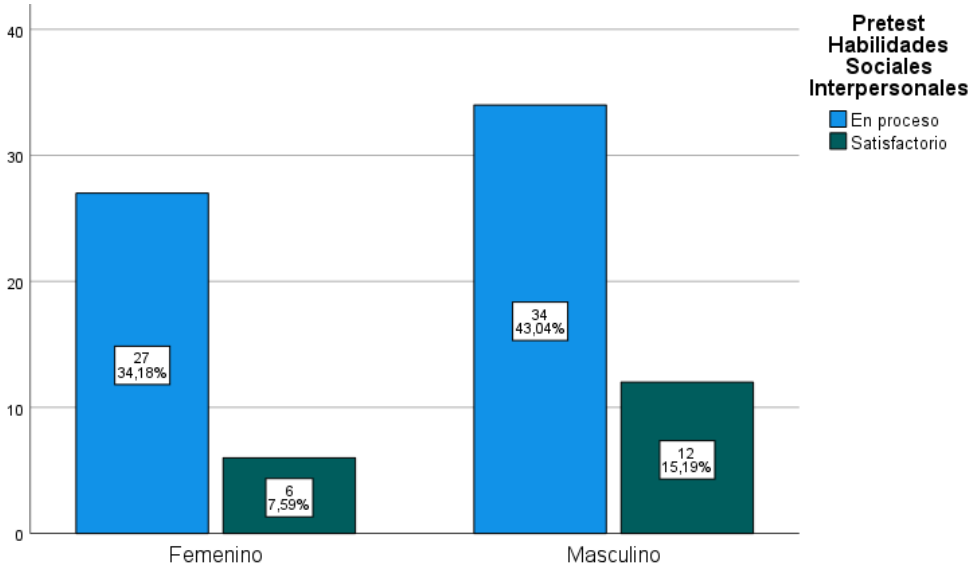
		Pretest Habilidades Sociales Interpersonales			
		En inicio	En proceso	Satisfactorio	Total
Femenino	Recuento	0	27	6	33

	% del total	0.0%	34.2%	7.6%	41.8%
Masculino	Recuento	0	34	12	46
	% del total	0.0%	43.0%	15.2%	58.2%
Total	Recuento	0	61	18	79
	% del total	0.0%	77.2%	22.8%	100.0%

Los resultados iniciales al desagregar por sexo, se advierte que el grupo masculino con respecto a la categoría de En proceso aportó un 43.0%, mientras que el grupo femenino representó el 34.2%, esta alta concentración refleja una carencia transversal de herramientas para la convivencia armónica y el trabajo en equipo previa a la intervención.

Figura 8

Gráfico de barras según sexo del pretest sobre las habilidades sociales interpersonales



Por otra parte, dentro del nivel Satisfactorio, los varones mostraron una ligera ventaja inicial, conformando el 15.2%, frente al 7.6% aportado por las mujeres, finalmente. Estos hallazgos establecen una clara línea base que evidencia la urgente necesidad de intervención en esta dimensión social, con un ligero énfasis compensatorio requerido para el grupo femenino, aspecto que será contrastado con los resultados postest.

b) Postest habilidades socioemocionales interpersonales según sexo

En la Tabla 15 se detalla la distribución frecuencial y porcentual de los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales interpersonales obtenidos tras la intervención (postest), clasificados según el sexo.

Tabla 15
Tabla cruzada según sexo del postest sobre las habilidades sociales interpersonales

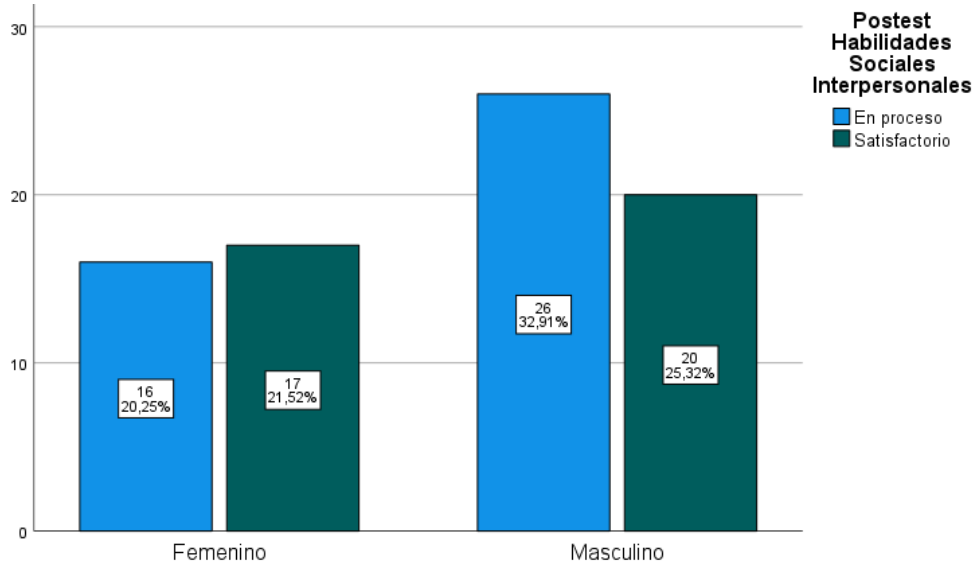
		Postest Habilidades Sociales Interpersonales			Total
		En inicio	En proceso	Satisfactorio	
Femenino	Recuento	0	16	17	33
	% del total	0.0%	20.3%	21.5%	41.8%
Masculino	Recuento	0	26	20	46
	% del total	0.0%	32.9%	25.3%	58.2%
Total	Recuento	0	42	37	79
	% del total	0.0%	53.2%	46.8%	100.0%

Los resultados de la evaluación final revelan una mejora equitativa y moderada en el fortalecimiento de la dimensión social de ambos grupos, en el Nivel Satisfactorio según el sexo de los estudiantes, se observa que el grupo masculino aportó un 25.3%, mientras que el grupo femenino representó un 21.5%, este avance resulta especialmente significativo para las estudiantes mujeres, quienes lograron casi triplicar su representación en la categoría óptima en comparación con el pretest donde solo aportaban el 7.6%.

Con respecto al nivel de En proceso se distribuyó con una ligera prevalencia en el grupo masculino, el cual aportó el 32.9%, frente al 20.3% conformado por el grupo femenino. Estos hallazgos reafirman que la intervención fue altamente compensatoria para el grupo femenino en materia de socialización, cerrando la brecha inicial y logrando un progreso parejo en ambos géneros, aunque ratificando la complejidad intrínseca del desarrollo de habilidades interpersonales en la población adolescente.

Figura 9

Gráfico de barras según sexo del postest sobre las habilidades sociales interpersonales



4.1.4. Factores de riesgo

Para dar cumplimiento al tercer objetivo específico de la investigación, resulta imperativo analizar el efecto del programa HSE en la prevención y mitigación de los factores de riesgo a los que se exponen los estudiantes. Según los lineamientos metodológicos del Ministerio de Educación (MINEDU, 2022), los factores de riesgo comprenden aquellas situaciones o conductas que amenazan el bienestar biopsicosocial del adolescente, tales como la violencia escolar o familiar, el consumo de sustancias, la deserción y la desinformación sexual, a diferencia de las habilidades socioemocionales, el éxito de la intervención en esta variable se constata mediante la disminución de los niveles de vulnerabilidad, propiciando el tránsito de los estudiantes hacia la categoría de Bajo riesgo.

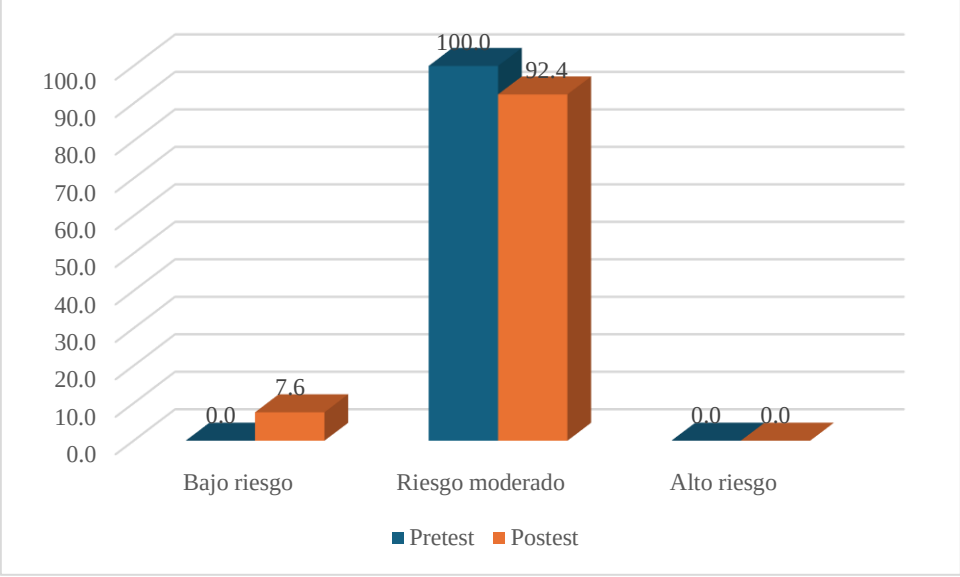
En la Tabla 16 se expone la distribución frecuencial y porcentual correspondiente a los niveles de vulnerabilidad frente a los factores de riesgo en la muestra de 79 estudiantes, contrastando las mediciones del pretest y postest.

Tabla 16
Distribución de frecuencias del pretest y postest de los factores de riesgo

	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo riesgo	0	0.0	6	7.6
Riesgo moderado	79	100.0	73	92.4
Alto riesgo	0	0.0	0	0.0
Total	**79**	**100.0**	**79**	**100.0**

Los resultados de la fase diagnóstica (pretest) evidenciaron una homogeneidad absoluta en la vulnerabilidad de la muestra, pues la totalidad de los estudiantes (100.0%) se ubicó en la categoría de Riesgo moderado, lo que indicaba que todos los participantes requerían acciones de acompañamiento preventivo para mitigar su exposición a conductas o situaciones de riesgo en sus diferentes entornos como el familiar, escolar o comunitario, cabe destacar que, favorablemente, ningún estudiante se ubicó en la categoría de Alto riesgo, evidenciando la ausencia de casos críticos que requirieran derivación urgente, así como tampoco se registraron estudiantes con factores protectores consolidados en el nivel de Bajo riesgo.

Figura 10
Gráfico de barras del pretest y postest de los factores de riesgo



Posterior a la implementación del programa HSE (postest), se observó un efecto preventivo inicial, aunque de magnitud conservadora, pues el 7.6% de los estudiantes logró desarrollar y consolidar factores protectores suficientes para transitar exitosamente hacia la categoría de Bajo riesgo, en consecuencia, la proporción de estudiantes en Riesgo moderado se redujo ligeramente al 92.4%. Al igual que en la evaluación previa, no se presentaron casos de escalamiento hacia el Alto riesgo.

La evaluación descriptiva de los factores de riesgo en la muestra de 79 estudiantes se articuló a partir de la distribución frecuencial de los niveles de vulnerabilidad (Tabla 16) y el comportamiento de los estadísticos continuos de los puntajes obtenidos (Tabla 17).

Tabla 17
Estadísticos descriptivos del pretest y postest de los factores de riesgo

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría
Pretest factores riesgo	1.50	2.80	2.0481	0.24012	0.614
Postest factores riesgo	1.00	2.80	1.7937	0.41551	-0.026

En la evaluación diagnóstica los estadísticos revelaron una media de 2.04 puntos con una desviación estándar de 0.24, con puntuaciones individuales que oscilaron en un rango ajustado entre 1.50 y 2.80. La distribución de estos puntajes presentó una asimetría positiva (0.61), este promedio se reflejó en una homogeneidad categórica absoluta, ya que la totalidad se situó en el nivel de Riesgo moderado.

Tras la implementación del programa HSE (postest), se evidenció un efecto preventivo favorable a nivel cuantitativo, pues la media de vulnerabilidad experimentó un descenso generalizado a 1.79 puntos, mientras que la dispersión de los datos aumentó a 0.41 debido a que el puntaje mínimo de riesgo logró descender hasta 1.00, la asimetría se neutralizó casi por completo (-0.02), indicando una distribución de puntajes más simétrica; a nivel categórico, esta disminución en los puntajes directos permitió que un grupo focalizado

correspondiente al 7.6% de la muestra alcanzara la puntuación necesaria para transitar hacia la escala de Bajo riesgo, denotando la consolidación de factores protectores eficaces, en consecuencia, la proporción de estudiantes en Riesgo moderado se redujo al 92.4%.

Estos hallazgos descriptivos sustentan que el programa HSE logró atenuar la exposición general a los factores de riesgo (evidenciado en la reducción de la media grupal), constituyendo un primer paso eficaz en la prevención primaria, aunque la modificación categórica masiva demande intervenciones de carácter más sistémico y prolongado.

a) Pretest de los factores de riesgo según sexo

En la Tabla 18 se detalla la distribución de los niveles de vulnerabilidad frente a los factores de riesgo en la fase diagnóstica (pretest), segmentada según el sexo de los estudiantes.

Tabla 18
Tabla cruzada según sexo del pretest de los factores riesgo

		Pre factores riesgo			Total
		Bajo riesgo	Riesgo moderado	Alto riesgo	
Femenino	Recuento	0	33	0	33
	% del total	0.0%	41.8%	0.0%	41.8%
Masculino	Recuento	0	46	0	46
	% del total	0.0%	58.2%	0.0%	58.2%
Total	Recuento	0	79	0	79
	% del total	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%

Los resultados revelan una situación de vulnerabilidad inicial que afecta de manera homogénea y transversal a ambos grupos de estudio, pues el 100.0% de los estudiantes evidenció la necesidad de acompañamiento preventivo al ubicarse en la categoría de Riesgo moderado.

b) Postest de los factores de riesgo según sexo

En la Tabla 19 se presenta la distribución frecuencial y porcentual de los niveles de vulnerabilidad frente a los factores de riesgo tras la culminación de la intervención (postest), segmentada según el sexo y expresada en función del total de la muestra.

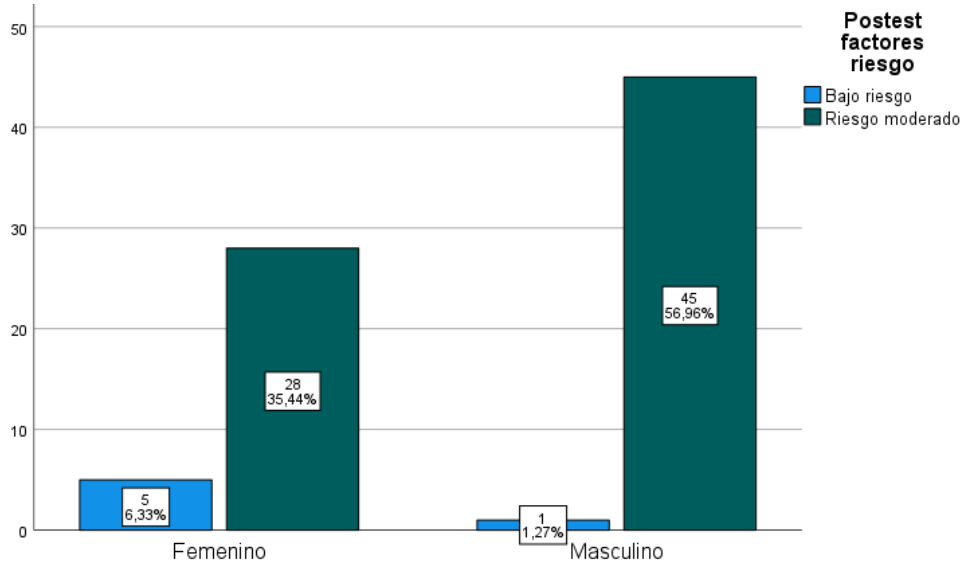
Tabla 19
Tabla cruzada según sexo del postest de los factores riesgo

		Postest factores riesgo			
		Bajo riesgo	Riesgo moderado	Alto riesgo	Total
Femenino	Recuento	5	28	5	33
	% del total	6.3%	35.4%	6.3%	41.8%
Masculino	Recuento	1	45	1	46
	% del total	1.3%	57.0%	1.3%	58.2%
Total	Recuento	6	73	6	79
	% del total	7.6%	92.4%	7.6%	100.0%

Al analizar este avance según el género de los participantes, se observa una diferencia cualitativa notable a favor del grupo femenino, pues de los 6 estudiantes que transitaron hacia la categoría óptima de protección, 5 fueron mujeres que representan el 6.3%, mientras que solo 1 fue varón (1.3%), este hallazgo sugiere que las estudiantes mujeres mostraron una mayor permeabilidad o capacidad de asimilación de los recursos preventivos y factores protectores brindados por el programa HSE.

No obstante, este avance sectorizado, la gran mayoría de la población estudiantil (92.4%) permaneció en la escala de Riesgo moderado, denotando la persistencia de condiciones de vulnerabilidad en sus entornos. Dentro de este grupo mayoritario, los varones concentraron la mayor proporción (57.0%), mientras que las mujeres representaron el 35.4%. al igual que en la medición diagnóstica, ningún subgrupo presentó estudiantes en el nivel de Alto riesgo (0.0%).

Figura 11
Gráfico de barras según sexo del postest de los factores riesgo



Estos resultados descriptivos permiten concluir que, si bien la mitigación de los factores de riesgo es un proceso altamente complejo a nivel grupal, el programa demostró una mayor eficacia preventiva en el empoderamiento y protección de la población femenina de la institución.

4.2. Prueba de hipótesis

4.2.1. Prueba de normalidad

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov se utiliza para verificar si los datos siguen una distribución normal, lo cual es un supuesto fundamental para el uso de ciertos procedimientos estadísticos. En este caso, los resultados de la prueba (Tabla 12) muestran el valor del estadístico Kolmogorov-Smirnov y su valor de significancia (Sig.). Si el valor de p (Sig.) es menor que 0.05, como ocurre en varias de las variables evaluadas (por ejemplo, para “Pre habilidades socioemocionales interpersonales” con $p = 0.056$, y otras con $p < 0.05$), se puede rechazar la hipótesis nula de normalidad y concluir que los datos no siguen una distribución normal.

Tabla 20
Prueba de normalidad por Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest Habilidades Sociales Intrapersonales	0.171	79	0.000
Pretest Habilidades Sociales Interpersonales	0.136	79	0.001
Pretest Habilidades Sociales	0.148	79	0.000
Pre factores riesgo	0.162	79	0.000
Postest Habilidades Sociales Intrapersonales	0.159	79	0.000
Postest Habilidades Sociales Interpersonales	0.086	79	,200*
Postest Habilidades Sociales	0.125	79	0.004
Postest factores riesgo	0.069	79	,200*

Dado que algunas de las variables presentan resultados significativos ($p < 0.05$), esto indica que los datos no se ajustan a una distribución normal, lo que sugiere la necesidad de utilizar pruebas no paramétricas (Tabla 12).

Por lo tanto, el uso del contraste de hipótesis de Wilcoxon es adecuado en este contexto. La prueba de Wilcoxon es una prueba no paramétrica que se emplea para comparar dos grupos relacionados cuando los datos no siguen una distribución normal. Esta prueba permite evaluar si existe una diferencia significativa entre las mediciones antes y después de la intervención en variables como las habilidades socioemocionales y los factores de riesgo, sin la necesidad de cumplir con los supuestos de normalidad requeridos para las pruebas paramétricas.

4.2.2. Prueba de Hipótesis General

El efecto de la aplicación del programa HSE logra la escala o estado satisfactorio en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria Huancayo.

Planteamiento de las hipótesis

Hipótesis Nula (Ho): La aplicación del programa HSE no tiene un efecto significativo para lograr la escala o estado satisfactorio en las habilidades

socioemocionales de los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo.

Hipótesis Alterna (Ha): El efecto de la aplicación del programa HSE logra la escala o estado satisfactorio en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo.

Nivel de significancia y margen de error

Para la presente investigación se establece un nivel de confianza del 95%, lo cual determina un nivel de significancia estadística máximo tolerable de $\alpha = 0.05$.

Elección de la prueba estadística

Dado que la investigación obedece a un diseño pre-experimental con mediciones antes y después sobre un mismo grupo, y considerando que la distribución de los puntajes del constructo general de habilidades socioemocionales evidenció una asimetría negativa pronunciada en el análisis descriptivo incumpliendo el supuesto de normalidad, se determina el uso de estadística no paramétrica, por consiguiente, se empleará la prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon para contrastar las diferencias apareadas entre el pretest y postest general.

Regla de decisión

La toma de decisión para la aceptación o rechazo de las hipótesis se regirá por el p-valor sobre la significancia asintótica bilateral obtenido en el estadístico de contraste:

- Si el $p - valor \geq 0.05$: Se acepta la Hipótesis Nula (Ho) y se rechaza la Hipótesis Alterna (Ha).
- Si el $p - valor < 0.05$: Se rechaza la Hipótesis Nula (Ho) y se acepta la Hipótesis Alterna (Ha).

Ejecución y estadísticos de contraste

La Tabla 21 presenta el análisis de rangos derivado de la prueba no paramétrica de Wilcoxon, la cual evalúa la magnitud y dirección de las diferencias intrasujeto en los puntajes generales de habilidades socioemocionales antes y después de la intervención.

Tabla 21
Rangos hipótesis general

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest habilidades socioemocionales - Pretest habilidades socioemocionales	Rangos negativos	16[a]	29.56	473.00
	Rangos positivos	54[b]	37.26	2012.00
	Empates	9[c]		
	Total	79		

a. Postest habilidades socioemocionales < Pretest habilidades socioemocionales,
b. Postest habilidades socioemocionales > Pretest habilidades socioemocionales,
c. Postest habilidades socioemocionales = Pretest habilidades socioemocionales

Sobre la base de la muestra total, los resultados evidencian que 54 estudiantes se ubicaron en los rangos positivos con una suma de 2012.00 y un rango promedio de 37.26, estos valores indican empíricamente que la gran mayoría de la población estudiantil logró un incremento en sus puntuaciones postest en comparación con la evaluación diagnóstica, reflejando una mejora tangible en sus competencias socioemocionales tras participar en el programa HSE.

Por otro lado, se registraron 16 estudiantes en los rangos negativos con un rango promedio de 29.56, lo que significa que este subgrupo obtuvo un puntaje general inferior en el postest respecto a su medición inicial. Finalmente, 9 estudiantes conformaron el grupo de empates, lo cual denota que mantuvieron exactamente el mismo nivel de desarrollo socioemocional sin experimentar variaciones cuantitativas entre ambas mediciones.

En síntesis, la preponderancia de los rangos positivos frente a los negativos y empates sugiere descriptivamente una tendencia favorable impulsada por el programa, sin embargo, para determinar si esta superioridad de rangos positivos es estadísticamente significativa y no producto del azar, resulta indispensable evaluar el estadístico de contraste (Z) y su respectivo nivel de significancia (p-valor).

Con la finalidad de corroborar estadísticamente la significancia de los cambios observados en los rangos, se procedió a evaluar el estadístico de contraste de la prueba de Wilcoxon (Tabla 22). Los resultados arrojaron un valor $Z = -4.517$, el cual se fundamenta en la prevalencia de los rangos negativos de las diferencias, es decir, el predominio de puntajes postest superiores al pretest.

Tabla 22
Estadísticos de prueba[a] de la hipótesis general

	Postest habilidades socioemocionales - Pretest habilidades socioemocionales
Z	-4,517[b]
Sig. asin. (bilateral)	0.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, b. Se basa en rangos negativos.

Asociado a este valor, se obtuvo un nivel de significancia asintótica bilateral de $p = 0.000$, dado que este p-valor es estrictamente menor al margen de error máximo tolerable establecido para la investigación ($p < 0.05$), se cumple el criterio de decisión estipulado en el diseño metodológico.

Toma de decisión:

En consecuencia, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho) y se acepta la Hipótesis Alterna (Ha), en ese sentido, se concluye con un 95% de nivel de confianza que "El efecto de la aplicación del programa HSE logra la escala o estado satisfactorio en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria Huancayo", es decir, que la aplicación del programa HSE tiene

un efecto positivo y estadísticamente significativo en el incremento de los puntajes, logrando la escala o estado satisfactorio en las habilidades socioemocionales generales de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de Huancayo

Tamaño del Efecto (r)

Usaremos la fórmula de Rosenthal: $r = \frac{|Z|}{\sqrt{N}}$

- $|Z| = 4.517$
- $N = 158$ (N total de la fórmula es el doble de la muestra porque son observaciones emparejadas, $79 + 79 = 158$).
- Cálculo: $r = \frac{4.517}{\sqrt{158}} = \frac{4.517}{12.56} = \mathbf{0.359}$

En conclusión, el cálculo del tamaño del efecto arrojó un coeficiente $r = 0.36$, lo que demuestra empíricamente que la magnitud práctica de la efectividad del programa HSE sobre la muestra fue de nivel mediano-alto (baremos de Cohen/Rosenthal).

4.2.3. Prueba de hipótesis específica 1

El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la escala o estado satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

Planteamiento de las hipótesis

Ho: El efecto de la aplicación del programa de HSE no logra la escala o estado satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales

intrapersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

Ha: El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la escala o estado satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

Nivel de significancia y margen de error

Se establece un nivel de confianza del 95%, lo que determina un nivel de significancia estadística (margen de error) de $\alpha = 0.05$.

Elección de la prueba estadística

Para evaluar el contraste de las medianas antes y después de la intervención en la dimensión intrapersonal, se empleará la prueba no paramétrica de Rangos con Signo de Wilcoxon. Para dar respuesta a la variable interviniente del estudio según el género, el cálculo se ejecutará de forma independiente para el grupo femenino ($n = 33$) y el grupo masculino ($n = 46$), permitiendo observar la magnitud del efecto en cada estrato poblacional.

Regla de decisión

Se evaluará el p-valor de la significancia asintótica bilateral obtenido para cada subgrupo.

- Si el $p - valor \geq 0.05$: Se acepta la Hipótesis Nula (Ho) y se rechaza la Hipótesis Alterna (Ha).
- Si el p-valor < 0.05: Se rechaza la Hipótesis Nula (Ho) y se acepta la Hipótesis Alterna (Ha).

Ejecución y estadísticos de contraste

La Tabla 23 detalla el análisis de rangos correspondiente a la prueba de Wilcoxon, evaluando las diferencias intrasujeto (pretest-postest) en la dimensión intrapersonal, segmentadas en función del sexo de los estudiantes.

Tabla 23
Rangos de la hipótesis específica 1

Sexo			N	Rango promedio	Suma de rangos
Femenino	Postest Habilidades Sociales Intrapersonales - Pretest Habilidades Sociales Intrapersonales	Rangos negativos	5[a]	9.10	45.50
		Rangos positivos	23[b]	15.67	360.50
		Empates	5[c]		
		Total	33		
Masculino	Postest Habilidades Sociales Intrapersonales - Pretest Habilidades Sociales Intrapersonales	Rangos negativos	10[a]	18.15	181.50
		Rangos positivos	30[b]	21.28	638.50
		Empates	6[c]		
		Total	46		

a. Postest Habilidades Sociales Intrapersonales < Pretest Habilidades Sociales Intrapersonales, b. Postest Habilidades Sociales Intrapersonales > Pretest Habilidades Sociales Intrapersonales, c. Postest Habilidades Sociales Intrapersonales = Pretest Habilidades Sociales Intrapersonales

En el grupo femenino, los resultados evidencian una clara tendencia favorable tras la intervención, pues se constató que 23 estudiantes se ubicaron en los rangos positivos (360.50) y un rango promedio de 15.67, indicando que la gran mayoría de las mujeres logró incrementar sus puntajes de autoconcepto y regulación emocional. En contraparte, solo 5 estudiantes registraron puntajes inferiores (rangos negativos), y otras 5 mantuvieron puntajes inalterados (empates).

Una dinámica similar se observó en el grupo masculino, pues la evaluación arrojó que 30 estudiantes varones conformaron los rangos positivos (638.50) con un rango promedio de 21.28, lo que demuestra un fortalecimiento tangible de sus habilidades intrapersonales. En este estrato, 10 estudiantes se situaron en los

rangos negativos (disminución de puntaje) y 6 estudiantes conformaron el grupo de empates.

A nivel descriptivo inferencial, la marcada prevalencia de la suma de rangos positivos sobre los negativos en ambos géneros sugiere que el programa HSE generó un impacto favorable e independiente del sexo en la dimensión intrapersonal, y para confirmar si este patrón direccional es estadísticamente significativo en cada subgrupo, se procederá a evaluar el estadístico de prueba (Z) y su nivel de significancia.

Para corroborar estadísticamente las diferencias de medianas observadas en los rangos de la dimensión intrapersonal, se procedió a evaluar el estadístico de contraste de la prueba de Wilcoxon de manera segmentada (Tabla 24).

Tabla 24
Estadísticos de prueba[a]

Sexo		Postest Habilidades Sociales Intrapersonales - Pretest Habilidades Sociales Intrapersonales
Femenino	Z	-3,601[b]
	Sig. asin. (bilateral)	0.000
Masculino	Z	-3,079[b]
	Sig. asin. (bilateral)	0.002

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, b. Se basa en rangos negativos.

En el grupo femenino, el análisis arrojó un estadístico $Z = -3.601$, acompañado de un nivel de significancia asintótica bilateral de $p = 0.000$; en paralelo, el grupo masculino evidenció un estadístico $Z = -3.079$ con un nivel de significancia de $p = 0.002$. En ambos subgrupos, los p-valores obtenidos resultaron ser estrictamente inferiores al margen de error máximo tolerable ($\alpha = 0.05$), cumpliendo así con el criterio de decisión estipulado.

Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto empleando la fórmula de Rosenthal para medir la magnitud práctica de la intervención en cada estrato. Para

las mujeres, se obtuvo un coeficiente de $r = 0.44$ ($3.601/\sqrt{66}$), lo cual indica un efecto de magnitud grande. Para los varones, el cálculo arrojó un coeficiente de $r = 0.32$ ($3.079/\sqrt{92}$), lo que denota un efecto de magnitud moderada alta.

Toma de decisión:

Con base en esta evidencia, se rechaza la Hipótesis Nula Específica 1 (Ho) y se acepta la Hipótesis Alterna Específica 1 (Ha), en ese sentido se concluye con un 95% de nivel de confianza que "El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la escala o estado satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo", es decir, la aplicación del programa HSE tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo, indistintamente del género, en el logro de la escala o estado satisfactorio para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales de los estudiantes. Asimismo, se comprueba empíricamente que, si bien el programa fue efectivo para ambos sexos, su nivel de impacto (tamaño del efecto) fue superior en la asimilación del grupo femenino.

4.2.4. Prueba de hipótesis específica 2

El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la escala o estado satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

Planteamiento de las hipótesis

Hipótesis Nula (Ho): El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, no logra la escala o estado satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

Hipótesis Alterna (Ha): El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la escala o estado de satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

Nivel de significancia y margen de error

Acorde con el diseño general del estudio, se establece un nivel de confianza del 95%, lo que determina un nivel de significancia estadística máximo tolerable de $\alpha = 0.05$.

Elección de la prueba estadística

Dado que la variable en evaluación "habilidades interpersonales" no sigue una distribución normal y obedece a un diseño de medidas repetidas pre-post sobre un mismo grupo, se empleará la prueba no paramétrica de Rangos con Signo de Wilcoxon para contrastar las medianas intrasujeto; para dar respuesta a la especificidad de la hipótesis, esta prueba se ejecutará de forma segmentada, evaluando el efecto de manera independiente en el estrato femenino ($n = 33$) y masculino ($n = 46$).

Regla de decisión

La toma de decisión se fundamentará en el p-valor de la significancia asintótica bilateral obtenido para cada subgrupo:

- Si el $p - valor \geq 0.05$: Se acepta la Hipótesis Nula (Ho) y se rechaza la Hipótesis Alterna (Ha).
- Si el p-valor < 0.05 : Se rechaza la Hipótesis Nula (Ho) y se acepta la Hipótesis Alterna (Ha).

Ejecución y estadísticos de contraste

La Tabla 25 presenta los resultados de los rangos derivados de la prueba no paramétrica de Wilcoxon, empleados para evaluar las variaciones de las medianas intrasujeto en las habilidades socioemocionales interpersonales antes y después de la intervención, desagregando la muestra según el sexo biológico.

Tabla 25
Rangos de la hipótesis específica 2

Sexo			N	Rango promedio	Suma de rangos
Femenino	Postest Habilidades Sociales Interpersonales - Pretest Habilidades Sociales Interpersonales	Rangos negativos	6[a]	7.92	47.50
		Rangos positivos	23[b]	16.85	387.50
		Empates	4[c]		
		Total	33		
Masculino	Postest Habilidades Sociales Interpersonales - Pretest Habilidades Sociales Interpersonales	Rangos negativos	17[a]	18.41	313.00
		Rangos positivos	23[b]	22.04	507.00
		Empates	6[c]		
		Total	46		

a. Postest Habilidades Sociales Interpersonales < Pretest Habilidades Sociales Interpersonales, b. Postest Habilidades Sociales Interpersonales > Pretest Habilidades Sociales Interpersonales, c. Postest Habilidades Sociales Interpersonales = Pretest Habilidades Sociales Interpersonales.

En el estrato femenino, el análisis indica que 23 estudiantes se agruparon en los rangos positivos (387.50) con un rango promedio de 16.85, evidenciando que la gran mayoría de las mujeres logró un progreso cuantitativo en sus competencias de socialización y empatía, por otra parte, 6 estudiantes presentaron retrocesos en sus puntajes (rangos negativos) y 4 participantes no mostraron alteraciones en su nivel de desarrollo interpersonal (empates).

En cuanto al estrato masculino, los resultados también muestran una tendencia de mejora, ubicando a 23 estudiantes varones en los rangos positivos (507.00) con un rango promedio de 22.04, no obstante, se advierte una mayor proporción de retrocesos en comparación con el grupo femenino, registrando a 17 estudiantes en

los rangos negativos, mientras que los 6 estudiantes restantes conformaron el grupo de empates.

Estos hallazgos descriptivos confirman que, si bien en ambos géneros predominaron los rangos positivos lo que apunta a un efecto beneficioso del programa HSE en la dimensión de interacción social, el grupo masculino presentó una mayor heterogeneidad o resistencia al cambio. Para determinar la significancia estadística final de estas diferencias en cada grupo, se requerirá evaluar los estadísticos de contraste (Z).

Para determinar la significancia estadística de los rangos positivos observados en el desarrollo de las habilidades interpersonales, se procedió a analizar los resultados de la prueba de Wilcoxon segmentada por sexo (Tabla 26).

Tabla 26
Estadísticos de prueba[a]

Sexo		Postest Habilidades Sociales Interpersonales - Pretest Habilidades Sociales Interpersonales
Femenino	Z	-3,689[b]
	Sig. asin. (bilateral)	0.000
Masculino	Z	-1,307[b]
	Sig. asin. (bilateral)	0.191

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, b. Se basa en rangos negativos.

En el caso del grupo femenino, el estadístico de contraste arrojó un valor $Z = -3.689$ con un nivel de significancia asintótica bilateral de $p = 0.000$, debido a que este p-valor es estrictamente menor al margen de error máximo establecido ($p < 0.05$), se evidencia empíricamente que la mejora observada en las estudiantes mujeres no es atribuible al azar. Adicionalmente, el cálculo del tamaño del efecto mediante la fórmula de Rosenthal ($r = 3.689 / \sqrt{66}$) resultó en un coeficiente de $r = 0.45$, lo cual demuestra un impacto de magnitud grande y directamente significativo del programa HSE en la dimensión de socialización de este subgrupo.

Por el contrario, el grupo masculino presentó un escenario distinto, pues el contraste para los varones arrojó un estadístico $Z = -1.307$ asociado a un nivel de significancia de $p = 0.191$, al ser este p-valor superior al nivel de tolerancia del 5% ($p > 0.05$), los resultados indican que no existe evidencia estadística suficiente para afirmar que las variaciones intrasujeto sobre los rangos positivos registrados en los varones difieran significativamente del comportamiento nulo, consecuentemente, el tamaño del efecto para este grupo ($r = 1.307 / \sqrt{92}$) resultó ser de $r = 0.13$, lo que representa un impacto mínimo o insignificante.

Toma de decisión:

Frente a esta evidencia contrastante, la decisión para la Hipótesis Específica 2 es parcial y condicionada a la variable género.

Para el estrato femenino, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho) y se acepta la Hipótesis Alterna (Ha), concluyendo que "El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género femenino, logra la escala o estado satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo", es decir, el programa HSE tuvo un efecto positivo y estadísticamente significativo en el desarrollo de las habilidades interpersonales de las estudiantes.

Para el estrato masculino, se acepta la Hipótesis Nula (Ho), concluyendo que la aplicación del programa no generó un efecto significativo en el fortalecimiento de la dimensión interpersonal de los varones.

En suma, se concluye con un 95% de nivel de confianza que el efecto de la aplicación del programa HSE sobre las habilidades socioemocionales interpersonales está fuertemente modulado y diferenciado por el género de los estudiantes, en ese sentido, el programa fue excelente para que las mujeres mejoraran sus relaciones sociales, empatía y trabajo en equipo, sin embargo, la

metodología empleada no logró movilizar significativamente las actitudes interpersonales y la resistencia conductual en el grupo de varones.

4.2.5. Prueba de hipótesis específica 3

El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la disminución de la escala en los factores de riesgo en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

Planteamiento de las hipótesis

Hipótesis Nula (Ho): La aplicación del programa HSE no tiene un efecto significativo, según el género, en la prevención y disminución de los factores de riesgo hacia el nivel de bajo riesgo en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo.

Hipótesis Alterna (Ha): El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra una disminución significativa hacia el nivel de bajo riesgo en los factores de riesgo de los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo. (Los puntajes postest de riesgo son menores al pretest).

Nivel de significancia y margen de error

Acorde con el diseño general del estudio, se establece un nivel de confianza del 95%, lo que determina un nivel de significancia estadística máximo tolerable de $\alpha = 0.05$.

Elección de la prueba estadística

Dado que la asimetría evaluada en la fase descriptiva indicó una distribución no normal de los puntajes de vulnerabilidad, y al tratarse de un diseño pre-experimental con mediciones pareadas, se utilizará la prueba no paramétrica de Rangos con Signo de Wilcoxon; para dar respuesta al objetivo específico, esta

prueba se calculará de forma independiente y comparativa para el grupo femenino y el grupo masculino.

Al evaluar factores de riesgo, la "mejora" se evidenciará mediante la predominancia de rangos negativos, ya que el objetivo de la intervención es que el puntaje de vulnerabilidad en el postest sea MENOR al puntaje del pretest.

Regla de decisión

La toma de decisión se fundamentará en el p-valor de la significancia asintótica bilateral obtenido para cada subgrupo:

- Si el $p-valor \geq 0.05$: Se acepta la Hipótesis Nula (Ho) y se rechaza la Hipótesis Alterna (Ha).
- Si el p-valor < 0.05: Se rechaza la Hipótesis Nula (Ho) y se acepta la Hipótesis Alterna (Ha).

Ejecución y estadísticos de contraste

La Tabla 27 presenta el análisis de rangos correspondiente a la prueba de Wilcoxon para la variable de factores de riesgo, la cual evalúa si existió una disminución intrasujeto de la vulnerabilidad entre el pretest y el postest, desagregada según el sexo, cabe precisar que, dada la naturaleza del constructo, el objetivo preventivo del programa se evidencia mediante la prevalencia de rangos negativos puntajes postest inferiores a los del pretest.

Tabla 27
Rangos de la hipótesis específica 3

Sexo			N	Rango promedio	Suma de rangos
Femenino	Postest factores riesgo - Pretest factores riesgo	Rangos negativos	21[a]	18.90	397.00
		Rangos positivos	9[b]	7.56	68.00
		Empates	3[c]		
		Total	33		

Masculino	Postest factores riesgo - Pretest factores riesgo	Rangos negativos	28[a]	23.61	661.00
		Rangos positivos	13[b]	15.38	200.00
		Empates	5[c]		
		Total	46		

a. Postest factores riesgo < Pre factores riesgo, b. Postest factores riesgo > Pre factores riesgo, c. Postest factores riesgo = Pre factores riesgo.

En el estrato femenino, los resultados demuestran un efecto preventivo favorable y mayoritario, pues se constató que 21 estudiantes mujeres se ubicaron en los rangos negativos (397.00) con un rango promedio de 18.90, lo que indica empíricamente que lograron reducir su exposición a conductas o situaciones de riesgo. Por el contrario, solo 9 estudiantes registraron incrementos en su nivel de vulnerabilidad (rangos positivos) y 3 mantuvieron su nivel inicial inalterado (empates).

En el estrato masculino, la evaluación arrojó resultados consistentes con la tendencia preventiva general, pues se evidenció que 28 estudiantes varones conformaron los rangos negativos (661.00) con un rango promedio de 23.61, demostrando una disminución palpable en sus puntuaciones de riesgo. Dentro de este grupo, 13 participantes experimentaron un aumento en su vulnerabilidad (rangos positivos) y 5 estudiantes no presentaron variación alguna (empates).

A nivel descriptivo, la clara predominancia de la suma de rangos negativos sobre los positivos en ambos subgrupos sugiere que el programa HSE actuó como un factor protector eficaz, disminuyendo los puntajes de riesgo independientemente del género. Para determinar si esta mitigación de la vulnerabilidad es estadísticamente significativa en cada estrato poblacional, se requiere evaluar el estadístico de contraste (Z).

Para confirmar la viabilidad estadística de la disminución de vulnerabilidad observada en el análisis de rangos, se evaluó el estadístico de contraste de la prueba de Wilcoxon de forma segmentada (Tabla 28).

Tabla 28
Estadísticos de prueba[a]

Sexo		Postest factores riesgo - Pretest factores riesgo
Femenino	Z	-3,391[b]
	Sig. asin. (bilateral)	0.001
Masculino	Z	-2,994[b]
	Sig. asin. (bilateral)	0.003

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, b. Se basa en rangos positivos.

En el estrato femenino, la prueba arrojó un estadístico $Z = -3.391$ fundamentado en los rangos negativos, con un nivel de significancia asintótica bilateral de $p = 0.001$, de manera análoga, el estrato masculino registró un estadístico $Z = -2.994$ con un nivel de significancia de $p = 0.003$. Dado que en ambos subgrupos poblacionales el p-valor obtenido es menor al umbral de tolerancia metodológica establecido ($p < 0.05$), se demuestra estadísticamente que la reducción de los puntajes de riesgo no es atribuible al azar en ninguno de los géneros.

Para evaluar la magnitud de esta intervención preventiva, se calculó el tamaño del efecto. En el grupo de mujeres, se obtuvo un coeficiente $r = 0.42$ ($3.391/\sqrt{66}$), evidenciando un efecto preventivo de magnitud grande, por su parte, el grupo de varones registró un coeficiente $r = 0.31$ ($2.994/\sqrt{92}$), lo cual indica un impacto de magnitud moderada.

Toma de decisión:

Basado en estos resultados inferenciales, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho) y se acepta la Hipótesis Alterna (Ha), en ese sentido se concluye con un 95% de nivel de confianza que "El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la disminución de la escala en los factores de riesgo en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo", es decir, el programa HSE tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo, según el género, en la disminución y mitigación de los factores de riesgo de los estudiantes del segundo grado. A pesar de que el efecto fue significativo para toda la muestra, los estadísticos de magnitud confirman que el programa resultó ser un factor protector más robusto para las estudiantes mujeres.

4.3. Discusión de los resultados

El objetivo general de la presente investigación fue determinar el efecto de la aplicación del programa HSE, según su escala o estado, para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la prevención de los factores de riesgo en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de Huancayo. Los hallazgos descriptivos demostraron una transición altamente positiva tras la intervención, mientras que en el pretest ningún estudiante alcanzó el nivel Satisfactorio pues el 100% se ubicaba En proceso, en el postest el 57.0% de la muestra general logró consolidar sus competencias socioemocionales situándose en la escala Satisfactoria. Esta mejora descriptiva fue confirmada a nivel inferencial mediante la prueba de Wilcoxon, la cual arrojó un estadístico $Z = -4.517$ y un nivel de significancia de $p = 0.000$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar que el programa HSE tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo.

Estos resultados concuerdan directamente con lo hallado a nivel internacional por Pacheco Rangel y Sierra Gloria (2023), quienes en su estudio pre-experimental concluyeron que la implementación de estrategias estructuradas en su caso,

mediadas por objetos virtuales favorece significativamente el desarrollo socioemocional en estudiantes de educación secundaria, mejorando sustancialmente la gestión de emociones y la empatía tras la evaluación postest. Del mismo modo, la transición favorable evidenciada en nuestra investigación respalda el sustento de Cuervo González (2021), quien afirma que las habilidades socioemocionales son "conductas moldeables y aprendibles" que, al integrarse en un proceso educativo sistemático, logran un impacto profundo en el desarrollo personal y cognitivo del estudiante.

Asimismo, a nivel nacional, los hallazgos de esta investigación encuentran respaldo en el estudio de Pedrajas Soto y Taipe Riveros (2024), quienes demostraron que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales está directamente vinculado con un clima escolar saludable y una mejora en la capacidad de aprendizaje y rendimiento académico. La efectividad de nuestro programa HSE corrobora empíricamente que la aplicación de intervenciones socioeducativas desde la tutoría no solo atiende una necesidad de desarrollo intrapersonal, sino que, tal como señala Reyna (2024), permite a los estudiantes adquirir herramientas transversales que potencian su desarrollo integral y resiliencia frente a los entornos de riesgo globales y nacionales detallados en el planteamiento del problema.

El primer objetivo específico buscó identificar el efecto del programa HSE, según el género, en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales de los estudiantes, a nivel descriptivo, se observó un avance sustancial tras la intervención, pues el nivel Satisfactorio se incrementó del 39.2% al 69.6% de la muestra. Lo más resaltante de este progreso fue su comportamiento según el sexo, pues en el pretest, existía una brecha significativa a favor de los varones 26.6% en nivel satisfactorio frente a solo 12.7% de mujeres; sin embargo, en el postest, el programa demostró una alta capacidad compensatoria, permitiendo que las estudiantes mujeres más que duplicaran su proporción inicial de dominio

intrapersonal alcanzando un 26.6%. A nivel inferencial, la prueba de Wilcoxon validó empíricamente que el programa fue efectivo para ambos géneros, arrojando resultados estadísticamente significativos tanto para mujeres ($Z = -3.601$, $p = 0.000$, tamaño del efecto grande $r = 0.44$) como para varones ($Z = -3.079$, $p = 0.002$, tamaño del efecto moderado-alto $r = 0.32$).

Este notable fortalecimiento de las dimensiones de autoconocimiento, autocuidado y regulación emocional coincide plenamente con los postulados de Pedraza Caballero y Soto Sola (2021), quienes en su estudio demostraron que el desarrollo de competencias socioemocionales desde una perspectiva psicoeducativa y experiencial logra que el autoconocimiento y la regulación emocional trasciendan lo cognitivo para convertirse en actitudes firmes, en ese sentido, nuestro programa HSE en Huancayo demostró ser el vehículo didáctico idóneo para concretar esta consolidación actitudinal hacia el interior de la psique del adolescente.

Desde una postura crítica frente al factor género, nuestros hallazgos dialogan directamente con los resultados obtenidos por Montes Prados (2021) en la Universidad de Valladolid. Montes sostiene que las intervenciones socioemocionales logran elevar el nivel de conciencia personal frente a su entorno, lo cual es vital para el desarrollo identitario femenino, el hecho de que nuestro estudio evidenciara un tamaño del efecto mayor en el grupo femenino ($r = 0.44$ frente al $r = 0.32$ masculino) sugiere empíricamente que las adolescentes presentan una mayor disposición o permeabilidad para asimilar herramientas de reflexión interna y autogestión frente a inseguridades propias de su desarrollo biológico y social, asimismo, esta consolidación intrapersonal se vincula con las reflexiones de Erquinio (2024), quien a nivel local resalta que el reconocimiento personal e intrapersonal forja una estructura mental que propicia un “aprendizaje significativo” de las conductas positivas, dotando a ambos géneros de una base cognitiva indispensable para su bienestar integral.

El segundo objetivo específico se orientó a determinar el efecto del programa HSE, según el género, en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales (empatía, comunicación asertiva, resolución de conflictos y trabajo en equipo). A nivel descriptivo general, se observó que la muestra transitó de un 22.8% en nivel Satisfactorio (pretest) a un 46.8% (postest), sin embargo, al segmentar el análisis inferencial mediante la prueba de Wilcoxon, se evidenció una profunda divergencia modulada por el sexo de los participantes, por un lado, el grupo femenino demostró un incremento estadísticamente significativo en sus habilidades sociales ($Z = -3.689$; $p = 0.000$), logrando un tamaño del efecto de magnitud grande ($r = 0.45$); en contraste, el grupo masculino evidenció una fuerte resistencia conductual que se tradujo en resultados no significativos ($Z = -1.307$; $p = 0.191$), determinando la aceptación de la hipótesis nula para este estrato poblacional, al registrarse un impacto ínfimo ($r = 0.13$) y una alta tasa de retrocesos en sus rangos.

Este escenario contrastante permite matizar los hallazgos reportados por Huere (2023), quien en su investigación en Pasco concluyó que los programas de habilidades socioemocionales influyen de manera general, directa y significativa en la mejora de la convivencia escolar. Nuestros resultados precisan y advierten que dicha influencia no es inherentemente universal u homogénea, sino que está condicionada por las características intrínsecas del estudiantado, pues el estancamiento de los varones en la dimensión interpersonal demuestra que la internalización de competencias de socialización empática y prosocialidad exige metodologías que logren desestructurar barreras relacionales más arraigadas en este grupo, una dificultad que los programas estandarizados no siempre logran sortear.

No obstante, el éxito rotundo del programa en el empoderamiento social de las mujeres concuerda con lo establecido por García (2022), pues en su estudio en Cusco, García subrayó que un adecuado proceso de socialización socioemocional

es la base para lograr competencias ciudadanas eficaces, directas y positivas, además, el salto cualitativo de las adolescentes de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui corrobora que, cuando los estudiantes asimilan correctamente el programa, desarrollan una verdadera capacidad para interactuar armónicamente y enfrentar situaciones interpersonales, dotándolas de un entorno de aprendizaje saludable y protegiéndolas activamente frente a dinámicas violentas o de riesgo en su comunidad.

El tercer objetivo específico determinó el efecto del programa HSE, según el género, en la disminución de la escala de los factores de riesgo (violencia, consumo de sustancias, desinformación sexual, entre otros). A nivel descriptivo, se evidenció que en el pretest el 100% de la muestra general se ubicaba en una zona de vulnerabilidad de Riesgo moderado, tras la aplicación del postest, se observó que el 7.6% de los estudiantes logró consolidar sus factores protectores y transitar hacia la escala de Bajo riesgo. Al profundizar en este hallazgo mediante la prueba inferencial de Wilcoxon, se confirmó que el programa tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo para ambos géneros, para el grupo femenino, la disminución del nivel de riesgo arrojó un $Z = -3.238$ con un $p = 0.001$, mientras que el estrato masculino también registró una reducción significativa de sus vulnerabilidades con un $Z = -2.994$ y un $p = 0.003$, estos resultados permitieron rechazar la hipótesis nula, demostrando la eficacia general de la intervención preventiva.

Si bien a nivel descriptivo el porcentaje de estudiantes que logró transitar por completo a la categoría de “Bajo riesgo” puede parecer modesto (7.6%), la significancia estadística en ambos géneros demuestra una reducción interna real en las puntuaciones de riesgo de los adolescentes, este escenario dialoga directamente con la realidad diagnosticada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022), entidad que sostiene que la violencia social y los riesgos estructurales están profundamente normalizados en el entorno y son de

naturaleza externa (pobreza, dinámica familiar y comunitaria). La efectividad de nuestro programa confirma que, aunque el contexto externo siga siendo adverso y mantenga a gran parte de la muestra en un riesgo estadísticamente “moderado”, la escuela actúa como un verdadero escudo protector que reduce la permeabilidad de los estudiantes frente a dichas amenazas.

El éxito significativo en la mitigación de factores de riesgo tanto en varones como en mujeres concuerda plenamente con las conclusiones de Pedraza Caballero y Soto Sola (2021), pues en su investigación, estos autores determinaron que cuando los adolescentes logran asimilar estrategias psicoeducativas como la regulación emocional y la conciencia social, estas competencias se transforman en actitudes preventivas firmes contra las conductas de riesgo de su entorno, en ese sentido, los estudiantes de la I.E. José Carlos Mariátegui evidenciaron exactamente este fenómeno, pues la interiorización del programa HSE dotó a sus perfiles de una base de resiliencia efectiva, validando la importancia de implementar políticas de tutoría que sistematicen el autocuidado para salvaguardar el desarrollo integral del alumnado frente a las problemáticas sociales contemporáneas.

Conclusiones

Primera. Se demostró que la aplicación del programa HSE tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo ($p = 0.000$) en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la prevención de factores de riesgo en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui, pues la intervención logró una transformación sustancial en la escala de los participantes, permitiendo que la población estudiantil transite de un estado inicial donde el 100% se ubicaba “En proceso”, a un escenario final donde el 57.0% alcanzó un nivel “Satisfactorio”, consolidando así su desarrollo integral frente a su entorno.

Segunda. En relación a la dimensión intrapersonal, el programa HSE logró un efecto altamente efectivo y significativo en ambos géneros para el fortalecimiento del autoconocimiento, autoestima y regulación emocional. A nivel de escala, se incrementó el nivel “Satisfactorio” del 39.2% al 69.6% de la muestra, si bien el impacto fue positivo tanto para varones ($p = 0.002$) como para mujeres ($p = 0.000$), se concluye que el grupo femenino experimentó un tamaño del efecto mayor, demostrando una alta disposición para interiorizar estrategias de autogestión frente a sus propias inseguridades.

Tercera. Respecto al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales (empatía, comunicación asertiva y resolución de conflictos), se concluye que el efecto del programa HSE está fuertemente condicionado por el género del estudiante. Mientras que en el grupo femenino el programa fue sumamente exitoso y estadísticamente significativo

($p = 0.000$), logrando mejorar drásticamente su capacidad de socialización prosocial; en el grupo masculino no se logró un efecto significativo ($p = 0.191$), esto evidencia una marcada resistencia conductual en los varones frente a la internalización de competencias relacionales, manteniéndose en sus escalas previas a la intervención.

Cuarta. Finalmente, en cuanto a la prevención de los factores de riesgo (violencia escolar, consumo de sustancias y vulnerabilidad social), se concluye que el programa HSE logró una reducción estadísticamente significativa de las puntuaciones de vulnerabilidad tanto en mujeres ($p = 0.001$) como en varones ($p = 0.003$). Aunque la influencia de factores externos (sociales y familiares) impidió que la gran mayoría saliera de la escala de "Riesgo moderado" logrando que solo un 7.6% alcance el "Bajo riesgo", la mejora interna de sus puntajes demuestra que el programa cumple una función vital como escudo protector y preventivo en la mentalidad de las y los adolescentes.

Recomendaciones

A la Dirección y al Comité de Tutoría y Orientación Educativa (TOE) de la I.E. José Carlos Mariátegui, se recomienda institucionalizar el programa HSE de manera transversal en todos los grados del nivel secundario, no limitándolo únicamente al segundo grado, pues se ha demostrado estadísticamente su eficacia para elevar a la mayoría de los estudiantes a un nivel "Satisfactorio", en ese sentido, es vital que estas competencias se refuercen anualmente para asegurar que el desarrollo socioemocional sea sostenible a lo largo de toda la etapa escolar.

A los docentes tutores y psicólogos educativos del plantel, se sugiere aprovechar la alta receptividad demostrada por las estudiantes mujeres en la dimensión intrapersonal para formar "mentorías de pares", pues las estudiantes que han logrado consolidar su autoconocimiento y regulación emocional pueden liderar dinámicas de grupo, ayudando a sus compañeros a interiorizar estas herramientas mediante el aprendizaje social y colaborativo dentro del aula.

A la Dirección Regional de Educación Junín (DREJ) y diseñadores de programas psicoeducativos, se recomienda con carácter de urgencia reestructurar y diversificar las metodologías de enseñanza de las habilidades socioemocionales interpersonales (empatía, trabajo en equipo y asertividad), diseñando estrategias pedagógicas que logren romper la barrera de resistencia conductual evidenciada en los estudiantes varones, en ese sentido es imperativo integrar dinámicas más lúdicas, vivenciales o contextualizadas a sus intereses para lograr que asimilen y ejecuten competencias relacionales sin prejuicios ni rechazo.

A la Institución Educativa, padres de familia y Escuela de Padres; dado que la reducción de los factores de riesgo en los estudiantes logró significancia interna pero solo un 7.6% alcanzó el nivel de “Bajo riesgo”, se recomienda ampliar el alcance del programa más allá de las aulas, para ello se debe articular una intervención comunitaria que involucre activamente a los padres de familia y a las autoridades de salud local, para intervenir directamente sobre las causas externas y estructurales de vulnerabilidad (violencia familiar, consumo de sustancias y desinformación), creando un escudo protector integral para el adolescente.

Referencias bibliográficas

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* . Alianza Universidad.

Barker, P. (2019). Stepping up and speaking out. *BSAVA Congress Proceedings*, 420-420. https://doi.org/https://doi.org/10.22233/9781910443699.57.4

Bausela Herreras, E. (2016). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía, 3*(2), 201-216.

Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención Psicopedagógica.* Editorial PRAXIS.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.

Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional Propuestas para educadores y familias.* Editorial DESCLÉE de BROUWER, S.A.

Boza-Huamán, N., Maldonado-Camarena, F., Morales-Argandoña, M., & Meléndez-De la Cruz, J. R. (2017). Violencia escolar, funcionalidad familiar y características sociodemográficas en una institución educativa pública de Huancayo-Perú. *Rev enferm Herediana, 10*(2), 123-130. https://doi.org/https://doi.org/10.20453/renh.v10i2.3368

Caballo, V. E. (2007). *Manula de evaluación y entrenamioento de las haqbilidades sociales.* Siglo XXI de España Editores S.A.

Carmen-Ríos, M., Iglesias, A., & P., N. (2025). Escuelas violentadas: análisis socioeducativo de dos casos en clave territorial. *Digital Publisher CEIT, 10*(5), 450-458. https://doi.org/https://doi.org/10.33386/593dp.2025.5.3499

Carrasco Díaz, S. (2016). *Metodología de la investigación científica pautas metodológicas para diseñafr y elaborar el proyecto de la investigación.* Editorial San Marcos.

CASEL. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs.* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

CASEL. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe.* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Christianson, S. (1992). Emotional stress and eyewitness memory: A critical review. *Psychological Bulletin, 112*(2), 284-309. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.2.284

Corbí, R. G. (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *Summa Psicológica, 5*(1), 21-32. https://doi.org/https://doi.org/10.18774/448x.2008.5.218

Cuervo González, R. H. (2021). *Habilidades Socioemocionales de los niños en el Contexto Educativo.* Universidad Veracruzana.

DREL. (2022). *Kit de habilidades socioemocionales.* Dirección Regional de Eduación de Lima.

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, 82*(1), 405-432. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP, 19*, 14.

Erquinio Perez, L. P. (2024). *Habilidades socioemocionales y el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa – Sapallanga, 2024.* Universidad Continental.

Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria, 5*(1), 17.

Gaitán, L. M., Vargas, L. B., & Neira-Piñeros, M. (2023). La implementación de las TIC en el diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en pospandemia. *Rastros Rostros, 26*(1), 1-19. https://doi.org/https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.02

Gamboa Valdés, J. (2014). *Violencia escolar: un análisis de las prácticas cotidianas en la escuela "Gustavo Alonso Moya" comuna de Achita.* Universidad de Chile.

Garcia Vargas, L. A. (2022). *Habilidades socioemocionales para las competencias del área de ciencias sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Cusco-2022.* Universidad César Vallejo (Perú).

Gobierno del Perú. (2022). *¿Cuál es el estado de las habilidades socioemocionales de los estudiantes?* Evaluación Muestral de Estudiantes 2022.

González, T. J. (2023). Rol de la psicoeducación en la prevención y abordaje de la violencia escolar en el estado Monagas: un enfoque interdisciplinario. *Revista Educação*, 2. https://doi.org/https://doi.org/10.22481/redupa.v2.13780

Gooch, S. (2007). Standing firm. *Nursing Standard, 21*(36), 22-23. https://doi.org/https://doi.org/10.7748/ns.21.36.22.s25

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación.* McGRAW-HILL.

Huere Ortega, E. L. (2023). *Programa de habilidades socioemocionales y su influencia en la convivencia escolar de alumnos de la I. E. J. E. C Augusto Salazar Bondy del Distrito de Ninacaca – Pasco – 2021.* Universidad Nacional Daniel Alcides Carrion.

INEI. (2022). *Pandemia y deserción escolar en la educación básica regular: factores asociados y posibles efectos, 2017-2021.* Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Kelly, J. A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lima, U. 0. (2025). Implementación del KIT socioemocional 2025 en las Instituciones Educzativas. Lima, Perú: Ministerio de eduación. https://drive.google.com/drive/folders/1WqyZu_bAEtfYOA0V_elC5e3Zan_sBVGg?usp=drive_link

Medina-Revelo, D. C., Medina-Revelo, M. T., & Medina-Revelo, R. G. (2024). Inteligencias múltiples y el desarrollo de habilidades socioemocionales. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 4*, 259-268. https://doi.org/https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.160

Mejía, J. F., Rodríguez, G. I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. P., & Castellanos, M. (2016). *Paso a Paso Programa de Eduación Socioemocional.* Banco Mundial.

MINEDU. (2019). *Talleres educativos de desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de la violencia.* Ministerio de Educación.

MINEDU. (2022). *Herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo.* MINEDU.

MINEDU. (2022). *Orientaciones para el desarrollo, Programa de Habilidades Sociales.* Ministerio de Educación.

MINEDU-Perú. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa.* Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de habilidades socioemocionales - ciclo VI - Secundaria.* Ministerio de Educación.

Montes Prados, L. (2021). *Propuesta de Intervención de Habilidades Socioemocionales para la Prevención de la Violenciade Género en Adolescentes.* Universidad de Valladolid.

Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Núnez-Curto, A., Konda, K., & Cáceres, M. S. (2017). *De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú.* Guttmacher Institute.

Muñoz, A. (2022). Programa de acogida para el alumnado de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid. *Tendencias Pedagógicas, 39*, 253-272. https://doi.org/10.15366/tp2022.39.019

Olarte, C. S. (2024). El papel del Constructivismo en el Desarrollo de Competencias y Habilidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 5509-5524. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11754

Olavarría Sánchez, K. O., Valencia Medina, N. L., Caicedo Cangá, E., & Ocampo Gómez, A. M. (2024). La influencia de la educación socioemocional en el rendimiento académico de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 10367-10382. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12188

Pacheco Rangel, Y., & Sierra Gloria, V. (2023). *Fortalecimiento de habilidades socioemocionales mediadas por objetos virtuales de aprendizaje: OVA.* Universidad de Cordova.

Pedrajas Soto, Y., & Taipe Riveros, J. C. (2024). *Habilidades socioemocionales y aprendizaje del área de Ciencias Sociales en estudiantes de una Institución Educativa de secundaria de Huancavelica.* Universidad Nacional de Huancavelica.

Pedraza Caballero, M., & Soto Sola, Y. (2021). *Desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de conductas de riesgo en adolescentes.* Universidad de la Costa.

Peña Camarena, Y. N. (2021). *Nivel del desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de un CEBA en Jauja - Junín.* Universidad Nacional de Huancavelica.

Repetto Talavera, E., & Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(5), 14.

Reyna Rojas, D. H. (2024). *Habilidades socioemocionales y desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes del nivel Secundaria en la I.E.P. Divino Niño del Milagro, 2021.* Universidad Nacional del Santa.

Roa, M., & Rojas, S. (2025). Efecvtos de la Educación Socioemocional en el Entorno Escolar. *Dialéctica, 25*, 2. https://doi.org/https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.4057

Romero, G. (2023). Revisión sistemática de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación Básica en América Latina. *Human Sciences Research, 3*(32), 2-7. https://doi.org/https://doi.org/10.22533/at.ed.5583322306098

Romero, J. M., Manso, J. M., Alonso, M. B., & Sánchez, M. E. (2013). Psicopatía Subclínica, Empatía Emocional y Maltrato Psicológico en la Pareja: Empatía Cero Negativa y Violencia Instrumental-Manipulativa. *Clínica Contemporánea, 4*(3), 3-4. https://doi.org/https://doi.org/10.5093/cc2013a18

Rosero-Cárdenas, W., Ponce-Vinueza, A., Carrión-Cuenca, M., Criollo-Castro, C., Lomas-Ramos, V., & Aguirre-Adriano, A. (2024). Cognición, emoción y aprendizaje: un estudio interdisciplinario sobre el impacto del desarrollo socioemocional en el rendimiento académico. *Código Científico Revista De Investigación, 5*(4), 473-492. https://doi.org/https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/564

Saldivia, E. A., Pilar, D. M., Javier, T. P., Jorge, A., & Alfredo, A. (2025). El rol de la educación socioemocional y su impacto en el aprendizaje de los educandos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 2334-2346. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16010

Saldivia, E. A., Pilar, D. M., Javier, T. P., Jorge, A., & Alfredo, A. (2025). El rol de la educación socioemocional y su impacto en el aprendizaje de los educandos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 2334-2346. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16010

Shin, H. H., Braithwaite, V., & Ahmed, E. (2016). Cyber- and face-to-face bullying: who crosses over? *Social Psychology of Education, 19*(3), 537-567. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11218-016-9336-z

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Thomas, M., McGuire, M. E., & Walker, B. (2017). Integrating Social Studies and Social Skills for Students with Emotional and Behavioral Disabilities: A Mixed Methods Study. *The Journal of Social Studies Research, 41*(4), 253-262. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.04.001

UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).* Organización de las Naciones Unidas para la Educación.

UNICEF. (2022). *Infancia y violencia: Estudio participativo de la situación en España y construcción de propuestas para mejorar la atención a la infancia y adolescencia.* M-12046-2022.

Vega Figueroa, E. (2023). *Globalización Y Realidad Nacional.* Laboratorio Sistémico de Investigación Científico Social del Perú SAC.

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina, 7*(4), 9723-9762. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Anexos

Matriz de Consistencia

TÍTULO: PROGRAMA HSE PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA - HUANCAYO"

AUTORES : HERRERA OSPINAL, ISABEL MARGOT - TORR ES RIVERA, GENOVEVA MARTHA

Línea de acción: Psicología educativa

PROBLEMA	**OBJETIVO**	**HIPÓTESIS**	**VARIABLES Y DIMENSIONES**	**MÉTODOS**
General ¿Qué efectos consigue la aplicación del programa HSE, según su estado o escala en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y prevención de los factores de riesgo, en los estudiantes del 2do grado de la Institución educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria - Huancayo?	General Determinar el efecto de la aplicación del programa HSE, según su escala o estado, para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y prevención de los factores de riesgo, en los estudiantes del 2do grado de la Institución educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo.	General El efecto de la aplicación del programa de HSE es el logro de la escala o estado satisfactorio en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo.	Programa HSE Habilidades socioemocionales Habilidades socioemocionales intrapersonales Habilidades socioemocionales interpersonales Factores de riesgo	Tipo: Investigación social aplicada Nivel: Investigación social explicativo Diseño: Pre experimental Métodos: General: Científico Específicos: Inductivo Deductivo Técnica e instrumento de recojo de datos: Técnica. Encuesta Instrumento: Cuestionario Para el recojo de información: Programa HSE (Habilidades socioemocionales) Para el tratamiento de los datos:
Específicos ¿Cuál es el efecto, según el género, de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo? ¿Cuál es el efecto, según el género, de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales	Específicos Identificar el efecto, según el género, acorde a su escala o estado, de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales en los estudiantes del 2do grado en la Institución educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo. Identificar el efecto, según el género, acorde a su escala o	Específicos El efecto de la aplicación del programa de HSE según el género es el logro de la escala o estado satisfactorio, en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales intrapersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo. El efecto de la aplicación del programa de HSE según el género es el logro de la escala o estado		

interpersonales en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo? ¿Cuál es el efecto, según el género, de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales sobre los factores de riesgo en los estudiantes del 2do grado en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo?	estado, de la aplicación del programa HSE para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales en los estudiantes del 2do grado en la Institución educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo. Identificar el efecto, según el género, acorde a su escala o estado, de la aplicación del programa HSE en de los factores de riesgo, en los estudiantes del 2do grado en la Institución educativa José Carlos Mariátegui del nivel secundaria – Huancayo.	satisfactorio en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales interpersonales en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo. El efecto de la aplicación del programa HSE, según el género, logra la disminución de la escala en los factores de riesgo en los estudiantes del 2do grado en una Institución Educativa secundaria – Huancayo..		Estadística descriptiva. Figura 1. Diseño pre experimental con preprueba y posprueba GE — 01 — X — 02 Donde: GE= Grupo experimental O1= Pre prueba X= Tratamiento (Programa HSE) 02= Pos prueba

ANEXO B

Instrumento de recojo de información de habilidades socioemocionales

Nombres y apellidos: _____

Fecha: _____Grado: _____

Sección: _____ Género: femenino ( ) Masculino ( )

Instrucciones: Lee con atención las siguientes frases. Marca tu respuesta con una cruz o aspa en uno de los cuatro espacios. No hay respuestas buenas o malas: todas son importantes. Por favor, no dejes frases sin responder.

N°	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Reconozco cómo soy, lo que pienso, lo que siento y cómo me relaciono con los demás				
2	Reconozco algunas características en mí que puedo mejorar.				
3	Me considero una persona valiosa.				
4	Me gusta como soy.				
5	Me siento seguro y satisfecho cuando hablo de mí mismo.				
6	Reconozco cuando estoy triste, enojado, avergonzado, preocupado, feliz, etc.				
7	Me doy cuenta de las cosas y situaciones que me ponen triste, molesto, preocupado, o que me alegran, etc.				
8	Me doy cuenta que mi comportamiento cambia cuando estoy triste, molesto, preocupado, alegre, etc.				
9	Practico hábitos para tener una buena salud física (ejercicios, alimentación, sueño, etc.)				
10	Cuido mi salud emocional realizando acciones que me hacen sentir bien (cantar, conversar con amigos, jugar, ayudar a las personas, evitar discusiones, etc.)				
11	Me doy cuenta de situaciones que me pueden hacer daño (accidentes, lugares y personas desconocidas, etc.).				
12	Me doy cuenta que mis pensamientos cambian o son diferentes cuando estoy triste, preocupado, enojado o alegre.				
13	Cuando estoy discutiendo con alguien, intento tranquilizarme para no perder el control.				
14	Cuando estoy molesto/a o triste busco sentirme mejor relajándome o haciendo una actividad que me distraiga.				
15	Me gusta hacer o inventar cosas nuevas.				
16	Ante un problema, pienso en varias soluciones.				
17	Puedo transformar y mejorar cosas que veo a mi alrededor.				
18	Me informo bien antes de tomar una decisión.				
19	Antes de tomar una decisión, pienso en los riesgos que pudieran existir.				
20	Cuando tomo decisiones pienso en mí y mi familia.				
21	Cuando alguien me habla, presto atención para comprender lo que me está diciendo.				
22	Cuando no estoy de acuerdo con algo, digo lo que siento y pienso con respeto, sin lastimar o herir a la otra persona.				
23	Cuando digo lo que pienso, cuido mi tono de voz y los gestos de mi cara.				

24	Me gusta trabajar en equipo y apoyarnos entre todos para alcanzar nuestra meta.				
25	Cuando trabajo en equipo, nos distribuimos las tareas de acuerdo a nuestras habilidades.				
26	Cumplo a tiempo con las tareas que me encarga el equipo.				
27	Me doy cuenta de lo que sienten las otras personas por sus palabras y sus gestos.				
28	Cuando veo que alguien está triste, preocupado o necesita ayuda, busco como apoyarlo.				
29	Me doy cuenta cuando hay problemas o conflictos entre mis compañeros(as)				
30	Cuando ayudo a resolver un problema o conflicto, busco que todos queden tranquilos o contentos al final.				
31	Cuando veo un problema que afecta a mi barrio o comunidad, me pongo sensible y averiguo para saber que está pasando.				
32	Escucho y respeto las opiniones que brindan otras personas para solucionar algún problema que afecta a la comunidad.				
33	Participo en actividades que se realizan para beneficiar a mi comunidad y/o ayudar a alguien que lo necesita.				
34	Reconozco que cada uno de nosotros es diferente y respeto a todas las personas sin discriminarlas.				

Los indicadores para el recojo de información de habilidades socioemocionales y de los factores de riesgo responden a la herramienta validada por el Ministerio de Educación, basada en la revisión de documentos técnicos, literatura especializada y de experiencias en otros países para estudiantes del mismo nivel educativo.

Instrumento de recojo de información de factores de riesgo

Nombres y apellidos: _____

Fecha: _____Grado: _____

Sección: _____ Género: femenino ( ) Masculino ( )

Instrucciones: Lee con atención las siguientes frases. Marca tu respuesta con una cruz o aspa en uno de los cuatro espacios. No hay respuestas buenas o malas: todas son importantes. Por favor, no dejes frases sin responder.

N°	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	He probado alguna bebida con alcohol en reuniones con amigos o familiares.				
2	A veces tengo curiosidad por conocer que se siente al consumir una droga.				
3	Algunos de mis amigos o familiares consumen alcohol y otras drogas.				
4	Siento la necesidad de trabajar para ayudar a mi familia en la compra de alimentos y/ otras necesidades.				
5	Me cuesta cumplir con mis tareas escolares porque vengo cansado/a de trabajar.				
6	A veces no voy a estudiar porque tengo muchas cosas que hacer en mi casa (cocinar, cuidar a mis hermanos, ayudar en la chacra o en la tienda, etc.)				
7	Falto a la escuela por lo menos una vez a la semana.				
8	No me siento motivado a seguir estudiando, he pensado dejar la escuela.				
9	No he recibido información sobre educación sexual en mi escuela, ni en mi familia.				
10	Tengo dudas sobre los cambios en mi cuerpo y no sé a dónde consultar.				
11	No sé cómo cuidarme ante peligros que puedan afectar mi sexualidad (acoso, sexting, infecciones, trata, etc.).				
12	Cuando me equivoco o no cumplo mis obligaciones, me castigan				
13	Alguien de mi familia me hace sentir mal con sus palabras. (por ejemplo: insultos, gritos, malos tratos, etc.).				
14	Uno de mis padres se ausenta mucho tiempo y no se preocupa por mí.				
15	Cuando hay problemas, mis padres discuten y se gritan entre ellos.				
16	Siento que lo que aprendo en la escuela no me servirá para mi futuro.				
17	No me siento motivado por mis maestras/os				
18	Mi familia no cree que la educación sea importante				
19	Pienso que las mujeres son débiles y los hombres fuertes y rudos.				
20	Considero que los hombres son más hábiles para las carreras de ciencias que las mujeres.				
21	Pienso que las mujeres son las indicadas para las tareas de la casa y el cuidado de los hijos.				
22	Pienso que los hombres no deben llorar, ni expresar sus sentimientos en público.				
23	En mi colegio, algunos compañeros(as) se burlan de mí, me fastidian.				

24	Tengo miedo de ir al colegio porque mis compañeros(as) me tratan mal (me empujan, me quitan mis cosas, me golpean, etc.).				
25	Me he dado cuenta que en mi colegio, alguien me mira de forma extraña que me incomoda.				
26	Me gusta poner apodos a mis compañeros para molestarlos.				
27	Cuando tengo un problema de salud no puedo asistir a un servicio de salud.				
28	Los alimentos que tenemos en casa no alcanzan para todos.				
29	En mi casa nos falta algunos servicios como luz, agua o desagüe.				
30	Mi familia no me ha podido comprar mis útiles y uniforme para el colegio.				
31	Algunos amigos cercanos han cometido actos en contra de la ley (Ej. Robar, vender droga, actos de violencia, etc.)				
32	Considero que mi barrio o comunidad es una zona peligrosa				

PERÚ | Ministerio de Educación | Dirección Regional de Educación - Junín | UGEL HUANCAYO | I.E. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI" DE HUANCAYO, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

A la docente **ISABEL MARGOT HERRERA OSPINAL** identificada con DNI N° 20020196, quien ha realizado satisfactoriamente la aplicación de dos instrumentos de investigación, un cuestionario de entrada y otro de salida sobre habilidades socioemocionales y factores de riesgo a los estudiantes del segundo grado, con el propósito de elaborar su informe de tesis denominado **"PROGRAMA HSE PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA - HUANCAYO"**, para optar el título de segunda especialidad profesional en Psicología Educativa y Tutoría por la Universidad Nacional de Huancavelica.

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

Huancayo, 4 de junio del 2025

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI DIRECCIÓN HUANCAYO

Lic. Fredy Florencio Gutarra Meza
DIRECTOR
C.M. N° 1019966623

Jr. Moquegua N° 1379 Huancayo
Correo Electrónico: mesadepartes.ie.jcmariategui.hyo@gmail.com
Director cel.: 964332318

PERÚ | Ministerio de Educación | Dirección Regional de Educación - Junín | UGEL HUANCAYO | I.E. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI" DE HUANCAYO, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

A la docente **GENOVEVA MARTHA TORRES RIVERA,** identificada con DNI N° 19870174, quien ha realizado satisfactoriamente la aplicación de dos instrumentos de investigación, un cuestionario de entrada y otro de salida sobre habilidades socioemocionales y factores de riesgo a los estudiantes del segundo grado, con el propósito de elaborar su informe de tesis denominado **"PROGRAMA HSE PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA - HUANCAYO"**, para optar el título de segunda especialidad profesional en Psicología Educativa y Tutoría por la Universidad Nacional de Huancavelica.

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

Huancayo, 4 de junio del 2025

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI DIRECCIÓN HUANCAYO

Lic. Freddy Florencio Gutarra Meza
DIRECTOR
C.M. N° 1019966823

Jr. Moquegua N° 1379 Huancayo
Correo Electrónico: mesadepartes.ie.jcmariategui.hyo@gmail.com
Director cel.: 964332318

PERÚ | Ministerio de Educación | Dirección Regional de Educación - Junín | UGEL HUANCAYO | I.E. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI" DE HUANCAYO, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

A la docente **ISABEL MARGOT HERRERA OSPINAL** identificada con DNI N° 20020196, quien ha realizado satisfactoriamente la aplicación de dos instrumentos de investigación, un cuestionario de entrada y otro de salida sobre habilidades socioemocionales y factores de riesgo a los estudiantes del segundo grado, con el propósito de elaborar su informe de tesis denominado **"PROGRAMA HSE PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA - HUANCAYO"**, para optar el título de segunda especialidad profesional en Psicología Educativa y Tutoría por la Universidad Nacional de Huancavelica.

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

Huancayo, 4 de junio del 2025

Lic. Fredy Florencio Gutarra Meza
DIRECTOR
C.M. N° 1019966623

Jr. Moquegua N° 1379 Huancayo
Correo Electrónico: mesadepartes.ie.jcmariategui.hyo@gmail.com
Director cel.: 964332318

PERÚ | Ministerio de Educación | Dirección Regional de Educación - Junín | UGEL HUANCAYO | I.E. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

QUIEN SUSCRIBE EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI" DEL NIVEL SECUNDARIA DE HUANCAYO, EXPIDE LA PRESENTE:

CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN DE USO DE NOMBRE DE LA I.E. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

A las docentes **ISABEL MARGOT HERRERA OSPINAL** identificada con DNI N° 20020196, y **GENOVEVA MARTHA TORRES RIVERA,** identificada con DNI N° 19870174, con el propósito de elaborar su informe de tesis denominado **"PROGRAMA HSE PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA - HUANCAYO"**, para optar el título de segunda especialidad profesional en Psicología Educativa y Tutoría por la Universidad Nacional de Huancavelica.

Se expide la presente constancia a solicitud de las interesadas para los fines que crean conveniente.

Huancayo, 4 de junio del 2025

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI HUANCAYO DIRECCIÓN

Lic. Fredy Florencio Gutarra Meza
DIRECTOR
C.M. N° 1019966823

Jr. Moquegua N° 1379 Huancayo
Correo Electrónico: mesadepartes.ie.jcmariategui.hyo@gmail.com
Director cel.: 964332318

| Pretest | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | P14 | P15 | P16 | P17 | P18 | P19 | P20 | P21 | P22 | P23 | P24 | P25 | P26 | P27 | P28 | P29 | P30 | P31 | P32 | P33 | P34 | P35 | P36 | P37 | P38 | P39 | P40 | P41 | P42 | P43 | P44 | P45 | P46 | P47 | P48 | P49 | P50 | P51 | P52 | P53 | P54 | P55 | P56 | P57 | P58 | P59 | P60 | P61 | P62 | P63 | P64 | P65 | P66 |
|---|---|---

| | Postest | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | P14 | P15 | P16 | P17 | P18 | P19 | P20 | P21 | P22 | P23 | P24 | P25 | P26 | P27 | P28 | P29 | P30 | P31 | P32 | P33 | P34 | P35 | P36 | P37 | P38 | P39 | P40 | P41 | P42 | P43 | P44 | P45 | P46 | P47 | P48 | P49 | P50 | P51 | P52 | P53 | P54 | P55 | P56 | P57 | P58 | P59 | P60 | P61 | P62 | P63 | P64 | P65 | P66 |
|---|---|---

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes



PLAN TUTORIAL DE AULA
2° GRADO "H"

2024

HUANCAYO - PERÚ

PLAN TUTORIAL DE AULA – 2024

I. DATOS GENERALES:

1.1. UGEL : Huancayo
1.2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
1.3. Director : Fredy Gutarra Meza
1.4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
1.5. Coordinador TOE II : Antonio Ccanto Mallma
1.6. Docente Tutor(a) :
1.7. Ciclo : VI
1.8. Grado y sección a cargo : 2° "H"

II. DIAGNÓSTICO

Resultados de la Evaluación Diagnóstica **de Habilidades Socioemocionales** (CICLO VI)

DIMENSIONES	INDICADORES	ESTADO
Autoconcepto	El o la estudiante describe sus características personales (físicas, sociales, emocionales, académicas, etc.).	PROCESO
	El o la estudiante reconoce sus aspectos por mejorar.	PROCESO
Autoestima	El o la estudiante tiene una imagen positiva de sí mismo.	PROCESO
	El o la estudiante se encuentra satisfecho consigo mismo.	PROCESO
	El o la estudiante puede manifestar las ideas que tiene de sí mismo sin temor, ni vergüenza.	PROCESO
Conciencia Emocional	El o la estudiante tiene la capacidad de nombrar y diferenciar sus emociones.	PROCESO
	Elo la estudiante puede explicar las causas y consecuencias de sus emociones.	PROCESO
	El o la estudiante comprende cómo sus emociones afectan su comportamiento	PROCESO
Autocuidado	El o la estudiante reconoce y pone en práctica hábitos que le permiten tener una adecuada salud física.	INICIO
	El o la estudiante realiza acciones para promover su bienestar emocional.	PROCESO
	El o la estudiante identifica situaciones que pueden afectar su salud emocional.	PROCESO
Regulación Emocional	El o la estudiante reconoce que sus pensamientos cambian de acuerdo a sus emociones.	PROCESO
	El o la estudiante expresa sus emociones de forma apropiada.	PROCESO
	El o la estudiante sabe cómo regular sus emociones teniendo en cuenta su autocuidado y el impacto en los demás.	PROCESO
Creatividad	El o la estudiante es capaz de producir algo nuevo o generar proyectos novedosos.	PROCESO
	El o la estudiante ante un problema piensa en diferentes posibles soluciones.	PROCESO
	El o la estudiante toma la iniciativa para transformar o mejorar algo que ya existe.	PROCESO
Toma de decisiones responsables	El o la estudiante identifica las diferentes opciones antes de tomar decisiones.	PROCESO
	El o la estudiante evalúa los posibles riesgos y consecuencias antes de tomar decisiones.	PROCESO
	Al tomar decisiones, el o la estudiante toma en cuenta su bienestar personal y de su entorno.	PROCESO
Comunicación asertiva	El o la estudiante escucha atentamente a su interlocutor.	PROCESO
	El o la estudiante comunica de forma directa y clara aquellas situaciones que le incomodan, sin agredir a otras personas.	PROCESO
	El o la estudiante expresa de forma coherente su mensaje verbal y gestual.	PROCESO
Trabajo en equipo	El o la estudiante es capaz de trabajar en equipo para alcanzar un objetivo común.	PROCESO
	El o la estudiante considera y valora las diferentes características de sus compañeros, al distribuir tareas.	PROCESO

	El o la estudiante cumple con las indicaciones y plazos de las tareas, contribuyendo al trabajo de equipo.	PROCESO
Empatía	El o la estudiante comprende las emociones de otras personas a través de sus gestos y expresiones verbales	PROCESO
	El o la estudiante entiende la situación o necesidades que está viviendo la otra persona y busca cómo ayudarla.	PROCESO
Resolución de Conflictos	El o la estudiante es capaz de reconocer una situación conflictiva.	PROCESO
	El o la estudiante participa en una acción para resolver un conflicto.	PROCESO
Conciencia Social	El o la estudiante es sensible ante los temas o problemas de interés de la comunidad, formulando preguntas sobre sus causas y consecuencias.	PROCESO
	El o la estudiante toma en cuenta distintas perspectivas para buscar el bien común.	PROCESO
Comportamiento prosocial	El o la estudiante es capaz de colaborar y/o ayudar a otros sin que lo soliciten.	PROCESO
	El o la estudiante convive reconociendo las diferencias, valorando la diversidad de las personas sin discriminarlas.	PROCESO

Resultado de la Evaluación Diagnóstica de **Factores de riesgo**

Factores de riesgo	Dimensiones	Indicadores	ESTADO
FR	Consumo de alcohol y drogas	Elo la estudiante ha consumido alcohol u otras drogas.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante tiene curiosidad por consumir drogas.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante tiene amigas/os o familiares cercanos que consumen drogas.	RIESGO MODERADO
FR	Trabajo Adolescente	El o la estudiante se siente obligado a trabajar para apoyar a su familia en la compra de alimentos y/u otros gastos.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante suele estar cansado/a y no cumple con sus otras responsabilidades escolares porque trabaja.	RIESGO MODERADO
		El o la adolescente descuida sus estudios porque pasa demasiado tiempo encargándose de las labores de su hogar.	RIESGO MODERADO
FR	Ausentismo Escolar	El o la estudiante falta al menos una vez a la semana a la escuela, sin justificación.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante no se encuentra motivado para seguir estudiando.	RIESGO MODERADO
FR	Desinformación sobre educación sexual integral	El o la estudiante conoce sobre educación sexual.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante reconoce los cambios que está experimentando en su cuerpo.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante sabe cómo prevenir riesgos en relación a su salud sexual.	RIESGO MODERADO
FR	Violencia familiar	Al menos uno de los padres o cuidador(a) ejerce violencia física al estudiante.	RIESGO MODERADO
		Al menos uno de los padres o cuidador/a maltrata emocionalmente al/a la estudiante.	RIESGO MODERADO
		Al menos uno de los padres o cuidador(a) no asume su responsabilidad con el estudiante.	RIESGO MODERADO
		Los padres o cuidadores del estudiante se pelean entre sí delante de sus hijos.	RIESGO MODERADO
FR	Limitada expectativa sobre la educación	El o la estudiante reconoce los beneficios de la educación en su vida.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante considera que los docentes aportan y le motivan a su aprendizaje.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante siente que sus padres confían en su capacidad para aprender.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante cree que los hombres tienen superioridad física e intelectual sobre las mujeres.	RIESGO MODERADO
FR	Percepción sobre estereotipos de género	El o la estudiante considera que hombres y mujeres deben optar por carreras o profesiones de acuerdo a su sexo.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante cree que hombres y mujeres cumplen diversos roles en el hogar y la sociedad.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante cree que los hombres no sienten las mismas emociones que las mujeres	RIESGO MODERADO
FR	Violencia escolar	El o la estudiante siente que sus compañeros se burlan de él o ella.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante siente temor de asistir al colegio por recibir malos tratos de sus compañeros o profesores.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante se siente acosado sexualmente por un compañero o adulto del colegio.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante manifiesta agresividad verbal y/o física hacia otras personas.	RIESGO MODERADO
FR	Limitados recursos económicos	El o la estudiante no tiene acceso a servicios de salud.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante no tiene acceso a una alimentación adecuada.	RIESGO MODERADO
		La vivienda del o la estudiante no cuenta con alguno de los servicios básicos: luz, agua potable, etc.	RIESGO MODERADO
		La familia del o la estudiante tiene ingresos económicos limitados.	RIESGO MODERADO
FR	Entorno de riesgo	El o la estudiante tiene amistad con personas que infringen la ley.	RIESGO MODERADO
		El o la estudiante frecuenta lugares peligrosos.	RIESGO MODERADO

RESULTADO/INTERPRETACIÓN:

DIMENSIÓN	ESTADO	INTERPRETACIÓN
Habilidades socioemocionales	**En inicio**	Los estudiantes presentan mayores dificultades en el desarrollo de sus HSE.
	En Proceso	Los estudiantes presentan ligeras dificultades en el desarrollo de sus HSE.
	Satisfactorio	Los estudiantes no presentan dificultades en el desarrollo de sus HSE.
Factores de riesgo	**Alto riesgo**	Los estudiantes requieren mayor acompañamiento y contrastar la información con otras fuentes para prevenir conductas y/o situaciones de riesgo.
	Riesgo moderado	Los estudiantes requieren acciones de acompañamiento para prevenir conductas y/o situaciones de riesgo.
	Bajo riesgo	Los estudiantes cuentan con factores protectores.

III. JUSTIFICACIÓN:

Miles de niñas, niños y adolescentes enfrentaban antes de la pandemia, diferentes situaciones que afectaban su bienestar y desarrollo integral; como problemas de salud física y mental, vulneración de sus derechos, entre otros. La pandemia que afectó al mundo agravó estas problemáticas, siendo así, que muchos de ellos y ellas sufren ahora graves consecuencias en diferentes aspectos de su vida, sobre todo, a nivel socioemocional y educativo. Frente a este contexto, el presente plan toma como base los resultados obtenidos en el diagnóstico del estado de las habilidades socioemocionales y factores de riesgo que presentan las y los estudiantes del ciclo VI, por lo tanto, el objetivo se centra en acompañar al estudiante mediante el Programa de HSE para el bienestar de la y el estudiante, enfatizando el soporte socioemocional, durante el presente año académico.

IV. OBJETIVOS:

4.1. OBJETIVO GENERAL:

Brindar el acompañamiento socioafectivo y cognitivo a la y el estudiante mediante el Programa de Habilidades Socioemocionales para contribuir a su desarrollo integral y bienestar general.

4.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Desarrollar las experiencias de Aprendizaje de tutoría (EDAT) que permitan fortalecer la práctica de las habilidades socioemocionales en los estudiantes para el logro de un mayor bienestar integral y una convivencia escolar basada en la práctica de valores.
- Promover con las EDAT en las y los estudiantes menos conductas de riesgo.
- Orientar a las y los estudiantes en el desarrollo de estrategias de autorregulación de emociones con el propósito de modelar sus relaciones interpersonales
- Fomentar mayor progreso y productividad laboral que permita los aprendizajes en un clima favorable.
- Contribuir a la promoción de la participación estudiantil dando espacios para el desarrollo de diversas actividades
- Realizar reuniones con las madres y padres de familia para dar a conocer los resultados grupales obtenidos a través de la herramienta y trabajar, si fuera el caso de estudiantes que lo requieran de manera individual.

V. ORGANIZACIÓN DE ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES:

Estrategias	ACTIVIDADES	BIM I	BIM II	BIM III	BIM IV
Tutoría grupal	Aplicación de las Experiencias de aprendizaje tutorial.	x	x	x	x
Tutoría individual	Seguimiento y atención de casos/ problemas o situaciones particulares de los estudiantes, a pedido de ellos, de sus padres o docentes de áreas.	x	x	x	x
Participación estudiantil	Asambleas estudiantiles participación en las diferentes actividades programadas.	x	x	x	x
Padres de familia	Reuniones con los padres/madres de familia, participación en actividades institucionales, orientación y consejería familiar.	x	x	x	x
Orientación educativa permanente	Mediar ante conflictos, brindar espacios de escucha activa, acompañamiento cognitivo y socioemocional a los estudiantes, trabajo con los padres.	x	x	x	x

VI. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

SEMANAS	ACTIVIDADES	BIMESTRE I 11/3-10/5	BIMESTRE II 13/5-19/7	BIMESTRE III 5/8-11/10	BIMESTRE IV 14/10-20/12
	Tutoría grupal:				
1	Encuentro, bienvenida. Establecemos nuestra norma de convivencia				
2	Aplicación de la herramienta de recojo de información de las habilidades socioemocionales y factores de riesgo.				
3	**EDAT 1: "Los semáforos del autocuidado"** para el desarrollo del Autocuidado. Actividad 1: Identificamos situaciones de riesgo (90')				
4	Actividad 2: El juego del autocuidado (90')				
5	Actividad 3: Historias interactivas (90')				
6	**EDAT 2: "Estas son mis emociones"** para el desarrollo de la conciencia emocional Actividad 1: Imágenes emocionales (90')				
7	Actividad 2: Silueta emocional (90')				
8	Actividad 3: Encuentro conmigo mismo (90')				
9	**EDAT 3: "Haciéndome cargo de mis emociones"** para el desarrollo de la regulación emocional ACTIVIDAD 1: Actividad 1: Ese otro que soy yo (90')				
1	Actividad 2: El personaje emocional (90')				
2	Actividad 3: Botiquín emocional (90')				
3	**EDAT 4: "Desenredando el conflicto"** para el desarrollo de la Resolución de conflictos. Actividad 1: La madeja (90')				
4	Actividad 2: Fichas (90')				
5	Actividad 3: Un conflicto real (90')				
6	**EDAT 5: "Retos de colaboración"** para el desarrollo del trabajo en equipo. Actividad 1: Dibujo conjunto (90')				
7	Actividad 2: Puente humano (90')				
8	Actividad 3: Rompecabezas (90')				
9	**EDAT 6: "Juegos de comunicación"** para el desarrollo de la comunicación asertiva. Actividad 1: Tabú (90') Actividad 2: Colores (45')				
10	Actividad 3: Juego de roles en tres escenas (90')				
1	**EDAT 7: "El mundo de las ideas imposibles"** para el desarrollo de la Creatividad. Actividad 1: Mil usos para un objeto (90')				
2	Actividad 2: El cuento imposible (90')				
3	Actividad 3: Vender lo invendible (90')				
4	**EDAT** 8: "**Revista para otros mundos"** para el desarrollo del Autoconcepto. Actividad 1: El collage (90')				
5	Actividad 2: El cuento colectivo (90')				
6	Actividad 3: Amenidades: Actividades e historietas (90')				
7	Actividad 4: Terminamos nuestra revista y lo socializamos (90')				
8	**EDAT 9: "Somos parte de un todo"** para el desarrollo de conciencia social. Actividad 1: Nuestro rompecabezas (90')				
9	Actividad 2: Pasos en espiral (90')				
10	Actividad 3: La melodía (90')				
1	**EDAT 10: "Viajamos en el tiempo"** para el desarrollo de la autoestima. Actividad 1: Mensajes con mi yo del pasado (90')				
2	Actividad 2: Mi yo del futuro (90')				
3	Actividad 3: Encuentro conmigo mismo (90')				
4	**EDAT 11: "Poniéndome en tus zapatos"** para el desarrollo de la empatía. Actividad 1: ¿Qué le dirías? (90')				
5	Actividad 2: ¿Cómo lo haría? (90')				
6	Actividad 3: ¿Qué se siente? (90')				
7	**EDAT 12: "El valor de las decisiones"** para el desarrollo de la toma de decisiones responsables.				

	Actividad 1: Barquitos de papel (90')				
8	Actividad 2: Mi equipo sí puede (90')				
9	Actividad 3: El equipo más fuerte (90')				
10	Evaluación de resultados: Aplicación de la herramienta de recojo de información de las habilidades socioemocionales y factores de riesgo (salida)				

VII. RECURSOS:

RECURSOS HUMANOS: Tutores, Estudiantes, Auxiliares de educación, Padres de familia.

RECURSOS MATERIALES: Laptop, multimedia, parlantes, cartulinas, plumones, cinta masking tape, revistas, papelotes, recursos digitales, TIC.

VIII. EVALUACIÓN:

FICHA DE EVALUACIÓN FINAL			
CRITERIOS	**LOGROS**	**DIFICULTADES**	**ALTERNATIVAS DE MEJORA**
Recojo de información (Evaluación diagnóstica)			
Implementación de las EDATs en la tutoría grupal.			
Atención de la tutoría Individual.			
Organización, acciones conjuntas y orientación a las familias			
Trabajo coordinado con alianzas estratégicas (participación en charlas, talleres u otros).			

Huancayo, marzo de 2024

DOCENTE TUTOR (A)

COORDINACIÓN TOE

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 1

"LOS SEMÁFOROS DEL AUTOCUIDADO"

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 01

TÍTULO: Los semáforos del autocuidado

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

La adolescencia constituye una etapa de búsqueda constante de modelos y referentes de acción. La familia, los padres y las autoridades pasan a un segundo plano respecto de lo que el y la adolescente puede observar de sus pares, medios de comunicación, redes sociales, etc. Muchas veces, estos modelos alternativos a la familia pueden significar riesgos, que son necesarios poder identificar para afrontar correctamente.

En esta experiencia, los estudiantes utilizarán la simbología del semáforo (luz verde, ámbar y roja) durante las actividades que se plantean para reconocer conductas de autocuidado y distinguirlas de aquellas que no lo son, a través de situaciones donde la toma de decisiones y la conexión entre acciones y consecuencias son requisitos para una respuesta correcta.

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿Cómo puedo desarrollar conductas y hábitos saludables en mi vida cotidiana?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Enfoque ambiental	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejoran el propio desempeño y aumentas el estado de satisfacción consigo mismo y con la circunstancia.	Los estudiantes, orientados por sus docentes, reflexionan sobre el desarrollo de su aprendizaje.
Enfoque intercultural	Respeto a la identidad cultural	Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes	Los estudiantes muestran respeto a las diversas identidades culturales de sus pares buscando una convivencia de armonía

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Los y las estudiantes reconocen conductas y hábitos saludables en su vida cotidiana, distinguiéndolos de aquellos que no lo son, a partir de sus consecuencias.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Asume una vida saludable
	Construye su identidad
	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Autocuidado.	Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo. (MINEDU, 2021; UNICEF, 2017; Tobón, 2015; Escobar et al., 2011; MINED, 2021).

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce y menciona hábitos y conductas que pueden ponerle en una situación de riesgo.
- Identifica y menciona personas y situaciones de su entorno que pueden provocar riesgo para su persona. Explica por qué se trata de una situación de riesgo.
- Reconoce y menciona hábitos personales que son saludables y que lo hacen sentir bien física, mental y/o emocionalmente.
- Identifica personas de su entorno que pueden ayudarle a mantener hábitos saludables.
- Refiere acciones y planes personales para repetir conductas saludables en su vida cotidiana.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 25 al 27 de marzo	**Identificamos situaciones de riesgo**	Una primera actividad de selección de vías de acción a partir de casos específicos sobre los que reflexionarán y dialogarán.
2	Del 1 al 5 de abril	**El juego del autocuidado**	Una segunda actividad de elaboración de un juego de mesa sobre comportamientos y hábitos saludables
3	Del 8 al 12 de abril	**Historias interactivas**	Una tercera actividad de elaboración de una historia interactiva para la toma de decisiones saludables.

5. MATERIALES:

Actividad 1: Casos
- Materiales de 3 colores: verde, amarillo y rojo (paletas, banderines, letreros, tarjetas, etc.) Estos serán utilizados durante todas las actividades.
- Tarjetas de casos.
- Fichas de registro de compromiso de autocuidado.
- Lápiz o lapicero.

Actividad 2: El juego
- Papel (cualquier tipo, de preferencia bond).
- Lápiz o lapicero.
- Lápices de colores (rojo y verde).
- Tijeras.
- Fichas de registro de compromiso de autocuidado.

Actividad 3: Historias interactivas
- Papel (de preferencia bond A4, pero podría ser cualquiera).
- Lápiz o lapicero.
- Lápices de colores o plumones.

Huancayo, 25 de marzo de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	I/1/1	
	Fecha	25-27 de marzo del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	2°	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: Identificamos situaciones de riesgo

Propósito: Que los estudiantes reconozcan y describan diversas situaciones de riesgo presentes en la escuela, el hogar y la comunidad, analizando por qué son peligrosas y proponiendo acciones de prevención y protección para cuidar su bienestar y el de los demás.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Ya en clase, se explica a los estudiantes que con esta actividad se dará inicio a una nueva experiencia, que se denomina "El semáforo del autocuidado" que les ayudará a identificar situaciones y conductas de riesgo, así como fortalecer factores protectores frente a esos riesgos.
Luego, conformará pequeños equipos, de 4 a 5 estudiantes cada uno.
Organizados los equipos, se explica la dinámica de los 3 colores: "durante las próximas actividades, utilizaremos el código del semáforo para definir, como equipos, la mejor manera de responder ante cada situación presentada. Elegiremos el color verde para demostrar que estamos de acuerdo, que se trata de una acción positiva, constructiva o de una situación que no implica riesgo. En cambio, el color rojo representa una acción que no deberíamos de realizar, es una señal de peligro. Si no estamos seguros, elegiremos el color ámbar / amarillo, y esperaremos para determinar si finalmente estamos ante una situación de luz verde o luz roja, y que valdría la pena conversar al respecto para tomar una decisión".
Se realizará un ejercicio inicial para confirmar que sus estudiantes hayan comprendido la mecánica de la actividad, utilizando un ejemplo sencillo como el siguiente: "Álvaro no sabe nadar. Durante un paseo de fin de semana con sus primos, estos le cuentan que la playa queda muy cerca, y que podrían ir. A Álvaro le gusta la idea y los acompaña. Una vez en la playa, le proponen una competencia, hasta unas rocas que se encuentran a unos 100 metros de la orilla. Todos corren para no ser los últimos en llegar. Álvaro también corre y se mete al mar entre los primeros, pues no piensa ser la burla de sus primos. ¿Qué color le asignan al comportamiento de Álvaro?" Entonces, solicita que levanten el color que represente su forma de pensar ante este caso, y luego se genera una reflexión al respecto. ¿Por qué eligieron ese color?, ¿Qué puede pasar con Álvaro?, ¿Cuál sería la decisión más adecuada?, ¿Qué harías tú si fueras Álvaro?
Se cierra la introducción con el siguiente mensaje: "Esta será la primera de tres actividades en las que nuestros semáforos se encontrarán activados, en busca de acciones y decisiones a las que les asignaremos luz roja, luz verde o luz ámbar. Algo parecido a lo que ocurre en nuestros cerebros en nuestro día a día, así que, a partir de nuestras respuestas, podremos comprender cómo percibimos el riesgo y de qué manera podríamos actuar frente a él"

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

DESARROLLO

Se comunica a los estudiantes que se presentará una serie de casos, ante los cuales, los equipos contarán con un plazo de entre 3 y 5 minutos para reflexionar sobre cada una de estas situaciones y en consenso eligen uno de los tres colores posibles: verde si es una conducta que "aprueban" (positiva, saludable), roja si es una conducta que "desaprueban" (negativa, destructiva), o ámbar / amarilla si consideran que no corresponde a ninguno de los dos casos previos. Los casos son presentados en el anexo 2.

Ante cada caso, los equipos deben conversar y ponerse de acuerdo, hasta alcanzar el consenso y brindar todos, una sola opción. Al concluir el ejercicio, de forma aleatoria, el docente solicita a uno o dos grupos una explicación del por qué el color seleccionado. Se promoverá que todos los equipos participen. Cada caso es un motivo para reflexionar sobre cómo estos protagonistas trabajan en el cuidado de sus cuerpos y sus mentes, y cuáles podrían ser los impactos de cada uno de los comportamientos reportados.

CIERRE

Al finalizar el ejercicio, se cierra con una conversación sobre la base de preguntas como:
- ¿Cuál de las situaciones resultó la más fácil para lograr un acuerdo? ¿Por qué?
- ¿Y cuál fue la más difícil? ¿Por qué?
- ¿Cuáles serían las consecuencias de las acciones que calificaron con el color rojo?
- ¿Existen otras situaciones de riesgo para los adolescentes en nuestra comunidad? ¿Cuáles?
- ¿Qué podemos hacer para evitar que estas situaciones nos afecten?

Resulta clave indicar a los estudiantes que nuestro cerebro siempre nos está enviando señales de alerta sobre las posibles situaciones de peligro a los que nos podemos enfrentar, al igual que en la dinámica del semáforo, sin embargo, en muchos momentos se ve "nublada" u obstaculizada, o las ignoramos porque le damos mayor relevancia a nuestros impulsos, emociones o impresiones, sin dar el espacio necesario para reflexionar sobre cada situación de riesgo, tal como lo hemos ejemplificado en este ejercicio. Lo interesante es que, una vez que desarrollemos esta práctica, este proceso puede ser más rápido y adquiriremosla costumbre de "detenernos a pensar sobre los posibles riesgos" que estas situaciones puedan traer. Se trata de que vayamos formando el hábito de detenernos brevemente a reflexionar, hasta convertirse en una excelente práctica de autocuidado.
Luego, se motiva a las y los estudiantes a identificar algunas conductas que habitualmente realizan y que creen que de alguna forma los pueda afectar. Para ello pueden trabajar con la Ficha de registro de compromisos, que tiene el siguiente formato:

Dejaré de...	Y empezaré a...

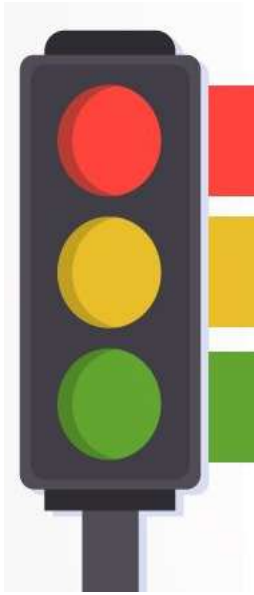
Esta ficha contendrá compromisos que los y las estudiantes adquieran a partir de la identificación de conductas que pueden afectarlo, siguiendo los ejercicios trabajados durante la actividad, como, un ejemplo de compromiso puede ser, "Dejaré de dormir a la medianoche por ver la TV y empezaré a acostarme más temprano porque así podré descansar mejor y aprovechar más el día siguiente". Se promueve que no se formulen más de dos compromisos, por el momento, para que el estudiante pueda realizar el seguimiento y evaluación de sus logros.

La ficha será motivo de conversaciones en las próximas sesiones de clase, en las que se preguntará por el avance de sus compromisos, qué les está funcionando y qué no, y cómo se sienten a partir de los cambios que están sosteniendo.

DOCENTE TUTOR	Vº Bº COORDINADOR DE TOE

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

ANEXO 1



PARAR	Conductas que "desaprueban" (negativas, destructivas)
PENSAR	No corresponde a ninguno de los casos previos
ACTUAR	Conductas que "aprueban" (positiva saludable)

- Verde: La situación muestra una conducta adecuada de autocuidado.
- Amarillo: La conducta genera dudas o puede mejorar.
- Rojo: La conducta no es adecuada y pone en riesgo el bienestar.

ANEXO 2

2. Análisis de casos

Cada estudiante analiza la situación y levanta el color que represente su opinión.

• Alicia siente que tiene suficiente trabajo con asistir al colegio. Por eso, y aunque siente que tiene bastante energía, siempre que está en casa está acostada, ya sea en su cama o en un sillón de su sala. Sus papás comprenden que ella es una persona tranquila y que prefiere tener poca actividad, así que le permiten seguir descansando, e incluso se ofrecen a ayudarla si necesita algo para estar más cómoda. ¿Qué opinan del comportamiento de Alicia?

• Carlos piensa que es muy importante reunirse con sus amigos, a quienes aprecia mucho, y conoce desde que eran muy pequeños. Ellos buscan realizar retos constantes para demostrar quién es el mejor: quién aguanta cargar más peso con sus manos, quién puede estar más tiempo sin comer, quién puede gritar más alto por más tiempo. Carlos se divierte mucho con estos retos y siempre quiere ganarlos, aunque no siempre lo logra.

• Daniela ama la lectura, y su tía le ha regalado una colección de 5 libros que la tienen muy entusiasmada. Por eso, ha decidido leer a partir de las 8.00 a.m., que es cuando puede concentrarse mejor, hasta que sus ojos se lo permitan. Por ejemplo, ayer se fue a dormir a las 2.30 a.m. Hoy hará lo mismo. La lectura es apasionante y siente que ha encontrado el mejor pasatiempo del mundo.

• Eduardo es responsable por Argos, su perro, a quien saca a pasear todas las tardes. A Argos le gusta mucho explorar, y siempre lleva a Eduardo a nuevos lugares. Eduardo sabe que está protegido por Argos, que es grande y podría defenderlo si se encuentra en una situación peligrosa, así que se deja llevar por él. Ha empezado a conocer lugares que no conocía, alejándose de su barrio, sin preocuparse, porque Argos conoce el camino.

• Flor ha descubierto hace poco que los alimentos muy condimentados le caen mal. No entiende bien por qué, ya que en su casa todos aman la comida de sabores fuertes y con mucho picante. Es una costumbre familiar. Y por eso mismo prefiere no contarles a sus padres, quienes celebran cada vez que ella agrega un poco más de rocoto a su plato. "Ya se me pasará", piensa Flor, mientras disfruta del sabor, sabiendo que luego se sentirá mal.

• Alicia siente que tiene suficiente trabajo con asistir al colegio. Por eso, y aunque siente que tiene bastante energía, siempre que está en casa está acostada, ya sea en su cama o en un sillón de su sala. Sus papás comprenden que ella es una persona tranquila y que prefiere tener poca actividad, así que le permiten seguir descansando, e incluso se ofrecen a ayudarla si necesita algo para estar más cómoda. ¿Qué opinan del comportamiento de Alicia?

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	I/1/2	
	Fecha	1-5 abril del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	2°	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: EL JUEGO DEL AUTOCUIDADO

Propósito: Que los estudiantes reconozcan la importancia del autocuidado mediante la participación en un juego interactivo, identificando acciones que promueven su bienestar físico y emocional, y diferenciándolas de conductas que representan riesgos para su salud.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Iniciamos la sesión recordando los principales hallazgos y conclusiones de la actividad previa, y consulta por los avances desarrollados en sus fichas de registro de compromisos, a través de preguntas como:
• ¿Lograron identificar algunas conductas de riesgo que pueden afectarlos?, ¿Cuáles?
• ¿Cómo les fue en el cumplimiento de sus compromisos?
• ¿Qué compromiso fue el más sencillo de cumplir? ¿Por qué?
• ¿Qué compromiso se hizo más difícil? ¿Qué hiciste para poder ponerlo en práctica?
• ¿Qué compromiso no lograste poner en marcha? ¿Por qué? ¿Qué podrías hacer para lograr tu propósito?
Luego, indica que ha llegado el momento de avanzar en el desarrollo de otras actividades relacionadas a sus semáforos de autocuidado, y que ya se encuentran listos para hacerse cargo de situaciones más complejas, pudiendo llegar hasta el nivel que ellos consideren posible. La idea aquí es retarlos a dar lo mejor de sí en la actividad que está por empezar.

DESARROLLO

Los y las estudiantes son divididos nuevamente en equipos. Podrían ser los equipos de la sesión previa, o bien nuevos equipos, según consideremos conveniente. Una vez conformados los equipos, reciben la siguiente instrucción: "En esta ocasión ustedes crearán un juego de mesa. Este juego consiste en elaborar un conjunto **de tarjetas en** las que se proponen diferentes comportamientos de adolescentes, de preferencia, existentes en su entorno. En un extremo de cada tarjeta marcarán con el color que corresponda al comportamiento elegido: rojo si es un comportamiento que trae consecuencias negativas y verde si es un comportamiento que trae consecuencias positivas. Cada equipo deberá preparar al menos 20 tarjetas, que servirán para hacer jugar a los demás equipos".
Se presentan algunos ejemplos de ideas para la tarjeta:
• Salir de noche con amigos y amigas, sin permiso o sin avisar a dónde voy (rojo).
• Consumir medicamentos sin consultar con un especialista (rojo).
• Escuchar música a todo volumen en tus audífonos, para sentir sus vibraciones en todo tu cuerpo (rojo).
• Buscar trabajo en lugares desconocidos o de mala reputación (rojo).
• Colocar en una pared imágenes de lugares que quisieras conocer y cosas que te gustaría hacer (verde).

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

• Tomarte al menos veinte minutos al día para hablar con tu mejor amigo/a (verde).
• Ir a fiestas o reuniones solo de mis amigos y amigas cercanos, los cuales son conocidos por mi familia (verde).
Una vez preparadas las tarjetas, se procede a jugar. Cada grupo lee 10 de sus tarjetas (las que considere que implican situaciones de mayor impacto para ellos y el grupo), y solicita a los otros grupos que califiquen las situaciones que presentan con las señales del semáforo, considerando si estas corresponden o no a situaciones de riesgo.Si algún equipo da una respuesta equivocada (indica como negativo un comportamiento positivo o viceversa) el docente preguntará al resto de la clase si están de acuerdo con esa clasificación y por qué, promoviendo que los mismos estudiantes arriben a las respuestas correctas. De ser necesario, el o la docente complementará la explicación.
Es función del docente durante el proceso de creación de las tarjetas acompañar a los equipos para asegurar el cumplimiento de las condiciones propuestas, especialmente en cuanto a los contenidos de estas, para que reflejen comportamientos saludables y no saludables, vinculados directamente con el autocuidado. Si los estudiantes se quedan sin ideas, sugerirles que piensen en cosas que ellos hacen en su día a día.

CIERRE

Finalizado el juego, se conduce una reflexión final a partir de las siguientes preguntas:
• ¿Cuáles fueron los comportamientos más difíciles de calificar? ¿Por qué?
• Y en su vida diaria, ¿Qué comportamientos son difíciles de calificar como saludables o no saludables? ¿Qué haces en esos casos?
• ¿Cómo podríamos decidir con mayor facilidad y seguridad cuando se nos presenta la oportunidad de realizar algunas de estas acciones?
La reflexión debe conducir a los y las estudiantes a reconocer que no todas las situaciones son sencillas de determinar como positivas o negativas, constructivas o destructivas, por lo que resulta importante reconocer patrones o criterios que nos ayuden a tomar los caminos correctos en cuanto a nuestro propio cuidado. Pero ¿Cuáles podrían ser esos criterios? Podríamos empezar pensando en aquello que nos hace bien, que nos permite sentirnos a gusto, confortables. Pero no basta. También sería importante agregar que nos permite crecer, mejorar, aprender. Ser o estar mejor. Y que no afecta a otros. Podríamos seguir incorporando más criterios.
Luego, el docente promueve que los estudiantes elijan tres conductas o situaciones a las que comúnmente se enfrentan y que las analicen de acuerdo al cuadro:

Dejaré de...	Y empezaré a...	Porque así...

¿Qué nuevos compromisos incorporarán a partir de lo aprendido en esta actividad? Conversan durante algunos minutos y el o la docente aprovecha el espacio para brindar recomendaciones para asegurar el logro de resultados positivos.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

ACTIVIDAD 2: "EL JUEGO: DECISIONES QUE NOS CUIDAN"

Materiales

Papel (de preferencia bond).
Lápiz o lapicero.
Lápices de colores rojo y verde.
Tijeras.
Fichas de registro de compromiso de autocuidado.

1. Elaboración del juego

Se organizan a los estudiantes en equipos de 4 o 5 integrantes.

Cada equipo recibe hojas de papel y se les indica:

Dibujar un camino o recorrido (tipo juego de mesa) con casillas.

Algunas casillas deben estar marcadas en verde (acciones positivas).

Otras casillas deben estar marcadas en rojo (acciones que afectan el autocuidado).

En tarjetas recortadas, cada equipo escribe situaciones reales de la vida adolescente, por ejemplo:

Verde: "Pido ayuda cuando me siento mal".

Rojo: "Me comparo constantemente con otros".

Las tarjetas se colocan en las casillas correspondientes del recorrido.

2. Juego y reflexión

Los equipos intercambian sus juegos con otro grupo.

Un integrante avanza por el recorrido leyendo las situaciones que le tocan.

Cada vez que cae en una casilla:

Verde: explica por qué la acción ayuda al autocuidado.

Rojo: propone una alternativa positiva.

Los demás compañeros escuchan y aportan ideas.

3. Compromiso de autocuidado

El docente entrega la ficha de registro de compromiso de autocuidado.

Cada estudiante escribe:

Una acción concreta que pondrá en práctica para cuidarse mejor.

De forma voluntaria, algunos estudiantes comparten su compromiso.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	I/1/3	
	Fecha	8-12 abril del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	2°	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: HISTORIAS INTERACTIVAS

Propósito: Que los estudiantes identifiquen y practiquen acciones de autocuidado a través de un juego participativo, reconociendo hábitos saludables y tomando decisiones que favorezcan su bienestar personal y la convivencia segura con los demás.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Al igual que en la sesión previa, se inicia con la recapitulación de los aprendizajes de la experiencia del juego de mesa, y luego se pasa revista al trabajo realizado a partir de sus compromisos. Las preguntas se mantienen:

- ¿Qué compromiso fue el más sencillo de cumplir? ¿Por qué?
- ¿Qué compromiso se hizo más difícil?
- ¿Qué compromiso no lograste poner en marcha? ¿Por qué? ¿Qué podrías lograr tu propósito?

Para cerrar este primer momento, se comentará que han llegado al tercer y más elevado nivel de esta experiencia: Primero trabajaron con sus semáforos para identificar conductas de riesgo. Luego, crearon situaciones para su juego de mesa, identificando situaciones que pueden existir en la localidad. Ahora, se convertirán en los creadores de una historia interactiva, en la que ellos podrán crear diferentes universos paralelos (un multiverso), que se construyen a partir de las elecciones que pongan en marcha.

DESARROLLO

Nuevamente, los y las estudiantes son divididos en equipos, que podrían ser los mismos que la sesión previa o nuevos, según sea conveniente. Los equipos reciben la siguiente instrucción: "Hoy trabajaremos en el desarrollo de historias interactivas, es decir, como un cuento en el que el lector tomará decisiones que irán modificando las siguientes escenas. Nuestras historias deberán proponer al lector 4 decisiones, una tras la otra, y cada decisión tendrá dos opciones posibles. Como ya hemos venido trabajando con el semáforo y reconociendo acciones saludables y acciones que no lo son, será sencillo. Como equipos podemos tomar decisiones que nos lleven al mejor desenlace de la historia."

Se propone el siguiente ejemplo: Lucía es una estudiante responsable y dedicada. Por eso, ella siempre se esmera en hacer sus tareas y trabajos con la mejor calidad posible. Tiene que preparar una exposición para mañana, y, por estar ayudando a su mamá en algunas tareas de la casa, se le ha hecho tarde. Lucía debe preparar un afiche para acompañar su exposición, y tiene dos opciones:

a) Hacerlo con mucho detalle y cuidado, sabiendo que le tomará un par de horas como mínimo y tendrá que irse a dormir tarde, o b) Hacerlo muy sencillo, ya que lo importante es lo que va a decir, y no el material que complemente la exposición.

Si el lector elige la opción "a" deberá pasar a otra hoja que continúa con la historia, que nos narra que Lucía se quedó trabajando 3 horas más, y durmió muy poco, por lo que se ha levantado tarde, y deberá elegir entre

a) Desayunar y correr el riesgo de llegar tarde a su clase, o

b) No desayunar y llegar a tiempo.

En cambio, si eligió la opción "b", pasará a otra hoja que presenta a Lucía durmiendo completo, pero sintiéndose algo preocupada por la calidad de su afiche. Entonces, ella deberá elegir entre dos opciones:

a) Decirse a sí misma que está bien, que a veces ayudar en casa es tan

bueno como hacer una buena tarea, o b) Seguir llamándose la atención y sintiéndose mal por no haber hecho un buen trabajo.

Presentamos la "ruta" en la pizarra, en un papelote o un PPT, para que pueda ser visible el árbol de decisiones de autocuidado que se está construyendo a partir de las múltiples opciones que se derivan de la historia inicial.

Habiendo comprendido la idea, los equipos empiezan a trabajar. El rol que asumimos será acompañar el proceso para verificar que los estudiantes sigan las recomendaciones brindadas, prestando especial atención a las decisiones propuestas, ya que deberán de reflejar comportamientos saludables o no saludables, permitiendo el análisis de las consecuencias de las decisiones asumidas.

Completadas las historias, cada uno de los equipos las presentan y los demás equipos eligen las alternativas que deberían tomar los protagonistas, hasta reconocer el desenlace de las historias que ellos mismos han construido a partir de sus decisiones.

CIERRE

Al finalizar la actividad, se conduce un diálogo reflexivo, guiado por preguntas como:

- ¿Con qué historias se sintieron más identificados? ¿Por qué?
- ¿Por qué resulta difícil tomar estas decisiones en algunas ocasiones?
- ¿Qué podemos hacer para asegurarnos de que estas decisiones sean las mejores?

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

ANEXO 1

HISTORIA DE LUCÍA



Lucía es una estudiante responsable y dedicada. Por eso, ella siempre se esmera en hacer sus tareas y trabajos con la mejor calidad posible. Tiene que preparar una exposición para mañana, y, por estar ayudando a su mamá en algunas tareas de la casa, se le ha hecho tarde. Lucía debe preparar un afiche para acompañar su exposición, y tiene dos opciones:

a) Hacerlo con mucho detalle y cuidado, sabiendo que le tomará un par de horas como mínimo y tendrá que irse a dormir tarde, o

b) Hacerlo muy sencillo, ya que lo importante es lo que va a decir, y no el material que complemente la exposición.

Si el lector elige la opción "a" deberá pasar a otra hoja que continúa con la historia:



Lucía se quedó trabajando 3 horas más, y durmió muy poco, por lo que se ha levantado tarde, y deberá elegir entre

a) Desayunar y correr el riesgo de llegar tarde a su clase, o
b) No desayunar y llegar a tiempo.

En cambio, si eligió la opción "b", pasará a otra hoja que presenta a Lucía:



Lucía se duerme por completo, pero sintiéndose algo preocupada por la calidad de su afiche. Entonces, ella deberá elegir entre dos opciones:

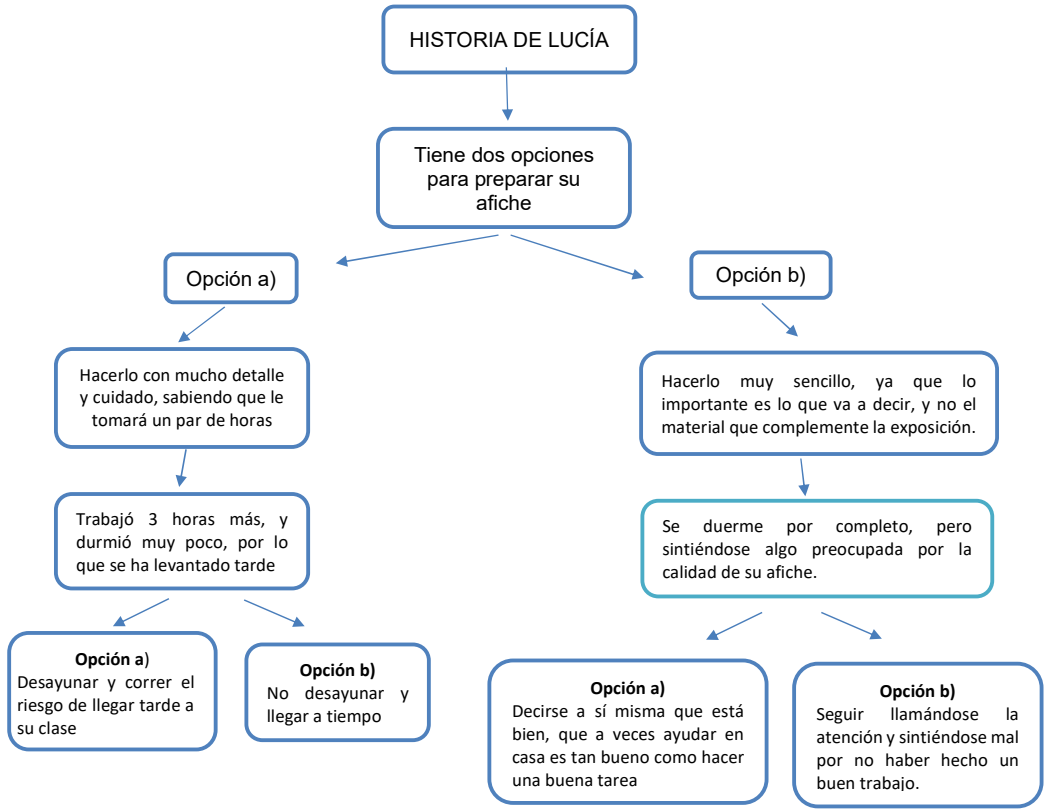
a) Decirse a sí misma que está bien, que a veces ayudar en casa es tan bueno como hacer una buena tarea, o

b) Seguir llamándose la atención y sintiéndose mal por no haber hecho un buen trabajo.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

ANEXO 2

ÁRBOL DE DECISIONES DE AUTOCUIDADO



Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 2
Estas son mis emociones

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 02

TÍTULO: Estas son mis emociones

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

La y el adolescente, en esta etapa del ciclo vital, son susceptibles de experimentar diversas e intensas emociones, muchas veces percibidas como "caóticas y desordenadas". Es por ello que muchas veces les resulta difícil entenderlas y verbalizarlas; llamarlas por su nombre es el primer paso para proceder a analizarlas, ordenarlas y luego manejarlas.

Los estudiantes participan en tres actividades que les permiten reconocer sus emociones y las de los demás, nombrarlas, y hasta comunicarse con ellas, en la búsqueda de una mayor comprensión de su propio mundo emocional.

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿Cómo puedo reconocer mis emociones y cómo las vivo?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Orientación al bien común	Empatía	Identificación afectiva con los sentimientos del otro y disposición para apoyar y comprender sus circunstancias	Los docentes identifican, valoran y destacan continuamente actos espontáneos de los estudiantes en beneficio de otros, dirigidos a procurar o restaurar su bienestar en situaciones que lo requieran.
Búsqueda de la excelencia.	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias	Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Los y las estudiantes reconocen sus emociones y comprenden el impacto que tienen sobre los diversos aspectos de sus vidas.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Construye su identidad.
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Conciencia emocional.	Es el reconocimiento de las propias emociones, darles nombre (vocabulario emocional), comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, así como su influencia

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce y nombra sus propias emociones correctamente. Va más allá de decir "me siento bien" o "me siento mal", mencionando emociones precisas como "estoy alegre, triste, molesto, cansado, intranquilo, etc."
- Identifica y menciona las situaciones o personas que provocan las emociones que percibe en sí mismo(a), por ejemplo "la pelea con mi hermano me hace sentir muy molesto, pero también triste".
- Reconoce y menciona las emociones que observa en sus compañeros(as), familiares y toda persona con la que interactúa.
- Reconoce y expresa las emociones que siente a partir de la interpretación o evaluación que le da a las situaciones que vive, comprendiendo y mencionando los comportamientos que derivan de dichas emociones. Por ejemplo, "estaba tan furioso con mi hermano por haberse llevado mis zapatillas sin mi permiso, que le grité y le hablé de muy mala manera".

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que, desde distintas situaciones, los acercan al reconocimiento de sus emociones y las de los demás:

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 15 al 19 de abril	Imágenes emocionales	En una primera actividad (imágenes emocionales), las y los estudiantes reconocen sus emociones y las presentes en otras personas, y crean historias detrás de esas emociones.
2	Del 22 al 26 de abril	Silueta emocional	En una segunda actividad (silueta emocional), los y las estudiantes describen cuáles son y cómo se expresan las emociones que experimentan con mayor frecuencia en su vida cotidiana.
3	Del 29 de abril al 03 de mayo	Carta a mis emociones	En una última actividad (carta a mis emociones), los y las estudiantes agradecen a cada una de sus emociones por el rol que cumplen en sus vidas.

5. MATERIALES:

Actividad 1: Imágenes emocionales
- Fotos de al menos 10 personas expresando emociones (pueden ser fotos de stock, fotografías de diarios o revistas, etc.

Actividad 2: Silueta emocional
- Ficha con la silueta impresa.
- Lápices de colores o plumones.

Actividad 3: Carta a mis emociones
- Hojas de papel y lapicero.

Huancayo, 15 de abril de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE /N° DE EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	I/2/1	
	Fecha	15- 19 abril del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: IMÁGENES EMOCIONALES

Propósito: Que los estudiantes identifiquen y expresen diversas emociones a partir de la observación de imágenes, reconociendo cómo se manifiestan en el cuerpo y en el comportamiento, con el fin de fortalecer su autoconocimiento y desarrollar habilidades de regulación emocional

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Actividades previas: Se explica a las y los estudiantes el propósito de esta experiencia y de la actividad del día:: "Hoy daremos inicio a una nueva experiencia, que se denomina "Estas son mis emociones". Desarrollaremos 3 actividades, que nos ayudarán a reconocer nuestras emociones y cómo las vivimos, así como su impacto en distintos aspectos de nuestras vidas".
Se realiza la introducción a la actividad mencionando algunas emociones y se solicita que piensen cuáles de ellas han sentido hoy: alegría, tristeza, miedo, cólera, orgullo, vergüenza, culpa, frustración, ansiedad, orgullo, tranquilidad. Luego, a partir de esa conversación sobre las emociones, continúa reflexionando con las siguientes preguntas:
• ¿Puedes sentir y reconocer tus emociones? ¿Y cómo las reconocen?
• Así como las reconocen en los demás, ¿también las reconocen en ustedes mismos?
• ¿Cuáles son las emociones que más experimentas en tu día a día?
• ¿Cómo tus emociones te ayudan a lograr lo que te propones? ¿O dificultan el logro de tus objetivos?
• ¿En qué crees que nos puede ayudar el reconocer nuestras emociones?
Se motiva la participación y/o reflexión de las y los estudiantes de manera voluntaria, asimismo queremos fortalecer la idea del reconocimiento emocional como un paso fundamental para lograr gestionarlas, y ser conscientes de ellas como parte importante de nuestras vidas.
Para poder responder mejor a estas y otras preguntas sobre las emociones, trabajaremos en algunas actividades.

DESARROLLO

Se explica a los estudiantes que se presentará una serie de imágenes. En ellas aparecen personas con cierta expresión emocional. Luego, solicitamos a las y los estudiantes a participar de manera voluntaria

para continuar la actividad. Las y los estudiantes voluntarios deberán indicar qué emoción es la que ven en esas personas y crear una historia que nos permita comprender el origen de esas emociones. Cada imagen será interpretada por al menos tres estudiantes, para reconocer diferentes historias con un mismo resultado emocional (si es que coinciden en su interpretación) y con resultados distintos (si es que reconocen emociones diferentes). Se les da un límite de tiempo para ponerse de acuerdo en los equipos y ensayar su interpretación.
Luego, los equipos en plenaria presentan su interpretación. Concluido el ejercicio, se conversa respecto a lo observado, a través de preguntas como las siguientes:
• ¿Qué emociones son más sencillas de reconocer? ¿Por qué?
• ¿Qué emociones nos dejan dudas o son más difíciles de detectar? ¿Por qué?
• ¿Cómo suelen reaccionar cuando se encuentran con una persona con esa emoción? ¿Su reacción varía si se trata de un amigo, de un familiar o de un desconocido?
• ¿Cómo tus emociones te ayudan a lograr lo que te propones? ¿O dificultan el logro de tus objetivos?
• Así como han reconocido las emociones en otros, ¿También pueden reconocer sus propias emociones?

CIERRE

Al finalizar el ejercicio, se propone a los estudiantes desarrollar una pequeña actividad final: cada uno de ellos elegirá una expresión emocional que los caracteriza, es decir, la expresión que ellos consideran que utilizan más en su día a día. De esta forma, ellos se convertirán en imágenes vivas.
Uno a uno, los estudiantes expresan la emoción que han elegido, utilizando gestos y postura corporal. Sus compañeros y compañeras deberán reconocer y nombrar la emoción que ven.
Nota: si consideramos que los estudiantes pueden tomar el ejercicio con poca consideración o poco respeto por lo que expresa su compañero, se puede decidir ser mosotros mismos los que interpretemos la emoción,.
El mensaje final es: "Los demás reconocen tus emociones, las hayas reconocido o no tú primero. Por eso es importante que empieces a prestarte más atención, no sólo a tus expresiones, sino a aquello que las genera".
Se motiva a las y los estudiantes a seguir reflexionando en casa el reconocimiento de sus emociones.
Finalmente se deja una idea fuerza: ¿Por qué es importante reconocer nuestras emociones? Las emociones nos pueden llevar a actuar primero y arrepentirnos después (por ejemplo, si nos enojamos podemos maltratar a alguien). También nos pueden llevar a dejar de hacer cosas que queremos o tenemos que hacer (por ejemplo, por miedo podemos dejar de hacer algo que queremos). Por eso, es fundamental que podamos reconocer nuestras emociones para poder manejarlas y actuar de manera constructiva con nosotras mismas y nosotros mismos y con los demás; esto nos genera bienestar y un aprendizaje continuo sobre nuestras experiencias.

DOCENTE TUTOR	**V° B° COORDINADOR DE TOE**

ANEXO 1



PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE / N° ACTIVIDAD	
	1/5	
	Fecha	22- 26 de abril del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: SILUETA EMOCIONAL

Propósito: Que las y los estudiantes reconocen sus emociones y las presentes en otras personas, y crean historias detrás de esas emociones.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Iniciamos preguntando a sus estudiantes: ¿Cómo se sienten hoy? ¿Qué emoción trajeron el día de hoy? ¿Qué han avanzado en torno a su conciencia emocional? ¿Han descubierto alguna emoción más presente que las demás? ¿Hay alguna emoción a la que no saben cómo llamar? El diálogo debe conducir a las y los estudiantes a reconocer la amplia variedad de emociones que experimentamos y que son parte de nuestra vida cotidiana.

DESARROLLO

En esta ocasión, se entrega a cada estudiante una ficha que posee una silueta humana en blanco (sólo dibujado el contorno). En ella, cada estudiante deberá pintar el interior de esa silueta de diferentes colores, donde cada uno de ellos representa una emoción. La proporción de estos colores indica la frecuencia con la que vive esta emoción. Por ello, si un color ocupa la mayor parte del cuerpo, significa que es la emoción que siente con mayor frecuencia. Es importante que coloque la leyenda
de los colores en algún lugar de la ficha (por ejemplo, rojo es ira, azul es tristeza, amarillo es felicidad, etc.).
Concluido el trabajo, las y los estudiantes son organizados en diferentes equipos, con los que compartirán sus siluetas, explicando los colores utilizados y su significado, así como qué tan cómodos y satisfechos están con las emociones que han colocado.

CIERRE

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Se realizan las siguientes preguntas para la reflexión posterior:

- ¿Cómo se han sentido con el desarrollo de la silueta humana?
- ¿Qué emociones predominaron más en el grupo? ¿Por qué esas y no otras?
- ¿Qué emociones les gustaría sentir más? ¿Por qué?
- ¿Qué emociones les gustaría sentir menos? ¿Por qué?
- ¿Qué nos dice esta silueta y estas emociones sobre tu forma de ser?

Al ser nosotros los únicos responsables por nuestras emociones, podríamos cambiar las respuestas que dimos a cada una de las preguntas previas. ¿Qué podríamos hacer, entonces, para hacernos cargo de nuestras emociones?

Por ejemplo, si anoté que gran parte de mi tiempo me siento estresado, podría pensar en actividades que me puedan generar relajación, como salir a caminar, hacer algún ejercicio, pasear a mi mascota, escuchar música, etc. Si anoté que me siento enojado cada vez que mi madre me pregunta por mis trabajos del colegio, podría pensar en la forma de dialogar y preguntarle qué es lo que le preocupa, antes de gritarle o responderle de mala manera.

Se solicita a cada estudiante que presente una idea, la que deberá poner en práctica y comentar sus resultados para la próxima clase. Se pide que escriban esa idea en su cuaderno o portafolio para no olvidarla y anotar el resultado de la práctica.

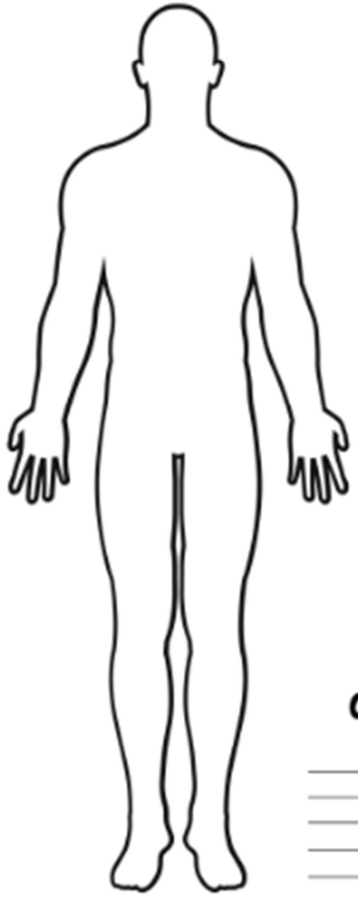
DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

MAPA DE EMOCIONES

Instrucciones:

Identifica tus emociones y escríbelas en la lista de abajo. Asignales un color, pintalo en el recuadro asignado a Emociones. Identifica las partes de tu cuerpo en donde sientes cada emoción.

Color	Emociones



¿Qué aprendiste?

¿A qué te comprometes?

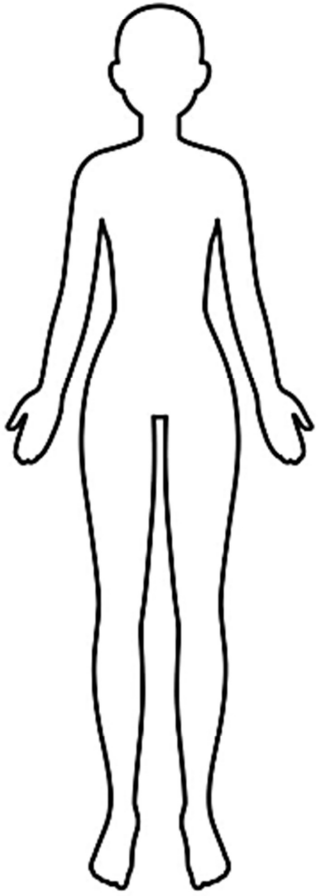
Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

MAPA DE EMOCIONES

Instrucciones:

Identifica tus emociones y escríbelas en la lista de abajo. Asignales un color, pintalo en el recuadro asignado a Emociones. Identifica las partes de tu cuerpo en donde sientes cada emoción.

Color	Emociones



¿Qué aprendiste?

¿A qué te comprometes?

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	I/2/3	
	Fecha	29 de abril - 3 de mayo del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: CARTA A MIS EMOCIONES

Propósito: Que los estudiantes identifiquen y expresen diversas emociones a partir de la observación de imágenes, reconociendo cómo se manifiestan en el cuerpo y en el comportamiento, con el fin de fortalecer su autoconocimiento y desarrollar habilidades de regulación emocional

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la actividad explicando lo siguiente: "En algunas tradiciones muy antiguas se creía que las emociones y los sentimientos existían incluso antes que nosotros. Que vivían libres y no dependían de nosotros. Hay cuentos de distintas tradiciones orales que narran las aventuras de estas emociones y sentimientos. Incluso algunos autores contemporáneos han trabajado sobre este tema. Por ejemplo, Mario Benedetti escribió una historia, para conocerla pónganse cómodos y presten atención mientras doy la lectura". (Anexo 1)

Se coloca música de fondo mientras se lee la historia, para crear un ambiente de relajación y atención.

Después de leer el cuento les decimos "Imaginemos por un momento que es así. Que nuestras emociones nos pueden ver, escuchar, leer.

DESARROLLO

Entonces, vamos a escribir una carta a nuestras emociones. Si gustan la pueden elaborar de manera creativa, por ejemplo: escribiendo con un color diferente cada emoción. Elige las emociones que estuvieron más presentes en tu silueta, y diles algo como: "Hola Alegría, quiero agradecerte por tantos momentos bonitos que me haces sentir…" y así continuar con las demás emociones. Todo está permitido en esta carta personal a la que sólo tú tendrás acceso, a menos que quieras compartirla. Luego de elaborar esta carta, solicitamos voluntarios para leer sus cartas, o al menos fragmentos de ellas.

Finalmente, cerramos con una reflexión en torno a las emociones y su rol en nuestras vidas:

- ¿Qué podríamos agradecerle a la alegría? ¿Y a la tristeza? ¿Y al miedo? ¿Y a la cólera? ¿En realidad podemos agradecerle algo a todas nuestras emociones?
- ¿Todas nuestras emociones son valiosas? ¿Por qué?
- ¿Alguien escribió un llamado de atención en vez de un agradecimiento? ¿Por qué?

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

CIERRE

Al finalizar la actividad, se solicita ¿Qué papel tienen las emociones en nuestras vidas?

Una idea central: Las emociones son una característica fundamental de los seres humanos, le ponen "color" a la vida, hacen que no todo sea igual, varias emociones ayudan a alertarnos de situaciones que no están bien e, incluso, de situaciones en la que nuestra vida está en algún riesgo, entre otras.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

ANEXO 1
La leyenda de los sentimientos

(Mario Benedetti)

"Cuentan que una vez se reunieron en algún lugar de la Tierra todos los sentimientos y cualidades de los seres humanos.



Cuando el Aburrimiento había bostezado por tercera vez, la Locura, como siempre tan loca, les propuso: – ¡Vamos a jugar al escondite! –.

La Intriga levantó la ceja y la Curiosidad, sin poder contenerse, le preguntó: – ¿Al escondite? Y, ¿cómo es eso?

– Es un juego– explicó la Locura– en el que yo me tapo la cara y comienzo a contar desde uno hasta un millón, y, cuando yo haya terminado de contar, el primero de ustedes al que yo encuentre ocupará mi lugar para continuar el juego–.

El Entusiasmo bailó secundado por la Euforia. La Alegría dio tantos saltos que terminó convenciendo a la Duda, e incluso a la Apatía, a la que nunca le interesaba hacer nada. Pero no todos querían participar. La Verdad prefirió no esconderse: ¿para qué? si al final siempre la hallaban. Y la Soberbia opinó que era un juego muy tonto (en realidad lo que le molestaba era que la idea no hubiese sido suya). La Cobardía prefirió no arriesgarse. Uno, dos tres…–, comenzó a contar la Locura.

La primera en esconderse fue la Pereza. Como siempre tan perezosa se dejó caer tras la primera piedra del camino. La Fe subió al cielo, y la Envidia se escondió tras la sombra del Triunfo que, con su propio esfuerzo, había logrado subir a la copa del árbol más alto. La Generosidad casi no alcanzó a esconderse, cada sitio que hallaba le parecía maravilloso para alguno de sus amigos. Que si un lago cristalino para la Belleza, que si una hendida en un árbol, perfecto para la Timidez, que si el vuelo de una mariposa, lo mejor para la Voluptuosidad, que si una ráfaga de viento, magnífico para la Libertad…y así terminó por acurrucarse en un rayito de sol.

El Egoísmo, en cambio, encontró un sitio muy bueno desde el principio: aireado, cómodo, pero sólo para él.



La Mentira se escondió en el fondo de los océanos (mentira, se escondió detrás del arco iris).



La Pasión y el Deseo, en el centro de los volcanes. El Olvido, se me olvidó dónde se escondió, pero eso no es lo más importante.

La Locura contaba ya novecientos noventa y nueve mil novecientos noventa y nueve y el Amor no había aún encontrado sitio para esconderse. Un millón contó la Locura y comenzó a buscar.

La primera a la que encontró fue la Pereza, a sólo tres pasos detrás de unas piedras. Después se escuchó la Fe discutiendo con Dios sobre Teología y a la Pasión y el Deseo los sintió vibrar en los volcanes.



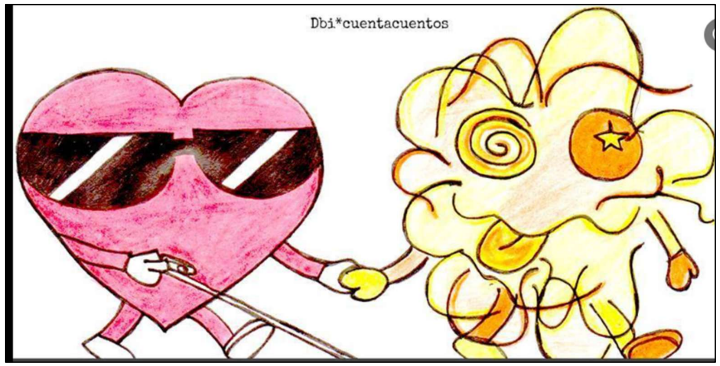
En un descuido encontró a la Envidia y, claro, pudo deducir dónde estaba el Triunfo. Al Egoísmo no tuvo ni que buscarlo, él solo salió disparado de su escondite, que había resultado ser un nido de avispas.

De tanto caminar sintió sed, y al acercarse al lago descubrió a la Belleza. Y con la Duda resultó más fácil todavía, pues la encontró sentada en una cerca sin decidir aún dónde esconderse.

Así fue encontrando a todos. Al Talento entre la hierba fresca, a la Angustia en una oscura cueva, a la Mentira detrás del arco iris (mentira, en el fondo del mar). Encontró hasta el Olvido, que ya se había olvidado que estaba jugando a las escondidas.

Sólo el Amor no aparecía por ningún sitio. La Locura buscó detrás de cada árbol, bajo cada arroyo del planeta, y en la cima de las montañas, y cuando estaba por darse por vencida divisó un rosal y pensó: –El Amor, siempre tan cursi, seguro se escondió entre las rosas. – Y tomando una horquilla comenzó a mover las ramas, cuando de pronto se escuchó un doloroso grito: las espinas habían herido los ojos del Amor, y la Locura no sabía qué hacer para disculparse. Lloró, rogó, pidió perdón y hasta prometió ser su lazarillo.

Desde entonces, desde que por primera vez se jugó en la Tierra al escondite, el Amor es ciego y la Locura siempre lo acompaña."



Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 3
Haciéndome cargo de mis emociones

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 3

TÍTULO: Haciéndome cargo de mis emociones

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

La etapa adolescente está marcada por la labilidad emocional, es decir, por la presencia y cambio constante de emociones. El y la adolescente pueden trabajar en ser conscientes de lo que sienten, qué provoca sus emociones y cómo pueden entenderlas para poder gestionarlas. Muchas veces no tienen por sí mismos las herramientas para hacerlo, por lo que el rol de las y los docentes, en el entorno escolar, es colaborar y acompañar a las y los estudiantes a desarrollar estrategias para poder tener más herramientas de manejo emocional.

Los estudiantes participan en tres actividades en las que reconocen su rol como responsables por la gestión de sus emociones, a través de una expresión saludable de éstas.

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿Cómo podemos expresar y vivir nuestras emociones de manera constructiva?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Búsqueda de la excelencia	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias	Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Los y las estudiantes reconocen la importancia de una adecuada gestión y expresión emocional.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Construye su identidad.
	Convive y participa democráticamente en busca del bien común
	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.

Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Regulación emocional.	Es gestionar las emociones propias para generar mayor bienestar, o enfrentar situaciones de forma pacífica y evitar el daño físico y emocional a uno mismo y a los demás. Se trata de gestionar las emociones y validarlas, sin suprimir o evitar ninguna de ellas, haciendo uso de los recursos y herramientas para regular su intensidad y su duración para no convertirlas en conductas no saludables

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica y menciona situaciones en que una emoción es capaz de provocar que tome una decisión que le puede poner en riesgo de daño físico o mental. Por ejemplo, “estaba tan furioso con mi compañero que nos agarramos a golpes, estaba fuera de control”.
- Reconoce y menciona que las emociones no son buenas o malas en sí mismas ni pueden ser eliminadas, sino que producen comportamientos que podrían ser adecuados o no al contexto o situación en las que nos desenvolvemos.
- Identifica y expresa estrategias y/o herramientas que le pueden ayudar a regular la intensidad y duración de sus emociones, para poder ejecutar voluntariamente conductas adecuadas que no le pongan bajo ningún tipo de riesgo.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que van desde la percepción del reto de regular las propias emociones a la propuesta de recursos para lograrlo:

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 06 al 10 de mayo	Ese otro que soy yo	En una primera actividad (Ese otro que soy yo), las y los estudiantes explicarán cómo sus emociones, al no regularse, podrían generar consecuencias no deseadas.
2	Del 13 al 17 de mayo	El personaje emocional	En una segunda actividad (El personaje emocional), las y los estudiantes dan forma a un personaje compuesto por sus emociones, y que toma diversas formas a partir de la expresión de dichas emociones.
3	Del 20 al 24 de mayo	Botiquín emocional	En una última actividad (Botiquín emocional), las y los estudiantes crean una caja de recursos para utilizarlos como medios para la regulación emocional.

5. MATERIALES:

Actividad 1: Ese otro que soy yo
- Papel y lapicero.

Actividad 2: El personaje emocional
- Diversos materiales reciclados.
- Goma, silicona líquida o pegamento.
- Tijeras.

Actividad 3: Botiquín emocional
- Caja de zapatos (u otra caja de tamaño similar).
- Hojas de papel.
- Plumones de colores.
- Objetos personales diversos.

Huancayo, 6 de mayo de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	II/3/1	
	Fecha	6-10 mayo del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: ESE OTRO QUE SOY YO

Propósito: Los y las estudiantes reconocen que, aunque cada persona es diferente, comparten características, emociones y experiencias con los demás, valorando la importancia de la empatía y del respeto para comprender al otro como un ser humano semejante a sí mismo.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se realiza una breve presentación de esta nueva experiencia de aprendizaje y su propósito, recordando que después de haber trabajado el reconocimiento de la emociones, ahora toca aprender a gestionarlas para así, generar un mayor bienestar.
Luego introduce la secuencia de actividades planteando un caso:
Pensemos juntos en una situación en la cual reaccionaste con mucha cólera y luego te arrepentiste. ¿Cómo te comportaste en esa situación? ¿Qué hiciste?
Se solicita que de manera voluntaria lo comparta. Se puede también pedir que recuerden y repitan, a modo de diálogo o dramatización, lo que dijeron en esa situación.
Luego, se continúa con un conjunto de preguntas sobre la regulación emocional:

- ¿Han sentido alguna vez cómo sus emociones se expresan sin pedirles permiso? ¿Se apoderan de ustedes y les hacen decir o hacer cosas que no quieren decir o hacer? ¿Cuándo les pasa eso? ¿Y por qué creen que pasa eso? ¿Podremos hacer algo al respecto?
- ¿Cuál es la emoción más difícil de manejar para ustedes? ¿Y por qué creen que sea tan difícil manejarla?

Luego, les indica que a continuación trabajarán este tema a través de actividades, para ir descubriendo juntos más sobre el proceso de gestionar nuestras emociones.

DESARROLLO

La actividad empieza profundizando en la pregunta realizada previamente sobre los momentos en los que sienten que sus emociones "les ganan" y "los controlan", hablando y actuando por ellos. Algo que debemos comprender es que "esa otra persona" (porque a veces creemos que es otra persona, e incluso decimos "parecía otra persona") en realidad somos nosotros mismos, dejándonos llevar por un impulso, que no nos permite pensar bien en lo que estamos haciendo. Entonces, ese otro también soy yo. Y sería interesante que podamos hablar con ese otro yo, negociar, llegar a un acuerdo. Por eso, la actividad propuesta es realizar un diálogo entre un adolescente y su "otro yo".
Para hacerlo de manera creativa, la propuesta será trabajar en el formato de contrapunto de coplas. Si los estudiantes no conocen este concepto, se les explica: Se trata de un diálogo entre dos personas, que se realiza a través de estrofas de cuatro versos, con rima en los versos impares. Por lo general es una competencia para reconocer quién responde mejor al otro, como una competencia. Es probable que algunos estudiantes reconozcan también el contrapunto que se da entre el género freestyle rap (que tiene la misma dinámica) y si están familiarizados con esta práctica, podrían utilizarla como una alternativa.Ejemplo de contrapunto:

"Contrapunto para humano y computadora"

La primera es la vencida
La tercera es la tercera
Así que hoy reto a cualquiera
Que conmigo aquí se mida
Quien acepte es un suicida
Que se sobrevalora
Porque nadie me vence ahora
Ni el coplero campeón mundial
Ni un rapero de freestyle
Ni la mejor computadora
¿Ni la mejor computadora?
¿Lo dice usted que es un simple humano?
Se muestra tan ufano
Pero le llegó la hora
Porque su ego lo devora
Y se cree superior a ultranza
Pero con una muestra alcanza
Hoy las bombas que crearon sus mentes
Son más inteligentes
Que los idiotas que las lanzan



Para construir los versos, se organiza a los estudiantes en equipos de 3 o 4 personas, eligen a quiénes los interpretarán y cuando el o la docente lo indique se iniciarán los contrapuntos. Se debe asignar unos 20-30 minutos para la creación de las coplas. Se acompañe el proceso creativo para prevenir cualquier uso de lenguaje ofensivo o discriminatorio como parte de las composiciones.
Una vez concluidos los contrapuntos, se dialoga sobre la experiencia, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Esos diálogos a veces también resuenan en sus mentes? ¿Cuándo sucede? ¿Y quién gana en esa competencia?
- ¿Qué características o cualidades admiramos de ese otro yo? ¿Y qué características nos molestan o fastidian de ese otro yo?
- ¿Creen que se pueda "educar" a ese otro yo? ¿Cómo?

CIERRE

SE comenta cómo este "diálogos" es una parte fundamental para regulación emocional, pues debemos de llegar a un acuerdo, en el que la razón y la emoción "dialogan" en busca de una adecuada expresión para lo que sentimos (que no debe reprimirse u ocultarse) que nos permita sentirnos bien en el corto y el largo plazo. Para la siguiente clase se solicita a las y los estudiantes que traigan diferentes objetos reciclados o reciclables, con los que creen que podrían realizar una escultura (envases tetrapack, cajas de materiales de aseo o de medicamentos, tubos de papel higiénico, etc.).

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	II/3/2	
	Fecha	13-17 mayo del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: El personaje emocional

Propósito: Los y las estudiantes reconocen las emociones que experimentan en diversas situaciones y las representan a través de un personaje, comprendiendo cómo dichas emociones influyen en su manera de actuar y en la convivencia con los demás.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Al iniciar la sesión se recuerda junto a los estudiantes algunos momentos memorables de la sesión previa. Luego, consulta si han tenido más "diálogos" entre su razón y su emoción, y cuál ha sido el resultado.
Un punto importante que resalta es que, por lo general, conversar sobre las propias emociones con personas en las que confiamos, ayuda a procesarlas, y por tanto a regularlas y expresarlas adecuadamente. Promueve que comenten quienes son sus personas de confianza y cómo se sienten cuando conversan con esas personas. Después de escucharlos atentamente les indicamos que en la sesión de hoy, trabajaremos en equipos para seguir aprendiendo estrategias para gestionar mejor nuestras emociones.

DESARROLLO

En esta ocasión, se organiza a los estudiantes en equipos de 2 o máximo 3 integrantes. Ellos deberán compartir los materiales reciclados que han traído para construir sus esculturas. Entonces, brinda la siguiente instrucción: "La escultura que deberán construir se llama "El personaje emocional". Es una representación de ese otro yo con el que hicimos el diálogo en nuestra clase pasada. Es importante que se pongan de acuerdo sobre qué características resaltarán en sus personajes antes de empezar a crearlos. Si prefieren, elaboren un boceto primero, para que los guíe en la elaboración de la escultura."
Se acompañará el proceso de creación de las esculturas, promoviendo el diálogo entre los estudiantes, el trabajo coordinado y el adecuado manejo del tiempo.
Finalizado el ejercicio, se hace una pequeña exposición de los trabajos, consultando a los autores por lo que han querido representar a través de sus obras.
Algunas preguntas para la reflexión posterior podrían ser las siguientes:

- ¿Qué emociones sintieron mientras realizaban su escultura?
- ¿Qué características son las más saltantes en sus personajes? ¿Por qué esas características y no otras?
- Ahora que los han convertido en pequeñas esculturas, ¿Qué emociones causan en ustedes? ¿Qué les dirían? ¿Cómo los tratarían si tuvieran vida?

CIERRE

Enfatizamos en que es importante que las y los estudiantes recuerden que sus obras representan una parte de ellos mismos, y que han pasado de ser personajes con los que sostuvieron un difícil diálogo a pequeñas esculturas que ellos mismos han construido. Sólo ellos están a cargo de definir cómo quieren que sea este personaje. Y la habilidad para dominarlo se llama regulación emocional.
Para la siguiente clase, se solicita a los y las estudiantes que lleven a clase una caja de zapatos u otra caja de cartón de similar tamaño, y algunos pequeños objetos suyos, que les traen buenos recuerdos (fotos, un peluche, un muñeco, un cuento, algo que le regaló una persona significativa, etc.).

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	II/3/3	
	Fecha	20-24 de mayo del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: Botiquín emocional

Propósito: Que los estudiantes reconozcan sus emociones y aprendan estrategias para regularlas utilizando "herramientas emocionales".

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Consultamos a los estudiantes por las relaciones que han tenido con sus emociones durante los últimos días: ¿Cómo se han expresado? ¿Han utilizado alguna forma, técnica o estrategia de manejar sus emociones por ejemplo la cólera, miedo, etc.? El diálogo de estos minutos iniciales se centra en las estrategias que podrían estar funcionando y las que no.
Preguntamos si todas esas estrategias son constructivas o no. Precisamos que una estrategia es constructiva si ayuda a gestionar la emoción y no tiene consecuencias negativas en nosotros.

DESARROLLO

Ahora la docente pide a sus estudiantes que tengan a la mano sus cajas. Ellas se convertirán en botiquines emocionales, es decir, cajas en las que podríamos encontrar las soluciones inmediatas cuando necesitemos apoyo para regular nuestras emociones. Así como un botiquín de medicinas puede salvarnos en una emergencia, este botiquín también nos ayudará hacernos cargo de nuestras emociones y gestionarlas de manera constructiva.
"Dentro deberás colocar los objetos que han traído, y también algunos pedazos de papel en los que podría escribir:
• Frases que ayudan a mantener la calma y expresar positivamente las emociones.
• El nombre de algunos recursos con los que cuentas y que podrían ayudarte a responder mejor ante situaciones difíciles.
• La descripción de una forma, técnica o estrategia que usas o podrías utilizar para regular tu expresión emocional.
• Entre muchas otras.
Una vez que los botiquines están listos, se realizan duplas o equipos de tres para que compartan sus

creaciones. La actividad se cierra con un diálogo generado a partir de preguntas como éstas:
• ¿Qué prácticas, recursos o ideas para mejorar tu regulación emocional has encontrado en el botiquín de tu compañero/a?
• ¿Qué prácticas, recursos o ideas podrías regalarle a los demás para que sigan desarrollando su regulación emocional?
• ¿Qué efecto tendría esta caja sobre el personaje del diálogo? ¿Y sobre la escultura que hiciste?
Mencionamos que cuando sentimos emociones que nos tensionan o son desagradables, podemos utilizar algunos de estos recursos que están en su botiquín, estos nos ayudarán a sentirnos mejor.



A modo de ejemplo, podemos realizar una estrategia de relajación que nos ayudará a manejar mejor esas emociones de manera constructiva. Para ellos seguimos los siguientes pasos:
Primero: Vamos a tensionar el cuerpo antes de practicar la estrategia (por ejemplo, saltar y después tocar el piso varias veces). De esa manera experimentarán cómo el cuerpo exaltado o tensionado se va relajando con el siguiente paso.
Segundo: Practicamos la siguiente estrategia denominada "Siento mi respiración"
1. Siéntate lo más cómodo posible, separa un poco los pies, pon la columna bien recta. Si quieres puedes cerrar los ojos.
2. Coloca una mano sobre el abdomen y otra sobre el tórax.
3. Ahora toma aire por la nariz y suéltalo por la boca, haciendo un ruido suave y relajante como hace el viento cuando sopla ligeramente.
4. Siente cómo tu abdomen sube y baja.
5. Repite varias veces.

CIERRE

Después de realizar el ejercicio se abre una pequeña reflexión:
• ¿Sienten que la estrategia ayudó a relajar su cuerpo exaltado o tensionado?
• ¿Es importante practicar estrategias para manejar nuestras emociones? ¿Por qué?
Enfatizamos que es importante el uso del botiquín de emergencia, la cual puede seguir aumentando y actualizándose a medida que aprendan sobre otros recursos que ayuden a la gestión de sus emociones. Puede también compartir un recurso que tenga en su propio botiquín emocional.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

ACTIVIDAD

Nuestro botiquín está compuesto por:

a) Tiritas emocionales se ponen cuando el niñ@ tiene esa emoción, se coloca en su piel y poco a poco esa emoción va desapareciendo, volviendo a la calma.

b) Pañuelos recogelágrimas,

c) gasas abrazadoras tienen que ser muy largas y sirven para dar un abrazo colectivo al alumno que se siente mal emocionalmente.

d) Pompas autocontrol nos ayudan a controlar nuestras emociones a través de la respiración.

e) Pelota antiestrés nos sirve para presionarla fuertemente con las manos para liberar el estrés.

f) Caramelos carangustias son ideales para tomarlos y sentirse mucho mejor emocionalmente. Eso sí, hay que tenerlos vigilados, no sea que de comer tantos, nos sintamos demasiado bien

g) Spray antimonstruos o antimiedo es un difusor con una etiqueta pegada que contiene agua de colonia. Se echará cuando tengamos miedo. Es muy útil para evitar pesadillas y tener lindos sueños.

h) Pluma acariciadora sirve para acariciar al niño afectado, éste cerrará sus ojitos y otro compañero le acariciará su cara con la pluma.



Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 4
Desenredando el conflicto

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 4

TÍTULO: Desenredando el conflicto

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

En nuestras vidas estamos permanentemente enfrentando situaciones que nos generan conflictos, a veces con nosotros mismos y muchas veces con otros. El conflicto es una expresión natural del ser humano en su interacción con otros, y en sí mismo no es positivo ni negativo, va a depender de cómo se enfrente. Va a tener consecuencias negativas si se presta atención a aspectos sin importancia, se afecta la percepción, o se reduce la cooperación de los grupos. Es constructivo cuando se favorece la clarificación y resolución de problemas, se promueve la participación de las personas para resolver los mismos, ayuda a liberar emociones, estrés y ansiedad, fomenta la cooperación entre la gente al conocerse mejor y ayuda a los individuos a desarrollar nuevos entendimientos y destrezas. En la adolescencia, lasy los estudiantes tienen dificultades para lidiar con estas experiencias, especialmente con respecto a sus emociones y estados de ánimo. De este modo, desarrollar la capacidad de identificar y lidiar los conflictos durante esta fase beneficiará la comunicación, bienestar y cuidado de sus relaciones interpersonales.

En esta actividad, los estudiantes participarán en tres actividades en las que deberán abordar conflictos, reconociendo a través de su participación en este proceso la forma en que responden ante ellos, y cómo podrían generar mejores estrategias para lograr mejores soluciones para todos los involucrados.

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿Cuáles son las formas más constructivas de afrontar los conflictos?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Orientación al bien común.	Empatía	Identificación afectiva con los sentimientos del otro y disposición para apoyar y comprender sus circunstancias	Los docentes identifican, valoran y destacan continuamente actos espontáneos de los estudiantes en beneficio de otros, dirigidos a procurar o restaurar su bienestar en situaciones que lo requieran.
De derechos	Diálogo y concertación	Disposición a conversar con otras personas, intercambiando ideas o afectos de modo alternativo para construir juntos una postura común	Los docentes propician y los estudiantes practican la deliberación para arribar a consensos en la reflexión sobre asuntos públicos, la elaboración de normas u otros.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Los y las estudiantes abordan situaciones conflictivas desde un enfoque integrador y orientado hacia las soluciones beneficiosas para todos los involucrados.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.
	Convive y participa democráticamente en busca del bien común
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Resolución de conflictos.	Es identificar y afrontar adaptativamente los conflictos o el problema, tomando acción para encontrar una solución. Surge de la eventual oposición entre puntos de vista e intereses. Para ello, se deben analizar los recursos y limitaciones que se tiene para afrontar esa oposición, buscando una solución que sea satisfactoria para ambas partes. La negociación y mediación son vitales para una resolución pacífica del conflicto

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica y expresa con claridad y asertividad sus puntos de vista y los de los demás, entendiendo las posiciones e intereses de los involucrados en un conflicto.
- Identifica y menciona los “nudos” o puntos de conflicto en una situación,analizando el problema solo y en discusión con sus compañeros(as).
- Reconoce y menciona los principales conflictos que le aquejan en su vidacotidiana, en los ámbitos personal, familiar, escolar, comunitario, etc.
- Identifica y ejecuta acciones dirigidas a la resolución del conflicto, utilizandoestrategias de negociación o solicitando/aceptando la mediación de otra persona (docente, par, familiar, etc.).

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia de tres situaciones de conflicto, que van de lo lúdico a lo real:

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 27 al 31 de mayo	La madeja	En una primera actividad, los y las estudiantes trabajarán desde la metáfora de una madeja enredada la forma en que se generan y resuelven los conflictos.
2	Del 03 al 07 de junio	Fichas	En una segunda actividad, los y las estudiantes participan en una situación en la que sus equipos se encuentran enfrentados por el logro de un objetivo.
3	Del 10 al 14 de junio	Un conflicto real	En una última actividad, los y las estudiantes abordan un conflicto real, proponiendo soluciones desde su propio entendimiento de la situación y su interés por conseguir una salida satisfactoria para todos los involucrados.

5. MATERIALES:

Actividad 1: La madeja

- Madeja de lana (o más de una madeja, unidad).

Actividad 2: Fichas

- Juego de fichas de distintos colores) y formas (cuadrado, círculo, rectángulo y triángulo como mínimo) en cantidad suficiente para realizar la actividad (al menos 12 por equipo). Pueden ser de plástico, madera, cartón, cartulina, o el material que se encuentre disponible.
- Sobres con instrucciones.

Actividad 3: Un conflicto real

- Papelógrafos.
- Plumones.
- Cinta adhesiva.

Huancayo, 27 de mayo de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	II/4/1	
	Fecha	27–31 de mayo del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: La madeja

Propósito: Que los y las estudiantes trabajarán desde la metáfora de una madeja enredada la forma en que se generan y resuelven los conflictos.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Comentamos una situación conflictiva (*) que les sucede comúnmente a los adolescentes y conversamos con los y las estudiantes sobre las características de la misma:

*Situación de conflicto:

Lucía acaba de entrar a secundaría. Ella tiene una amiga llamada Olga, la cual se encuentra muy emocionada de estar con Lucía en esta nueva etapa. Un día a Olga se le ocurre una idea, quiere hacer una pijamada con Lucia en su casa y la invita. Lucia, muy emocionada, le dice a su mamá, pero esta le dice que no le dará permiso. Esta negativa genera que se dé una acalorada discusión entre las dos. Al final, Lucía se encierra en su cuarto y le grita a su mamá: "Te odio".

Así también, identifican a los protagonistas, el motivo del conflicto y reflexionan sobre las consecuencias de esta situación planteada. Luego de narrar la situación, preguntaremos a los y las estudiantes: "¿Cuál fue el motivo del conflicto? ¿Quiénes son los protagonistas de la situación? ¿Qué le aconsejarían a Lucía hacer? ¿Qué consecuencias se generan a partir de lo que acaba de pasar?". Después de escuchar las respuestas, explicamos que en esta nueva experiencia se trabajará acerca de los conflictos y cómo resolverlos. Veamos que conocen acerca de ellos:

- ¿Qué es para ustedes el conflicto?, ¿Me pueden dar ejemplos?
- ¿Cómo se sienten las personas que se enfrentan a un conflicto?
- ¿Por qué creen que se generan los conflictos?
- ¿Saben cómo resolver conflictos? ¿Cuáles son sus fortalezas frente al conflicto? ¿Y cuáles son sus aspectos por mejorar?

Luego, les indicamos que a continuación trabajarán este tema a través de actividades, para responder a estas y otras preguntas vinculadas a la forma en que ellos resuelven conflictos.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

DESARROLLO

Se organiza a los estudiantes en un gran círculo, en el que puedan ubicarse todos al menos con un metro y medio de distancia el uno del otro. Es preferible realizar la actividad al aire libre. En nuestras manos llevaremos una madeja de lana (si el equipo es grande, deberíamos utilizar más de una madeja, unidas). Empieza con la instrucción: "Esta madeja representa las relaciones que existen entre todos nosotros. Yo le entregaré la punta de la madeja a uno de ustedes, quien la sostendrá y no la soltará, y luego sin soltar la punta, le lanzará la madeja a uno de sus compañeros o compañeras. Luego, él o ella tomará una parte de esa madeja, y no la soltará, mientras lanza la madeja a otro compañero o compañera. Cuando todos hayan tomado una parte de la madeja y la hayan lanzado, habremos acabado la primera parte de este ejercicio. Recuerden no soltar la parte de la lana que les pertenece."

Una vez cumplida la instrucción, se observa que la lana se ha entrecruzado y probablemente ha generado potenciales nudos. La instrucción continúa: "Ahora es momento de devolver la lana a la madeja. Sólo se podrá mover la persona que tiene la madeja en sus manos. De esta manera, la lana empieza a recorrer el camino de vuelta, pero ahora con mayor dificultad, pues hay enredos que evitar y cruces que sortear. Es probable que los estudiantes requieran del apoyo nuestro para desenredar la lana. Los demás estudiantes no se pueden mover de su lugar hasta que no termine la actividad.

Logrado el retorno completo de la madeja, se conversa sobre la actividad, a partir de preguntas como:

- ¿Qué tienen en común la lana y nuestras relaciones con otras personas?
- ¿Qué hace que se enrede la lana de nuestras relaciones?
- ¿Cómo podemos regresar a la madeja sin generar nudos?
- ¿Cuáles son los nudos en nuestras relaciones cotidianas?
- ¿Qué hacemos para prevenir que se generen estos nudos en nuestras vidas? ¿Y cómo podemos desatarlos?

CIERRE

Una conclusión importante de este ejercicio es que, como en la actividad, en muchos casos los conflictos se generan sin intención de hacerlo. Es normal que tengamos diferentes posiciones respecto a algún tema y; por tanto, surja un desacuerdo con la otra persona. Nuestros puntos de vista, nuestros intereses, nuestros gustos, entre otros, tienden a variar. Entonces, si surge un conflicto no pensemos en esto como algo malo, sino como una oportunidad de aprendizaje si se maneja adecuadamente.

Plantearemos la siguiente pregunta: ¿Cómo imaginas qué sería la mejor manera de lidiar un conflicto y aprender de ello? Los y las estudiantes deberán responder a esta pregunta, con el compromiso de plantear una caso que muestre un conflicto y consejos de cómo lidiar dicha situación, en busca de lograr aprender frente al conflicto.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	II/4/2	
	Fecha	3-7 de junio del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,g, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: Fichas

Propósito: Los y las estudiantes identifican y expresan sus emociones, pensamientos o experiencias a partir del uso de fichas temáticas, reflexionando sobre cómo estas influyen en su comportamiento y en la convivencia con sus compañeros y compañeras.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión conversando con los estudiantes por los aprendizajes adquiridos en la actividad anterior, asimismo, le consultamos a los y las estudiantes por sus compromisos propuestos al finalizar la sesión previa: "¿Cómo eligieron la situación conflictiva?, ¿Fue sencillo identificarlas?, ¿Qué consejos propusieron para lidiar con el conflicto planteado?, ¿Les fue fácil plantearlas?, ¿Podrías aplicarlos en tu vida diaria?". Se promueve que algunos estudiantes compartan sus experiencias, permitiendo que sus compañeros puedan comentar para la mejora de la propuesta, brindando recomendaciones y consejos.

DESARROLLO

Las y los estudiantes son divididos en cinco equipos con similar cantidad de participantes. Una vez conformados los equipos, se brinda las siguientes instrucciones: "Cada equipo recibirá un grupo de fichas en un sobre, junto con una instrucción. Cada equipo tiene una tarea específica y para lograrlo, deberán elegir a un representante para que negocie con los otros equipos en nombre de todo el equipo. Las reglas para la negociación son las siguientes:

- Todos los representantes se pondrán de acuerdo si desean iniciar las negociaciones, para ello irán a la zona de negociación (que debe estar en el centro del salón, para que todos puedan observar el proceso).
- Cada ronda de negociación dura sólo 3 minutos. Luego los representantes vuelven con sus equipos.
- En cada ronda los representantes de los equipos negocian entre ellos para obtener la mayor cantidad de fichas que necesitan para cumplir la tarea del grupo.
- Basta con que el representante de un equipo no quiera negociar para que no se abra el espacio de negociación.
- Los representantes pueden pedir una ronda de negociación cuando quieran.

Los sobres cuentan con fichas de diferentes colores y formas (cuadrados, triángulos, círculos y rectángulos).

Las instrucciones o tareas que se asignan a los equipos son las siguientes:

- Su equipo debe conseguir todas las figuras azules
- Su equipo debe conseguir todos los triángulos.
- Su equipo debe conseguir todos los círculos azules y rojos.
- Su equipó debe conseguir todas las figuras amarillas.
- Su equipo debe conseguir 20 fichas de cualquier tipo.

Se puede agregar o adaptar las instrucciones de acuerdo al contexto, cuidando siempre de que las tareas tengan cierto grado de dificultad.

Entonces, inicia el ejercicio

Transcurridos 20 minutos de las negociaciones, se comunica que se concluyó la actividad e iniciamos un diálogo con los estudiantes para analizar los resultados a través de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué decidió hacer cada equipo?
- ¿Qué emociones vivenciaron durante las negociaciones?
- Algunas de esas emociones afectaron las negociaciones? ¿Por qué?
- ¿Algún equipo impidió que otros equipos logren su objetivo? ¿Qué opinan de eso?
- ¿Qué ocurre cuando tenemos que tomar una decisión sabiendo que una o más de las opciones pueden afectar negativamente a otros?
- ¿Qué podríamos hacer en este caso para ganar todos?
- ¿A qué situaciones de la vida real te ha recordado esta actividad?
- ¿Qué otras habilidades debemos desarrollar para resolver los conflictos de forma adecuada?

CIERRE

La conversación conduce hacia conclusiones como las siguientes:

- El desarrollo del diálogo es fundamental para la resolución de conflictos, sin embargo, en una situación de conflicto es probable que uno o más participantes no quieran dialogar.
- Además de la comunicación, es importante considerar desarrollar habilidades como la empatía, ya que permite comprender mejor la situación de la otra persona, generando mayor respeto y reconocimiento de los sentimientos del otro.
- Asimismo, es de gran importancia el desarrollo de la escucha activa, la cual parte de la empatía, pues escuchamos y atendemos lo que quiere expresar el otro desde su punto de vista. Escuchamos sentimientos, ideas y pensamientos.
- Otra habilidad necesaria es la autorregulación emocional. Para fortalecer nuestra capacidad de resolver conflictos es necesario adquirir la habilidad de manejar de manera adecuada nuestras emociones, entendiendo que nuestra experiencia emocional de ese momento resulta pasajera.
- Así también, la toma de decisiones resulta crucial para la resolución de conflictos. Esta alude a la capacidad de escoger los caminos que se quiere seguir, lo cual implica mantener una actitud reflexiva y cuestionadora. Es así como nos preguntamos "¿Qué quiero ser?" y "¿Qué quiero hacer?", tomando la responsabilidad de cada decisión que realicemos.
- La asertividad también resulta valiosa durante el proceso de resolución de conflictos, ya que implica mantener la habilidad de expresar adecuadamente nuestros deseos, puntos de vista, intereses, entre otros, de forma amable, clara, abierta y directa. Así lograr argumentar de manera precisa los pros y contras de nuestras decisiones y evitando invalidar la opinión del otro.
- La capacidad de negociación es una manera efectiva para la resolución del conflicto, ya que implica llegar a un acuerdo aceptable para ambas partes.
- Por otra parte, la otra opción es la mediación. Esta implica dar protagonismo a las partes implicadas del conflicto, utilizando un tercero como mediadora o mediador. Se busca hallar soluciones a través de desarrollar una comunicación efectiva basada en la escucha activa, la empatía, la toma de decisiones y asertividad.
- No siempre será posible satisfacer a todos, y en ese caso, una mirada racional y cooperativa podría generar un resultado favorable.

Se lee la continuación de la historia:

"¿Se acuerdan de lo qué le pasó a Lucía? Ella tuvo un conflicto con su mamá porque no le dejó ir a la pijamada de su amiga Olga, como una celebración de que ambas están en secundaria. Ahora, pensemos en como la situación de Lucía y su mamá mejoraría si utilizamos lo que hemos comentado…

Lucía, luego de estar en su cuarto encerrada por varias horas, piensa que no debió decirle a su mamá que la odia. Piensa que seguramente su mamá se sintió mal de haber escuchado eso de ella. Después de pensarlo por unos minutos y haber calmado sus emociones de enojo, decidió que es mejor disculparse y hablar con su mamá de por qué es tan importante para ella asistir a la pijamada de su amiga Olga. Cree que si le comunica sus deseos y pensamientos de manera clara, su mamá podrá comprenderla mejor. Asimismo, ella quiere comprender los motivos que tiene su mamá para que no asista."

Lluego de narrar la historia, se les pregunta a los y las estudiantes: "¿Qué piensan de la decisión que tomo Lucía?, ¿Pueden identificar qué habilidades uso para resolver el conflicto?, ¿Cómo creen que terminará?" Luego de escuchar las respuestas de los y las estudiantes y tomar las ideas principales, se planteará la siguiente pregunta "En caso su mamá no quiera que vaya, ¿Lucía que pudo haber aprendido acerca de esta situación? ¿Qué pudo aprender su mamá?".

Para poner en práctica lo aprendido, cada estudiante deberá afrontar el próximo conflicto (si se presenta, no debe buscarlo) desde el diálogo y la escucha. Los resultados obtenidos serán comentados en la próxima clase.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	II/4/3	
	Fecha	10-14 de junio del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: Un conflicto real

Propósito: Los y las estudiantes reconocen las causas y consecuencias de un conflicto real vivido en el aula o en su entorno cercano, analizan las emociones involucradas y proponen alternativas de solución que promuevan el diálogo, la empatía y la convivencia pacífica.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se dialoga con los estudiantes sobre los resultados del experimento realizado en situación de conflicto de la actividad anterior, en el que se les solicitó generar diálogo y escucha. ¿Funcionó? ¿Por qué?

Luego de la conversación, el o la docente indica que en esta tercera actividad, pasaremos a revisar estrategias en busca de una mejor gestión de conflictos.

DESARROLLO

Los y las estudiantes son divididos en equipos de 4 a 5 integrantes, recibirán la siguiente instrucción: "Es momento de llevar lo que estamos trabajando al mundo real. Cada equipo deberá elegir un conflicto real para resolverlo. Podría ser un conflicto que tenemos en casa, aquí en el colegio, o en otro espacio. Pero debe ser real, porque queremos resolverlo juntos."

El conflicto será graficado a través del siguiente tablero: que puede ser trabajado en un papelote:

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Descripción del conflicto ¿De qué se trata?	Actores o participantes ¿Quiénes intervienen?	Causas ¿Cómo nació el conflicto? ¿De dónde vino?	Manifestaciones ¿Cómo se expresa?	¿Qué podemos hacer al respecto?	¿Qué lograríamos con eso?

Se acompaña a los equipos y brindamos apoyo a aquellos que necesitan de ayuda para cerrar sus propuestas.

Al finalizar el tiempo propuesto, los equipos presentan sus productos y reciben comentarios y sugerencias de sus compañeros de forma asertiva.

CIERRE

Por último, se presenta la pregunta:
- ¿Qué necesitan para poner en marcha estas propuestas?
- ¿Estarían dispuestos a empezar ya mismo?

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 5
Retos de colaboración

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 5

TÍTULO: Retos de colaboración

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

En la adolescencia, los y las estudiantes se encuentran en un proceso en el cual sus ideas u opiniones las consideran indiscutibles. Esto, junto a que, en la mayoría de casos, el trabajo individual se promueve más que la grupal, genera que exista una posible dificultad para poder gestionar y lidiar mejor las opiniones que no son parecidas a las de ellos o ellas. Es así como cuando se les plantea el reto de trabajar en equipo, esta resulte probablemente en una experiencia displacentera, lo que podría generar un rechazo por volver a repetir la experiencia. De este modo, fomentar y desarrollar el trabajo en equipo resulta clave para su propio aprendizaje, al poner a prueba diferentes habilidades que necesitan para comunicarse y colaborar con otras personas, entendiendo que estas cuentan con diferentes talentos y destrezas.

Los estudiantes se organizan en equipos para responder a diferentes retos (desafíos lúdicos) que requieren de la colaboración e intervención de cada uno de sus integrantes, poniendo a disposición sus recursos personales particulares para el logro de un objetivo común

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿Cuál es la mejor manera de trabajar todos juntos en el logro de las metas que nos hemos propuesto?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Orientación al bien común	Empatía	Identificación afectiva con los sentimientos del otro y disposición para apoyar y comprender sus circunstancias	Los docentes identifican, valoran y destacan continuamente actos espontáneos de los estudiantes en beneficio de otros, dirigidos a procurar o restaurar su bienestar en situaciones que lo requieran.
Inclusivo o de atención a la diversidad.	Confianza en la persona	Disposición a depositar expectativas en una persona, creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia.	Los docentes convocan a las familias principalmente a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Los y las estudiantes colaboran de manera articulada e interdependiente, orientando sus habilidades y recursos hacia el logro de los objetivos que les son propuestos.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Construye su identidad.
	Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Trabajo en equipo	Supone la colaboración eficaz, equitativa e interdependiente de una serie de personas, que pueden tener características muy diferentes, y que combinan sus recursos personales y se esfuerzan para llevar a cabo una meta común

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Dirige sus acciones al objetivo común planteado por el grupo.
- Llega a acuerdos sobre qué y cómo trabajar, estableciendo planes y estrategias explícitos.
- Participa activamente, asumiendo roles y tareas específicas.
- Ejecuta acciones conjuntas para lograr resultados, considerando las diferentes personalidades y habilidades suyas y de sus compañeros(as).
- Explica por qué la colaboración y el compromiso son importantes para trabajar en equipo.
- Obtiene resultados en su trabajo en equipo, acorde a las indicaciones y objetivos planteados.
- Reconoce y menciona sus fortalezas y debilidades como integrante del equipo; brinda retroalimentación a sus compañeros(as) sobre su trabajo

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

Las y los estudiantes trabajan en tres retos en equipo, para reconocer su habilidad para el trabajo en equipo, y la importancia de ésta en el logro de objetivos colectivos. Los tres retos se vinculan de la siguiente manera:

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 17 al 21 de junio	Dibujo conjunto	En un primer reto (dibujo conjunto) reconocerán la importancia de la coordinación, comunicación y alineamiento de esfuerzos para el trabajo en equipo.
2	Del 24 al 28 de junio	Puente humano	En un segundo reto (puente humano) reconocerán la importancia de trabajar desde las fortalezas y habilidades de cada uno de los integrantes, en busca de un resultado superior al del trabajo individual.
3	Del 1 al 5 de julio	Rompecabezas	Finalmente, en un tercer y último reto (rompecabezas) descubrirán las oportunidades de conectar su equipo con otros equipos, en busca de resultados aún más grandes.

5. MATERIALES:

Actividad 1: Dibujo conjunto
- Papelógrafos.
- Plumones gruesos.
- Pabilo o soguilla (en piezas de 1.5m., una por estudiante).
- Cinta adhesiva.

Actividad 2: Puente humano
- Pelotas pequeñas.

Actividad 3: Rompecabezas
- Rompecabezas de más de 40 piezas cada uno (uno por equipo).
- Bolsas (para separar las piezas).

Huancayo, 17 de junio de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	II/5/1	
	Fecha	17-21 de junio del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: DIBUJO CONJUNTO

Propósito: Que los estudiantes desarrollen su capacidad de comunicación y cooperación, creando un dibujo grupal que refleje ideas compartidas, fortaleciendo la escucha activa, el trabajo en equipo y el respeto por los aportes de cada integrante.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Comentamos una situación (*) enfocada en el trabajo en equipo que es común para los adolescentes:
*Situación:
Pablo es nuevo en la escuela y, en su primera clase, su profesor ha indicado a todos que es necesario que formen un grupo de 3 para la primera actividad del semestre. Esto lleva a Pablo a crear un equipo con personas que no conoce. Los primeros días de trabajo, un compañero no mostró interés en desarrollar su parte de la tarea, mientras que el otro no asistió ese día a las clases. Los siguientes días fueron similares, por lo que la mayoría del trabajo lo había hecho solo. Pablo se siente incómodo con la situación y no sabe qué hacer.


shutterstock.com · 2455894917

Conversamos con los estudiantes sobre las características de la misma, identificando a los protagonistas y reflexionando en torno al desempeño de cada personaje.
Luego de narrar la situación se les preguntará a los y las estudiantes: "¿Cómo describirían su trabajo en equipo?, ¿Les parece que funciona?, ¿Qué harían si fueran Pablo?".
Después de escuchar las respuestas, se explica que el tema que se trabajará en esta experiencia es el trabajo en equipo. A partir de ello, les pregunta a los y las estudiantes: ¿Algunos de ustedes sabe lo que significa trabajar en equipo? Si ningún estudiante responde, se procederá a preguntarle a alguno de ellos. A partir de la respuesta, se les planteará lo siguiente: "Imaginen que ustedes son otras personas y tienen que elegir a alguien para trabajar en equipo alguna tarea de algún curso, ¿Te elegirías a ti mismo?"
Procedemos a dar la siguiente indicación: "Quiero que los que se elegirían a si mismos levanten la mano". Luego realizará la misma dinámica con las categorías "No estoy seguro" y "yo no me elegiría". Finalizado lo anterior, el docente les preguntará a los y las estudiantes si alguno de ellos le gustaría comentar por qué levantó la mano en cierta categoría.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

DESARROLLO

Se divide a los estudiantes en equipos de 6 a 8 personas, buscando que estén compuestos por estudiantes que no suelen interactuar de manera constante. Se indicará, entonces, que estos equipos se mantendrán unidos para hacer frente a tres retos que serán propuestos a continuación. Antes de presentarles el primer reto, deberán elegir un nombre para el equipo, con el que todos se encuentren de acuerdo, y escoger un lema o una frase característica que los represente.
Una vez que están listos, presentan a sus equipos, sus nombres y lemas.
Los equipos reciben su primer reto: Es momento de dibujar el escudo de sus equipos. Para eso, deberán de trabajar con el plumón que se le entregará a cada equipo, el cual será solamente uno por grupo. Este será utilizado para dibujar el escudo sobre el papelógrafo que también se les entregará. Además, acompañando al escudo, deberán colocar el nombre del equipo y la frase que han presentado hace unos instantes.

Pasos para el desarrollo de la dinámica:

- Cada grupo preparará un plumón al cual le atará 6 u 8 soguillas o pabilos (según el número de estudiantes del grupo). Estas soguillas tendrán un metro y medio de extensión y uno de sus extremos estarán atadas al centro del plumón, dejando libre el otro extremo.
- Para asegurar que ninguna soguilla o pabilos se suelte, será necesario utilizar cinta adhesiva para reforzar adecuadamente las tiras al plumón.
- Luego, cada estudiante del equipo sostendrá el extremo de una de las tiras de pabilo o soguilla. Es necesario asegurar que todos sostengan el extremo de una tira de pabilo para trabajar en conjunto, dejando en el centro el plumón. Este estará solo sostenido por las tiras y se encontrará de forma vertical y con la punta dirigida hacia abajo para poder dibujar.
- Es necesario que, durante la dinámica, el o la estudiante no envuelva el pabilo o soguilla en su mano o agarre desde otro punto que no sea el extremo. Es importante que la distancia, que es un metro y medio con el plumón, se mantenga.
- Si alguno de los estudiantes transgrede esta regla, su equipo perderá la oportunidad de seguir avanzando, y se le entregará un nuevo papelógrafo, para que empiecen desde cero.
- Los papelógrafos son colocados sobre el piso o sobre las carpetas o mesas, asegurándolos con cinta adhesiva para que se encuentren fijos y favorezcan el trabajo.

Una vez dada la instrucción de inicio, se observará el desempeño de los equipos, cuidando que se cumplan las reglas del reto, aplicando la sanción del cambio de papelógrafo sólo después de dos advertencias.

CIERRE

Concluida la tarea, los equipos exponen sus resultados, y se inicia una conversación basada en preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se dividieron la tarea? ¿Qué roles asumieron?
- ¿Cómo reaccionaron ante las dificultades de la tarea?
- ¿Por qué se hace difícil en este caso trabajar con otras personas?
- ¿Qué hicimos para mantener al equipo orientado hacia la tarea y el objetivo?
- ¿Qué nos enseña este reto sobre el trabajo en equipo?

Es importante resaltar que, más allá de los resultados de sus papelógrafos, todos los equipos que se mantuvieron unidos, buscaron la cooperación, se centraron en la búsqueda de soluciones y cumplieron con el objetivo del reto.

Algunas preguntas que refuerzan esta decisión final son:

- ¿De qué se trata el trabajo en equipo?
- ¿Se pueden lograr resultados de equipo sin un equipo?
- ¿Qué podría hacer cada uno para generar un mejor trabajo en equipo?

A través de estas preguntas, se llega a la idea principal de que los resultados que surgen a partir del trabajo en equipo es un reflejo de los aportes, los roles, las destrezas y el esfuerzo de cada uno. El proceso para lograr un buen trabajo en equipo puede resultar complejo y retador, ya que implica que dialoguemos y comuniquemos nuestras ideas, y sobre todo, es escuchar las ideas del otro, considerando cada opinión como un aporte positivo para mejorar el resultado final. Es un proceso de aprendizaje y es necesario ponerlo en práctica porque entre más se haga, más fácil se vuelve trabajar en conjunto. Es así como entendemos que un equipo no parte de una sola persona, sino de la colaboración de varias. El trabajo individual genera resultados que solo dependen de uno, parten de nuestras propias ideas, un equipo, al contrario, parten de varias.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE / N° ACTIVIDAD	
	II/5/2	
	Fecha	24-28 de junio del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: EL PUENTE HUMANO

Propósito: Que los estudiantes desarrollen su capacidad de comunicación y cooperación, creando un dibujo grupal que refleje ideas compartidas, fortaleciendo la escucha activa, el trabajo en equipo y el respeto por los aportes de cada integrante.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia el trabajo preguntando por los "grandes equipos" que conocen los estudiantes. ¿Mencionen algunos? ¿Qué características tienen? ¿Por qué los consideran grandes equipos? A partir de sus respuestas van creando un conjunto de características del equipo ideal, que se anotan en la pizarra y se reservan para el cierre de la actividad.

DESARROLLO

Los equipos reciben una pelota pequeña (antiestrés, de goma, pero también podría ser una pelota de trapo, de papel y cinta adhesiva o cualquier otro material), y la siguiente instrucción: "Esa pelota deberá recorrer una distancia de 12 a 15 metros, sin tocar el suelo. Para eso, deberán construir un puente, que cumpla con las siguientes condiciones:

- Ustedes serán el puente.
- Como ustedes son los parantes del puente, no podrán moverse de sus lugares (sus pies estarán "clavados" en el suelo) mientras la pelota pasa de un estudiante a otros, desde un extremo al otro, sin lanzarse la pelota.
- Tampoco podrán tocarse unos a otros para lograr el reto, así que la pelota deberá "saltar" de uno a otro.
- Bajo ningún aspecto podrán agarrar la pelota con la mano o detenerla.

Pueden utilizar otras estrategias que no sean estas.

Tendrán 20 minutos para ensayar y diseñar su estrategia. Luego, cada equipo tendrá 3 intentos para lograr el trabajo.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Luego de las demostraciones, se cierra la actividad con un diálogo que se centra en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se organizaron para lograr el reto?
- ¿Qué dificultades observaron para el logro de la tarea asignada? ¿cómo lo resolvieron? ¿cuáles fueron los retos asignados y cómo los cumplieron?
- ¿Qué recursos personales o habilidades descubrieron en ustedes y en los demás para el desarrollo de esta tarea?
- ¿En qué se parece esta tarea a la forma en que trabajan en equipo con sus compañeros, o en casa?

CIERRE

Se cierra resaltando la importancia de reconocer nuestras habilidades y recursos, así como de cada uno de los integrantes del equipo para aportar de la mejor manera al logro de los resultados esperados.
Luego, se revisan los resultados obtenidos y las acciones observadas a la luz de las características definidas para un equipo ideal (las que se generaron al inicio de la sesión). ¿Qué nos faltó aquí? ¿Y qué podemos hacer para desarrollar eso que nos faltó? Se busca que generen ideas específicas y aplicables.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	II/5/3	
	Fecha	1-5 de julio del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	2°	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: ROMPECABEZAS

Propósito: Promover el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento lógico, mediante la elaboración y armado de un rompecabezas que permita fortalecer la comunicación, la concentración y la resolución de problemas en equipo.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión hablando de las metáforas vinculadas a los equipos. Por ejemplo, indica que en ocasiones a los buenos equipos se los compara con una colmena, o con un conjunto de hormigas, todas ellas trabajando juntas, unidas por un mismo objetivo. O como las piedras de un puente muy antiguo, que cada una de ellas depende de las otras, y que juntas han resistido el peso y el paso de los años.

¿Conocen otras metáforas de ese tipo? Si no las conocen, podrían crear algunos símiles:

"Un buen equipo es como…… porque……"

Luego de algunos minutos de conversación, se indica que un buen equipo es como un gran rompecabezas, en el que cada integrante aporta algo para lograr una figura completa. Y por eso la siguiente actividad se realizará con rompecabezas.

DESARROLLO

Los equipos reciben una bolsa con piezas de rompecabezas y la misión de armar el rompecabezas en el menor tiempo posible. Lo que ellos no saben es que cada bolsa contiene no solamente piezas de su propio rompecabezas, sino también de los rompecabezas de los demás equipos, así que la única forma de lograr armar su rompecabezas es colaborar con los demás equipos, en busca de un objetivo común.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA



Acompañamos el trabajo de los equipos, y moderam los espacios de diálogo y negociación, previniendo cualquier situación que pudiese distraer a los equipos del logro del objetivo planteado. Es importante que los estudiantes sepan, llegado el momento, que no pueden arrebatar las piezas de sus compañeros. Sólo pueden utilizarlas si ellos deciden entregárselas. Tomarlas sin permiso descalifica totalmente al equipo y sus piezas se ponen a disposición de los demás equipos

CIERRE

Concluida la actividad, se conversa en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo lograron cumplir con la tarea? (si no la lograron, la pregunta cambia por ¿Qué motivos impidieron que cumplan con la tarea?).
- ¿Qué roles cumplieron durante esta actividad? ¿Cómo se sintieron en esos roles?
- ¿Funcionó todo el salón como un único equipo? ¿Por qué?

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 6
Juegos de comunicación

ÁREA: TUTORÍA

2° Grado "H" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 06

TÍTULO: Juegos de comunicación

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

Durante la adolescencia, como en cualquier otra etapa de la vida de las personas, pueden surgir situaciones de conflicto de los adolescentes con sus pares o con personas adultas de su entorno. Estas situaciones, muchas veces no son manejadas adecuadamente y puede ocasionar que exista gran dificultad para comprender las ideas y/o pensamientos de los demás, lo cual termina provocando un rechazo a opiniones de terceros, especialmente las que parten de figuras de autoridad. De esta manera, la comunicación que ellos mantienen con sus pares o docentes puede verse perjudicado. Por ello, trabajar con los y las estudiantes en el desarrollo de una comunicación asertiva permitirá que adquieran habilidades para manejar situaciones difíciles utilizando un lenguaje oportuno, respetando sus propias ideas y la de los demás, y mejorando sus relaciones interpersonales en general.

En esta actividad, los estudiantes, a través de las actividades, participarán en juegos que ponen a prueba su habilidad para comunicarse en entornos restrictivos, siendo necesario el despliegue de una comunicación asertiva para lograr los objetivos propuestos para cada una de las actividades.

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿Cómo puedo comunicarme de manera directa, clara y respetando a los demás y a mí mismo?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
De derechos	Diálogo y concertación	Disposición a conversar con otras personas, intercambiando ideas o afectos de modo alternativo para construir juntos una postura común	Los docentes propician y los estudiantes practican la deliberación para arribar a consensos en la reflexión sobre asuntos públicos, la elaboración de normas u otros.
Orientación al bien común	Empatía	Identificación afectiva con los sentimientos del otro y disposición para apoyar y comprender sus circunstancias	Los docentes identifican, valoran y destacan continuamente actos espontáneos de los estudiantes en beneficio de otros, dirigidos a procurar o restaurar su bienestar en situaciones que lo requieran.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Los y las estudiantes aprenden cómo mantener una comunicación efectiva contribuyendo a la mejora de sus relaciones interpersonales y el respeto mutuo.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Construye su identidad.
	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.
	Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Comunicación asertiva.	Es poder expresar lo que uno siente o piensa sin agredir a la otra persona y defendiendo sus puntos de vista. Se trata de una expresión fluida, segura y respetuosa, aun cuando esto implique decir que no.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica y menciona el estilo de comunicación que utiliza (pasivo, agresivo o asertivo), asociándolo a situaciones o entornos específicos. Por ejemplo, "con mi madre suelo comunicarme agresivamente, como si siempre estuviera molesto con ella".
- Expresa con claridad y seguridad sus ideas y opiniones, haciéndose entender por sus compañeros(as).
- Expresa sus emociones y estados de ánimo con seguridad y transparencia.
- Su discurso tiene un propósito claro y preciso, alineado al logro de la tarea propuesta.
- Expresa sus ideas al equipo con asertividad, incluso cuando discrepa con sus compañeros(as).
- Reconoce y menciona sus fortalezas y oportunidades de mejora respecto a su comunicación.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia de tres juegos que los enfrentan al reto de comunicarse asertivamente, a pesar de las restricciones o dificultades presentes en cada escenario planteado:

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 8 al 12 de julio	Tabú	El primer juego es una versión de "Tabú" que ellos mismos crearán, reconociendo la importancia de encontrar las palabras precisas y el tono adecuado como elementos importantes para una buena comunicación.
2	Del 8 al 12 de julio	Colores	El segundo juego es "Colores", en el que los estudiantes sólo podrán decir el nombre de un color como forma única de comunicarse verbalmente, pero cuentan con la comunicación no verbal como oportunidad para comprenderse y realizar una tarea en conjunto.
3	Del 15 al 19 de julio	Juego de roles en tres escenas	Finalmente, el último juego es un juego de roles (role playing) en el que por equipos deberán representar en tres escenas la resolución de una situación, utilizando en cada una de ellas un estilo comunicativo distinto (pasivo, agresivo y asertivo).

5. MATERIALES:

Actividad 1: Tabú
- Papeles o cartulinas cortados en tamaño de tarjeta (10 por equipo).
- Lapiceros.
- Cronómetro, reloj o teléfono celular para medir el tiempo.

Actividad 2: Colores
- Hojas de tareas.
- Si se decide realizar otras tareas, revisar los materiales que podrían requerirse.

Actividad 3: Role playing en tres escenas
- Textos de las situaciones a representar.

Huancayo, 8 de julio de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	II/6/1	
	Fecha	8-12 julio del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**45 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: TABÚ

Propósito: Que los estudiantes fortalezcan sus habilidades de comunicación y trabajo en equipo mediante el juego "Tabú", utilizando descripciones claras y creativas para expresar ideas sin usar palabras prohibidas, y reforzando así vocabulario, pensamiento rápido y convivencia positiva.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Al iniciar la sesión se pregunta a los estudiantes: "¿Alguien conoce lo qué es la comunicación asertiva?". Si ningún estudiante responde, se procederá a preguntarle a alguno de ellos. A partir de la respuesta, se realiza la segunda pregunta: "¿Cómo logramos identificar que alguien está manteniendo una comunicación asertiva? ¿Cuándo sabemos que no es el caso? ¿Existen otros tipos de comunicación?".

Luego de escuchar las respuestas y tomar nota de las ideas principales, se pregunta a los estudiantes, cómo consideran que es su comunicación: "En una escala del 1 al 10, donde 1 es mala y 10 es excelente, ¿Cómo califican su comunicación?" Se pide a los estudiantes que levanten las manos con los dedos indicando su calificación, y luego se pregunta a algunos de ellos, por qué se calificaron de esa forma. "¿Qué están haciendo bien? ¿Qué podrían hacer mejor?" Luego, comentamos que, para saber si nuestras calificaciones han sido precisas, realizaremos una serie de actividades que pondrán a prueba nuestra habilidad para comunicarnos, poniendo especial énfasis en la comunicación asertiva. Preguntamos a los estudiantes por el concepto de asertividad, y según las respuestas que recojamos se confirma o corrige las ideas.

Luego, se divide al grupo en equipos de 5 a 6 estudiantes.

Concepto: La asertividad es poder expresar lo que uno siente o piensa sin agredir a la otra persona y defendiendo sus puntos de vista. Se trata de una expresión fluida, segura y respetuosa, aun cuando esto implique decir que no. Por ejemplo, imagina que te encuentras trabajando en grupo y alguien tiene una opinión diferente a la tuya. Si mantienes una comunicación asertiva, expresaras lo que sientes de manera clara y segura, respetando al mismo tiempo la opinión de tu compañero. Se podría comenzar diciendo "Entiendo lo que dices, pero no estoy de acuerdo con…".

DESARROLLO

El o la docente pregunta "¿Alguna vez han jugado Tabú?" Si alguien responde que sí, solicita que explique las reglas del juego. Si responden que no, se explica brevemente el juego, con una tarjeta en la mano:

"El juego consiste en lograr que las personas de mi equipo descubran qué palabra tengo en la tarjeta (señala la palabra de la parte superior) sin que yo pueda decir ninguna de las palabras que se encuentran en la parte inferior de la tarjeta. Si yo digo una de esas palabras, quedo descalificado, y mi equipo pierde. Para ello, un representante de cada equipo, sale al frente y va eligiendo las tarjetas de los mazos elaborados por los otros grupos, y describe de la mejor manera cada una de las palabras para hacer que su equipo reconozca la mayor cantidad de palabras escritas en ellas, respetando las reglas del juego. Pero si pierde (dice alguna de las palabras prohibidas), termina su participación y da paso a un integrante del siguiente equipo. Así hasta que un equipo gane el juego.

Para ello, previamente cada equipo tiene 10 minutos para crear un mazo de 10 tarjetas, cada una de ellas con una palabra en la parte superior y 4 en la parte inferior, como ésta:

Pelota
Fútbol
Redonda
Esfera
Jugar

En este caso, me tocaría hacer que ustedes adivinen la palabra "pelota", cumpliendo las siguientes reglas:

- No puedo decir ninguna de las palabras de la tarjeta: fútbol, redonda, esfera, jugar.
- Tampoco puedo decir derivados de esas palabras, como fulbito, redondo, esférico o juego.
- No puedo hacer sonido, sólo decir palabras.
- No puedo hacer mímicas o usar mi cuerpo para dar pistas o señalar. ¿Comprendido?"

El docente supervisa el trabajo, cuidando que la información no pase de un equipo al otro e indica el tiempo necesario para la elaboración de las tarjetas. Luego de transcurrido el tiempo, el o la docente recibe todos los mazos y procede a intercambiarlos asignando un grupo de ellas a cada equipo, tomando cuidado que no se entreguen las tarjetas a los mismos equipos que las elaboraron.

Durante el juego, el docente estará a cargo de tomar el tiempo y anotar el puntaje conseguido por cada uno de los equipos. Cada equipo jugará de acuerdo al turno que les corresponda, promoviendo que todos los equipos logren participar.

CIERRE

Concluido el juego, se revisan los puntajes para declarar al equipo ganador. Se conduce un diálogo reflexivo a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo hicieron para comunicarse con claridad y precisión?
- ¿Qué tono de voz mantuvieron durante el juego? ¿les pareció que fue adecuado?
- ¿La comunicación se hizo muy difícil para alguien en algún momento? ¿Cuándo? ¿Por qué?
- ¿Alguien sintió que perdía la paciencia o que la tarea era muy difícil? ¿Y qué hizo al respecto?
- ¿Cómo se sintieron cuando no podían interpretar los mensajes que les enviaban sus compañeros?

¿Será importante comunicarnos con claridad? ¿Por qué?

- ¿En qué se parece este juego a nuestra comunicación de todos los días?
- ¿Qué hemos descubierto sobre nuestra forma de comunicar y comunicarnos?

El diálogo debe conducir a los y las estudiantes a reconocer la importancia de trabajar en una comunicación clara, directa y precisa, en la que no podemos presuponer que la otra persona comprende lo que le queremos decir. Es más, no tiene por qué comprender cómo nos sentimos o qué nos está pasando, por lo que es fundamental expresarlo también, siempre con respeto y cuidado hacia el otro.

De esta reflexión se solicita a cada estudiante a que proponga una acción que emprenderá a partir de hoy para mejorar en su nivel de asertividad.

DOCENTE TUTOR	Vº Bº COORDINADOR DE TOE

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	II/6/2	
	Fecha	8-12 julio del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**45 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: COLORES

Propósito: Que los estudiantes identifiquen y expresen sus emociones, asociándolas a diferentes colores, para fortalecer su autoconocimiento, la regulación emocional y una convivencia más empática dentro del aula.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión recordando las ideas centrales de la actividad anterior, en especial sobre la importancia de una comunicación clara que permita la comprensión de los mensajes. Asimismo, se consulta por los compromisos que propusieron elaborar en la sesión previa. ¿Pudieron ponerlos en marcha? ¿Cómo les fue? ¿Qué funcionó? ¿Qué no funcionó? Se escuchará atentamente para reforzar aquello que ha funcionado y realizar sugerencias en torno a aquellas acciones que no tuvieron el resultado esperado, motivando a sus estudiantes a continuar con la práctica de la asertividad, sobre la que podrían aprender algunas nuevas ideas hoy.

DESARROLLO

Los equipos reciben la siguiente instrucción: "A partir de este momento, ustedes no pueden hablar. Tampoco pueden escribir o dibujar. Sólo se pueden comunicar diciendo el color que le asignaré a cada equipo. Por ejemplo, si a mi equipo le asignaron el color rojo, a partir de este momento sólo podemos decir la palabra "rojo". Para todo. No existen más palabras para mí, ni para mi equipo; sin embargo, pueden usar mímicas o gestos como oportunidad para comprenderse y realizar el reto. Elegiré a un integrante de cada equipo para asignarle la tarea que, como equipo, deberán cumplir."
Luego, se asigna un color a cada equipo y se selecciona a un integrante de cada equipo, a quienes se lleva fuera del salón, para transmitirles la instrucción. Por escrito se entrega las siguientes instrucciones, que deberán leer y luego devolver.

- Cantar en equipo una estrofa completa del himno nacional.
- Hacer un autorretrato del equipo, en el que cada uno se dibuje a sí mismo.
- Recitar un poema, todos juntos, en coro.
- Bailar una coreografía de al menos 15 segundos, totalmente sincronizados.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Luego de darles la instrucción, retornan al salón e inicia el trabajo, mientras se verifica que todos los estudiantes cumplan con la regla de sólo comunicarse diciendo el color asignado al equipo.
Concluido el tiempo, los equipos presentan el resultado final de su trabajo, para luego descubrir, todos juntos, cuál era la tarea real que les había sido asignada (se asigna de 3 a 5 minutos a cada equipo para la presentación del trabajo).

CIERRE

Finalmente, se reflexiona en torno a la actividad a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Fue fácil comunicarse? ¿Cuál fue la principal dificultad? ¿Por qué?
- ¿Te habías sentido antes en una situación similar? ¿Qué hiciste al respecto?
- ¿Cómo lograron finalmente ponerse de acuerdo?
- ¿Cómo ayudó el lenguaje no verbal a desarrollar la tarea asignada?
- ¿Utilizan el lenguaje no verbal para comunicarse? ¿En qué circunstancias? ¿Son conscientes de lo que expresa su cuerpo?
- ¿Creen que sus gestos y movimientos verbales tienen un impacto en su comunicación con los demás?
- ¿Qué han descubierto sobre sus habilidades comunicativas a partir de este ejercicio?
- A partir de este descubrimiento, ¿Qué crees que puedes cambiar en tu comunicación?

La reflexión deberá conducir a los y las estudiantes a reconocer cómo la comunicación no verbal resulta clave para comunicarnos con los demás, ya que transmite sus propios mensajes (sin necesidad de palabras) y siempre se encuentra presente al momento de intercambiar ideas u opiniones con otras personas. Asimismo, se comentará que en algunas ocasiones la comunicación se dificulta cuando nos cerramos en nuestras propias ideas, cuando no tomamos en cuenta al otro para comunicarnos, y cuando nos dejamos llevar por las emociones en lugar de organizar bien nuestro discurso.
¿Cómo podemos comunicarnos de manera más clara y afirmativa?. Cada estudiante brindará una idea desde su propia experiencia, y se irá con el compromiso de poner en práctica aquello que ha propuesto para comentar cómo le fue en la próxima sesión.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	II/6/3	
	Fecha	15-19 julio del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: JUEGO DE ROLES EN TRES ESCENAS

Propósito: Que los estudiantes representen, mediante un juego de roles dividido en tres escenas, distintas situaciones de convivencia o toma de decisiones, con el fin de analizar comportamientos, practicar habilidades sociales y reflexionar sobre alternativas de solución ante conflictos o desafíos cotidianos.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión consultando por los compromisos asumidos al final de la sesión previa: "¿Pudieron poner en marcha sus compromisos?, ¿Qué funcionó?, ¿Por qué funcionó?, ¿Qué no funcionó?, ¿Por qué no funcionó?, ¿Por qué algunos no pudieron poner en marcha sus compromisos?, ¿Estas respuestas que me dan, son asertivas?, ¿Por qué?".
Luego de esta conversación, se les comenta que llegó el momento de un tercer y último juego, para continuar fortaleciendo su asertividad.

DESARROLLO

Los equipos reciben la siguiente instrucción: "Cada equipo recibirá la primera parte de una pequeña obra que deberán representar. El reto consiste en continuar la acción a través de tres escenas distintas. En la primera escena, el protagonista asumirá un estilo pasivo de comunicación: guardará silencio, aceptará todo lo que le digan, tratará de mantenerse al margen, no se defenderá. En la segunda escena, el protagonista asumirá un estilo de comunicación agresivo: levantará la voz, no escuchará, impondrá su postura. En la tercera escena, el protagonista asumirá un estilo de comunicación asertivo: expresará lo que piensa y siente, y hablará de manera firme pero respetuosa.
En cada una de las escenas, acompañará al protagonista un interlocutor. En todos los casos no sólo representarán la forma de expresarse del protagonista, sino lo que ocurre después de haber actuado. Esto último, será actuado por el acompañante, el cual representará las posibles consecuencias que podría conllevar mantener un determinado estilo de comunicación desde su propio criterio. Tienen 15 minutos para preparar las escenas, y luego veremos sus representaciones. La persona que actúe en cada escena tendrá que variar (ya sea el protagonista o el interlocutor); por otro lado, las personas que no tengan esta oportunidad pueden participar en el desarrollo de los diálogos de la obra."

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Las historias son las siguientes:
• Papá y mamá culpan a su hijo de haberse acabado la comida que habían guardado para la cena, pero él no ha sido.
• Dos amigas discuten porque una de ellas no quiere hacer un trabajo con la otra, poniendo en duda su amistad. La que no quiere hacer el trabajo con su amiga sabe que esta amiga no trabaja y se beneficia del trabajo de sus compañeros.
• Para hacer un trabajo de clase, el equipo en el que trabajas se pone de acuerdo en abordar un tema determinado que a ti no te gusta. Tú quisieras proponer otro que sabes que es mejor.
• El hermano mayor de el o la protagonista no quiere devolverle algo que ella valora mucho. Él dice que le pertenece y que no tiene por qué pedírselo, que se olvide.
El o la docente puede agregar otras situaciones o contextualizarlas a la realidad de sus estudiantes, para observar cómo reaccionarían ante estas circunstancias.
Luego del tiempo de preparación, durante el cual se ha acompañado el proceso creativo en los estudiantes, se realiza la ronda de actuaciones y se analiza cada una de las situaciones presentadas, desde las consecuencias expuestas para cada estilo de comunicación. Tome en cuenta el tiempo de presentación de las actuaciones, a fin de que todos los grupos participen.

CIERRE

Al finalizar la actividad, el o la docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de los juegos en los que han participado. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:
• ¿Qué hemos aprendido con esta actividad?
• ¿Qué sabemos ahora sobre la comunicación asertiva? ¿Qué beneficiosnos puede traer?
• ¿Comunicarse asertivamente es sencillo? ¿Por qué? ¿Qué impide en ocasiones que seamos asertivos? ¿Qué podemos hacer ante estos obstáculos?
• ¿Qué hemos descubierto sobre nuestras habilidades y recursos para la comunicación?

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

HISTORIAS EN TRES ESCENAS

Continúar la acción a través de tres escenas distintas. En la primera escena, el protagonista asumirá un estilo pasivo de comunicación: guardará silencio, aceptará todo lo que le digan, tratará de mantenerse al margen, no se defenderá. En la segunda escena, el protagonista asumirá un estilo de comunicación agresivo: levantará la voz, no escuchará, impondrá su postura. En la tercera escena, el protagonista asumirá un estilo de comunicación asertivo: expresará lo que piensa y siente, y hablará de manera firme pero respetuosa

1

Papá y mamá culpan a su hijo de haberse acabado la comida que habían guardado para la cena, pero él no ha sido.





2

Dos amigas discuten porque una de ellas no quiere hacer un trabajo con la otra, poniendo en duda su amistad. La que no quiere hacer el trabajo con su amiga sabe que esta amiga no trabaja y se beneficia del trabajo de sus compañeros.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

3

Para hacer un trabajo de clase, el equipo en el que trabajas se pone de acuerdo en abordar un tema determinado que a ti no te gusta. Tú quisieras proponer otro que sabes que es mejor.





4

El hermano mayor de él o la protagonista no quiere devolverle algo que ella valora mucho. Él dice que le pertenece y que no tiene por qué pedírselo, que se olvide.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 7
El mundo de las ideas imposibles

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 07

TÍTULO: El mundo de las ideas imposibles

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

Durante la adolescencia, los y las estudiantes se encuentran en una etapa en donde generalmente la libertad creativa que tuvieron en la infancia va disminuyendo. Esto debido a razones internas –autoestima deteriorada, prejuicios – o externas –presión del grupo de pares o entorno social en general. Por esta razón se suele pensar que solo algunas personas nacen con el talento de ser creativos; sin embargo, todos contamos con el potencial de crear algo nuevo. Resulta clave desarrollar este elemento, ya que se encuentra relacionado cercanamente a la personalidad, pues genera una serie de beneficios que promueven el desarrollo del adolescente: mayor flexibilidad cognitiva, mayor apertura a nuevas ideas y experiencias, mayor tolerancia a la ambigüedad, entre otros. Por todo ello, trabajar con la creatividad en los y las adolescentes resulta fundamental para su crecimiento y desarrollo personal.

En esta experiencia de aprendizaje de tutoría, las y los estudiantes visitarán un mundo en el que las cosas no son como las conocemos, sino que cuentan con una lógica diferente. Para salir de él y volver al mundo real, deberán cumplir con tres retos propuestos en las actividades, que los llevan a desafiar la lógica cotidiana y pensar de manera divergente.

Reto: En este contexto nos preguntamos¿Cómo comprender la perspectiva de los demás me ayuda a crear relaciones más saludables, alcanzar mis metas y promover el bien común?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Intercultural	Respeto a la identidad cultural	Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes	Los estudiantes muestran respeto a las diversas identidades culturales de sus pares buscando una convivencia de armonía
Búsqueda de la excelencia	**Superación personal**	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias.	Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Los y las estudiantes exploran maneras creativas de abordar situaciones y problemas, en busca de nuevas soluciones.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.
	Convive y participa democráticamente en busca del bien común
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Creatividad.	Es poder mirar las cosas de manera diferente y producir ideas, técnicas y perspectivas tanto novedosas como apropiadas y útiles, ya sea que se desarrolle de forma individual o colaborativa y adaptado a las restricciones de la tarea

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica y menciona ideas innovadoras y retadoras para resolver un problema o tarea.
- Ejecuta acciones desde diferentes perspectivas para resolver un problema o tarea, sin quedarse en una sola forma de hacer las cosas, sino probando alternativas variadas.
- Se repone rápidamente de la frustración que le produce un problema o tarea difícil, produciendo y mencionando alternativas de solución.
- Produce y ejecuta alternativas de solución creativas que son viables y útiles, y no solo ideas disruptivas. Pasa a la acción.
- Conversa y discute con sus compañeros(as) sus ideas y alternativas, alimentando su creatividad con la perspectiva de los demás.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que desafían la forma de pensar convencional, llevándolos a buscar salidas divergentes y novedosas:

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 05 al 09 de agosto	Mil usos para un objeto	En una primera actividad (Mil usos para un objeto), los y las estudiantes deberán asignar funciones diversas a objetos cotidianos, descubriendo el potencial de cada uno de ellos.
2	Del 12 al 16 de agosto	El cuento imposible	En una segunda actividad (El cuento imposible), los y las estudiantes crearán historias a partir de elementos y condiciones difíciles de articular, que podrán ser integradas a partir de su creatividad.
3	Del 19 al 23 de agosto	Vender lo invendible	En una última actividad (vender lo invendible), los y las estudiantes encontrarán el valor a cosas que podrían no tenerlo, a partir de un cambio de mirada.

5. MATERIALES:

Actividad 1: Mil usos para un objeto
- Objetos de la vida cotidiana.

Actividad 2: El cuento imposible
- Ninguno.

Actividad 3: Vender lo invendible
- Papelógrafos.
- Plumones.
- Otros.

Huancayo, 5 de agosto de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE /N° DE EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	III/7/1	
	Fecha	5 -9 agosto del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: Mil usos para un objeto

Propósito: Los y las estudiantes reconocen su capacidad para generar ideas diversas y creativas ante un mismo objeto, valorando la importancia de la imaginación, la flexibilidad y la apertura en la resolución de situaciones y en el trabajo con otros.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Al iniciar la sesión, se realiza una pregunta a los estudiantes: "¿Alguien podría explicarme qué es la creatividad?" Si ningún estudiante responde, se procederá a preguntarle a alguno de ellos. A partir de la respuesta, se realiza la segunda pregunta: "¿Cómo sabemos cuándo una persona es creativa?". Luego de escuchar las respuestas y tomar nota de las ideas principales, se realiza la siguiente indicación: "Quiero que levanten una de sus manos, con sus dedos me indicarán qué tan creativos sienten que son. Consideren que un dedo es la calificación más baja y cinco es la mayor". Luego de finalizar la dinámica, se comunica que para las actividades que se realizarán en esta experiencia se requiere mucha imaginación y creatividad. A continuación, explica la secuencia de actividades con la siguiente narración: "Debido a un accidente - espacio temporal-, ustedes han llegado a un mundo paralelo en el que las cosas funcionan de una manera muy diferente a la forma en que lo hacen en nuestro mundo. Este mundo "al revés" no deja salir a sus visitantes, así hayan llegado de casualidad, a menos que demuestren que comprenden su lógica (que no es muy sencilla de comprender). Por eso, deberán, de cumplir con 3 retos, que presentaremos a continuación. Mientras no los superen, seguirán en esta realidad imposible. Veamos entonces cuán creativos pueden ser, y si logran escapar de aquí."
El o la docente ubica a todos sus estudiantes en un círculo. En el centro coloca un objeto de la vida cotidiana como, por ejemplo, una pelota. Explica que esta actividad se llama "Mil usos para un objeto" porque cada uno de ellos deberá encontrarle un uso al objeto del centro que no sea su uso convencional. Por ejemplo, no podrían utilizar la pelota para jugar fútbol (o algún otro deporte o juego que utilice pelota). Pero sí podrían usarla, por ejemplo, como masajeador. No basta con decir el uso, hay que explicarlo, así que, en este ejemplo, deberíamos decir que la pelota rodará por nuestra espalda descontracturando los músculos si se aplica con la fuerza necesaria.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

DESARROLLO

Luego de conformar equipos, el o la docente muestra otro objeto y pide a los grupos que escriban o dibujen de cuántas maneras creativas se puede utilizar dicho objeto; todos los grupos escriben o dibujan sus ideas, luego lo socializan y demuestran cómo lo usarían, verificando la cantidad y calidad de las propuestas. Se continúa con otros objetos repitiendo el ejercicio. Al final, cuenta el número de ideas creativas de cada equipo. Gana el grupo que generó más ideas. Los objetos pueden tomarse del mismo entorno: un lápiz, una ramita, etc.
Al concluir el ejercicio, se conversa sobre la importancia de ver las posibilidades que se encuentran detrás de las situaciones de la vida cotidiana cuando se utiliza la creatividad.

- ¿Nos ha pasado que se han presentado situaciones sencillas o complejas

que no hemos sabido cómo responder o resolver?

- ¿Cómo nos hemos sentido ante esos problemas?
- ¿Qué necesitamos para resolver esas situaciones?
- ¿De qué otras formas podemos interpretar el mundo y aprovechar las circunstancias en las que nos

encontramos, los recursos con los que contamos?

- Ahora que hemos desarrollado el ejercicio, ¿Cómo podemos abordar los problemas o situaciones

retadoras que se nos presentan?

CIERRE

Finalizando la conversación, se indica que han cumplido con el primer reto, y que restan dos para salir de la realidad paralela, siempre que cumplan con un requisito adicional: ¿Qué uso podrían darle a algo que tienen en casa y que hace mucho tiempo no utiliza nadie? Deberán traer para la próxima sesión la respuesta, no como idea, sino como implementación. ¿Y por qué? Porque la creatividad, en gran medida, nace de la posibilidad de asignarle nuevos usos a cosas ya existentes. Si lo piensas bien, no podemos crear nada de la nada, por eso tomamos cosas ya existentes para crear lo inexistente.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	III/7/2	
	Fecha	12-16 agosto del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: El cuento imposible

Propósito: Los y las estudiantes reconocen su capacidad para generar ideas diversas y creativas ante un mismo objeto, valorando la importancia de la imaginación, la flexibilidad y la apertura en la resolución de situaciones y en el trabajo con otros.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión preguntando por la tarea encomendada: ¿lograron dar un uso distinto a algo que no era usado en casa? ¿Funcionó? ¿Por qué? Se comparten y comentan las experiencias creativas.
Luego, vuelven al escenario planteado en la primera sesión: "Lograron su primer reto. ¿Podrán hoy lograr el segundo? Recuerden que cada reto es más difícil que el previo, así que necesitará de toda su creatividad para superarlo."

DESARROLLO

En esta ocasión, se divide a los estudiantes en equipos de 5 integrantes. Los equipos deberán crear un cuento con sentido y sobre la marcha (es decir, no tendrán tiempo para prepararlo) en el que cada uno de ellos narra una parte de la historia. Este cuento se compone de elementos al azar que son propuestos por integrantes del aula. Se pide que los estudiantes mencionen varios de estos elementos y los va escribiendo en la pizarra, debiendo quedar al final:

- Los nombres de 10 personajes famosos.
- 10 Acciones (verbos).
- 10 lugares en el mundo.
- Títulos de 10 canciones.
- 10 situaciones o eventos inesperados.
- 10 Personajes de ficción.
- Etc.

Luego, al azar, se asigna uno de cada uno de los elementos a los equipos. Es importante indicar que los elementos no deben guardar relación entre sí. Así, por ejemplo, a un equipo podría tocarle realizar una historia que incluya a Miguel Grau, correr, Pucallpa, La flor de la canela, cae un elefante de un avión y el

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Hombre Araña. ¿Cómo hacer una historia que integre todo eso? Ese es el reto.
Cada equipo, con los elementos asignados elabora una historia. El tutor puede promover la elaboración de dos o tres historias por equipo con nuevos elementos s, dependiendo del tiempo disponible, de esta manera podrán observar cómo van volviéndose más ágiles en el proceso de desarrollar estas historias.
Finalmente, cada equipo comparte sus historias siendo reconocidos por aplausos por todos sus compañeros.

CIERRE

Luego, se inicia la reflexión a través de preguntas como las siguientes:

- ¿De dónde sacaron las ideas que les permitieron crear historias tan ingeniosas?
- ¿En el mundo real también deben darle sentido a diferentes elementos que parecen no encajar? ¿Cómo lo hacen?
- ¿Creen que esta habilidad les podrá servir en el futuro? ¿Para qué? ¿Cómo?

Finalizando la conversación, se indica que han cumplido con el segundo reto, y que resta sólo uno para salir de la realidad paralela. Esto ha sido posible porque ellos han logrado darle sentido a lo que aparentemente no lo tenía. Esta conexión también es parte de la creatividad. Y por eso, deberán cumplir con un reto personal extra durante la semana: proponer la unión de dos o tres elementos de la vida cotidiana para crear un producto inexistente, que sea de utilidad para la sociedad. Por ejemplo, de la unión de una caja de cartón, un poco de ropa vieja y un cinturón roto, podría construirse un casco para bicicleta. No será muy bonito, pero es un primer paso. A este primer paso se le llama "prototipo" y es fundamental para los procesos creativos.

Se evaluará la posibilidad de pedir a sus estudiantes que la próxima sesión traigan sus prototipos o que solamente compartan sus ideas. La creación puede ser individual o grupal.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	III/7/3	
	Fecha	19-23 agosto del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: Vender lo invendible

Propósito: Los y las estudiantes reconocen que un mismo objeto puede tener múltiples usos cuando se utilizan la imaginación y la creatividad, comprendiendo la importancia de pensar de manera flexible para resolver situaciones y colaborar con otros.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se solicita a los estudiantes que presenten los resultados del ejercicio propuesto al final de la sesión previa (ya sea como idea o como prototipo). Estas ideas serán comentadas, siempre resaltando los atributos positivos de cada propuesta.
Luego, se comentará que ha llegado el momento de la prueba final, el último reto creativo que les permitirá salir del lugar en el que se encuentran atrapados. Si han llegado hasta aquí es porque son creativos, pero quizás no lo suficiente como para poder salir libres.

DESARROLLO

Se divide a sus estudiantes en equipos de 4 o 5 integrantes. Luego, se les pide que piensen en un producto o servicio que a ellos les guste mucho. Así, un equipo podría elegir unas galletas, mientras otro un videojuego y otro un restaurante. Lo importante es que sea algo favorito de todos los integrantes del equipo. Una vez elegidos los productos o servicios, se plantea la siguiente pregunta:

¿Qué arruinaría ese producto o servicio?

Así, quienes eligieron las galletas podrían indicar que estén frías (no estén crocantes), quienes eligieron el videojuego podrían decir que sea muy lento, y quienes escogieron el restaurante que la comida demore en llegar y sirvan muy poco. En ese momento se plantea el reto: "**Esta tercera actividad se llama Vendiendo lo invendible,** porque es justo lo que van a hacer. Ustedes tendrán que hacer un comercial de televisión para vender ese producto arruinado que acaban de comentar. Y deben ser sinceros en su oferta, no pueden engañar a su público. Pueden usar **papelógrafo y plumones** para escribir algunas ideas que acompañen su comercial." Luego de algunos minutos y concluidos los comerciales, cada equipo presenta su comercial de la forma más creativa posible, procurando que su mensaje no sea solo real, sino también convincente.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

CIERRE

Finalmente, se reflexiona en torno a la experiencia a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo generaron las ideas para vender el producto arruinado? ¿Habían pensado en ellas antes?
- ¿Es posible, entonces, encontrar una utilidad, incluso a cosas y situaciones que consideramos sin utilidad?
- ¿Cómo esta nueva mirada podría ayudarnos a aprovechar las oportunidades que nos da la vida? ¿Por ejemplo?

Finalizando la conversación, se menciona que han cumplido con los tres retos, y que están listos para volver a su mundo real, a menos que consideren que este mundo creativo es mejor, y podrían quedarse en él.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 8

REVISTA PARA OTROS MUNDOS

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 08

TÍTULO Revista para otros mundos

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Prudencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

La adolescencia es una etapa en la cual se configuran cambios significativos de carácter interno y externos propios de la edad, que la o el adolescente descubre y desarrolla a partir de la exploración y las decisiones que va tomando como parte de su definición personal. En este contexto, explorar el concepto que posee de sí mismo/a le permitirá contar con materia prima fundamental para este proceso de construcción.

Para fortalecer su autoconcepto, las y los estudiantes deberán preparar una revista, que irá junto a otros objetos en una nave espacial que saldrá de nuestro sistema solar, en busca de vida inteligente. De esta manera, la revista dará a conocer a seres de otros planetas cómo son las características de las y los adolescentes en Perú en 2022 (porque no sabemos cuándo llegará esta nave a su destino).

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿De qué manera creativa podemos describir nuestras características físicas, intelectuales, emocionales y sociales?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Enfoque Inclusivo o atención a la diversidad.	Confianza en la persona	Disposición a depositar expectativas en una persona, creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia.	Los docentes convocan a las familias principalmente a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos.
Enfoque intercultural	Respeto a la identidad cultural	Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes	Los estudiantes muestran respeto a las diversas identidades culturales de sus pares buscando una convivencia de armonía

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Las y los estudiantes desarrollan un producto de naturaleza individual que refleje su autoconcepto de forma creativa, a partir de una serie de actividades que requieren de diálogo, reflexión personal y toma de decisiones.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Construye su identidad
	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.
	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna.
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Autoconcepto	Reconocer las propias características y fortalezas (físicas, intelectuales, emocionales y sociales) de acuerdo con las diferentes dimensiones de la identidad y los distintos roles que cumple la persona. Se nutre de dos fuentes: la propia experiencia y la información o feedback que recibe del entorno social.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce y menciona sus características físicas, intelectuales y emocionales; sus gustos, intereses y actitudes. Identifica características comunes con sus compañeros y compañeras.
- Reconoce y menciona sus fortalezas, sus talentos y lo que le gustaría mejorar de sí mismo(a).
- Reconoce y menciona los hallazgos y comentarios que sus compañeros(as) le expresan (es capaz de recibir y asimilar retroalimentación).
- Brinda comentarios y retroalimentación sobre las características, fortalezas y oportunidades de mejora de sus compañeros(as).
- Identifica las características más relevantes de su entorno, que aportan a su identidad (lengua, cultura, familia, comunidad, espacio geográfico, etc.)

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	***Del 26 al 29 de agosto***	El Collage	La primera actividad, de carácter individual, es el desarrollo de un collage que refleje las características propias de cada estudiante, permitiéndole analizar y reflexionar en torno a su mundo interior.
2	***Del 2 al 6 de setiembre***	El cuento colectivo	La segunda actividad, que toma como insumo principal los productos de la actividad previa, es la elaboración de un cuento colectivo, que ayude a identificar las características personales de cada uno de los integrantes del equipo y reflexionar como el entorno influye en el autoconcepto.
3	***Del 9 al 13 de setiembre***	La sección de actividades e historieta	La tercera actividad es la elaboración de una sección de actividades (sopa de letras, acertijos y otros) cuyas respuestas representen las características de los y las adolescentes (extraídas de los procesos reflexivos de las dos actividades previas). También deberán crear historietas que complementen esta sección, siguiendo la misma lógica.
4	***Del 16 al 20 de setiembre***	La pieza final	La cuarta y última actividad es la conclusión, cierre y socialización de la pieza final (la revista), integrando todos los productos previos, redactando además una introducción o presentación que hable sobre la manera en que se conectan cada uno de los elementos de la revista, concluyendo con un ejercicio reflexivo final que se centra en el reconocimiento de fortalezas y oportunidades de mejora, que concluye en un compromiso individual para el desarrollo personal de cada estudiante.

5. MATERIALES:

Actividad 1: El Collage
- Periódicos, catálogos o revistas (también pueden ser trípticos, volantes, afiches, etc.).
- Una barra o frasco de goma, silicona líquida o engrudo.
- Hojas bond, 1/4 de pliego de cartulina o una pieza de cartón de tamaño A3 (aprox.).
- Tijeras.
- Otros materiales de acuerdo al contexto.

Actividad 2: El cuento colectivo
- Papel (cualquier tipo).
- Lápiz o lapicero.

Actividad 3: La sección de actividades e historieta
- Papel (de preferencia bond A4, pero podría ser cualquiera).
- Lápiz o lapicero.
- Lápices de colores o plumones.

Actividad 4: La pieza final
- A libre elección de cada equipo (materiales para unir las piezas).
- Fichas de reflexión final.
- Papel (de preferencia bond A4, pero podría ser cualquiera).
- Lápiz o lapicero.
- Lápices de colores o plumones, etc.

Huancayo, 26 agosto de 2024

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**Vº DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE / N° ACTIVIDAD	
	III/8/1	
	Fecha	26-29 de agosto del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: El collage

Propósito: Que los estudiantes expresen y reconozcan sus características personales, intereses, emociones y fortalezas a través de la elaboración de un collage, promoviendo la reflexión sobre su autoconcepto, el respeto por la diversidad y la valoración de sí mismos y de los demás, fortaleciendo su creatividad y expresión personal.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se da la bienvenida a las y los estudiantes y se comunica que se desarrollará la primera actividad de la experiencia: Fortaleciendo nuestro autoconcepto.
Para iniciar la sesión, se propone una pequeña actividad de agilidad mental: cada estudiante deberá dirigirse hacia la pizarra y con un plumón o tiza escribir una característica personal, que puede ser propia o ajena; física, emocional o intelectual, pero real, y perteneciente a los adolescentes de su edad. El reto es demorar el menor tiempo posible en hacer una ronda completa (que todos hayan escrito una palabra) en orden, y sin repetir. Concluida la primera ronda, se inicia una segunda, con el reto de completarla en menos tiempo que la primera y conservando la regla de no repetir ninguna característica.
Luego, se observa el producto final del ejercicio, conversando sobre la inmensa variedad de características que nos describen. Estas diferencias son las que nos permiten constituirnos como personas únicas, y sobre las que podemos trabajar para convertirnos en las personas que queremos ser. Estas características serán el núcleo del trabajo que realizaremos en las próximas actividades.

DESARROLLO

Se brinda la instrucción inicial: "Ustedes han sido elegidos para elaborar uno de los objetos que viajarán en la nave espacial que saldrá del Sistema Solar en busca de vida inteligente. Estos objetos serán la forma de presentarnos a esos seres de otros mundos, de manera que sepan cómo somos y qué hacemos. El objeto seleccionado para que ustedes elaboren es una revista, con ciertas características, que iré compartiendo con ustedes una a una."
En este momento se consulta si tienen alguna pregunta y se brinda las orientaciones del caso.
"El primer componente de su revista será una serie de collages, es decir obras de arte individuales que

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

ustedes elaborarán pegando, dibujando o pintando imágenes y palabras para describirse a sí mismos, es decir, cómo son ustedes, qué sienten, qué piensan, qué desean o buscan, qué les interesa, etc. Para ello pueden utilizar y compartir los materiales que tengan a su disposición, como periódicos, revistas, catálogos, plumones, colores, goma, hojas, tijeras u otros materiales de acuerdo con su contexto y creatividad, etc."
A partir de este momento, se acompaña el proceso creativo, facilitando el trabajo de las y los estudiantes, motivándoles a concluir su actividad, sin distraer a sus compañeros. Asimismo, se debe promover el respeto por las diferentes formas de expresión artística de todos los compañeros, indicando en todo momento que cada persona tiene su propia forma de ser y expresarse.
Una vez que los estudiantes han concluido con la actividad, se solicita a dos voluntarios, que en uno o dos minutos, explique su obra, y lo que han querido representar a través de ella.

CIERRE

Finalmente, se conduce un diálogo reflexivo a partir de preguntas como:
• ¿Cómo se sintieron realizando su obra de arte?
• ¿Qué características y fortalezas personales (físicas, intelectuales, emocionales y sociales) han podido identificar?
• ¿Por qué eligieron representar esas características y no otras?
• ¿Cómo esta actividad aporta a tu desarrollo personal? ¿Qué te ha ayudado a descubrir o reconocer en ti? ¿Y en tus compañeros?
Se solicita que conserven sus trabajos, porque son parte del entregable final (la revista). Si desean pueden seguir agregando otras características personales en su collage, durante la semana recordar a las y los estudiantes que esta creación artística es suya y la pueden revisar cuando lo deseen y reflexionar en torno a ella.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

ACTIVIDAD PRINCIPAL: EL COLLAGE



MATERIALES:

• Periódicos, catálogos o revistas (también pueden ser trípticos, volantes, afiches, etc.).
• Una barra o frasco de goma, silicona líquida o engrudo.
• Hojas bond, 1/4 de pliego de cartulina o una pieza de cartón de tamaño A3 (aprox.).
• Tijeras.
• Otros materiales de acuerdo al contexto.

INDICACIONES:

"Imagina que este collage viajará al espacio para mostrar cómo somos los seres humanos. A través de imágenes y palabras vas a mostrar cómo eres tú".

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

INSTRUCCIONES PARA EL COLLAGE

En tu hoja o cartulina:

- Pega imágenes o palabras que representen:
  - Cómo eres
  - Qué te gusta
  - Qué sientes
  - Qué te interesa
  - Qué sueñas o deseas

- Puedes dibujar, escribir o recortar.

- No hay respuestas buenas ni malas.

.



Trabaja con tranquilidad y respeta el trabajo de tus compañeros

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE / N° ACTIVIDAD	
	III/8/2	
	Fecha	2-6 de setiembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**45 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: El cuento colectivo

Propósito: Que los estudiantes participen activamente en la creación de un cuento colectivo, aportando ideas claras y creativas, organizando los sucesos en un orden lógico y utilizando un lenguaje sencillo; todo ello para fortalecer su expresión oral, la escucha atenta y la construcción colaborativa de textos narrativos.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Como actividad de inicio, se solicita a los estudiantes que recuerden sus collages y los de sus compañeros y se consulta por cuáles son las características que más recuerdan, tanto de los propios como de los realizados por sus compañeros. ¿Qué fue lo más saltante, lo más representativo, lo diferente, lo llamativo?. Luego de algunas respuestas, se presenta una nueva pregunta: Cuando hicieron sus obras, ¿Pensaron que esos serían los elementos o las características más recordadas? Probablemente no. Lo mismo sucede con nosotros como personas: algunas características son más visibles y recordadas que otras. Si queremos trabajar en ellas debemos empezar por conocerlas, y reconocer el impacto que ellas tienen en los demás.
Hoy trabajaremos en la continuación de nuestra revista para seres de otros mundos, recordando lo trabajado en nuestra sesión previa.

DESARROLLO

Conformamos equipos de 4 o 5 estudiantes y les damos las siguientes instrucciones: "El segundo componente de su revista es un cuento, que debe cumplir con algunas características específicas:

- Contar con un mínimo de 100 y un máximo de 200 palabras.
- El o la protagonista debe ser un personaje de ficción: un o una adolescente de nuestra comunidad o localidad.
- El cuento debe resaltar las características, habilidades y recursos de este personaje y la forma en que las pone en práctica.
- Asimismo, el personaje identifica los mensajes que recibe de su entorno, familia, amigos, escuela y comunidad, y reflexiona como se siente con estos mensajes y cómo los vivencia.
- El personaje toma en cuenta aquellos mensajes recibidos de su entorno que le ayudan a fortalecer su autoconcepto y describe lo que piensa de sí mismo.
- Todos los integrantes del equipo deben aportar en la construcción de la historia y sus personajes, asimismo deberán consensuar su final, y además cada uno deberá redactar al menos un párrafo.

Una vez concluida la tarea, el docente solicita que cada equipo elija a un narrador para que cuente la historia a sus compañeros.

CIERRE

Luego de la lectura de algunos cuentos, se desarrolla una conversación en plenario, guiada por preguntas como:

- ¿Qué característica suya (físicas, intelectuales, emocionales y sociales) le "regalaron" / dieron al personaje?
- ¿Qué características y fortalezas personales (físicas, intelectuales, emocionales y sociales) han podido identificar en cada uno de los personajes? ¿Y en ustedes durante el proceso?
- ¿Qué tienen en común todos sus cuentos? ¿Qué dicen sobre ustedes estos puntos comunes?

Se solicita que conserven sus trabajos, porque son parte del entregable final (la revista). Podrían trabajar sobre ellos escribiéndolos en otro material, la producción debe ser completamente manual, agregar imágenes, o realizar cualquier cambio o mejora que consideren necesario.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

ACTIVIDAD PRÁCTICA: "NUESTRAS HUELLAS EN LA FICCIÓN"

Creación de un cuento colectivo para la Revista Intergaláctica

1. Lluvia de Ideas: "Dándole Vida al Protagonista"

Antes de redactar, completen este cuadro en una hoja de borrador para definir a su personaje (un/a adolescente de su localidad):

Dimensión	**Características que le "regalamos"**
Física/Social	(Ejemplo: Usa trenzas, es muy sociable en el mercado...)
Habilidades	(Ejemplo: Sabe arreglar radios, es veloz corriendo...)
Mensajes del entorno	(¿Qué le dice su familia o amigos? ¿Cosas positivas o retos?)
Autoconcepto	(¿Qué piensa el personaje de sí mismo después de escucharlos?)

2. Manos a la Obra: Redacción Colectiva

Sigan estas reglas de oro para la construcción de su historia:

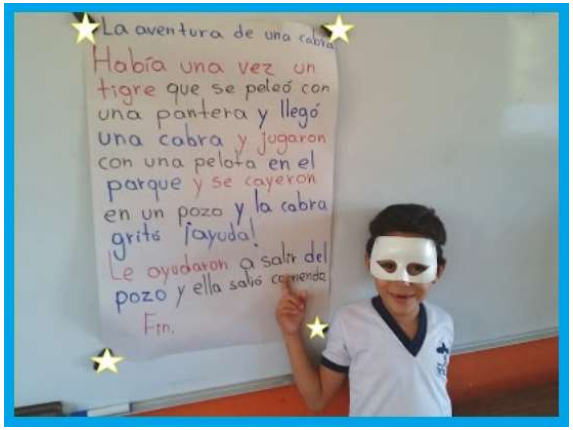
1. **Inicio:** Presenten al personaje en su comunidad.
2. **Nudo:** El personaje enfrenta un reto donde debe usar sus **habilidades y recursos**. Aquí debe reflexionar sobre los mensajes que recibe de su entorno (familia, escuela).
3. **Desenlace:** El personaje fortalece su **autoconcepto** y llega a una conclusión sobre quién es.

Regla de Participación: Cada integrante del equipo debe escribir de su puño y letra al menos un párrafo del cuento. La extensión total debe ser de 100 a 200 palabras.

3. Compartiendo nuestra Voz

Elijan a un **narrador** para leer el cuento al resto de la clase. Al terminar, prepárense para responder:

- ¿Qué parte de tu propia personalidad le "donaste" al personaje?
- ¿Qué descubriste de tus propias fortalezas mientras ayudabas a crear esta historia?



PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE / N° ACTIVIDAD	
	III/8/3	
	Fecha	9-13 de setiembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: Amenidades: Actividades e historietas

Propósito: Que los estudiantes desarrollen su creatividad y comprensión lectora al participar en diversas amenidades (como sopas de letras, rompecabezas, dibujos secuenciados e historietas), fortaleciendo su capacidad para interpretar imágenes, relacionar información y expresar ideas de manera clara y divertida.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión haciendo una reflexión con las y los estudiantes sobre cómo se sienten, que les ha gustado más hasta ahora y que han aprendido respecto a las actividades anteriores.
Ahora continuaremos con una actividad que les permitirá reconocer algunos juegos que ustedes realizan. Piensen por un momento en las actividades de agilidad mental o retos metales que más les gustan: ¿Crucigramas? ¿Sudokus? ¿Encontrar las diferencias? ¿Acertijos? ¿Laberintos? u otros, al responder, deberán decir qué es lo que más les gusta de estas actividades, por qué las prefieren.
Luego, les pregunta por sus historietas favoritas, series, programas u otros: ¿Cuáles son?, ¿A qué género pertenecen?, ¿Cómo las conocieron? y ¿por qué les gustan tanto?
Tras conversar al respecto, se genera un tercer momento en el que les pregunta: ¿Qué características manifiestan sobre ustedes a través de sus preferencias?. Una forma de conocernos también es a través de nuestras actividades y preferencias.

DESARROLLO

Los equipos (que deben ser los mismos que trabajaron durante la actividad pasada,) reciben la siguiente instrucción: "El tercer elemento de su revista es una sección de actividades e historietas. Cada equipo elaborará dos historietas y dos juegos mentales, que pueden ser muy diversos: sopa de letras, rompecabezas, laberinto, adivinanzas, para ello utilizarán principalmente palabras o imágenes extraídas de las actividades anteriores (collage y cuento). Para la elaboración de las historietas se recomienda lo siguiente:

• Elige el tema y los personajes. Puedes inspirarte en personajes reales o de otras historietas ya existentes, o bien crear los tuyos propios.
• Define cuántas viñetas (cuadros, escenas) tendrá tu historieta. Algunas tienen tres, pero tu historieta podría tener muchas más.
• Crea tus personajes a partir de sus cualidades y defectos, hazlos notorios. Y dibújalos primero aparte, en borrador, para luego incluirlos en tu historieta.
• Desarrolla un guion (narra la historia que quieres transmitir a través de la historieta) antes de dibujarla.
• Agrégale cuadros de texto y descripciones para que quede claro lo que deseas transmitir.

Para la revista también pueden incluir otras actividades que ustedes propongan a los lectores (manualidades, actividades al aire libre, juegos, etc.). Inspírense en las actividades sobre las que hemos conversado hace unos instantes. Lo importante es que sean significativas para ustedes.
La temática de historietas y juegos mentales debe responder a la pregunta ¿Cómo soy?, es decir, el reconocimiento y la descripción de características y fortalezas de cada uno de ustedes (y de personas como ustedes), permitiendo que los lectores también puedan conocerlos a través de estas actividades. Que haya algo de ustedes en cada una de estas actividades e historietas es fundamental para el desarrollo de la tarea.
Durante el desarrollo de la actividad se estará atento al trabajo realizado por los equipos, brindando nuestro apoyo en los momentos en los que considere necesario, ya sea porque el equipo requiere de ayuda con alguna de las actividades o porque la toma de decisiones o el paso a la acción se torna complicado.

CIERRE

Al finalizar la actividad, los equipos comparten sus creaciones y reciben los comentarios de los demás, para luego dar paso a una conversación integradora, guiada por preguntas como:

• ¿Cuáles fueron las características y fortalezas personales más mencionadas o presentes en sus actividades? ¿Por qué creen que fueron esas y no otras?
• ¿Qué características resaltan en los personajes de las historietas? ¿En qué se parecen ustedes a esos personajes?
• ¿Cómo se distribuyeron las tareas para el desarrollo de esta actividad? ¿en qué se basaron para la asignación de roles y responsables?
• ¿Qué han descubierto sobre ustedes mismos a partir de esta actividad?

Se solicita que conserven sus trabajos, porque son parte del entregable final (la revista). Podrían trabajar sobre ellos escribiéndolos en otro material (no está permitido utilizar computadoras o impresoras, la producción debe ser completamente manual), agregar imágenes, o realizar cualquier cambio o mejora que deseen.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

ACTIVIDAD 3: "HISTORIAS INTERACTIVAS"

Materiales

Papel (de preferencia bond A4).
Lápiz o lapicero.
Lápices de colores o plumones.

1. Organización y consigna

Los estudiantes se organizan en los mismos equipos de las actividades anteriores.

Consigna: "El cuarto componente de su revista será una historia interactiva. Esta historia debe permitir que el lector tome decisiones y descubra características, fortalezas y formas de actuar de los personajes".

2. Creación de la historia interactiva

Cada equipo deberá:

- Crear un personaje adolescente (real o ficticio) con características claras (emocionales, sociales, intelectuales).
- Plantear una situación inicial cercana a la realidad del estudiante (escuela, familia, amigos, redes sociales, decisiones personales).
- Diseñar al menos dos caminos posibles, por ejemplo:
- Opción A: una decisión que fortalece el autoconcepto.
- Opción B: una decisión que genera dificultad o reflexión.
- Cada camino debe conducir a una consecuencia distinta.
- La historia puede organizarse con flechas, números o símbolos para guiar al lector.
- Se pueden incluir dibujos, colores y cuadros de texto para hacerla más atractiva.

3. Intercambio de historias

Los equipos intercambian sus historias con otro grupo.

Cada grupo lee y "juega" la historia interactiva del otro equipo, siguiendo las decisiones propuestas.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 9
Somos parte de un todo

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "H" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 09

TÍTULO: Somos parte de un todo

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

Durante la adolescencia, las y los estudiantes se encuentran en la búsqueda de su propia identidad, por ende, sus decisiones y/o pensamientos tienden a partir desde la base de sus propios juicios y criterios acerca del resto. En este sentido, esta percepción más individual y con mayor criterio permite evaluar las situaciones más allá de observarlas como contextos inamovibles e intocables, lo que invita a desarrollar un cuestionamiento en torno a las vivencias particulares que experimentan los demás. Es así como se comienza a percibir, reconocer y comprender los problemas y necesidades que mantienen las personas que se encuentran dentro de nuestra comunidad o fuera de ella. Por ello, trabajar la conciencia social con las y los estudiantes les permitirá mejorar sus habilidades para relacionarse de manera saludable y fomentar comportamientos positivos para socializar y comunicarse a nivel verbal y no verbal con las y los demás.

Las y los estudiantes participan en tres actividades en las que la posibilidad de comprender y tomar en cuenta las diferentes perspectivas, características y condiciones de los integrantes del equipo son requisitos indispensables para realizar con éxito los retos propuestos.

Reto: En este contexto nos preguntamos¿Cómo comprender la perspectiva de los demás me ayuda a crear relaciones más saludables, alcanzar mis metas y promover el bien común?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Orientación al bien común	Empatía	Identificación afectiva con los sentimientos del otro y disposición para apoyar y comprender sus circunstancias	Los docentes identifican, valoran y destacan continuamente actos espontáneos de los estudiantes en beneficio de otros, dirigidos a procurar o restaurar su bienestar en situaciones que lo requieran.
Inclusivo o de atención a la diversidad.	Confianza en la persona	Disposición a depositar expectativas en una persona, creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia.	Los docentes convocan a las familias principalmente a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Las y los estudiantes reconocen las diferencias al interior de sus equipos y las toman en cuenta al momento de actuar, como base para la construcción de relaciones saludables que se reflejan en resultados positivos

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Construye su identidad.
	Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.
	Convive y participa democráticamente en busca del bien común
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Conciencia social.	Es la comprensión de las perspectivas de personas que provienen de nuestro entorno u otros contextos, culturas u orígenes para establecer relaciones saludables y actuar motivadas/os por el bien común

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce y menciona la diversidad de comportamientos que podemos tener en el grupo, incluso cuando tenemos una tarea u objetivo común.
- Identifica y expresa las características comunes que observa en su familia, grupo de pares, miembros de su comunidad, etc.
- Identifica y menciona las características que observa que difieren de su familia o comunidad, respecto a otras realidades, familias, culturas, etc.
- Reconoce y menciona las acciones que puede ejecutar para convertir las diferencias en complementariedad. Por ejemplo, "yo no sabía cómo armar el rompecabezas, pero tenía claro cómo narrarlo. Funcionó trabajar con compañeros que pudieron armarlo y cada uno aportó desde lo que le resultaba mejor hacer".

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que, desde distintas situaciones, los acercan al reconocimiento de las y los demás, sus características y sus diferencias, para considerarlas y valorarlas en el desarrollo de retos en equipo:

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 23 al 27 de setiembre	Nuestro rompecabezas	En una primera actividad (nuestro rompecabezas), las y los estudiantes reconocen el valor del aporte de cada uno y cómo se pueden lograr grandes resultados considerando e incluyendo a todos.
2	Del 30 de setiembre al 04 de octubre	Pasos en espiral	En una segunda actividad (pasos en espiral), las y los estudiantes reconocen la importancia de tomar en cuenta las características del otro al momento de actuar, buscando condiciones que sean favorables no sólo para él o ella, sino para todos.
3	Del 07 al 11 de octubre	La melodía	En una última actividad (la melodía), las y los estudiantes crean una obra armónica e integrada a partir del aporte de cada uno de los integrantes de su equipo, a través de la coordinación y la valoración de los aportes de todos

5. MATERIALES:

Actividad 1: Imágenes emocionales

- Hojas bond A4 (también puede ser otro tipo de papel o superficie en la que se pueda pintar).
- Colores, plumones, crayolas, tierra de colores o cualquier otro material para pintar, de preferencia seco.
- Cinta adhesiva.
- Material audiovisual elegido por el o la docente.

Actividad 2: Pasos en espiral

- Tablas livianas rectangulares de aproximadamente 20x30 cm. (triplay, madera ligera, cartón, otro material que pueda ser pisado sin romperse).
- Si se cree conveniente, cinta adhesiva para pegar las tablas al suelo.

Actividad 3: La melodía

- Ninguno.

Huancayo, 23 setiembre de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	III/9/1	
	Fecha	23 -27 setiembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: NUESTRO ROMPECABEZAS

Propósito: Que los estudiantes trabajen de manera colaborativa en la elaboración y armado de un rompecabezas, reconociendo la importancia de la cooperación, la comunicación y el aporte individual para lograr un objetivo común, fortaleciendo así la convivencia y el sentido de pertenencia al grupo.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Para iniciar la sesión, se realiza una pregunta introductoria a sus estudiantes: "¿Todos vivimos las mismas experiencias a lo largo de nuestra vida?". Si ningún estudiante responde, se procederá a preguntarle a alguno de ellos. A partir de la respuesta, se realiza la segunda pregunta: "¿Alguna vez he intentado ponerme "en los zapatos del otro"? ¿Es fácil hacer esto?". Luego de escuchar las respuestas y tomar nota de las ideas principales, se comentará lo siguiente: "En el trayecto de la vida nos encontramos con diferentes personas, de todo tipo, con visiones distintas y puede que tu opinión también sea distinta a la de ellas/os , puedes o no estar de acuerdo con ellas/os. Sin embargo, al reconocer sus ideas, sus emociones, su forma de ver las cosas, puedes comprender mejor sus puntos de vista y al entender eso, aprenderás a ver las cosas desde la perspectiva de otros". Todo lo que les acabo de explicar se le conoce como conciencia social, habilidad que resulta muy importante para comprender a todas las personas que nos rodean. Ahora, para desarrollar esta habilidad, realizaremos algunas actividades."

Se introduce la secuencia de actividades a partir de una idea muy difundida: el todo es mayor a la suma de las partes (esta frase estará escrita en un material visual). ¿Qué quiere decir esta frase? ¿Qué significa para ustedes? ¿Cómo la pueden aplicar en su vida diaria? ¿Será siempre cierta o tendrá excepciones? Luego de recoger algunas respuestas, propone a sus estudiantes realizar una serie de actividades que les permita reconocer si esto es cierto o no, por lo que necesitará que todas y todos participen de manera activa y atenta.

DESARROLLO

Se solicita que saquen los materiales solicitados en la sesión anterior, que son implementos para crear un dibujo colorido (colores, plumones, crayolas, de preferencia elementos secos para que no requieran de tiempo adicional para que las obras estén listas), en caso algunos no cuenten con todos los materiales sugeridos, se les indicará que trabajen con los que cuentan, luego se dará la siguiente instrucción: "Hoy dibujarán una escena que hable sobre ustedes. Puede ser un momento importante que recuerdan en su historia personal, un objetivo que quieren lograr, incluso algo o alguien a quien admiren. Es una escena, no un retrato, así que debe reflejar acción: algo debe estar pasando. Como indicamos, se trata de un dibujo colorido, así que utilicen todos los colores posibles"

Luego, se dará unos minutos para realizar los dibujos, mientras se monitorea el avance de cada uno de los estudiantes. Concluido el tiempo, se distribuye a las y los estudiantes en equipos de 8 personas, con la siguiente consigna: "Ahora llegó el momento de presentar una muestra colectiva, es decir, deberán integrar sus dibujos para crear una única obra, que narre una historia con sentido. No pueden modificar sus obras, sólo juntarlas de tal forma que logren tener esta obra mayor, con la que todos estén de acuerdo. Y elijan a un presentador, que nos contará el significado de su obra."

Nuevamente se acompaña el desarrollo de la tarea, que concluye cuando las obras integradas están listas para ser expuestas. Entonces, se inicia el proceso de presentación, en un formato similar al de una visita a un museo o galería de arte.

CIERRE

Concluido el ejercicio, se conversa respecto a lo observado, a través de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se han sentido en el desarrollo de las actividades?
- ¿Qué facilitó la integración de las obras? ¿Qué lo hizo difícil?
- ¿Cuál fue el aporte de cada uno de ustedes al producto final? ¿Qué característica le aportaron?
- ¿En qué se parece esta actividad a nuestra vida cotidiana? ¿Cuándo tenemos que unir diferencias para lograr algo integrado?

La reflexión debe conducir a los y las estudiantes a reconocer la importancia de la valoración del aporte de cada uno de los integrantes del equipo en el desarrollo de un objetivo conjunto, y las nuevas posibilidades que se generan cuando trabajamos desde la mirada colectiva por encima de la individual. Para reforzar la reflexión se puede introducir la siguiente idea fuerza:

> Sentir lo que otro experimenta en una situación determinada implica tomar su perspectiva. En algunas ocasiones, es necesario comprender cómo los demás ven las cosas para poder llegar a experimentar empatía. Estos procesos son fundamentales para manifestar conductas prosociales (ayuda, consuelo, cooperación, etc.)

Asimismo debe conducir a los estudiantes a generar propuestas/compromisos sobre cómo poner en marcha esto en su día a día, buscando una mayor integración y valoración al equipo y sus fuentes de diversidad. Estas propuestas serán formalizadas como iniciativas de todo el salón, y monitoreadas en las próximas sesiones.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE / N° ACTIVIDAD	
	III/9/2	
	Fecha	30 setiembre -4 octubre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: PASOS EN ESPIRAL

Propósito: Los y las estudiantes reconocen la importancia de tomar en cuenta las características del otro al momento de actuar, buscando condiciones que sean favorables no solo para él o ella, sino para todos, mediante una secuencia de pasos reflexivos que les permitan comprender cómo sus acciones impactan en su grupo.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Favorecer que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje mediante una dinámica gradual y secuenciada, identificando sus avances, dificultades y metas, con el fin de fortalecer su autonomía, motivación y compromiso con la mejora continua.

DESARROLLO

En esta ocasión, se entrega a cada estudiante un cartón, u otro material similar. Dispone a todo el grupo en un gran círculo y pide a uno de ellos, al azar, que se acerque al centro. Entonces, le solicita que deje su cartón en el lugar que le parezca más al centro del círculo. Allí la deja, elige a un compañero/a y vuelve a su lugar. Este/a siguiente estudiante deberá colocar su cartón en un lugar cercano al otro cartón (no hay una distancia definida, cada uno puede utilizar la distancia que prefiera) con la finalidad de ir construyendo un espiral. Deja su cartón y elige a otro/a estudiante. Esta mecánica continúa hasta que todos han colocado sus cartones y el espiral (con distancias diferentes entre unas y otras) está terminado. En ese momento se da la siguiente instrucción: "Ahora, cada uno de ustedes deberá recorrer todo el espiral, desde fuera hasta dentro, pisando cada uno de los cartones teniendo cuidado de no moverlas."

Luego de que todos han pasado por la experiencia, se vuelve a colocar a los y las estudiantes en el gran círculo con el espiral en el centro y se inicia la reflexión.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

CIERRE

El o la docente conduce la conversación a través de preguntas como las siguientes:

• ¿La diferencia de espacios entre los cartones hizo que la tarea sea más fácil o difícil? ¿Alguien tuvo problemas para cumplir con la tarea de recorrer el espiral? ¿Por qué?
• Cuando dejaron sus cartones, ¿Sabían lo que íbamos a hacer después? Si lo hubiesen sabido, ¿hubiese cambiado la distancia a la que colocaron sus cartones? ¿Cómo así?
• ¿De qué manera lo que hacemos cada uno de nosotros facilita o dificulta el trabajo o la vida de los demás?
• ¿En qué se parece esta actividad con la vida diaria? ¿Cómo se podría relacionar con la conciencia social, considerando esta como la comprensión de las perspectivas de las personas que provienen de nuestro entorno?

Resulta fundamental que las y los estudiantes sean conscientes de la importancia de considerar al otro dentro de sus propias decisiones, al considerarse como parte de un conjunto humano.

¿Qué acciones puedo emprender para hacer que estos círculos funcionen mejor y tengan mejores resultados en lo que se proponen? Esta pregunta guiará el diálogo y la búsqueda de propuestas de acción, sobre las que se conversarán en la siguiente sesión. Por ejemplo, pueden proponer acciones de integración, inclusión y colaboración, dentro o fuera de la escuela y en las redes sociales, para prevenir al ciberbullying o algún tipo de discriminación.

Precisar que reconocer las diferencias nos permite ver que no hay una sola manera de entender el mundo y de actuar, al contrario, nos enriquece con la inclusión de ideas y prácticas distintas a las nuestras. El respeto a la diferencia nos da la posibilidad de integrarnos y colaborar entre todos para decidir y actuar por el bien común.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	III/9/3	
	Fecha	7 – 11 octubre del 2024.

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: LA MELODÍA

Propósito: Los y las estudiantes reconocen cómo la coordinación, la escucha activa y la participación conjunta permiten construir una melodía armoniosa, fortaleciendo así el trabajo colaborativo, la expresión y la convivencia en el grupo.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión consultando por las propuestas con las que cerraron la sesión previa: "¿Emprendieron alguna acción para generar un cambio?, ¿Qué efecto tuvieron?, ¿Reconocieron algún impacto o efecto adicional o no esperado?".
Luego, menciona que nuestro rol al interior de los grupos y equipos en los que participamos y a los que pertenecemos es como el de un músico al interior de una gran orquesta. Parece que no generaría un gran efecto, pero en realidad cada uno puede hacer una gran diferencia, ya sea para generar una sinfonía armoniosa o para crear un desastre. Y la actividad que continúa será la demostración de esto.

DESARROLLO

Se divide a los estudiantes en equipos de 8 personas. S les indica que a partir de este momento cada equipo es una orquesta, que deberá realizar una interpretación musical. Para hacerlo, deberán cumplir con las siguientes condiciones:

- Cada uno de ellos es un instrumento musical distinto, así que no se pueden repetir los instrumentos.
- Está prohibido silbar, cantar y tararear.
- Deberán interpretar una canción o tema musical conocido, con una duración no menor a un minuto.

A partir de esas instrucciones inician el trabajo colectivo, hasta que tengan listas sus interpretaciones. Entonces, uno a uno, los equipos van ejecutando sus piezas musicales, las cuales deben ser reconocidas por sus compañeros.

Se deberá acompañar a cada equipo para observar el trabajo colectivo, asimismo dar algunas orientaciones de ser necesario.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Finalizado el concierto, los estudiantes reflexionan sobre la experiencia a partir de preguntas como:

- ¿Cómo lograron distribuirse los instrumentos y llegar a esta interpretación? ¿Qué aportó cada uno de ustedes?
- ¿Fue sencillo lograr coordinar? ¿Qué hicieron para lograrlo?
- ¿Todos se sintieron incluidos y valorados en esta actividad? ¿Cómo así?
- ¿Qué nos enseña esta actividad sobre las diferencias y la búsqueda de objetivos comunes?

CIERRE

A partir de la anterior situación, con los mismos grupos ya formados, se indicará lo siguiente: "Ahora, me gustaría que con sus mismos grupos conversen acerca de cómo hubiera sido realizar esta actividad con alguien que cuenta con algún tipo de discapacidad auditiva. Quiero que se pregunten:

- ¿Qué hubieran hecho en esa situación?
- ¿Qué crees que podría aportar esta persona al grupo?
- ¿Cómo creen que se puede sentir esta persona?
- ¿Cómo harían que ese compañero o compañera se sienta incluida o valorada? Y, ¿Por qué es importante hacer esto?

(se plantea que la duración de esta actividad sea de 10 minutos). Luego de ello, se permitirá que los estudiantes compartan a toda la clase lo que comentaron en sus equipos, para luego plantear la pregunta "¿Qué acciones propondrías para fomentar la inclusión y el respeto en la escuela o fuera de ella?"

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 10
Viajamos en el tiempo

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 10

TÍTULO: Viajamos en el tiempo

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

Durante la adolescencia, los y las estudiantes atraviesan por una serie de cambios (físicos, psicológicos, sociales, emocionales, etc.) que los conducen al cuestionamiento de su propia identidad y de sus características o atributos personales. El afecto que sienten hacia ellos mismos, por tanto, se ve impactado, llegando a cuestionarse sobre cómo debe sentirse por ser como es. Debido a ello, trabajar en este momento particular del desarrollo de nuestros y nuestras estudiantes, podría permitirles valorarse más y mejor, reconociendo sus fortalezas y características distintivas, fortaleciendo de esta manera la relación que tienen consigo mismos.

Los estudiantes, a través de las actividades, valoran, desde diferentes momentos en su historia (pasado, futuro, presente), sus propias características y fortalezas, reconociendo en ellas un potencial de desarrollo que les permitirá convertirse en las personas que quieren llegar a ser.

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿Cómo podemos fortalecer nuestra autoestima?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Búsqueda de la excelencia.	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias.	Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.
Igualdad de género.	Empatía	Reconoce y valora las emociones y necesidades afectivas de los otros/as y muestra sensibilidad ante ellas al identificar situaciones de desigualdad de	Estudiantes y docentes analizan los prejuicios entre géneros. Por ejemplo, que las mujeres limpian mejor, que los hombres no son sensibles, que las mujeres tienen menor capacidad que los varones para

		género, evidenciando así la capacidad de comprender o acompañar a las personas en dichas emociones o necesidades afectivas.	el aprendizaje de las matemáticas y ciencias, que los varones tienen menor capacidad que las mujeres para desarrollar aprendizajes en el área de Comunicación, que las mujeres son más débiles, que los varones son más irresponsables.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Los y las estudiantes reconocen y valoran sus propias características y fortalezas, aceptándolas, y reconociendo el potencial que éstas poseen para su desarrollo.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Asume una vida saludable
	Construye su identidad
	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Autoestima.	Es la valoración de las propias características y fortalezas que nos atribuimos. Desarrollar esta habilidad implica el desarrollo de la autoaceptación y de la autoexpresión. La autoaceptación es aceptar nuestras características en los distintos aspectos (físicos, intelectuales, emocionales, sociales y nuestros valores personales) sin que estos nos generen inseguridad. La autoexpresión es manifestar, sin vergüenza o temor, las ideas que tenemos sobre nosotras/os mismas/os.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce y menciona de manera abierta hacia sus compañeros(as) las características físicas, intelectuales, emocionales, sociales (tanto las que le gustan de sí mismo como las que no), con seguridad y claridad.
- Habla con sinceridad de los aspectos de su físico o personalidad que le gustaría cambiar o que le generan cierta incomodidad.
- Identifica y menciona los cambios que ha experimentado en los diferentes aspectos de su persona, en el proceso de pasar de la niñez a la adolescencia.
- Es capaz de reírse de sí mismo(a) con naturalidad, reconociendo que los cambios son normales y a veces no son lo que esperamos o deseamos. No se burla de sí mismo ni de otros.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 14 al 18 de octubre	Mensajes con mi yo del pasado	Agradecer a esos niños que fueron por convertirse en los adolescentes que son hoy.
2	Del 21 al 25 de octubre	Mi yo del futuro	Proyectar, desde una imagen del futuro, cómo sus propias características los preparan para ser las personas que quieren ser.
3	Del 28 al 31 de octubre	Encuentro conmigo mismo	Mirarse con aprecio para reconocer lo positivo de ser uno mismo.

5. MATERIALES:

- Diversos (según la naturaleza de los proyectos propuestos por los y las estudiantes).
- Tarjetas o pedazos de papel (de preferencia de colores) y cinta adhesiva para la sesión final.
- Plumones de diferentes colores, colores, crayolas o las que tuviera al alcance el estudiante.

Huancayo, octubre de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	IV/10/1	
	Fecha	14-18 de octubre 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: Mensajes con mi yo del pasado

Propósito: Que los estudiantes reflexionen sobre sus experiencias previas, reconozcan los aprendizajes obtenidos y fortalezcan su autoconocimiento, mediante la elaboración de un mensaje dirigido a su "yo del pasado", identificando cómo han cambiado, qué desafíos superaron y qué consejos hubieran necesitado en ese momento.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Al iniciar la sesión se pregunta a los estudiantes: "¿Alguien me podría decir qué es la autoestima?". Y pregunta directamente a algunos de ellos. A partir de lo que ellos responden, se realiza una segunda pregunta: "¿Cómo sabemos que una persona tiene una buena autoestima, alta?, ¿Y cómo podemos reconocer a una persona que tiene una baja autoestima?". Luego de recoger las respuestas y tomar nota de las ideas principales, presenta el concepto y lo explica a través de ejemplos de la vida cotidiana. Finalmente, se cierra esta introducción explicando que, para reconocer y fortalecer nuestra autoestima, es importante partir del conocimiento de quiénes somos, de dónde venimos, y hacia dónde queremos ir. Por eso, en esta actividad realizaremos viajes en el tiempo.

Se consulta a los estudiantes por los viajes en el tiempo. "¿Qué saben sobre los viajes en el tiempo? ¿En la ficción, en películas, series, comics, cuentos, leyendas, conocen historias sobre viajes en el tiempo? ¿Personajes que viajan en el tiempo?". Luego de algunos comentarios e historias, se invita a los estudiantes a ser parte de esta experiencia. "En esta ocasión realizaremos algunos viajes en el tiempo, para poder encontrarnos con nuestro yo del pasado y nuestro yo del futuro. Se trata de una experiencia en que la memoria y la imaginación deben juntarse y actuar armónicamente. Es importante que tomemos en cuenta que, al ser ejercicios personales, el respeto por el trabajo del otro es fundamental".

DESARROLLO

Se da la siguiente instrucción: "Para nuestro ejercicio de hoy, nos ubicaremos en un lugar en el tiempo en el que el pasado y el presente se encuentran. Para esto, les voy a pedir que se sienten en una posición cómoda, y que cierren los ojos. Por favor, recuerden que estamos realizando un ejercicio importante, por lo que necesitaremos de toda su concentración y silencio. En este momento, necesito que empiecen a retroceder en el tiempo. Empiecen a ver en su mente escenas importantes del año pasado, el anterior y el previo. Sigan así hasta que se detengan frente a su yo de primero de primaria. Sí, son ustedes mismos, pero cuando empezaron a estudiar en la primaria. Mírense como si estuviesen mirando un espejo: ¿Cómo son? ¿Qué edad tienen? ¿Cómo están vestidos? ¿Cómo es su corte de cabello? ¿Qué les gusta hacer? ¿Y qué no les gusta? Recuerden todos los detalles posibles."

En este momento, se invita a los estudiantes a recordar anécdotas e historias de esa época, con todo el detalle posible, con las sensaciones y emociones, mientras mantienen los ojos cerrados. Luego, proseguimos:

"Muy bien, ahora que ya se reencontraron con su yo del pasado, es momento de conversar con él o ella. Podrían pensar en una conversación o en un intercambio de mensajes, donde uno le escribe al otro y el otro le responde. Elijan la forma que crean más conveniente para comunicarse con su yo del pasado. En estos mensajes, le cuentas a tu yo del pasado cómo son las cosas hoy, cómo eres ahora, cuáles son tus características, cómo te sientes con eso y le agradeces por lo que consideres necesario. Tu yo del pasado, también puede darte algunos mensajes. No todos los días podemos encontrarnos con nuestro yo del pasado, así que aprovechen al máximo esta oportunidad."

Luego de un tiempo adecuado, se solicita que todos los estudiantes abran lentamente los ojos a la cuenta de tres.

Transcurridos algunos minutos, se invita a los estudiantes a escribir los mensajes o conversaciones que tuvieron con su yo del pasado. Solicitamos que dos o tres estudiantes de forma voluntaria compartan su experiencia.

Se acompaña el proceso, ayudando a aquellos estudiantes que podrían tener dificultades para iniciar el proceso o que se bloquean en algún punto. Es importante mantener un clima de tranquilidad y silencio para realizar el ejercicio, evitando los comentarios. Si algún estudiante requiere ayuda, puede levantar la mano, en silencio.

CIERRE

Luego del intercambio voluntario, se trabaja en un diálogo integrador, a través de preguntas como:

- ¿Cómo se sintieron realizando el ejercicio?
- ¿Tuvieron dificultades para conectarse con su yo del pasado?
- ¿Qué características de tu yo del pasado siguen siendo parte tuya hoy?
- ¿En qué te diferencias de ese niño / esa niña que fuiste?
- ¿De qué se sorprendería tu yo del pasado al conocer tu yo del presente?
- ¿Cuáles son las características de las que te sientes más orgulloso? ¿Por qué?
- ¿Qué te gustaría recuperar de ese yo del pasado?

Es clave que la reflexión conduzca a los y las estudiantes a reconocer la importancia de descubrir las diferencias entre ese que fuimos y el que somos hoy, pero más importante aún es reconocer que lo que hoy somos le debemos mucho a ese yo que fuimos en el pasado. Conectarnos con el pasado y el presente nos puede ayudar a ubicarnos en el momento actual, para sentirnos orgullosos de quiénes somos y de aquellos en quienes nos estamos convirtiendo. En este proceso los únicos protagonistas somos nosotros mismos, y tenemos la oportunidad de seguir construyéndonos día a día.

Para finalizar, el o la docente propone que cada estudiante escriba una lista de sus características personales actuales y un compromiso con el niño o niña que fue. Puede redactarla de la siguiente manera:

"Yo me comprometo a valorarme, a quererme más, a sentirme más orgulloso/a por ser (coloca aquí tus características) ....., porque estas características me permiten..... ".

Luego de formular el compromiso, el o la docente solicita que, quien desee, comparta lo que ha escrito, agradeciendo a quienes deseen hacerlo.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

ACTIVIDAD: MENSAJE CON MI YO DEL PASADO

1. Escribe una lista de tus características personales actuales

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
20.

2. Escribe un compromiso con el niño o niña que fuiste. Recuerda los mensajes que intercambiaste con tu yo del pasado, esto te servirá para que puedas redactar lo pedido:





"Yo me comprometo a valorarme, a quererme más, a sentirme más orgulloso/a por ser (coloca aquí tus características) .....
.....
.....
.....
....., porque estas características me permiten .....
.....
.....
..... ".

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	IV/10/2	
	Fecha	21- 25 octubre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: Mi yo del futuro

Propósito: Que los estudiantes proyecten metas y aspiraciones personales a mediano y largo plazo, reflexionando sobre quiénes desean llegar a ser y qué acciones necesitan realizar desde el presente para construir su futuro de manera consciente y responsable.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Al iniciar la sesión, el o la docente pregunta por los compromisos elaborados durante la sesión anterior: "¿Fue sencillo elaborar sus compromisos con el niño o niña que fueron?, ¿Hicieron lo que le ofrecieron a su yo del pasado?, ¿Qué sucedió?, ¿Qué más podrían hacer?".
Luego de algunos minutos de conversación, el o la docente explica que para esta sesión la dinámica será similar a la actividad 1, con la diferencia de que en esta ocasión el encuentro será con nuestro yo del futuro.

DESARROLLO

Se precisa que, en este caso, viajaremos 10 años hacia adelante. Nuevamente realizaremos el ejercicio de visualización. Para ello, se indica a los estudiantes que se pongan cómodos y cierren sus ojos y se imaginen como se ven en 10 años. Se pide a los y las estudiantes que imaginen en detalle cómo creen que será el futuro en general y luego pasar a las proyecciones individuales, personales: "¿Y tú quién eres en ese futuro?, ¿A qué te dedicas?, ¿Cómo es tu vida?, ¿Con quiénes vives?, ¿Cómo te sientes?, ¿Cómo lograste llegar hasta aquí?". En esta ocasión, el yo del futuro le agradecerá al yo del presente. Una vez concluído el tiempo indicado para el ejercicio, solicita que los estudiantes a la cuenta de tres abran sus ojos.
Luego, se comunica a las y los estudiantes que, desde su rol del yo del futuro, escriban una carta a su yo del presente agradeciéndole por todo lo que ahora está haciendo para ser lo que es en el futuro. Se promueve que algunos de ellos compartan de forma voluntaria su experiencia y que han aprendido de ella.

CIERRE

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Luego, se reflexiona en torno a preguntas como:

- ¿Qué características tuyas seguirán siendo parte de tu yo del futuro? (¿Qué no vas a cambiar de ti?).
- ¿En qué te diferencias de ese yo del futuro?
- ¿De qué te agradecería el yo del futuro? ¿Por qué lo haría?
- ¿Cuáles son las características de las que te sientes más orgulloso? ¿Por qué?
- ¿Qué te gustaría ir construyendo de ese yo del futuro?

Es importante que la reflexión permita a los y las estudiantes reconocer cómo esas características que tienen hoy, incluso algunas con las que no se sienten muy a gusto, podrían convertirlos en las personas que quieren llegar a ser, valorando de esta manera esas personas que hoy son. Y, por supuesto, asumiendo la responsabilidad por cambiar aquello que podría ser mejorable en ellos, siempre con respeto y gratitud.
Entonces, ¿Qué característica que hoy ya tienen deben potenciar para convertirse en esas personas ideales del futuro?

Su compromiso para esta sesión será reconocer esa característica y emprender al menos dos acciones que les permitan generar este desarrollo.

DOCENTE TUTOR	**V° B° COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	IV/10/3	
	Fecha	28 – 31 octubre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: Encuentro conmigo mismo

Propósito: Que los estudiantes tomen conciencia de sus emociones, pensamientos y fortalezas personales a través de momentos de reflexión, favoreciendo el autoconocimiento, la autoestima y el bienestar emocional.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión preguntando por los compromisos adquiridos en la sesión previa: "¿Cuáles fueron esas dos acciones que propusieron?, ¿Las pusieron en marcha?, ¿Cuáles fueron los resultados?, ¿Y cuáles serán los próximos pasos?". En todos los casos, el docente debe promover el reconocimiento y la importancia de valorar nuestras propias cualidades, como piezas que permiten construir nuestro yo del futuro.
Luego, el o la docente comentará lo logrado hasta el momento: "Ya se encontraron con ustedes en el pasado. Ya se encontraron con ustedes en el futuro. ¿Qué nos falta?"..

DESARROLLO

Se inicia la actividad con la siguiente instrucción: "En esta tercera actividad, imaginaremos que nos encontramos en una dimensión en la que podemos reunirnos con nosotros mismos. Este proceso sólo dura 15 minutos, por lo que es importante que los aproveches al máximo Así que, nos sentamos cómodamente y cerramos nuestros ojos. Cada uno de ustedes podrá encontrarse consigo mismo, como si pudiésemos vernos en un espejo, es decir, como si tuviéramos al frente a nosotros mismos.
Transcurrido el tiempo asignado a esta actividad, se solicita a los estudiantes que establezcan un nuevo compromiso, en esta ocasión consigo mismos, los de hoy, definido en los siguientes términos:
• Hoy siento por mí ..... (escribir emociones, sentimientos que nos genera reconocer cómo somos).
• Y creo que sentir esto es..... (indicar si es positivo o negativo, agradable o desagradable), porque ..... (explicar el impacto de la forma en que se siente en la actualidad).
• Por eso, he pensado ..... (al menos tres actividades de mejora personal que impacten positivamente en su autoestima), porque de esa forma yo ..... (describir los impactos esperados).
• Así que, querido/a ..... (Escribe su nombre), cuenta conmigo para trabajar en convertirnos en una mejor versión de mí mismo, de la que podamos sentirnos ..... (indicar cómo te sentirás al cumplir con estas acciones).

CIERRE

Al finalizar la actividad, se solicita a los estudiantes que compartan sus productos, o comenten sus principales características. Se conduce una conversación integradora, guiada por preguntas como:
• ¿Qué es lo que más valoras de ti hoy?
• ¿Cómo te sientes contigo mismo?
• ¿Qué mensaje te puedes dar? ¿Y qué lograrías si sigues este consejo?
En todo el proceso, se acompaña a los estudiantes, observando sus productos, si ve que hay mensajes negativos hacia sí mismo, orientarlo sobre la importancia de enviarse mensajes fortalecedores, que promuevan su autoestima. En la presentación de productos, todos respetan los trabajos de sus compañeros, promoviendo el respeto y la asertividad.

DOCENTE TUTOR	**V° B° COORDINADOR DE TOE**

ACTIVIDAD ENCUENTRO CONMIGO MISMO

1.En esta tercera actividad, imaginaremos que nos encontramos en una dimensión en la que podemos reunirnos con nosotros mismos. Así que, nos sentamos cómodamente y cerramos nuestros ojos.Cada uno de ustedes podrá encontrarse consigo mismo, como si pudiésemos vernos en un espejo, es decir, como si tuviéramos al frente a nosotros mismos.



2. Establezcan un nuevo compromiso, en esta ocasión consigo mismos, los de hoy, definido en los siguientes términos:

Hoy siento por mí .....
.....
.....
.....
.....
.....
..... (escribir emociones, sentimientos que nos genera reconocer cómo somos).

Y creo que sentir esto es.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....(indicar si es positivo o negativo, agradable o desagradable), porque
.....
.....
.....

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

.....
.....
.....
.....
.....
..... (explicar el impacto de la forma en que se siente en la actualidad).

Por eso, he pensado .....
.....
.....
.....
.....
..... (al menos tres actividades de mejora personal que impacten positivamente en su autoestima), porque de esa forma yo
.....
.....
.....
.....
..... (describir los impactos esperados).

Así que, querido/a ..... (Escribe su nombre), cuenta conmigo para trabajar en convertirnos en una mejor versión de mí mismo, de la que podamos sentirnos.....
.....
.....
.....
(indicar cómo te sentirás al cumplir con estas acciones).

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 11
Poniéndome en tus zapatos

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 11

TÍTULO: Poniéndome en tus zapatos

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

En la adolescencia, aún no terminan de madurar los mecanismos neurológicos para desarrollar por completo la empatía. A la y el adolescente les cuesta aún "ponerse en el lugar del otro", entendiendo y comprendiendo lo que piensa y siente su interlocutor. Por ello, es necesario ayudarles a desarrollar herramientas para escuchar atentamente a la otra persona y así poder empatizar con ella.

Las y los estudiantes se enfrentan al reto de responder a tres preguntas que les permitirán reconocer el rol de la empatía en el establecimiento de las relaciones con quienes los rodean. Para responder a estas preguntas deberán pasar por la experiencia de mirar la situación planteada en las actividades desde la perspectiva del otro..

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿Por qué es necesario mirar las situaciones desde la perspectiva del otro?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Intercultural.	Respeto a la identidad cultural	Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes	Los estudiantes muestran respeto a las diversas identidades culturales de sus pares buscando una convivencia de armonía
Orientación al bien común	Empatía	Identificación afectiva con los sentimientos del otro y disposición para apoyar y comprender sus circunstancias	Los docentes identifican, valoran y destacan continuamente actos espontáneos de los estudiantes en beneficio de otros, dirigidos a procurar o restaurar su bienestar en situaciones que lo requieran.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Las y los estudiantes reflexionan sobre la importancia de reconocer y comprender las necesidades y puntos de vista de los demás como parte de su interacción con ellos.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Construye su identidad.
	Convive y participa democráticamente en busca del bien común
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Empatía	Es reconocer y comprender las necesidades y puntos de vista de otras personas, aunque sean contrarios a los propios (empatía cognitiva), así como comprender sus emociones, sin juzgarlo y sentirlo en uno mismo, lo que motiva al deseo por ayudar

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce y menciona las emociones del interlocutor a partir de su discurso y su lenguaje no verbal. Por ejemplo: "él está alegre, no deja de sonreír, habla rápido y de manera animada".
- Identifica y verbaliza las necesidades y puntos de vista del interlocutor a partir de escucharlo atenta y activamente, incluso cuando no comparte sus ideas u opiniones.
- Escucha atentamente al interlocutor, sin interrumpirlo, o emitir comentarios que representen un juicio de valor o un consejo del tipo "yo haría esto".
- Identifica y parafrasea lo que escucha de su interlocutor, demostrando entendimiento y comprensión por lo que la otra persona siente y piensa.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que, desde una pregunta para cada una de ellas, les solicita que asuman la posición del otro para que puedan lograr sus objetivos:

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 04 al 08 de noviembre	¿Qué le dirías?	En una primera actividad (¿Qué le dirías?), las y los estudiantes reconocen la importancia de actuar ante los demás tomando en cuenta sus sentimientos y opiniones.
2	Del 11 al 15 de noviembre	¿Cómo lo harías?	En una segunda actividad (¿Cómo lo haría?), las y los estudiantes reconocen la importancia de asumir otros puntos de vista para comprender una situación en su real magnitud.
3	Del 18 al 22 de noviembre	¿Qué se siente?	En una última actividad (¿Qué se siente?), las y los estudiantes vivirán la experiencia de pasar por diferentes espacios de diálogo en los que experimentarán diferentes emociones, sintiendo lo que siente otro cuando actuamos de determinada forma.

5. MATERIALES:

Actividad 1: ¿Qué le dirías?
- Hojas de papel (bond A4 dividido en 4 partes).
- Plumones o lapiceros.
- Cinta adhesiva.
- Papelógrafos.

Actividad 2: ¿Cómo lo haría?
- Tarjeta de caso.
- Tarjetas de rol.

Actividad 3: ¿Qué se siente?
- Ninguno.

Huancayo, 31 de octubre de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	IV/11/1	
	Fecha	4 - 8 de noviembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: ¿QUÉ LE DIRIAS?

Propósito: Los y las estudiantes reconocen la importancia de expresar mensajes respetuosos y empáticos al interactuar con otras personas, identificando cómo sus palabras pueden influir positiva o negativamente en el bienestar del otro y en la convivencia del grupo.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se manifiesta a los estudiantes lo siguiente:
"Hoy iniciamos una nueva experiencia de aprendizaje y antes de comenzar me gustaría que ustedes adivinen de qué se tratará, quiero que todos hagamos un gran esfuerzo e imaginemos las siguientes situaciones:
• Una persona comiendo limón.
• Una persona que se queda atrapada dentro de un ascensor.
• Una persona que se quema con una taza de agua caliente."
Luego, después de unos segundos se pregunta a las y los estudiantes: "¿Al imaginarse estas situaciones experimentaron alguna sensación?, ¿Cuáles son?".
Al sentir esas sensaciones o emociones, ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué habilidad estamos desarrollando?
Esperamos unos segundos que las y los estudiantes nos comenten algunas respuestas y luego reforzamos que efectivamente estamos hablando de la empatía. O como normalmente la conocemos, el poder "ponernos en los zapatos del otro".
Se continúa preguntando cuál es el significado de la palabra "empatía".Se recoge las respuestas de los estudiantes y se busca los puntos comunes. Luego, se pregunta si ellos se consideran empáticos o no, y pedimos ejemplos específicos que podrían demostrar lo que dicen. Luego de esta conversación inicial, se propone a las y los estudiantes realizar algunas actividades que les ayuden a conocer más de cerca la empatía. Y la única manera de hacerlo es viviéndola, así como nos hemos imaginado las situaciones anteriores.
Si el tema no despierta el interés inicial de las y los estudiantes, se podría conversar sobre la importancia de la empatía en el mundo actual, por haberse convertido en una habilidad clave en el mundo del trabajo presente y futuro, en todos los sectores y puestos. ¿Por qué es tan importante? Estas actividades nos ayudarán a averiguarlo.
La empatía se considera una habilidad básica para la comunicación y el trabajo en equipo. Permite entender las necesidades de las personas con las que interactuamos, ya sea en un entorno familiar, académico o laboral. Ser una persona empática es también una habilidad clave para ejercer el liderazgo.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

DESARROLLO

Se entrega a cada uno/a de los estudiantes 4 pedazos de papel (trozos de hojas A4 divididas en 4 partes) o papel de notas adhesivas y se les pide que tengan a la mano un plumón o lapicero. En las paredes del aula se coloca 4 papelotes, uno por pared. En la parte superior de cada uno de ellos, una situación brevemente descrita, como las siguientes:
• Acabo de perder a un ser muy querido.
• Me han seleccionado para jugar en un equipo deportivo al que siempre he querido pertenecer.
• Por más que lo intento, hay un curso que no entiendo y me preocupa.
• No me gusta cómo me está cambiando la voz.
• Mi amigo/a ya no me habla
Entonces, cada estudiante pasará por cada uno de los papelotes, con la consigna de escribir en su papel qué le diría a esa persona, y luego pegarlo con cinta adhesiva al papelote correspondiente.
Una vez todos hayan colocado sus cinco frases, empezarán una siguiente ronda, en la que cada uno se colocará delante de los papelotes y colocará un visto bueno o check si considera que es una frase que le gustaría escuchar si estuviese en esa situación, o una equis si no le gustaría que le dijesen esa frase. No es necesario marcar todas, basta con una equis y un visto bueno por papelote.

CIERRE

Concluido el ejercicio, se observan y comentan los resultados: ¿Cómo nos hemos sentido al realizar este ejercicio? ¿Por qué hemos colocado frases que no nos gustaría escuchar a nosotros mismos? ¿Será que estamos acostumbrados a decir algunas cosas sin tomar en cuenta cómo se sentirá realmente la otra persona? ¿En qué medida algunas frases son "automáticas" y no reflejan realmente lo que queremos transmitir? En lugar de las frases a las que colocaron las equis, ¿qué frases les gustaría escuchar en estas situaciones? Permitir que las y los estudiantes compartan sus reflexiones de manera voluntaria a partir de las preguntas, para ello puedes motivarlos a ubicarse en media luna o lo pueden hacer parados en círculo, la idea es provocar que estas reflexiones sean vivenciales y las y los estudiantes las sientan de esa manera.
El propósito de esta reflexión es permitir a los y las estudiantes reconocer la importancia de ir más allá de una reacción que expresa más simpatía que empatía, y que esta última se logra cuando nos ponemos por un momento en la mente o situación de esa otra persona y nos preguntamos cómo nos sentiríamos nosotros en esa situación o circunstancia, reconociendo que aquello que decimos o hacemos no siempre logra el objetivo que perseguimos, por no pensar realmente en la otra persona.
Luego, cada estudiante indicará qué cambio hará en sus respuestas a diferentes situaciones, a partir de lo descubierto en el ejercicio realizado. Para ello, podemos entregarle un sexto pedazo de papel para que realice el cambio que desea; si gusta lo puede volver a pegar y compartir.
Para finalizar, se motiva a las y los estudiantes a seguir reflexionando en casa y a poner en práctica lo aprendido.Se cierra la actividad con la siguiente idea fuerza
Es muy importante hacer un esfuerzo por imaginar qué es lo que la otra persona puede estar sintiendo, pero también por intentar sentirlo nosotros mismos para así poder comprender mejor. Esto nos ayuda a preocuparnos por los demás, prevenir y manejar conflictos, y ofrecer nuestra ayuda cuando alguien nos necesita. Sin embargo, no siempre es fácil sentir empatía y no podemos forzarnos a hacerlo, tampoco. Es posible que nos encontremos con gente con la que no podemos conectar, y no hay problema con eso. Pero debemos seguir intentando.

DOCENTE TUTOR	**V° B° COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	IV/11/2	
	Fecha	11-15 noviembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: ¿CÓMO LO HARÍA?

Propósito: Los y las estudiantes reconocen diferentes formas de actuar ante una situación y analizan cuál de ellas favorece una convivencia respetuosa y empática, valorando la importancia de tomar decisiones que consideren el bienestar propio y el de los demás.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

El o la docente inicia la sesión consultando a sus estudiantes por el despliegue del compromiso adquirido en la sesión previa: ¿Cambiaron sus expresiones o frases por otras más empáticas? ¿Qué impacto tuvo? Si los resultados fueron positivos, reconoce y extrae buenas prácticas para motivar a las y los demás estudiantes a seguir estos ejemplos. Y si los resultados no fueron los esperados, brinda sugerencias que permitirían mejorar la técnica o completar el proceso de ponerse en el lugar del otro.

DESARROLLO

Se divide a los estudiantes en equipos de 5 integrantes. A cada equipo se le entrega una hoja, que dice lo siguiente:

"Ustedes conforman un equipo de especialistas que ha salido a reconocer una zona inexplorada, recientemente conocida, a la que no se tenía acceso. Se encuentra entre las montañas y cuenta con mucha vegetación. No hay señal de Internet ni teléfono. El lugar cuenta con una geografía difícil, que combina paredes de rocas afiladas y suelos difíciles de caminar. La vegetación es frondosa, y algunas plantas de la zona son venenosas. Sobre su fauna no se sabe mucho, pero se supone que existen algunos animales salvajes, especialmente depredadores.

Como dijimos, no es un territorio conocido, así que esa es toda la información que tenemos, pues ustedes deben recolectar más. El problema es que su guía ha tocado una rama de una planta conocida por su efecto somnífero sin efectos secundarios, que lo ha puesto a dormir por doce horas. Falta una hora para anochecer, y nadie conoce el camino de salida más que el guía. Lo que sí es seguro es que pasar la noche a la intemperie es una muy mala idea. ¿Qué podrían hacer?".

Para resolver este problema, cada uno de los 5 integrantes del grupo asumirá un rol, que se asigna al azar a través de tarjetas previamente preparadas por el o la docente. Cada tarjeta presenta uno de los siguientes roles:

• El experto zoólogo: es aventurero, siempre ha estado cerca del peligro y no ha sentido miedo. Cree que ésta es una excelente oportunidad para conocer la fauna nocturna.

• El experto botánico: es una persona reservada y muy racional. Es consciente del riesgo en el que se encuentran y sabe que las probabilidades de que ocurra una fatalidad crecen con cada minuto que pasa.

• El ayudante de expedición: Su rol sólo era cargar algunos implementos y de esa manera poder llevar dinero a su familia, la que en estos momentos debe estar muy preocupada al ver que no regresa.

• El geólogo: Se encuentra buscando minerales, especialmente los más valiosos, pues podría estar ante el descubrimiento de riquezas desconocidas, que de nada le servirían si le pasa algo en este momento. Siempre piensa en el beneficio de las acciones que emprende y no le gusta tomar decisiones o acciones que podrían hacerlo perder.

• El fotógrafo: Admira la naturaleza, por eso la fotografía. Su cámara podría ser la fuente de luz si oscurece, pero teme dañar el equipo, que le ha costado muchísimo y aún no termina de pagar. Es muy precavido y no le gusta la improvisación.

Es posible que el o la docente cree nuevos roles que se adapten mejor a algunas características que quisiera trabajar con sus estudiantes en esta actividad o también según las características de su contexto.

Es momento de ponerse de acuerdo en qué harían para solucionar el problema planteado, cada uno desde el rol que le ha tocado, pensado en cómo lo haría el personaje que está interpretando. Luego de 30 minutos de discusión, cada equipo expondrá el acuerdo al que han llegado y las razones por las que llegaron a ese punto.

Luego de que todos los equipos han presentado sus propuestas se inicia la reflexión a través de preguntas como las siguientes:

• ¿Se tomó el punto de vista de todos para tomar las decisiones que nos han presentado? ¿O dejaron por fuera a alguien? ¿Cómo se sentirían ustedes si los dejaran por fuera en una decisión importante?

• ¿Se identificaron con alguno de los personajes? Dicen que tendemos a ser más empáticos con aquellas personas que se parecen a nosotros.

¿Pasó esto en la actividad?

• ¿Cuál de los personajes resultó ser el más empático? ¿Por qué? ¿Y cuál el menos empático? ¿Por qué?

• ¿Tomaron en cuenta al guía en sus planes? ¿Quién se haría cargo de él?

• ¿Cómo nos ayudaría la empatía a salir de esta situación?

Para el desarrollo de estas reflexiones podemos movilizar a las y los estudiantes a otro espacio del aula donde puedan mirarse unos a otros y de manera voluntaria puedan compartir sus respuestas.

CIERRE

El o la docente concluye la reflexión guiada por las preguntas previas preguntando por la forma en que este ejercicio se parece a su vida cotidiana en casa, en clase, con sus amigos, etc. Es importante ayudarlos a reconocer que colocarse en la posición de varias personas puede ser un ejercicio agotador en un principio, pero que la práctica permite hacerlo con mayor velocidad y precisión. La práctica de la empatía, entonces, es una actividad continua, de largo aliento, que debe incorporarse a nuestro actuar como un hábito. Y podríamos empezar con una persona. Por eso, el o la docente solicita a cada estudiante que elija a una persona de su entorno (mamá, papá, hermano/a, amigo/a, etc.) con quien realizará el ejercicio de ponerse en su lugar en busca de una mejor interacción y relación. Los resultados de este ejercicio serán comentados en la siguiente sesión.

DOCENTE TUTOR	**V° B° COORDINADOR DE TOE**

ACTIVIDAD

Lee atentamente la historia, conversa con tu equipo sobre las posibles soluciones, asume el rol que que te toca y trata de resolver el problema:

"Ustedes conforman un equipo de especialistas que ha salido a reconocer una zona inexplorada, recientemente conocida, a la que no se tenía acceso. Se encuentra entre las montañas y cuenta con mucha vegetación. No hay señal de Internet ni teléfono. El lugar cuenta con una geografía difícil, que combina paredes de rocas afiladas y suelos difíciles de caminar. La vegetación es frondosa, y algunas plantas de la zona son venenosas. Sobre su fauna no se sabe mucho, pero se supone que existen algunos animales salvajes, especialmente depredadores.

Como dijimos, no es un territorio conocido, así que esa es toda la información que tenemos, pues ustedes deben recolectar más. El problema es que su guía ha tocado una rama de una planta conocida por su efecto somnífero sin efectos secundarios, que lo ha puesto a dormir por doce horas. Falta una hora para anochecer, y nadie conoce el camino de salida más que el guía. Lo que sí es seguro es que pasar la noche a la intemperie es una muy mala idea**. ¿Qué podrían hacer?".**



Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Para resolver este problema, cada uno de los 5 integrantes del grupo asumirá un rol, que se asigna al azar a través de tarjetas previamente preparadas.

Cada tarjeta presenta uno de los siguientes roles:

El experto zoólogo: es aventurero, siempre ha estado cerca del peligro y no ha sentido miedo. Cree que ésta es una excelente oportunidad para conocer la fauna nocturna.

El experto botánico: es una persona reservada y muy racional. Es consciente del riesgo en el que se encuentran y sabe que las probabilidades de que ocurra una fatalidad crecen con cada minuto que pasa.

El geólogo: Se encuentra buscando minerales, especialmente los más valiosos, pues podría estar ante el descubrimiento de riquezas desconocidas, que de nada le servirían si le pasa algo en este momento. Siempre piensa en el beneficio de las acciones que emprende y no le gusta tomar decisiones o acciones que podrían hacerlo perder.

El fotógrafo: Admira la naturaleza, por eso la fotografía. Su cámara podría ser la fuente de luz si oscurece, pero teme dañar el equipo, que le ha costado muchísimo y aún no termina de pagar. Es muy precavido y no le gusta la improvisación.

El ayudante de expedición: Su rol sólo era cargar algunos implementos y de esa manera poder llevar dinero a su familia, la que en estos momentos debe estar muy preocupada al ver que no regresa.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	IV/11/3	
	Fecha	18-22 noviembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: ¿QUÉ SE SIENTE?

Propósito: Que las y los estudiantes vivirán la experiencia de pasar por diferentes espacios de diálogo en los que experimentarán diferentes emociones, sintiendo lo que siente otro cuando actuamos de determinada forma.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se consulta a los estudiantes por el ejercicio de empatía propuesto al final de la sesión previa: "¿Qué hicieron?, ¿Qué lograron?, ¿Cómo se sintieron?". Se solicita de manera voluntaria a las y los estudiantes que compartan sus respuestas. Luego, se comenta que en esta sesión el trabajo exigirá de ellos que actúen interpretando un papel que quizás no sepan hacer muy bien, pero que es parte del proceso.

DESARROLLO

Los estudiantes se dividen en duplas, al azar. Se les pide que se coloquen frente a frente conservando la distancia, y se les propone lo siguiente: "Uno de ustedes serán la persona A y la otra la persona B.

Asignen esos roles, aunque no sepan de qué se trata. Sólo recuerden esa letra, porque será su identificación durante el ejercicio. Ustedes realizarán 6 rondas de conversación de 1 minuto cada una. Estas conversaciones serán sobre temas que a ustedes realmente les interesen. Cada vez que termina una conversación empezarán a caminar hasta que yo les indique. Entonces, volverán a formar una dupla, entre un A y un B, para realizar el siguiente ejercicio. Es muy importante que sigan al pie de la letra las indicaciones que yo daré para cada ronda."

Las instrucciones para cada una de las 6 rondas son las siguientes:

- A habla sobre un tema muy importante para él o ella. B lo ignora.
- B habla sobre un tema muy importante para él o ella. A lo interrumpe constantemente.
- A habla sobre un tema muy importante para él o ella. B lo escucha con interés auténtico.
- B habla sobre un tema muy importante para él o ella. A lo ignora.
- A habla sobre un tema muy importante para él o ella. B lo interrumpe constantemente.
- B habla sobre un tema muy importante para él o ella. A lo escucha con interés auténtico.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

CIERRE

Luego de las seis rondas, se comenta la experiencia a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se sintieron en cada una de las rondas?
- ¿Cuál fue la ronda más difícil y por qué?
- A pesar de saber que era un juego, ¿se sintieron fastidiados en algún momento? ¿Cuándo? ¿Por qué?
- ¿Cuándo actúan ignorando o interrumpiendo al otro? ¿Y han pensado en cómo se siente ese otro?
- ¿Cuáles son los beneficios de escuchar demostrando interés auténtico?
- ¿Es difícil escuchar atentamente a la otra persona? ¿Qué obstáculos o dificultades encuentro para poder escuchar atentamente? (Quizá mis propias ideas, mis prejuicios, mis problemas, mi estado de ánimo, mi interés…).

DOCENTE TUTOR	**V° B° COORDINADOR DE TOE**

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 12
El valor de las decisiones

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 12

TÍTULO: El valor de las decisiones

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

Las y los adolescentes suelen tener dificultades para tomar decisiones, pues aún están en proceso de desarrollo de las áreas cerebrales que modulan el control de riesgo, el análisis de opciones y variables, y la regulación emocional que los lleva a sentirse omnipotentes. A esto se le puede sumar la inseguridad sentida ante su grupo, que le hace muy difícil tomar decisiones que impacten en cómo los perciben. Es necesario ayudarles desde el entorno (docentes, familia) a sopesar sus opciones y enfrentar la acción de decidir adecuadamente.

Las y los estudiantes participan en tres procesos diferentes de toma de decisiones, reconociendo la importancia de realizar este proceso considerando las variables involucradas y las posibles consecuencias de cada posible vía de acción.

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿De qué manera mis decisiones determinan mis oportunidades y posibilidades presentes y futuras

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Búsqueda de la excelencia	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias.	Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse, buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.
Orientación al bien común	Empatía	Identificación afectiva con los sentimientos del otro y disposición para apoyar y comprender sus circunstancias	Los docentes identifican, valoran y destacan continuamente actos espontáneos de los estudiantes en beneficio de otros, dirigidos a procurar o restaurar su bienestar en situaciones que lo requieran.

Ambiental	Justicia y solidaridad	Disposición a evaluar los impactos y costos ambientales de las acciones y actividades cotidianas, y a actuar en beneficio de todas las personas, así como de los sistemas, instituciones y medios compartidos de los que todos dependemos.	Docentes y estudiantes realizan acciones para identificar los patrones de producción y consumo de aquellos productos utilizados de forma cotidiana, en la escuela y la comunidad.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Las y los estudiantes toman decisiones considerando las posibles consecuencias e impactos de cada una de las alternativas que encuentran a su disposición.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Construye su identidad.
	Asume una vida saludable
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Toma de decisiones responsables	Es desarrollar mecanismos personales (evaluación de riesgos potenciales y consecuencias, regulación emocional y juicio objetivo de la realidad, entre otros) para tomar decisiones eficientes en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Realiza preguntas y discute en grupo la situación o problema planteados, para entenderlo.
- Identifica y enuncia los escenarios ideales futuros a los que hay que dirigirse con las decisiones que tomarán.
- Se muestra flexible en la toma de decisiones, cediendo a las opiniones de sus compañeros cuando es pertinente. Convence y se deja convencer.
- Identifica y menciona el impacto que las decisiones tendrán en sí mismo(a) y en el grupo. Por ejemplo, "si vamos por este camino, pasará esto, y no nos conviene porque nos tomará más tiempo y puede frustrarnos no ver resultados rápidos".
- Asume explícitamente la responsabilidad, personal o grupal, al tomar decisiones equivocadas. Por ejemplo, "Optamos por realizar actividades que sabíamos que eran muy difíciles, y eso nos llevó a no completar ninguna. Es nuestra responsabilidad dejarnos ganar por la emoción de querer hacer todo sin ver que no podríamos. Si tuviéramos otra oportunidad, creo que haríamos esto…".

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia de tres procesos de toma de decisiones en contextos distintos, para los cuales irán pasando de un entorno lúdico a uno más real:

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	Del 25 al 29 de noviembre	Barquitos de papel	La primera decisión estará vinculada a un proceso productivo, una actividad en la que deberán "comprar" materiales para realizar un producto que deberán "vender" como parte de un negocio.
2	Del 2 al 6 de diciembre	Mi equipo sí puede	La segunda decisión es la elección de tareas que podría realizar el equipo en un tiempo determinado, en busca del mayor puntaje posible
3	Del 9 al 13 de diciembre	El equipo más fuerte	Finalmente, la tercera decisión puede tener un impacto sobre los resultados de los demás equipos, verificando cuán importante para ellos no sólo es su propio beneficio, sino también el bien común. Barquitos de papel

5. MATERIALES:

Actividad 1: Barquitos

- Hojas de papel (de preferencia papel para reciclar o de periódico) recortados del tamaño de media hoja A4.
- Plumones de colores.
- Cinta adhesiva.
- Tijeras.
- Otros elementos decorativos (cintas, adhesivos, mondadientes, etc.).
- Lista de precios.

Actividad 2: Mi equipo sí puede

- Hojas de tareas.
- Si se decide realizar otras tareas, revisar los materiales que podrían requerirse.

Actividad 3: El equipo más fuerte

Huancayo, noviembre de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	IV/12/1	
	Fecha	25- 29 noviembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD1: Barquitos de papel

Propósito: Los y las estudiantes identifican y expresan sus emociones, pensamientos o compromisos personales a través de la elaboración de barquitos de papel, reflexionando sobre cómo estas emociones influyen en su bienestar y en la convivencia con los demás.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se realiza una breve presentación de esta nueva experiencia de aprendizaje, su propósito y las actividades a desarrollar.
Luego introduce la secuencia de actividades planteando la siguiente situación al grupo:
"Piensen en una decisión que tomamos todos los días, como por ejemplo, escoger qué ropa nos pondremos. Ahora, díganme: ¿qué tienes que pensar o considerar para tomar esta decisión?"
Anotamomos las respuestas en la pizarra, que seguro tendrán que ver con una serie de variables como "depende de si hace frío", "depende de a dónde voy a ir", "depende de qué me gusta o provoca ponerme", etc. Señalamos que tomar decisiones no es tan fácil como creemos, pues implica entender varias cosas, como lo que hemos anotado. "¿Se imaginan que quizá puede ser más difícil cuando la decisión es más compleja que vestirse?"
Se continúa con preguntas acerca de la forma en que toman decisiones:

- ¿Cómo les va tomando decisiones? ¿Son indecisos? ¿Qué decisiones son fáciles de tomar? ¿Cuáles son difíciles?
- Cuéntanos una decisión de la que te sientes orgulloso.
- ¿Podrían contarnos una decisión que tomaste y que no resultó siendo muy buena?
- ¿Qué decisiones importantes creen que tendrán que tomar en la vida?

Luego, se les indica que realizarán una actividad para que puedan reconocer cómo abordan la toma de decisiones y qué podrían hacer para lograr mejores resultados en este proceso.

DESARROLLO

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Se organiza equipos de 4 a 5 estudiantes cada uno, y brinda la siguiente instrucción: "Cada equipo es una empresa que fabrica barquitos de papel. Sus barquitos son muy famosos y reconocidos por sus diseños únicos y decorativos. Por eso han sido invitados a participar en un concurso, para convertirse en los productores oficiales de "La fiesta de los barquitos de papel", una tradicional celebración de un país muy lejano. Para ser seleccionados, deberán realizar dos modelos de barquitos. Se sabe que en esta fiesta los barquitos son muy vistosos y coloridos, por lo que deberían de esmerarse en crear los mejores barcos que puedan. Ustedes saben, además, que cada trozo de papel, que es la materia prima de un barquito, cuesta S/1.00, y que los organizadores de la fiesta están dispuestos a pagar hasta S/5.00 por barquito, si cumplen con sus requerimientos. Es momento de hacer sus barquitos modelo. Para eso, pueden pedirme algunos materiales."
Se pone a diposición de los estudiantes plumones de colores, y otros materiales, como cintas, adhesivos, mondadientes, etc.. Luego de algunos minutos, se recibe los modelos, junto a todos los materiales entregados, y elige uno por equipo. Entonces, damos la siguiente instrucción: "Han sido elegidos finalistas para convertirse en los productores oficiales de los avioncitos de la fiesta. Ahora, deberán demostrar que son capaces de producir los barquitos a la velocidad necesaria. Para eso, tendrán 3 minutos, y deberán producir al menos 10 réplicas idénticas a las que han presentado. Podrán pasar por el depósito de materiales para comprar lo que necesiten. Pueden empezar".
En este momento, se coloca un letrero con los precios asignados a cada uno de los materiales con los que se cuenta:

- Papel para avioncitos..... S/1.00 unidad.
- Plumón..... S/3.00 unidad.
- Cintas de colores..... S/3.00 por 10 cm.
- Etc.

Cada equipo enviará a un representante para que compre lo que necesita, pensando en cuánto podrían producir como equipo en 3 minutos. Se anota el valor de la compra de cada equipo, y se controla el trabajo durante los 3 minutos asignados.
Finalizado el tiempo, revisamos los productos, aplicando estrictamente la regla que indica que sólo son válidos aquellos barquitos idénticos al modelo. Es muy probable que ninguno de los equipos logre superar el reto. Entonces es momento de realizar el cálculo: ¿Cuánto invirtió cada equipo? ¿Y cuánto ganó? (Si no lograron los 10 barquitos, no ganaron nada). A partir de este resultado, se inicia la reflexión:

- ¿Qué pasó en este reto? ¿Por qué no pudimos lograr el objetivo?
- ¿Qué información teníamos? ¿Y qué información no teníamos?
- Parecía un buen negocio, ¿verdad? ¿Qué no habíamos tomado en cuenta?
- En nuestro día a día ¿Tomamos decisiones, así como en este juego?
- ¿Qué podemos concluir de la actividad realizada?
- ¿En qué se parece este juego a nuestra comunicación de todos los días?
- ¿Qué hemos descubierto sobre nuestra forma de comunicar y comunicarnos?

CIERRE

Las decisiones responsables no solamente dependen de la buena intención o del deseo de obtener buenos resultados. Es importante tomar en cuenta todas las variables involucradas, considerar los diferentes elementos que son parte de esta decisión. En algunos casos son evidentes, pero en otros estarán ocultos. La indagación (saber preguntar) es indispensable para las buenas decisiones.
Para demostrarlo, las y los estudiantes deberán pensar en una decisión que tienen en mente, y deberán plantear al menos 3 preguntas que traerán a la próxima clase, para conversar sobre ellas.
Por ejemplo: "qué responder si me invitan a una fiesta". Preguntas posibles para tomar la decisión: "¿Conozco a las personas que irán a la fiesta?, ¿Mi padres conocen a los organizadores?, ¿Me siento cómodo/a yendo a la fiesta?, ¿Es seguro el lugar donde se llevará a cabo?", etc.

DOCENTE TUTOR	Vº Bº COORDINADOR DE TOE

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	IV/12/2	
	Fecha	2-6 diciembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: MI EQUIPO SI PUEDE

Propósito: Los y las estudiantes desarrollan su capacidad para trabajar colaborativamente, reconociendo la importancia del apoyo mutuo, la comunicación asertiva y la organización del equipo. Asimismo, identifican las fortalezas de cada miembro y cómo estas contribuyen al logro de metas comunes.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión pidiendo a sus estudiantes que compartan la decisión sobre la que trabajaron y las preguntas que piensan hacer al respecto. ¿Qué otras preguntas podrían hacerse? ¿A quiénes más deberían de considerar? ¿Qué no estamos viendo de esta decisión?
Luego de esta conversación, se recuerda el resultado del ejercicio pasado (barquitos de papel) y se comenta que esta será una nueva oportunidad, para que pongan en práctica lo que han aprendido sobre toma de decisiones, en busca de un mejor resultado.

DESARROLLO

Las y los estudiantes son divididos en equipos de 5 a 8 integrantes cada uno, y reciben la siguiente instrucción: "Voy a entregarles una lista de tareas que quiero que revisen con mucho cuidado. Tendrán 30 minutos para preparar las tareas que elijan de la lista. Pueden elegir sólo una o todas. Eso depende de ustedes. Este es un reto de competencia, así que deberán tratar de ganarle a los demás equipos, sin interferir con el trabajo que estén realizando ellos."
Luego de cinco minutos de haber entregado las listas de tareas, cada equipo marca aquellas con las que se compromete, y luego inicia el conteo del tiempo.
La lista de tareas es la siguiente:

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

Actividad	Puntaje si lo logran	Puntaje si no lo logran
Cantar todos juntos y sin equivocarse 20 segundos de una canción en otro idioma.	30	-35
Pararse en un solo pie, todos juntos sin apoyarse ni tocarse durante un minuto.	10	-30
Realizar una escultura humana que represente un partido de fútbol y quedarse inmóviles durante 30 segundos.	20	-25
Decir una frase de 10 palabras en 10 idiomas distintos.	30	-40
Bailar una coreografía de 20 segundos sin cometer un solo error.	50	-100
Responder a 10 preguntas elegidas por el o la docente sobre diversos temas de diferentes cursos.	30	-35
Elaborar 10 figuritas de origami diferentes.	10	-30

Se recuerda a los estudiantes el respeto siempre de la regla de que el puntaje negativo por no hacerla debe ser mayor que el puntaje que obtienen por realizarla correctamente.
Transcurrido el tiempo definido para la preparación, se verifica el cumplimiento de cada uno de los retos (algunos deberán de realizarse concluido el tiempo y no antes, como las esculturas humanas o la coreografía), asignándole el puntaje correspondiente por cada actividad.
Se totalizan los puntajes y se declara al equipo ganador de la actividad. Entonces, se reflexiona en torno a la actividad a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Eligieron bien las actividades que podían realizar? ¿Qué criterios utilizaron? ¿Fueron los mejores, ahora que reconocen sus resultados?
- ¿Qué podrían haber hecho distinto para obtener un mejor resultado?
- ¿Estamos calculando bien nuestras capacidades y habilidades al momento de comprometernos con las actividades?
- ¿En qué se parece esta actividad a la forma en que tomamos decisiones todos los días?
- ¿Qué hemos descubierto a partir de esta actividad?

CIERRE

Una conclusión fundamental de este ejercicio es el uso de criterios claros para la toma de decisiones responsables. Si nos dejamos llevar por el entusiasmo o si somos guiados por una mirada muy conservadora, nuestras opciones no serán las mejores. ¿Qué somos capaces de hacer?, ¿Cómo nos organizaremos?, ¿Contamos con todos los recursos?, ¿Estamos siendo pesimistas?, ¿Demasiado optimistas? Son algunas de las preguntas que podríamos hacernos en busca de la asunción de retos mejor calculados.

DOCENTE TUTOR	Vº Bº COORDINADOR DE TOE

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	IV/12/3	
	Fecha	9-13 diciembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: EL EQUIPO MÁS FUERTE

Propósito: Las y los estudiantes fortalecen la cohesión grupal y la capacidad de cooperación mediante dinámicas en las que reconocen el valor de la solidaridad, la comunicación y la complementariedad de habilidades, comprendiendo que un equipo se hace fuerte cuando cada integrante aporta, apoya y confía en los demás.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión comentando cómo en ocasiones las decisiones más difíciles son las que involucran a otras personas. No es lo mismo elegir entre dos platos que te gustan para la comida de tu cumpleaños que elegir entre hacer equipo con unas personas o con otras.
Y el siguiente ejercicio nos presenta esa situación. Veamos si estamos listos para este tipo de decisiones.

DESARROLLO

Los estudiantes son divididos en cuatro equipos. Una vez organizados, reciben la siguiente instrucción};

"Queremos que uno de nuestros equipos sea el más fuerte. Para eso, en un equipo, deberán de elegir a una persona de otro de los equipos, quien será el refuerzo para ese equipo. En ese momento, el equipo que ha perdido a uno de sus integrantes, puede pedirlo de vuelta, o bien podría elegir a otro integrante de cualquiera de los demás equipos. Las acciones se realizan por turnos. Tendremos un total de 10 rondas de intercambios, para finalmente definir cuál es el equipo más fuerte. En el camino, uno o más equipos podrían desaparecer, al quedarse sin integrantes. Para evitar que un equipo se debilite por ser minoría, cuando un equipo llega a tener sólo 2 integrantes, éstos se pueden unir al equipo que prefieran. Pero ¿a qué nos referimos con el equipo más fuerte? Al que podría responder de mejor manera a un campeonato académico, compuesto por 3 disciplinas: conocimientos, artes y deportes. ¿Cuál será el equipo más fuerte? Elijan bien." Cuando se han dado 5 rondas de intercambios, se da la siguiente indicación: "Reúnanse durante 10 minutos con su equipo y dialoguen sobre cuál será su estrategia de intercambio de ahora en adelante". Luego del tiempo, siguen los intercambios.

Los equipos irán realizando sus elecciones, y muy probablemente, durante el desarrollo de la actividad sólo queden dos equipos, e incluso uno solo. Una vez llegado a este punto, se da por culminada la dinámica y se

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

les pide que, de haber quedado más de un grupo, conversen un momento sobre cómo se sienten con las decisiones que tomaron, y cuál fue la estrategia usada (en cada equipo).

CIERRE

Luego, ya en plenario todos juntos, se analiza el resultado a través de preguntas como las siguientes:

• ¿Qué criterios usaron para elegir a las personas que se unirían a sus equipos? ¿Esto fue cambiando conforme pasaba el tiempo?

• ¿Pensaron en qué pensaban y sentían las personas mientras eran elegidas? ¿Y las que no fueron elegidas? ¿Influyó esto en el proceso de toma de decisiones?

• ¿Qué nos dice sobre nosotros el resultado final de esta actividad?

DOCENTE TUTOR	**V° B° COORDINADOR DE TOE**

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes

PERÚ | MINISTERIO DE EDUCACIÓN | DRE JUNIN | UGEL HUANCAYO | INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE No 13
Todas y todos podemos mejorar nuestro entorno

ÁREA: **TUTORÍA**

2° Grado "___" de Secundaria

HUANCAYO - PERÚ

2024

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE TUTORÍA N° 13

TÍTULO: **Todas y todos podemos mejorar nuestro entorno**

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. UGEL : Huancayo
2. Institución Educativa : José Carlos Mariátegui
3. Director : Fredy Florencio Gutarra Meza
4. Sub director de FG II : Eusebio Llacta Prudencio
5. Coordinador TOE II : Antonio Ricardo Ccanto Mallma
6. Docente Tutor(a) :
7. Ciclo : VI
8. Grado y sección a cargo : 2°

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

1.1 Descripción de la situación

La adolescencia es una etapa de mucho conflicto interno e introspección. En ese escenario, resulta fundamental proponerles a las y los adolescentes la oportunidad de pensar más allá de sí mismos, mirando a su entorno y a problemas que ellos pueden colaborar a solucionar, promoviendo la empatía.

Los estudiantes desarrollan un proyecto de aprendizaje – servicio, beneficiando a las personas de su entorno más cercano, mientras desarrollan su comportamiento prosocial.

Reto: En este contexto nos preguntamos: ¿De qué manera podemos desarrollar acciones que contribuyan al bienestar propio y al de nuestra comunidad?

1.2 Enfoques transversales

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD	ACCION OBSERVABLE
Orientación al bien común	Empatía	Identificación afectiva con los sentimientos del otro y disposición para apoyar y comprender sus circunstancias	Los docentes identifican, valoran y destacan continuamente actos espontáneos de los estudiantes en beneficio de otros, dirigidos a procurar o restaurar su bienestar en situaciones que lo requieran.

2. PROPOSITOS DE LA EDAT:

Las y los estudiantes emprenden acciones en beneficio de otras personas, contribuyendo al bien común.

Competencias CNEB relacionadas a la experiencia	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
Dimensión de la tutoría con la que se relaciona	Dimensión personal
	Dimensión social

2.1 Habilidad socioemocional (HSE)

Habilidad socioemocional (HSE)	Descripción de la HSE para el ciclo VI
Comportamiento prosocial	Es realizar acciones en beneficio de las/os demás, sin que nos lo soliciten, que contribuyan al bien común o que tengan consecuencias sociales positivas

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

3.1. Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica problemáticas reales y comunes a su comunidad, explicando de manera básica sus posibles causas.
- Explica las acciones que debe comprender el proyecto para resolver total o parcialmente el problema identificado.
- Reconoce y menciona los recursos, tanto personales como materiales, que necesita para llevar a cabo el proyecto.
- Reconoce y menciona los beneficios e impacto que su proyecto puede tener en su comunidad.
- Reconoce y menciona de qué manera el proyecto lo motiva personalmente, evidenciando compromiso con el mismo.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

Las y los estudiantes trabajan en un proceso de tres pasos para el desarrollo de un proyecto que beneficie a las personas de su entorno más cercano:

SEMANA	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1	dcienbre	Mejoramos nuestro entorno a través de un proyecto	Durante la primera sesión, definen el proyecto.
2	diciembre	Nos preparamos para la acción	En la segunda sesión elaboran lo necesario para el despliegue del proyecto.
3	diciembre	Evaluando la experiencia	Finalmente, evalúan el impacto del proyecto y reflexionan en torno a su rol como generadores de bienestar.

5. MATERIALES:

- Diversos (según la naturaleza de los proyectos propuestos por los y las estudiantes).
- Tarjetas o pedazos de papel (de preferencia de colores) y cinta adhesiva para la sesión final.
- Plumones de diferentes colores, colores, crayolas o las que tuviera al alcance el estudiante.

Huancayo, diciembre de 2024.

Vº Bº COORDINADORA DE TOE II	**DOCENTE TUTOR**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 1

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	IV/13/1	
	Fecha	diciembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 1: Mejoramos nuestro entorno a través de un proyecto

Propósito: Que los estudiantes identifiquen una necesidad o problema en su entorno y diseñen un proyecto sencillo para mejorarlo, promoviendo el trabajo colaborativo, la toma de decisiones responsables y el compromiso con su comunidad.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión recordando los principales hallazgos y conclusiones de la actividad previa, luego presenta la Experiencia de aprendizaje haciendo una reflexión sobre la importancia de tener un comportamiento prosocial para nuestro bienestar propio y el de las y los demás, se menciona que para desarrollar esta habilidad, se realizaran 3 actividades que permitirán emprender acciones en beneficio de otras personas contribuyendo al bien común. Para dar inicio a la primera actividad, se divide a los estudiantes en equipos de 4 o 5 integrantes, y brinda la siguiente instrucción: "Nos hemos organizado en equipos porque vamos a desarrollar proyectos para mejorar la vida de las personas que nos rodean. Un proyecto es una idea de algo que se quiere o piensa hacer. Así que prepárense para generar un efecto positivo real. Empecemos con una pregunta: ¿Qué necesidades o problemas tienen las personas de nuestro entorno más cercano? Pensemos en nuestras familias, en nuestros compañeros de otras secciones o años, la comunidad. Esta será la oportunidad perfecta para influir positivamente en nuestro entorno. Algunas personas creen que tienen que haber llegado a una edad avanzada para trascender. Nosotros podríamos demostrar que para hacer cosas importantes no se necesita llegar a cierta edad, pero sí el deseo auténtico de hacer un cambio."

DESARROLLO

Los equipos identifican los problemas o necesidades relevantes dentro de su entorno. Se acompaña el proceso, para asegurar que:

- Elaboren una lista de temas (al menos 5 a 6 problemas o necesidades) para realizar una buena selección.
- Los problemas listados sean reales y relevantes.
- Los estudiantes tomen real conciencia de la dimensión del problema o necesidad.

Transcurridos algunos minutos, y con todos los equipos con sus listas de problemas, pasan a un segundo momento, en el que deberán seleccionar el problema que será objeto de su proyecto. Para ello deben utilizar los siguientes criterios:

- El tamaño del público elegido (a más personas impactadas, mejor).
- La importancia para ellos del público elegido (a mayor importancia, mejor).
- El efecto que podría tener su solución en el bienestar del público elegido (a mayor el impacto, mejor).
- La posibilidad que tienen, como equipo, de generar un impacto real y sostenible sobre la situación problemática (por ejemplo, si eligen abordar el tema del desempleo, quizás su efecto no sea tan real como el que tendrían sobre el cuidado de las áreas verdes).
- La seguridad de los integrantes del equipo al realizar el proyecto (por ejemplo, si desean trabajar la inseguridad ciudadana o el tráfico de tierras, podrían poner en riesgo su integridad y sus vidas, por lo que sería recomendable elegir otro proyecto para esta actividad).

Luego de evaluar estos criterios (lo pueden hacer en una escala del 1 al 3, donde 1 es bajo y 3 es alto) elegirán un tema y lo presentarán a sus compañeros. En un tercer momento, los equipos empiezan a generar las ideas centrales de su proyecto. Al definir el tema ya saben el "qué". Ahora deberán de trabajar en el "cómo". El proceso de lluvia de ideas puede funcionar muy bien, así como la interacción con compañeros de otros equipos para intercambiar ideas. Se sugiere brindar a cada grupo un papelógrafo, para que coloque arriba el problema a trabajar ("el qué") y a continuación puedan escribir las ideas o propuestas de acción ("el cómo"), de manera que no se pierdan las opiniones y se genere un trabajo más concreto.

CIERRE

Finalizando la sesión, se cierra el trabajo con preguntas como:

- ¿Cómo se han sentido al identificar los problemas y necesidades?
- ¿Qué impacto o efecto esperan lograr con estos proyectos?
- ¿Qué sienten / cómo se sienten trabajando en estos proyectos?
- ¿Cuál es su principal motivación para realizar estos proyectos?

La reflexión, más allá del qué piensan hacer debe enfocarse en lo que sienten en torno a lo que se proponen hacer: reconocer en ellos la motivación por lograr un cambio positivo. Un punto clave en este proceso es mencionar que todos queremos vivir en un lugar mejor, convivir en una sociedad mejor, encontrar una realidad mejor. Pero pocos nos damos cuenta de que todo eso se logra si empezamos a involucrarnos en las necesidades que afectan a nuestra comunidad y aportar al cambio.
Es importante pedirles que vayan pensando en la forma en que llevarán estas acciones a la práctica, pues esa será la tarea de la próxima sesión, por lo que cada estudiante deberá traer al menos 2 propuestas de acciones para lograrlo.

DOCENTE TUTOR	Vº Bº COORDINADOR DE TOE

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

TUTORÍA	BIMESTRE /EDAT/ N° ACTIVIDAD	
	IV/13/2	
	Fecha	diciembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 2: Nos preparamos para la acción

Propósito: Que los estudiantes identifiquen oportunidades de mejora en su entorno cercano y elaboren un proyecto práctico y colaborativo para atenderlas, desarrollando su sentido de responsabilidad, participación ciudadana y compromiso con el bienestar de su comunidad.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión consultando a los estudiantes por las ideas que han pensado para pasar a la acción, pues la actividad de esta sesión justamente se titula "Nos preparamos para la acción". Solicitamos algunas respuestas o propuestas, que comentamos de ser posible o se puede anotar en la pizarra o papelote, manteniendo en todo momento una actitud positiva, evitando las críticas, y proponiendo ideas que enriquezcan las propuestas presentadas.

DESARROLLO

Los equipos trabajarán en todo lo que necesitan para poner en marcha su proyecto. Por ejemplo, si el proyecto es el de recuperar un parque, sembrando césped y arbustos, es importante definir cómo conseguirán las plantas, los instrumentos o herramientas y si contarán con el apoyo de la comunidad. También es importante definir si requieren solicitar un permiso ante alguna autoridad. Cada proyecto tendrá sus particularidades y requerimientos específicos, por lo que resulta importante que el o la docente ayude a los equipos a desarrollar una lista de chequeo para el correcto despliegue de este. Precisar que las acciones deben ser concretas y de fácil acceso para desarrollarlas, asimismo nos les deben demandar mucho tiempo ("menos es más").

Es importante que esta sesión concluya con un plan de acción (¿Qué vamos hacer?, ¿Cómo lo vamos hacer? y ¿Cuándo lo vamos hacer?) listo para su implementación inmediata, que será compartido en busca de la retroalimentación de sus compañeros. Siempre en una línea apreciativa, de aporte y no de crítica. Se brinda a los estudiantes un papelote para redactar esas ideas de acción y que no queden solo en conversación. Esto hará que sea más fácil compartirlo al grupo de compañeros.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

CIERRE

Esta sesión concluye con un diálogo centrado en las siguientes preguntas:

• ¿Las acciones que han planteado en el proyecto son fáciles de ejecutar?
¿El resultado o beneficio que obtendrán hace que valga la pena el trabajo/esfuerzo?
• ¿Cómo se han organizado? ¿Qué criterios han seguido para asignar los roles? ¿Cómo cada uno está aportando desde lo que es y lo que tiene para el desarrollo del objetivo común? ¿Se han considerado las características de personalidad de cada uno para definir su trabajo en el proyecto?
• ¿Qué sienten en este momento respecto a su proyecto?

Como se trata del momento previo a la implementación, se motiva a los estudiantes a vivir la experiencia de manera auténtica, pensando en lo que hacen por su entorno (las personas que los rodean), y cómo aportan al desarrollo de su comunidad con pequeñas acciones que generarán grandes impactos.

Al cierre se indica que a la próxima clase deberán traer las evidencias de la realización de su proyecto (según los medios disponibles de cada equipo, pueden ser fotografías, un esquema, una entrevista con una persona beneficiada, etc.). Con estos insumos se realizará un trabajo de evaluación.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3

TUTORÍA	BIMESTRE / EDAT/N° ACTIVIDAD	
	IV/13/3	
	Fecha	diciembre del 2024

DATOS INFORMATIVOS					
DOCENTE				**I.E.**	**"José Carlos Mariátegui"**
GRADO	SEGUNDO	**SECCIÓN**	**A,B,C,D,E,F,G, H**	**DURACIÓN**	**90 minutos**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD 3: Evaluando la experiencia

Propósito: Que los estudiantes reflexionen sobre las actividades realizadas, identificando lo que aprendieron, cómo se sintieron y qué aspectos pueden mejorar, con el fin de fortalecer su capacidad de autoevaluación y continuar desarrollando aprendizajes significativos.

MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INICIO

Se inicia la sesión con una pequeña actividad de reconocimiento, antes de la presentación de los resultados de las intervenciones de los equipos. Se entrega una tarjeta o pedazo de papel (de preferencia de colores) a cada uno de los estudiantes, y se pide que describan en una palabra o pequeña frase cómo se sintió al ayudar a los demás a mejorar sus entornos o sus vidas. Luego de un minuto, recogemos las tarjetas o piezas de papel y las guardamos hasta el final de la sesión.

DESARROLLO

En esta clase, los equipos presentan sus evidencias o narran la experiencia. Para ello, prepararán un afiche, tríptico o infografía en un papelote, usando las evidencias que han traído. Pueden usar fotos impresas, dibujos, gráficos, escribir un testimonio, etc. Se dan 45' para la elaboración.

Se hace preguntas para profundizar sobre la forma en que vivieron la experiencia, las emociones experimentadas y las sensaciones generadas por el desarrollo de una actividad de ayuda a los demás.
Al terminar el afiche, cada grupo expone ante sus compañeros los resultados del proyecto. Estos afiches podrían también quedar expuestos en el periódico mural de la clase o en un espacio comunitario, para socializarlos con los padres y madres de familia y otros agentes de la comunidad educativa.

Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes
I.E. "José Carlos Mariátegui" – Huancayo – SECUNDARIA

CIERRE

Se coloca todas las tarjetas o trozos de papel escritos en el centro de la sala, en un papelógrafo o en la pizarra, mientras los estudiantes cialogan, conversan sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de sus proyectos: responden algunas preguntas que pueden favorecer este proceso:

- ¿Qué fue lo que más les gustó del proyecto?
- ¿Cómo describirían la experiencia de ayudar a los demás a mejorar su calidad de vida y su entorno?
- ¿Qué dificultades u obstáculos encontramos durante el desarrollo del proyecto?
- ¿Qué han aprendido de ustedes a través de esta experiencia?
- ¿Les gustaría continuar contribuyendo con su comunidad de estas y otras maneras? ¿Cómo?
- ¿Qué podríamos hacer para que esta iniciativa se mantenga en el tiempo?

Para cerrar la actividad, los estudiantes responden a la pregunta: "¿Cuál será el próximo paso?". Si los proyectos fueron exitosos, deberían ir más allá, continuar o expandirse. Si no tuvieron éxito, la invitación será a continuar pensando en formas de impactar positivamente al entorno social cercano. Las respuestas se formalizan bajo la forma de compromisos que podrían ser susceptibles a monitoreo y acompañamiento.

DOCENTE TUTOR	**Vº Bº COORDINADOR DE TOE**

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

Aplicación de cuestionario de habilidades socioemocionales y factores de riesgo (Pretest)













EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

Aplicación de cuestionario de habilidades socioemocionales y factores de riesgo (Postest)













DESARROLLO DEL PROGRAMA HSE
Habilidad interpersonal: Trabajo en equipo





DESARROLLO DEL PROGRAMA HSE
Habilidad intrapersonal: Conciencia emocional





DESARROLLO DEL PROGRAMA HSE
Habilidad intrapersonal: Autocuidado





DESARROLLO DEL PROGRAMA HSE
Habilidad interpersonal: Comunicación asertiva





DESARROLLO DEL PROGRAMA HSE
Habilidad intrapersonal: Regulación emocional







DESARROLLO DEL PROGRAMA HSE
Habilidad interpersonal: Trabajo en equipo







DESARROLLO DEL PROGRAMA HSE
Habilidad intrapersonal: Toma de decisiones responsables






DESARROLLO DEL PROGRAMA HSE
Habilidad intrapersonal: Autoconcepto




DESARROLLO DEL PROGRAMA HSE
Habilidad socioemocional: Creatividad





DESARROLLO DEL PROGRAMA HSE
Habilidad interpersonal: Empatía



