



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Habilidades Socioemocionales en Estudiantes que buscan un
Aprendizaje Autorregulado, Lima, 2024.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Educación

AUTOR:

Apaza Quispe, Henry Yurik (orcid.org/0009-0004-5782-0218)

ASESORES:

Dr. Padilla Caballero, Jesus Emilio Agustin (orcid.org/0000-0002-9756-8772)

Dra. Poma Garcia, Claudia Rossana (orcid.org/0000-0001-5065-7404)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2024



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, PADILLA CABALLERO JESUS EMILIO AGUSTIN, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Habilidades Socioemocionales en Estudiantes que buscan un Aprendizaje Autorregulado, Lima 2024.", cuyo autor es APAZA QUISPE HENRY YURIK, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 15%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 06 de Agosto del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
PADILLA CABALLERO JESUS EMILIO AGUSTIN DNI: 25861074 ORCID: 0000-0002-9756-8772	Firmado electrónicamente por: JPADILLAC12 el 07- 08-2024 08:45:02

Código documento Trilce: TRI - 0852262



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, APAZA QUISPE HENRY YURIK estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Habilidades Socioemocionales en Estudiantes que buscan un Aprendizaje Autorregulado, Lima 2024.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
HENRY YURIK APAZA QUISPE DNI: 43006772 ORCID: 0009-0004-5782-0218	Firmado electrónicamente por: HAPAZAQ el 06-08- 2024 20:17:51

Código documento Trilce: TRI - 0852260

Dedicatoria

Dedico esta investigación a Dios, por guiarme siempre en el camino del conocimiento y la perseverancia. A mis padres, por su amor y sacrificios que me han traído hasta aquí. A mi amada esposa, por su comprensión y apoyo incondicional en cada paso de este viaje. Y a mi querida hija, la luz de mi vida, que inspira todos mis días a ser mejor.

Agradecimiento

Extiendo mi más sincero agradecimiento a mi asesor de tesis, Padilla Caballero, Jesús Emilio Agustín, por su invaluable orientación y apoyo continuo. Agradezco igualmente a los especialistas entrevistados y compañeros maestrandos que participaron activamente con sus conocimientos y críticas constructivas, enriqueciendo significativamente este trabajo.

Índice de contenidos

	Pg.
Carátula.....	i
Declaratoria de autenticidad del asesor	ii
Declaratoria de originalidad del autor	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice de tablas.....	vii
Índice de figuras.....	viii
Resumen	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. METODOLOGÍA	14
III. RESULTADOS	18
IV. DISCUSIÓN.....	33
V. CONCLUSIONES	42
VI. RECOMENDACIONES.....	44
VII. PROPUESTA	46
REFERENCIAS	49
ANEXOS	

Índice de tablas

	Pg.
Tabla de categorización apriorística	15

Índice de figuras

	Pg.
Conciencia de fortalezas y debilidades	18
Metas de Aprendizaje	19
Confianza ante el Fracaso	20
Autopercepción y Autoeficacia	21
Identificación de Emociones	22
Técnicas de Calma y Enfoque	23
Adaptabilidad Emocional	24
Estrategias de Regulación Emocional	25
Calidad de las Relaciones:	27
Búsqueda de Apoyo	28
Impacto del Feedback	29
Interacciones Sociales y Apoyo Relacional	30
Las habilidades socioemocionales en aprendizajes regulados.	31

Resumen

La presente investigación, titulada "Habilidades Socioemocionales en Estudiantes que buscan un Aprendizaje Autorregulado, 2024", explora la interacción crucial entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje autorregulado en el contexto educativo actual. Utilizando un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico, se realizaron entrevistas semiestructuradas a expertos en educación. Los resultados revelan que la autopercepción, autoeficacia, estrategias de regulación emocional e interacciones sociales son fundamentales para el aprendizaje autorregulado. Se encontró que estas habilidades mejoran la capacidad de los estudiantes para establecer metas, manejar emociones y buscar apoyo efectivamente. La investigación concluye que las habilidades socioemocionales son esenciales para desarrollar un aprendizaje autorregulado efectivo, preparando a los estudiantes para adaptarse a entornos educativos diversos. Se recomienda implementar "Aulas Emocionalmente Inteligentes", una propuesta innovadora que transforma los espacios físicos y las prácticas educativas para fomentar el desarrollo socioemocional y el aprendizaje autorregulado, involucrando activamente a toda la comunidad educativa en un proceso de cambio cultural y pedagógico.

Palabras clave: Competencias Socioemocionales; Aprendizaje Autorregulado; Metacognición; Inteligencia Emocional; Educación Integral

Abstract

The present study, titled "Socioemotional Skills in Students Seeking Self-Regulated Learning, 2024," explores the critical interaction between socioemotional skills and self-regulated learning in the current educational context. Employing a qualitative approach with a phenomenological-hermeneutic design, semi-structured interviews were conducted with education experts. The findings reveal that self-perception, self-efficacy, emotional regulation strategies, and social interactions are fundamental to self-regulated learning. These skills were found to enhance students' ability to set goals, manage emotions, and seek support effectively. The research concludes that socioemotional skills are essential for developing effective self-regulated learning, preparing students to adapt to diverse educational environments. The study recommends implementing "Emotionally Intelligent Classrooms," an innovative proposal that transforms physical spaces and educational practices to foster socioemotional development and self-regulated learning, actively involving the entire educational community in a process of cultural and pedagogical change.

Keywords: Socio-emotional Competencies; Self-regulated Learning; Metacognition; Emotional Intelligence; Holistic Education

I. INTRODUCCIÓN

El entorno educativo global se encuentra ante un desafío urgente y crucial en la interacción entre la autorregulación y las habilidades socioemocionales (HSocEm) en estudiantes que aspiran a un aprendizaje autorregulado (ApAu). UNESCO (2021) afirma que la autorregulación escolar es la capacidad de los estudiantes para gestionar adecuadamente sus emociones, pensamientos y comportamientos en el contexto de la educación, elemento importante para establecer y alcanzar metas académicas. Este proceso incluye factores como la automotivación, el manejo del estrés y la capacidad de retrasar los antojos a largo plazo. Además, las investigaciones han demostrado una relación positiva entre la autorregulación, el rendimiento académico y el éxito académico a largo plazo. Estas habilidades no sólo contribuyen al rendimiento académico, sino que también benefician el bienestar general de los estudiantes y reducen su riesgo de abandono escolar. Para aclarar, estudios comparativos regionales han señalado que habilidades como la empatía y la apertura a la diversidad, así como la autorregulación, están comenzando a evaluarse a través de cuestionarios, lo que demuestra su importancia para los currículos locales. Este enfoque no sólo mejora el rendimiento académico, sino que también ayuda a promover el desarrollo personal y social de los estudiantes latinoamericanos y caribeños

Por otro lado, en la educación contemporánea, el enfoque en HSocEm se ha revelado como un pilar fundamental para el desarrollo de estudiantes capaces de un aprendizaje autorregulado. Estas habilidades, que incluyen la autorregulación emocional, la empatía, y la capacidad de gestionar las interacciones sociales de manera efectiva, son esenciales para que los estudiantes manejen sus procesos de aprendizaje de forma independiente y eficaz. Es así que la autorregulación, una de estas habilidades clave, permite a los estudiantes establecer y alcanzar metas académicas a través del control consciente de sus emociones y comportamientos. Esta habilidad no solo mejora la capacidad de concentración y persistencia ante tareas difíciles, sino que también favorece una actitud resiliente ante los desafíos académicos y personales. Por ejemplo, un estudiante que puede manejar su frustración durante un examen difícil está mejor equipado para mantener la calma y aplicar estrategias efectivas de resolución de problemas. Por otro lado, habilidades

como la empatía y la apertura a la diversidad enriquecen el entorno de aprendizaje, promoviendo una mayor colaboración y comprensión entre estudiantes. Esto es particularmente valioso en entornos educativos diversos, donde la capacidad de entender y respetar diferentes perspectivas contribuye a un clima escolar más inclusivo y estimulante. Por lo tanto, al integrar sistemáticamente la enseñanza y la evaluación de HSocEm en sus planes de estudio, los sistemas educativos de América Latina y el Caribe están promoviendo no sólo el éxito académico sino también el desarrollo de personas más inteligentes, responsables e inteligentes. Este conocimiento integral es esencial para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo real y promover un aprendizaje altamente estructurado y adaptativo (UNESCO, 2020).

Asimismo, investigaciones publicadas por el BID muestran la importancia del aprendizaje autodirigido como forma de incrementar la autonomía y el desempeño de los estudiantes. Según la literatura analizada, la educación debe ir más allá del desarrollo intelectual para abarcar factores sociopsicológicos que sean útiles para el éxito en la vida personal y profesional; Además, el desarrollo de (HSocEm), que incluye la autoconciencia, la autogestión y las habilidades interpersonales, no necesariamente enriquece el conocimiento y la experiencia necesarios para preparar a los estudiantes a enfrentar los desafíos de un mundo dinámico y en constante cambio. Por otro lado, este estudio se centra en la influencia de estas habilidades y en la potenciación de la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje, un área que está ganando importancia debido al cambio de cultura docente y la introducción de tecnologías educativas que las capacitan. para gestionar su trabajo de forma eficaz. la motivación, las emociones y el comportamiento están fuertemente influenciados por sus fuerzas sociales, por lo que explorar estas interacciones a través de métodos simbólicos puede ayudar a comprender sus experiencias y pensamientos, proporcionando así una base sólida para diseñar intervenciones pedagógicas más específicas y efectivas para satisfacer las necesidades educativas actuales(BID, 2020).

En el ámbito nacional la creciente importancia del ApAu en los contextos educativos modernos destaca la necesidad de que los estudiantes tomen control sobre sus procesos de aprendizaje, ajustándolos a sus necesidades personales y contextuales, lo cual es esencial en un mundo que valora la autonomía y el aprendizaje continuo.

HSocEm (autoconciencia, autogestión, habilidades sociales, habilidades relacionales y toma de decisiones) apoya y promueve el aprendizaje autodirigido, permitiendo a los estudiantes gestionar eficazmente sus emociones, establecer y alcanzar objetivos y mostrar empatía. Mantener relaciones positivas y tomar decisiones respetuosas. Estudios recientes han demostrado que la incorporación de estrategias ApAu en las intervenciones educativas se asocia significativamente con una mejor comprensión de textos y regulación del aprendizaje, destacando la importancia de diseñar e incorporar consejos HSocEm en los planes de estudio para promover un aprendizaje efectivo. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo explorar la relación entre las habilidades sociales y el aprendizaje autodirigido mediante el uso de métodos cualitativos para capturar las experiencias y perspectivas de los docentes y brindar una mayor comprensión, lo cual es importante para el desarrollo de intervenciones educativas. Asamblea (MINEDU, 2021).

A nivel local la creciente importancia de desarrollar HSocEm en estudiantes es fundamental para su desarrollo integral y efectividad en procesos de aprendizaje autorregulado, según se resalta en el documento revisado RDR-1269-DRELM. Este enfoque es crucial especialmente en contextos educativos que se enfrentan a los retos de adaptabilidad y personalización del aprendizaje en un entorno global y digitalizado. Las HSocEm, que incluyen la capacidad de manejar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables, potencian la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio proceso educativo, adaptándose a diferentes situaciones y maximizando su rendimiento académico a través de una mejor autoconciencia y regulación emocional. La investigación propuesta, que utiliza métodos cualitativos, busca explorar cómo estas habilidades influyen en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes, proporcionando un entendimiento más profundo de estas dinámicas y ofreciendo datos valiosos para el diseño de programas educativos que integren efectivamente estas competencias en su currículum, lo que es esencial para formar individuos capaces de adaptarse y prosperar en una sociedad en constante cambio (DRELM, 2022).

Por otro lado, el desarrollo de HSocEm y el ApAu están estrechamente relacionados con los principios filosóficos del humanismo y el existencialismo. Desde una perspectiva humanista, el enfoque en el crecimiento personal, la autodeterminación y la realización del potencial humano son fundamentales. Las HSocEm permite a las

personas comprenderse mejor a sí mismas, gestionar sus emociones y construir relaciones significativas, lo que contribuye al desarrollo de su personalidad en profundidad. Además, el aprendizaje autodirigido promueve la autonomía y la responsabilidad personal, permitiendo a los estudiantes tomar el control de su proceso de aprendizaje y crecimiento intelectual. Asimismo, desde un punto de vista teológico, el desarrollo de HSocEm y ApAu puede verse como un reflejo de la naturaleza de las personas que fueron creadas a imagen y semejanza de Dios. La autoconciencia, la compasión y la capacidad de gestionar las emociones y las relaciones pueden considerarse regalos divinos que nos permiten conectarnos con nuestra espiritualidad y la espiritualidad de los demás de una manera significativa. Además, el autocontrol y la autodisciplina son virtudes enfatizadas en varias tradiciones religiosas porque nos permiten ejercer la libertad de elección y tomar decisiones responsables en nuestro camino de crecimiento personal y espiritual.

Del mismo modo desde un enfoque ontológico, las HSocEm y el ApAu son aspectos fundamentales de la naturaleza humana y su existencia. La capacidad de experimentar y regular emociones, establecer relaciones interpersonales y autodeterminarnos son características propias del ser humano y parte integral de nuestra esencia. Comprender y desarrollar estas habilidades nos permite explorar y comprender mejor nuestra propia existencia, así como nuestro lugar y propósito en el mundo que nos rodea. Así también desde un enfoque epistemológica, el desarrollo de HSocEm y el ApAu contribuyen a la adquisición y construcción de conocimiento de manera más efectiva. La autoconciencia y la regulación emocional permiten a los estudiantes abordar el aprendizaje con mayor claridad mental y enfoque, mientras que la empatía y las habilidades interpersonales fomentan un entorno de aprendizaje más colaborativo y enriquecedor. Entonces, el ApAu promueve la capacidad de los estudiantes para ser aprendices activos, críticos y autónomos en su búsqueda del conocimiento. Del mismo modo, en el ámbito social, el desarrollo de HSocEm y el ApAu desempeña un papel crucial en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos. Por tanto, las HSocEm, como la empatía, la conciencia social y la capacidad de tomar decisiones responsables, son fundamentales para construir sociedades más inclusivas, solidarias y pacíficas. Además, el ApAu fomenta la autonomía y la responsabilidad personal, lo que permite a los individuos contribuir de manera más efectiva al progreso y el bienestar colectivo. De igual forma, desde una

perspectiva educativa, la incorporación de HSocEm y el ApAu en el currículo es esencial para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo actual y futuro. Estas habilidades no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también promueven el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para ser aprendices de por vida, adaptables y capaces de enfrentar situaciones complejas de manera efectiva. Además, fomentamos un entorno de aprendizaje más enriquecedor, inclusivo y centrado en el estudiante, lo que contribuye a una educación de mayor calidad y relevancia.

Frente a lo justificado, el objetivo de desarrollo sostenible "Educación de Calidad para Todos" busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Por tanto, la pregunta de investigación fue: ¿Cómo las habilidades socioemocionales viabilizan un desarrollo de la capacidad de autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes?; en consecuencia, la presente propuso estudiar la interacción entre las habilidades socioemocionales, como la autoconciencia, la autogestión y las habilidades interpersonales, y la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje de manera efectiva. De lo expuesto el objetivo general, fue Interpretar cómo las HSocEm se desarrollan en estudiantes que buscan un ApAu. Del mismo modo, los objetivos específicos fueron comprender de qué manera la autopercepción y la autoeficacia aportan en la capacidad de los estudiantes para gestionar su ApAu en diversos contextos educativos; analizar las diferentes estrategias de regulación emocional empleadas por estudiantes para manejar el estrés y la ansiedad académica e interiorizar cómo las interacciones sociales y el apoyo relacional aportan al desarrollo de HSocEm en estudiantes que buscan un ApAu.

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma constructivista, el cual sostiene que el conocimiento es construido socialmente a través de interacciones y experiencias individuales y colectivas. Según Guba y Lincoln (1988), el constructivismo asume una postura relativista, donde las realidades son aprehendidas de manera única por cada individuo, y estas construcciones están influenciadas por la interacción entre factores internos y contextos específicos. En cuanto al desarrollo de HSocEm y ApAu, el modelo constructivista sugiere que estos procesos son construidos activamente por los estudiantes a través de sus propias experiencias, interacciones sociales y reflexión. Estas no son habilidades fijas o

predeterminadas, sino actividades dinámicas en las que los estudiantes continúan desarrollando su comprensión y habilidades a través de la participación en entornos de aprendizaje. Desde este punto de vista, ApAu no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que se involucra en el proceso de formación personal y social en el que los estudiantes desarrollan la capacidad de gestionar y controlar su propio aprendizaje desde la especificidad y la adaptabilidad. Asimismo, HSocEm se crea y perfecciona a través de interacciones sociales, autorreflexión y experiencias vividas en una variedad de contextos educativos y sociales. Por lo tanto, este estudio utiliza un enfoque constructivista para explorar y comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo HSocEm y ApAu, reconociendo que estas habilidades se construyen activamente a través de su propia comunicación y reflexión. Asimismo, esta investigación se basa en la teoría de la psicología social propuesta por Zimmerman, (2000), la cual proporciona una base teórica sólida para comprender las interacciones entre las personas, el comportamiento y el medio ambiente en el desarrollo de HSocEm y ApAu.

Según la Teoría Social Cognitiva, las personas no son simplemente receptores pasivos de influencias ambientales, sino agentes activos que ejercen control sobre sus propias acciones y entornos. Esta teoría destaca la importancia de la autoeficacia, que se refiere a las creencias de las personas sobre su capacidad para ejercer control sobre situaciones y eventos que afectan sus vidas. En el contexto de esta investigación, la Teoría Social Cognitiva sugiere que el desarrollo de HSocEm y el ApAu implica una interacción dinámica entre factores personales (como la autoeficacia, la autorregulación emocional y la motivación), factores conductuales (como las estrategias de aprendizaje y las habilidades interpersonales) y factores ambientales (como el entorno educativo, las relaciones sociales y el apoyo docente). Esta teoría respalda la idea de que los estudiantes pueden desarrollar y refinar sus HSocEm y de ApAu mediante la observación, la experiencia directa, la retroalimentación y la reflexión sobre sus propias acciones y consecuencias. Además, destaca la importancia del entorno social y las interacciones con otros en la adquisición y el fortalecimiento de estas habilidades. Por lo tanto, la Teoría Social Cognitiva proporciona un marco teórico relevante para investigar y comprender cómo los factores personales, conductuales y ambientales interactúan y contribuyen al desarrollo de HSocEm y al ApAu en los estudiantes. En un nivel más específico, la

presente investigación se fundamenta en la Teoría del Aprendizaje Autorregulado propuesta por Zimmerman (2000). Esta teoría ofrece un marco teórico detallado para comprender los procesos y estrategias involucrados en el ApAu, así como su relación con el desarrollo de HSocEm. Según la Teoría del ApAu, los estudiantes que regulan eficazmente su aprendizaje participan activamente en un ciclo de auto-observación, auto-juicio y auto-reacción. Este ciclo implica establecer metas, aplicar estrategias de aprendizaje, monitorear el progreso, evaluar los resultados y ajustar las acciones en consecuencia.

Dentro de este marco teórico, las HSocEm cumplen una función esencial en el proceso de ApAu. La autoconciencia y la autorregulación emocional, por ejemplo, permiten a los estudiantes reconocer y manejar sus emociones de manera efectiva, lo cual es esencial para mantener la motivación y la concentración durante el aprendizaje. Además, la Teoría del ApAu destaca la importancia de las creencias de autoeficacia, las cuales influyen en la elección de tareas, el esfuerzo invertido y la perseverancia ante los desafíos. Estas creencias están estrechamente vinculadas con las HSocEm, como la confianza en uno mismo y la capacidad de manejar el estrés. Por lo tanto, la Teoría del ApAu proporciona una base sólida para comprender cómo las HSocEm facilitan y potencian los procesos de autorregulación del aprendizaje, al tiempo que resalta la importancia de desarrollar estas habilidades de manera integrada en los entornos educativos.

Asimismo, sobre las teorías sustantivas para la subcategoría *Conciencia de Fortalezas y Debilidades* se refiere a la capacidad de los estudiantes para identificar, reflexionar y comprender sus propias habilidades, talentos, limitaciones y áreas de mejora en el contexto de su proceso de aprendizaje. Esta conciencia es fundamental para el desarrollo de un aprendizaje autorregulado efectivo, ya que permite a los estudiantes establecer metas realistas, seleccionar estrategias apropiadas y evaluar su progreso de manera más precisa. Además, fomenta la autoeficacia y la motivación al reconocer los logros y áreas de crecimiento personal. En el ámbito educativo, los docentes desempeñan un papel crucial al promover y facilitar esta reflexión en sus estudiantes, contribuyendo así al desarrollo de habilidades socioemocionales y metacognitivas esenciales para el éxito académico y personal. (Camacho y Maravilla, 2024; Díaz y Salinas, 2022; Díez *et al.*, 2024; Reyes *et al.*, 2021).

Por otro lado, para la subcategoría *las metas de aprendizaje*, en el contexto del aprendizaje autorregulado, son objetivos específicos y orientados al proceso que los estudiantes establecen para guiar su adquisición de conocimientos y habilidades. Estas metas actúan como un componente motivacional clave, influyendo en la planificación, ejecución y evaluación de las estrategias de aprendizaje. Se caracterizan por estar alineadas con la orientación hacia el dominio del contenido, fomentar la motivación intrínseca y la autoeficacia académica, servir como punto de referencia para el monitoreo y la autoevaluación del progreso, contribuir positivamente al rendimiento académico y la satisfacción con el aprendizaje, y ser adaptables en respuesta a la retroalimentación. En diversos entornos educativos, incluyendo contextos de aprendizaje en línea, la capacidad de los estudiantes para establecer y perseguir metas de aprendizaje efectivas se relaciona directamente con su nivel de autorregulación, compromiso académico y éxito educativo, siendo el apoyo institucional y docente en este proceso un factor potenciador significativo del aprendizaje autorregulado (Hertel *et al.*, 2024; Ma y She, 2024; Radović *et al.*, 2024a; Upadhyay *et al.*, 2024).

Además, se comprende que la subcategoría *confianza ante el fracaso* es una disposición emocional y cognitiva fundamental en el aprendizaje autorregulado, que permite al estudiante mantener una actitud resiliente y constructiva frente a los desafíos y errores en su proceso de aprendizaje. Esta capacidad implica ver los fracasos como oportunidades de crecimiento y aprendizaje, en lugar de amenazas a la autoestima. Los estudiantes con alta confianza ante el fracaso son capaces de gestionar eficazmente sus emociones, mantener la motivación y persistir en sus metas de aprendizaje a pesar de los obstáculos. Esta competencia se relaciona estrechamente con la autorregulación emocional y la autoeficacia, contribuyendo significativamente al desarrollo de la autonomía, la iniciativa y el rendimiento académico a largo plazo. Fomentar esta confianza es crucial para empoderar a los estudiantes como protagonistas activos de su aprendizaje, permitiéndoles adaptarse y prosperar en diversos contextos educativos, incluyendo situaciones desafiantes como la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19 (Ruiz, 2023; Sáez *et al.*, 2022; Valle *et al.*, 2010; Vives *et al.*, 2014a, 2014b).

Por los redactado hasta este momento, para la subcategoría *autopercepción y la autoeficacia* son componentes esenciales del aprendizaje autorregulado que influyen significativamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales y el rendimiento académico de los estudiantes. Estas construcciones psicológicas se refieren a las creencias y percepciones que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades para controlar sus procesos de aprendizaje y desempeñarse eficazmente en tareas específicas. En el contexto de las habilidades socioemocionales, la autopercepción implica la conciencia de fortalezas y debilidades emocionales, mientras que la autoeficacia se relaciona con la confianza para aplicar estas habilidades en situaciones desafiantes. Juntas, influyen en cómo los estudiantes abordan tareas de manera autónoma, persisten frente a desafíos, manejan sus emociones, establecen metas, utilizan estrategias de autorregulación y buscan apoyo social. El desarrollo de percepciones adecuadas sobre sí mismos y sus capacidades es crucial para fomentar un aprendizaje autorregulado efectivo y un manejo óptimo de las habilidades socioemocionales, considerando que estos aspectos pueden variar según factores individuales y evolucionar a lo largo de la trayectoria educativa del estudiante (De Brito y De Souza, 2015; Díaz *et al.*, 2013; Lamas, 2008; Pajares, 1996; Pajares, 2002).

Asimismo, la subcategoría *Identificación de Emociones* se refiere a la capacidad de los estudiantes para reconocer, nombrar y comprender sus propios estados emocionales en contextos de aprendizaje autorregulado. Esta habilidad implica la conciencia de cómo las emociones positivas y negativas influyen en su proceso de aprendizaje, especialmente en situaciones académicas desafiantes. La identificación de emociones es un componente crucial de las estrategias de regulación emocional, que permite a los estudiantes manejar eficazmente sus sentimientos para optimizar su rendimiento académico y bienestar emocional (Alqahtani, 2024; Alvi, 2024; Xu y Wang, 2024; Zhang y Zou, 2022).

Igualmente, la subcategoría *Técnicas de Calma y Enfoque* se refiere que son estrategias prácticas y conscientes que los estudiantes pueden emplear para gestionar sus estados emocionales y atencionales en el contexto del aprendizaje autorregulado. Estas técnicas se fundamentan en el desarrollo de la conciencia y la autorregulación, permitiendo a los estudiantes mantener un equilibrio emocional y un enfoque cognitivo óptimo durante el proceso de aprendizaje. Incluyen prácticas contemplativas, métodos para equilibrar los objetivos de aprendizaje con los de

protección del ego, y habilidades de la inteligencia emocional para percibir, entender y regular las emociones. El dominio de estas técnicas contribuye a mejorar la capacidad de los estudiantes para manejar situaciones académicas desafiantes, promover su crecimiento emocional e intelectual, y optimizar su rendimiento académico a través de un aprendizaje más consciente y autorregulado (Boekaerts y Niemivirta, 2000; Campi y Castro, 2024; Mondragon *et al.*, 2024; Roeser y Peck, 2009).

Asimismo, la subcategoría *Adaptabilidad Emocional* es la capacidad de los estudiantes para regular y ajustar sus respuestas emocionales, cognitivas y conductuales ante situaciones nuevas, inesperadas o inciertas en el contexto del aprendizaje. Como componente crucial de la inteligencia emocional y del aprendizaje autorregulado, permite a los estudiantes gestionar eficazmente sus emociones, adaptar sus estrategias de aprendizaje y motivación, mantener un equilibrio entre bienestar emocional y rendimiento académico, y desarrollar resiliencia ante los obstáculos. Está directamente relacionada con el uso efectivo de estrategias de aprendizaje autorregulado, la autoeficacia académica, las emociones positivas de logro y la satisfacción vital, jugando un papel mediador importante entre habilidades blandas como la curiosidad y la perseverancia, y el éxito académico. La adaptabilidad emocional se presenta, así como una habilidad fundamental que permite a los estudiantes navegar eficazmente por los desafíos emocionales y académicos, contribuyendo significativamente a su éxito escolar y bienestar general en un entorno educativo cambiante (Feraco, Casali, *et al.*, 2023; Feraco, Sella, *et al.*, 2023; Galvagno *et al.*, 2024; Luliquis *et al.*, 2024)

En función a lo mencionado hasta el momento, para la subcategoría *estrategias de Regulación Emocional* se define como un conjunto integrado de técnicas y procesos cognitivos, conductuales e interpersonales que los estudiantes utilizan para identificar, modular y gestionar sus emociones y las de sus compañeros en contextos de aprendizaje autorregulado. Estas estrategias, que incluyen la identificación de emociones, técnicas de calma y enfoque, y adaptabilidad emocional, son fundamentales para que los estudiantes manejen eficazmente sus estados emocionales en situaciones académicas desafiantes. Su efectividad varía según el contexto y las características individuales, abarcando desde la conciencia emocional hasta habilidades interpersonales que promueven un ambiente de aprendizaje

colaborativo. Permiten a los estudiantes mantener un equilibrio entre sus objetivos de aprendizaje y la protección del ego, desarrollar resiliencia y adaptar sus respuestas ante situaciones nuevas o inciertas. El dominio de estas estrategias contribuye significativamente al desarrollo de la capacidad de aprendizaje autorregulado, mejorando la adaptación a situaciones académicas complejas, manteniendo un clima socioemocional positivo, y potenciando tanto el rendimiento académico como el crecimiento personal en entornos educativos diversos y cambiantes. (Ha, 2023; Lobczowski *et al.*, 2021; Moohr *et al.*, 2021; Šimić *et al.*, 2023; Tahirbegi, 2023)

Por otro lado, la subcategoría *calidad de las relaciones* se refiere a la naturaleza y características de las interacciones interpersonales en el entorno educativo, abarcando tanto las relaciones profesor-alumno como las relaciones entre pares. Este factor es fundamental en el proceso de aprendizaje autorregulado, ya que influye significativamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la autoeficacia, el compromiso académico y el rendimiento de los estudiantes. La calidad de estas relaciones se manifiesta a través de aspectos como el apoyo percibido, la cercanía emocional, y la calidad de las amistades en el aula. Además, estas interacciones actúan como mediadoras entre diversos factores individuales (como la identidad étnico-racial y las habilidades interpersonales) y los resultados académicos, influyendo en la motivación, las estrategias de aprendizaje autorregulado y la resiliencia académica de los estudiantes. La calidad de las relaciones también varía según factores como el género y el nivel escolar, subrayando la importancia de considerar estas diferencias en la comprensión y promoción del aprendizaje autorregulado (Casali y Meneghetti, 2023; Sáez *et al.*, 2022; Thomas y Serpell, 2022; Yaqin, 2022)

Además, la subcategoría *búsqueda de apoyo* se describe como una habilidad socioemocional clave en el aprendizaje autorregulado, que implica la capacidad y disposición de los estudiantes para identificar, solicitar y utilizar eficazmente la ayuda de pares, docentes u otros recursos cuando enfrentan desafíos académicos o emocionales. Esta competencia no solo facilita el acceso a conocimientos y perspectivas adicionales, sino que también fomenta el desarrollo de redes de apoyo social, contribuyendo así al rendimiento académico, el bienestar emocional y la resiliencia del estudiante. Al promover la interdependencia positiva y la colaboración, la búsqueda de apoyo refuerza la autorregulación del aprendizaje, permitiendo a los

estudiantes superar obstáculos, ampliar sus estrategias de afrontamiento y mejorar su capacidad para gestionar eficazmente su propio proceso educativo (Heikkinen *et al.*, 2023; Junaščíková, 2024; Radović *et al.*, 2024b; Siregar *et al.*, 2024).

Del mismo modo, para la subcategoría *impacto del feedback* en el contexto del aprendizaje autorregulado se refiere a la influencia significativa que ejerce la retroalimentación, tanto externa como interna, en el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes. Este feedback, que puede provenir de instructores, pares, sistemas de aprendizaje o de la autorreflexión del propio estudiante, actúa como un catalizador para la autorregulación, mejorando la capacidad de los aprendices para planificar, monitorear y evaluar su progreso. La retroalimentación efectiva no solo facilita la corrección de errores y la consolidación de conocimientos, sino que también promueve la metacognición, aumenta la motivación, y fomenta una mayor satisfacción y persistencia en el aprendizaje. En entornos educativos diversos, desde cursos en línea hasta experiencias de realidad virtual, el feedback personalizado y oportuno se revela como una herramienta fundamental para potenciar el rendimiento académico, la experiencia de flujo en el aprendizaje y el desarrollo continuo de estrategias de autorregulación (de Vreugd *et al.*, 2023; Guethler, 2024; Liu *et al.*, 2023; Wang *et al.*, 2023)

Tomando en cuenta lo redactado hasta ahora, *las Interacciones Sociales y el Apoyo Relacional* son elementos cruciales en el desarrollo de habilidades socioemocionales para estudiantes que buscan un aprendizaje autorregulado, abarcando la red de conexiones interpersonales y el respaldo emocional en el entorno educativo. Este concepto engloba la calidad de las relaciones entre pares y con docentes, manifestada a través del apoyo percibido y la cercanía emocional, que influyen significativamente en el desarrollo socioemocional, el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes. Actúa como mediador entre factores individuales y resultados académicos, impactando la motivación y las estrategias de aprendizaje autorregulado. La búsqueda y recepción efectiva de apoyo, junto con el impacto del feedback, son habilidades clave que permiten a los estudiantes acceder a recursos adicionales, superar obstáculos y mejorar su capacidad de autorregulación. En conjunto, estas interacciones y apoyos fomentan un entorno propicio para el desarrollo integral de habilidades socioemocionales y académicas, potenciando el

aprendizaje autorregulado y el crecimiento personal de los estudiantes (Martínez *et al.*, 2019; Moreno *et al.*, 2019).

Las habilidades socioemocionales en aprendizajes regulados constituyen un conjunto integrado de capacidades que permiten a los estudiantes gestionar eficazmente sus emociones, percepciones y relaciones interpersonales en el contexto del aprendizaje autorregulado. Estas habilidades abarcan tres componentes fundamentales: la autopercepción y autoeficacia, que influyen en cómo los estudiantes abordan tareas y persisten ante desafíos; las estrategias de regulación emocional, que les permiten identificar y modular sus estados emocionales en situaciones académicas complejas; y las interacciones sociales y apoyo relacional, que actúan como mediadores entre factores individuales y resultados académicos. En su conjunto, estas habilidades contribuyen significativamente al desarrollo de la capacidad de aprendizaje autorregulado, mejorando la adaptación a entornos educativos diversos, manteniendo un clima socioemocional positivo, y potenciando tanto el rendimiento académico como el crecimiento personal de los estudiantes (De Brito y De Souza, 2015; Díaz Mujica *et al.*, 2013; Lobczowski *et al.*, 2021; Martínez *et al.*, 2019; Moreno *et al.*, 2019; Šimić *et al.*, 2023)

II. METODOLOGÍA

En la investigación titulada "Habilidades Socioemocionales en Estudiantes que buscan un Aprendizaje Autorregulado, Lima 2024", se optó por un enfoque cualitativo. Según el Manual Oslo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2018), se trató de una investigación básica, ya que su objetivo era comprender cómo las habilidades socioemocionales se desarrollan en estudiantes que buscan un ApAu, sin tener una aplicación práctica inmediata. Por consiguiente, el diseño de investigación elegido fue no experimental, pues no se manipularon variables, sino que se observaron los fenómenos en su ambiente natural. Específicamente, se empleó un diseño fenomenológico-hermenéutico, que buscaba explorar, describir y comprender las experiencias vividas por los participantes en relación con el tema de estudio y darles una interpretación. Además, el alcance de la investigación fue exploratorio, ya que se pretendió examinar un problema poco estudiado y adquirir una comprensión más profunda sobre las HSocEm y su vínculo con el ApAu. La técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada a través de una guía de preguntas. Finalmente, el análisis de los datos se realizó con un enfoque interpretativo, empleando software para las ciencias sociales y técnicas de Inteligencia Artificial. De esta manera, se buscó interpretar y dar sentido a las experiencias relacionadas por los estudiantes entrevistados en torno al desarrollo de sus HSocEm y su impacto en el ApAu.

Así también, la categoría de Autopercepción y Autoeficacia engloba la visión y evaluación que una persona tiene sobre sí misma, así como la creencia en sus propias capacidades para alcanzar metas y objetivos específicos. Como subcategorías, se consideran la Conciencia de Fortalezas y Debilidades, que implica el reconocimiento de los aspectos positivos y áreas de mejora de cada individuo; las Metas de Aprendizaje, que son los objetivos que los estudiantes se plantean en relación a su proceso formativo; y la Confianza ante el Fracaso, que se refiere a la seguridad y actitud que mantienen frente a situaciones de dificultad o error. Por otro lado, la categoría de Estrategias de Regulación Emocional abarca los procesos cognitivos y conductuales que las personas emplean para influir en las emociones que experimentan, en qué momento las vivencian y cómo las expresan. Sus subcategorías comprenden la Identificación de Emociones, que implica el reconocimiento y nombramiento de los estados afectivos presentes; las Técnicas de

Calma y Enfoque, que son herramientas para manejar emociones intensas y mantener la concentración; y la Adaptabilidad Emocional, que se refiere a la capacidad de ajustar las respuestas emocionales de acuerdo al contexto y situación. Finalmente, la categoría de Interacciones Sociales y Apoyo Relacional involucra los intercambios y vínculos que una persona establece con otros individuos, así como la percepción de contar con personas cercanas que brindan ayuda y soporte emocional. Dentro de esta categoría, se encuentran las subcategorías de Calidad de las Relaciones, que evalúan las características de los vínculos interpersonales; la Búsqueda de Apoyo, que se enfoca en las acciones para obtener respaldo de otros; y el Impacto del Feedback, que analiza la influencia de la retroalimentación brindada por otros en el desempeño y bienestar del individuo.

Tabla 1

Matriz de Categorización Apriorística

categoria	Subcategorías primarias	Subcategorías secundarias	Reactivos/preguntas	Ítems
Las habilidades socioemocionales en aprendizajes regulados.	Auto percepción y Autoeficacia	Conciencia de Fortalezas y Debilidades	¿Cómo fomenta en sus estudiantes la reflexión sobre sus propias fortalezas y debilidades durante el proceso de aprendizaje autorregulado?	1
		Metas de Aprendizaje	¿Cómo ayudan las metas de aprendizaje establecidas por los estudiantes a mejorar su auto percepción y autoeficacia en contextos educativos?	2
		Confianza ante el Fracaso	¿Podría compartir cómo la confianza de los estudiantes ante situaciones de fracaso influye en su aprendizaje autorregulado?	3
	Estrategias de Regulación Emocional	Identificación de Emociones	¿De qué manera enseña a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones durante situaciones académicas desafiantes?	4
		Técnicas de Calma y Enfoque	¿Qué técnicas de calma y enfoque recomienda a sus estudiantes para mejorar su regulación emocional y concentración?	5
		Adaptabilidad Emocional	¿Cómo observa la adaptabilidad emocional en sus estudiantes y cuál considera que es su impacto en el aprendizaje autorregulado?	6
	Interacciones Sociales y Apoyo Relacional	Calidad de las Relaciones:	¿Cómo influye la calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes en su desarrollo socioemocional y académico?	7
		Búsqueda de Apoyo	¿Cómo anima a sus estudiantes a buscar apoyo entre sus pares y cómo esto afecta su rendimiento y bienestar emocional?	8
		Impacto del Feedback	¿Cuál es el impacto del feedback que usted proporciona sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes y su aprendizaje autorregulado?	9

Fuente: Investigador / propia

Por otra parte, por ejemplo, en la sección Materiales se menciona que se realizarán de 4 a 5 entrevistas a expertos, lo que indica que se utilizará una muestra aleatoria y bien pensada. Este tipo de muestra es adecuada para la investigación técnica, como afirma (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014): Las muestras no convencionales u organizacionales son importantes porque identifican factores de interés (personas, cosas, eventos) que el investigador no identifica. Hay muchos datos para la recopilación y el análisis de datos. Nuevamente, mediante muestreo intencional, los expertos entrevistados fueron seleccionados en función de sus conocimientos y

experiencia relacionados con el tema en estudio. Esto permite buscar más información y obtener una mejor comprensión del tema que se está investigando. Por otro lado, dependiendo del tamaño de la muestra, en la educación superior se necesitan de 4 a 5 entrevistas, donde el objetivo no es el análisis estadístico, sino el estudio y análisis en profundidad del problema (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

Así también, el método de recolección de datos utilizado en este estudio es la entrevista. Específicamente, se menciona el uso de una "Guía de entrevista semiestructurada" como instrumento. Las entrevistas semiestructuradas se utilizan ampliamente en la investigación cualitativa porque pueden proporcionar información profunda y detallada sobre las perspectivas y experiencias de los participantes. Como señala Longhurst, (2003), este tipo de entrevistas brinda a los investigadores la flexibilidad de abordar temas emergentes y ahondar en aspectos relevantes a medida que avanza la conversación. Sin embargo, si bien en la matriz no se mencionan detalles sobre la validación del instrumento, en estudios cualitativos se suele realizar una validación por juicio de expertos y una prueba piloto para asegurar la claridad, pertinencia y relevancia de las preguntas planteadas (Hernández Sampieri *et al.*, (2014) Estos pasos contribuyen a la validez y confiabilidad del instrumento. Además, en cuanto al análisis de consistencia interna, este concepto está más asociado a instrumentos cuantitativos, como escalas o cuestionarios. En investigaciones cualitativas, se enfatiza más la credibilidad y transferibilidad de los hallazgos mediante técnicas como la triangulación de métodos y fuentes, la descripción densa de los datos, y el uso de citas textuales de los participantes (Guba & Lincoln, 1988).

Además, la técnica de análisis de datos usado es el "Análisis interpretativo de los datos con AI y software para las ciencias sociales". Este enfoque combina el uso de técnicas de Inteligencia Artificial (IA) con software especializado en ciencias sociales para realizar un análisis interpretativo de los datos cualitativos recolectados. Este análisis interpretativo es fundamental en investigaciones cualitativas, ya que busca comprender en profundidad los fenómenos estudiados desde la perspectiva de los participantes. Como señalan Patton, (2002), este tipo de análisis implica tener sentido, explicar patrones, crear significado a partir de información y proporcionar información. Además, la incorporación de la IA en el análisis de datos cualitativos es una tendencia emergente que ofrece ventajas importantes. Según Rivero, (2022), el uso de IA puede facilitar la identificación de patrones y relaciones complejas en grandes volúmenes de

datos, así como la codificación y categorización más eficiente de la información. Complementariamente, el uso de software para ciencias sociales, como NVivo o ATLAS.ti, es una práctica común en investigaciones cualitativas. Estos programas brindan herramientas para organizar, codificar y analizar de manera sistemática los datos cualitativos, mejorando la rigurosidad y transparencia del proceso Creswell, (2018). En resumen, la combinación del análisis interpretativo, respaldado por técnicas de IA y software especializado, permitió una comprensión profunda y rigurosa de las experiencias y perspectivas de los participantes en relación con el desarrollo de HSocEm y su impacto en el ApAu.

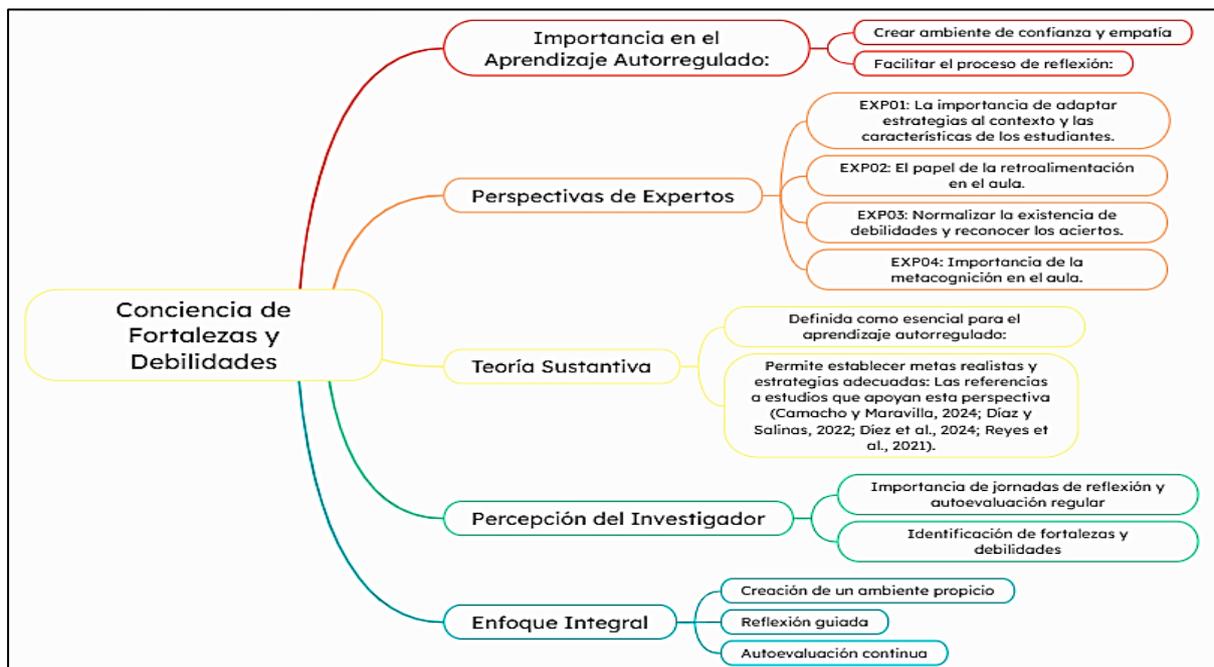
También, en la presente investigación, se contemplan diversos aspectos éticos fundamentales para garantizar la integridad científica y el respeto a los participantes. Uno de los principios clave fue el de autonomía, el cual implica que los individuos tienen la libertad de decidir si desean participar o no en el estudio de manera voluntaria (Fernández *et al.*, 2020). En este sentido, previo al contacto con los expertos, se obtuvo su consentimiento informado, el cual fue verificado al inicio de cada entrevista grabada. El consentimiento informado es un proceso continuo que asegura que los participantes comprendan los objetivos, beneficios, riesgos y procedimientos del estudio, y puedan tomar una decisión libre e informada sobre su participación Código de Ética de Investigación (UCV, 2020). Adicionalmente, otro principio ético importante fue el de confidencialidad y privacidad. Si bien las entrevistas fueron grabadas con fines de análisis, se tomaron las medidas necesarias para proteger la identidad y datos personales de los expertos entrevistados. Esto se alinea con lo establecido en el Código de Ética de Investigación UCV, (2020) , que enfatiza la obligación de salvar la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes. Finalmente, se respetó el principio de beneficencia, el cual implica maximizar los beneficios potenciales de la investigación y minimizar los posibles riesgos o daños (Fernández Collado *et al.*, 2020). En este estudio, no se anticiparon riesgos significativos para los participantes, y los beneficios se enmarcan en la contribución al conocimiento sobre el desarrollo de HSocEm y su impacto en el ApAu.

III. RESULTADOS

Respecto a los resultados, la triangulación de la información para la subcategoría conciencia de fortalezas y debilidades, revela un consenso sobre la importancia de fomentar la conciencia de fortalezas y debilidades en los estudiantes como parte fundamental del aprendizaje autorregulado. Los expertos coinciden en la necesidad de crear un ambiente de confianza y empatía para facilitar este proceso de reflexión.

Figura 1

Conciencia de fortalezas y debilidades



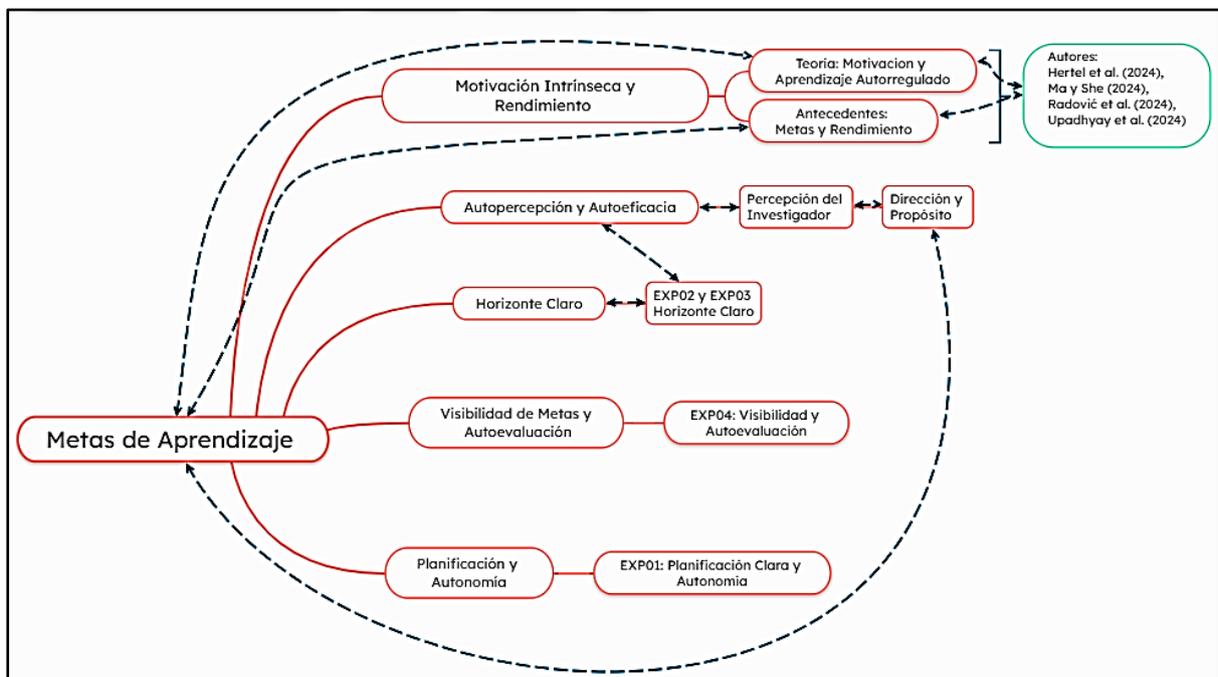
Fuente: Investigador / propia

EXP01 enfatiza la importancia de adaptar las estrategias al contexto y características de los estudiantes, mientras que EXP02 y EXP04 destacan el papel de la retroalimentación y la metacognición en el aula. EXP03 subraya la relevancia de normalizar la existencia de debilidades y reconocer los aciertos de los estudiantes. Estas perspectivas se alinean con la teoría sustantiva que define la conciencia de fortalezas y debilidades como esencial para el aprendizaje autorregulado, permitiendo a los estudiantes establecer metas realistas y seleccionar estrategias adecuadas (Camacho y Maravilla, 2024; Díaz y Salinas, 2022; Díez et al., 2024; Reyes et al., 2021). La percepción crítica del investigador refuerza estos puntos, destacando la importancia de las jornadas de reflexión y autoevaluación regular para que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades. Este enfoque integral, que

combina la creación de un ambiente propicio, la reflexión guiada, y la autoevaluación continua, se presenta como una estrategia efectiva para desarrollar la conciencia de fortalezas y debilidades en los estudiantes, fundamental para el aprendizaje autorregulado.

Del mismo modo para la subcategoría metas de aprendizaje, la triangulación de la información revela una convergencia significativa entre las perspectivas de los expertos, la teoría, los antecedentes y la percepción del investigador sobre cómo las metas de aprendizaje establecidas por los estudiantes mejoran su auto percepción y autoeficacia en contextos educativos.

Figura 2
Metas de aprendizaje



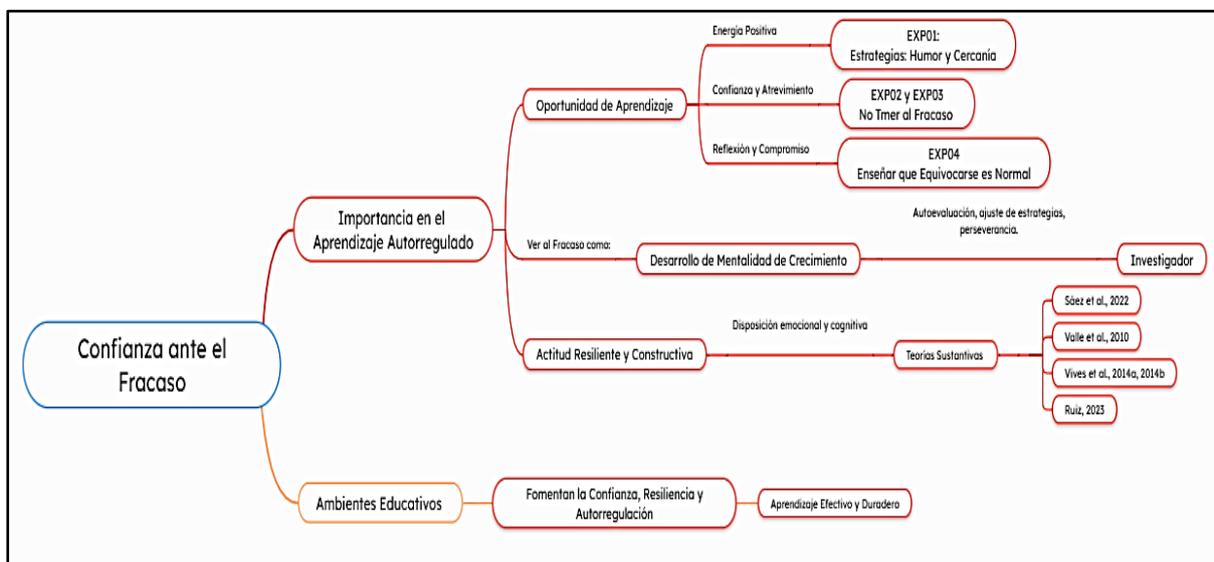
Fuente: Investigador / propia

EXP01 enfatiza la importancia de una planificación clara y el fomento de la autonomía a través de grupos colaborativos, lo que se alinea con la teoría que destaca las metas de aprendizaje como componente motivacional clave en el aprendizaje autorregulado (Hertel *et al.*, 2024; Ma y She, 2024). EXP02 y EXP03 coinciden en que tener un horizonte claro mejora la percepción de eficacia y motiva un mayor esfuerzo, lo cual es respaldado por la perspectiva del investigador sobre la influencia de metas claras en la autopercepción y autoeficacia. EXP04 subraya la importancia de mantener las metas visibles y fomentar la autoevaluación, aspectos que se relacionan con lo

mencionado en la teoría sobre el monitoreo y la autoevaluación del progreso (Radović *et al.*, 2024a; Upadhyay *et al.*, 2024). La teoría y los antecedentes refuerzan estas ideas, destacando cómo las metas de aprendizaje influyen positivamente en la motivación intrínseca, la autoeficacia académica y el rendimiento, lo cual se refleja en la observación del investigador sobre cómo las metas claras proporcionan dirección y propósito, mejorando la autopercepción y autoeficacia de los estudiantes. En conclusión esta convergencia subraya la importancia crucial de establecer metas de aprendizaje claras y específicas como estrategia para potenciar el desarrollo académico y personal de los estudiantes en diversos contextos educativos.

Así mismo para la subcategoría confianza ante el fracaso, la triangulación de la información revela un consenso general sobre la importancia de la confianza ante el fracaso en el aprendizaje autorregulado. Los expertos, la teoría y el investigador coinciden en que ver el fracaso como una oportunidad de aprendizaje es fundamental para el desarrollo de los estudiantes.

Figura 3
Confianza ante el Fracaso



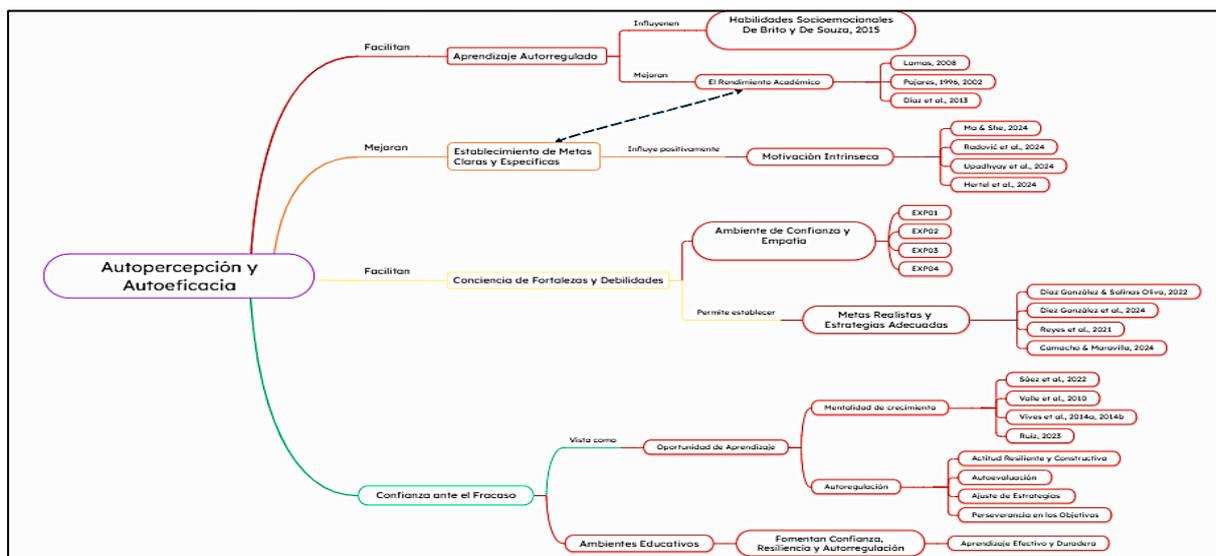
Fuente: Investigador / propia

EXP01 enfatiza la importancia de la energía positiva y la confianza para influir en los estudiantes, utilizando estrategias como el humor y la cercanía para crear un ambiente propicio (EXP01). EXP02 y EXP03 concuerdan en que no se debe temer al fracaso, sino verlo como una oportunidad de aprendizaje, lo cual fomenta la confianza y el atrevimiento de los estudiantes (EXP02, EXP03). EXP04 destaca la importancia

de la reflexión y el compromiso en el proceso de aprendizaje, así como la necesidad de enseñar a los niños que equivocarse es parte normal del aprendizaje (EXP04). Estas perspectivas se alinean con la teoría sustantiva, que define la confianza ante el fracaso como una disposición emocional y cognitiva fundamental para el aprendizaje autorregulado, permitiendo a los estudiantes mantener una actitud resiliente y constructiva frente a los desafíos (Ruiz, 2023; Sáez *et al.*, 2022; Valle *et al.*, 2010; Vives *et al.*, 2014a, 2014b). El investigador refuerza estas ideas, señalando que la confianza ante el fracaso es crucial para el desarrollo de una mentalidad de crecimiento y la autorregulación, permitiendo a los estudiantes autoevaluarse, ajustar estrategias y perseverar en sus objetivos. Esta visión integral subraya la importancia de crear ambientes educativos que fomenten la confianza, la resiliencia y la autorregulación, promoviendo así un aprendizaje más efectivo y duradero.

Además, respecto al primer objetivo específico, se obtuvo para la subcategoría autopercepción y la autoeficacia desempeñan un papel fundamental en la capacidad de los estudiantes para gestionar su aprendizaje autorregulado en diversos contextos educativos, influyendo significativamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales y el rendimiento académico (De Brito y De Souza, 2015; Díaz *et al.*, 2013; Lamas, 2008; Pajares, 1996; Pajares, 2002).

Figura 4
Autopercepción y Autoeficacia



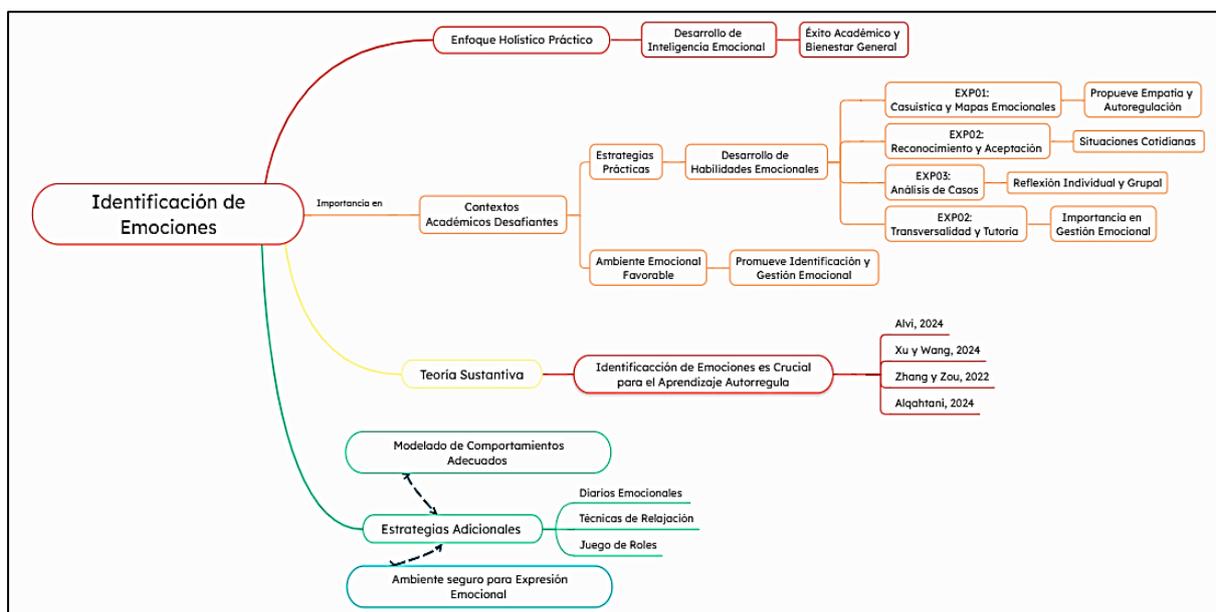
Fuente: Investigador / propia

La conciencia de fortalezas y debilidades, facilitada por un ambiente de confianza y empatía (EXP01, EXP02, EXP03, EXP04), permite a los estudiantes establecer metas

realistas y seleccionar estrategias adecuadas (Camacho y Maravilla, 2024; Díaz y Salinas, 2022; Díez *et al.*, 2024; Reyes *et al.*, 2021). El establecimiento de metas claras y específicas mejora la autopercepción y autoeficacia de los estudiantes (EXP01, EXP02, EXP03, EXP04), influyendo positivamente en la motivación intrínseca y el rendimiento (Hertel *et al.*, 2024; Ma y She, 2024; Radović *et al.*, 2024a; Upadhyay *et al.*, 2024). Además, la confianza ante el fracaso, vista como una oportunidad de aprendizaje (EXP01, EXP02, EXP03, EXP04), es crucial para desarrollar una mentalidad de crecimiento y la autorregulación (Ruiz, 2023; Sáez *et al.*, 2022; Valle *et al.*, 2010; Vives *et al.*, 2014a, 2014b)., permitiendo a los estudiantes mantener una actitud resiliente y constructiva frente a los desafíos, autoevaluarse, ajustar estrategias y perseverar en sus objetivos, lo cual subraya la importancia de crear ambientes educativos que fomenten la confianza, la resiliencia y la autorregulación para promover un aprendizaje más efectivo y duradero.

Por otro lado, para la subcategoría identificación de emociones, la triangulación de la información proporcionada revela un consenso general sobre la importancia de enseñar a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones en contextos académicos desafiantes.

Figura 5
Identificación de Emociones



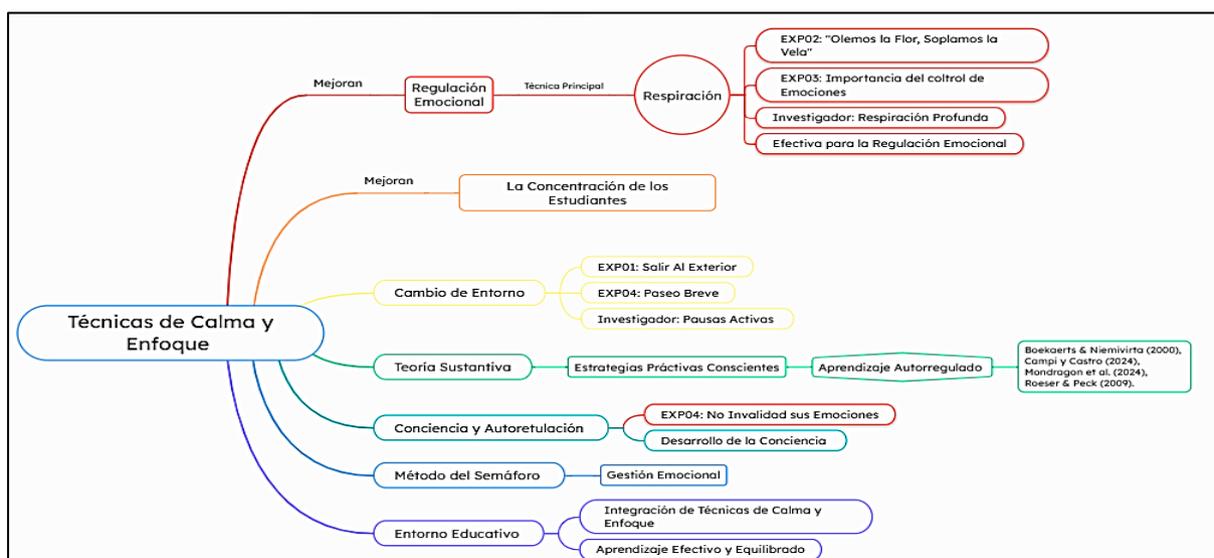
Fuente: Investigador / propia

Los expertos coinciden en la necesidad de crear un ambiente emocional favorable y utilizar estrategias prácticas para desarrollar estas habilidades. EXP01 enfatiza el uso

de casuística y mapas emocionales para promover la empatía y la autorregulación afectiva, mientras que EXP02 destaca la importancia de ayudar a los estudiantes a reconocer y aceptar sus emociones en situaciones cotidianas. EXP03 propone el análisis de casos para la reflexión individual y grupal, y EXP04 resalta la transversalidad de la gestión emocional y la importancia del área de tutoría. Estas perspectivas se alinean con la teoría sustantiva que define la identificación de emociones como una capacidad crucial para el aprendizaje autorregulado (Alqahtani, 2024; Alvi, 2024; Xu y Wang, 2024; Zhang y Zou, 2022). El investigador complementa estas ideas al sugerir estrategias adicionales como juegos de roles, diarios emocionales y técnicas de relajación, enfatizando la importancia de modelar comportamientos adecuados y crear un ambiente seguro para la expresión emocional. Esta convergencia de perspectivas subraya la necesidad de un enfoque holístico y práctico para desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes, lo cual es fundamental para su éxito académico y bienestar general.

Así también, la triangulación y el análisis de la información para la subcategoría técnicas de calma y enfoque, revela un consenso sobre la importancia de las técnicas de calma y enfoque para mejorar la regulación emocional y concentración de los estudiantes.

Figura 6
Técnicas de Calma y Enfoque



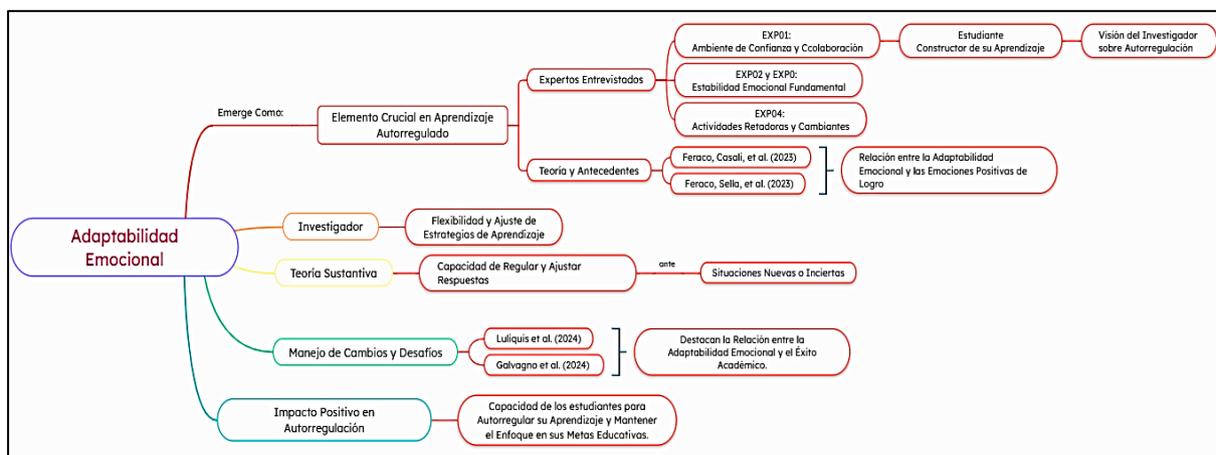
Fuente: Investigador / propia

Los expertos coinciden en la efectividad de la respiración como técnica principal, con EXP02 mencionando "olemos la flor, soplamos la vela" y EXP03 enfatizando que "el

control de emociones tiene que ver mucho con lo que es la respiración". Esto se alinea con la perspectiva del investigador, quien también recomienda la "respiración profunda" como técnica efectiva. Además, EXP01 y EXP04 destacan la importancia de cambiar el entorno, ya sea saliendo al exterior o realizando un breve paseo, para ayudar a los estudiantes a regular sus emociones. Esta aproximación se relaciona con lo que el investigador denomina "pausas activas". La teoría sustantiva respalda estas prácticas, describiendo las técnicas de calma y enfoque como "estrategias prácticas y conscientes" que contribuyen al "aprendizaje autorregulado" (Boekaerts y Niemivirta, 2000; Campi y Castro, 2024; Mondragon *et al.*, 2024; Roeser y Peck, 2009). EXP04 enfatiza la importancia de no "invalidar las emociones de los niños y de los jóvenes", lo cual se alinea con el enfoque de la teoría sobre el desarrollo de la "conciencia y la autorregulación". El investigador complementa estas perspectivas introduciendo el "método del semáforo" como una técnica adicional para la gestión emocional. En conjunto, estas fuentes subrayan la relevancia de integrar técnicas de calma y enfoque en el entorno educativo para fomentar un aprendizaje más efectivo y emocionalmente equilibrado.

Asimismo, el análisis y triangulación de la información sobre la subcategoría, adaptabilidad emocional emerge como un elemento crucial en el aprendizaje autorregulado, siendo reconocida tanto por los expertos entrevistados como por la teoría y los antecedentes.

Figura 7
Adaptabilidad Emocional



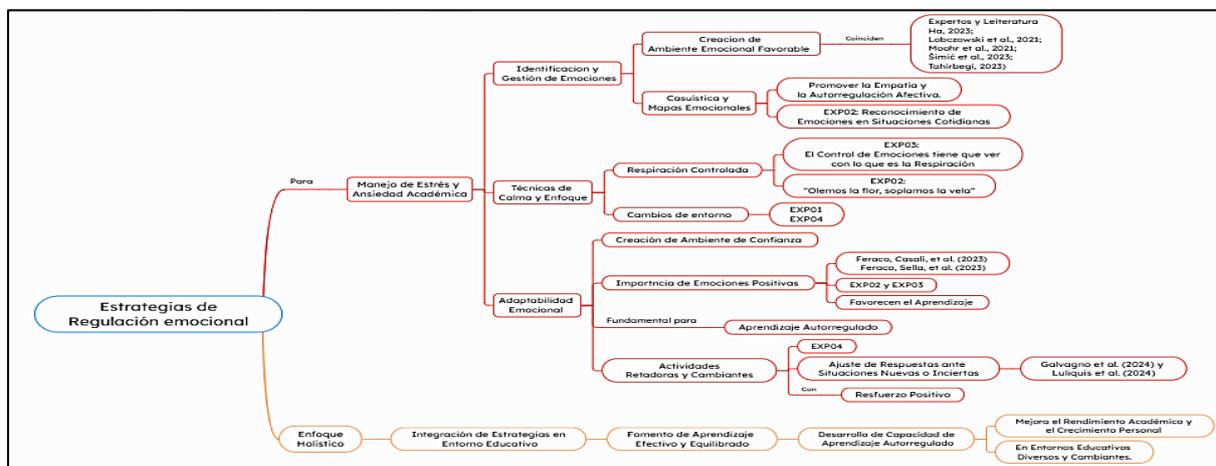
Fuente: Investigador / propia

EXP01 destaca la importancia de crear un ambiente de confianza y colaboración, enfatizando que el estudiante es el constructor de su aprendizaje, lo cual se alinea

con la visión del investigador sobre la autorregulación. EXP02 y EXP03 coinciden en que la estabilidad emocional es fundamental para el aprendizaje, señalando que emociones negativas como el temor y la ira pueden bloquear el proceso, mientras que la confianza y la alegría lo favorecen, lo cual se corresponde con lo expuesto por (Feraco, Casali, *et al.*, 2023; Feraco, Sella, *et al.*, 2023), sobre la relación entre adaptabilidad emocional y emociones positivas de logro. EXP04 resalta la importancia de actividades retadoras y cambiantes para fomentar la adaptabilidad, así como el refuerzo positivo para fortalecer la seguridad emocional, aspectos que se relacionan con la perspectiva del investigador sobre la flexibilidad y el ajuste de estrategias de aprendizaje. La teoría sustantiva define la adaptabilidad emocional como la capacidad de regular y ajustar respuestas ante situaciones nuevas o inciertas, lo cual se refleja en las observaciones de los expertos sobre cómo los estudiantes manejan cambios y desafíos en el entorno educativo. (Galvagno *et al.*, 2024; Luliquis *et al.*, 2024), subrayan la relación entre adaptabilidad emocional y éxito académico, lo cual se ve respaldado por las experiencias compartidas por los expertos y la visión del investigador sobre cómo esta habilidad impacta positivamente en la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje y mantener el enfoque en sus metas educativas.

Del mismo modo, el análisis de las estrategias de regulación emocional empleadas por estudiantes para manejar el estrés y la ansiedad académica revela un enfoque integral que abarca la identificación y gestión de emociones, técnicas de calma y enfoque, y adaptabilidad emocional.

Figura 8
Estrategias de Regulación Emocional



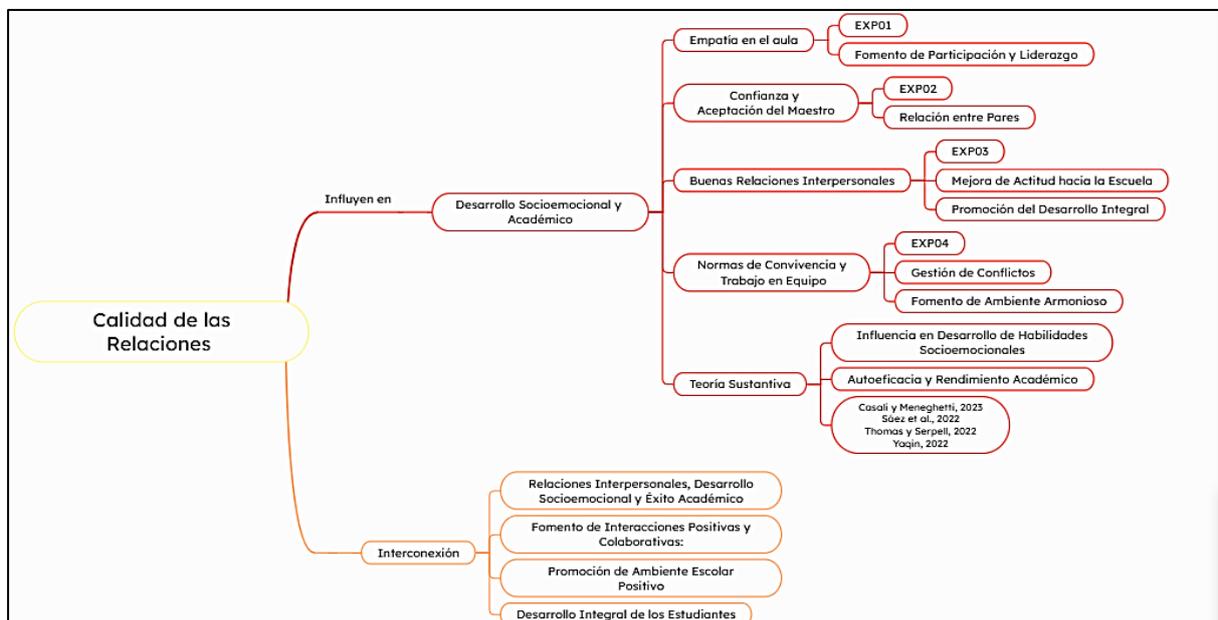
Fuente: Investigador / propia

Los expertos y la literatura coinciden en la importancia de crear un ambiente emocional favorable y utilizar estrategias prácticas para desarrollar estas habilidades (Ha, 2023; Lobczowski *et al.*, 2021; Moohr *et al.*, 2021; Šimić *et al.*, 2023; Tahirbegi, 2023). Se destaca el uso de casuística, mapas emocionales (EXP01), y el reconocimiento de emociones en situaciones cotidianas (EXP02) para promover la empatía y autorregulación afectiva. Las técnicas de calma, como la respiración controlada ("olemos la flor, soplamos la vela" - EXP02; "control de emociones tiene que ver mucho con lo que es la respiración" - EXP03) y los cambios de entorno (EXP01, EXP04), se identifican como herramientas efectivas para la regulación emocional. La adaptabilidad emocional se presenta como fundamental para el aprendizaje autorregulado, con énfasis en la creación de un ambiente de confianza (EXP01) y la importancia de emociones positivas para favorecer el aprendizaje (EXP02, EXP03; (Feraco, Casali, *et al.*, 2023; Feraco, Sella, *et al.*, 2023). La implementación de actividades retadoras y cambiantes, junto con el refuerzo positivo (EXP04), se alinea con la teoría sobre la capacidad de ajustar respuestas ante situaciones nuevas o inciertas (Galvagno *et al.*, 2024; Luliquis *et al.*, 2024) Este enfoque holístico subraya la necesidad de integrar estas estrategias en el entorno educativo para fomentar un aprendizaje más efectivo y emocionalmente equilibrado, contribuyendo significativamente al desarrollo de la capacidad de aprendizaje autorregulado y mejorando tanto el rendimiento académico como el crecimiento personal en entornos educativos diversos y cambiantes.

De la misma manera, la triangulación de la información y el análisis para la subcategoría, calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes juega un papel crucial en su desarrollo socioemocional y académico, como se evidencia en las perspectivas de los expertos, la teoría, los antecedentes y la percepción del investigador. EXP01 enfatiza la importancia de la empatía en el aula para el desarrollo académico, utilizando estrategias que fomentan la participación y el liderazgo entre los estudiantes. EXP02 destaca la relevancia de la confianza y aceptación por parte del maestro, así como las relaciones entre pares, en el desarrollo emocional y académico de los niños. EXP03 subraya cómo las buenas relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes y personal de la institución pueden mejorar la actitud de los estudiantes hacia la escuela y promover su desarrollo integral. EXP04 enfatiza la importancia de las normas de convivencia, el trabajo en equipo y la gestión de

conflictos para fomentar relaciones interpersonales positivas y un ambiente de aprendizaje armonioso. Estas perspectivas se alinean con la teoría sustantiva que describe cómo la calidad de las relaciones influye en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la autoeficacia y el rendimiento académico (Casali y Meneghetti, 2023; Sáez *et al.*, 2022; Thomas y Serpell, 2022; Yaqin, 2022). El investigador refuerza estas ideas, señalando que las relaciones interpersonales positivas crean un entorno de apoyo que fortalece la autoestima, el bienestar emocional y la motivación académica de los estudiantes.

Figura 9
Calidad de las Relaciones



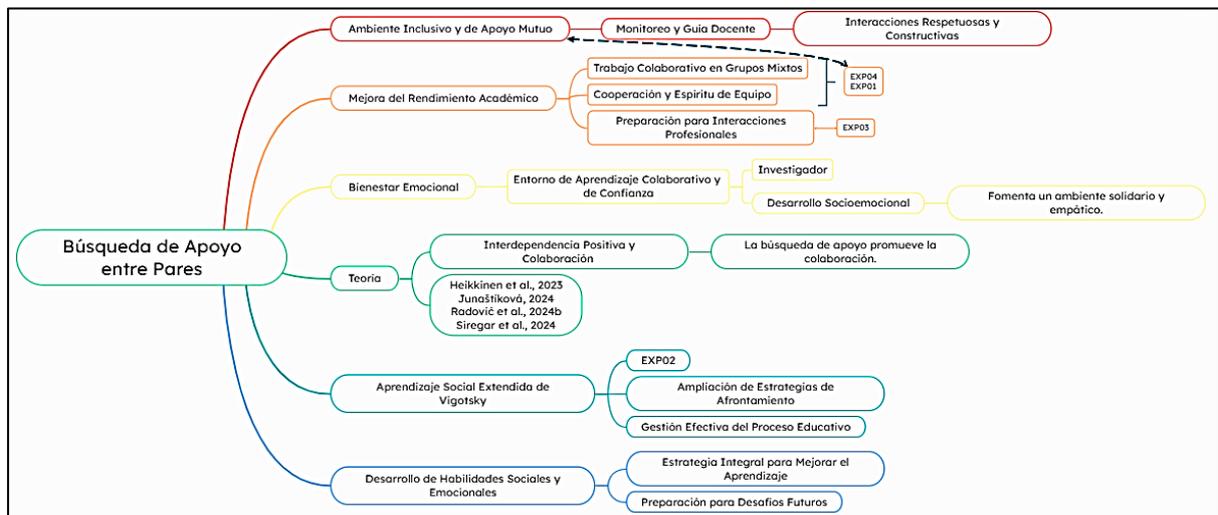
Fuente: Investigador / propia

En conjunto, estas perspectivas subrayan la interconexión entre las relaciones interpersonales, el desarrollo socioemocional y el éxito académico, destacando la necesidad de fomentar un ambiente escolar que promueva interacciones positivas y colaborativas para el desarrollo integral de los estudiantes.

De igual forma, para la subcategoría búsqueda de apoyo, el análisis y la triangulación de las perspectivas de los expertos, la teoría, los antecedentes y la percepción del investigador revela un consenso sobre la importancia de fomentar la búsqueda de apoyo entre pares para mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Los expertos enfatizan estrategias prácticas como el trabajo colaborativo en grupos mixtos (EXP04), actividades que promueven la cooperación y el espíritu de equipo (EXP01), y la importancia de preparar a los estudiantes para

futuras interacciones profesionales (EXP03). Estas estrategias se alinean con la teoría que describe la búsqueda de apoyo como una habilidad socioemocional clave que fomenta "la interdependencia positiva y la colaboración" (Heikkinen *et al.*, 2023; Junaštková, 2024; Radović *et al.*, 2024b; Siregar *et al.*, 2024). El investigador refuerza estas ideas, destacando la necesidad de "crear un entorno de aprendizaje colaborativo y de confianza" y señalando que este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también "contribuye a su desarrollo socioemocional al fomentar un ambiente de aprendizaje solidario y empático". EXP02 subraya la relevancia del "aprendizaje social extendida de Vigotsky", que se refleja en la teoría cuando se menciona que la búsqueda de apoyo permite a los estudiantes "ampliar sus estrategias de afrontamiento y mejorar su capacidad para gestionar eficazmente su propio proceso educativo". Además, EXP01 y EXP04 resaltan la importancia de crear un ambiente inclusivo y de apoyo mutuo, lo cual se alinea con la observación del investigador sobre la necesidad de que los docentes monitoreen y guíen estas interacciones para asegurar que sean "respetuosas y constructivas".

Figura 10
Búsqueda de apoyo entre pares

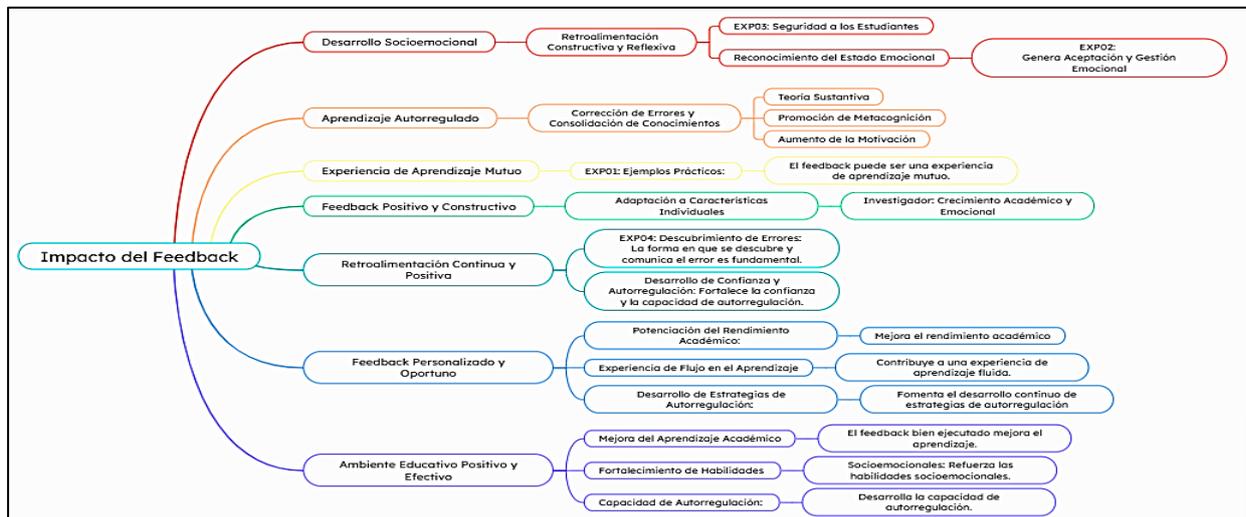


Fuente: Investigador / propia

En conjunto, estas perspectivas subrayan la búsqueda de apoyo entre pares como una estrategia integral que no solo mejora el aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para los desafíos futuros al desarrollar habilidades sociales y emocionales cruciales.

Además, para la subcategoría impacto del feedback, el análisis y la triangulación de la información revela un consenso general sobre el impacto positivo del feedback en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Figura 11
Impacto del Feedback



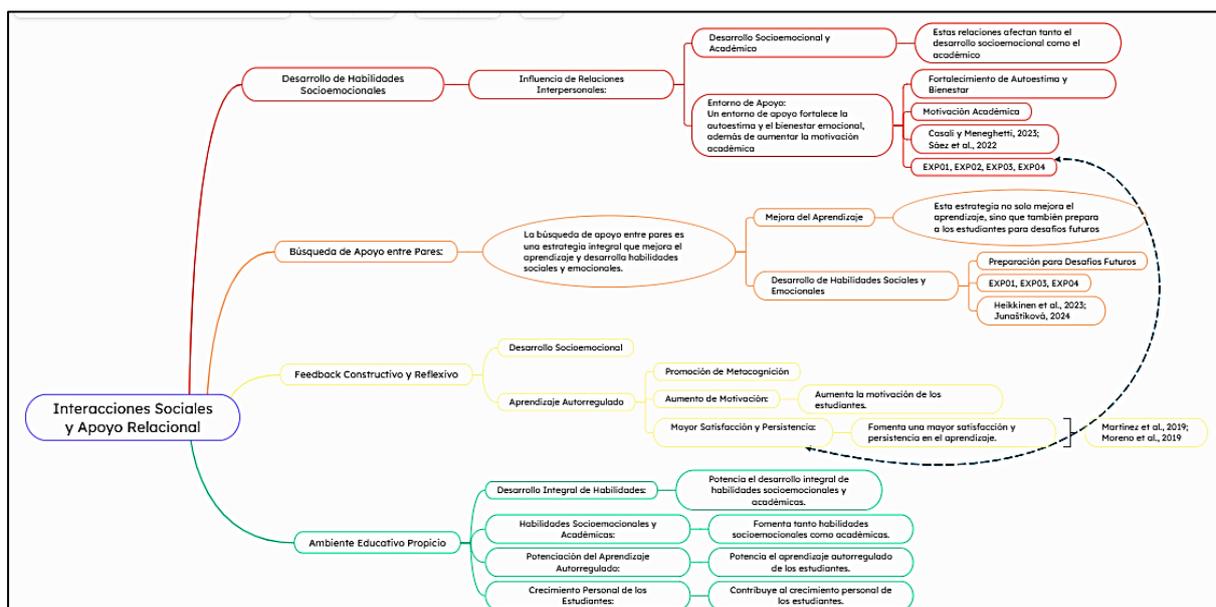
Fuente: Investigador / propia

Los expertos enfatizan la importancia de una retroalimentación constructiva y reflexiva, como señala EXP03: "el hacer el feedback de manera coherente, de manera reflexiva, oportuna... va dando seguridad a los estudiantes". Esta perspectiva se alinea con la teoría sustantiva que destaca cómo "la retroalimentación efectiva no solo facilita la corrección de errores y la consolidación de conocimientos, sino que también promueve la metacognición, aumenta la motivación, y fomenta una mayor satisfacción y persistencia en el aprendizaje". EXP01 ilustra este punto con ejemplos prácticos, demostrando cómo el feedback puede convertirse en una experiencia de aprendizaje mutuo entre docente y estudiantes. EXP02 subraya la relevancia de reconocer y respetar el estado emocional de los estudiantes durante el proceso de retroalimentación, lo cual "genera aceptación, ayudarlo a que se dé cuenta de ello y a gestionar ese aspecto socioemocional". Esta observación se correlaciona con la perspectiva del investigador, quien afirma que "un feedback positivo y constructivo, que se adapte a las características individuales de cada estudiante, juega un papel crucial en su crecimiento académico y emocional". EXP04 enfatiza la importancia de una retroalimentación continua y positiva, señalando que "la forma en que tú se lo dices, la forma en que ellos mismos van descubriendo su error" es fundamental para desarrollar la confianza y la autorregulación. Este enfoque se alinea con los

antecedentes que indican que "el feedback personalizado y oportuno se revela como una herramienta fundamental para potenciar el rendimiento académico, la experiencia de flujo en el aprendizaje y el desarrollo continuo de estrategias de autorregulación". En conjunto, estas perspectivas convergen en la idea de que un feedback bien ejecutado no solo mejora el aprendizaje académico, sino que también fortalece las habilidades socioemocionales y la capacidad de autorregulación de los estudiantes, creando un ambiente educativo más positivo y efectivo.

Asimismo, el análisis y la triangulación de la información sobre el tercer objetivo específico se obtuvo para la subcategoría interacciones sociales y el apoyo relacional son fundamentales para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes que buscan un aprendizaje autorregulado, como lo demuestran los resultados de la investigación.

Figura 12
interacciones sociales y el apoyo relacional



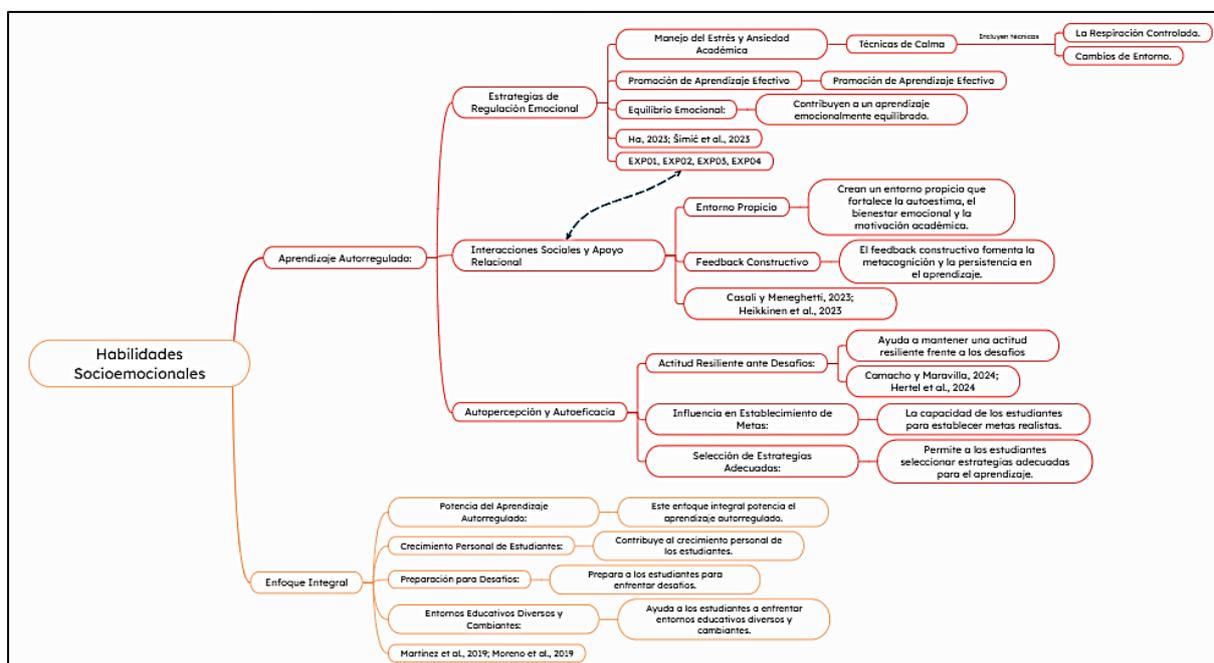
Fuente: Investigador / propia

La calidad de las relaciones interpersonales influye significativamente en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes, creando un entorno de apoyo que fortalece la autoestima, el bienestar emocional y la motivación académica (EXP01; EXP02; EXP03; EXP04; Casali y Meneghetti, 2023; Sáez *et al.*, 2022). La búsqueda de apoyo entre pares emerge como una estrategia integral que no solo mejora el aprendizaje, sino que también desarrolla habilidades sociales y emocionales cruciales, preparando a los estudiantes para desafíos futuros (EXP01; EXP03;

EXP04; Heikkinen *et al.*, 2023; Junaštková, 2024). Además, el feedback constructivo y reflexivo juega un papel vital en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje autorregulado, promoviendo la metacognición, aumentando la motivación y fomentando una mayor satisfacción y persistencia en el aprendizaje (EXP01; EXP02; EXP03; EXP04; Martínez *et al.*, 2019; Moreno *et al.*, 2019).). En conjunto, estos elementos crean un ambiente educativo propicio para el desarrollo integral de habilidades socioemocionales y académicas, potenciando el aprendizaje autorregulado y el crecimiento personal de los estudiantes.

Finalmente, para el objetivo general de la investigación se obtuvo que las habilidades socioemocionales desempeñan un papel crucial en el desarrollo de estudiantes que buscan un aprendizaje autorregulado, abarcando tres componentes fundamentales: auto percepción y autoeficacia, estrategias de regulación emocional, e interacciones sociales y apoyo relacional (De Brito y De Souza, 2015; Díaz Mujica *et al.*, 2013; Lobczowski *et al.*, 2021).

Figura 13
Las habilidades socioemocionales en aprendizajes regulados



Fuente: Investigador / propia

La auto percepción y autoeficacia influyen significativamente en la capacidad de los estudiantes para establecer metas realistas, seleccionar estrategias adecuadas y mantener una actitud resiliente frente a los desafíos (EXP01, EXP02, EXP03, EXP04; (Camacho y Maravilla, 2024; Hertel *et al.*, 2024). Las estrategias de regulación

emocional, que incluyen técnicas de calma como la respiración controlada y cambios de entorno, son esenciales para manejar el estrés y la ansiedad académica, promoviendo un aprendizaje más efectivo y emocionalmente equilibrado (EXP01, EXP02, EXP03, EXP04; Ha, 2023; (Šimić *et al.*, 2023). Por último, las interacciones sociales y el apoyo relacional crean un entorno propicio que fortalece la autoestima, el bienestar emocional y la motivación académica, mientras que el feedback constructivo fomenta la metacognición y la persistencia en el aprendizaje (EXP01, EXP02, EXP03, EXP04; (Casali y Meneghetti, 2023; Heikkinen *et al.*, 2023). En conjunto, estos elementos constituyen un enfoque integral que potencia el aprendizaje autorregulado y el crecimiento personal de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de entornos educativos diversos y cambiantes (Martínez *et al.*, 2019; Moreno *et al.*, 2019).

IV. DISCUSIÓN

En relación a la discusión sobre la subcategoría la conciencia de fortalezas y debilidades en el aprendizaje autorregulado revela una convergencia entre las perspectivas de los expertos y las teorías sustantivas. Los hallazgos sugieren que esta conciencia es fundamental para el desarrollo de habilidades metacognitivas y la autorregulación efectiva del aprendizaje (Díez González *et al.*, 2024). La importancia de crear un ambiente de confianza y empatía, como señalan los expertos, se alinea con la necesidad de fomentar la autoeficacia y la motivación en los estudiantes (Reyes *et al.*, 2021). La adaptación de estrategias al contexto específico de los estudiantes, mencionada por EXP01, se corresponde con la idea de que la conciencia de fortalezas y debilidades permite establecer metas realistas y seleccionar estrategias apropiadas (Camacho y Maravilla, 2024). El énfasis en la retroalimentación y la metacognición, destacado por EXP02 y EXP04, se relaciona directamente con el desarrollo de habilidades socioemocionales y metacognitivas esenciales para el éxito académico y personal (Díaz y Salinas, 2022). La normalización de las debilidades y el reconocimiento de los aciertos, propuestos por EXP03, contribuyen a una evaluación más precisa del progreso personal, aspecto crucial en el aprendizaje autorregulado. Estos enfoques, junto con las prácticas de autoevaluación y reflexión continua propuestas por el investigador, conforman una estrategia integral para desarrollar la conciencia de fortalezas y debilidades, fundamental en el proceso de aprendizaje autorregulado.

Además, la discusión científica en torno al impacto de las metas de aprendizaje establecidas por los estudiantes en su autopercepción y autoeficacia revela una sinergia entre la práctica educativa y la teoría. Los expertos consultados enfatizan la importancia de la claridad en las metas y la autonomía del estudiante, lo que se alinea con los principios del aprendizaje autorregulado descritos por (Hertel *et al.*, 2024; Ma & She, 2024). La observación de EXP01 sobre la efectividad de los grupos colaborativos y el liderazgo estudiantil encuentra respaldo en la teoría que subraya la importancia del compromiso académico y el apoyo institucional en el proceso de autorregulación (Upadhyay *et al.*, 2024). Además, la perspectiva de EXP04 sobre la visibilidad y revisión constante de las metas se correlaciona con los hallazgos de (Radović *et al.*, 2024b) respecto al papel crucial del monitoreo y la autoevaluación en el aprendizaje autorregulado. La convergencia entre la experiencia práctica de los

educadores y las investigaciones teóricas subraya la efectividad de las metas de aprendizaje como herramienta para mejorar la autopercepción y autoeficacia de los estudiantes. Sin embargo, es necesario considerar que la implementación efectiva de estas estrategias puede variar según el contexto educativo y las características individuales de los estudiantes, lo que sugiere la necesidad de futuras investigaciones que exploren la adaptabilidad de estas prácticas en diversos entornos de aprendizaje.

Asimismo, la discusión sobre la influencia de la confianza ante el fracaso en el aprendizaje autorregulado revela un consenso significativo entre las perspectivas prácticas y teóricas. La importancia de crear un ambiente de confianza y energía positiva, como sugiere EXP01, se alinea con la teoría de (Ruiz, 2023), que enfatiza la confianza ante el fracaso como una disposición emocional y cognitiva fundamental. La observación de EXP02 y EXP03 sobre redefinir el fracaso como una oportunidad de aprendizaje encuentra respaldo en el trabajo de (Valle *et al.*, 2010), quienes subrayan la relevancia de la autorregulación emocional y la autoeficacia en este proceso. El enfoque de EXP04 en fomentar la participación y la reflexión se correlaciona con los hallazgos de (Vives *et al.*, 2014), que destacan cómo estas prácticas mejoran la autoestima y la motivación. La síntesis del investigador, que enfatiza cómo la confianza ante el fracaso promueve una mentalidad de crecimiento y resiliencia, se alinea con las conclusiones de (Sáez, *et al.* 2022) sobre la importancia de empoderar a los estudiantes en diversos contextos educativos. Esta convergencia de perspectivas sugiere que la confianza ante el fracaso no solo es crucial para el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes, sino que también actúa como un catalizador para el aprendizaje autorregulado, permitiéndoles adaptarse y prosperar en situaciones desafiantes, como se evidenció durante la educación a distancia en la pandemia de COVID-19. La discusión subraya la necesidad de un enfoque integrado que considere tanto la creación de ambientes de aprendizaje positivos como el desarrollo de habilidades de autorregulación para maximizar el potencial de aprendizaje de los estudiantes.

Así también, la discusión sobre el papel de la autopercepción y la autoeficacia en el aprendizaje autorregulado revela una compleja interacción entre factores cognitivos, emocionales y sociales en el contexto educativo. La teoría sustantiva destaca estas construcciones psicológicas como fundamentales para el desarrollo de habilidades socioemocionales y el rendimiento académico (De Brito y De Souza, 2015; Díaz *et*

al., 2013; Lamas, 2008; Pajares, 1996; Pajares, 2002), lo cual se ve respaldado por los hallazgos empíricos que subrayan la importancia de la conciencia de fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje (Camacho y Maravilla, 2024; Díaz y Salinas, 2022; Díez *et al.*, 2024; Reyes *et al.*, 2021). La convergencia entre la teoría y los resultados prácticos se evidencia en la relevancia del establecimiento de metas claras para mejorar la autopercepción y autoeficacia (Hertel *et al.*, 2024; Ma y She, 2024; Radović *et al.*, 2024a; Upadhyay *et al.*, 2024), así como en la importancia de desarrollar una actitud resiliente frente al fracaso (Ruiz, 2023; Sáez *et al.*, 2022; Valle *et al.*, 2010; Vives *et al.*, 2014a, 2014b).. Esta integración de perspectivas sugiere que un enfoque holístico, que considere tanto los aspectos cognitivos como los emocionales del aprendizaje autorregulado, podría ser más efectivo para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, es importante notar que la mayoría de los estudios citados son recientes, lo que indica un campo de investigación en evolución que podría beneficiarse de estudios longitudinales para comprender mejor cómo estos factores interactúan y evolucionan a lo largo del tiempo en diferentes contextos educativos.

Del mismo modo, la discusión sobre la identificación y gestión de emociones en contextos académicos revela un enfoque multifacético que integra aspectos teóricos y prácticos. La teoría sustantiva enfatiza la importancia de la conciencia emocional para el aprendizaje autorregulado (Alqahtani, 2024; Alvi, 2024; Xu y Wang, 2024; Zhang y Zou, 2022).., lo cual se refleja en las estrategias propuestas por los expertos. La casuística y los mapas emocionales sugeridos por EXP01 pueden promover la empatía y la autorregulación afectiva, alineándose con la necesidad de desarrollar habilidades de regulación emocional para optimizar el rendimiento académico. EXP02 y EXP04 destacan la importancia de abordar las emociones en situaciones cotidianas y de manera transversal, lo que coincide con la visión de Zhang y Zou (2022) sobre la integración de la regulación emocional en diversos contextos de aprendizaje. El enfoque de EXP03 en el análisis de casos y la reflexión grupal se correlaciona con las estrategias de aprendizaje social y emocional propuestas por Alvi (2024). La perspectiva del investigador, que incluye técnicas como juegos de roles y diarios emocionales, complementa estas aproximaciones, sugiriendo un enfoque más estructurado para la práctica de la identificación y gestión emocional. Esta convergencia de ideas subraya la necesidad de un abordaje integral que combine la

teoría con aplicaciones prácticas en el aula, lo cual es consistente con las tendencias actuales en la investigación sobre inteligencia emocional en educación (Alqahtani, 2024; Xu y Wang, 2024).

De igual forma, la discusión científica sobre las técnicas de calma y enfoque para mejorar la regulación emocional y concentración en estudiantes revela un consenso entre los expertos y la teoría sustantiva. Los hallazgos sugieren que la respiración es una técnica fundamental, como lo destacan EXP02 y EXP03, alineándose con la teoría que enfatiza "estrategias prácticas y conscientes" para el aprendizaje autorregulado (Boekaerts y Niemivirta, 2000; Campi y Castro, 2024; Mondragon *et al.*, 2024; Roeser y Peck, 2009) La importancia de cambiar el entorno, mencionada por EXP01 y EXP04, se relaciona con el concepto de "prácticas contemplativas" de la teoría sustantiva, sugiriendo que el contexto juega un papel crucial en la regulación emocional. La perspectiva de EXP04 sobre no invalidar las emociones de los estudiantes se corresponde con el énfasis teórico en el "desarrollo de la conciencia y la autorregulación". Estas observaciones coinciden con la visión del investigador sobre la implementación de técnicas como la respiración profunda y las pausas activas. Sin embargo, el método del semáforo propuesto por el investigador introduce una nueva dimensión que merece mayor exploración en futuros estudios. En conjunto, estos hallazgos subrayan la necesidad de integrar diversas técnicas de calma y enfoque en el entorno educativo, respaldando la idea de que estas estrategias son esenciales para optimizar el aprendizaje y promover el bienestar emocional de los estudiantes.

Asimismo, la adaptabilidad emocional emerge como un factor determinante en el aprendizaje autorregulado, evidenciado tanto en las experiencias de los expertos como en la literatura científica. Los hallazgos de Feraco, Casali, *et al.* (2023) y Feraco, Sella, *et al.* (2023) sobre la relación entre adaptabilidad emocional y emociones positivas de logro se reflejan en las observaciones de EXP02 y EXP03, quienes enfatizan cómo las emociones positivas favorecen el aprendizaje. La perspectiva de EXP01 sobre la construcción del aprendizaje por parte del estudiante se alinea con el concepto de aprendizaje autorregulado descrito por Galvagno *et al.* (2024), destacando la importancia de la autonomía y la autogestión. EXP04 subraya la relevancia de actividades retadoras y cambiantes para fomentar la adaptabilidad, lo cual se corresponde con la definición de adaptabilidad emocional propuesta por

Luliquis *et al.* (2024) como la capacidad de ajustarse a situaciones nuevas o inciertas. Esta visión holística de la adaptabilidad emocional como facilitadora del aprendizaje autorregulado se ve respaldada por la teoría sustantiva, que la posiciona como un componente crucial de la inteligencia emocional y del aprendizaje autorregulado. La convergencia entre las experiencias prácticas de los expertos y los hallazgos teóricos subraya la importancia de fomentar la adaptabilidad emocional en los entornos educativos para promover un aprendizaje más efectivo y un mayor bienestar estudiantil.

Así también, la discusión sobre las estrategias de regulación emocional en el contexto del aprendizaje autorregulado revela un consenso emergente entre expertos y literatura reciente sobre su importancia fundamental para el éxito académico y el bienestar estudiantil. Las investigaciones de Ha, 2023; Lobczowski *et al.*, 2021; Moohr *et al.*, 2021; Šimić *et al.*, 2023; Tahirbegi, 2023) convergen en la conceptualización de estas estrategias como un conjunto integrado de técnicas cognitivas, conductuales e interpersonales esenciales para la gestión emocional en entornos educativos. Este enfoque holístico se ve respaldado por los hallazgos de Feraco, Casali, *et al.* (2023) y Feraco, Sella, *et al.* (2023), quienes subrayan la relación positiva entre la adaptabilidad emocional y las emociones positivas de logro. La implementación práctica de estas estrategias, como las técnicas de respiración y cambios de entorno, encuentra respaldo en los estudios de Galvagno *et al.* (2024) y Luliquis *et al.* (2024), que vinculan directamente la adaptabilidad emocional con el éxito académico. Sin embargo, es notable la necesidad de investigación adicional para cuantificar el impacto específico de cada estrategia en diferentes contextos educativos y para diversos perfiles de estudiantes. Futuros estudios podrían beneficiarse de enfoques longitudinales para evaluar la eficacia a largo plazo de estas intervenciones y su integración sostenible en los currículos educativos. Además, la exploración de cómo estas estrategias interactúan con factores culturales y socioeconómicos podría proporcionar insights valiosos para su aplicación en entornos educativos diversos. En última instancia, esta línea de investigación promete no solo mejorar el rendimiento académico, sino también equipar a los estudiantes con habilidades de regulación emocional cruciales para su desarrollo personal y profesional futuro.

La discusión sobre la influencia de la calidad de las relaciones interpersonales en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes revela una convergencia

significativa entre las perspectivas de los expertos entrevistados y la literatura existente. Los hallazgos subrayan la importancia crucial de las interacciones positivas en el entorno educativo, tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docentes, para fomentar un aprendizaje integral. Esta idea se alinea con lo expuesto por Casali y Meneghetti (2023), quienes enfatizan cómo las relaciones de calidad actúan como mediadoras entre factores individuales y resultados académicos. La estrategia mencionada por EXP01 de fomentar la participación y el liderazgo en el aula refleja la importancia del apoyo percibido y la cercanía emocional destacada en la teoría sustantiva. Además, la observación de EXP02 sobre la imagen de confianza y aceptación por parte del maestro se relaciona directamente con los hallazgos de Sáez *et al.* (2022) sobre cómo estas relaciones influyen en la motivación y las estrategias de aprendizaje autorregulado. El énfasis de EXP03 en la resolución conjunta de problemas y la comunicación horizontal se alinea con la noción de Thomas y Serpell (2022) sobre cómo las interacciones de calidad promueven la resiliencia académica. Por último, el enfoque de EXP04 en las normas de convivencia y el trabajo en equipo como herramientas para mejorar las relaciones interpersonales y el rendimiento académico resuena con la investigación de Yaqin (2022) sobre la variación de la calidad de las relaciones según factores como el nivel escolar. Esta convergencia de perspectivas subraya la necesidad de considerar las relaciones interpersonales como un componente fundamental en el diseño de estrategias educativas que busquen mejorar tanto el bienestar socioemocional como el rendimiento académico de los estudiantes.

Así mismo, la discusión sobre la búsqueda de apoyo entre pares como estrategia para mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes revela importantes puntos de convergencia entre la teoría y la práctica educativa. La conceptualización de esta habilidad como un componente clave del aprendizaje autorregulado (Heikkinen *et al.*, 2023; Junaščíková, 2024; Radović *et al.*, 2024b; Siregar *et al.*, 2024) se refleja en las estrategias implementadas por los educadores, quienes enfatizan la importancia del trabajo colaborativo y la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo. La teoría subraya que la búsqueda de apoyo no solo facilita el acceso a conocimientos adicionales, sino que también fomenta el desarrollo de redes de apoyo social, contribuyendo así a la resiliencia del estudiante (Heikkinen *et al.*, 2023). Esta perspectiva se alinea con las observaciones de los expertos, quienes

destacan cómo el trabajo en equipo y la colaboración entre pares pueden mejorar tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes. Sin embargo, es crucial reconocer que la implementación efectiva de estas estrategias requiere una cuidadosa planificación y supervisión por parte de los educadores, como se evidencia en las preocupaciones expresadas sobre el potencial de bullying y la necesidad de formar grupos heterogéneos para maximizar los beneficios del aprendizaje entre pares. Además, la conexión establecida entre la búsqueda de apoyo y la preparación para futuras interacciones profesionales subraya la relevancia a largo plazo de desarrollar estas habilidades socioemocionales en el contexto educativo. En conjunto, estos hallazgos sugieren que la promoción de la búsqueda de apoyo entre pares no solo es beneficiosa para el aprendizaje inmediato, sino que también contribuye significativamente al desarrollo integral y a la futura adaptabilidad de los estudiantes en diversos contextos sociales y profesionales.

De igual forma, la discusión sobre el impacto del feedback en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes revela una convergencia significativa entre las perspectivas de los expertos, la teoría sustantiva y los hallazgos de investigaciones previas. La importancia de una retroalimentación constructiva y reflexiva, destacada por EXP03, se alinea con la teoría que subraya cómo el feedback efectivo promueve la metacognición y la motivación (de Vreugd *et al.*, 2023). La observación de EXP01 sobre el aprendizaje mutuo entre docente y estudiantes durante el proceso de retroalimentación complementa esta idea, ilustrando cómo el feedback puede convertirse en una experiencia enriquecedora para ambas partes. EXP02 enfatiza la necesidad de reconocer y respetar el estado emocional de los estudiantes, lo cual se correlaciona con los hallazgos de Liu *et al.* (2023) sobre la importancia del feedback personalizado en entornos educativos diversos. La perspectiva de EXP04 sobre la retroalimentación continua y positiva, que permite a los estudiantes descubrir y corregir sus propios errores, encuentra respaldo en los estudios de Wang *et al.* (2023), que destacan el papel del feedback en el desarrollo de estrategias de autorregulación. Estas observaciones colectivas refuerzan la noción de que un feedback bien ejecutado no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece las habilidades socioemocionales y la capacidad de autorregulación de los estudiantes, como lo sugiere Guethler (2024) en su investigación sobre la experiencia de flujo en el aprendizaje. En conjunto, esta

discusión subraya la naturaleza multifacética del feedback y su papel crucial en la creación de un ambiente educativo más efectivo y emocionalmente enriquecedor.

Del mismo modo, la discusión científica sobre el papel de las interacciones sociales y el apoyo relacional en el desarrollo de habilidades socioemocionales para el aprendizaje autorregulado revela un consenso sobre su importancia fundamental. Los hallazgos subrayan cómo la calidad de las relaciones interpersonales influye directamente en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes (Casali y Meneghetti, 2023; Sáez *et al.*, 2022), creando un entorno que potencia la autoestima y la motivación. Este aspecto se alinea con la teoría de Vygotsky sobre el aprendizaje social, destacando la relevancia del contexto interpersonal en el proceso educativo. La investigación también resalta la importancia de la búsqueda de apoyo entre pares como una estrategia que no solo mejora el rendimiento académico, sino que también desarrolla habilidades sociales cruciales (Heikkinen *et al.*, 2023; Junaščíková, 2024; Radović *et al.*, 2024b; Siregar *et al.*, 2024). Este enfoque colaborativo se presenta como una preparación esencial para futuros desafíos profesionales y personales. Además, el papel del feedback constructivo emerge como un elemento crítico en el desarrollo de la autorregulación y las habilidades metacognitivas (Martínez *et al.*, 2019; Moreno *et al.*, 2019), subrayando la necesidad de una retroalimentación personalizada y oportuna para potenciar tanto el rendimiento académico como el desarrollo socioemocional. La convergencia de estos elementos - relaciones interpersonales de calidad, apoyo entre pares y feedback efectivo - sugiere un enfoque holístico para fomentar un ambiente educativo que no solo facilite el aprendizaje autorregulado, sino que también promueva el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para los retos de un mundo cada vez más complejo e interconectado.

Finalmente, para el objetivo general de la investigación se discutió que, el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes que buscan un aprendizaje autorregulado revela un enfoque multidimensional que integra aspectos cognitivos, emocionales y sociales. La investigación subraya la importancia fundamental de la autopercepción y autoeficacia (De Brito y De Souza, 2015; Díaz Mujica *et al.*, 2013), las estrategias de regulación emocional (Lobczowski *et al.*, 2021; Šimić *et al.*, 2023), y las interacciones sociales y apoyo relacional (Casali y Meneghetti, 2023; Heikkinen *et al.*, 2023) como componentes interrelacionados que contribuyen al éxito académico

y al bienestar emocional de los estudiantes. La literatura destaca cómo una sólida autopercepción y autoeficacia permiten a los estudiantes establecer metas realistas y perseverar ante los desafíos (Camacho & Maravilla, 2024; Hertel *et al.*, 2024), mientras que las estrategias efectivas de regulación emocional, como las técnicas de respiración y cambios de entorno, son cruciales para manejar el estrés académico (Ha, 2023). Además, el papel del apoyo social y el feedback constructivo emerge como un factor crítico en la promoción de la metacognición y la motivación intrínseca (Martínez *et al.*, 2019; Moreno *et al.*, 2019). Esta perspectiva integral sugiere que el desarrollo de habilidades socioemocionales no solo mejora la capacidad de aprendizaje autorregulado, sino que también prepara a los estudiantes para adaptarse a entornos educativos diversos y cambiantes. Sin embargo, la investigación futura podría beneficiarse de estudios longitudinales que examinen cómo estas habilidades evolucionan a lo largo del tiempo y cómo se pueden integrar más efectivamente en los currículos educativos para maximizar su impacto en el aprendizaje autorregulado y el desarrollo personal de los estudiantes.

V. CONCLUSIONES

- Primera: En relación al primer objetivo específico, se concluye que la autopercepción y autoeficacia contribuyen significativamente a la capacidad de los estudiantes para gestionar su aprendizaje autorregulado. El desarrollo de la conciencia de fortalezas y debilidades, el establecimiento de metas claras, y la confianza ante el fracaso emergen como elementos clave que permiten a los estudiantes establecer objetivos realistas, seleccionar estrategias adecuadas, y mantener una actitud resiliente frente a los desafíos académicos. Estos factores, fomentados a través de un ambiente de confianza y reflexión guiada, potencian la motivación intrínseca y la persistencia de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- Segunda: Respecto al segundo objetivo específico, se concluye que las estrategias de regulación emocional son fundamentales para que los estudiantes manejen efectivamente el estrés y la ansiedad académica. La identificación y gestión de emociones, las técnicas de calma y enfoque como la respiración controlada, y el desarrollo de la adaptabilidad emocional emergen como herramientas cruciales que permiten a los estudiantes mantener un equilibrio emocional y un enfoque cognitivo óptimo durante el proceso de aprendizaje. Estas habilidades no solo mejoran la capacidad de concentración y persistencia ante tareas difíciles, sino que también promueven un aprendizaje más efectivo y emocionalmente equilibrado.
- Tercera: En cuanto al tercer objetivo específico, se concluye que las interacciones sociales y el apoyo relacional juegan un papel crucial en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes que buscan un aprendizaje autorregulado. La calidad de las relaciones interpersonales, la búsqueda efectiva de apoyo entre pares, y el impacto positivo del feedback constructivo contribuyen significativamente al desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. Estos elementos crean un entorno de aprendizaje colaborativo que fortalece la autoestima, el bienestar emocional y la motivación académica, preparando a los estudiantes para

enfrentar desafíos futuros y promoviendo un aprendizaje más efectivo y duradero.

Cuarta: En relación al objetivo general, se concluye que las habilidades socioemocionales desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de estudiantes que buscan un aprendizaje autorregulado. La integración de la autopercepción y autoeficacia, las estrategias de regulación emocional, y las interacciones sociales y apoyo relacional conforman un enfoque holístico que potencia la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje. Este conjunto de habilidades no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para adaptarse y prosperar en entornos educativos diversos y cambiantes.

Quinta: Como categoría emergente no prevista inicialmente, se identifica la "Flexibilidad Cognitiva" como un componente importante del aprendizaje autorregulado. Esta habilidad, que implica la capacidad de adaptar estrategias de aprendizaje y pensamiento en respuesta a diferentes situaciones y desafíos, surgió como un factor relevante en las discusiones sobre adaptabilidad emocional y estrategias de regulación. Su influencia en la capacidad de los estudiantes para navegar eficazmente por diversos contextos de aprendizaje sugiere que merece una consideración más profunda en futuros estudios sobre habilidades socioemocionales y aprendizaje autorregulado.

VI. RECOMENDACIONES

- Primera: A los gestores de la educación desde el Ministerio de Educación, se recomienda desarrollar e implementar un programa nacional de formación docente en habilidades socioemocionales y aprendizaje autorregulado, que incluya módulos sobre autopercepción, regulación emocional e interacciones sociales. Este programa podría financiarse mediante una alianza público-privada con empresas tecnológicas interesadas en mejorar la educación digital, ofreciendo a cambio visibilidad en las plataformas educativas nacionales. La implementación debería realizarse en un plazo de 18 meses, comenzando con una fase piloto en regiones seleccionadas antes de su expansión nacional.
- Segunda: A los gestores de la educación desde los gobiernos regionales: se sugiere crear "Centros de Excelencia en Aprendizaje Socioemocional" en cada región, que sirvan como hubs para la formación continua de docentes y la investigación aplicada en estrategias de aprendizaje autorregulado. Estos centros podrían financiarse mediante la reasignación de un pequeño porcentaje del presupuesto educativo regional y la búsqueda de patrocinios de empresas locales interesadas en mejorar la calidad educativa de su fuerza laboral futura. El establecimiento de estos centros debería completarse en un plazo de 24 meses, con al menos un centro piloto funcionando en cada región al final del primer año.
- Tercera: A los gestores de la educación desde las unidades de gestión local: se recomienda implementar un sistema de mentoría entre pares para docentes, enfocado en el desarrollo de habilidades socioemocionales y estrategias de aprendizaje autorregulado. Este sistema podría financiarse mediante la organización de eventos educativos comunitarios anuales, donde se recauden fondos a través de actividades culturales y educativas. La implementación del sistema de mentoría debería completarse en un plazo de 12 meses, comenzando con la identificación y formación de docentes mentores en los primeros 3 meses.
- Cuarta: A los gestores de la educación desde las instituciones educativas: se aconseja crear "Espacios de Bienestar Socioemocional" dentro de cada

escuela, diseñados para que estudiantes y docentes practiquen técnicas de regulación emocional y aprendizaje autorregulado. Estos espacios podrían financiarse mediante campañas de crowdfunding en la comunidad escolar y alianzas con empresas locales de mobiliario y tecnología educativa. La implementación de estos espacios debería realizarse en un plazo de 6 meses, comenzando con un espacio piloto en un área común de la escuela.

Quinta: A los docentes en general: se recomienda integrar diariamente actividades breves de reflexión y regulación emocional en sus clases, utilizando técnicas como la respiración consciente, la identificación de emociones y el establecimiento de metas personales. Estas actividades no requieren financiamiento adicional y pueden implementarse inmediatamente, dedicando los primeros 5-10 minutos de cada clase a estas prácticas. Se sugiere que los docentes evalúen el impacto de estas actividades durante un semestre escolar, ajustando su enfoque según sea necesario.

Sexta: A los estudiantes: se les anima a formar "Círculos de Aprendizaje Autorregulado" entre pares, donde puedan compartir estrategias de estudio, técnicas de regulación emocional y apoyarse mutuamente en el establecimiento y seguimiento de metas académicas. Estos círculos pueden organizarse sin costo, utilizando espacios escolares existentes o plataformas digitales gratuitas para reuniones virtuales. Se recomienda que los estudiantes se comprometan a mantener estos círculos activos durante al menos un año escolar, reuniéndose semanalmente por 30-60 minutos, para evaluar su impacto en el aprendizaje y bienestar emocional.

VII. PROPUESTA

"Aulas Emocionalmente Inteligentes: Transformando Espacios, Empoderando Mentes"

Objetivo General: Crear e implementar "Espacios de Bienestar Socioemocional" en cada aula de la institución educativa para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales y aprendizaje autorregulado en estudiantes y docentes durante un año escolar.

Objetivos Específicos:

1. Diseñar y adaptar cada aula con elementos que promuevan la regulación emocional y el aprendizaje autorregulado.
2. Capacitar a docentes en el uso efectivo de estos espacios y en la integración de prácticas socioemocionales en su enseñanza diaria.
3. Involucrar a los estudiantes en el diseño y mantenimiento de estos espacios para fomentar la apropiación y el compromiso.
4. Evaluar el impacto de estos espacios en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Implementación:

Fase 1: Diseño y Planificación (2 meses)

- Formar un comité de diseño que incluya representantes de docentes, estudiantes y padres.
- Realizar una encuesta a la comunidad educativa para identificar necesidades específicas.
- Diseñar un prototipo de "Aula Emocionalmente Inteligente" que incluya: a) Un "Rincón de Calma" con cojines, mantas y materiales para mindfulness. b) Un "Muro de Metas y Logros" interactivo. c) Una "Estación de Regulación Emocional" con herramientas visuales y táctiles. d) Un espacio flexible para trabajo individual y grupal.

Fase 2: Recaudación de Fondos y Adquisición de Recursos (3 meses)

- Organizar una campaña de crowdfunding en la comunidad escolar.
- Buscar patrocinios de empresas locales de mobiliario y tecnología educativa.
- Organizar un "Mercadillo de Innovación Educativa" donde se vendan productos hechos por estudiantes.

Fase 3: Implementación y Capacitación (2 meses)

- Adaptar gradualmente cada aula según el diseño acordado.
- Realizar talleres de capacitación para docentes sobre el uso de los nuevos espacios y prácticas socioemocionales.
- Organizar sesiones de orientación para estudiantes sobre el uso y cuidado de los nuevos espacios.

Fase 4: Integración en el Currículo (5 meses)

- Los docentes incorporan actividades diarias de 10-15 minutos utilizando los nuevos espacios.
- Implementar un "Diario de Bienestar" para que los estudiantes reflexionen sobre su uso de los espacios.
- Organizar "Semanas Temáticas" centradas en diferentes aspectos del aprendizaje socioemocional.

Fase 5: Evaluación y Ajuste Continuo (A lo largo del año)

- Realizar encuestas mensuales a estudiantes y docentes sobre el impacto de los espacios.
- Analizar datos de rendimiento académico y asistencia en comparación con años anteriores.
- Ajustar el diseño y uso de los espacios según la retroalimentación recibida.

Recursos Necesarios:

- Materiales para la adaptación de aulas (estimado: \$500 por aula)
- Capacitación para docentes (puede ser realizada por expertos locales o en línea)

- Plataforma digital para seguimiento y evaluación (se pueden utilizar herramientas gratuitas como Google Forms)

Resultados Esperados:

- Mejora en el bienestar emocional de estudiantes y docentes.
- Aumento en la capacidad de autorregulación y establecimiento de metas de los estudiantes.
- Mejora en el clima escolar y reducción de conflictos.
- Incremento en el rendimiento académico y la participación estudiantil.

Esta propuesta no solo transforma físicamente las aulas, sino que también crea un cambio cultural en la forma en que se aborda el aprendizaje socioemocional en la escuela, involucrando activamente a toda la comunidad educativa en el proceso.

REFERENCIAS

- Alqahtani, S. (2024). A NETWORK ANALYTICS APPROACH TO EXAMINE THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING REFLECTION AND SELF-REGULATED LEARNING SKILLS. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 15(3). www.jatit.org
- Alvi, E. (2024). Examining pre-service teachers' cognitive conditions and how this shapes their cognitive operations and metacognitive adaptations during emergency online practice teaching (PT). *Metacognition and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09378-x>
- BID Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Educación para la vida El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. *Handbook of Self-Regulation*, 417–450. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50042-1>
- Camacho, J. de J. P., & Maravilla, L. M. V. (2024). La autoevaluación como instrumento para desarrollar el aprendizaje autónomo en los alumnos de posgrado. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/RIDE.V14I28.1816>
- CAMPI VIEIRA, N. A., & CASTRO ALEMAN, M. (2024). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE BASICA SUPERIOR*. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/16091>
- Casali, N., & Meneghetti, C. (2023). Soft Skills and Study-Related Factors: Direct and Indirect Associations with Academic Achievement and General Distress in University Students. *Education Sciences*, 13(6), 612. <https://doi.org/10.3390/educsci13060612>
- Creswell, J. W. y P. C. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. En *Estudios de la Gestión* (Vol. 7).
- De Brito, M. R. F., & De Souza, L. F. N. I. (2015). Self-efficacy in mathematics problem solving and related variables [Autoeficácia na Solução de Problemas Matemáticos

e Variáveis Relacionadas]. *Temas em Psicologia*, 23(1), 29–47.
<https://doi.org/10.9788/TP2015.1-03>

de Vreugd, L., Jansen, R., van Leeuwen, A., & van der Schaaf, M. (2023). The role of reference frames in learners' internal feedback generation with a learning analytics dashboard. *Volume* 79, 79.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101303>

Díaz González, E. Y., & SALINAS OLIVO, P. A. 393872. (2022). Estrategias de autorregulación de estudio en contextos virtuales para alumnos de bachillerato. *Exploraciones, intercambios y relaciones entre el diseño y la tecnología*, 57–79.
<https://doi.org/10.16/CSS/JQUERY.DATATABLES.MIN.CSS>

Díaz Mujica, E., Villalobos, P., Victoria AUTOEFICACIA, M., & Aprendizaje Profundo Y Estrategias De Aprendizaje, E. DE. (2013). International Journal of Developmental and Educational Psychology. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 341–346.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852173023>

Díez González, M. del C., Marcos-Sánchez, R., Zaragoza-Benzal, A., & Ferrández, D. (2024). Social–Emotional Management to Promote Quality in Education: A Training Program for Teachers. *Education Sciences*, 14(3), 228.
<https://doi.org/10.3390/educsci14030228>

DRELM Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2022). *RDR-1269-2022-DRELM-APROBAR-Propuesta-de-Aprendizajes-para-la-Vida-en-Lima-Metropolitana-1*.
<https://www.dreilm.gob.pe/dreilm/wp-content/uploads/2022/12/RDR-1269-2022-DRELM-APROBAR-Propuesta-de-Aprendizajes-para-la-Vida-en-Lima-Metropolitana-1.pdf>

Feraco, T., Casali, N., Ganzit, E., & Meneghetti, C. (2023). Adaptability and emotional, behavioural and cognitive aspects of self-regulated learning: Direct and indirect relations with academic achievement and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 353–367. <https://doi.org/10.1111/bjep.12560>

Feraco, T., Sella, E., Meneghetti, C., & Cona, G. (2023). Adapt, Explore, or Keep Going? The Role of Adaptability, Curiosity, and Perseverance in a Network of

- Study-Related Factors and Scholastic Success. *Journal of Intelligence*, 11(2), 34.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11020034>
- Fernández, C., Hernández, R., & del Pilar, M. (2020). *Metodología de la investigación, 5ta Ed.* www.FreeLibros.com
- Galvagno, L. G., Cerquera, C. P., & Elgier, A. M. (2024). Relaciones entre el aprendizaje autorregulado, la motivación y el temperamento en adolescentes. *Revista ConCiencia*, 9(1), 135–152. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIA.9-1.8>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). Inquiry paradigms imply inquiry methodologies?. D.M Fetterman (Ed.). *Fourth generation evaluation*. https://books.google.com/books/about/Fourth_Generation_Evaluation.html?hl=es&id=k_zxEUst46UC
- Guethler, A. (2024). One intervention, two benefits: A qualitative analysis of students' use of reflective prompting for self-regulated learning in an online course. *Education and Information Technologies*, 29(5), 5673–5695. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12016-9>
- Ha, C. (2023). Students' self-regulated learning strategies and science achievement: exploring the moderating effect of learners' emotional skills. *Cambridge Journal of Education*, 53(4), 451–472. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2175787>
- Heikkinen, S., Saqr, M., Malmberg, J., & Tedre, M. (2023). Supporting self-regulated learning with learning analytics interventions – a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28(3), 3059–3088. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11281-4>
- Hernández, R., Fernández, C., María del Pilar Baptista Lucio, & Méndez Valencia Christian Paulina Mendoza Torres, S. (2014). *Metodología de la investigación*.
- Hertel, S., Reschke, K., & Karlen, Y. (2024). Are profiles of self-regulated learning and intelligence mindsets related to students' self-regulated learning and achievement? *Learning and Instruction*, 90, 101850. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101850>

- Junaštíková, J. (2024). Self-regulation of learning in the context of modern technology: a review of empirical studies. *Volume 21, Issue 2, Pages 270 - 291, 21(2), 270–291*. <https://doi.org/10.1108/ITSE-02-2023-0030>
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit, 14(14), 15–20*. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272008000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Liu, Z., Yu, P., Liu, J., Pi, Z., & Cui, W. (2023). How do students' self-regulation skills affect learning satisfaction and continuous intention within desktop-based virtual reality? A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Technology, 54(3), 667–685*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13278>
- Lobczowski, N. G., Lyons, K., Greene, J. A., & McLaughlin, J. E. (2021). Socioemotional regulation strategies in a project-based learning environment. *Contemporary Educational Psychology, 65, 101968*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101968>
- Luliquis, B., Janet, K., Perez, R., David, M., Llerena Rodriguez, D., & Yrene, S. (2024). Inteligencia emocional y logro de aprendizaje en estudiantes del nivel primario de una institución educativa, Lambayeque. *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/137039>
- Ma, L., & She, L. (2024). Self-Regulated Learning and Academic Success in Online College Learning. *Volume 33, Issue 3, Pages 519 - 533, 33(3), 519–533*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00748-8>
- Martínez, P., Armengol, C., & Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en educación, 18(36), 55–74*. <https://doi.org/10.21703/REXE.20191836MARTINEZ13>
- MINEDU. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa, 12(2), 5–22*. <https://doi.org/10.18861/CIED.2021.12.2.3055>

- Mondragon, C., Carolina, V., Boy Barreto, M., Maritza, A., Palacios Garay De Rodriguez, D., & Paola, J. (2024). Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023. *Repositorio Institucional - UCV*.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/135319>
- Moohr, M. L., Balint-Langel, K., Taylor, J. C., & Rizzo, K. L. (2021). Practicing Academic Independence: Self-Regulation Strategies for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 30(2), 85–96.
<https://doi.org/10.1177/10742956211020666>
- Moreno, I. O., Cecilia, A., Ballesteros, V., Burke, F. M., & Mendoza Meraz, G. (2019). *La interacción con los pares y la autorregulación del aprendizaje*.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325–344.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0025>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia*, 45(4), 211–221.
<https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.211>
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative analysis and interpretation. *Qualitative research & evaluation methods*, 431–534.
- Radović, S., Seidel, N., Menze, D., & Kasakowskij, R. (2024a). Investigating the effects of different levels of students' regulation support on learning process and outcome: In search of the optimal level of support for self-regulated learning. *Computers and Education*, 215, 105041.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105041>
- Radović, S., Seidel, N., Menze, D., & Kasakowskij, R. (2024b). Investigating the effects of different levels of students' regulation support on learning process and outcome: In search of the optimal level of support for self-regulated learning. *Computers and Education*, 215, 105041.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105041>

- Reyes, M. A. B., Paredes, J. A. M., Reyes, L. A. B., & Roca, R. M. H. (2021). Tesla Revista Científica. *Tesla Revista Científica*, 4(1), e304–e304. <https://doi.org/10.55204/TRC.V4I1.E304>
- Rivero, J. J. L. (2022). Ciencia de datos e inteligencia artificial como apoyo para investigaciones cualitativas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 186–209. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1605>
- Robyn Longhurst. (2003). *Entrevistas Semiestructuradas y Grupos Focales*. https://www.researchgate.net/publication/268036642_Semi-structured_Interviews_and_Focus_Groups
- Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119–136. <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>
- Ruiz, M. H. (2023). El alumnado como autorregulador de su aprendizaje. *Participación educativa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/258077>
- Sáez, F., López, Y., Mella, J., Baeza, C., Contreras, C., & Lozano, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability (Switzerland)*, 14(24), 16863. <https://doi.org/10.3390/su142416863>
- Sáez, F., López, Y., Mella, J., & Casanova, D. (2022). Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo. *Formación universitaria*, 15(1), 95–104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100095>
- Šimić, S., Nikčević, A., & Cindrić, M. (2023). How much do teachers know about self-regulated learning? To what degree and in what way do they encourage it in students? *Frontiers in Education*, 8, 1281438. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1281438>
- Siregar, R. A., Lengkanawati, N. S., & Damayanti, I. L. (2024). METACOGNITIVE STRATEGIES IN MEDIATING EFL ADULT LEARNERS' SELF-REGULATED LANGUAGE LEARNING: A SYSTEMATIC REVIEW. *LLT Journal: Journal on*

Language and Language Teaching, 27(1), 252–272.
<https://doi.org/10.24071/llt.v27i1.5502>

Tahirbegi, D. (2023). “If We Don’t Have a Good Relationship, We Won’t Deliver Anything Good”: Emotion Regulation in Small Music Ensembles, Insights from Higher Music Education. *Music and Science*, 6.
<https://doi.org/10.1177/20592043231202009>

Thomas, K., & Serpell, Z. (2022). Ethnic-Racial Identity, Social Transactions in the Classroom and Academic-Related Outcomes: Gender Matters. *Volume 183, Issue 5, Pages 413 - 428, 183(5), 413–428.*
<https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2095249>

UCV. (2020). *Código de Ética en Investigación de la UCV.*

UNESCO. (2020). *El aprendizaje socioemocional como factor fundamental para la educación | UNESCO.* <https://www.unesco.org/es/articles/el-aprendizaje-socioemocional-como-factor-fundamental-para-la-educacion>

Upadhyay, J., Katal, A., & Mehta, P. D. (2024). Self-Regulated Learning, an Important Tool to Improve Learning Capability: An Indian Case Study. *International Journal of Learning in Higher Education*, 31(1), 69–95. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v31i01/69-95>

Valle, O. I., Rodríguez, A. ;, Núñez, S. ;, Cabanach, J. C. ;, ; González-Pienda, R. G., Rosario, J. A. ;, Motivación, P., & Autorregulado, A. (2010). Sociedad Interamericana de Psicología. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86–97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>

Vives, T., Durán, C., Varela, M., & Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34–39. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(14\)72723-1](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(14)72723-1)

Vives Tania, Durán, C., Varela Margarita, & Fortoul van der Goes, Teresa. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34–39. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(14\)72723-1](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(14)72723-1)

Wang, Y., Zhang, H., Wang, J., & Ma, X. (2023). The Impact of Prompts and Feedback on the Performance during Multi-Session Self-Regulated Learning in the

Hypermedia Environment. *Journal of Intelligence*, 11(7), 131.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11070131>

Xu, J., & Wang, Y. (2024). The impact of academic buoyancy and emotions on university students' self-regulated learning strategies in L2 writing classrooms. *Reading and Writing*, 37(1), 49–67. <https://doi.org/10.1007/S11145-023-10411-9/METRICS>

Yaqin, F. (2022). Mechanism of Continuous Learning Behavior among Massive Open Online Course Learners. *Journal of Advocacy, Research and Education*, 9(2), 55–64. <https://doi.org/10.13187/jare.2022.2.55>

Zhang, R., & Zou, D. (2022). Self-regulated second language learning: a review of types and benefits of strategies, modes of teacher support, and pedagogical implications. *Computer Assisted Language Learning*.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2055081>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation*, 13–39. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

ANEXOS

Anexo 1. Tabla de Categorización Apriorística

Matriz de Categorización Apriorística

Categorías y subcategorías					
Categoría base: Las habilidades socioemocionales en aprendizajes regulados.					
Base	Subcategorías primarias	Subcategorías secundarias	Reactivos/preguntas	Ítems	
Las habilidades socioemocionales en aprendizajes regulados.	Autopercepción y Autoeficacia	Conciencia de Fortalezas y Debilidades	¿Cómo fomenta en sus estudiantes la reflexión sobre sus propias fortalezas y debilidades durante el proceso de aprendizaje autorregulado?	1	
		Metas de Aprendizaje	¿Cómo ayudan las metas de aprendizaje establecidas por los estudiantes a mejorar su autopercepción y autoeficacia en contextos educativos?	2	
		Confianza ante el Fracaso	¿Podría compartir cómo la confianza de los estudiantes ante situaciones de fracaso influye en su aprendizaje autorregulado?	3	
	Estrategias de Regulación Emocional	Identificación de Emociones	¿De qué manera enseña a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones durante situaciones académicas desafiantes?	4	
		Técnicas de Calma y Enfoque	¿Qué técnicas de calma y enfoque recomienda a sus estudiantes para mejorar su regulación emocional y concentración?	5	
		Adaptabilidad Emocional	¿Cómo observa la adaptabilidad emocional en sus estudiantes y cuál considera que es su impacto en el aprendizaje autorregulado?	6	
		Calidad de las Relaciones:	¿Cómo influye la calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes en su desarrollo socioemocional y académico?	7	
		Interacciones Sociales y Apoyo Relacional	Búsqueda de Apoyo	¿Cómo anima a sus estudiantes a buscar apoyo entre sus pares y cómo esto afecta su rendimiento y bienestar emocional?	8
		Impacto del Feedback	¿Cuál es el impacto del feedback que usted proporciona sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes y su aprendizaje autorregulado?	9	

Fuente: Investigador / propia

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

Reactivos/preguntas	Ítems
¿Cómo fomenta en sus estudiantes la reflexión sobre sus propias fortalezas y debilidades durante el proceso de aprendizaje autorregulado?	1
¿Cómo ayudan las metas de aprendizaje establecidas por los estudiantes a mejorar su autopercepción y autoeficacia en contextos educativos?	2
¿Podría compartir cómo la confianza de los estudiantes ante situaciones de fracaso influye en su aprendizaje autorregulado?	3
¿De qué manera enseña a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones durante situaciones académicas desafiantes?	4
¿Qué técnicas de calma y enfoque recomienda a sus estudiantes para mejorar su regulación emocional y concentración?	5
¿Cómo observa la adaptabilidad emocional en sus estudiantes y cuál considera que es su impacto en el aprendizaje autorregulado?	6
¿Cómo influye la calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes en su desarrollo socioemocional y académico?	7
¿Cómo anima a sus estudiantes a buscar apoyo entre sus pares y cómo esto afecta su rendimiento y bienestar emocional?	8
¿Cuál es el impacto del feedback que usted proporciona sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes y su aprendizaje autorregulado?	9

Fuente: Investigador / propia

Anexo 3. Fichas de validación de instrumentos para la recolección de datos



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora: Dra. Claudia Rossana Poma García

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grata comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, sección A1, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi categoría base es: Las habilidades socioemocionales en aprendizajes regulados y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializadas para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definición conceptual de la variable.
- Matriz de validación del instrumento.
- Ficha de validación de juicio de experto.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,

HENRY YURIK APAZA QUISPE
D.N.I 43006772



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos de la guía de entrevista semiestructurada que permitirá recoger la información sobre la investigación que lleva por título: *Habilidades Socioemocionales en Estudiantes que buscan un Aprendizaje Autorregulado*, Lima 2024.

Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios*	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a lo investigado y basta para interpretarlo suficientemente.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con lo que se requiere interpretar.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	La pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE PREGUNTAS SEMIESTRUCTURADA

Definición apriorística de la Categoría Base: Para conceptualizar la categoría "Las habilidades socioemocionales en aprendizajes regulados", primero se define que las habilidades socioemocionales abarcan la capacidad de manejar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables, mientras que los aprendizajes regulados se refieren a la autorregulación de los procesos cognitivos, emocionales y conductuales en el aprendizaje. Mediante una revisión de literatura en bases de datos científicas como PubMed, Scopus y Google Scholar, se busca estudios que exploren la relación entre estas habilidades y el aprendizaje autorregulado, así como métodos pedagógicos para integrarlas en el currículo. El análisis y síntesis de los hallazgos permitirá identificar tendencias, diferencias y aplicaciones prácticas, llevando a una conceptualización de cómo las habilidades socioemocionales influyen y se integran en los aprendizajes regulados, destacando la importancia de la conciencia emocional en la autorregulación y proponiendo estrategias para fomentar dichas habilidades en contextos educativos.



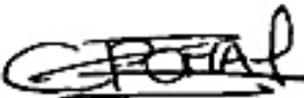
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Categoría Primaria	Categoría Secundaria	Ítems / reactivos	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
	Categoría secundaria 1.1 Conciencia de Fortalezas y Debilidades	¿Cómo fomenta en sus estudiantes la reflexión sobre sus propias fortalezas y debilidades durante el proceso de aprendizaje autorregulado?	1	1	1	1	Sin observación
Categoría primaria 1 Autopercepción y Autoeficacia	Categoría secundaria 1.2 Metas de Aprendizaje	¿Cómo ayudan las metas de aprendizaje establecidas por los estudiantes a mejorar su autopercepción y autoeficacia en contextos educativos?	1	1	1	1	Sin observación
	Categoría secundaria 1.3 Confianza ante el Fracaso	¿Podría compartir cómo la confianza de los estudiantes ante situaciones de fracaso influye en su aprendizaje autorregulado?	1	1	1	1	Sin observación
	Categoría secundaria 2.1 Identificación de Emociones	¿De qué manera enseña a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones durante situaciones académicas desafiantes?	1	1	1	1	Sin observación
Categoría primaria 2 Estrategias de Regulación Emocional	Categoría secundaria 2.2 Técnicas de Calma y Enfoque	¿Qué técnicas de calma y enfoque recomienda a sus estudiantes para mejorar su regulación emocional y concentración?	1	1	1	1	Sin observación
	Categoría secundaria 2.3 Adaptabilidad Emocional	¿Cómo observa la adaptabilidad emocional en sus estudiantes y cuál considera que es su impacto en el aprendizaje autorregulado?	1	1	1	1	Sin observación
	Categoría secundaria 3.1 Calidad de las Relaciones:	¿Cómo influye la calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes en su desarrollo socioemocional y académico?	1	1	1	1	Sin observación
Categoría primaria Interacciones Sociales y Apoyo Relacional	Categoría secundaria 3.2 Búsqueda de Apoyo	¿Cómo anima a sus estudiantes a buscar apoyo entre sus pares y cómo esto afecta su rendimiento y bienestar emocional?	1	1	1	1	Sin observación
	Categoría secundaria 3.3 Impacto del Feedback	¿Cuál es el impacto del feedback que usted proporciona sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes y su aprendizaje autorregulado?	1	1	1	1	Sin observación



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista sobre Habilidades Socioemocionales en Estudiantes que buscan un Aprendizaje Autorregulado, Lima 2024.
Objetivo del instrumento	Extraer información necesaria, clara, precisa y relevante sobre la categoría base y las experiencias de los informantes.
Nombres y apellidos del experto	Dra. Claudia Rossana Poma García
Documento de identidad	43520326
Años de experiencia en el área	Aproximadamente 5 años
Máximo Grado Académico	Perú: Doctora Extranjero: Posdoctoral
Nacionalidad	Peruana
Institución	Universidad César Vallejo
Cargo	Docente Catedrática
Número telefónico	917414818
Firma	
Fecha	27 de mayo del 2024



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora: Dra. Alcira Elena Ibarra Cabello

Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, sección A1, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi categoría base es: Las habilidades socioemocionales en aprendizajes regulados y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definición conceptual de la variable.
- Matriz de validación del instrumento.
- Ficha de validación de juicio de experto.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

.....
HENRY YURIK APAZA QUISPE
D.N.I 43006772



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista sobre Habilidades Socioemocionales en Estudiantes que buscan un Aprendizaje Autorregulado, Lima 2024.
Objetivo del instrumento	Extraer información necesaria, clara, precisa y relevante sobre la categoría base y las experiencias de los informantes.
Nombres y apellidos del experto	Dra. Alcira Elena Ibarra Cabello
Documento de identidad	10394048
Años de experiencia en el área	Aproximadamente 15 años
Máximo Grado Académico	Perú: Doctora
Nacionalidad	Peruana
Institución	Universidad César Vallejo
Cargo	Docente Catedrática
Número telefónico	997 865 626
Firma	
Fecha	27 de mayo del 2024

Anexo 4. Reporte de similitud en software Turnitin



Anexo 5. Otras evidencias
Links de las grabaciones

EXP 01

<https://zoom.us/rec/share/5F18IUgShZCJ09le1wP8vb1wKdzdqJcWejhXc5RNirmflkqgK6vwAHazQDXxWSe.gpweo0U-SFwy0htL?startTime=1719849364000>

EXP 02

<https://zoom.us/rec/share/vPkcafoBY1QBNOYy-9-W1U8Yonys4cjHgLi0-74s6VEFwobrU4QyEX6DgRcoshuO.7lGBI94a0jn9vxMx?startTime=1719875006000>

EXP 03

<https://zoom.us/rec/share/Q5QFzV0ZmGnCcQx1z4dhAz8Ww-hVdiPbeD3WkK9aLi2Lu-OUj0yNIGELQf0lwNN.tTyjmPAm0JkHxqmR>

EXP 04

https://zoom.us/rec/share/FSjdQtYrhPjiQjhA80TglU1OoW_3FgeDF3beT2CBAuZP9mMWJ8vNFFZKErYFbrAt.32QQpmP5Tn_87dUW?startTime=1720877703000

Transcripción

00:00:06

A.

00:00:07 Grador 1

Ya está ahora sí.

00:00:10 Grador 1

May buenas tardes. EXP01, gracias por aceptar esta entrevista, soy estudiante de la maestría en educación en la Universidad César Vallejo. Aprecio mucho a su disposición para compartir sus conocimientos sobre habilidades socioemocionales y aprendizaje autorregulado.

00:00:32 Grador 1

Permitame presentarle a doctora, es un honor presentar a la doctora EXP01 una destacada profesional.

00:00:42 Grador 1

Con una carrera notable en los campos de la salud y la educación, la doctora comenzó su trayectoria profesional como enfermera, demostrando su compromiso temprano con el bienestar y la educación.

00:00:55 Grador 1

En el ámbito académico ha alcanzado logros significativos, obteniendo un doctorado en Ciencias de la educación, una maestría en docencia universitaria y una segunda especialidad en el campo. En el ámbito de la de la educación.

00:01:10 Grador 1

Su sólida formación académica se complementa con una vasta experiencia en gestión educativa, habiéndose desempeñado como especialista en el Ministerio de educación dirección regional de educación Lima metropolitana.

00:01:23 Grador 1

La doctora ha desarrollado su carrera en gestión educativa a nivel de ~~trabaja~~ ^{trabajo}, donde ha trabajado como directora y docente de educación primaria. Su liderazgo y experiencia han sido fundamentales en la implementación de programas educativos y en la formación de futuros educadores.

00:01:40 Grador 1

Con una amplia experiencia en posgrado.

00:01:43 Grador 1

Ha impartido docencia en instituciones educativas de educación superior, tanto nacionales como privadas, contribuyendo al desarrollo profesional de numerosos estudiantes y colegas.

Archivo de audio

[EXP02 - Henry.mp4](#)

Transcripción

00:16:04 INVESTIGADOR

Buenas noches.

00:16:16 INVESTIGADOR

Mi nombre es Henry, estudiante de la maestría en educación en la Universidad César Vallejo. Aprecio mucho su disposición para compartir sus conocimientos sobre habilidades socioemocionales y aprendizaje autorregulado.

00:16:32 INVESTIGADOR

Vamos a presentar al EXP02.

00:16:40 INVESTIGADOR

Es un verdadero honor presentar al EXP02, una destacada profesional en educación y psicología.

00:16:48 INVESTIGADOR

El EXP02 ha construido una sólida base académica, obteniendo títulos como licenciada en psicología, licenciada en educación con especialidad, educación primaria, segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico, máster en educación, con mención en docencia y gestión educativa. Y, doctora en Administración de la educación. En su trayectoria profesional ha desempeñado roles esenciales, Como psicóloga en una institución educativa como docente de aula IP en la institución educativa 2096, Perú, Japón Y capacitadora en el programa de capacitación para docentes formadores como subdirector en la institución educativa y directora de la institución educativa. Dejando una huella indeleble en el campo educativo, reconocida por su liderazgo y dedicación, la doctora Vargas ha hecho valiosas contribuciones a la educación. Hoy nos acompaña para compartir su invaluable experiencia y conocimientos en el contexto de nuestra investigación sobre habilidades socioemocionales y aprendizaje autorregulado.

00:18:20 INVESTIGADOR

Pasamos al consentimiento informado.

00:18:25 INVESTIGADOR

Estimada EXP02, se le agradece su dedicación, su disposición y participación en esta entrevista, como parte de la tesis de maestría que estoy realizando. Para proceder es importante que confirme verbalmente su consentimiento diciendo claramente si acepto a la entrevista y al uso de la información proporcionada.

00:18:51 EXP02

Sí aceptó.

Archivo de audio

[EXP03 - Henry.mp4](#)

Transcripción

00:00:09 INVESTIGADOR

Muy buenas tardes, doctor EXP03. Gracias por aceptar esta entrevista, el INVESTIGADOR, estudiante de la maestría en educación en la Universidad César Vallejo.

00:00:24 INVESTIGADOR

Aprecio mucho su disposición para compartir sus conocimientos sobre habilidades socioemocionales y aprendizaje autorregulado.

00:00:35 INVESTIGADOR

Y vamos a pasar al consentimiento informado.

00:00:35 INVESTIGADOR

Bueno.

00:00:39 EXP03

Correcto, correcto.

00:00:42 INVESTIGADOR

Un.

00:00:42 INVESTIGADOR

Favor doctor no sé si podríamos encender la Cámara.

00:00:48 INVESTIGADOR

Muy amable, doctor EXP03 consentimiento informado, estimado entrevistado, le agradezco su disposición a participar en esta entrevista como parte de la tesis de maestría que estoy realizando.

00:01:00 INVESTIGADOR

Para proceder es importante que confirme verbalmente su consentimiento y diciendo claramente si acepto a la entrevista y al uso de la información proporcionada.

00:01:12 EXP03

Si acepto.

00:01:14 INVESTIGADOR

Archivo de audio

[EXP04 - Henry.mp4](#)

Transcripción

00:00:08 Investigador

Muy Buenos días, magister EXP04. Mi nombre es Investigador, estudiante de la maestría en educación en la Universidad César Vallejo. Aprecio mucho su disposición para compartir sus conocimientos sobre habilidades socioemocionales y aprendizaje autorregulado.

00:00:30 Investigador

Permítame presentarle EXP04.

00:00:35 Investigador

EXP04 es licenciada en educación primaria y magíster en Administración de la educación por la Universidad César Vallejo, Posee una destacada Formación Profesional y una vasta experiencia en el ámbito educativo, con 20 años en el servicio en el sector público, EXP04 ha demostrado su compromiso y dedicación a la enseñanza. Ha trabajado 1 año en el sector privado como docente del programa de formación humanística de la Universidad César Vallejo, filial Piura, donde impartió sus conocimientos y valores a los estudiantes. Además, su trayectoria incluye 2 años como directora de la institución educativa 1201 Paul Harris, de la unidad de gestión educativa local 03 en la victoria. Durante su gestión implementó diversas estrategias educativas y administrativas que contribuyeron al desarrollo integral de la comunidad escolar.

00:01:58 Investigador

Pasamos al consentimiento informado.

00:02:02 Investigador

Estimada EXP04, le agradecemos su disposición a participar en esta entrevista como parte de la tesis de maestría que estoy realizando.

00:02:13 Investigador

Para proceder es importante que confirme verbalmente su consentimiento diciendo claramente si acepto a la entrevista y al uso de la información proporcionada.

00:02:24 EXP04

Sí acepto.

00:02:26 Investigador