



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA

Programa de competencias socioemocionales para disminuir la
procrastinación académica en adolescentes de una institución
educativa en Huamachuco 2024

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Intervención Psicológica

AUTORA:

Morales Zegarra, Sol Angel Cristina (orcid.org/0000-0002-8250-7758)

ASESORAS:

Dra. García Flores, Lizzet Aimée (orcid.org/0000-0002-1975-2582)

Dra. Vera Calmet, Velia Graciela (orcid.org/0000-0003-0170-6067)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Modelos de Intervención Psicológica

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de salud, nutrición y salud alimentaria

TRUJILLO - PERÚ

2024



Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, VERA CALMET VELIA GRACIELA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis titulada: "Programa de competencias socioemocionales para disminuir la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa en Huamachuco 2024.", cuyo autor es MORALES ZEGARRA SOL ANGEL CRISTINA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, 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.

TRUJILLO, 07 de Julio del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
VERA CALMET VELIA GRACIELA DNI: 18159571 ORCID: 0000-0003-0170-6067	Firmado electrónicamente por: VVERAC75 el 06-08- 2024 01:15:30

Código documento Trilce: TRI - 0800286



ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, MORALES ZEGARRA SOL ANGEL CRISTINA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Programa de competencias socioemocionales para disminuir la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa en Huamachuco 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
MORALES ZEGARRA SOL ANGEL CRISTINA DNI: 70233859 ORCID: 0000-0002-8250-7758	Firmado electrónicamente por: SMORALESZ el 31-07- 2024 11:14:16

Código documento Trilce: INV - 1720697

Dedicatoria

A mis padres, por su incondicional amor, apoyo y sacrificio, que han sido la base de todos mis logros.

A mis profesores y mentores, cuyas enseñanzas y guía han sido invaluableles en mi formación académica y personal.

A mis amigos, por su constante aliento y compañía en este arduo camino.

Y finalmente, a los estudiantes que participaron en este estudio, quienes me inspiraron con su compromiso y entusiasmo. Este trabajo es para ustedes.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de esta tesis. En primer lugar, agradezco a mis padres, cuya paciencia, apoyo incondicional y fe en mí han sido fundamentales a lo largo de este viaje académico. A mis profesores y mentores, por su orientación, conocimientos y valiosos consejos que han enriquecido este trabajo. A los estudiantes y personal de la institución educativa de Huamachuco, gracias por su colaboración y participación en este estudio. Su entusiasmo y compromiso fueron esenciales para el desarrollo de esta investigación.

Índice de contenidos

Carátula	i
Declaratoria de autenticidad de la asesora	ii
Declaratoria de originalidad de la autora	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. METODOLOGÍA	13
III. RESULTADOS	17
IV. DISCUSIÓN	22
V. CONCLUSIONES	26
VI. RECOMENDACIONES	27
REFERENCIAS	28
ANEXOS	34

Índice de tablas

Tabla 1	Estadísticos descriptivos de la efectividad de un programa de competencias socioemocionales en la procrastinación en estudiantes de una I.E. de Huamachuco.....	17
Tabla 2	Estadísticos descriptivos de la efectividad de un programa de competencias socioemocionales en las dimensiones de la procrastinación en estudiantes de una I.E. de Huamachuco.....	18
Tabla 3	Estadísticos descriptivos de la efectividad de un programa de competencias socioemocionales en las dimensiones de la procrastinación en estudiantes de una I.E. de Huamachuco.....	19
Tabla 4	Efectividad del programa de competencias socioemocionales en la dimensión autorregulación emocional en estudiantes de una I.E. de Huamachuco.....	20
Tabla 5	Efectividad del programa de competencias socioemocionales en la dimensión postergación de actividades en estudiantes de una I.E. de Huamachuco.....	21

Resumen

El estudio tiene como objetivo determinar la efectividad de un programa de competencias socioemocionales en la reducción de la procrastinación en estudiantes de una institución educativa de Huamachuco. Es un estudio aplicado con diseño pre-experimental. La población constó de 100 estudiantes de 14 a 18 años, y la muestra incluyó a 22 adolescentes. Se recopilaron datos utilizando la Dimensión de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados indicaron que el programa fue efectivo en varias áreas. La procrastinación académica aumentó de 27.4091 a 31.5909, con un $p < 0.000$, mostrando una diferencia significativa entre pretest y post test. La autorregulación emocional mejoró de 24.4091 a 30.3182, con un valor t de -14.042 ($p < 0.000$). La postergación de actividades disminuyó de 3.0000 a 1.2727, con un valor t de 4.779 ($p < 0.000$). Estos resultados sugieren una significativa efectividad del programa en todas las dimensiones evaluadas.

Palabras clave: Programa cognitivo conductual, procrastinación; adolescentes, competencias socioemocionales

Abstract

The study aims to determine the effectiveness of a socio-emotional skills program in reducing procrastination among students at an educational institution in Huamachuco in 2024. It is an applied study with a pre-experimental design. The population consisted of 100 students aged 14 to 18, and the sample included 22 adolescents. Data were collected using the Academic Procrastination Scale (EPA). The results indicated that the program was effective in several areas. Academic procrastination increased from 27.4091 to 31.5909, with $p < 0.000$, showing a significant difference between pretest and posttest. Emotional self-regulation improved from 24.4091 to 30.3182, with a t-value of -14.042 ($p < 0.000$). Task postponement decreased from 3.0000 to 1.2727, with a t-value of 4.779 ($p < 0.000$). These results suggest significant effectiveness of the program in all evaluated dimensions.

Keywords: program; cognitive-behavioral; procrastination; adolescents

I. INTRODUCCIÓN

La procrastinación, lejos de ser un fenómeno contemporáneo, ha sido registrado desde hace varios años. Esta tendencia a posponer deliberada o inadvertidamente responsabilidades que deben ser cumplidas dentro de un plazo establecido se puede considerar como una de las debilidades inherentes al ser humano (Carranza y Ramírez, 2013). No obstante, esta inclinación no debe ser vista simplemente como un error o algo negativo, sino más bien como un indicador de que las personas podrían no estar enfocando sus intereses de manera efectiva y eficiente. En este contexto, las tareas no solo se posponen, sino que también se ejecutan más tarde, no de manera inmediata (Becerra, 2012). Esta actitud disipa la esencia de la importancia de cumplir con actividades o tareas de manera organizada y planificada, lo cual es fundamental para obtener una mayor gratificación y satisfacción al alcanzar metas cercanas, a mediano y largo plazo (Alva & Zapata, 2017).

A nivel global, la magnitud de este problema se hace evidente mediante estudios realizados en países anglosajones, donde se estima que entre el 80% y el 95% de los estudiantes manifiestan comportamientos procrastinadores en algún momento de su trayectoria académica. Además, un considerable porcentaje, alrededor del 75%, se identifica a sí mismo como procrastinador, mientras que aproximadamente la mitad suele postergar con frecuencia la entrega de sus trabajos académicos (Garzón y Gil, 2017). A esto se le suma lo encontrado en investigaciones transnacionales realizadas en Nueva Caledonia, quienes registraron que la incidencia de la procrastinación puede ser particularmente elevada en la adolescencia, con cerca del 80% de los adolescentes posponiendo actividades durante una hora o más al día. Específicamente, los adolescentes tienden a retrasar tareas desagradables, como la redacción académica y las actividades que generan ansiedad (Frayon et al., 2023).

En Latinoamérica, diversas investigaciones han documentado tasas de incidencia del fenómeno que varían entre el 20% y el 90% entre estudiantes universitarios que exhiben comportamientos desadaptados relacionados con la procrastinación. Se estima que alrededor del 61% de las personas muestran algún grado de

procrastinación, mientras que aproximadamente el 20% experimenta procrastinación crónica. No obstante, en lo que respecta a México, la escasez de datos suficientes impide realizar una evaluación precisa (García & Silva, 2019). En Ecuador, el 94.9% de la comunidad estudiantil muestra cierto grado de procrastinación, que varía desde niveles bajos hasta muy altos. Destaca especialmente el predominio del nivel medio, lo que sugiere que la mayoría de los adolescentes tienden a posponer sus actividades académicas (Cruz et al., 2022).

En el contexto peruano, investigaciones realizadas tanto en Lima como en Tacna arrojan cifras preocupantes respecto a la procrastinación entre estudiantes. En Lima, se ha encontrado que el 73.2% de los estudiantes de educación básica regular muestran niveles elevados y moderados de postergación, siendo el 66.8% tiende a posponer sus actividades y el 76.4% presenta bajos niveles de autorregulación académica (Querevalú y Echabaudes, 2020). Mientras tanto, en Tacna, se observa que el 65.3% del total de escolares exhiben un alto nivel de aplazamiento en la realización de sus actividades (Estrada, 2021).

En la Institución Educativa de Huamachuco, donde se llevó a cabo el programa, se observaron una serie de indicadores que sugirieron la presencia de procrastinación entre los estudiantes. Estos indicadores incluyeron la constante postergación de tareas académicas importantes, dificultades para iniciar o completar actividades escolares, la tendencia a posponer para el último instante la preparación de exámenes o tareas, así como evitar enfrentar actividades desafiantes o estresantes. Además, se notó que los estudiantes tendían a involucrarse en actividades de distracción en lugar de trabajar en las tareas asignadas, lo que generaba sentimientos de culpa o ansiedad relacionados con la procrastinación. También se observó una dificultad generalizada para gestionar el tiempo de manera efectiva, así como patrones consistentes de retraso en múltiples áreas de la vida, no limitados únicamente al ámbito académico.

Toda esta realidad reveló la necesidad de abordar las habilidades socioemocionales que subyacen a este comportamiento. Según diversos estudios, las competencias socioemocionales jugaron un papel crucial en el logro académico y el equilibrio emocional de los estudiantes (Greenberg et al., 2003).

Estas competencias incluyeron habilidades como la autorregulación, la resolución de problemas, la empatía y gestión del estrés, todas ellas cruciales para superar la procrastinación y fomentar un aprendizaje efectivo (Durlak et al., 2011).

En este sentido, la implementación de un programa de competencias socioemocionales se presentó como una estrategia efectiva para abordar los desafíos asociados con la procrastinación en el contexto educativo. Estudios demostraron que la integración de programas de este tipo en el currículo escolar podía mejorar significativamente el rendimiento académico, reducir la procrastinación y promover un clima escolar positivo (Weissberg et al., 2015). Además, estos programas proporcionaron a los estudiantes las herramientas necesarias para gestionar eficazmente sus emociones, establecer metas realistas y mantener la motivación a largo plazo (Jones et al., 2017).

Por tanto, el programa de competencias socioemocionales propuesto en la investigación tuvo como objetivo mejorar el bienestar emocional de los adolescentes y fortalecer sus habilidades para superar la procrastinación académica. Esta iniciativa contribuyó a promover una enseñanza de excelencia que fuera accesible y acogedora para todos los estudiantes. Además, se alineó con la Meta de Desarrollo Sostenible número 4, la cual se enfocó en asegurar que cada persona tuviera la oportunidad de acceder a una educación excelente que promoviera su desarrollo integral, abarcando tanto las habilidades socioemocionales como la capacidad para enfrentar los desafíos académicos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s. f.).

Por esta razón, teniendo en cuenta este tema, surgió la interrogante de investigación: ¿Cuál es la efectividad de un programa de competencias socioemocionales en la procrastinación en estudiantes de una I.E. de Huamachuco?

A nivel teórico, la investigación se justifica al proporcionar evidencia empírica de que las intervenciones diseñadas para mejorar las competencias socioemocionales pueden reducir la procrastinación académica, confirmando y ampliando las teorías existentes. Al demostrar un incremento en las competencias socioemocionales, facilitado por el programa, resulta en una mayor

capacidad para gestionar tareas académicas y enfrentar desafíos, la investigación valida y fortalece estas competencias, por tanto puede ser una estrategia efectiva para combatir la procrastinación en el entorno educativo.

Asimismo, el estudio enriquece la teoría de la regulación emocional de James Gross al aplicar técnicas específicas de regulación emocional para abordar la procrastinación. La investigación muestra que habilidades como la regulación del estrés y la reestructuración cognitiva no solo mejoran la gestión emocional, sino que también reducen la procrastinación académica, evidenciando la aplicabilidad práctica de la teoría en contextos educativos. Este aporte teórico demuestra cómo intervenciones basadas en la regulación emocional pueden tener un impacto positivo en el comportamiento académico, ofreciendo nuevas perspectivas sobre cómo implementar estrategias emocionales para mejorar el desempeño estudiantil.

Desde una perspectiva práctica, la investigación sobre el programa de competencias socioemocionales para reducir la procrastinación académica ofrece una solución tangible a un problema común en el entorno educativo. La procrastinación puede tener efectos negativos significativos en el rendimiento académico de los adolescentes, como el bajo rendimiento en tareas y exámenes, y puede contribuir a altos niveles de estrés y ansiedad. Implementar un programa de competencias socioemocionales proporciona a los estudiantes herramientas y estrategias concretas para gestionar su tiempo, controlar el estrés y desarrollar habilidades de autorregulación, lo que puede mejorar su capacidad para completar tareas de manera oportuna y efectiva.

Además, el programa tiene beneficios prácticos para los educadores y la institución educativa en general. Al reducir la procrastinación entre los estudiantes, se mejora el ambiente de aprendizaje, ya que los estudiantes más comprometidos y organizados tienden a participar de manera más activa en clase y a presentar un rendimiento académico superior. Esto también puede reducir la carga de trabajo de los docentes al disminuir la necesidad de intervenciones repetidas y el seguimiento constante de tareas atrasadas. En última instancia, la implementación del programa no solo mejora el bienestar académico y emocional

de los estudiantes, sino que también contribuye a un entorno educativo más eficiente y positivo.

Desde una perspectiva social, la investigación sobre el programa de competencias socioemocionales para reducir la procrastinación académica tiene un impacto significativo en la comunidad educativa y en el desarrollo de los adolescentes. La procrastinación académica puede contribuir a desigualdades educativas, ya que los estudiantes que luchan con este problema pueden enfrentar dificultades adicionales para alcanzar sus metas académicas y profesionales. Al implementar un programa que mejora las competencias socioemocionales, se ofrece a todos los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades cruciales para la gestión del tiempo y la autorregulación, independientemente de su contexto socioeconómico. Esto promueve la equidad en el acceso a herramientas y estrategias que pueden mejorar el rendimiento académico y, por ende, las oportunidades futuras de los estudiantes.

Además, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales tiene un efecto positivo en el entorno social más amplio, ya que los adolescentes que aprenden a manejar su procrastinación tienden a desarrollar una mayor resiliencia y habilidades interpersonales. Estas competencias no solo benefician a los estudiantes en su vida académica, sino que también los preparan para enfrentar desafíos en su vida personal y profesional. Como resultado, el programa contribuye a formar individuos más capacitados y equilibrados, lo que, a largo plazo, puede llevar a una sociedad más justa y productiva, con ciudadanos que son más competentes en la gestión de sus responsabilidades y en la construcción de relaciones positivas.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación sobre el programa de competencias socioemocionales para reducir la procrastinación académica aporta una valiosa contribución al desarrollo y la evaluación de intervenciones educativas. La implementación del programa permite aplicar enfoques metodológicos sólidos para evaluar su eficacia, como el uso de diseños pre-experimentales, encuestas, entrevistas y análisis estadísticos. Al medir los cambios en las competencias socioemocionales y los niveles de procrastinación

antes y después de la intervención, se obtiene una visión clara sobre el impacto real del programa, permitiendo ajustes basados en datos empíricos.

Además, la investigación proporciona un modelo replicable para otras instituciones educativas que enfrentan problemas similares. El enfoque metodológico empleado, incluyendo la selección de indicadores específicos y la aplicación de herramientas de evaluación validadas, establece un marco riguroso para futuros estudios y prácticas. Esto no solo refuerza la credibilidad del programa, sino que también ofrece una guía práctica para la implementación de intervenciones similares en diferentes contextos educativos. La metodología detallada y bien estructurada contribuye a la robustez del estudio y facilita la replicación y adaptación de los resultados a otros entornos, enriqueciendo el campo de la investigación educativa y las estrategias de intervención.

La investigación plantea como objetivo general: determinar la efectividad de un programa de competencias socioemocionales en la procrastinación en estudiantes de una I.E. de Huamachuco; y los objetivos específicos fueron:

Evaluar la efectividad del programa de competencias socioemocionales en la dimensión autorregulación emocional en estudiantes de una I.E. de Huamachuco.
Evaluar la efectividad del programa de competencias socioemocionales en la dimensión postergación de actividades en estudiantes de una I.E. de Huamachuco.

Para comenzar en la búsqueda de información, se investigó antecedentes que tengan como objeto de estudio las mismas variables a estudiar: Competencias Socioemocionales y Procrastinación.

Respecto a los antecedentes nacionales, Churampi (2021) tuvo como propósito identificar la eficacia de un programa para reducir la procrastinación académica en alumnos de segundo grado de secundaria. El enfoque del estudio fue cuantitativo, diseño preexperimental y tipo explicativo. La población consistió en 25 estudiantes a los que se les aplicó la "Escala de Procrastinación Académica" de Busko. Los resultados indicaron que el programa redujo significativamente la procrastinación académica, evidenciado mediante la prueba de Wilcoxon con una significancia de $p = 0.000$ y $Z = -4.348$.

Cruz (2019) buscó determinar el impacto de un programa de técnicas de afrontamiento en la procrastinación académica. Este estudio cuasiexperimental tuvo una muestra de 40 alumnos, a los cuáles se les aplicó una Escala de Procrastinación Académica, creada por Domínguez. Los resultados mostraron un efecto estadísticamente significativo ($p < 0.05$) del programa en la autorregulación académica y en la postergación de actividades.

Respecto a los antecedentes internacionales, en España, Morales (2022) se propuso reducir la procrastinación académica en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria mediante un programa de competencias socioemocionales. El estudio fue preexperimental y la muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes, a los cuales se aplicaron las Escalas de Estrategias de Aprendizaje – ACRA y la Escala de Procrastinación Académica. Los resultados indicaron correlaciones significativas entre la procrastinación y las estrategias de aprendizaje metacognitivas y socioafectivas. Las estrategias metacognitivas se relacionaron positivamente con las socioafectivas y negativamente con el bajo autocontrol emocional y motivacional, la aversión a la tarea, y la mala gestión del tiempo. No hubo relación significativa entre el género y la procrastinación.

En España, López-López et al. (2020) tuvo como objetivo identificar el efecto y la realización de un programa grupal piloto apoyado en la ACT con la finalidad de aminorar la procrastinación académica en alumnos. El estudio fue cuasiexperimental y la muestra, estuvo conformada por participantes asignados aleatoriamente a un grupo experimental ($N = 7$), en donde se aplicó un programa de cinco sesiones, y el grupo control sin intervención ($N = 15$). Los instrumentos de medida que se aplicaron fueron la Escala de Evaluación de la Procrastinación, el Cuestionario MAPE-3 para poder identificar el grado de motivación, y la escala de autoconcepto académico el cual pertenece al Cuestionario AF-5. Los efectos mostraron cambios estadísticamente significativos en procrastinación académica, miedo al fracaso y autoconcepto académico. No obstante, este estudio evidencia datos a favor de la aplicación de la ACT como una opción terapéutica en la disminución de la procrastinación en los estudiantes.

En cuanto a la teoría, Díaz (2019), describe a la conducta de procrastinación como una predisposición generalizada a retrasar el inicio y/o culminación de

alguna tarea previamente planificada para realizarla en otro momento, por consiguiente, es por ello que tal predisposición a la postergación viene acompañada de incomodidad intrínseca, así mismo no es simplemente un tema de precaria responsabilidad y compromiso, sino también de organización del tiempo, de modo que se presume un indiscutible problema de autorregulación a nivel de cognición, afecto y conducta. Domínguez (2017), refiere que la Postergación Académica puede precisarse como una acción de aplazar deliberada e infundadamente la realización de actividades académicas, por distintos motivos (grado de dificultad identificada, poco interés, etc.), esto acarrea y trae como resultado molestia intrínseca, es decir que como existe una experiencia previa desagradable se evita la realización de esta.

Las investigaciones las cuales han hecho esfuerzos por determinar las estimulaciones de esta conducta ultimán que es preciso diversificar entre conductas de postergación y de procrastinación (Díaz 2019). Sánchez, Rodríguez y García (2017), afirman que las competencias emocionales ponen en práctica la utilización de la inteligencia emocional, es por ello que, son el resultado de la utilización del cúmulo de habilidades emocionales, las cuales nos permiten actuar a las distintas situaciones individuales o de grupos que se presentan en diversos escenarios. Suárez y Castro (2022), nos dicen que las habilidades socioemocionales se refieren a un conjunto de herramientas tanto para el desarrollo personal como para las relaciones con los demás, de modo como finalidad la adaptación al ambiente y que proporcionan el desarrollo personal, las relaciones sociales adecuadas, el aprendizaje y el bienestar, es así que estas habilidades son indispensables para tener adecuadas respuestas y tener adaptación socioemocional frente a situaciones que en la vida misma se presentan. Es por ello que en la transición de etapas en donde el adolescente se encuentra, es de vital importancia ya que ayudará a la construcción de su autoestima, en cuestión de roles sociales y sobre todo la autorregulación y el rendimiento académico.

Por tanto, la variable presenta un enfoque teórico, en donde Quant y Sánchez (2012) definen que el enfoque cognitiva-conductual, en donde la corriente psicológica que representa el proceso de lo que vendría a ser la procrastinación

académica, y lo explica en cuatro definiciones, situación, pensamiento, emoción y conducta. Primero está la situación, en donde hace referencia al ambiente educativo, exclusivamente hace referencia a la demanda de tareas y diversas responsabilidades académica, en la cual el estudiante perteneciente a la educación básica regular debe cumplir con el fin de continuar con su educación, Luego, está el pensamiento, el cual es captado de la situación académica, por tanto la percepción es el resultado que el estudiante adquiere de la tarea, y por ende le otorga un idea, comúnmente de carácter negativa dentro de la procrastinación académica, que con mayor incidencia se debe a situaciones anteriores; posteriormente, se presenta la emoción, como el reflejo de un cúmulo de pensamientos, ya que en lo vendría a ser la procrastinación, a menudo es el temor al fracaso, frustración por no cumplir con los logros académicos, es por ello que el estudiante al no poseer las habilidades y competencias para enfrentar de manera oportuna, es ahí en donde opta por distintas opciones que le resulten cómodas, y así se desliga la conducta procrastinadora, representada por aplazamiento de actividades, evadiendo la ejecución a última instancia, o con su total realización, y prefiere actividades lúdicas o recreativas en la cual no haya presencia de estrés o emociones negativas (Visser et al. 2017).

Respecto a las competencias socioemocionales se definen como el conjunto de habilidades y capacidades que permiten a los individuos gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables en diversos contextos. Estas competencias incluyen habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación efectiva, y la resolución de conflictos. Desarrollar estas habilidades facilita la adaptación a diferentes situaciones sociales y emocionales, mejorando el bienestar personal y la capacidad de interactuar de manera constructiva con los demás (Álvarez, 2019).

Según Llorent et al. (2020), las competencias socioemocionales son esenciales para que los individuos puedan conocerse mejor a sí mismos y mejorar su capacidad para expresarse. Estas habilidades emocionales y sociales se consideran elementos que funcionan de manera independiente del rendimiento intelectual, y contribuyen significativamente al éxito en la adaptación a las demandas externas. Es crucial destacar que estas habilidades comprenden un

conjunto de actitudes, conocimientos y capacidades que son fundamentales para la adecuada expresión, comprensión y regulación de las emociones. Aunque permiten una interacción social efectiva y el manejo de diversas emociones, las competencias socioemocionales se caracterizan por su subjetividad y no son transferibles. Incluyen actitudes, habilidades y conductas que se desarrollan a través del aprendizaje y las experiencias vividas (Álvarez, 2019; Bocanegra et al., 2021).

Desde una perspectiva relacionada con la inteligencia emocional, Gómez y Salas (2018) destacan que esta capacidad permite a las personas identificar y regular sus emociones, guiando así sus pensamientos y comportamientos hacia acciones adecuadas. La inteligencia emocional se basa en un uso racional de las emociones, permitiendo al individuo resolver problemas y tomar decisiones que mantengan un equilibrio emocional sin provocar consecuencias negativas en un contexto específico. Además, las emociones juegan un papel crucial en el fortalecimiento de las habilidades para abordar problemas y ajustar comportamientos en función de distintas situaciones. Según una visión funcionalista clásica, a lo largo del desarrollo, las personas enfrentan diferentes escenarios, como el entorno escolar y situaciones sociales, lo que les lleva a adaptar sus comportamientos y habilidades a cada contexto. En otras palabras, los individuos no solo aplican habilidades específicas, sino que también ajustan sus conductas para adaptarse a diversas situaciones.

Según Estrada et al. (2020), en el ámbito educativo y pedagógico, es esencial que los docentes trabajen en el fortalecimiento de la inteligencia emocional de sus estudiantes, creando situaciones que les permitan desenvolverse adecuadamente. En los últimos años, se ha observado que agrupar a los estudiantes favorece el desarrollo de sus habilidades sociales y facilita un aprendizaje significativo a través del juego y la socialización, lo que luego se aplica de manera individual. También subraya que en un contexto social, el individuo percibe y analiza su entorno, procesa la información y emite una conducta, destacando la importancia de conocer las emociones para guiar el comportamiento. Además, los sujetos no solo interpretan expresiones verbales, sino que también decodifican signos y expresiones corporales, lo que puede

fortalecer los procesos sociales o, en su defecto, crear barreras en su interacción con el entorno social.

Gendron y Barret (2018) destacan que, desde un enfoque biológico y funcional, todas las personas cuentan con un cerebro predictivo que les permite percibir y responder a las emociones de manera natural. Por ejemplo, el miedo o temor involucra al tálamo y al hipotálamo en la respuesta emocional instintiva. No obstante, las áreas prefrontal y frontal del cerebro, que están asociadas con procesos afectivos, juegan un papel crucial en la interpretación del contexto y en la regulación del comportamiento para fortalecer las relaciones sociales. Por otro lado, Suárez y Castro (2020) indican que el comportamiento del individuo también está influenciado por su estado emocional y está asociado con el pensamiento creativo. Un estado emocional positivo puede impactar favorablemente el comportamiento, especialmente en situaciones de conflicto, donde la capacidad para tomar decisiones y desarrollar conductas adecuadas puede mejorar las habilidades sociales.

Vallejo et al. (2019) señalan que el componente socioemocional está estrechamente relacionado con constructos como la empatía. En un entorno social, el individuo no solo debe actuar en beneficio propio, sino que debe buscar el bien común y generar comportamientos que promuevan una respuesta social positiva. Así mismo, para desarrollar competencias socioemocionales, es crucial considerar la motivación detrás de la conducta. La predisposición del individuo para actuar de manera adecuada en un contexto específico influye en la efectividad de estas competencias. Además, Vallejo destaca la importancia de la comunicación asertiva, que se define como la habilidad para mantener un diálogo respetuoso, teniendo en cuenta tanto los propios sentimientos como los de los demás.

Las consecuencias de tener competencias socioemocionales inadecuadas pueden manifestarse en diversos aspectos del estudiante. Según Guizado et al. (2020), esto incluye una motivación deficiente, una baja capacidad para comunicarse y ser asertivo, falta de empatía, dificultades para demostrar resiliencia, problemas en la toma de decisiones y dificultades para autorregular las emociones. Por otro lado, Mathiesen et al. (2011) destacan que las

competencias socioemocionales son habilidades esenciales para interactuar satisfactoriamente con otros y para satisfacer necesidades internas. Estas competencias se dividen en seis dimensiones clave: solución de problemas, autoconcepto, realización de tareas, relaciones con los pares, participación y la capacidad de solicitar ayuda externa.

Concerniente a la hipótesis general: el programa de competencias socioemocionales, es efectivo en la procrastinación en estudiantes de una I.E. de Huamachuco. Respecto a las hipótesis específicas se resaltaron las siguientes: existe efectividad en el programa de competencias socioemocionales en la dimensión autorregulación emocional en estudiantes de una I.E. de Huamachuco; y existe efectividad en el programa de competencias socioemocionales en la dimensión postergación de actividades en estudiantes de una I.E. de Huamachuco.

II. METODOLOGÍA

El tipo de investigación fue aplicada, la cual tuvo como objetivo producir conocimientos con una utilidad práctica inmediata para resolver problemas específicos y concretos que afectaban a la población. Su enfoque fue cuantitativo, debido a que se centró en la recolección y análisis de datos numéricos. Este método utilizó herramientas estadísticas para examinar fenómenos y establecer patrones y relaciones entre variables (Lozada, 2014).

Del mismo modo, la investigación seguirá un diseño pre experimental, debido a que se observa el efecto de una intervención en un solo grupo de participantes sin utilizar un grupo de control ni asignar aleatoriamente a los sujetos. Se caracteriza por realizar mediciones antes, mediante el pre test y después en el post test de la intervención, permitiendo evaluar los cambios en la variable de interés (Ramos, 2021).

Este diseño queda representado por la presente configuración:

GE **O1** **X** **O2**

Donde:

GE: Grupo experimental

O1: Pre Test (Medición inicial de la variable de interés)

X: Intervención (Tratamiento aplicado)

O2: Post Test (Medición final de la variable de interés)

Por otro lado, el estudio se determinó de la siguiente manera: la variable independiente fue las competencias socioemocionales, que son habilidades que permitieron a las personas entender y tener un manejo de sus emociones, instaurar y mantener relaciones positivas, tomando decisiones responsables y tener un manejo de manera efectiva en situaciones desafiantes (Lozano-Peña et al., 2022). La definición operacional de esta variable incluyó un conjunto de actividades planificadas y distribuidas a lo largo de sesiones, alineadas con el propósito de potenciar las competencias socioemocionales en adolescentes de

una institución educativa en Huamachuco. La variable dependiente fue la procrastinación, definida como el hábito de retrasar o posponer la realización de tareas o responsabilidades, a menudo optando por actividades menos importantes o más placenteras. Este comportamiento pudo llevar a un aumento del estrés, una disminución en la productividad y la calidad del trabajo, y efectos negativos en múltiples áreas de la vida, como el rendimiento académico, laboral y personal (Laureano & Ampudia, 2019). La definición operacional de la procrastinación se midió con la Escala de Procrastinación Académica (EPA), que es una escala tipo Likert.

La población del estudio se compuso de adolescentes de una institución educativa en Huamachuco, con un total de 100 estudiantes. Los criterios de inclusión para la selección de participantes son: adolescentes con edades comprendidas entre 14 y 18 años que estuvieran actualmente matriculados en la institución educativa mencionada. Además, los estudiantes debían manifestar su disposición a participar de forma voluntaria en la investigación y contar con el consentimiento informado de ellos mismos y, en el caso de ser menores de edad, el consentimiento de sus padres o tutores legales. También se requirió que los participantes asistieran regularmente a clases para asegurar su representatividad dentro de la población estudiantil activa y garantizar la validez de los resultados en relación con la muestra de interés.

Por otro lado, se establecieron criterios de exclusión que son: aquellos adolescentes que presentaran condiciones médicas o psicológicas que pudieran interferir con su capacidad para participar en la intervención o que pudieran afectar los resultados del estudio. Esta medida buscó evitar que factores externos y condiciones de salud comprometieran la efectividad del programa de intervención y la precisión de los datos recolectados.

En este estudio, se seleccionaron específicamente 22 adolescentes de la institución educativa en Huamachuco mediante un muestreo no probabilístico intencional, facilitando la elección de casos que representaran bien a la población, limitándose a estos casos específicos (Otzen y Manterola, 2017).

Además, el estudio empleó una encuesta diseñada para recolectar información mediante preguntas dirigidas a los participantes (López y Fachelli, 2015). También se utilizó un cuestionario conformado por una variedad de preguntas organizadas en formato de tabla y que proporcionó diversas opciones para que los sujetos de estudio respondieran (Arias y Covinos, 2021).

Para los fines de adquisición de información, se empleó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) para medir la variable procrastinación, desarrollada inicialmente por Busko (1998). Esta escala constó de 16 ítems asignados en dos subescalas: procrastinación general y procrastinación académica. El instrumento se administró de manera individual o colectiva, empleando una escala de respuestas tipo Likert destinada a los sujetos a partir de 16 años de edad, y requirió únicamente el instrumento, lápiz y borrador durante aproximadamente 10 minutos.

En una adaptación posterior en Huamachuco por Morales y Quispe (2020), se validó y evaluó la EPA en 507 estudiantes de quinto grado del nivel secundario de seis instituciones estatales. Mediante análisis factorial confirmatorio, se verificó un modelo teórico ajustado (RMSEA=.064, SRMR=.065, CFI=.90, TLI=.87), mejorando aún más tras ajustes en el modelo (RMSEA=.054, SRMR=.041, CFI=.95, TLI=.93). La confiabilidad se analizó con coeficientes omega que mostraron valores entre .71 y .73 en el modelo original y entre .75 y .80 en el modelo revisado, indicativos de una consistencia interna adecuada.

Para el análisis de datos, se construyó inicialmente la base de datos en Excel para realizar estadísticas descriptivas y determinar los niveles de procrastinación académica en los estudiantes sujetos a la intervención. Luego, se empleó el software SPSS 27 para realizar el análisis estadístico inferencial. Dado que la muestra era menor de 50, se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, la cual mostró que los datos seguían una distribución normal. Por tanto, se aplicó la prueba T para muestras relacionadas con el fin de contrastar las hipótesis iniciales.

En lo referente a los aspectos éticos, se priorizó la obtención del consentimiento informado de los adolescentes como de sus padres o tutores legales, asegurando

que comprendieran plenamente los objetivos y procedimientos del estudio. Se implementaron medidas estrictas para resguardar la confidencialidad de los datos personales recolectados, garantizando que la información se manejara con seguridad y se preservara el anonimato de los participantes. Además, se respetó rigurosamente el derecho de los adolescentes a participar de manera voluntaria, sin ninguna forma de presión o consecuencia negativa por negarse a ser participante o quizás retirarse del estudio en cualquier instante.

III. RESULTADOS

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la efectividad de un programa de competencias socioemocionales en la procrastinación en estudiantes de una I.E. de Huamachuco

		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Procrastinación	Pre test	31,5909	22	2,26062	,48197
	Post test	27,4091	22	3,56783	,76066

La Tabla 1 presentó los estadísticos descriptivos sobre la efectividad de un programa de competencias socioemocionales en la procrastinación de estudiantes de una institución educativa en Huamachuco. En el pre test, la media de procrastinación fue de 31.5909, con una desviación estándar de 2.26062 y un error estándar promedio de 0.4819. Tras la intervención, en el post test, la media disminuyó a 27.4091, con una desviación estándar de 3.56783 y un error estándar promedio de 0.76066. Estos datos indicaron una reducción en los niveles de procrastinación.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la efectividad de un programa de competencias socioemocionales en las dimensiones de la procrastinación en estudiantes de una I.E. de Huamachuco

		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Autorregulación Emocional	Pre test	24,409	22	3,99594	,85194
	Post test	30,318	22	2,85167	,60798
Postergación de actividades	Pre test	3,0000	22	2,26779	,48349
	Post test	1,2727	22	1,42032	,30281

La Tabla 2 mostró los estadísticos descriptivos de la efectividad de un programa de competencias socioemocionales en las escalas de la procrastinación en estudiantes de una institución educativa en Huamachuco. En relación con la autorregulación emocional, la media en el pre test fue de 24.4091, con una desviación estándar de 3.99594 y un error estándar promedio de 0.85194, basado en una muestra de 22 estudiantes. Después de la intervención, la media aumentó a 30.3182, con una desviación estándar de 2.85167 y un error estándar promedio de 0.60798. Respecto a la postergación de actividades, la media en el pre test fue de 3.0000, con una desviación estándar de 2.26779 y un error estándar promedio de 0.48349. En el post test, la media disminuyó a 1.2727, con una desviación estándar de 1.42032 y un error estándar promedio de 0.30281. Estos resultados sugirieron una mejora en la autorregulación emocional y una reducción en la postergación de actividades después de la intervención.

Tabla 3

Efectividad de un programa de competencias socioemocionales en la procrastinación en estudiantes de una I.E. de Huamachuco

		Diferencias emparejadas							
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Procrastinación	Pre test	4,181	2,21760	,47279	-5,16505	-3,19859	8,845	21	,000
	Post test	82							

La Tabla 3 presentó los efectos de la prueba de muestras relacionadas para las diferencias entre el pre test y el post test de la variable procrastinación. La variación media observada entre los puntajes de procrastinación antes y después de la intervención fue de -4.18, con una desviación estándar de 2.22 y un error estándar de 0.47. El intervalo de confianza del 95% para esta diferencia se situó entre -5.17 (inferior) y -3.20 (superior). El valor t calculado fue de -8.85, con 21 grados de libertad y una significancia bilateral de 0.000. Este resultado indicó una variación significativa entre los puntajes del pre test y el post test, evidenciando una reducción notable en la procrastinación después de la intervención.

Tabla 4

Efectividad del programa de competencias socioemocionales en la dimensión autorregulación emocional en estudiantes de una I.E. de Huamachuco.

		Diferencias emparejadas							
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			n	o	Inferior	Superior			
Auto	Pre	-	1,97386	,42083	-6,78425	-5,03393	-	21	,000
rreg	test	5,909					14,042		
ulaci	Post	09							
ón	test								
emo									
cion									
al									

La Tabla 4 presentó los efectos de la prueba de muestras relacionadas para las diferencias entre el pre test y el post test de la variable procrastinación. La diferencia media observada entre los puntajes de procrastinación antes y después de la intervención fue de -4.18, con una desviación estándar de 2.22 y un error estándar de 0.47. El intervalo de confianza del 95% para esta diferencia se situó entre -5.17 (inferior) y -3.20 (superior). El valor t calculado fue de -8.85, con 21 grados de libertad y una significancia bilateral de 0.000. Este resultado indicó una diferencia significativa entre los puntajes del pre test y el post test, evidenciando una reducción notable en la procrastinación después de la intervención.

Tabla 5

Efectividad del programa de competencias socioemocionales en la dimensión postergación de actividades en estudiantes de una I.E. de Huamachuco.

		Diferencias emparejadas							
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Postergación de actividades	Pre test	1,727	1,69542	,36147	,97556	2,47898	4,779	21	,000
	Post test	27							

La Tabla 5 mostró los resultados de la prueba de muestras relacionadas para las diferencias entre el pre test y el post test en la dimensión de postergación de actividades. La diferencia media entre los puntajes de postergación de actividades antes y después de la intervención fue de 1.72727. La desviación estándar de estas diferencias fue de 1.69542, con un error estándar promedio de 0.36147. El intervalo de confianza del 95% para esta diferencia osciló entre 0.97556 (inferior) y 2.47898 (superior). El valor t obtenido fue de 4.779, con un grado de libertad (df) de 21 y un nivel de significancia (Sig.) de 0.000 (bilateral), indicando una diferencia altamente significativa entre los puntajes del pre test y el post test. Esto sugiere una reducción considerable en la postergación de actividades después de la intervención.

IV. DISCUSIÓN

La procrastinación es el hábito de posponer o retrasar tareas y obligaciones, a menudo hasta el último momento, y puede ser un problema significativo para los estudiantes. Esta conducta puede afectar negativamente su rendimiento académico y bienestar emocional (Díaz, 2019). Los estudiantes que procrastinan tienden a experimentar elevados niveles de estrés y ansiedad referente a la acumulación de tareas pendientes, lo que a su vez puede impactar su capacidad para concentrarse y aprender de manera efectiva (Domínguez, 2017). Además, la procrastinación puede llevar a una disminución en la calidad del trabajo realizado, plazos incumplidos y una baja autoestima, ya que los estudiantes se sienten frustrados y decepcionados consigo mismos por no poder gestionar su tiempo de manera eficiente. Por estas razones, abordar la procrastinación es crucial optimizar el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes (Díaz, 2019).

Por esta razón, ante este problema, los programas de competencias socioemocionales son cruciales, debido a que contribuyen a desarrollar habilidades esenciales para gestionar sus emociones y comportamientos a los estudiantes. Estas competencias incluyen la autoconciencia, la autorregulación y la motivación, que son fundamentales para reconocer y controlar los impulsos que llevan a posponer tareas. Además, fomentan la empatía y las habilidades sociales, creando un entorno de apoyo y colaboración donde los estudiantes pueden compartir sus desafíos y recibir ayuda para mantenerse responsables. De este modo, los programas de competencias socioemocionales proporcionan a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar y reducir la procrastinación, mejorando su rendimiento académico y bienestar emocional (Suárez y Castro, 2022).

Por ello, este trabajo ha elaborado un programa de competencias socioemocionales con el propósito de reducir la procrastinación, encontrando los siguientes resultados: la media de procrastinación disminuyó de 31.5909 a 27.4091 tras la intervención, sugiriendo el efecto del programa en aminorar la

procrastinación académica. Además, la prueba T Student indicó un $p < 0.000$, evidenciando una reducción considerable entre el pre test y el post test. Este resultado es respaldado por Chumpari (2021) reportó Sig. = 0.000 y $Z = -4.348$, confirmando que un programa de competencias socioemocionales reduce significativamente la procrastinación académica.

De acuerdo con los principios teóricos acerca de competencias socioemocionales sugiere que desarrollar habilidades en áreas como la resolución de problemas, autoconcepto, la realización de actividades, la relación con pares, la participación y la capacidad de solicitar ayuda de otras personas puede tener un efecto notable en la disminución de la procrastinación. La solución de problemas permite a los estudiantes abordar obstáculos de manera efectiva, mientras que un autoconcepto positivo refuerza su confianza en sus habilidades (Sánchez y Rodríguez, 2017). La mejora en la realización de tareas ayuda a mantener el enfoque y completar las actividades de manera oportuna. Relaciones saludables con los pares fomentan un entorno de apoyo y colaboración, y una mayor participación en actividades académicas aumenta el compromiso con el aprendizaje. Finalmente, la capacidad de requerir ayuda externa asegura que los estudiantes busquen y reciban el apoyo necesario cuando enfrentan dificultades (Suárez y Castro, 2022). Estas escalas combinadas fortalecen la capacidad de los estudiantes para manejar sus emociones y comportamientos, reduciendo así la procrastinación académica.

Respecto a la dimensión de autorregulación emocional, se encontró que la media aumentó de 24.4091 a 30.3182 después del programa, indicando un cambio positivo en esta dimensión. Además, el valor t obtenido fue -14.042 ($p < 0.000$), lo que indica una diferencia altamente significativa entre los puntajes antes y después de la intervención. Estos resultados son respaldados por Cruz (2019), quien encontró que un programa enfocado en desarrollar competencias socioemocionales mejoró significativamente la autorregulación ($p < 0.05$). De igual modo, Churampi (2021) reportó diferencias significativas ($p < 0.05$) en la dimensión de autorregulación emocional al comparar el pre test y post test.

En consonancia con la teoría sobre competencias socioemocionales sugiere que la autorregulación emocional es esencial para combatir la procrastinación. Los

estudiantes que pueden gestionar sus emociones de manera efectiva son menos propensos a posponer tareas, ya que son capaces de controlar la ansiedad y el estrés que a menudo llevan a la procrastinación (Santos & Ruiz, 2016). Programas que mejoran la autorregulación emocional ayudan a los estudiantes a desarrollar estrategias para enfrentar las emociones negativas y mantener la motivación (Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022). Al aumentar la autorregulación, los estudiantes pueden establecer y seguir metas de manera más eficiente, resistir distracciones y completar tareas a tiempo. Los efectos de esta investigación, muestran una mejora notable en la autorregulación emocional tras la intervención, confirman que fortalecer esta dimensión puede reducir la procrastinación académica, facilitando un mejor rendimiento y bienestar general.

En lo concerniente a la dimensión de postergación de actividades, se encontró que la media disminuyó de 3.0000 a 1.2727 después del programa, sugiriendo una reducción significativa en esta tendencia. Además, el valor t de 4.779 ($p < 0.000$) indica una diferencia altamente significativa. Este resultado es respaldado por Cruz (2019), quien halló una diferencia significativa ($p < 0.01$) en la postergación de actividades. De igual modo, Churampi (2021) halló una diferencia significativa ($p < 0.000$), lo que indica que el programa reduce significativamente la procrastinación académica.

De acuerdo con la teoría sobre procrastinación sugiere que la postergación de actividades está estrechamente relacionada con la falta de habilidades de autorregulación y manejo del tiempo. Los programas que se enfocan en desarrollar competencias socioemocionales, como la autorregulación emocional, pueden ayudar a los estudiantes a enfrentar la procrastinación al mejorar su capacidad para manejar el estrés y la ansiedad asociados con las tareas pendientes (Domínguez, 2017). La reducción significativa en la postergación de actividades observada en este estudio respalda la teoría de que, al fortalecer estas habilidades, los estudiantes se vuelven más capaces de planificar y completar sus tareas de manera oportuna. Esto no solo disminuye la tendencia a postergar, sino que también mejora el rendimiento académico y el bienestar general, creando un ciclo positivo de motivación y éxito.

Finalmente, el estudio presenta varias restricciones importantes que deben ser abordadas al interpretar los resultados. En primera instancia, el tamaño de la muestra fue relativamente reducida, compuesto por 22 participantes, lo que podría afectar la capacidad de generalizar los hallazgos a una población más amplia. Además, el diseño pre-experimental sin un grupo de control limita la capacidad de atribuir los cambios observados exclusivamente a la intervención del programa. La duración del estudio pudo haber sido insuficiente para captar efectos a largo plazo y cambios sostenidos en comportamientos como la procrastinación. Asimismo, el uso de medidas basadas en auto-reportes podría estar sujeto a sesgos de respuesta y deseabilidad social.

V. CONCLUSIONES

Se determinó la efectividad del programa de competencias socioemocionales en la procrastinación, encontrando que la media de procrastinación disminuyó de 31.5909 a 27.4091 tras la intervención. La prueba t de Student indicó un valor $p < 0.000$, evidenciando una diferencia significativa entre el pre test y el post test, lo cual sugiere la efectividad del programa en reducir la procrastinación académica. Asimismo, se evaluó la efectividad del programa en la dimensión de autorregulación emocional, hallando que la media aumentó de 24.4091 a 30.3182 después de la intervención. El valor t obtenido fue -14.042 ($p < 0.000$), indicando una diferencia altamente significativa entre los puntajes antes y después del programa, lo que señala un cambio positivo en esta dimensión. En cuanto a la dimensión de postergación de actividades, se encontró una disminución en la media de 3.0000 a 1.2727 después del programa, sugiriendo una reducción significativa en esta tendencia. Además, el valor t de 4.779 ($p < 0.000$) indica una diferencia altamente significativa, reafirmando la efectividad del programa en reducir la postergación de actividades.

VI. RECOMENDACIONES

Se recomienda al servicio psicológico realizar un seguimiento a largo plazo para evaluar la sostenibilidad de los efectos observados en la reducción de la procrastinación académica.

Se recomienda que futuros estudios amplíen las muestras y los contextos en los que se implementen programas de competencias socioemocionales. La diversificación en términos de ubicación geográfica, tipo de institución y características sociodemográficas permitirá obtener resultados más generalizables y comprender mejor la efectividad de las intervenciones en diferentes entornos.

Se recomienda a futuros investigadores incorporar diseños de estudio longitudinales que puedan proporcionar información valiosa sobre la sostenibilidad de los efectos de las intervenciones a lo largo del tiempo. La investigación de Jones et al. (2017) sugiere que evaluar los efectos a largo plazo permite entender mejor cómo las competencias socioemocionales impactan el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes etapas de su desarrollo.

Se sugiere a la institución educativa involucrar activamente a los padres en el apoyo a sus hijos en la gestión del tiempo y la reducción de la postergación de actividades. Los padres pueden jugar un papel crucial al establecer rutinas en casa que fomenten la organización y la responsabilidad en las tareas escolares.

Se recomienda a las autoridades competentes, que las instituciones deben establecer políticas que respalden la integración de competencias socioemocionales en los currículos y en las prácticas diarias.

REFERENCIAS:

- Alfaro, L. M. (2022). *Competencias socioemocionales y la procrastinación laboral de las enfermeras del Hospital Regional Guillermo Díaz de la Vega Abancay, 2022*. [Universidad Cesar Vallejo-Tesis de maestría]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/96880/Alfaro_CLM-SD.pdf?sequence=4
- Alva, C. M. R., & Zapata, A. C. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista Educa UMCH*, (09), 23-33. <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/30>
- Álvarez, B. (2019). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Asociación Latinoamericana de Sociología*, 10(17), 199–220. <https://ojs.sociologiaalas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Becerra, L. D. A. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de psicología*, 5(2), 85-94. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/249>
- Bocanegra, B., Tantachuco, J., & Caballero, N. (2021). Desempeño docente y pensamiento crítico en la formación universitaria. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 65– 77. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1196>
- Churampi, L. M. (2021). *Programa “Aquí y ahora” para reducir la procrastinación académica en estudiantes del nivel secundario, 2020*. [Universidad Cesar Vallejo-Tesis de maestría]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64282/Churampi_VLM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cruz, D. A. (2019). *Programa de estrategias de afrontamiento en la procrastinación académica en estudiantes de pre grado de una universidad privada de Trujillo*. [Universidad Cesar Vallejo-Tesis de licenciatura].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37736/cruz_gd.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Cruz, J. A. C., Sevilla, J. S. H., Fabián, J. F. H. G. J., Guzmán, H., Coello, M. B. E., Rueda, G. A. R. & Collaguazo, E. E. D. (2022). Procrastinación académica de adolescentes en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3658-3677. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2490>
- Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia*, 7(1), 43-74. <https://revistaconciencia.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/212>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Estrada, E. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 195-205. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5709/570965027015/570965027015.pdf>
- Estrada, E., de la Torre, M., Mamani, H., & Zuloaga, M. (2020). Emotional intelligence and the classroom climate in higher education students. *SCIÉND0*, 23(1), 53– 58. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2020.008>
- Frayon, S., Swami, V., Wattelez, G., Nedjar-Guerre, A., & Galy, O. (2023). An examination of procrastination in a multi-ethnic population of adolescents from New Caledonia. *BMC psychology*, 11(1), 1. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-022-01032-y>

- García Martínez, V., & Silva Payró, M. P. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 11(2), 122-137. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802019000200122&script=sci_abstract&lng=pt
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-4. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>
- Gendron, M., & Barrett, F. L. (2018). Emotion Perception as Conceptual Synchrony. *Emotion Review*, 10(2), 101–110. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1754073917705717>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466. <https://psycnet.apa.org/journals/amp/58/6-7/466/>
- Gómez, M., & Salas, M. (2018). Inteligencia emocional del gerente educativo y clima laboral en escuelas Bolivarianas Venezolanas. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía*, 3(5), 2542–3088. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062711>
- Guizado, G., Valenzuela, M., & Vallejo, P. (2020). Desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de tecnología en la universidad nacional de educación de Perú. *Revista Conrado*, 16(72), 200–203.
- Jones, D. E., Greenberg, M. T., & Crowley, M. (2017). *Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness*. *American Journal of Public Health*, 107(3), 414-419.
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2017). *Navigating SEL from the inside out:*

Looking inside & across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers: (Elementary school focus) . Harvard University, Graduate School of Education. https://web.archive.org/web/20180426100052id_/http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Navigating-Social-and-Emotional-Learning-from-the-Inside-Out.pdf

Laureano, C. A., & Ampudia, L. G. (2019). Procrastinación: revisión teórica. *Revista de investigación en psicología*, 22(2), 363-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8162710>

Llorent, V., Zych, Y., & Varo, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Revista educación*, 23(1), 2174–5374. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23687>

López-López, A., Pérez, L. T., Gutiérrez, J. L. G., Pompa, B. M., & Fernández, M. A. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto Reducing academic procrastination by acceptance and commitment therapy. *Revista clínica contemporánea*, 11(e4), 1-16. https://www.academia.edu/download/64540898/2020_cc_11_1_e4.pdf

Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682022000100001&script=sci_arttext

Mathiesen, M., Merino, J., Castro, G., Mora, O., y Navarro, G. (2011), Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de concepción. *Revista estudios pedagógicos*, 26(2), 61-75. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953002.pdf>

Morales García, M. (2022). *Programa de mejora de la autorregulación del aprendizaje para la reducción de la procrastinación académica en Educación Secundaria Obligatoria*. [Tesis de maestría-Universidad de

Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57171/TFM-G1585.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. *Desarrollo Sostenible*. Recuperado 16 de abril de 2024, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Querevalú, F., y Echabaudes, R. (2020). Procrastinación académica y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de 3 a 5 del nivel secundario en colegios de Lima. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 13(1), 79–87. <https://doi.org/10.17162/rccs.v13i1.1350>

Santos, S. C., & Ruiz, J. G. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=66926>

Suárez, X., y Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de psicología*, 40(2), 879-904. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472022000200879

Vallejo, P. A., Zambrano, G., Vallejo, P. Y., & Bravoo, G. M. (2019). Modelos de planificación educativa y diversidad en aulas de clases. *CIENCIAMATRIA: Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 5(9), 302–315. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.149>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. 3–19. <https://psycnet.apa.org/record/2015-24776-001?to=riversli@pcsb.org&subject=APA%2BPsycNET%2BSearch%2B>

Results&message=&display=Citation&searchHistory=on&g-recaptcha-
response

ANEXOS:

- **Anexo 1.** Tabla de operacionalización de variables

Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTMES	ESCALA
Competencias Emocionales	Suponen la aplicación de la inteligencia emocional, es por ello que, son el resultado de la puesta en práctica del cúmulo de habilidades emocionales, las cuales nos permiten responder a las demandas de individuos o de grupos que se producen en contextos diversos Sánchez,	Conjunto de actividades planificadas y distribuidas a lo largo de sesiones, alineadas con el propósito de potenciar las competencias socioemocionales en adolescentes de una institución educativa en Huamachuco.	Solución de problemas		12,13,14,15,16,17,18	Intervalo
			Autoconcepto		1,2,3,4	
			Realización de tareas		19,20,21	
			Relación con los pares		5,6,7	
			Participación		8,9,10,11	

	Rodríguez y García (2017).					
			Requerir de ayuda externa		22,23,24	
Procrastinación Académica	Conducta de aplazamiento continuo y prolongado de las responsabilidades del ámbito académico, como consecuencia existe un deterioro en el desempeño, ausentismo y hasta deserción escolar. (Domínguez et. al., 2014)	Se asume la definición de medida en función a las puntuaciones obtenidas en la escala de procrastinación académica (Domínguez et. al., 2014).	Autorregulación académica	Conjunto de manifestaciones cognitivas y de caracterización conductual, orientas a mantener un control sobre el ejercicio de actividades distractoras para el cumplimiento de las tareas académicas (Domínguez et. al., 2014).	2,3,4,5,8, 9,10,11,12	Intervalo

		Realización de tareas	de Conducta guiada por el pensamiento y la emoción, para la evitación de una o varias tareas del campo académico, que genera un notable deterioro estudiantil, (Domínguez et al, 2014).	1,6,7	
--	--	-----------------------	---	-------	--

- **Anexo 2.** Instrumentos de recolección de datos

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EPA

Edad:		Sexo:	Masculino	Femenino
-------	--	-------	-----------	----------

Instrucciones:

A continuación, encontraras una lista de preguntas que hacen referencia tu forma de estudiar.

Lee con atención cada frase y responde según tu experiencia durante los últimos 12 meses de tu vida como estudiante, marcando con una X, la siguiente escala de valoración:

N = Nunca

CN = Casi Nunca

AV = A veces

CS = Casi Siempre

S = Siempre

N°	ÍTEM	N	CN	AV	CS	S
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4	Asisto regularmente a clases.					
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					

11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

Escala de Competencias Socioemocionales

Datos:

Edad: _____ **Sexo:** F() M() **Grado:** 1() 2() 3() 4() 5()

Sección: _____

I.E.: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Consigna: Por favor, responda a las siguientes preguntas marcando con una "X", seleccionando la opción que mejor describa la frecuencia con la que experimenta o realiza la acción mencionada. Utilice las siguientes escalas de respuesta (Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi siempre y siempre) ubicadas a la derecha de cada frase.

N°	Marque corresponda:	según	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Me considero una persona muy valioso (a).						
2	Me siento seguro de mí mismo(a) en situaciones sociales.						
3	Puedo expresar mis opiniones en situaciones sociales.						
4	Me siento orgulloso(a) de mis logros personales y sociales.						
5	Cuando un amigo(a) esta triste, trato de animarlo(a).						
6	Defiendo a mis amigos cuando los molestan.						
7	Me siento feliz cuando un amigo(a) le sale algo bien.						
8	Participo con frecuencia en mis clases.						
9	Participo activamente en conversaciones grupales.						
10	Tomo la iniciativa para organizar alguna reunión con mis amigos.						

11	Me ofrezco como voluntario para participar en proyectos o actividades de grupo.					
12	Puedo mantener la calma en situaciones conflictivas.					
13	Me hago responsable de las consecuencias de mis actos.					
14	Ante un conflicto busco llegar a acuerdos que beneficien a ambas partes involucradas.					
15	Suelo ver soluciones frente a un problema.					
16	Respeto las opiniones de mis compañeros, aun cuando son diferentes a las mías.					
17	Aplico estrategias para poder adquirir nuevos conocimientos.					
18	Escucho cuidadosamente a todas las partes y busco entender sus intereses y preocupaciones antes de proponer soluciones.					
19	Realizo un seguimiento de mis tareas y plazos para asegurarme de que no se pase nada por alto.					
20	Planifico mis actividades escolares para cumplir con todas mis tareas.					
21	Realizo mis actividades escolares, aunque no tenga ganas.					
22	Suelo pedir ayuda cuando no comprendo lo que hay que hacer.					
23	Busco recursos externos como libros, videos o cursos para aprender a abordar mis					

	desafíos personales o emocionales.					
24	En clase suelo preguntar si aún tengo duda sobre algún tema o actividad.					

- **Anexo 3. Consentimiento**

Título de la investigación: Programa de competencias socioemocionales para disminuir la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa en Huamachuco.

Investigador (a): MORALES ZEGARRA, Sol Angel Cristina

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada “Programa de competencias socioemocionales para disminuir la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa en Huamachuco”, cuyo objetivo es: evaluar la efectividad del programa de competencias socioemocionales para reducir la procrastinación en adolescentes de una institución educativa en Huamachuco”. Esta investigación es desarrollada por una estudiante de posgrado del programa de maestría de intervención psicológica, de la Universidad César Vallejo del campus Trujillo, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la I.E. N°80140 “José Faustino Sánchez Carrión” de Huamachuco.

La investigación tendrá un impacto significativo al proporcionar evidencia científica sobre la efectividad de los programas de competencias socioemocionales para reducir la procrastinación académica. Asimismo, va a mejorar el bienestar mental de los estudiantes y a su vez que ellos desarrollen competencias socioemocionales para reducir la procrastinación.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Se realizará una encuesta donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: “Programa de competencias socioemocionales para disminuir la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa en Huamachuco, 2023”.
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 15 minutos y se realizará en un aula de estudiantes de la I.E. N°80140 “José Faustino Sánchez Carrión”. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la investigadora: MORALES ZEGARRA, Sol Angel Cristina, email: smoralesz@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesora: Dra. VERA CALMET, Velia Graciela, email: vverac75@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos:

Fecha y hora:

- **Anexo 5.** Análisis complementario

Pruebas de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
PRETEST	,956	22	,411
POSTTEST	,950	22	,312
PRETEST_AUTORREGULACION_EMOCIONAL	,972	22	,754
PRETEST_POSTERGACION_DE_ACTIVIDADES	,908	22	,143
POSTTEST_AUTORREGULACION_EMOCIONAL	,979	22	,892
POSTTEST_POSTERGACION_DE_ACTIVIDADES	,829	22	,101

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

- **Anexo 6.** Autorizaciones para el desarrollo del proyecto de investigación

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

Chugay, 11 de junio del 2024

Que habiéndose presentado la **CARTA N° 196-2024-UCV-VA-EPG-F01/J** el día 10 de junio del 2024 en la **Institución Educativa N° 80140 "JOSÉF. SÁNCHEZ CARRIÓN"** por la Sta. Sol Angel Cristina Morales Zegarra, del programa de MAESTRIA EN INTERVENCION PSICOLOGICA de la escuela de post grado de la Universidad Cesar Vallejo, con la finalidad de aplicar instrumentos para el desarrollo de tesis denominada **Programa de Competencias Socioemocionales para disminuir la Procrastinación Académica en adolescentes de una Institución Educativa en Huamachuco**, en la institución que dirijo refiero lo siguiente;

Que, como **DIRECTOR Institución Educativa N° 80140 "JOSÉF. SÁNCHEZ CARRIÓN"** perteneciente al distrito de Chugay, **AUTORIZO su ingreso para realizar la aplicación de dichos instrumentos con los estudiantes.** Puesto que dicho trabajo de investigación beneficiara a nuestra institución con los datos encontrados y el abordaje respectivo.

Es todo cuanto se informa para su conocimiento y fines que se sirva determinar.

Atentamente.

 **REGION LA LIBERTAD**
JOSÉ F. SÁNCHEZ CARRIÓN N° 11 - CHUGAY
Mg. Elmer Chávez Jara
DIRECTOR

- **Anexo 7.** Otras evidencias

PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN HUAMACHUCO

I. DATOS GENERALES:

DENOMINACIÓN : “Competencias para el futuro”

BENEFICIARIOS : Estudiantes de una Institución Educativa de Huamachuco

N° DE PARTICIPANTES : 22 estudiantes

FECHAS DE INTERVENCIÓN : Junio

RESPONSABLE DEL PROGRAMA: Lic. MORALES ZEGARRA, Sol Angel Cristina.

II. FUNDAMENTACIÓN:

La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo humano, caracterizada por significativos cambios físicos, emocionales y sociales (Lillo Espinosa, 2004). En Huamachuco, estos cambios se ven influenciados por factores culturales, económicos y geográficos que pueden impactar en la salud mental y el bienestar general de los adolescentes. En este contexto, es fundamental implementar un programa de competencias socioemocionales que permita a los jóvenes desarrollar habilidades esenciales para manejar sus emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y enfrentar los desafíos de la vida diaria.

Los adolescentes de esta ciudad a menudo experimentan altos niveles de estrés debido a la pobreza, la falta de acceso a servicios básicos y la limitada oferta educativa. Estos factores pueden afectar negativamente su salud mental y su capacidad para desarrollarse plenamente. Un programa de competencias socioemocionales responde a la necesidad de brindar apoyo emocional y

psicológico, así como herramientas prácticas para manejar el estrés y mejorar su bienestar.

La educación tradicional en Huamachuco, como en muchas áreas rurales del Perú, se ha centrado principalmente en la adquisición de conocimientos académicos, dejando de lado aspectos cruciales del desarrollo personal. Las competencias socioemocionales, que incluyen la autoconciencia, la autodisciplina, la empatía, y las habilidades interpersonales, son esenciales para el desarrollo integral del adolescente. Estas habilidades no solo contribuyen a su bienestar emocional, sino que también mejoran su desempeño académico y su capacidad para enfrentar situaciones adversas (Romero et al., 2017).

La falta de habilidades socioemocionales puede llevar a problemas psicosociales como la ansiedad, la depresión, el acoso escolar y la violencia (Mikulic et al., 2017). En Huamachuco, donde los recursos para la salud mental son limitados, la prevención a través de la educación es clave. Al proporcionar a los adolescentes las herramientas para manejar sus emociones y relaciones de manera saludable, se puede reducir la incidencia de estos problemas y promover un ambiente escolar más seguro y acogedor.

El programa tiene como objetivos desarrollar habilidades socioemocionales, capacitando a los adolescentes en el manejo de sus emociones, la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables. También se busca promover el bienestar emocional, fomentando un sentido de autoestima, pertenencia y seguridad emocional en los adolescentes. Así mismo tiene el propósito de mejorar el rendimiento académico, facilitando un entorno de aprendizaje positivo que permita a los estudiantes concentrarse y participar activamente en sus estudios. Por último, se pretende fortalecer las relaciones interpersonales, enseñando a los adolescentes a construir y mantener relaciones saludables y de apoyo mutuo.

El programa se basará en una metodología participativa y centrada en el estudiante, utilizando actividades prácticas, discusiones grupales y dinámicas interactivas. Se implementarán seis sesiones temáticas, cada una con un objetivo

específico: fortalecimiento del autoconcepto, autorregulación académica, relaciones positivas, participación activa, búsqueda de ayuda externa, y navegando juntos hacia el futuro. Cada sesión incluirá actividades de apertura, desarrollo y cierre, diseñadas para facilitar el aprendizaje y la reflexión sobre las competencias socioemocionales.

El impacto del programa será evaluado a través de encuestas pre y post intervención, entrevistas con estudiantes y docentes, y observaciones directas en el aula. Se medirá el desarrollo de las competencias socioemocionales, el bienestar emocional, el rendimiento académico y la calidad de las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Implementar un Programa de Competencias Socioemocionales en adolescentes de Huamachuco es una inversión crucial para su desarrollo integral y su bienestar futuro. Este programa no solo ayudará a los jóvenes a enfrentar los desafíos específicos de su entorno, sino que también contribuirá a la creación de una comunidad escolar más fuerte, resiliente y solidaria.

OBJETIVOS:

GENERAL

- ✓ Promover el desarrollo integral de los adolescentes mediante el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la optimización de su autorregulación académica, y el fomento de relaciones interpersonales positivas y proactivas, con el fin de mejorar su desempeño académico, social y personal.

ESPECÍFICOS

- ✓ Desarrollar habilidades de resolución de conflictos en los adolescentes, promoviendo la calma, la responsabilidad y la búsqueda de acuerdos beneficiosos para todas las partes involucradas.
- ✓ Fortalecer el autoconcepto de los adolescentes, fomentando una visión positiva de sí mismos, seguridad en situaciones sociales y orgullo por sus logros personales y sociales.

- ✓ Optimizar la autorregulación académica de los adolescentes, implementando estrategias de planificación y seguimiento de tareas para evitar la postergación y asegurar el cumplimiento de las actividades escolares.
- ✓ Fomentar relaciones positivas entre los adolescentes y sus pares, incentivando el apoyo emocional, la defensa y el bienestar mutuo en el grupo de amigos.
- ✓ Incrementar la participación activa de los adolescentes en clases y actividades grupales, estimulando la iniciativa y el voluntariado en proyectos escolares y sociales.
- ✓ Promover la búsqueda activa de ayuda externa por parte de los adolescentes, animándolos a utilizar recursos adicionales y a hacer preguntas en clase para superar desafíos personales y académicos.

III. RECURSOS

4.1. Humanos

- ✓ Estudiante de Maestría de Intervención Psicológica.
- ✓ Adolescentes de secundaria de una Institución Educativa de Huamachuco.

4.2. Materiales

- ✓ Hojas de papel.
- ✓ Lapiceros.
- ✓ Lápices.
- ✓ Música relajante.
- ✓ Temporizador.
- ✓ Infografías.
- ✓ Laptop.
- ✓ Proyector.
- ✓ Diapositivas.

IV. EVALUACIÓN

Se administrará la adaptación realizada en Perú por Castro y Rivera (2024) de la Escala de Competencias Socioemocionales a los adolescentes de secundaria antes y después de ejecutar la intervención. La escala consta de 24 ítems distribuidos en 6 escalas: Solución de problemas, Autoconcepto, Realización de tareas, Relación con los pares, Participación y Requerir de ayuda externa.

La validez del instrumento se sustenta en los índices de V de Aiken, los cuales indican que la mayoría de los ítems evaluados miden de manera efectiva las variables o constructos que se proponen medir. La evaluación realizada por un panel de cinco jueces expertos mostró una alta conformidad con estándares rigurosos, mientras que los análisis de intervalos de confianza demostraron

índices adecuados de validez de contenido, fortaleciendo así la robustez del instrumento.

En cuanto a la confiabilidad, se empleó el coeficiente omega (ω) junto con matrices de correlaciones policóricas, garantizando estimaciones precisas y menos sesgadas de la consistencia interna del instrumento. No obstante, los estadísticos descriptivos revelaron que algunos ítems presentaban asimetría y curtosis fuera de los rangos aceptables, lo que sugiere posibles desviaciones de la normalidad que requieren atención en el análisis de los resultados.

El análisis factorial inicial permitió la agrupación de los ítems en 6 factores después de excluir aquellos que no cumplían con criterios mínimos de carga factorial o mostraban distribución en más de un factor. La rotación oblicua mediante oblmin fue utilizada para explorar la correlación entre los factores, obteniendo resultados satisfactorios según las pruebas de KMO y esfericidad de Bartlett.

Finalmente, el análisis factorial confirmatorio realizado con el método de estimación de mínimos cuadrados diagonalmente ponderados (DWLS) mostró cargas factoriales adecuadas para la estructura de 6 escalas propuesta, validando así la configuración teórica inicial de la escala adaptada.

V. ACTIVIDADES

SESIÓN 1

DENOMINACIÓN	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PROCEDIMIENTO	TIEMPO
Descubriendo soluciones	Desarrollar habilidades de resolución de conflictos en los adolescentes, promoviendo la calma, la responsabilidad y la búsqueda de acuerdos beneficiosos para todas las partes involucradas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia Interactiva • Estrategia Visual • Estrategia Colaborativa • Exposición Teórica • Psicoeducación • Autoevaluación • Compromiso Personal • Seguimiento 	<p>Inicio: La facilitadora dará la bienvenida a los educandos y se presenta. Se explicará brevemente el objetivo de la sesión.</p> <p>Se realiza la dinámica llamada “el juego del dilema”, para ello los estudiantes se organizan en grupos de 4-5 personas y se ubican en diferentes esquinas del aula. Se les explican las reglas del juego: cada grupo recibe una tarjeta con un dilema o mini-conflicto específico. Tienen un minuto para discutir entre ellos y llegar a una solución. Después de este tiempo, un representante de cada grupo se levanta para compartir la solución propuesta, premiándose la creatividad y efectividad de las respuestas.</p> <p>Durante el juego, se presentan varios dilemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el primer dilema, los grupos deben resolver cómo manejar a un miembro del equipo que llega tarde a las reuniones de un proyecto grupal. • En el segundo dilema, se plantea la situación de un amigo enojado por sentir que no fue apoyado en una discusión. • En el tercer dilema, se discute cómo resolver una disputa entre dos compañeros de clase por el uso de una computadora. <p>Después de completar cada ronda de discusión y presentación de soluciones, el facilitador guía una reflexión final, destacando</p>	60 minutos

			<p>las soluciones más creativas y efectivas propuestas por los grupos. Se enfatiza la importancia de resolver conflictos de manera calmada y responsable, y se anticipa que durante la sesión aprenderán más sobre técnicas efectivas para hacerlo.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Se realizará una breve explicación sobre las Técnicas de Resolución de Conflictos: Escucha Activa; Empatía; Negociación; Comunicación Asertiva.</p> <p>Luego, los estudiantes se dividen en grupos pequeños y reciben tarjetas con nuevos dilemas o conflictos para resolver. Cada grupo tiene la tarea de preparar una breve representación (role-playing) que demuestre cómo aplicarían las estrategias aprendidas para resolver el conflicto asignado. Se les alienta a considerar diferentes perspectivas y a explorar soluciones creativas y colaborativas durante el proceso de preparación.</p> <p>Una vez que los grupos han terminado sus role-playings, cada uno presenta su escenario al resto de la clase. Después de cada presentación, se abre un espacio para discutir y analizar las estrategias utilizadas. Los estudiantes comparten qué técnicas encontraron más efectivas y por qué, mientras el facilitador guía una reflexión sobre las lecciones aprendidas y cómo podrían aplicarse estas habilidades en situaciones reales de conflicto.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Cierre: Se les pide a los estudiantes que escriban en una hoja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una situación real en la que enfrenten o hayan enfrentado un conflicto. • Una estrategia específica que planean utilizar basada en lo aprendido hoy para resolver o manejar ese conflicto de manera constructiva. <p>Después de unos minutos, los estudiantes comparten brevemente sus compromisos con el grupo si se sienten cómodos haciéndolo. El facilitador finaliza la sesión recordando la importancia de practicar estas habilidades y estar abiertos al aprendizaje continuo. Se invita a los estudiantes a seguir explorando y aplicando estas técnicas en su vida diaria, promoviendo un ambiente más armonioso y colaborativo.</p>	
--	--	--	---	--

SESIÓN 2

DENOMINACIÓN	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PROCEDIMIENTO	TIEMPO
Me conozco en lo bueno	Fortalecer el autoconcepto de los adolescentes, fomentando una visión positiva de sí mismos, seguridad en	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de Apertura • Presentación Teórica • Actividad Práctica 	<p>Inicio: La facilitadora dará la bienvenida a los educandos y revisará la tarea pasada. Luego se explicará brevemente el objetivo de la sesión.</p> <p>Luego la facilitadora realiza la dinámica " EL ESPEJO POSITIVO", que consiste en que cada participante recibe un espejo pequeño o una tarjeta en blanco si no hay espejos</p>	60 minutos

	<p>situaciones sociales y orgullo por sus logros personales y sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión Grupal • Tarea para el Cierre 	<p>disponibles. El facilitador les pide que miren su espejo durante un minuto y piensen en una cualidad positiva o un logro personal reciente que les haga sentir orgullosos. Si usan tarjetas, escriben la cualidad o logro en ellas.</p> <p>Después de este minuto de reflexión, los adolescentes son invitados a compartir en voz alta la cualidad o logro que han identificado. Aquellos que no se sienten cómodos compartiendo en voz alta lo hacen en grupos pequeños. El facilitador refuerza positivamente cada participación, destacando la importancia de reconocer y celebrar las cualidades y logros personales.</p> <p>Para cerrar la dinámica, la encargada facilita una breve discusión sobre cómo se sienten al identificar y compartir sus cualidades y logros, y enfatiza la importancia de mantener esta práctica regularmente para fortalecer el autoconcepto y la autoestima.</p> <p>Desarrollo: La facilitadora presenta una charla sobre la importancia del autoconcepto y cómo influye en la autoestima y el bienestar emocional. Se discuten conceptos clave como la autopercepción, la influencia de las opiniones externas y estrategias para mejorar la autoestima. Se incluyen preguntas y respuestas para fomentar la participación activa y aclarar dudas.</p>	
--	---	--	--	--

			<p>Después cada participante dibuja un árbol en una hoja grande de papel. En las ramas del árbol, escriben sus logros y cualidades positivas. Durante 20 minutos, los adolescentes decoran su árbol con dibujos y colores que representen sus logros y cualidades. Luego, comparten sus árboles con el grupo, explicando algunas de las cosas que escribieron y por qué son importantes para ellos.</p> <p>Cierre: Finalmente, cada participante debe escribir una carta dirigida a sí mismo, enfocada en reconocer al menos tres cualidades positivas o logros recientes que los hagan sentir orgullosos. Además, deben incluir un plan concreto para seguir fortaleciendo su autoconcepto en las próximas semanas.</p> <p>Esta carta servirá como una herramienta personal de auto-reflexión y motivación. Les ayudará a mantener una actitud positiva hacia sí mismos y a establecer metas específicas para seguir creciendo emocionalmente. Los participantes llevarán sus cartas en la próxima sesión para compartir opcionalmente lo que han escrito y discutir cómo la actividad impactó su percepción de sí mismos.</p>	
--	--	--	--	--

SESIÓN 3

DENOMINACIÓN	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PROCEDIMIENTO	TIEMPO
--------------	-----------	-------------	---------------	--------

<p>Organización para el Éxito Escolar</p>	<p>Optimizar la autorregulación académica de los adolescentes, implementando estrategias de planificación y seguimiento de tareas para evitar la postergación y asegurar el cumplimiento de las actividades escolares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión Individual y Grupal - Dinámica de Grupo - Presentación Teórica - Actividad Práctica - Presentación y Discusión en Grupo 	<p>Inicio: La facilitadora da la bienvenida a los educandos y revisa la tarea pasada. Luego se explica brevemente el objetivo de la sesión.</p> <p>Después se realiza la dinámica “PLANIFICANDO ÉL ÉXITO” donde se distribuye papel y bolígrafos entre los adolescentes. Les pide que reflexionen sobre una ocasión reciente en la que se sintieron abrumados por la cantidad de tareas escolares o actividades pendientes. Tienen unos minutos para escribir brevemente cómo se sintieron en esa situación y qué estrategias usaron para manejarla. Después, forman parejas entre los participantes y les solicita que compartan entre sí lo que escribieron, discutiendo las estrategias que encontraron útiles para organizarse y cumplir con sus responsabilidades académicas. Opcionalmente, invita a algunos voluntarios a compartir brevemente una estrategia efectiva que hayan utilizado para manejar su carga académica. Destaca la importancia de aprender a planificar y gestionar el tiempo como herramientas fundamentales para el éxito escolar</p> <p>Desarrollo: La facilitadora comienza la sesión con una breve introducción sobre la importancia de la autorregulación académica. Explica cómo la habilidad de gestionar el tiempo y las tareas de manera efectiva impacta directamente en el éxito académico y personal de los adolescentes. Luego, presenta herramientas prácticas como agendas, cronogramas y listas de tareas. Muestra ejemplos concretos y explica cómo utilizar estas herramientas para organizar eficazmente las</p>	<p>60 minutos</p>
---	--	---	---	-------------------

		<p>responsabilidades académicas y extracurriculares. Después, los participantes se embarcan en un ejercicio práctico donde deben planificar una semana típica de estudio. Se les proporcionan hojas de trabajo con días de la semana y espacios para asignar tareas específicas, estudios y actividades extracurriculares. Se les anima a ser detallados y realistas en su planificación. Una vez completado el ejercicio, los adolescentes se dividen en grupos pequeños para discutir sus planes de estudio. Intercambian ideas sobre los desafíos que enfrentan al organizar su tiempo y cómo estas técnicas podrían ayudarles a mejorar su eficiencia académica. Para concluir, la facilitadora guía una reflexión grupal sobre los beneficios de la planificación y la autorregulación académica. Discuten cómo pueden implementar estas estrategias de manera consistente en su rutina diaria para reducir el estrés, aumentar la productividad y mejorar su desempeño académico.</p> <p>Cierre: Cada participante deberá seleccionar una de las herramientas de planificación aprendidas hoy (agenda, cronograma o lista de tareas) y aplicarla durante la próxima semana para organizar sus actividades escolares y extracurriculares. Es importante que asignen tiempos específicos para estudiar, completar deberes y participar en actividades sociales.</p> <p>Además, se les pide que registren cualquier observación sobre cómo la planificación les ayuda a sentirse más organizados y</p>	
--	--	--	--

			menos estresados. Esta reflexión personal será compartida en la próxima sesión para discutir los beneficios y los desafíos experimentados.	
--	--	--	--	--

SESIÓN 4

DENOMINACIÓN	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PROCEDIMIENTO	TIEMPO
Construyendo Lazos: Fortaleciendo Relaciones Positivas	Fomentar relaciones positivas entre los adolescentes y sus pares, incentivando el apoyo emocional, la defensa y el bienestar mutuo en el grupo de amigos	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica • Presentación Teórica • Actividad Práctica 	<p>Inicio: La facilitadora dará la bienvenida a los educandos y revisará la tarea pasada. Luego se explicará brevemente el objetivo de la sesión.</p> <p>Después se realiza la dinámica "MAPA DE CONEXIONES", Cada participante recibe una hoja en blanco y marcadores de colores. La facilitadora les pide que dibujen un "Mapa de Conexiones" centrado en su nombre. Desde ahí, deben trazar líneas hacia personas significativas en su vida (amigos, familiares, compañeros de clase), escribiendo brevemente qué cualidades valoran en esas personas o qué actividades disfrutaban juntos. Después, compartirán sus mapas en pequeños grupos para discutir por qué eligieron esas</p>	60 minutos

			<p>conexiones y qué aspectos positivos resaltan de esas relaciones.</p> <p>Desarrollo: La facilitadora inicia con una presentación sobre las características clave de las relaciones saludables, destacando la importancia del respeto, la comunicación abierta, el apoyo mutuo y la resolución constructiva de conflictos. Se utiliza material visual y ejemplos concretos para ilustrar cada punto, asegurando que los adolescentes comprendan claramente qué define una relación positiva. Después de la presentación, se abre un espacio para preguntas y respuestas, donde los participantes pueden aclarar dudas y compartir sus propias experiencias relacionadas con relaciones interpersonales. La facilitadora guía una discusión abierta donde los adolescentes pueden compartir ejemplos de relaciones que consideran saludables y por qué. Esto les permite identificar patrones positivos y contrastarlos con relaciones que podrían no ser tan saludables.</p> <p>Cierre: Cada participante se compromete a identificar al menos una acción concreta que puede tomar para fortalecer una relación existente o iniciar una nueva relación positiva en los próximos días. Es importante que reflexionen sobre cómo pueden aplicar lo aprendido hoy en sus interacciones diarias y cómo pueden contribuir activamente a crear un entorno de apoyo y respeto mutuo entre sus amigos y compañeros. Además, se les invita a escribir una carta breve a un amigo o persona cercana, expresando aprecio por su relación y</p>	
--	--	--	--	--

			mencionando específicamente qué cualidades valoran en esa persona y por qué es importante para ellos.	
--	--	--	---	--

SESIÓN 5

DENOMINACIÓN	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PROCEDIMIENTO	TIEMPO
Sembrando Compromisos: Descubriendo Roles y Responsabilidades	Incrementar la participación activa de los adolescentes en clases y actividades grupales, estimulando la iniciativa y el voluntariado en proyectos escolares y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica • Presentación Teórica • Revisión del Plan de Estudio Individual • Discusión Grupal y Retroalimentación • Declaración de Compromiso Personal 	<p>Inicio: La facilitadora dará la bienvenida a los educandos y revisará la tarea pasada. Luego se explicará brevemente el objetivo de la sesión.</p> <p>Después se realiza la dinámica "MAPA DE HABILIDADES Y TALENTOS", donde cada participante escribirá en una nota adhesiva una habilidad o talento que posea y considere relevante para proyectos grupales. Luego, colocarán sus notas en un papel grande en la pared para crear un "Mapa de Habilidades y Talentos".</p> <p>Desarrollo: Los adolescentes formarán equipos pequeños y se les asignará el desarrollo de un proyecto ficticio: la creación de una campaña escolar para promover la conciencia sobre la salud mental entre los estudiantes. Cada equipo tendrá roles específicos asignados, como líder del proyecto, coordinador de actividades, diseñador gráfico, investigador de estadísticas y comunicador social. Durante la simulación del proyecto, los participantes trabajarán juntos para planificar y desarrollar cada aspecto de la campaña. El líder del proyecto dirigirá las discusiones y decisiones del equipo, mientras que</p>	60 minutos

		<p>el coordinador de actividades se asegurará de que se cumplan los plazos y se coordinen las actividades. El diseñador gráfico creará los materiales visuales necesarios, el investigador de estadísticas recopilará datos relevantes sobre la salud mental entre los estudiantes, y el comunicador social redactará los mensajes clave y gestionará la comunicación con el público objetivo. Al finalizar la actividad, los equipos compartirán sus proyectos y recibirán retroalimentación constructiva de los demás participantes. Luego, reflexionarán sobre cómo la asignación de roles contribuyó al éxito del proyecto, discutiendo la importancia de la colaboración, la distribución de responsabilidades y el trabajo en equipo para alcanzar objetivos comunes.</p> <p>Cierre: Para cerrar la sesión y consolidar lo aprendido sobre roles y responsabilidades en proyectos grupales, los adolescentes se comprometen a realizar la siguiente actividad en casa: reflexionar sobre sus propios roles y responsabilidades en su entorno escolar o comunitario. Cada participante debe identificar una situación donde pueda aplicar lo aprendido hoy, ya sea asumiendo un nuevo rol en un proyecto existente, colaborando más efectivamente con sus compañeros, o liderando una iniciativa para mejorar algún aspecto de su entorno. Además, se les anima a documentar sus reflexiones en un diario personal o cuaderno de notas, donde puedan registrar sus observaciones y experiencias mientras llevan a cabo su compromiso. En la próxima sesión, cada adolescente compartirá brevemente su experiencia y las</p>	
--	--	---	--

			lecciones aprendidas al aplicar los principios de roles y responsabilidades en un contexto real.	
--	--	--	--	--

SESIÓN 6

DENOMINACIÓN	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PROCEDIMIENTO	TIEMPO
Navegando Juntos hacia el Futuro: Herramientas para la Búsqueda de Ayuda y Crecimiento Personal	Promover la búsqueda activa de ayuda externa por parte de los adolescentes, animándolos a utilizar recursos adicionales y a hacer preguntas en clase para superar desafíos personales y académicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica • Actividad práctica • Presentación teórica • Reflexión y planificación de estrategias de afrontamiento 	<p>Inicio: La facilitadora dará la bienvenida a los educandos y revisará la tarea pasada. Luego se explicará brevemente el objetivo de la sesión.</p> <p>Después se realiza la dinámica “LA RED DE APOYO”, donde se distribuye a cada participante un trozo de cuerda de aproximadamente un metro de largo. Se les pide que reflexionen sobre las personas en su vida que consideran como parte de su red de apoyo (amigos, familiares, profesores, etc.). Luego, cada adolescente ata su cuerda a un objeto fijo en el centro de la sala. Mientras hacen esto, explican brevemente por qué eligieron a esa persona como parte de su red de apoyo. Después de que todos hayan compartido, se formará una red física con las cuerdas entrelazadas, simbolizando cómo las redes de apoyo se conectan y fortalecen mutuamente. Se discute en grupo cómo pueden ampliar su red de apoyo y cuáles son los recursos externos</p>	60 minutos

			<p>disponibles para ellos en la escuela y la comunidad. La dinámica concluye con una reflexión sobre cómo buscar ayuda activamente y la importancia de tener una red de apoyo sólida para enfrentar desafíos personales y académicos.</p> <p>Desarrollo: Comienza con una presentación breve pero informativa sobre una variedad de recursos disponibles, tales como servicios de asesoramiento escolar, grupos de apoyo, programas extracurriculares, y organizaciones comunitarias. Los adolescentes aprenden sobre la accesibilidad de estos recursos y cómo pueden beneficiarse de ellos.</p> <p>Cierre: Los adolescentes escriben una carta a su "yo futuro", reflexionando sobre los aprendizajes del taller y estableciendo metas personales para seguir fortaleciendo sus competencias socioemocionales. En la carta, se comprometen a aplicar lo aprendido en situaciones diarias, buscar ayuda cuando sea necesario y cultivar relaciones positivas con quienes les rodean.</p> <p>Aplicación del post test.</p>	
--	--	--	--	--

VI. CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN DEL PROGRAMA

N °	NOMBRE DE LA SESIÓN	CRONOGRAMA							
		JUNIO							
		06	11	14	18	21	24	26	28
1	Descubriendo soluciones	X							
2	Me conozco en lo bueno		X						
3	Organización para el Éxito Escolar			X					
4	Construyendo Lazos: Fortaleciendo Relaciones Positivas				X				
5	Sembrando Compromisos: Descubriendo Roles y Responsabilidades					X			
6	Navegando Juntos hacia el Futuro: Herramientas para la Búsqueda de Ayuda y Crecimiento Personal						X		

VII. REFERENCIAS

- Lillo Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, (90), 57-71. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352004000200005&script=sci_arttext
- Mikulic, I. M., Caballero, R., Vizioli, N., & Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 374-382. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112>
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., & Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980962>