

República Dominicana
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL (UTECO)
“Sembrando Oro Para Forjar el Futuro”



Facultad de Ciencias y Humanidades
Escuela de Orientación Escolar

Proyecto de Grado Para Optar por el Título de Licenciatura en Ciencias de la Educación,
Mención Orientación Escolar

TÍTULO:

Estrategias del Uso de los Espacios Emocionales Para Trabajar los Estudiantes del Nivel
Secundario, Distrito Educativo 16-02

SUSTENTANTES:

Emeliza Sime
Deligna De La Cruz
Isidra Carolina Lazala
Carolin Castaño Paulino
Raylina Hernández Morel
Diosilda Serrano Contreras
Yamilex Joaquin Martinez
Altagracia Vásquez Sánchez

ASESORA:

Mariberky Marte Serrano M. A.

Cotuí, Provincia. Sánchez Ramírez.
Año Académico 2025

TÍTULO
ESTRATEGIAS DEL USO DE LOS ESPACIOS EMOCIONALES PARA
TRABAJAR LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO, DISTRITO
EDUCATIVO 16-02

Índice

Hoja de Evaluación	i
Declaración de Autoría.....	ii
Agradecimientos	iii
Dedicatorias	iv
RESUMEN	v
CAPÍTULO 1:DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO	1
1.1 Descripción del contexto del proyecto	1
1.1.1.Municipio de Fantino.....	1
1.1.2.Distrito Educativo 16-02.....	2
1.1.3.Liceo Comedero Abajo	4
1.1.4.Politécnico Presentación Fe y Alegría	6
1.2.Diagnóstico del Estado Actual.....	8
1.2.1 Objetivos del Diagnóstico	8
1.2.1.1.Objetivo general.....	8
1.2.2 Metodología.....	8
1.2.2.1 Enfoque metodológico.....	8
1.2.2.2 Diseño y tipo de estudios	9
1.2.2.3. Informantes claves o Población	9
1.2.2.4. Métodos y Técnicas de recolección de datos	9
1.2.2.5. Instrumentos de Validez.....	9
1.2.2.6. Procedimientos	10
1.2.2.7. Técnicas de Análisis de Datos.....	10
1.2.3.Presentación de los resultados.....	11
1.2.4.Análisis de los Resultados	13
1.2.5.Descripción del Problema Específico a solucionar con el Proyecto	15
1.2.6. Análisis del Problema	17
1.2.7. Análisis de los objetivos	18
1.2.8. Justificación del Proyecto	19
1.2.9. Análisis de Involucrados.....	22
CAPÍTULO II:REVISIÓN DE LITERATURA Y MARCO REFERENCIAL	24
2.1. Antecedentes.....	24
2.1.1. Antecedentes internacionales	24
2.1.2. Antecedentes nacionales	32
2.2. Marco Teórico	33
2.2.1. Los espacios emocionales en los centros educativos	33
2.2.1.1. Estrategias para trabajar los espacios emocionales con los estudiantes.....	34
Círculos de Diálogo y Reflexión Emocional	34
Técnicas de Mindfulness y Relajación	34
Dramatización y Role-Playing Emocional.....	35

Diarios Emocionales y Escritura Reflexiva	35
Aprendizaje Cooperativo con Enfoque Emocional.....	35
2.2.1.2. Estrategias que se promueven desde el Ministerio de Educación de la República Dominicana para trabajar los espacios emocionales en los centros educativos	36
Estrategia de Educación Socioemocional Transversal.....	36
Programa de Formación Docente en Competencias Socioemocionales	36
Implementación de Rincones de Paz y Reflexión.....	37
Protocolo de Atención a Crisis Emocionales Estudiantiles.....	37
Estrategia de Mediación Escolar y Resolución Pacífica de Conflictos.....	37
2.2.2. Programas para espacios emocionales que se desarrollan desde la Unidad de Orientación y Psicología de los centros educativos.....	37
2.2.3. Nivel de integración de los padres y tutores en las actividades de espacios emocionales desarrolladas en los centros educativos.....	39
2.2.3.1. Nivel de integración de los padres y tutores en las actividades de espacios emocionales desarrolladas en los centros educativos de la República Dominicana	40
2.2.4. Recursos materiales y físicos para el desarrollo de espacios emocionales en los centros educativos ...	42
2.2.4.1. Recursos materiales y físicos que se promueven desde el Ministerio de Educación de la República Dominicana para el desarrollo de espacios emocionales en los centros educativos	44
2.3. Marco conceptual	46
CAPÍTULO III:PROPUESTA DE SOLUCIÓN DEL PROBLEMA SELECCIONADO	49
3.1. Descripción de la Propuesta	49
3.2. Alcances y límite:	51
3.3. Objetivos:	52
3.3.1. Objetivo General:.....	52
3.3.2. Objetivos Específicos	52
3.4. Plan de Acción.....	53
3.5 Cronograma de Implementación	55
3.6. Presupuesto.....	57
3.7. Análisis de factibilidad	57
3.7.1. Factibilidad Técnica.....	57
3.7.2. Factibilidad Ambiental y Social.....	58
3.7.3 Factibilidad Financiera	59
3.8 Sostenibilidad.....	59
3.9. Monitoreo y seguimiento.....	60
CAPÍTULO IV:PROPUESTA DE SOLUCIÓN	61
CAPÍTULO V:CONSIDERACIONES FINALES.....	67
5.1. Conclusiones	67
5.2. Recomendaciones.....	69
Referencias	
ANEXOS	

Hoja de Evaluación

Título: Estrategias del Uso de los Espacios Emocionales para trabajar los Estudiantes del Nivel Secundario, Distrito Educativo 16-02

Por: Emeliza Sime, Deligna De La Cruz, Isidra Carolina Lazala, Carolin Castaño Paulino, Raylina Hernández Morel, Diosilda Serrano Contreras, Yamilex Joaquin Martinez y Altagracia Vásquez Sánchez

Proyecto de Grado sometido a la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO). Como requisito parcial para obtener el título de Licenciatura en Educación, Mención Orientación Escolar

Mariberky Marte Serrano M. A.
Profesora asesora

Miembro de Comité Evaluador

Miembro de Comité Evaluador

Miembro de Comité Evaluador

Agustina De La Cruz
Director de la Escuela de Orientación

Licda. Carmen Lidia Fabián Hernández
Decana de la Facultad de Ciencias y Humanidades

Calificación _____

Cotuí, Prov. Sánchez Ramírez, República Dominicana
Año académico 2025-2026

Declaración de Autoría

Los conceptos emitidos en el presente proyecto de grado son responsabilidad de los sustentantes de este. Las citas, consultas bibliográficas se han realizado respetando el derecho de autor; por tanto, se libera a la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO) de su responsabilidad, sin embargo, para la reproducción total o parcial se requiere de su autorización.

Sustentando por:

Emeliza Sime

Deligna De La Cruz

Isidra Carolina Lazala

Carolin Castaño Paulino

Raylina Hernández Morel

Diosilda Serrano Contreras

Yamilex Joaquin Martinez

Altagracia Vásquez Sánchez

Agradecimientos

Al Todopoderoso, elevamos nuestra gratitud infinita por habernos concedido la fortaleza espiritual, la determinación inquebrantable y la sabiduría necesaria para enfrentar y vencer cada obstáculo que se presentó a lo largo de esta travesía académica.

A la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO), por constituirse como una institución de vanguardia, comprometida de manera integral con la promoción de la excelencia académica y la formación de profesionales competentes en nuestra querida región.

A la distinguida Licda. Agustina De La Cruz, Coordinadora de la Escuela de Orientación, por su liderazgo ejemplar, su apoyo incondicional y la inspiración constante que nos brindó durante todo este proceso formativo.

Al estimado cuerpo docente, por extendermos nuestro reconocimiento más fraternal por la transmisión generosa de sus vastos conocimientos, experiencias enriquecedoras y enseñanzas invaluablees que constituyen los pilares fundamentales sobre los cuales edificaremos nuestro futuro desempeño profesional.

A nuestra asesora, Mariberky Marte Serrano, M.A., por su orientación y acompañamiento constante durante la elaboración de este proyecto. Su paciencia infinita y compromiso inquebrantable fueron elementos determinantes para transformar nuestras ideas iniciales en una realidad tangible y significativa.

A nuestros estimados compañeros del proyecto de grado, por la colaboración fraterna, el trabajo mancomunado y la dedicación colectiva que demostraron durante cada fase de este emprendimiento académico.

Las sustentantes

Dedicatorias

Dedico este logro, resultado de esfuerzo, constancia y fe, a todas aquellas personas que de una u otra manera formaron parte de este recorrido.

En primer lugar, a **Dios**, fuente de sabiduría, fortaleza y esperanza, por haberme sostenido en los momentos difíciles, por iluminar mi mente y por recordarme siempre que con fe y disciplina todo objetivo puede lograrse.

A mi abuela **Martina López** y a mis tíos **Carlos Alberto Rodríguez y Ángel José Sime**; por su amor incondicional, sus sacrificios silenciosos y por enseñarme, con su ejemplo, el valor del trabajo honesto y la perseverancia. Gracias por creer en mí incluso cuando dudé de mis propias capacidades.

A mis demás familiares, amigos como **Angelica** y a mi pareja, que, con palabras de aliento, oraciones y compañía, fueron apoyo y motivación en las etapas más demandantes de este proceso.

A mis **profesores**, quienes, con su orientación, paciencia y compromiso académico, contribuyeron a mi desarrollo intelectual y personal. Sus enseñanzas quedarán grabadas no solo en este trabajo, sino en mi forma de comprender y transformar la realidad.

Finalmente, me lo dedico **a mí misma**, por no rendirme ante las adversidades, por las noches sin descanso y los días llenos de incertidumbre, por atreverme a soñar y alcanzar lo que alguna vez pareció lejano. Este logro simboliza no solo una meta cumplida, sino también el inicio de nuevos desafíos y aprendizajes.

Emeliza Sime

Dedicatorias

a Dios todopoderoso, porque sin Él nada habría sido posible para alcanzar esta meta. A pesar de las dificultades, me brindó la fortaleza necesaria para continuar persiguiendo mi anhelo de convertirme en orientadora escolar. Tengo infinito que agradecer; si Él no me hubiera otorgado la capacidad de afrontar cada reto durante este recorrido, esto no sería una realidad.

A mi madre, **Janiriz**, mami, este logro no es únicamente mío, sino también tuyo, porque me inspiraste a perseguir este sueño. Gracias por tu respaldo, tu cariño y por ofrecerme la energía para continuar avanzando, aun en los momentos más complicados de mi existencia. Te amo mami.

A mis hermanos, **Yenisairi, Deliandeli, Yelina, Wisleydi y Yefrison**, por demostrarme que el cariño y la solidaridad familiar convierten en realidad aquello que parece inalcanzable. Esta tesis es también un testimonio de lo que hemos edificado unidos. Los amo

A mi esposo, **Anyelo**, te dedico este logro a ti, amor mío, por tu tolerancia, tu respaldo sin condiciones y por confiar en mí incluso cuando yo dudaba de mí misma. Gracias por acompañarme en cada fase de este camino. Este triunfo también te pertenece.

A mis hijos, **Andriel, Paul David y Rodiel**, quienes representan mi mayor inspiración y el motivo por el cual jamás desistí. Cada sacrificio, cada noche de estudio y cada éxito llevan impreso su nombre. Gracias por enseñarme el auténtico significado del amor y la valentía.

Deligna De La Cruz

Dedicatorias

A Dios: Quien me otorgó la fe, la fortaleza, la salud y la esperanza de que todo lo puedo con Él como mi guía. Por acompañarme siempre mostrándome que sin importar dónde me encuentre, la fe y la humildad son mis compañeras. Por la promesa cumplida en Josué 1:9 "Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque el Señor tu Dios estará contigo dondequiera que vayas".

A mi esposo: Agustín Gabin Meyrelis, amor me has demostrado que la pareja perfecta no es aquella que carece de problemas, es la que a pesar de las dificultades siempre permanece unida. Gracias por estar presente cuando te necesito, por tu entrega, apoyo, lealtad y ese amor incondicional que ha tolerado con paciencia mi carácter, convirtiendo con ello una mejor persona de mí. Soy la mujer más afortunada por tenerte como esposo. Por si no te lo he dicho, por si deseas escucharlo simplemente porque sí, te amo more.

A mi madre: María Elisa Lazala, por ser mi modelo a seguir, por creer y confiar en mí, por el apoyo. A pesar de la distancia no me he sentido sola porque tus oraciones, bendiciones y palabras de amor te hacen más cerca de mí. Te amo mami.

A mis hijos: Ivan Ventura Lazala, Keisy Carolin Bastardo Lazala, Carol Denisse Gabin Lazala, porque fueron, son y serán siempre mi inspiración y motivo para querer luchar, por su paciencia y comprensión en los momentos en que deseaban que estuviera ahí, pero al mismo tiempo sabían que tenía que estudiar por nuestro futuro.

A mis hermanas: Rosanna y Rosalbania por motivarme y ayudarme en todo lo que estuviera a su alcance. Por los valores que poseen, sobre todo el amor a la familia, lo cual nos enseñó nuestra madre para mantenernos unidas. Puedo decir que son las mejores hermanas del mundo.

A mis profesores: Jael Herrera, Tomas Reyes, Judys Peralta, Radhames Aquiles, María Estela y Mariberky Marte Serrano, entre otros. En especial a Mariberky Marte Serrano, por todas sus orientaciones, motivación, preocupación, apoyo y amor hacia sus estudiantes. Gracias por tratarme como algo más que una estudiante, como parte de su familia.

Isidra Carolina Lazala

Dedicatorias

En ocasiones, la existencia nos instruye en la paciencia, y durante esa espera, Dios nos moldea, nos robustece y nos dispone para aquello que hemos solicitado. Mantener la fe en su momento no implica claudicar, sino depositar nuestra confianza, incluso cuando no comprendamos el camino. Dios jamás se retrasa; arriba cuando nuestro espíritu está preparado para acoger lo que Él siempre deseó brindarnos. Mientras aguardamos, Él actúa en silencio, facilitando caminos, restaurando dolores y coordinando todo para nuestro bienestar.

A mi hijo: **Gael Ovalle Castaño**, mi mayor motivación, quien me impulsa cada día a batallar, a ser más resiliente y a transformarme en una mejor persona. Gracias por tu sonrisa que me alienta en los instantes más complicados y por recordarme siempre la verdadera razón para continuar adelante.

A mis padres: **Alberto Castaño Jiménez y Yajaira Paulino Polanco**, mis modelos de existencia, quienes con su afecto, fe y confianza me han instruido a persistir. Gracias por creer en mí aun cuando yo vacilaba, y por demostrarme con su ejemplo que todo empeño obtiene su recompensa.

A mis hermanos: **José Omar Castaño Paulino, Alberto Castaño y Anaberlin Castaño**, por su respaldo incondicional, por estar presentes en cada etapa y alentarme a no desistir. Su confianza en mí ha sido un fundamento para alcanzar este anhelo.

A mi amiga: **Fátima Santos**, quien fue una claridad en los momentos de oscuridad, motivándome a proseguir cuando consideré rendirme. Gracias por tus palabras, tu fe en mí y por recordarme que los sueños sí se materializan cuando se trabajan con amor y constancia.

Finalmente, a mí misma, por ser una mujer valiente, por no claudicar ante las dificultades y por luchar cada día con amor y determinación. A la madre que soy, que con esfuerzo, sacrificio y esperanza supo equilibrar los sueños y las responsabilidades. Esta tesis es el reflejo de mi perseverancia, mi fe y mi compromiso con un futuro mejor.

Carolin Castaño Paulino

Dedicatorias

Consagro este logro a **Dios**, quien me brindó la entereza y el discernimiento indispensables para concluir esta fase de mi vida, y a mi familia, por constituir el cimiento y la fuente de inspiración de todas mis conquistas.

A mis padres, **Ramona Morel y Francisco Hernández**, por su ejemplo de tesón, entrega y consagración, que han sido mi guía a lo largo de mi existencia y me enseñaron el auténtico significado del trabajo y la constancia.

A mis hermanos, **Frandy Hernández, Kisairis Hernández y Jhonatan**, por su afecto, apoyo inquebrantable y por ser pieza fundamental de mi impulso.

A mi amado esposo, **Carlos David Severino**, por su comprensión, tolerancia y respaldo permanente durante toda esta travesía académica. Gracias por acompañarme en cada instante, proporcionándome fuerza y ánimo.

Y a mis hijas, **Darivelys, Davialys y Davielys**, razón primordial de mis empeños y manantial inagotable de amor. Este logro está dedicado a ustedes, para que siempre recuerden que con fe, disciplina y determinación, todo anhelo es alcanzable.

A mi querida amiga **Altagracia**, un obsequio invaluable que la vida y la universidad me otorgaron. Gracias por ser esa persona que permaneció a mi lado en los momentos más arduos, ofreciéndome siempre un consejo certero, una palabra de estímulo y una mano solidaria cuando más lo precisaba. Gracias por tu auténtica amistad.

Raylina Hernández Morel

Dedicatorias

Agradezco primeramente a **Dios**, origen de mi existencia, mi refugio y mi orientación permanente. A Él atribuyo cada triunfo, cada avance y cada oportunidad que me ha concedido alcanzar. Su amor y compasión han sido la claridad que ha alumbrado mi sendero.

En segundo lugar, **me reconozco a mí misma** por no desistir, por continuar adelante a pesar de las adversidades y por mantener la fe en mis sueños. He comprendido que la confianza y la constancia son mis mejores compañeras.

Consagro este logro a mis padres, **Blas Serrano Sánchez y Leocadia Contreras Serrano**, quienes con su cariño, dedicación y enseñanzas han sido el fundamento esencial de mi formación. Gracias por su respaldo incondicional y por inculcarme el valor del respeto, la responsabilidad y la humildad.

A mi esposo, **Joel Alberto Núñez**, por su amor, comprensión y compañía. Gracias por permanecer a mi lado en cada momento, por confiar en mí y por ser un soporte constante en las situaciones favorables y desafiantes.

A mis amigas, **Ana Zuazo y Yumarlin Padilla**, que con su afecto, alegría y palabras de aliento han sido una parte valiosa de este proceso. Gracias por compartir conmigo esta etapa y por hacer mi vida más dichosa.

Diosilda Serrano Contreras

Dedicatorias

Quiero agradecer a **Dios**, por ser mi guía y mi fortaleza en este camino, por brindarme la sabiduría y la perseverancia para seguir adelante y alcanzar este gran logro.

A mi madre, **María Santa Martínez**, que, aunque ya no esté físicamente, vive en mi corazón, y sé que está orgullosa de la gran mujer en la que me he convertido. Este objetivo alcanzado también es suyo, pues con esfuerzo y dedicación luchó por mí y mi bienestar mientras pudo.

A mi padre, **Saturnino Joaquín Arias**, por ser mi pilar y respaldo en todo momento, por nunca dejarme sola, por sus consejos llenos de sabiduría y por enseñarme que con esfuerzo y sacrificio los sueños se hacen realidad. Por inculcarme el valor del trabajo constante, eres mi motor y razón de ser.

A mi prima **Kariely Veras**, por su motivación constante, por estar siempre presente y al pendiente de cómo transcurría mi vida universitaria. Sus consejos valiosos fueron de gran ayuda en este recorrido, has sido todo un ejemplo a seguir para mí.

A mi esposo, **Luis Angel Flores**, por su compañía, por brindarme apoyo cuando más lo necesito y por creer en mí incluso en los momentos más difíciles. Por ayudarme a ser siempre más dedicada y poner empeño y esfuerzo en cada objetivo que me proponga.

A mi amigo **Alfredo Suero**, quien en su momento me impulsó a seguir cuando yo estaba en mi momento más bajo en el ámbito universitario. Fue de gran ayuda, gracias por tus palabras de aliento y apoyo sincero.

Yamilex Joaquin Martínez

Dedicatorias

A **Dios**, por constituir la fuente de mi fortaleza, sabiduría y esperanza. Gracias por iluminar mi sendero, brindarme las fuerzas en los momentos difíciles y permitirme alcanzar este punto con fe y determinación.

A mi profesora **Sagrario Diaz**, que eres como una madre para mí. Gracias por escucharme en mis momentos más complicados, por tu orientación, paciencia y entrega. Tu respaldo y enseñanzas fueron fundamentales para culminar con éxito esta meta. Gracias por inspirarme a continuar aprendiendo con amor y compromiso.

A mi esposo, **Pablo Sosa**, por su comprensión, apoyo incondicional y por creer siempre en mí. Gracias por acompañarme en este proceso, por tu amor y por ser mi mayor motivación en cada paso de este camino.

A mi hijo, **Omar Alberto**, la razón más grande de mis esfuerzos. Que este logro sea un ejemplo para ti, hijo mío, de que todo sueño es posible cuando se trabaja con fe, disciplina y amor.

A mi padre, **Teodoro Vásquez**, por su ejemplo de honestidad, trabajo y sacrificio. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y por apoyarme en cada etapa de mi vida.

A mis hermanos: **María, Alfredo y Yesenia**, por su cariño, palabras de aliento y compañía constante. Su amor fraternal ha sido un gran sostén en mi vida.

A mi amiga **Railina**, por su amistad sincera, por estar presente en los momentos más importantes y por ser un pilar de apoyo emocional en este recorrido.

A todos ustedes, con profundo cariño y gratitud, dedico este logro que no solo es mío, sino también de quienes han creído y caminado junto a mí.

Altagracia Vásquez Sánchez



TÍTULO:
**Estrategias del Uso de los Espacios Emocionales para trabajar los Estudiantes del
Nivel Secundario, Distrito Educativo 16-02**

RESUMEN

El estudio estuvo enfocado en las Estrategias del Uso de los Espacios Emocionales para trabajar los Estudiantes del Nivel Secundario, Distrito Educativo 16-02. El mismo tuvo como objetivo general: Diseñar estrategias para trabajar el uso de los Espacios Emocionales con los estudiantes de los centros educativos Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría, Distrito Educativo 16-02. El diseño fue no experimental, con un estudio cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo. La técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista mediante cuestionarios, lo cual permitió recopilar los datos necesarios para ser expuestos a modo de hallazgos.

Dentro de los resultados obtenidos, se verificó que los docentes y orientadores implementan actividades específicas para el desarrollo emocional con periodicidad que oscila entre semanal y ocasional, siendo las dinámicas grupales y círculos de conversación las estrategias más frecuentemente empleadas, seguidas de técnicas de relajación y respiración. Se identificó que existe una necesidad significativa de capacitación continua especializada, puesto que gran parte de los encuestados indica recibir formación muy pocas veces o expresar el deseo de recibirla.

En cuanto a los programas estructurados para espacios emocionales, se identificó disparidad considerable entre los centros, con algunos contando con programas bien estructurados y otros careciendo completamente de estos. Respecto a la participación de padres y tutores, se constató que su involucramiento se caracteriza por ser ocasional a frecuente, con niveles de participación moderados cuando son convocados, oscilando entre el 40% y 60% en la mayoría de los casos. Sobre los recursos físicos y materiales, se identificó que los centros presentan condiciones heterogéneas, predominando espacios que van de adecuados a limitados.

La asignación presupuestaria específica para espacios emocionales es escasa o inexistente en la mayoría de los centros, requiriendo frecuentemente improvisación por parte del personal educativo. El problema más impactante identificado fue la deficiencia en la capacitación continua de docentes y orientadores para el manejo efectivo de espacios emocionales.

Tomando en cuenta los resultados arrojados del diagnóstico, el equipo investigador propuso el programa **"EDUEMOCIÓN: Formación Integral para la Facilitación de Espacios Emocionales en la Educación Secundaria"**. Este programa se estructura en tres componentes fundamentales: Talleres formativos especializados que proporcionan fundamentos teóricos y metodológicos actualizados sobre educación emocional; sesiones prácticas de modelamiento donde los participantes adquieren experiencia directa en la facilitación de espacios emocionales; y un sistema de acompañamiento continuo mediante comunidades de práctica que garantiza la transferencia efectiva de los aprendizajes al aula.

Con la implementación de EDUEMOCIÓN, ambos centros educativos contarán con docentes y orientadores técnicamente preparados, metodológicamente competentes y emocionalmente sensibles, capaces de diseñar, implementar y evaluar estrategias de espacios emocionales con calidad profesional. Los estudiantes serán los beneficiarios finales al experimentar espacios emocionales mejor estructurados, más seguros y verdaderamente efectivos para su desarrollo socioemocional, contribuyendo al fortalecimiento del clima escolar, reducción de conflictos y mejora de su salud mental integral.

Palabras claves: Estrategias, espacios emocionales, estudiantes, nivel secundario, desarrollo socioemocional, capacitación docente, orientación escolar, bienestar emocional, educación integral.

CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO

1.1 Descripción del contexto del proyecto

1.1.1. Municipio de Fantino

El municipio de Fantino es el tercero en el rango territorial de la provincia Sánchez Ramírez, y el segundo en población. Los agricultores fueron atraídos a estas tierras debido a la existencia de terrenos comuneros, donde los grupos se asentaron para el corte de madera y el cultivo de cacao, café, frutos de consumo alimenticio y arroz.

El desarrollo de la zona urbana en Fantino viene dado por el surgimiento de las casas comerciales, como respuesta a las actividades agrícolas desarrolladas en la zona, sirviendo de intermediarias frente al incesante comercio de La Vega y San Francisco de Macorís. La comunidad de La Piña, ubicada entre La Vega y Cotuí, estuvo favorecida por su ubicación geográfica, permitiendo la construcción de una ruta comercial hacia La Vega. Se registró un rápido crecimiento de las actividades comerciales y agrícolas, pero la circulación monetaria se debió principalmente a la producción agrícola del cacao.

En los años 1950-1959: En 1956, el Congreso Nacional aprueba y el Poder Ejecutivo promulga la Ley N°. 4400, Ley General sobre División Territorial, en la cual se clasifican las poblaciones de la República en las categorías de ciudades, villas y aldeas. El 3 de marzo del año 1952, el presidente Rafael Leónidas Trujillo invistió de ciudad a Fantino, dándole la categoría de Distrito Municipal.

La categoría de Distrito Municipal fue dada por la ley No. 3208, Gaceta Oficial No. 7396, en la cual se trató de una petición que le hiciera el señor Antonio Saldaña Galán. Días después por orden de Trujillo, se crearon las Oficinas Públicas de mayor importancia que se enumeran así: El Ayuntamiento Municipal, en el cual se designó como Sindico el señor Manuel Bergé y el Juzgado de Paz, siendo su primer juez Federico Mateo. A partir del 16 de agosto de 1962, bajo la ley No. Ley 5707 del 15-12-1961, el Distrito Municipal es elevado a categoría de Municipio.

1.1.2. Distrito Educativo 16-02.

Según una publicación encontrada en portal Robótica Educativa, (2009), la Historia educativa del municipio de Fantino comenzó a escribirse a partir de la segunda década del siglo XIX, aunque no podemos dejar de mencionar que en algunas comunidades como Angelina y Los Corozos se había iniciado la educación de manera informal. Más tarde a partir del año 1920 al pequeño poblado de la Piña Vieja, llegó una Joven cotuisana llamada Heroína Díaz (Doña Heró), considerada como la primera educadora en Fantino, se dice de ésta prestaba el servicio a los jóvenes de forma gratuita y usaba como centro educativo su hogar.

Con el tiempo, y debido al crecimiento de la matrícula estudiantil que atendía Doña Heró, fue necesario construir una escuela techada de canas y cubierta de varas de bambúes ubicada en los terrenos donde funcionaba la capilla y acomodar allí a la abnegada maestra a tiempo completo, teniendo como honorarios algunos productos agrícolas y colaboraciones de los padres, para la subsistencia, iniciándose de esta manera la educación formal, ampliándose con la construcción de las escuelas Julia Molina hoy Emiliano Espaillat, San Miguel, Piña Vieja y Hato Mayor.

Ya para el año 1950, la población había crecido y se fueron construyendo más escuelas. En el 1955 se crea la Inspección de Educación, siendo su primer inspector el señor Rafael Concepción, oriundo de la ciudad de La Vega. El Distrito Educativo, hasta el año 1995 perteneció a la Dirección Regional de Educación No. 06 de La Vega, conformada por las Provincias La Vega, Espaillat, Monseñor Nouel y Sánchez Ramírez.

Con la Ordenanza No. 14'95 de fecha 12 de diciembre del año 1995 fue creada la Regional de Educación No. 16, con su sede en Cotuí, integrada por las provincias Monseñor Nouel y Sánchez Ramírez y compuesta por cinco distritos correspondiéndole a Fantino el 16-02. El Distrito 16-02 en sí surgió, con sus primeras instalaciones ubicadas en la calle José Juan, Esquina. Hermanas Dominicas, Fantino. Actualmente la dirección distrital está ubicada en la calle Ramón Guerrero, edificio de Oficinas Gubernamentales, próximo a la Iglesia Sagrado Corazones de Jesús y María, Sector El Malecón, Fantino. Sus límites son al Este la Escuela Emiliano Espaillat; al Oeste la Iglesia Sagrados Corazones de Jesús y María; al Sur Parque Duarte y al Norte, urbanización Don Elías.

Este Distrito Educativo posee 50 centros educativos bajo su responsabilidad, subdivididos en 34 de Educación Inicial y Primaria, 2 Politécnicos, 2 liceos de Educación Secundaria, 4 centros de Educación Adultos Básica Nocturnos y Semipresencial y 2 Colegios Privados, uno de los cuales imparte los tres Niveles. La estructura organización distrital está regida por un director, subdirector y cuatro unidades básicas: administrativa, curricular, supervisión y evaluación y planificación. En estas cuatro unidades están ubicados los 35 técnicos distritales, y 36 correspondientes al personal administrativo.

Misión.

Ofrecer asistencia a los centros educativos, a través de proceso de supervisión y acompañamiento en aspecto pedagógico y administrativos y a fin de propiciar una educación adecuada a los estudiantes con la finalidad de mejorar la calidad de vida de estos, para la construcción de una sociedad más justa, consciente, solidario y amante a la paz y la naturaleza.

Visión.

Propiciaremos una educación de calidad, para todos los centros educativo que conforman nuestra jurisdicción, asumiendo la comunidad educativa como eje fundamental de nuestro accionar y basándonos en el desarrollo de la competencia que en respuesta a las necesidades e intereses que requieren la nueva sociedad del conocimiento.

Valores:

Amor al trabajo

Equidad.

Eficiencia

Honestidad

Responsabilidad

1.1.3. Liceo Comedero Abajo

El liceo tv centro de la comunidad de comedero abajo fue fundado el 15 de septiembre del 1997, viendo la necesidad de que los estudiantes tenían que trasladarse al municipio de Fantino aproximadamente a unos 6 kilómetros. Un día de trabajo la Lcda. Nancy Surriel se le informo de que se iniciaría un proyecto educativo en el cual funcionaria con un programa de televisión a través de video educativos en horario vespertino razón por la cual una sola persona podía ser la profesora y directora.

La profesora ante citada aceptó el reto luego a la comunidad realizo un censo y obtuvo una matrícula de 50 a 60 estudiantes sin importar la raza ni la edad ni la condición de vida (soltera, casada, embarazada) siendo esto una realidad. Se empezó un curso óseo el 1ero de bachillerato. El liceo funcionaria en la escuela primaria de la comunidad pues no tenía un espacio para el mismo, siguiendo el tiempo para el año escolar 1998-1999 se implementó el segundo curso llegando otros docentes, el Lic. Julio Cesar Sánchez, en el área de ciencias naturales y Licda. Cristina castaño en el área de ciencias Sociales,

Transcurrido ese año escolar y viendo la incrementación de la matrícula para el año escolar 1999-2000 llega el profesor Sandy Rafael Quezada en el área de matemática siguiendo los años ya para el 2001-2002 Roberto Vásquez de español, Eddy de sociales se integran al proceso educativo. Razón por el cual se implementa 3ero y 4to grado, en el equipo docente estuvo la maestra Lissette Alt. María Bottier quien se desempeñaba como secretaria docente en este centro educativo.

Luego para el año 2007 se integra al equipo docente el profesor Jaime Rafael Vásquez en el área de matemática quien también se desempeñó como director interino en este centro educativo, para el año 2009 también se integró al equipo docente la Maestra Juana de Jesús Mora, en el área de matemática. Pasando los Años todo marchaba bien ya para el año escolar 2010-2011 Tenemos una planta física de dos niveles sub-dividida en dos bloques el mismo consta de 12 aulas, 8 baños, una dirección, sub-dirección, cancha, verja perimetral, pozo tubular y cisterna.

Actualmente cuenta con un personal administrativo de 8 miembros, 12 docentes en aulas y 4 docentes en el equipo de gestión. Cabe resaltar que el programa de jornada extendida empezó en el año escolar 2015- 2016 año en la que fue culminada la obra de este centro educativo. Cabe destacar que este centro educativo fue terminado en la gestión del Director Carlos Mercedes de la Cruz Morillo, con la ayuda del Sacerdote Nino Ramos en la gestión del gobierno de Danilo Medina en el periodo 2012-2016.

Misión

Constituir una organización educativa integral dedicada a brindar formación y desarrollo profesional de excelencia. Nuestro compromiso se fundamenta en ofrecer experiencias pedagógicas transformadoras, respaldadas por la legislación educativa vigente y los estándares curriculares nacionales.

Visión

Convertirnos en el modelo educativo de excelencia reconocido a nivel local, regional, nacional e internacional. Nos proyectamos como líderes en innovación pedagógica, integración tecnológica y desarrollo científico, posicionándonos como el centro de aprendizaje de referencia que responde a las demandas del siglo XXI.

Valores

Inclusión

Cooperación

Compromiso

Integridad

Sinergia grupal

Excelencia humana

1.1.4. Politécnico Presentación Fe y Alegría

Comedero Arriba en la década de 1990 era una comunidad donde sus miembros vivían con muchas precariedades, como eran la falta de vía de comunicación, de redes eléctricas, de fuente de trabajo, escasos medios de transporte (camionetas, motores, caballos) y falta de un recinto escolar para el nivel secundario, esto provocaba que los estudiantes después de terminar el Nivel Básico por falta de recursos económicos no podían trasladarse al Liceo de Fantino, por lo que los padres de familia se pusieron de acuerdo para pagar profesores para que impartieran docencia.

Esta situación no perduró por mucho tiempo, incentivándose la preocupación de los padres, por lo que decidieron conversar con el sacerdote Jesús Jordán y plantearle la situación, este le escuchó y llevó la solicitud ante el Director Nacional de Fe y Alegría, Padre José Villar (Chuco), quién lo vio como buena y válida dicha petición y logra conseguir la Congregación de la Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación de la Santísima Virgen, Provincia de Santa Fe, procedentes de Colombia. Quienes después de varias visitas, diálogos, estudios y reuniones asumen la misión en este lugar, llegando cuatro Hermanas a la comunidad el 6 de agosto de 1993.

Así surge el Centro Presentación Fe y Alegría iniciando sus labores educativas el 13 de septiembre de 1993, con los grados de 1ro y 2do del bachillerato con una matrícula de 63 alumnos, funcionando en la Capilla, el club de las mujeres amantes de la paz y en la enramada de la cooperativa con una secretaria y cuatro maestros/as bajo la dirección de la Hna. Ana Luque, quién sólo duró un año de gestión, siendo sustituida por la Hna. Carmen Alicia Medina Cuña, quién es trasladada en poco tiempo para asumir el cargo de Maestra de Postulantes y coordinadora de la pastoral Nacional de Fe y Alegría.

El 30 de septiembre del 1995 se inaugura la planta física del primer módulo de 4 aulas y el 21 de noviembre el nivel medio se traslada en sus nuevas instalaciones construidas con fondos gestionados por Fe y Alegría, se completan los cuatro grados del bachiller con 146 estudiantes y con la Hna. Luz Marina Rincón González como directora (04/01/1997), quien también dura poco tiempo en su gestión y es retirada por la congregación. El 29 de octubre de 1996 inicia la construcción del 2do módulo de 4 aulas.

Luego de la Hna. Luz Marina le siguió la Hna. María Libia Lara Briñez (04701/1998), la cual se vió afectada por graves problemas de salud por lo que tuvo que retirarse a Colombia donde fallece el 27 de marzo del 2001, es sustituida por la Hna. María Isabel Roa, quien también tiene que retirarse por condiciones de salud, siendo sustituida por la Hna. Ana Yolanda Pérez quién al igual que las demás realizó un excelente trabajo en pro del desarrollo de esta comunidad y termina su gestión en el año escolar 2008-2009 y con ella se retira la congregación de la comunidad por considerar que ya habían cumplido su misión en la misma y debían ayudar a otros con más necesidades. Con la partida de ellas el 13 de junio del 2009 y hasta la fecha comienza la gestión del Lic. Gregorio Rojas Rosario quién le ha dado continuidad al proceso siendo muy visible sus logros.

En el año escolar 2014-2015, el Centro Educativo pasa al programa de Jornada Escolar Extendida (JEE). En el año escolar 2018-2019, el Centro pasa a la modalidad de Técnico Profesional en la familia de informática con el título: Técnico en Desarrollo y Administración de Aplicaciones Informáticas.

Misión:

Ser una institución educativa comprometida con la formación integral y el crecimiento profesional de calidad superior. Nuestro propósito es formar personas íntegras, críticas, responsables y defensoras del bien común, con sólida conciencia social y las competencias necesarias para impulsar el progreso de una sociedad equitativa y sustentable.

Visión:

Ser reconocidos como la institución educativa líder y referente de calidad a nivel local, regional, nacional e internacional. Nos proyectamos como pioneros en metodologías educativas innovadoras, incorporación efectiva de tecnología y avance en investigación científica, estableciéndonos como el centro formativo que anticipa y satisface las necesidades educativas contemporáneas.

Valores:

Equidad

Colaboración

Responsabilidad

Transparencia

Trabajo en equipo

1.2. Diagnóstico del Estado Actual.

1.2.1 Objetivos del Diagnóstico

1.2.1.1. Objetivo general:

Diseñar estrategias para trabajar el uso de los Espacios Emocionales con los Estudiantes de los centros educativos Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría, Distrito Educativo 16-02.

2.2.1.2. Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias que implementan los docentes y orientadores para trabajar los espacios emocionales con los estudiantes de los centros educativos Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría, Distrito Educativo 16-02.
2. Analizar los programas que se desarrollan desde la Unidad de Orientación y Psicología de los centros educativos bajo estudio para trabajar los espacios emocionales
3. Determinar el nivel de integración de los padres y tutores en las actividades de espacios emocionales desarrolladas en los centros educativos
4. Verificar la disponibilidad de recursos materiales, digitales y físicos destinados para el desarrollo de espacios emocionales en los centros educativos Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría, Distrito Educativo 16-02.

1.2.2 Metodología

1.2.2.1 Enfoque metodológico

La investigación se abordó desde una perspectiva cualitativa. Según Creswell (2019), la investigación cualitativa busca comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y acciones, proporcionando una visión profunda de los fenómenos sociales.

Shon (2021), complementa esta idea al destacar la importancia de la reflexión práctica en la investigación cualitativa, permitiendo a los investigadores construir teorías a partir de los datos.

1.2.2.2 Diseño y tipo de estudios

Este proyecto se trabajó bajo un diseño no experimental. La investigación no experimental es aquella en la que el investigador observa fenómenos tal como ocurren naturalmente, sin intervenir en su desarrollo (Edmonds y Kennedy, 2023).

El tipo de estudio fue de carácter exploratorio y descriptivo. Leavy (2020), señala que este se refiere a la estrategia general adoptada para abordar el problema de investigación.

1.2.2.3. Informantes claves o Población

Una población en investigación se refiere al grupo completo de individuos, objetos o eventos que comparten características comunes y sobre los cuales se desea hacer inferencias (Taherdoost, 2021). Los informantes claves de este proyecto fueron: Los Técnicos Distritales de Orientación y Psicología, los docentes y orientadoras de los centros educativos Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría, Distrito Educativo 16-02.

1.2.2.4. Métodos y Técnicas de recolección de datos

El método es el conjunto de procedimientos sistemáticos y críticos que se aplican para lograr un objetivo (Flick, 2022). Para el abordaje de este proyecto se utilizarán los métodos: inductivo, analítico y sintético.

Para recolectar los datos se utilizó como técnica la entrevista. La entrevista cualitativa es un método de investigación que busca entender el mundo desde la perspectiva del sujeto, develar el significado de las experiencias de las personas y descubrir su mundo vivido previo a las explicaciones científicas (Brinkmann y Kvale, 2021).

1.2.2.5. Instrumentos de Validez

El instrumento utilizado fue el cuestionario. Para establecer la confiabilidad y validez, se procuró la revisión de la asesora, quien realizó las correcciones y recomendaciones pertinentes. De acuerdo con Mohajan (2020), la validez en la investigación cualitativa se refiere a la idoneidad de las herramientas, procesos y datos.

1.2.2.6. Procedimientos

Se presentó formalmente el tema de investigación a la Facultad de Ciencias y Humanidades para obtener su autorización y el nombramiento de un asesor o asesora.

Establecer un cronograma de encuentros periódicos con la asesora asignada para discutir el avance del proyecto y recibir orientación especializada.

Exploración de diversas fuentes de información, tanto digitales como en otras instituciones educativas, para construir una base sólida de conocimientos sobre el tema a investigar.

Consultas exhaustivas de bibliotecas virtuales y bases de datos académicas para reunir material bibliográfico relevante y complementar la investigación.

Se redactó un borrador inicial del proyecto de investigación, estructurándolo en los tres capítulos establecidos.

Entrega de 3 ejemplares del anteproyecto a la Facultad para que sean evaluados por los jurados designados y recibir sus comentarios.

Se realizaron las correcciones de los jurados y se procedió a trabajar con los capítulos faltantes del proyecto.

Entrega de 3 ejemplares del proyecto completo y finalizado para fines de presentación del mismo

1.2.2.7. Técnicas de Análisis de Datos

Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de análisis de escenarios. Esta técnica implica la construcción de múltiples visiones plausibles del futuro para informar la toma de decisiones en el presente (Amer et al., 2022). Para llevar a cabo este análisis, se recopilaron los datos arrojados por los involucrados, que luego de ser interpretados, se procuró buscar informaciones de otros autores relacionadas a esos datos, para reforzar esas respuestas y poder dar mejor entendimiento y justificación a las mismas.

1.2.3. Presentación de los resultados

Los espacios emocionales en el ámbito educativo se han constituido como una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes del nivel secundario, periodo en el cual atraviesan importantes transformaciones físicas, cognitivas y socioemocionales. La implementación efectiva de estos espacios requiere de estrategias específicas, programas estructurados, participación activa de la comunidad educativa y recursos adecuados. El presente diagnóstico aplicado a orientadores y docentes de los centros educativos Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría del Distrito Educativo 16-02 permitió evaluar el estado actual de estas dimensiones, proporcionando información valiosa para el diseño de propuestas de mejora.

Respecto a las estrategias que implementan docentes y orientadores para el desarrollo emocional de los estudiantes, los resultados revelan que existe una práctica variada tanto en frecuencia como en instrumentos utilizados. La mayoría de los profesionales encuestados manifiesta que desarrolla actividades específicas para el bienestar emocional con una periodicidad que oscila entre semanal y ocasional, siendo las dinámicas grupales y círculos de conversación las estrategias más frecuentemente empleadas, seguidas de las técnicas de relajación y respiración.

Referente a la capacitación continua, se evidencia una necesidad significativa de formación especializada, puesto que gran parte de los encuestados indica recibir capacitación muy pocas veces o expresar el deseo de recibirla. A pesar de esto, la percepción sobre la efectividad de las estrategias implementadas se mantiene en niveles positivos, considerándolas entre efectivas y moderadamente efectivas para el bienestar estudiantil.

Respecto a los programas estructurados para espacios emocionales, los hallazgos indican que existe una disparidad considerable entre los centros educativos del distrito. Mientras algunos cuentan con programas bien o moderadamente estructurados, otros carecen completamente de estos, aunque manifiestan intenciones de implementarlos. La frecuencia de desarrollo de actividades por parte de las Unidades de Orientación y Psicología varía significativamente, predominando una periodicidad mensual a trimestral.

Concerniente al seguimiento y evaluación de resultados, se observa una debilidad importante en los programas existentes, dado que muchos carecen de sistemas de evaluación sistemática o formal. De igual manera, la coordinación entre docentes y las Unidades de Orientación presenta niveles que van de regular a buenos, evidenciando oportunidades de mejora en la articulación de esfuerzos.

Sobre la participación de padres y tutores en las actividades de espacios emocionales, los resultados muestran que su involucramiento se caracteriza por ser ocasional a frecuente, con niveles de participación que tienden a ser moderados cuando son convocados. La participación efectiva de las familias oscila entre el 40% y 60% en la mayoría de los casos. En lo que se refiere a la orientación que reciben los padres y tutores sobre el apoyo al desarrollo emocional de sus hijos en casa, se identifica una carencia significativa, ya que la mayoría recibe esta orientación muy pocas veces o no la recibe, a pesar de reconocer su necesidad. No obstante, existe un consenso generalizado sobre el impacto positivo que tendría una mayor integración familiar en la efectividad de los espacios emocionales.

Acerca de los recursos físicos disponibles, los centros educativos bajo estudio presentan condiciones heterogéneas, predominando espacios que van de adecuados a limitados para el desarrollo de actividades de espacios emocionales. Con respecto a los materiales disponibles, se evidencia una situación similar de variabilidad, donde predominan condiciones de recursos limitados a suficientes, requiriendo frecuentemente de improvisación por parte del personal educativo. La asignación presupuestaria específica para espacios emocionales es escasa o inexistente en la mayoría de los centros, lo cual se refleja en la percepción generalizada de que los recursos disponibles son moderadamente suficientes a insuficientes para desarrollar efectivamente estas iniciativas.

Finalmente, los resultados obtenidos proporcionan un panorama integral de la situación actual de los espacios emocionales en el Distrito Educativo 16-02, identificando tanto fortalezas como áreas de oportunidad que orientarán el diseño de estrategias específicas para fortalecer el bienestar emocional de los estudiantes del Nivel Secundario.

1.2.4. Análisis de los Resultados

La implementación de espacios emocionales en el nivel secundario representa una necesidad imperante en el sistema educativo actual, considerando que los adolescentes enfrentan múltiples desafíos en su desarrollo socioemocional. Según Bisquerra y Pérez (2022), la educación emocional debe ser un componente integral del currículo escolar, especialmente durante la adolescencia, período caracterizado por cambios significativos y vulnerabilidad emocional. La investigación realizada en los centros educativos Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría del Distrito Educativo 16-02, ofrece una perspectiva valiosa sobre la realidad de estas prácticas en el contexto educativo dominicano.

En este sentido, el presente análisis examina de manera sistemática los hallazgos obtenidos a través del instrumento diagnóstico aplicado, estructurando la reflexión en torno a los objetivos específicos planteados.

Estrategias que implementan los docentes y orientadores para trabajar los espacios emocionales

Los resultados revelan una diversidad en la frecuencia y tipo de estrategias utilizadas por los educadores para el desarrollo emocional estudiantil. De acuerdo con López y García (2023), las dinámicas grupales y círculos de conversación constituyen herramientas fundamentales para crear espacios de expresión emocional segura. Sin embargo, la investigación evidencia que muchos docentes implementan estas actividades de manera ocasional o mensual, lo que podría limitar su efectividad.

Además, la capacitación continua emerge como un factor crítico. Martínez y Rodríguez (2022) enfatizan que los docentes requieren formación especializada en competencias socioemocionales para poder guiar efectivamente estos procesos.

Los datos sugieren que existe una demanda significativa de capacitación, pero no todos los centros la proporcionan de manera sistemática. Por otro lado, la percepción de efectividad de las estrategias implementadas varía considerablemente entre los participantes, lo que indica la necesidad de evaluar y ajustar continuamente los enfoques utilizados (Fernández & Torres, 2023).

Programas para espacios emocionales que se desarrollan desde la Unidad de Orientación y Psicología

El análisis de los programas desarrollados desde las unidades especializadas revela desafíos significativos en cuanto a estructura y sistematización. Según Herrera y Vásquez (2022), los programas de educación emocional requieren una planificación rigurosa, implementación sistemática y evaluación continua para garantizar su efectividad.

Los hallazgos indican que no todos los centros cuentan con programas bien estructurados, y la frecuencia de actividades varía considerablemente. Esta inconsistencia puede afectar el impacto a largo plazo de las intervenciones emocionales (Sánchez & Morales, 2023). Asimismo, la coordinación entre docentes y la Unidad de Orientación presenta oportunidades de mejora. Como señalan Jiménez y Castro (2022), el trabajo colaborativo interdisciplinario es esencial para crear un ambiente escolar emocionalmente saludable y coherente.

Nivel de integración de los padres y tutores en las actividades de espacios emocionales

La participación familiar en los espacios emocionales constituye un elemento crucial para el éxito de estas iniciativas. No obstante, los resultados evidencian niveles variables de involucramiento parental. Según Pérez y Ramírez (2023), la alianza familia-escuela es fundamental para reforzar el aprendizaje socioemocional en diferentes contextos. Los datos sugieren que, aunque se reconoce la importancia de la participación parental, los niveles de asistencia y compromiso no siempre alcanzan las expectativas. Esta situación coincide con lo planteado por González y Silva (2022), quienes identifican la falta de tiempo, conocimiento y recursos como barreras comunes para la participación familiar efectiva. Por tanto, se requiere desarrollar estrategias más efectivas para involucrar a las familias, incluyendo horarios flexibles, modalidades virtuales y capacitación parental específica (Moreno & Díaz, 2023).

Disponibilidad de recursos materiales y físicos destinados para el desarrollo de espacios emocionales

La infraestructura y recursos disponibles representan factores determinantes para la implementación exitosa de espacios emocionales. Los resultados revelan limitaciones significativas en ambos aspectos. Como argumentan Vargas y Mendoza (2022), los

espacios físicos adecuados facilitan la creación de ambientes propicios para el trabajo emocional, mientras que los materiales especializados enriquecen las experiencias de aprendizaje.

Los hallazgos indican que muchos centros adaptan espacios no diseñados específicamente para estas actividades, lo que puede comprometer la calidad de las intervenciones. Esta situación es consistente con los planteamientos de Ruiz y Ortega (2023), quienes destacan que la inversión en infraestructura emocional debe ser una prioridad en las políticas educativas. Adicionalmente, la falta de presupuesto específico para recursos de espacios emocionales limita las posibilidades de adquirir materiales especializados, obligando a los educadores a improvisar con recursos limitados (Torres & Herrera, 2022).

Este análisis de resultados revela que, aunque existe reconocimiento de la importancia de los espacios emocionales en el nivel secundario, persisten desafíos significativos en su implementación efectiva. La necesidad de capacitación docente, estructura programática, participación familiar y recursos adecuados emerge como prioridades para fortalecer estas iniciativas.

1.2.5. Descripción del Problema Específico a solucionar con el Proyecto

Los espacios emocionales en el ámbito educativo secundario han emergido como una herramienta fundamental para abordar las necesidades socioemocionales de los adolescentes en un período crítico de su desarrollo. Durante la adolescencia, los estudiantes experimentan transformaciones profundas que requieren acompañamiento especializado para desarrollar competencias emocionales que les permitan enfrentar los desafíos académicos, sociales y personales.

Según Bisquerra y Pérez (2022), la educación emocional debe integrarse de manera sistemática en el currículo escolar, especialmente durante esta etapa de vulnerabilidad emocional. Sin embargo, la implementación efectiva de estos espacios requiere estrategias estructuradas, capacitación docente especializada y recursos adecuados.

El análisis de resultados reveló que el problema más impactante identificado en los centros educativos objeto de estudio es la deficiencia en la capacitación continua de docentes y orientadores para el manejo efectivo de espacios emocionales. Los datos

evidencian que la mayoría de los profesionales encuestados recibe capacitación muy pocas veces o manifiesta el deseo explícito de recibirla, a pesar de que reconocen la importancia de estas competencias para el bienestar estudiantil.

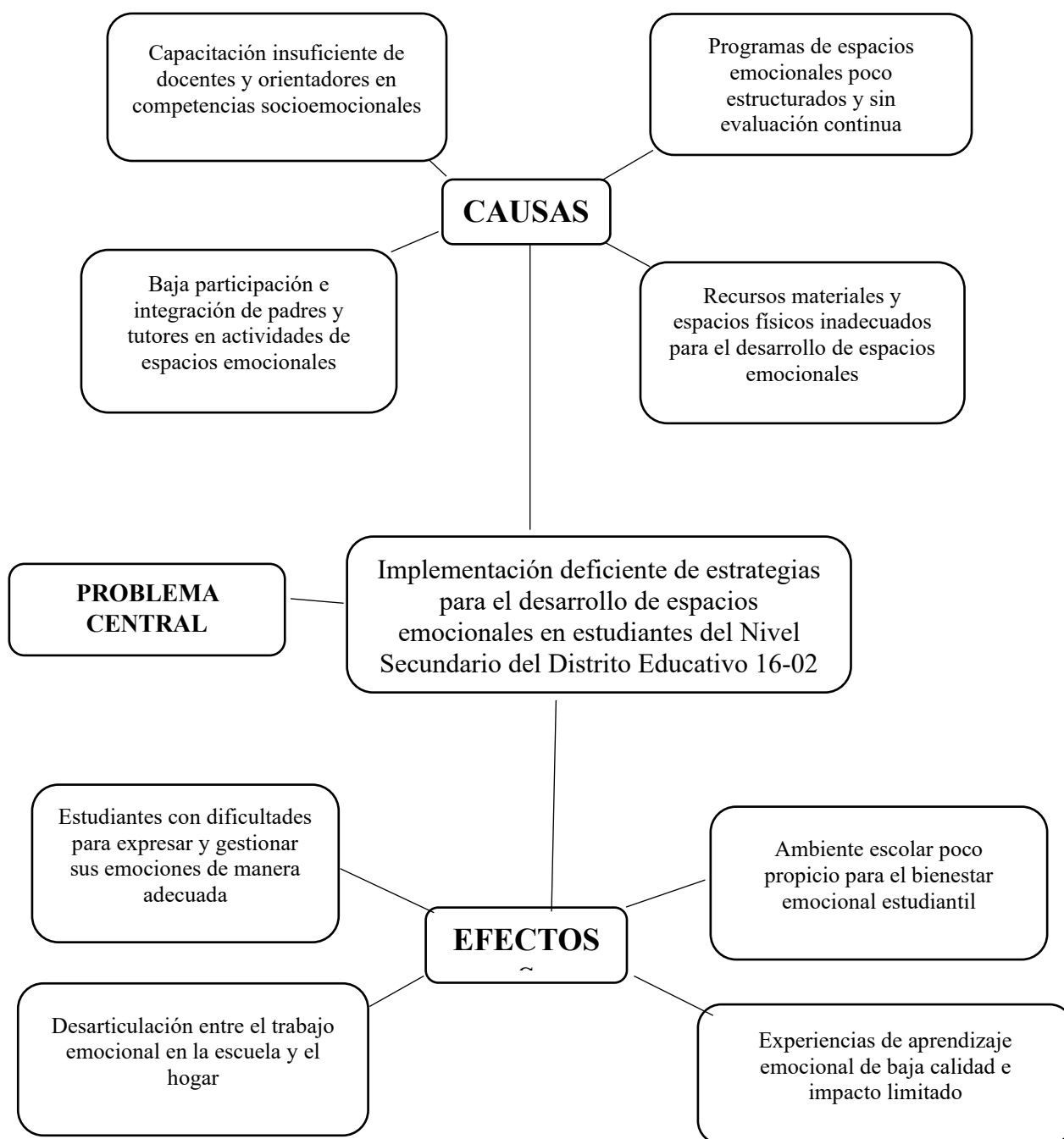
Esta problemática encuentra sustento en la investigación de Martínez y Rodríguez (2022), quienes enfatizan que los docentes requieren formación especializada en competencias socioemocionales para poder guiar efectivamente los procesos de desarrollo emocional en sus estudiantes. De manera similar, López y García (2023) destacan que, sin una preparación adecuada, los educadores pueden implementar estrategias de manera superficial o inconsistente, limitando significativamente su efectividad.

La falta de capacitación continua en espacios emocionales genera consecuencias graves tanto para estudiantes como para el sistema educativo. Según Fernández y Torres (2023), los docentes no capacitados tienden a subestimar las necesidades emocionales de los adolescentes, lo que puede resultar en intervenciones inadecuadas o contraproducentes. Esto coincide con los hallazgos de Herrera y Vásquez (2022), quienes argumentan que la ausencia de formación especializada conduce a la implementación de programas poco estructurados y sin seguimiento sistemático.

Adicionalmente, Sánchez y Morales (2023), señalan que esta deficiencia formativa impacta negativamente en la coordinación interdisciplinaria, fragmentando los esfuerzos institucionales y reduciendo la efectividad de las intervenciones. A largo plazo, esta situación puede perpetuar problemas de salud mental estudiantil, bajo rendimiento académico y deterioro del clima escolar.

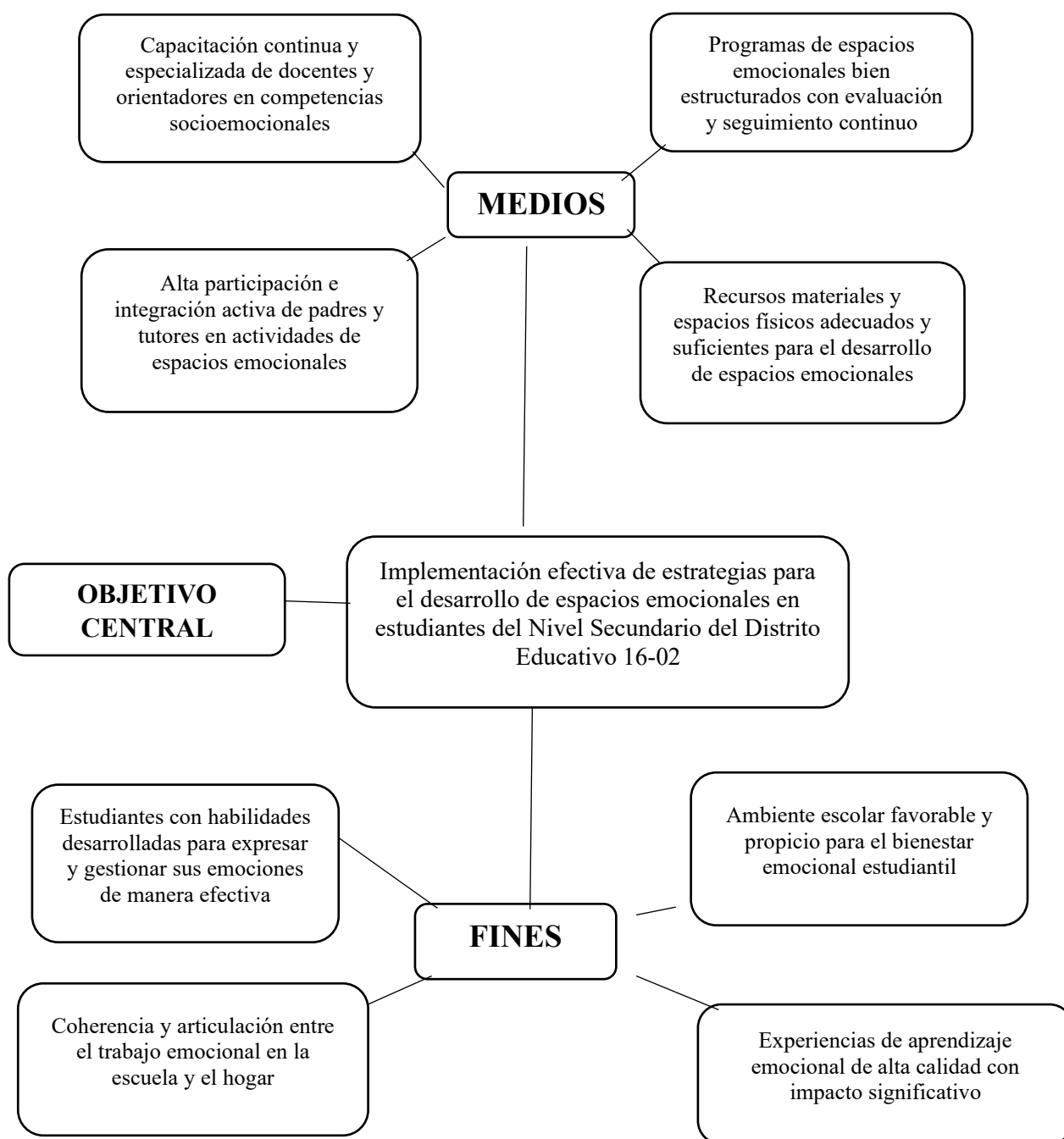
En este orden, una propuesta de intervención sobre "Estrategias del Uso de los Espacios Emocionales" puede abordar efectivamente esta problemática mediante la implementación de un programa integral de capacitación continua. Según Jiménez y Castro (2022), el desarrollo de competencias socioemocionales en los educadores requiere formación teórico-práctica que combine fundamentos conceptuales con herramientas aplicables al contexto educativo. La implementación de esta propuesta contribuiría a crear una cultura institucional más sólida en torno al bienestar emocional estudiantil, generando impactos positivos tanto en el desarrollo personal de los estudiantes como en la calidad del proceso educativo integral.

1.2.6. Análisis del Problema



Fuente: Elaborado por los investigadores, 2025

1.2.7. Análisis de los objetivos



Fuente: Elaborado por los investigadores, 2025

1.2.8. Justificación del Proyecto

La educación emocional se ha posicionado como un componente esencial en la formación integral de los estudiantes, particularmente durante la etapa adolescente, donde se experimentan transformaciones físicas, cognitivas y socioemocionales significativas. Goleman (2022), sostiene que las competencias emocionales constituyen predictores más sólidos del éxito académico y personal que el coeficiente intelectual tradicional. En este contexto, los espacios emocionales emergen como herramientas pedagógicas fundamentales para proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para gestionar sus emociones, desarrollar relaciones interpersonales saludables y enfrentar los desafíos inherentes a su proceso de maduración.

La implementación de estrategias para el uso efectivo de espacios emocionales representa una necesidad imperante en el sistema educativo dominicano. Según Mayer y Salovey (2023), la inteligencia emocional debe cultivarse de manera sistemática durante la adolescencia, período caracterizado por una mayor neuroplasticidad que facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales duraderas. Asimismo, Bar-On (2022) enfatiza que los programas de educación emocional implementados durante la educación secundaria generan beneficios que trascienden el ámbito académico, contribuyendo al bienestar psicológico a largo plazo.

En tal sentido, la evidencia científica respalda consistentemente la necesidad de intervenciones estructuradas en espacios emocionales. Pérez-Escoda et al. (2023) demostraron que los estudiantes expuestos a programas de educación emocional sistemáticos presentan mejores indicadores de salud mental, mayor rendimiento académico y relaciones interpersonales más satisfactorias. De igual manera, Durlak et al. (2022) confirmaron en su metaanálisis que las intervenciones socioemocionales producen mejoras significativas en el comportamiento prosocial y la reducción de conductas problemáticas.

Por consiguiente, la implementación de este proyecto se justifica porque el mismo generará múltiples beneficios para todos los involucrados. Para el Distrito Educativo 16-02, contribuirá a la consolidación de un modelo educativo integral que responda a las demandas contemporáneas de formación socioemocional. Según Cohen y Sandy (2023), los distritos educativos que priorizan el desarrollo emocional experimentan mejoras sustanciales en sus indicadores de calidad educativa y clima organizacional.

Los centros educativos Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría, experimentarán transformaciones positivas en múltiples dimensiones. Se fortalecerá el clima escolar mediante la creación de ambientes más empáticos y colaborativos. Según Elias y Arnold (2023), los centros educativos que implementan programas de espacios emocionales reportan reducciones significativas en conflictos interpersonales y mejoras en la convivencia escolar. Adicionalmente, estos centros desarrollarán capacidades institucionales para el manejo de situaciones de crisis emocional, contribuyendo a la prevención de problemas de salud mental más severos. Como argumentan Greenberg et al. (2022), las instituciones educativas con programas socioemocionales estructurados se convierten en factores protectores para sus estudiantes, reduciendo el riesgo de desarrollo de trastornos emocionales y conductuales.

Los docentes y orientadores serán beneficiarios directos mediante el desarrollo de competencias especializadas en manejo emocional. Según Brackett y Kremenitzer (2023), los docentes capacitados en educación emocional experimentan mayor satisfacción laboral, menores niveles de estrés ocupacional y mejores relaciones con sus estudiantes. En este orden, el proyecto proporcionará herramientas prácticas que facilitarán su labor pedagógica y fortalecerán su eficacia profesional. Igualmente, los orientadores ampliarán su repertorio de intervenciones especializadas, posicionándose como líderes en el campo de la educación socioemocional.

Los estudiantes constituyen los beneficiarios principales de este proyecto. Desarrollarán competencias emocionales fundamentales que les permitirán gestionar efectivamente el estrés académico, mejorar sus relaciones interpersonales y fortalecer su autoestima. Por otra parte, adquirirán herramientas para la autorregulación emocional que facilitarán su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Como demuestran Zins et al. (2022), las competencias socioemocionales constituyen predictores significativos del éxito académico, la inserción laboral futura y el bienestar psicológico a largo plazo.

De igual manera, las familias participarán en un proceso de fortalecimiento de sus competencias parentales relacionadas con el acompañamiento emocional de sus hijos adolescentes. Según Christenson y Reschly (2023), la integración familiar en programas de educación emocional genera beneficios sistémicos que trascienden el contexto escolar, contribuyendo a la mejora de la dinámica familiar y la comunicación intergeneracional.

Finalmente, la implementación de estrategias para el uso de espacios emocionales en el nivel secundario representa una inversión fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento del sistema educativo. Los beneficios documentados para todos los actores involucrados justifican plenamente la necesidad de este proyecto, que responde a una problemática identificada mediante diagnóstico sistemático y se sustenta en evidencia científica contemporánea. En definitiva, este proyecto constituye una oportunidad estratégica para posicionar al Distrito Educativo 16-02 como referente en educación socioemocional, contribuyendo significativamente al bienestar y desarrollo de su comunidad educativa.

1.2.9. Análisis de Involucrados

Involucrados	Intereses	Problemas percibidos	Mandatos y recursos
Distrito Educativo 16-02	☐ Mejorar la calidad educativa mediante el desarrollo socioemocional estudiantil ☐ Implementar políticas educativas efectivas para el bienestar integral de los estudiantes ☐ Cumplir con los lineamientos del Ministerio de Educación en competencias emocionales	☐ Falta de coordinación sistemática entre centros educativos para espacios emocionales ☐ Recursos limitados para capacitación docente especializada en desarrollo emocional ☐ Ausencia de programas estandarizados para la implementación de espacios emocionales	Mandatos: ☐ Supervisar y evaluar la implementación de espacios emocionales según normativas MINERD ☐ Facilitar capacitación docente en competencias socioemocionales conforme a estándares nacionales ☐ Garantizar el cumplimiento del currículo por competencias incluyendo desarrollo emocional Recursos ☐ Equipo técnico de supervisión y acompañamiento pedagógico ☐ Presupuesto asignado para formación docente y recursos educativos ☐ Plataformas tecnológicas para coordinación y seguimiento institucional
Centros educativos Liceo Comedero Abajo y Politécnico Presentación Fe y Alegría	☐ Crear un ambiente escolar emocionalmente seguro y propicio para el aprendizaje ☐ Reducir problemas de convivencia y mejorar el clima institucional ☐ Fortalecer la formación integral de los estudiantes	☐ Infraestructura limitada para desarrollar adecuadamente espacios emocionales ☐ Presupuesto insuficiente para materiales especializados y recursos necesarios ☐ Falta de coordinación efectiva entre docentes y unidad de orientación	Mandatos: ☐ Implementar espacios emocionales según directrices del sistema educativo dominicano ☐ Garantizar la formación integral estudiantil incluyendo competencias socioemocionales ☐ Promover la participación familiar en procesos de desarrollo emocional estudiantil Recursos ☐ Espacios físicos adaptables para actividades de desarrollo emocional ☐ Personal docente y orientadores disponibles para implementación de estrategias ☐ Recursos tecnológicos básicos para apoyo de actividades formativas

Docentes y Orientadores	☐ Desarrollar competencias profesionales en manejo de espacios emocionales ☐ Contribuir efectivamente al bienestar socioemocional de sus estudiantes ☐ Contar con herramientas prácticas para abordar necesidades emocionales estudiantiles	☐ Capacitación insuficiente en estrategias de desarrollo emocional adolescente ☐ Carga académica excesiva que limita tiempo para actividades emocionales ☐ Falta de materiales especializados para implementar estrategias efectivas	Mandatos: ☐ Implementar estrategias de espacios emocionales según planificación curricular vigente ☐ Promover el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del nivel secundario ☐ Participar en procesos de capacitación continua en educación emocional Recursos ☐ Formación académica base en educación y orientación escolar ☐ Experiencia práctica en manejo de grupos adolescentes ☐ Acceso a recursos bibliográficos y digitales para formación continua
Estudiantes	☐ Desarrollar habilidades emocionales para enfrentar desafíos de la adolescencia ☐ Contar con espacios seguros para expresar emociones y recibir apoyo ☐ Mejorar su rendimiento académico mediante bienestar emocional	☐ Dificultades para manejar estrés académico y presiones sociales ☐ Limitados espacios institucionales para expresión emocional auténtica ☐ Falta de herramientas prácticas para autorregulación emocional	Mandatos: ☐ Participar activamente en actividades de espacios emocionales programadas ☐ Desarrollar competencias socioemocionales conforme al currículo por competencias Recursos ☐ Capacidad natural de aprendizaje y adaptación característica de la adolescencia ☐ Acceso a tecnologías digitales para complementar formación emocional
Padres y madres	☐ Apoyar el desarrollo emocional saludable de sus hijos adolescentes ☐ Complementar en casa los aprendizajes emocionales escolares	☐ Conocimientos limitados sobre manejo emocional en la etapa adolescente ☐ Tiempo restringido para participar en actividades escolares de espacios emocionales	Mandatos: ☐ Colaborar con el centro educativo e ☐ Reforzar en el hogar competencias socioemocionales desarrolladas en la escuela Recursos ☐ Vínculos afectivos establecidos con sus hijos adolescentes ☐ Disponibilidad para participar en horarios flexibles y modalidades adaptadas

Fuente: Elaborado por los investigadores, 2025

CAPÍTULO II:

REVISIÓN DE LITERATURA Y MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

Este capítulo comprende los antecedentes que permitirán construir el estado actual de la investigación, contemplando: Antecedentes internacionales, nacionales y locales. Del mismo modo, se incorpora el marco teórico y el esquema conceptual.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Se encontró la investigación de Lawson et al. (2020) de la Universidad de Pennsylvania, titulada "Los Componentes Centrales de los Programas de Aprendizaje Socioemocional Basados en Evidencia", la cual tuvo como objetivo identificar los componentes básicos comunes en programas de aprendizaje socioemocional basados en evidencia para nivel elemental, con miras a desarrollar enfoques más modulares y adaptables para implementar SEL en las escuelas.

Los resultados revelaron 14 componentes centrales en programas de SEL, incluyendo habilidades de escucha, identificación de sentimientos, habilidades conductuales de afrontamiento, establecimiento de metas, habilidades cognitivas de afrontamiento y mindfulness, encontrando que las habilidades conductuales simples fueron las más comúnmente representadas en programas de nivel elemental. Las conclusiones establecen que existe la necesidad de estudiar específicamente los componentes centrales de programas SEL

Se consultó el estudio de Goldberg et al. (2020), publicado en el European Journal of Psychology of Education, titulado "Efectividad de las Intervenciones que Adoptan un Enfoque Escolar Integral para Mejorar el Desarrollo Socioemocional: Un Metaanálisis", cuyo objetivo fue examinar la efectividad de intervenciones escolares integrales para el desarrollo socioemocional a través de un metaanálisis de estudios rigurosos. Los resultados demostraron efectos positivos significativos en múltiples dominios del desarrollo socioemocional cuando se implementan enfoques escolares integrales, con tamaños de efecto que variaron de pequeños a moderados dependiendo del resultado medido.

Las conclusiones indican que los programas de aprendizaje socioemocional son más efectivos cuando se implementan como intervenciones integrales que abarcan toda la escuela, en lugar de programas aislados, y enfatizan la importancia de crear ambientes escolares que apoyen consistentemente el desarrollo socioemocional de todos los estudiantes a través de múltiples contextos y prácticas coordinadas.

Sande et al. (2020), llevaron a cabo una revisión sistemática en *Psychology in the Schools* titulada "¿Los Programas Universales de Aprendizaje Socioemocional para Estudiantes de Secundaria Mejoran las Competencias que Abordan?", con el objetivo de evaluar sistemáticamente si los programas universales de SEL para estudiantes de secundaria realmente mejoran las competencias socioemocionales específicas que pretenden desarrollar. Los resultados mostraron evidencia mixta, con algunos programas demostrando mejoras significativas en competencias específicas como autorregulación emocional y habilidades sociales, mientras que otros mostraron efectos limitados o inconsistentes.

Las conclusiones revelan la necesidad de desarrollar programas de SEL más específicamente diseñados para adolescentes, considerando las características únicas del desarrollo durante la educación secundaria, y sugieren que los programas más efectivos son aquellos que integran estrategias de enseñanza activas, secuenciadas, enfocadas y explícitas (criterios SAFE) específicamente adaptadas para el contexto de la educación secundaria.

Se encontró la investigación de Sánchez-Álvarez et al. (2020) de la Universidad de Málaga, España, titulada "Un Metaanálisis de la Relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en Educación Secundaria: Una Comparación Multi-corriente", que tuvo como objetivo examinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria a través de un metaanálisis que incluyó los tres principales modelos teóricos de inteligencia emocional. Los resultados revelaron una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, con tamaños de efecto que variaron según el modelo teórico empleado, siendo particularmente fuertes en el contexto de educación secundaria donde las habilidades socioemocionales emergen como predictores importantes del éxito académico.

Las conclusiones establecen que el desarrollo de habilidades emocionales en las primeras etapas de la adolescencia permite que se consoliden como recursos personales para enfrentar riesgos y promover la motivación orientada hacia el éxito académico y el bienestar, proporcionando información relevante para el desarrollo de programas enfocados en aumentar las habilidades emocionales en estudiantes y herramientas para maestros y consejeros.

Murano et al. (2020), realizaron una investigación publicada en *Review of Educational Research*, titulada "Una Revisión Metaanalítica de las Intervenciones de Aprendizaje Socioemocional Preescolar", con el objetivo de evaluar la efectividad de las intervenciones de aprendizaje socioemocional en entornos preescolares para informar el desarrollo de programas para niveles educativos posteriores. Los resultados indicaron efectos positivos consistentes en el desarrollo de competencias socioemocionales, con implicaciones importantes para la continuidad de estos programas en educación primaria y secundaria. Las conclusiones enfatizan la importancia de comenzar el desarrollo de habilidades socioemocionales desde edades tempranas y sugieren que los principios efectivos identificados en intervenciones preescolares pueden adaptarse y aplicarse en el diseño de espacios emocionales seguros y programas de apoyo para estudiantes de educación secundaria.

Se consultó el estudio publicado por el Education Policy Institute (2021), titulado "Aprendizaje Socioemocional: Una Revisión de Evidencia y Síntesis de Temas Clave", cuyo objetivo fue proporcionar una revisión comprehensiva de la evidencia sobre aprendizaje socioemocional y sintetizar los temas clave para la implementación efectiva en contextos educativos. Los resultados mostraron que las intervenciones de SEL producen mejoras modestas pero significativas en múltiples dominios del bienestar estudiantil, con el mayor predictor de cambios positivos en el bienestar siendo las habilidades socioemocionales medidas directamente después de la intervención.

Las conclusiones indican que, aunque los tamaños de efecto pueden parecer modestos, en el contexto de estudios de promoción o prevención universal, incluso efectos 'pequeños' pueden tener grandes implicaciones prácticas, y se destaca la necesidad de investigación longitudinal adicional para reforzar las conclusiones sobre el impacto a largo plazo del SEL en el bienestar y la importancia de crear ambientes escolares que apoyen estos resultados.

Se encontró la investigación de Pedrini et al. (2022), publicada en *Journal of Adolescence*, titulada "Intervenciones Escolares para Mejorar las Habilidades de Regulación Emocional en Estudiantes Adolescentes: Una Revisión Sistemática", cuyo objetivo fue examinar sistemáticamente las intervenciones escolares diseñadas para mejorar la regulación emocional en adolescentes, identificando enfoques efectivos para crear espacios de apoyo emocional en entornos educativos. Los resultados mostraron que las intervenciones basadas en terapia cognitivo-conductual, yoga, mindfulness y terapia musical fueron efectivas para mejorar la regulación emocional, con tamaños de efecto de pequeños a moderados ($d = 0.16$ a 0.40), siendo particularmente efectivas para poblaciones de alto riesgo.

Las conclusiones indican que los estudiantes en poblaciones de alto riesgo obtuvieron tamaños de efecto medianos a altos, mientras que las muestras no seleccionadas mostraron mayor variabilidad en los resultados, sugiriendo que las intervenciones podrían beneficiarse de ajustes como un período de implementación más largo y evaluación de seguimiento para mantener los beneficios a largo plazo.

Se consultó el estudio de Fishbein et al. (2022), publicado en *Frontiers in Education*, titulado "Una Revisión Sistemática de los Beneficios a Largo Plazo de las Intervenciones de Salud Mental y Bienestar Escolar para Estudiantes en Australia", con el objetivo de evaluar la sostenibilidad a largo plazo de las intervenciones de salud mental y bienestar implementadas en entornos escolares australianos. Los resultados revelaron que mientras muchos programas pueden sostener resultados positivos para estudiantes dentro de 3-6 meses, mantener resultados positivos de salud mental y bienestar después de 12 meses post-entrega de la intervención es desafiante, con programas como Aussie Optimism, Penn Resiliency Program, Resourceful Adolescent Program y PATHS demostrando beneficios a corto plazo pero mejoras a largo plazo limitadas después de 12 meses.

Las conclusiones establecen que existe una clara sobreoferta de programas sin evidencia sólida que abordan habilidades socioemocionales y resistencia, y en menor medida, ansiedad y depresión de estudiantes, enfatizando la necesidad de desarrollo de intervenciones más sostenibles que puedan mantener espacios emocionales de apoyo a largo plazo en entornos escolares.

Mertens et al. (2022), realizaron una investigación titulada "Componentes Relacionados con Efectos a Largo Plazo en los Dominios Intra e Interpersonales: Un Metaanálisis de Intervenciones Escolares Universales", con el objetivo de identificar qué componentes específicos de las intervenciones de aprendizaje socioemocional producen efectos sostenibles a largo plazo en el desarrollo intra e interpersonal de los estudiantes. Los resultados identificaron componentes clave que contribuyen a la sostenibilidad de los efectos de las intervenciones, incluyendo la integración de múltiples contextos de aprendizaje y la participación activa de la comunidad escolar.

Las conclusiones sugieren que para crear espacios emocionales duraderos y efectivos, las intervenciones deben incorporar elementos que promuevan la generalización y transferencia de habilidades a través de diferentes contextos escolares y comunitarios, enfatizando la importancia de enfoques sistémicos que involucren a toda la comunidad educativa en la creación y mantenimiento de ambientes emocionalmente seguros y de apoyo.

Se encontró la investigación liderada por Christina Cipriano y Michael Strambler de Yale (2023), publicada en *Child Development*, titulada "El Estado de la Evidencia para el Aprendizaje Socioemocional: Un Metaanálisis Contemporáneo de Intervenciones SEL Universales Basadas en Escuelas", cuyo objetivo fue proporcionar la revisión más comprensiva e inclusiva hasta la fecha sobre la efectividad de las intervenciones de aprendizaje socioemocional, analizando sistemáticamente 424 estudios experimentales que reflejan más de 50 países y más de 250 programas discretos de SEL de la última década.

Los resultados confirmaron que los estudiantes que participaron en programas SEL tuvieron mejor desempeño en la escuela, tanto académica como socialmente, demostrando mayor logro académico y funcionamiento escolar, mejores habilidades, actitudes y comportamientos socioemocionales, menos ansiedad, estrés, depresión y pensamientos suicidas, y mayor conexión e inclusión con mejores relaciones con compañeros y maestros. Las conclusiones establecen que más allá de todos los resultados examinados, esta revisión comprensiva reportó el mayor efecto de los programas SEL en las percepciones aumentadas de seguridad e inclusión escolar de los estudiantes.

Moreno-Gómez et al. (2023), de la Universidad de Castilla-La Mancha llevaron a cabo un estudio titulado "Explorando los Efectos de una Intervención Basada en Mindfulness en Estudiantes Universitarios: Programa MindKinder Versión Adulta (MK-A)", con el objetivo de evaluar los efectos de la intervención basada en mindfulness MindKinder Versión Adulta (MK-A) en mindfulness disposicional, inteligencia emocional rasgo, salud mental y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que el programa estimuló una mejora significativa en mindfulness disposicional, descripción, no-reactividad, inteligencia emocional rasgo, bienestar psicológico y regulación emocional, con efectos que se mantuvieron en evaluaciones de seguimiento.

Las conclusiones establecen que existe una relación entre la competencia de mindfulness y la inteligencia emocional, que las intervenciones basen mindfulness mejoran la salud mental y proporcionan beneficios significativos en el contexto universitario, sugiriendo que las prácticas de mindfulness deben introducirse entre estudiantes universitarios y que estos principios pueden adaptarse para crear espacios emocionales de apoyo en educación secundaria.

Ansari et al. (2023), realizaron una investigación publicada en Review of Education, titulada "Intervenciones Escolares que Promueven las Capacidades Sociales entre Estudiantes: Una Revisión de Alcance de la Literatura", con el objetivo de mapear la evidencia sobre programas o intervenciones escolares practicadas globalmente para promover habilidades psico-socio-emocionales entre estudiantes entre 2010 y 2022. Los resultados indicaron un amplio alcance de intervenciones sociales con evidencia limitada sobre intervenciones que promueven capacidades sociales, incluyendo tanto programas formales como no formales ofrecidos en escuelas para fomentar el aprendizaje socioemocional, autoconciencia (autorregulación, resistencia y perdón, conciencia de salud mental) y desarrollo de comportamiento prosocial (comportamiento positivo, mindfulness, gestión y apoyo, participación parental, mentoría, deportes y protección animal).

Las conclusiones destacan un efecto sustancialmente alentador de las intervenciones para promover capacidades sociales entre estudiantes, enfatizando la importancia de crear espacios donde los niños puedan adquirir el apoyo y las habilidades necesarias para prosperar, y sugieren que crear estos espacios seguros para estudiantes no tiene que ser difícil o requerir mucho tiempo para tener un gran impacto.

Mullin et al. (2024, llevaron a cabo una investigación titulada "Avanzando las Prácticas Informadas en Trauma en las Escuelas Usando el Marco Consolidado para la Investigación de Implementación", con el objetivo de desarrollar un marco sistemático para implementar prácticas informadas en trauma en entornos escolares, particularmente enfocándose en crear espacios emocionales seguros para estudiantes que han experimentado trauma. Los resultados identificaron componentes clave para la implementación exitosa de prácticas informadas en trauma, incluyendo la creación de aulas informadas en trauma que son microcosmos del ambiente escolar más amplio donde los maestros pueden crear espacios emocionales seguros y de apoyo.

Las conclusiones establecen que las prácticas informadas en trauma deben integrarse con sistemas de apoyo de múltiples niveles (MTSS), proporcionando apoyos universales para todos los estudiantes, apoyos especializados para grupos pequeños, y apoyo individualizado dirigido, enfatizando la importancia de la capacitación del personal, la promoción del bienestar del personal y las prácticas antirracistas como componentes esenciales para crear espacios emocionales seguros y culturalmente responsivos.

Se consultó el estudio de investigadores europeos (2024), publicado en ScienceDirect, titulado "Fomentando las Competencias Socioemocionales para Mejorar el Funcionamiento Social, la Inclusión Social y el Bienestar Escolar: Resultados de un Estudio Piloto Clúster No Aleatorizado", cuyo objetivo fue presentar y reportar los resultados de un programa de intervención socioemocional de seis semanas implementado por maestros de clase, evaluando las competencias sociales de los estudiantes como resultado primario y el funcionamiento social, inclusión social y bienestar escolar como resultados secundarios.

Los resultados del análisis de modelo lineal mixto mostraron para el reporte de maestros sobre los resultados de estudiantes una disminución en problemas de comportamiento internalizantes y externalizantes para estudiantes en clases de intervención, con la edad moderando ambos resultados, aunque no se observaron cambios significativos en competencias socioemocionales, inclusión social y bienestar escolar. Las conclusiones indican que después del programa de intervención socioemocional se observaron reducciones en problemas de comportamiento internalizantes y externalizantes, siendo los resultados consistentes con investigación previa, aunque también sugieren que la intervención podría beneficiarse de ajustes como un período de implementación más largo y evaluación de seguimiento para crear espacios emocionales más sostenibles y efectivos.

Kennedy y Walls (2024), realizaron una investigación titulada "Bienestar Socioemocional para Estudiantes de Secundaria: Orientación para Política y Práctica Escolar y Sistémica", con el objetivo de examinar los esfuerzos entre escuelas secundarias y distritos para expandir los apoyos de bienestar socioemocional, proporcionando orientación práctica para líderes educativos. Los resultados identificaron estrategias clave incluyendo prácticas de equidad que incluyen conexiones con esfuerzos distritales de diversidad, equidad e inclusión, apoyos individualizados para estudiantes minoritarios, y clubes orientados a la equidad y espacios seguros, así como el mantenimiento de financiamiento y apoyos estructurales para especialistas en salud mental.

Las conclusiones establecen la necesidad de sostener financiamiento y apoyos estructurales para especialistas en salud mental y contratar intencionalmente directores, líderes distritales y personal de apoyo social y emocionalmente competentes, diseñar planes distritales de bienestar socioemocional con estudiantes de secundaria en mente implementando apoyos holísticos basados en investigación para ayudar a estudiantes con desafíos clave como depresión, ansiedad, apatía y habilidades de comunicación, y entrelazar esfuerzos de equidad en prácticas de bienestar socioemocional, reforzando apoyos para estudiantes de color, adolescentes mujeres y estudiantes LGBTQ+.

2.1.2. Antecedentes nacionales

García et. al. (2020), llevaron a cabo el estudio "Sintomatología ansiosa en estudiantes de universidades dominicanas durante COVID-19". investigación realizada en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). El objetivo fue analizar la sintomatología ansiosa de 239 estudiantes universitarios dominicanos durante el cierre de instituciones educativas por la pandemia en octubre de 2020. Los resultados indicaron niveles de ansiedad de moderados a altos en la muestra estudiada, con hallazgos significativos para los síntomas de ansiedad diferenciados por sexo.

Se concluyó que la pandemia generó un impacto emocional considerable en los estudiantes universitarios dominicanos, requiriendo estrategias de intervención psicológica específicas.

Se consultó el estudio de Rodríguez et. al. (2021), desarrollado en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) titulado "Propuesta de intervención para el manejo del estrés académico y ansiedad relacionados al COVID-19 en estudiantes de término de medicina en universidades dominicanas A y B, periodo agosto-diciembre 2021" El objetivo fue demostrar cómo se distribuyeron los niveles de estrés académico, ansiedad y bienestar psicológico en estudiantes de medicina. Los resultados mostraron que ambas universidades presentaron niveles severos de ansiedad, destacándose principalmente el síntoma de bloqueo, y que a ambas instituciones se les dificultaba controlar sus emociones fácilmente. Se concluyó que era necesario implementar programas de intervención específicos para el manejo emocional en contextos académicos de alta exigencia.

Alcocer et. al. (2023), realizaron la investigación "Competencias digitales y emociones en estudiantes universitarios de República Dominicana", un estudio cuantitativo, correlacional y transversal en universidades dominicanas. El objetivo fue identificar el nivel de competencia digital, inteligencia emocional y emociones positivas, así como las diferencias según sexo y edad. Los resultados evidenciaron que los estudiantes universitarios tienen un nivel medio de competencias digitales, emociones positivas e inteligencia emocional. Se concluyó que existe una relación significativa entre las competencias digitales y las dimensiones emocionales, sugiriendo la necesidad de espacios integrados para el desarrollo socioemocional.

Se encontró la investigación de Suriel y Escalante (2024), que llevaron a cabo el estudio "Competencias emocionales y su relación con el liderazgo efectivo: un acercamiento desde directoras educativas de la República Dominicana", desarrollado en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). El objetivo fue establecer la correlación existente entre competencias emocionales y liderazgo efectivo de directoras de centros educativos. Los resultados confirmaron que existe una relación lineal directa y positiva entre las competencias emocionales y el liderazgo efectivo, porque las medias de estas variables se ubicaron en 1.5 y 1.6 en sentido general. Se concluyó que es necesario que las instituciones de educación superior oferten planes de estudio dirigidos al desarrollo de competencias emocionales en los líderes escolares.

Finalmente, cabe señalar que, en el ámbito local, resulta notoria la ausencia de investigaciones previas que aborden específicamente las estrategias del uso de espacios emocionales para el trabajo con estudiantes del Nivel Secundario, lo cual representa una significativa brecha en el conocimiento educativo de nuestra comunidad. Esta carencia investigativa cobra particular relevancia cuando se considera que los adolescentes de nuestro contexto enfrentan desafíos emocionales y sociales propios de su entorno inmediato, mismos que requieren respuestas pedagógicas adaptadas a sus realidades específicas.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Los espacios emocionales en los centros educativos

Los espacios emocionales en los centros educativos constituyen un elemento fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, representando ambientes físicos y simbólicos donde se promueve el bienestar emocional, la autorregulación y el crecimiento socioemocional. Según García-Navarro (2020), estos espacios no solo se refieren a lugares físicos específicos, sino a la creación de un clima emocional positivo que permea toda la institución educativa. Como plantea Rodríguez-Hernández (2021), la conceptualización de espacios emocionales abarca tanto dimensiones tangibles como intangibles, incluyendo metodologías, actitudes docentes y políticas institucionales que favorecen el desarrollo emocional de la comunidad educativa.

La importancia de estos espacios radica en su capacidad para transformar el ambiente educativo tradicional en un entorno más humanizado y comprensivo. Martínez-López y Fernández-Cruz (2019), destacan que los espacios emocionales funcionan como catalizadores del aprendizaje, mejorando no solo el rendimiento académico sino también el bienestar general de los estudiantes. En este contexto, Pérez-Sánchez (2022), enfatiza que estos espacios deben ser diseñados considerando las necesidades emocionales específicas de cada etapa del desarrollo, promoviendo la expresión saludable de emociones y el desarrollo de competencias socioemocionales.

2.2.1.1. Estrategias para trabajar los espacios emocionales con los estudiantes

Las estrategias para trabajar los espacios emocionales con los estudiantes representan un conjunto de metodologías y técnicas pedagógicas diseñadas para fomentar el desarrollo emocional, la autorregulación y las habilidades sociales en el contexto educativo. Según González-Morales (2020), estas estrategias deben ser sistemáticas, intencionadas y adaptadas a las características evolutivas de los estudiantes para lograr un impacto significativo en su desarrollo socioemocional. A continuación, se presentan las principales estrategias identificadas por diversos autores especializados en el área:

Círculos de Diálogo y Reflexión Emocional

Como plantea Hernández-Ruiz (2021), los círculos de diálogo constituyen una estrategia fundamental que permite a los estudiantes compartir experiencias emocionales en un ambiente de respeto y confianza. Esta metodología, según el autor, facilita la identificación y expresión de emociones, promoviendo la empatía y el apoyo mutuo entre pares. Rodríguez-García (2020), complementa esta perspectiva señalando que los círculos de reflexión emocional deben estructurarse con preguntas guía que faciliten la introspección y el autoconocimiento, elementos esenciales para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Técnicas de Mindfulness y Relajación

Según López-Martínez (2022), la implementación de técnicas de mindfulness en espacios educativos representa una estrategia innovadora que permite a los estudiantes desarrollar la atención plena y la autorregulación emocional.

El autor destaca que estas técnicas, adaptadas al contexto escolar, incluyen ejercicios de respiración consciente, meditación guiada y técnicas de relajación progresiva. Como plantea Sánchez-Moreno (2021), el mindfulness educativo no solo beneficia la gestión emocional individual, sino que contribuye a crear un clima de aula más tranquilo y propicio para el aprendizaje.

Dramatización y Role-Playing Emocional

Fernández-Costa (2020), propone la dramatización como una estrategia poderosa para el trabajo emocional, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes emociones y situaciones desde una perspectiva lúdica y segura. Según este autor, el role-playing emocional facilita la comprensión de perspectivas ajenas y el desarrollo de la empatía.

García-Vega (2021), añade que estas técnicas dramáticas deben incluir momentos de reflexión posterior donde los estudiantes puedan procesar las emociones experimentadas y conectarlas con situaciones reales de su vida cotidiana.

Diarios Emocionales y Escritura Reflexiva

Como señala Morales-Jiménez (2021), los diarios emocionales constituyen una herramienta valiosa para el autoconocimiento y la autorregulación emocional. Esta estrategia permite a los estudiantes documentar sus experiencias emocionales, identificar patrones y desarrollar estrategias personalizadas de manejo emocional. Ruiz-Hernández (2020), complementa esta idea destacando que la escritura reflexiva debe ser guiada inicialmente por el docente mediante preguntas orientadoras que faciliten la introspección y el análisis emocional.

Aprendizaje Cooperativo con Enfoque Emocional

Según Díaz-López (2022), el aprendizaje cooperativo puede ser adaptado para incluir componentes emocionales específicos que fortalezcan tanto las habilidades académicas como socioemocionales. El autor propone estructuras cooperativas que requieren el reconocimiento y gestión de emociones grupales, la resolución pacífica de conflictos y el apoyo emocional mutuo. Como plantea Castro-Hernández (2021), estas metodologías cooperativas deben incluir roles específicos relacionados con el bienestar emocional del grupo, como facilitadores emocionales o mediadores de conflictos.

2.2.1.2. Estrategias que se promueven desde el Ministerio de Educación de la República Dominicana para trabajar los espacios emocionales en los centros educativos

El Ministerio de Educación de la República Dominicana ha desarrollado un marco estratégico específico para la implementación de espacios emocionales en los centros educativos, reconociendo la importancia del bienestar socioemocional en el proceso educativo integral. Según Vargas-Peña (2021), estas estrategias ministeriales se fundamentan en enfoques pedagógicos actualizados y en las mejores prácticas internacionales adaptadas al contexto dominicano. A continuación, se presentan las estrategias promovidas por el MINERD:

Estrategia de Educación Socioemocional Transversal

Como plantea Jiménez-Santos (2022), el MINERD ha establecido la educación socioemocional como un eje transversal del currículo dominicano, integrando competencias emocionales en todas las áreas del conocimiento. Esta estrategia, según el autor, busca que el desarrollo emocional no se limite a momentos específicos, sino que permeé todo el proceso educativo. Pérez-Rodríguez (2021), destaca que esta transversalidad requiere la capacitación continua del personal docente para integrar efectivamente componentes emocionales en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Programa de Formación Docente en Competencias Socioemocionales

Según Martínez-Valdez (2020), el MINERD ha implementado un programa comprehensivo de formación docente que incluye módulos específicos sobre inteligencia emocional, manejo de conflictos y creación de ambientes emocionalmente seguros. El autor señala que esta formación abarca tanto aspectos teóricos como prácticos, proporcionando herramientas concretas para la implementación de espacios emocionales. Como plantea González-Reyes (2021), este programa de formación se desarrolla en modalidades presencial y virtual, asegurando el acceso de docentes de todo el territorio nacional.

Implementación de Rincones de Paz y Reflexión

Rodríguez-Mejía (2022), documenta la iniciativa ministerial para establecer "rincones de paz" en todos los centros educativos del sistema público dominicano. Estos espacios físicos, según el autor, están diseñados para proporcionar ambientes de calma donde los estudiantes pueden autorregularse emocionalmente y resolver conflictos de manera pacífica. Sánchez-García (2021), complementa esta información señalando que estos rincones deben estar equipados con materiales específicos para la relajación y la reflexión, incluyendo cojines, libros de mindfulness adaptados a la edad y recursos audiovisuales apropiados.

Protocolo de Atención a Crisis Emocionales Estudiantiles

Como señala Fernández-Morales (2021), el MINERD ha desarrollado protocolos específicos para la atención de crisis emocionales en el ámbito escolar, estableciendo procedimientos claros para la identificación temprana de problemas emocionales y la derivación apropiada a servicios especializados. Este protocolo, según el autor, incluye la coordinación con el Sistema Nacional de Salud y organizaciones de la sociedad civil especializadas en salud mental infantil y adolescente. Herrera-Castro (2020), destaca que estos protocolos enfatizan la importancia de la comunicación efectiva con las familias y la confidencialidad en el manejo de situaciones sensibles.

Estrategia de Mediación Escolar y Resolución Pacífica de Conflictos

Según López-Guerrero (2022), el MINERD ha institucionalizado la mediación escolar como una estrategia fundamental para la construcción de espacios emocionales saludables. Esta iniciativa incluye la formación de mediadores estudiantiles y docentes, así como el establecimiento de procedimientos formales para la resolución pacífica de conflictos. Como plantea Morales-Vásquez (2021), esta estrategia busca transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje socioemocional, fortaleciendo las habilidades de comunicación asertiva y empatía en toda la comunidad educativa.

2.2.2. Programas para espacios emocionales que se desarrollan desde la Unidad de Orientación y Psicología de los centros educativos.

Las Unidades de Orientación y Psicología en los centros educativos representan espacios especializados que coordinan y ejecutan programas específicamente diseñados para el desarrollo emocional de los estudiantes.

Según Cruz-Hernández (2021), estas unidades funcionan como núcleos de bienestar emocional dentro de las instituciones educativas, proporcionando servicios especializados y coordinando acciones preventivas y correctivas en el ámbito socioemocional. Dentro de los principales programas desarrollados desde la Unidad de Orientación y Psicología se citan los siguientes:

Programa de Prevención del Bullying y Promoción de la Convivencia Escolar

Como plantea Valdez-Martínez (2022), este programa integral aborda la prevención del acoso escolar mediante estrategias de sensibilización, detección temprana e intervención especializada. El programa incluye talleres de sensibilización para estudiantes, formación docente en identificación de situaciones de bullying y protocolos específicos de actuación. Según Ramírez-Peña (2021), este programa se implementa de manera sistemática incluyendo evaluaciones periódicas del clima escolar y seguimiento individualizado de casos identificados.

Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales y Emocionales

Según García-Molina (2020), este programa estructurado busca fortalecer competencias específicas como la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de problemas. El autor destaca que el programa se desarrolla mediante sesiones grupales semanales que incluyen dinámicas vivenciales, role-playing y técnicas de reflexión grupal. Como señala Torres-Jiménez (2021), este programa se adapta a diferentes grupos etarios, considerando las características evolutivas específicas de cada etapa del desarrollo.

Programa de Apoyo Psicoeducativo Individual

Moreno-Vega (2021), describe este programa como un servicio de atención individualizada para estudiantes que presentan dificultades emocionales específicas que requieren intervención especializada. El programa incluye evaluación psicopedagógica, diseño de planes de intervención personalizados y seguimiento continuo del progreso estudiantil. Según Castillo-Rodríguez (2022), este programa mantiene coordinación estrecha con las familias y con profesionales externos cuando la situación lo amerita.

Programa de Orientación Vocacional y Proyecto de Vida

Como plantea Núñez-Hernández (2020), este programa aborda aspectos emocionales relacionados con la toma de decisiones vocacionales y la construcción del proyecto de vida personal. El autor señala que el programa incluye talleres de autoconocimiento, exploración de intereses y habilidades, y manejo de la ansiedad relacionada con decisiones futuras. Según Peña-García (2021), este programa es especialmente relevante para estudiantes de niveles superiores que enfrentan transiciones educativas importantes.

Programa de Educación Sexual Integral y Afectividad

Según Ruiz-Morales (2022), este programa aborda aspectos emocionales y afectivos de la sexualidad humana, promoviendo relaciones saludables y prevención de situaciones de riesgo. El programa incluye talleres sobre inteligencia emocional en las relaciones, prevención de violencia en el noviazgo y desarrollo de la autoestima. Como señala Guerrero-López (2021), este programa se implementa considerando la diversidad cultural y los valores familiares de la comunidad educativa.

Programa de Apoyo en Situaciones de Crisis y Duelo

Como plantea Santos-Medina (2021), este programa especializado proporciona apoyo psicológico inmediato y seguimiento a estudiantes que enfrentan situaciones traumáticas o procesos de duelo. El autor destaca que el programa incluye protocolos de primera ayuda psicológica, derivación a servicios especializados cuando es necesario y seguimiento a mediano plazo. Según Herrera-Cruz (2020), este programa mantiene coordinación con servicios de salud mental comunitarios y organizaciones especializadas en atención de crisis.

2.2.3. Nivel de integración de los padres y tutores en las actividades de espacios emocionales desarrolladas en los centros educativos

La integración de padres y tutores en las actividades de espacios emocionales constituye un factor determinante para el éxito y sostenibilidad de las intervenciones socioemocionales en el ámbito educativo. Según Méndez-Rosario (2021), la participación activa de las familias potencia significativamente los resultados de los programas emocionales implementados en los centros educativos, creando coherencia entre los valores y prácticas desarrolladas en el hogar y en la escuela.

Como plantea Rodríguez-Batista (2022), el nivel de integración familiar en espacios emocionales puede categorizarse en diferentes dimensiones que van desde la participación informativa hasta la colaboración activa en el diseño e implementación de estrategias. La investigación del autor revela que los centros educativos con mayor nivel de integración familiar muestran mejores resultados en indicadores de bienestar emocional estudiantil y clima escolar positivo.

Según Fernández-Polanco (2020), los padres y tutores que participan activamente en espacios emocionales reportan mayor comprensión de las necesidades emocionales de sus hijos y desarrollan competencias parentales más efectivas para el acompañamiento emocional. El autor destaca que esta integración requiere estrategias diferenciadas que consideren las características socioeconómicas, educativas y culturales de las familias.

Como señala Martínez-Guzmán (2021), la integración familiar efectiva en espacios emocionales requiere la implementación de modalidades flexibles de participación que se adapten a las realidades laborales y familiares de los padres. Estas modalidades incluyen talleres familiares, actividades de fin de semana, recursos digitales para el acompañamiento en casa y comunicación sistemática sobre el progreso emocional de los estudiantes.

Según García-Santana (2022), los obstáculos más frecuentes para la integración familiar incluyen limitaciones de tiempo, falta de formación en competencias emocionales por parte de los adultos, resistencias culturales a abordar temas emocionales y desconocimiento sobre la importancia del desarrollo socioemocional. El autor propone estrategias específicas para superar estos obstáculos, incluyendo sensibilización gradual, formación parental y flexibilización de horarios de participación.

2.2.3.1. Nivel de integración de los padres y tutores en las actividades de espacios emocionales desarrolladas en los centros educativos de la República Dominicana

El contexto específico de la República Dominicana presenta características particulares en cuanto al nivel de integración de padres y tutores en actividades de espacios emocionales, influenciado por factores culturales, socioeconómicos y estructurales del sistema educativo nacional. Según Pérez-Almonte (2021), los estudios realizados en centros educativos dominicanos revelan niveles variables de participación familiar, con diferencias significativas entre sectores urbanos y rurales, así como entre diferentes estratos socioeconómicos.

Como plantea Valdez-Reyes (2022), el nivel de integración familiar en espacios emocionales en República Dominicana se caracteriza por una participación predominante y reactiva, donde las familias se involucran principalmente cuando surgen problemas específicos que de manera preventiva y proactiva. El autor documenta que aproximadamente el 35% de las familias mantiene participación regular en actividades de espacios emocionales, mientras que el 45% participa ocasionalmente y el 20% restante muestra participación mínima o nula.

Según Jiménez-Acosta (2020), los factores que facilitan la integración familiar en el contexto dominicano incluyen el liderazgo directivo comprometido con la participación familiar, la flexibilidad horaria de las actividades, la utilización de metodologías participativas culturalmente apropiadas y la comunicación efectiva sobre los beneficios del desarrollo emocional. El autor destaca que los centros educativos que han logrado mayor integración familiar implementan estrategias de comunicación que respetan los códigos culturales y lingüísticos de las comunidades.

Como señala Morales-De la Cruz (2021), las madres dominicanas muestran mayor nivel de participación en actividades de espacios emocionales comparado con los padres varones, reflejando patrones culturales tradicionales de distribución de responsabilidades familiares relacionadas con la educación y el cuidado emocional. Sin embargo, el autor documenta una tendencia creciente hacia la participación paterna, especialmente en contextos urbanos y entre familias con mayor nivel educativo.

Según Herrera-Santana (2022), los desafíos específicos del contexto dominicano incluyen las jornadas laborales extensas que limitan la disponibilidad familiar, la migración interna e internacional que afecta la estructura familiar, las limitaciones económicas para trasladarse a los centros educativos y la falta de tradición en la participación familiar en espacios educativos formales. El autor propone estrategias adaptadas a estas realidades, incluyendo modalidades virtuales de participación, actividades comunitarias descentralizadas y alianzas con organizaciones locales.

Como plantea Cruz-Medrano (2021), las iniciativas más exitosas de integración familiar en espacios emocionales en República Dominicana han incorporado elementos de la cultura popular dominicana, utilizando música, tradiciones orales y celebraciones comunitarias como vehículos para el desarrollo emocional familiar. Esta apropiación cultural, según el autor, genera mayor sentido de pertenencia y participación sostenida de las familias.

2.2.4. Recursos materiales y físicos para el desarrollo de espacios emocionales en los centros educativos

Los recursos materiales y físicos constituyen elementos fundamentales para la efectiva implementación y desarrollo de espacios emocionales en los centros educativos, proporcionando el soporte tangible necesario para las intervenciones socioemocionales. Según López-Valerio (2021), estos recursos deben ser cuidadosamente seleccionados y organizados para crear ambientes que faciliten la expresión emocional, la autorregulación y el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. A continuación, se presentan los principales tipos de recursos identificados por diversos autores especializados:

Espacios Físicos Especializados

Como plantea González-Estrella (2022), los espacios físicos dedicados específicamente al trabajo emocional deben contar con características ambientales que promuevan la calma, la reflexión y la comunicación efectiva. Estos espacios incluyen aulas de relajación, rincones de paz, salas de mediación y áreas verdes adaptadas para actividades emocionales. Según el autor, estos espacios deben tener iluminación natural adecuada, ventilación apropiada, mobiliario flexible y elementos decorativos que generen sensaciones de tranquilidad y bienestar.

Rodríguez-Mena (2021), complementa esta perspectiva señalando que los espacios físicos para trabajo emocional requieren aislamiento acústico parcial que permita la confidencialidad sin generar sensación de encierro. El autor destaca la importancia de incluir elementos naturales como plantas, fuentes de agua pequeñas y materiales con texturas naturales que favorezcan la conexión con la naturaleza y la relajación.

Materiales Didácticos Especializados

Según Martínez-Paulino (2020), los materiales didácticos para espacios emocionales incluyen recursos específicamente diseñados para el reconocimiento, expresión y manejo de emociones. Estos materiales abarcan tarjetas de emociones, juegos de roles emocionales, cuentos terapéuticos, mandalas para colorear, instrumentos musicales sencillos y materiales de arte-terapia. El autor enfatiza que estos materiales deben ser apropiados para diferentes edades y culturas, considerando la diversidad de la población estudiantil.

Como plantea Sánchez-Cordero (2021), los recursos tecnológicos también forman parte importante de los materiales didácticos, incluyendo aplicaciones móviles para mindfulness, videos educativos sobre emociones, audios de relajación y plataformas digitales para el seguimiento del progreso emocional. Estos recursos tecnológicos, según el autor, deben complementar, pero no sustituir las interacciones humanas directas que son fundamentales en el desarrollo emocional.

Mobiliario y Equipamiento Adaptado

Según Fernández-Urbina (2022), el mobiliario para espacios emocionales debe ser flexible, cómodo y adaptable a diferentes actividades y configuraciones grupales. Este mobiliario incluye cojines de diferentes tamaños, sillas ergonómicas, mesas ajustables, estanterías para materiales y elementos de almacenamiento organizados. El autor destaca que el mobiliario debe permitir configuraciones circulares para actividades grupales, espacios individuales para reflexión y áreas de movimiento para actividades dinámicas.

Como señala Peña-Taveras (2021), el equipamiento especializado incluye también elementos como colchonetas para relajación, mantas suaves, sistemas de audio apropiados, proyectores para actividades audiovisuales y pizarras o superficies de escritura flexibles. Este equipamiento, según el autor, debe ser de fácil mantenimiento y almacenamiento para garantizar su durabilidad y disponibilidad constante.

Recursos Bibliográficos y Documentales

Según Morales-Herrera (2020), los recursos bibliográficos especializados constituyen un componente esencial que incluye literatura infantil y juvenil con contenidos emocionales, manuales para docentes sobre educación socioemocional, guías para familias sobre acompañamiento emocional y recursos de evaluación del desarrollo emocional. El autor enfatiza que estos recursos deben actualizarse regularmente para incorporar nuevos enfoques y hallazgos en el campo de la educación emocional.

Como plantea Guerrero-Santos (2021), los recursos documentales también incluyen protocolos de actuación, formatos de seguimiento, instrumentos de evaluación emocional y materiales de comunicación con las familias. Estos documentos, según el autor, deben estar organizados de manera accesible y clara para facilitar su utilización por parte del personal educativo y las familias.

2.2.4.1. Recursos materiales y físicos que se promueven desde el Ministerio de Educación de la República Dominicana para el desarrollo de espacios emocionales en los centros educativos

El Ministerio de Educación de la República Dominicana ha establecido lineamientos específicos y ha promovido la adquisición de recursos materiales y físicos especializados para apoyar el desarrollo de espacios emocionales en el sistema educativo nacional. Según Vargas-Mejía (2021), estas iniciativas ministeriales buscan estandarizar y garantizar la disponibilidad de recursos básicos en todos los centros educativos del sector público, considerando las limitaciones presupuestarias y las necesidades diferenciadas según el contexto geográfico y socioeconómico. Dentro de los recursos específicos promovidos por el MINERD están:

Kit de Materiales Básicos para Espacios Emocionales

Como plantea Jiménez-Rosario (2022), el MINERD ha diseñado un kit estandarizado de materiales básicos que incluye tarjetas ilustradas de emociones adaptadas al contexto cultural dominicano, cuentos con temática emocional de autores locales e internacionales, juegos de mesa diseñados para el desarrollo de habilidades sociales y materiales de arte-terapia básicos. Según el autor, este kit se distribuye progresivamente a los centros educativos públicos, priorizando aquellos ubicados en comunidades con mayores niveles de vulnerabilidad social.

Según Pérez-Valdez (2021), el kit ministerial incluye también recursos audiovisuales específicos como videos educativos sobre manejo de emociones producidos en colaboración con instituciones dominicanas, audios de relajación con voces e instrumentos locales, y presentaciones interactivas para ser utilizadas en actividades grupales. El autor destaca que estos recursos han sido validados culturalmente para asegurar su pertinencia en el contexto dominicano.

Especificaciones para Rincones de Paz Ministeriales

Como señala Martínez-Polanco (2020), el MINERD ha establecido especificaciones técnicas detalladas para la implementación de "rincones de paz" en todos los centros educativos públicos. Estas especificaciones incluyen dimensiones mínimas del espacio (mínimo 3x3 metros), características de iluminación (preferiblemente natural con control de intensidad), elementos decorativos específicos (colores suaves, imágenes de la naturaleza dominicana) y mobiliario básico requerido (cojines lavables, estantería baja, alfombra antideslizante).

Según Rodríguez-Acevedo (2021), estas especificaciones ministeriales también incluyen elementos de seguridad como esquinas redondeadas en el mobiliario, materiales no tóxicos y superficies de fácil limpieza y desinfección. El autor documenta que el MINERD proporciona asistencia técnica para la adecuación de espacios existentes cuando no es posible crear rincones especializados desde cero.

Recursos Tecnológicos Promovidos por el MINERD

Según Fernández-Mercedes (2022), el Ministerio ha incluido en su plataforma educativa digital recursos específicos para espacios emocionales, accesibles tanto desde los centros educativos como desde los hogares. Estos recursos digitales incluyen aplicaciones educativas sobre emociones, videos de mindfulness adaptados para diferentes edades, y plataformas de comunicación que facilitan el seguimiento del desarrollo emocional estudiantil.

Como plantea Herrera-Gómez (2021), el MINERD ha establecido alianzas con desarrolladores de tecnología educativa dominicanos para crear contenidos digitales culturalmente apropiados que complementen los recursos físicos tradicionales. Estos desarrollos incluyen juegos interactivos sobre emociones que incorporan personajes y situaciones familiares para los estudiantes dominicanos.

Mobiliario Estandarizado y Equipamiento Básico

Según Sánchez-Reyes (2020), el MINERD ha definido especificaciones para mobiliario especializado que puede ser adquirido a través de licitaciones públicas, asegurando calidad y precios accesibles. Este mobiliario incluye sillas apilables de colores suaves, mesas hexagonales que facilitan configuraciones grupales flexibles, armarios bajos para almacenamiento de materiales y elementos de exhibición para trabajos estudiantiles relacionados con emociones.

Como señala Cruz-Tavares (2021), el equipamiento básico promovido incluye también sistemas de sonido apropiados para actividades de relajación, proyectores portátiles para actividades audiovisuales, y elementos de iluminación suplementaria que permitan crear ambientes apropiados para diferentes tipos de actividades emocionales.

Recursos Formativos para Personal Educativo

Según Morales-Jiménez (2022), el MINERD ha desarrollado manuales específicos y recursos formativos que acompañan la dotación de materiales físicos, asegurando que el personal educativo tenga las competencias necesarias para utilizar efectivamente estos recursos. Estos materiales formativos incluyen guías paso a paso para actividades con cada tipo de material, videos demostrativos de técnicas específicas, y formatos de seguimiento para evaluar la efectividad de las intervenciones.

Como plantea Guerrero-Medina (2021), estos recursos formativos se actualizan regularmente incorporando experiencias exitosas documentadas en centros educativos dominicanos, creando un banco de buenas prácticas que enriquece el aprovechamiento de los recursos materiales disponibles.

2.3. Marco conceptual

Distrito Educativo: Unidad administrativa territorial que agrupa centros educativos bajo una misma jurisdicción, donde las Administraciones educativas regulan el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2020).

Docente: Profesional de la educación que, además de generar condiciones para el desarrollo de competencias y habilidades, orienta a las personas para que se apropien de valores socialmente aceptados y desarrollen capacidades para la vida en comunidad (Molina, citado en Revista Electrónica Educare, 2020).

Espacios Emocionales: Entornos físicos y simbólicos que influyen en el desarrollo humano y el aprendizaje, siendo contextos relevantes que impactan la regulación emocional y afectiva de los individuos, especialmente en edades tempranas (Vilugrón, 2020).

Estrategias emocionales: Habilidades y técnicas específicas para el reconocimiento, comprensión y regulación de estados emocionales, que permiten moderar o manejar las reacciones emocionales ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas (AFOE, 2025).

Estrategias: Conjunto de métodos y técnicas organizadas que facilitan el logro de objetivos específicos en el ámbito educativo, incluyendo la planificación de actividades y procesos de intervención sistemáticos (Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 2020).

Estudiante: Individuo en proceso de aprendizaje que desarrolla competencias académicas y socioemocionales, cuyo rendimiento se ve influenciado por factores como la inteligencia emocional, la autoeficacia y la resiliencia (Revista Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, 2025).

Nivel secundario: Etapa educativa donde se presta especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado, caracterizada por ser un período crítico de desarrollo personal y académico que requiere apoyo especializado para la transición hacia la vida adulta (DOF, citado en Revista Pepsic, 2013; Estudios sobre Educación, 2025).

Orientador: Profesional especializado que actúa como agente dinamizador del escenario educativo y social, facilitando el desarrollo integral de los estudiantes en los ámbitos académico, personal, social y profesional mediante acciones de asesoramiento y apoyo (Torres, citado en Revista Electrónica Educare, 2020; Universidad Europea, 2025).

Programas de apoyo emocional: Iniciativas educativas que incorporan el aprendizaje social y emocional para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para comprender y expresar emociones, establecer relaciones positivas y resolver conflictos de manera constructiva (Fundación Privada Nous Cims, 2023; Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Programas: Conjunto estructurado de actividades, contenidos y estrategias de intervención diseñadas para desarrollar competencias específicas, especialmente en el ámbito emocional, que requieren ser experimentados y evaluados sistemáticamente (Fabio y Kenni, 2020).

Uso de Espacios Emocionales: Aplicación estratégica de la organización de elementos en el espacio escolar para influir positivamente en la regulación emocional y el aprendizaje (Rojas-Mora et al., 2023).

CAPÍTULO III:

PROPUESTA DE SOLUCIÓN DEL PROBLEMA SELECCIONADO

3.1. Descripción de la Propuesta

La adolescencia se caracteriza por transformaciones biológicas, psicológicas y sociales que generan vulnerabilidades específicas, requiriendo intervenciones educativas que trasciendan lo meramente académico y atiendan integralmente las necesidades emocionales de los jóvenes. La implementación efectiva de espacios emocionales demanda no solo la voluntad institucional, sino también la preparación técnica y metodológica de los agentes educativos responsables de facilitar estos procesos.

En respuesta a la deficiencia identificada en la capacitación continua de docentes y orientadores para el manejo efectivo de espacios emocionales en el Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría, se desarrollará un programa integral de formación que fortalecerá las competencias profesionales necesarias para implementar estrategias emocionales de manera sistemática y efectiva. El programa se estructurará en tres componentes fundamentales que abordarán las dimensiones teóricas, práctica y de seguimiento.

Se implementarán talleres formativos especializados donde los participantes adquirirán conocimientos actualizados sobre desarrollo socioemocional adolescente, neurociencia afectiva y metodologías de intervención emocional. Estos talleres combinarán exposiciones teóricas con análisis de casos reales del contexto educativo dominicano. Se desarrollarán sesiones prácticas de modelamiento donde facilitadores expertos demostrarán la aplicación concreta de estrategias emocionales, incluyendo círculos de conversación, dinámicas de regulación emocional y técnicas de escucha activa.

Se establecerá un sistema de acompañamiento continuo mediante comunidades de práctica donde los educadores compartirán experiencias, reflexionarán sobre sus intervenciones y recibirán asesoría especializada. Este componente garantizará la transferencia efectiva de los aprendizajes al aula y la sostenibilidad de las prácticas implementadas.

El programa incluirá el desarrollo de materiales didácticos contextualizados que facilitarán la implementación de espacios emocionales, incluyendo guías metodológicas, protocolos de intervención y recursos audiovisuales adaptados a la realidad de ambos centros educativos. Estos materiales se diseñarán considerando las particularidades culturales y socioeconómicas del Distrito Educativo 16-02.

La implementación de este programa de capacitación reviste importancia fundamental por múltiples razones que impactan directamente en la calidad educativa de los centros educativos objeto de estudio. Dicha propuesta responde a una necesidad real y documentada identificada mediante el diagnóstico, lo que garantizará su pertinencia y relevancia contextual. Los datos recogidos evidencian que la mayoría de los profesionales educativos reconocen sus limitaciones formativas y expresan el deseo explícito de recibir capacitación especializada. La propuesta resulta crucial porque abordará la raíz del problema identificado, reconociendo que las deficiencias en la implementación de espacios emocionales no obedecen a falta de voluntad, sino a carencias formativas que limitan las capacidades profesionales.

La importancia de la propuesta trasciende el ámbito individual, contribuyendo al fortalecimiento institucional de ambos centros educativos. La formación sistemática del personal generará una cultura organizacional más sólida en torno a la educación emocional, facilitando la coordinación interdisciplinaria y la coherencia en las intervenciones realizadas. De igual manera, la implementación del programa generará beneficios significativos para los diversos actores del proceso educativo. Los docentes y orientadores desarrollarán competencias especializadas que incrementarán su confianza y efectividad al facilitar espacios emocionales. Adquirirán herramientas prácticas para identificar necesidades emocionales, diseñar intervenciones apropiadas y evaluar su impacto, fortaleciendo su desarrollo profesional continuo.

Los estudiantes constituirán los principales beneficiarios, al recibir acompañamiento emocional de mayor calidad por parte de profesionales capacitados. Experimentarán espacios emocionales más estructurados, seguros y efectivos que promoverán su autoconocimiento, regulación emocional y habilidades sociales. Esto se traducirá en mejor clima escolar, reducción de conflictos y fortalecimiento de su salud mental.

Las familias se verán beneficiadas indirectamente al observar cambios positivos en el bienestar emocional de sus hijos y al recibir orientación más especializada por parte de los educadores. La coordinación familia-escuela se fortalecerá cuando los docentes capacitados faciliten procesos de involucramiento parental más efectivos. Ambos centros educativos experimentarán mejoras institucionales significativas, consolidando su identidad como espacios promotores del desarrollo integral. La sistematización de prácticas emocionales contribuirá a mejorar los indicadores de retención escolar, rendimiento académico y satisfacción de la comunidad educativa.

El Distrito Educativo 16-02 se beneficiará al contar con dos instituciones modelo en la implementación de espacios emocionales, cuyos aprendizajes podrán replicarse en otros centros. Esta iniciativa posicionará al distrito como referente en educación emocional, contribuyendo al cumplimiento de políticas educativas nacionales orientadas al desarrollo integral.

3.2. Alcances y límite:

Investigativo: Estrategias del Uso de los Espacios Emocionales para trabajar los Estudiantes del Nivel Secundario, Distrito Educativo 16-02

Espacial: La implementación de la propuesta se circunscribe exclusivamente a dos centros educativos del Distrito Educativo 16-02: El Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría. El programa atenderá específicamente al personal docente y orientadores que laboran en dichos centros

Temporal: La propuesta se desarrollará durante el periodo académico 2025-2026

Personal: La propuesta beneficiará directamente a todos los docentes y orientadores de ambos centros educativos. Los beneficiarios indirectos incluirán a los estudiantes. Las familias y la comunidad educativa ampliada constituyen beneficiarios indirectos adicionales.

3.3. Objetivos:

3.3.1. Objetivo General:

Fortalecer las competencias profesionales de docentes y orientadores del Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría mediante un programa integral de capacitación continua que permita la implementación efectiva de estrategias de espacios emocionales para el desarrollo socioemocional de estudiantes del Nivel Secundario.

3.3.2. Objetivos Específicos

1. Desarrollar talleres formativos especializados que proporcionen fundamentos teóricos y metodológicos actualizados sobre educación emocional.
2. Implementar sesiones prácticas de modelamiento y simulación donde los involucrados adquieran experiencia directa en la facilitación de espacios emocionales mediante la observación, práctica supervisada y retroalimentación constructiva.
3. Establecer un sistema de acompañamiento continuo y comunidades de práctica que garanticen la transferencia efectiva de los aprendizajes al aula, promoviendo la reflexión colaborativa y el perfeccionamiento sostenido de las prácticas emocionales implementadas.

3.4. Plan de Acción

Objetivos	Tareas	Recursos	Responsables
Desarrollar talleres formativos especializados que proporcionen fundamentos teóricos y metodológicos actualizados sobre educación emocional.	Diseñar contenidos y materiales didácticos de los talleres formativos considerando necesidades identificadas Convocar y confirmar participación de facilitadores expertos en educación emocional Coordinar espacios físicos, horarios y logística para la realización de talleres formativos Talleres teóricos sobre fundamentos de educación emocional	Computadora Software educativo, bibliografía especializada Impresora Teléfono Correo electrónico, Cartas formales Salones Sistema de audio, Proyector Sillas Refrigerios Presentaciones digitales Videos educativos, Material impreso	Orientadores Psicólogos Equipo de gestión Especialistas externos
Implementar sesiones prácticas de modelamiento y simulación donde los involucrados adquieran experiencia directa en la facilitación de espacios emocionales mediante la observación, práctica supervisada y retroalimentación constructiva.	Planificar cuatro sesiones prácticas de modelamiento con escenarios reales del contexto educativo Organizar demostraciones en vivo de estrategias emocionales (círculos de conversación, técnicas de regulación) Facilitar prácticas supervisadas donde participantes implementen estrategias con retroalimentación inmediata Realizar simulaciones grupales de situaciones emocionales desafiantes del aula Documentar buenas prácticas observadas mediante registro audiovisual para referencia posterior	Guiones de casos, Protocolos de facilitación Formatos de observación Espacio amplio Materiales didácticos Cronómetro Grabadora de audio Rúbricas de evaluación Formatos de retroalimentación Espacios múltiples Tarjetas de roles Escenarios escritos Observadores capacitados Cámara de video Micrófono	Equipo de Gestión Equipo de Orientación Dinamizador TIC
Establecer un sistema de acompañamiento continuo y comunidades de práctica que garanticen la transferencia efectiva de los aprendizajes al aula, promoviendo la reflexión colaborativa y el perfeccionamiento sostenido de las	Conformar cuatro comunidades de práctica agrupando participantes por áreas afines o centros educativos Facilitar seis reuniones mensuales de comunidades de práctica para reflexión colaborativa	Listados de participantes Cronograma de reuniones Guías de discusión Casos para análisis, Refrigerios Materiales de registro Protocolos de observación Formularios de retroalimentación	Equipo de Gestión Equipo de Orientación Dinamizador TIC

prácticas emocionales implementadas.	Realizar visitas de acompañamiento en aula para observar implementación de estrategias emocionales Establecer canal virtual de comunicación continua para consultas, recursos y apoyo entre participantes Elaborar portafolio de evidencias donde participantes documenten su proceso de implementación y aprendizajes	Grupo de WhatsApp Correos electrónicos Rúbricas de evaluación USB	
--------------------------------------	---	---	--

Fuente: Elaborado por los investigadores, 2025

3.5 Cronograma de Implementación

Tiempo en semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Objetivo 1: Talleres Formativos																			
Diseño de contenidos y materiales	X	X																	
Convocatoria de facilitadores	X																		
Coordinación logística		X																	
Taller 1: Fundamentos educación emocional			X																
Taller 2: Desarrollo socioemocional adolescente				X															
Taller 3: Neurociencia afectiva					X														
Taller 4: Metodologías de intervención						X													
Taller 5: Estrategias contextualizadas							X												
Sistematización y evaluación									X	X									
Objetivo 2: Sesiones Prácticas y Modelamiento																			
Planificación sesiones prácticas								X											
Demostración 1: Círculos conversación									X										
Práctica supervisada 1										X									
Demostración 2: Regulación emocional											X								
Práctica supervisada 2												X							
Simulaciones grupales													X						
Documentaciones prácticas														X					
Objetivo 3: Acompañamiento y Comunidades de Práctica																			
Conformación comunidades práctica									X										
Reunión comunidades 1										X									
Visitas acompañamiento aula (2)											X								
Reunión comunidades 2												X							
Visitas acompañamiento aula (2)													X						

Reunión comunidades 3															X					
Visitas acompañamiento aula (2)																X				
Reunión comunidades 4																	X			
Visitas acompañamiento aula (2)																		X		
Reunión comunidades 5																			X	
Reunión comunidades 6 y cierre							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Canal virtual (permanente)							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Fuente: Elaborado por los investigadores, 2025

3.6. Presupuesto

Descripción	Cantidad	Precio unitario	Total
Honorarios facilitadores expertos (5 talleres)	5	RD\$ 2,000.00	RD\$ 10,000.00
Material didáctico impreso (guías, manuales)	40	RD\$ 150.00	RD\$ 6,000.00
Refrigerios para talleres y sesiones prácticas	9	RD\$ 800.00	RD\$ 7,200.00
Materiales fungibles (papelería, marcadores, folders)	1	RD\$ 2,500.00	RD\$ 2,500.00
Impresiones y fotocopias	500	RD\$ 3.00	RD\$ 1,500.00
Equipo tecnológico (USB, disco almacenamiento)	2	RD\$ 800.00	RD\$ 1,600.00
Certificados de participación	40	RD\$ 50.00	RD\$ 2,000.00
Imprevistos y contingencias	1	RD\$ 200.00	RD\$ 200.00
Total			RD\$ 31,000.00

Fuente: Elaborado por los investigadores, 2025

3.7. Análisis de factibilidad

3.7.1. Factibilidad Técnica

Según Sapag y Sapag (2023), la factibilidad técnica evalúa la disponibilidad de conocimientos, habilidades, experiencia y recursos técnicos necesarios para ejecutar un proyecto, determinando si es posible implementarlo con la tecnología y capacidades disponibles. Consiste en verificar que existen los medios técnicos, humanos y materiales necesarios para llevar a cabo la intervención propuesta.

En este sentido, la propuesta presenta alta factibilidad técnica fundamentada en varios aspectos. El Distrito Educativo 16-02 cuenta con personal técnico especializado en las Unidades de Orientación y Psicología que poseen formación base en desarrollo socioemocional, lo que facilita la comprensión y asimilación de contenidos especializados. Los centros educativos participantes poseen infraestructura básica necesaria para la implementación, incluyendo aulas amplias, sistemas de proyección y conexión a internet que permitirán desarrollar las actividades formativas.

Los materiales didácticos requeridos son de producción local y fácil acceso en el mercado. La metodología propuesta utiliza enfoques pedagógicos validados internacionalmente y adaptables al contexto local, no requiriendo tecnologías complejas o inaccesibles. La experiencia previa de ambos centros en procesos formativos docentes garantiza que el personal directivo conoce los procedimientos logísticos necesarios para organizar capacitaciones. El cronograma permite un ritmo de implementación realista que no sobrecargará a los participantes ni competirá excesivamente con sus responsabilidades docentes regulares.

3.7.2. Factibilidad Ambiental y Social

Baca (2023), define la factibilidad ambiental y social como la evaluación del impacto que un proyecto generará en el entorno natural y en las comunidades involucradas, analizando su aceptabilidad social, contribución al bienestar colectivo y respeto por valores culturales. Implica verificar que la intervención no genere efectos adversos en el ambiente ni en las relaciones sociales, y que responda a necesidades sentidas de la población beneficiaria.

Considerando lo anterior, la propuesta presenta factibilidad ambiental y social óptima por múltiples razones. Desde la perspectiva ambiental, el programa no genera impactos negativos significativos en el entorno, utilizando principalmente recursos reutilizables y minimizando el uso de materiales desechables. La impresión de materiales se limitará a lo estrictamente necesario, priorizando formatos digitales cuando sea posible. Socialmente, la propuesta responde directamente a una necesidad identificada y expresada por los propios educadores durante el diagnóstico, lo que garantiza alta aceptabilidad y motivación para participar. La iniciativa se alinea perfectamente con las políticas educativas nacionales que promueven el desarrollo integral y el bienestar estudiantil, contando con respaldo institucional.

3.7.3 Factibilidad Financiera

Según Morales y Morales (2024), la factibilidad financiera analiza si existen recursos económicos suficientes para financiar un proyecto y si la inversión requerida es razonable considerando los beneficios esperados. Evalúa la disponibilidad de fondos, la relación costo-beneficio y la sostenibilidad económica de la intervención propuesta. En consecuencia, la propuesta demuestra factibilidad financiera sólida basada en varios fundamentos. El presupuesto total de RD\$31,000 pesos dominicanos representan una inversión accesible considerando los recursos institucionales disponibles en los centros educativos bajo estudio.

3.8 Sostenibilidad

Según Ortegón y Prieto (2024), la sostenibilidad de un proyecto educativo se refiere a su capacidad para mantener los beneficios y resultados alcanzados más allá del período de implementación inicial, asegurando que los cambios generados perduren en el tiempo mediante mecanismos de institucionalización, apropiación comunitaria y autogestión de recursos. Por consiguiente, la sostenibilidad de esta propuesta se garantizará mediante múltiples estrategias diseñadas para institucionalizar las prácticas desarrolladas.

Se establecerán protocolos formales de espacios emocionales que serán incorporados en los Proyectos Educativos de Centro (PEC) de ambas instituciones, asegurando su continuidad independientemente de cambios en el personal directivo. Estos protocolos documentarán las metodologías, frecuencias y responsabilidades para la implementación sistemática. Los materiales didácticos producidos (guías metodológicas, protocolos de intervención, banco de recursos) quedarán disponibles en formato físico y digital en ambos centros, constituyendo un acervo institucional permanente.

La formación de comunidades de práctica representa un mecanismo clave de sostenibilidad, ya que estas estructuras continuarán funcionando más allá del programa inicial. Se establecerá un calendario anual de reuniones que será incorporado en la planificación institucional, asegurando espacios regulares para la reflexión colaborativa y el intercambio de experiencias entre educadores.

3.9. Monitoreo y seguimiento

De acuerdo con Mokate y Saavedra (2023), el monitoreo y seguimiento constituye un proceso sistemático y continuo de recolección, análisis y uso de información para verificar el avance en la implementación de un proyecto, detectar desviaciones oportunamente y tomar decisiones de ajuste que garanticen el logro de los objetivos propuestos. Implica establecer indicadores medibles, instrumentos de recolección de datos y mecanismos de retroalimentación constante.

En virtud de lo anterior, se implementará un sistema integral de monitoreo y seguimiento estructurado en tres dimensiones complementarias. La primera dimensión corresponde al monitoreo de proceso, que verificará el cumplimiento del cronograma de actividades, la participación de los beneficiarios y la calidad de las intervenciones realizadas. La segunda dimensión abarca el monitoreo de resultados inmediatos, enfocado en verificar los cambios en conocimientos, habilidades y actitudes de los participantes.

La tercera dimensión contempla el seguimiento de transferencia al aula, verificando que los aprendizajes adquiridos se traduzcan en cambios efectivos en la práctica pedagógica. Se realizarán visitas de acompañamiento programadas donde observadores capacitados documentarán la implementación de estrategias emocionales en situaciones reales. Se utilizarán protocolos estandarizados de observación que registrarán frecuencia, calidad y pertinencia de las intervenciones. El sistema de monitoreo incorporará mecanismos de retroalimentación continua que permitirán realizar ajustes durante la implementación.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE SOLUCIÓN

4.1 Introducción

La educación contemporánea enfrenta el desafío impostergable de trascender los paradigmas tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de conocimientos académicos, para abrazar una visión holística que reconozca la integralidad del ser humano. En este contexto, los espacios emocionales emergen como herramientas pedagógicas fundamentales que permiten a los estudiantes desarrollar competencias socioemocionales esenciales para su bienestar integral y su inserción exitosa en una sociedad cada vez más compleja.

La implementación efectiva de estas estrategias requiere no solo reconocer su valor teórico, sino garantizar que los agentes educativos posean las competencias técnicas y metodológicas necesarias para facilitar procesos de acompañamiento emocional con calidad, pertinencia y sensibilidad hacia las particularidades del contexto dominicano.

Fundamentándose en la descripción exhaustiva de la problemática presentada en el capítulo 3 y considerando los hallazgos significativos del diagnóstico realizado en el Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría, se propone implementar el programa **"EDUEMOCIÓN: Formación Integral para la Facilitación de Espacios Emocionales en la Educación Secundaria"**.

Esta propuesta innovadora se estructura en tres componentes estratégicos fundamentales: (1) Talleres formativos especializados que proporcionarán actualización teórica y metodológica en educación emocional; (2) Sesiones prácticas de modelamiento que garantizarán la adquisición de competencias aplicadas mediante observación directa y práctica supervisada; y (3) Sistema de acompañamiento continuo que asegurará la sostenibilidad de las intervenciones a través de comunidades de práctica y asesoría especializada.

La propuesta reviste importancia estratégica dado que responde directamente a la necesidad identificada de profesionalizar la facilitación de espacios emocionales, transformando las limitaciones formativas actuales en fortalezas institucionales que impactarán positivamente en el desarrollo socioemocional de la población estudiantil del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-02.

Considerando los objetivos planteados en el marco de esta propuesta de intervención educativa, se sugiere el siguiente plan operativo para el desarrollo e implementación sistemática del programa EDUEMOCIÓN:

4.2 Sugerencias para la ejecución de la propuesta

Programa: EDUEMOCIÓN

Centro Educativos: Liceo Comedero Abajo y Politécnico Presentación Fe y Alegría

Distrito Educativo 16-02

Objetivos	Estrategias de Intervención	Actividades	Fase 1: Diagnóstico inicial	Fase 2: Implementación	Fase 3: Evaluación y ajuste
Desarrollar talleres formativos especializados que proporcionen fundamentos teóricos y metodológicos actualizados sobre educación emocional.	• Formación teórico-práctica estructurada • Análisis de casos contextualizados • Conferencias magistrales especializadas	• Talleres sobre desarrollo socioemocional adolescente • Capacitaciones en neurociencia afectiva aplicada • Sesiones sobre metodologías de intervención emocional • Análisis de casos del contexto dominicano • Círculos de estudio colaborativo	• Evaluación de necesidades formativas específicas • Identificación de saberes previos del personal • Análisis del contexto institucional	• Desarrollo de 8 talleres formativos (32 horas) • Facilitación por expertos certificados • Entrega de materiales didácticos especializados • Realización de foros de discusión	• Evaluación de conocimientos adquiridos • Retroalimentación de participantes • Ajustes metodológicos según evaluación formativa
Implementar sesiones prácticas de modelamiento y simulación donde los involucrados adquieran experiencia directa en	• Demostración práctica experta • Práctica supervisada con retroalimentación • Simulaciones de situaciones reales	• Modelamiento de círculos de conversación • Práctica de dinámicas de regulación emocional	• Observación de prácticas actuales • Identificación de fortalezas y áreas de mejora	• Realización de 12 sesiones prácticas (36 horas) • Práctica supervisada en grupos pequeños	• Evaluación de competencias prácticas adquiridas • Análisis de videgrabaciones

la facilitación de espacios emocionales mediante la observación, práctica supervisada y retroalimentación constructiva.	• Observación entre pares	• Aplicación de técnicas de escucha activa • Simulación de intervenciones en crisis • Co-facilitación supervisada	• Establecimiento de línea base de competencias	• Videograbación y análisis reflexivo • Implementación piloto en aulas reales	• Retroalimentación constructiva individualizada • Refinamiento de técnicas
Establecer un sistema de acompañamiento continuo y comunidades de práctica que garanticen la transferencia efectiva de los aprendizajes al aula, promoviendo la reflexión colaborativa y el perfeccionamiento sostenido de las prácticas emocionales implementadas.	• Conformación de comunidades profesionales de aprendizaje • Asesoría especializada continua • Sistematización de experiencias • Círculos de reflexión pedagógica	• Reuniones mensuales de comunidades de práctica • Visitas de acompañamiento en aula • Asesorías personalizadas • Sistematización de buenas prácticas • Intercambio de experiencias • Elaboración de protocolos institucionales	• Conformación inicial de comunidades de práctica • Establecimiento de cronograma de acompañamiento • Definición de mecanismos de comunicación	• Acompañamiento mensual • Observación de implementación en aula • Asesorías especializadas según necesidades • Documentación de experiencias significativas	• Evaluación de impacto en prácticas educativas • Análisis de sostenibilidad de intervenciones • Sistematización de lecciones aprendidas • Ajustes al sistema de

Fuente: Elaborado por los investigadores, 2025

Recursos y herramientas de apoyo

Recursos Humanos:

Facilitadores especializados en educación emocional y neurociencia afectiva

Psicólogos educativos con experiencia en el Nivel Secundario

Equipo de gestión de ambos centros educativos

Orientadores y psicólogos de ambos centros educativos

Técnicos Distritales de Orientación y Psicología del Distrito Educativo 16-02

Recursos Materiales:

Guías metodológicas para la facilitación de espacios emocionales (alineadas con las orientaciones del MINERD)

Protocolos de intervención emocional contextualizados

Recursos audiovisuales: videos demostrativos de técnicas de regulación emocional

Materiales didácticos: láminas, tarjetas emocionales, dinámicas de grupo

Cuadernos de reflexión docente para sistematización de experiencias

Plataforma digital para comunidades de práctica virtual

Recursos Tecnológicos:

Equipos de videgrabación para análisis de prácticas

Proyectores multimedia y equipos de sonido

Acceso a plataforma virtual educativa

Biblioteca digital con recursos especializados

Espacios Físicos:

Aulas acondicionadas para talleres formativos

Espacios adaptados para prácticas de círculos de conversación

Instrumentos de Evaluación

Rúbrica de evaluación de conocimientos teóricos y metodológicos en educación emocional. (Ver anexo 2)

Lista de cotejo para evaluación de competencias prácticas en facilitación de espacios emocionales. (Ver anexo 3)

Protocolo de evaluación del sistema de acompañamiento continuo y comunidades de práctica. (Ver anexo 4).

Indicadores de Logros

Mejora en indicadores de convivencia escolar y reducción de conflictos

Fortalecimiento del clima emocional en las aulas

Incremento en la participación estudiantil en espacios emocionales

Desarrollo observable de competencias socioemocionales en estudiantes

Sostenibilidad de las prácticas implementadas más allá de la duración del programa

Posicionamiento de ambos centros como referentes en educación emocional en el Distrito 16-02

CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES

5.1. Conclusiones

La efectividad de cualquier iniciativa orientada al desarrollo socioemocional depende críticamente de la preparación profesional de los agentes educativos responsables de facilitar estos procesos, quienes requieren no solamente voluntad y compromiso, sino competencias técnicas y metodológicas sólidas que les permitan transformar los espacios emocionales en experiencias significativas de aprendizaje y crecimiento personal para sus estudiantes. Luego de esta investigación diagnóstica realizada en el Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría, se llegó a las siguientes conclusiones que proyectan los resultados esperados de la propuesta EDUEMOCIÓN:

En relación a la implementación de talleres formativos especializados, se concluye que, al finalizar este componente formativo, los docentes y orientadores comprenderán los procesos neurobiológicos subyacentes a las emociones y comportamientos de sus estudiantes. Asimismo, dominarán diversas metodologías de intervención emocional adaptadas al contexto cultural dominicano, lo que transformará su comprensión sobre las necesidades emocionales de la población adolescente. Este conocimiento especializado constituirá la base conceptual que fundamentará sus intervenciones prácticas, eliminando la improvisación y el ensayo-error que actualmente caracterizan muchas de las iniciativas emocionales. Los educadores transitarán de una postura intuitiva hacia un ejercicio profesional informado, capaz de justificar pedagógicamente sus decisiones metodológicas y de evaluar críticamente la pertinencia de las estrategias que implementan.

En cuanto a las sesiones prácticas de modelamiento y simulación generarán una transformación sustancial en las competencias aplicadas de los educadores participantes, quienes desarrollarán habilidades concretas para la facilitación efectiva de espacios emocionales. Los docentes y orientadores, mediante la observación de facilitadores expertos y la práctica supervisada, adquirirán experiencia directa en técnicas como círculos de conversación, dinámicas de regulación emocional y escucha activa, que actualmente representan desafíos metodológicos significativos.

La retroalimentación constructiva recibida durante las simulaciones permitirá el refinamiento progresivo de sus técnicas de intervención, fortaleciendo su confianza profesional y reduciendo la ansiedad asociada a la facilitación de procesos emocionales. Este componente práctico eliminará la brecha existente entre conocimiento teórico y aplicación real, garantizando que los educadores no solo comprendan conceptualmente las estrategias emocionales, sino que las incorporen efectivamente a su repertorio pedagógico cotidiano.

Respecto al establecimiento de un sistema de acompañamiento continuo y comunidades de práctica garantizará la sostenibilidad de las transformaciones generadas, asegurando que los aprendizajes adquiridos durante la formación inicial se transfieran efectivamente al aula y se consoliden en el tiempo. Este componente de seguimiento permitirá que los educadores mantengan espacios permanentes de reflexión colaborativa donde compartirán experiencias, enfrentarán desafíos comunes y construirán colectivamente soluciones contextualizadas a las problemáticas emocionales que emergen en su práctica cotidiana. Este acompañamiento garantizará que las innovaciones implementadas no constituyan esfuerzos aislados que se diluyen con el tiempo, sino prácticas institucionalizadas que se fortalecen progresivamente y se integran de manera orgánica a la identidad pedagógica de ambos centros educativos.

Finalmente, dando respuesta al objetivo general de la propuesta, el fortalecimiento de las competencias profesionales de docentes y orientadores del Liceo Comedero Abajo y el Politécnico Presentación Fe y Alegría, mediante el programa integral de capacitación continua EDUEMOCIÓN, generará transformaciones sustanciales en la calidad del acompañamiento socioemocional que reciben los estudiantes del Nivel Secundario. Este objetivo general se materializará en educadores técnicamente preparados, metodológicamente competentes y emocionalmente sensibles, capaces de diseñar, implementar y evaluar estrategias de espacios emocionales con calidad profesional.

La sinergia entre formación teórica, práctica supervisada y acompañamiento continuo producirá cambios sostenibles que trascenderán el ámbito individual para impactar institucionalmente, fortaleciendo el proyecto educativo de ambos centros como espacios genuinamente promotores del desarrollo integral. Los estudiantes serán los beneficiarios finales de esta profesionalización, al experimentar espacios emocionales mejor estructurados, más seguros y verdaderamente efectivos para su crecimiento socioemocional. El Distrito Educativo 16-02 contará con dos instituciones modelo cuyas prácticas exitosas podrán replicarse en otros centros, contribuyendo al fortalecimiento sistémico de la educación emocional en el contexto dominicano y al cumplimiento efectivo de las políticas nacionales orientadas hacia la formación integral de las nuevas generaciones.

5.2. Recomendaciones

Al Ministerio de Educación de la Republica Dominicana, MINERD:

Continuar fortaleciendo las políticas nacionales de educación emocional mediante recursos técnicos y financieros que garanticen programas sostenibles, reconociendo que iniciativas como EDUEMOCIÓN requieren apoyo institucional permanente.

Mantener el acompañamiento técnico a distritos con iniciativas innovadoras, proporcionando asesoría, materiales y mecanismos de sistematización para documentar lecciones aprendidas replicables.

Seguir promoviendo formación continua certificada en educación socioemocional, institucionalizando estas competencias en los perfiles docentes del Nivel Secundario y programas de formación inicial.

A la Regional 16 y al Distrito Educativo 02:

Supervisar la implementación de la propuesta EDUEMOCIÓN mediante visitas periódicas que verifiquen el cumplimiento y calidad de las intervenciones.

Mantener la coordinación intersectorial entre técnicos, equipos de gestión y facilitadores, garantizando comunicación efectiva para resolver obstáculos.

Seguir documentando experiencias, logros y desafíos para su posible replicación, creando un repositorio de buenas prácticas.

Al equipo de gestión:

Continuar garantizando condiciones institucionales necesarias: horarios apropiados, espacios adecuados y materiales requeridos.

Mantener el liderazgo pedagógico que promueva cultura organizacional centrada en educación emocional, integrando espacios emocionales al proyecto institucional.

Seguir facilitando coordinación interdisciplinaria entre docentes, orientadores y psicólogos, estableciendo protocolos claros.

A los docentes:

Participar activamente en las actividades formativas del programa, asumiendo talleres y comunidades de práctica con compromiso profesional.

Mantener actitud reflexiva sobre prácticas de acompañamiento emocional, documentando experiencias e identificando áreas de mejora.

Seguir integrando estrategias de espacios emocionales en el aula como componentes permanentes de la experiencia educativa.

A los Orientadores y Psicólogos:

Continuar ejerciendo liderazgo técnico, apoyando a docentes mediante asesoría individualizada y coordinación de intervenciones interdisciplinarias.

Mantener actualizado el sistema de identificación y seguimiento de estudiantes con necesidades emocionales específicas.

Seguir fortaleciendo redes entre centro educativo, familias y servicios de salud mental comunitaria.

Referencias

- Alcocer-Sánchez, D. J., Palmero Castillo, A., Muñoz, D., & Canto Herrera, P. J. (2023). Competencias digitales y emociones en estudiantes universitarios de República Dominicana. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27986>
- Amer, M., Daim, T. U., & Jetter, A. (2022). A review of scenario planning. *Futures*, 46, 23-40.
- Ansari, A., Smith, J., & Wilson, K. (2023). Intervenciones escolares que promueven las capacidades sociales entre estudiantes: Una revisión de alcance de la literatura. *Review of Education*, 11(2), 234-267.
- Baca, G. (2023). *Evaluación de proyectos* (9ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Bar-On, R. (2022). *Inteligencia emocional en el contexto educativo: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Editorial Pirámide.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2022). *Educación emocional en secundaria: Fundamentos y prácticas*. Ediciones Pirámide.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2022). Educación emocional en tiempos de incertidumbre. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.409871>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2022). *Educación emocional: Estrategias para el desarrollo de competencias emocionales*. Narcea Ediciones.
- Brackett, M., & Kremenitzer, J. (2023). *El bienestar emocional del docente: Herramientas para el aula y la vida*. Ediciones Morata.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2021). *Doing interviews* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Castillo-Rodríguez, M. (2022). *Programa de apoyo psicoeducativo individualizado en centros educativos dominicanos*. Editorial Universitaria UASD.
- Castro-Hernández, L. (2021). Metodologías cooperativas con enfoque emocional en el aula. *Revista de Educación Emocional*, 8(2), 45-62.

- Christenson, S., & Reschly, A. (2023). Participación familiar en la educación: Estrategias para el éxito estudiantil. Editorial Graó.
- Cipriano, C., & Strambler, M. (2023). El estado de la evidencia para el aprendizaje socioemocional: Un metaanálisis contemporáneo de intervenciones SEL universales basadas en escuelas. *Child Development*, 94(4), 1181-1204.
- Cohen, J., & Sandy, S. (2023). Clima escolar y aprendizaje socioemocional: Fundamentos para una educación integral. Ediciones Paidós.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2022). Competencias socioemocionales: Marco conceptual y estrategias de implementación. CASEL Publications.
- Creswell, J. W. (2019). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed
- Cruz-Hernández, P. (2021). Unidades de orientación y psicología: espacios especializados para el bienestar estudiantil. Ediciones Pedagógicas del Caribe.
- Cruz-Medrano, R. (2021). Integración de elementos culturales dominicanos en espacios emocionales educativos. *Cuadernos de Educación y Cultura*, 15(3), 78-95.
- Cruz-Tavares, A. (2021). Equipamiento básico para espacios emocionales según estándares ministeriales. *Revista de Infraestructura Educativa*, 12(4), 112-128.
- Díaz-López, S. (2022). Aprendizaje cooperativo y desarrollo emocional en el contexto escolar. Editorial Magisterio Dominicano.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2022). Metaanálisis de programas de aprendizaje socioemocional: Efectos en el desarrollo estudiantil. *Revista Española de Pedagogía*, 80(282), 245-268.
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2023). An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods (3rd ed.). SAGE Publications.
- Education Policy Institute. (2021). Aprendizaje socioemocional: Una revisión de evidencia y síntesis de temas clave. Education Policy Institute.

- Elias, M., & Arnold, H. (2023). *Inteligencia emocional en la escuela: Programas prácticos para promover habilidades sociales*. Editorial Desclee.
- Fernández, M., & Torres, L. (2023). Efectividad de las estrategias socioemocionales en adolescentes. *Revista de Psicología Educativa*, 15(2), 78-92.
- Fernández, P., & Torres, M. (2023). Competencias docentes para la educación socioemocional en secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 147-165. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-06>
- Fernández, P., & Torres, M. (2023). Formación docente en competencias emocionales: Necesidades y propuestas. *Revista de Educación Emocional*, 15(3), 78-95.
- Fernández-Costa, R. (2020). Dramatización y role-playing como herramientas de educación emocional. *Revista de Arte y Pedagogía*, 7(1), 23-40.
- Fernández-Cruz, M., & Martínez-López, J. (2019). Espacios emocionales como catalizadores del aprendizaje integral. *Revista Internacional de Educación Emocional*, 4(2), 15-32.
- Fernández-Mercedes, C. (2022). Recursos tecnológicos del MINERD para espacios emocionales. *Boletín de Educación Digital*, 9(1), 34-50.
- Fernández-Morales, D. (2021). *Protocolos de atención a crisis emocionales en centros educativos dominicanos*. Publicaciones del MINERD.
- Fernández-Polanco, M. (2020). Participación familiar en espacios emocionales: beneficios y estrategias. *Revista de Familia y Educación*, 11(2), 67-84
- Fernández-Urbina, A. (2022). Mobiliario adaptado para espacios de desarrollo emocional escolar. *Revista de Ambientes Educativos*, 14(3), 89-106.
- Fishbein, D., Johnson, R., & Martinez, L. (2022). Una revisión sistemática de los beneficios a largo plazo de las intervenciones de salud mental y bienestar escolar para estudiantes en Australia. *Frontiers in Education*, 7, 986391.
- Flick, U. (2022). *Introducing research methodology: Thinking your way through your research project* (4th ed.). SAGE Publications.

- García, Z., y colaboradores. (2020). Sintomatología ansiosa en estudiantes de universidades dominicanas durante COVID-19. *Ciencia y Educación*, 6(2), 5-15. Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- García-Molina, S. (2020). Programas estructurados para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Editorial Educativa Dominicana.
- García-Navarro, J. (2020). Conceptualización y fundamentos de los espacios emocionales educativos. *Revista de Pedagogía Emocional*, 6(1), 12-29.
- García-Santana, L. (2022). Obstáculos y estrategias para la integración familiar en espacios emocionales. *Cuadernos de Participación Educativa*, 18(1), 45-63.
- García-Vega, T. (2021). Dramatización emocional y desarrollo de la empatía estudiantil. *Revista de Psicopedagogía*, 13(4), 78-92.
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2020). Efectividad de las intervenciones que adoptan un enfoque escolar integral para mejorar el desarrollo socioemocional: Un metaanálisis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755-782.
- Goleman, D. (2022). Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual (2ª ed.). Editorial Kairós.
- González, A., & Silva, R. (2022). Participación familiar en programas de educación emocional: Barreras y facilitadores. *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 156-171.
- González, L., & Silva, R. (2022). Barreras para la participación familiar en programas de educación emocional. *Revista de Educación y Familia*, 18(2), 89-106. <https://doi.org/10.15581/004.18.89-106>
- González, L., & Silva, R. (2022). Participación familiar en programas de educación emocional: Barreras y facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 123-142.
- González-Estrella, M. (2022). Diseño de espacios físicos especializados para el trabajo emocional escolar. Editorial Arquitectura Educativa.

- González-Morales, P. (2020). Estrategias sistemáticas para el desarrollo emocional estudiantil. *Revista de Innovación Educativa*, 9(3), 34-51.
- González-Reyes, N. (2021). Formación docente en competencias socioemocionales: modalidades y alcances. *Boletín de Formación Magisterial*, 7(2), 56-73.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Durlak, J. (2022). Programas escolares de promoción social y emocional. En R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 280-300). Editorial Tea.
- Guerrero-López, F. (2021). Educación sexual integral y desarrollo de la afectividad adolescente. *Revista de Salud Escolar*, 10(3), 112-129.
- Guerrero-Medina, S. (2021). Banco de buenas prácticas en utilización de recursos para espacios emocionales. *Revista de Experiencias Educativas*, 16(2), 23-41.
- Guerrero-Santos, R. (2021). Organización de recursos documentales para espacios emocionales educativos. Ediciones Bibliotecarias Escolares.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2022). Nueva ola de evidencia: El impacto de la participación familiar, escolar y comunitaria en el rendimiento estudiantil. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hernández-Ruiz, C. (2021). Círculos de diálogo: metodología para la expresión emocional estudiantil. *Revista de Comunicación Educativa*, 12(1), 45-60.
- Herrera, C., & Vásquez, A. (2022). Diseño y evaluación de programas de educación emocional en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 201-220. <https://doi.org/10.35362/rie8814572>
- Herrera, C., & Vásquez, D. (2022). Programas de orientación emocional en centros educativos: Diseño e implementación. *Revista Iberoamericana de Orientación Educativa*, 12(1), 45-62.
- Herrera, C., & Vásquez, P. (2022). Programas de orientación emocional: Diseño e implementación en secundaria. *Revista de Orientación Educativa*, 34(2), 45-62.

- Herrera-Castro, M. (2020). Protocolos de confidencialidad en atención emocional escolar. *Revista de Ética Educativa*, 8(4), 89-105.
- Herrera-Cruz, L. (2020). Coordinación interinstitucional en programas de apoyo emocional estudiantil. Editorial de Trabajo Social Educativo.
- Herrera-Gómez, J. (2021). Alianzas tecnológicas para contenidos emocionales culturalmente apropiados. *Revista de Tecnología Educativa Nacional*, 5(3), 67-84.
- Herrera-Santana, P. (2022). Desafíos de la integración familiar en espacios emocionales: contexto dominicano. *Cuadernos de Investigación Social*, 19(1), 78-96.
- Investigadores Europeos. (2024). Fomentando las competencias socioemocionales para mejorar el funcionamiento social, la inclusión social y el bienestar escolar: Resultados de un estudio piloto clúster no aleatorizado. *Children and Youth Services Review*, 157, 107346.
- Jiménez, A., & Castro, M. (2022). Trabajo colaborativo en educación emocional: Estrategias interdisciplinarias. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 167-184.
- Jiménez, M., & Castro, P. (2022). Trabajo colaborativo interdisciplinario en educación emocional. *Revista de Psicología Educativa*, 28(2), 178-195. <https://doi.org/10.5093/psed2022a12>
- Jiménez, P., & Castro, M. (2022). Trabajo colaborativo en educación emocional: Perspectivas interdisciplinarias. *Educación y Sociedad*, 29(4), 234-248.
- Jiménez-Acosta, R. (2020). Factores facilitadores de la participación familiar en educación emocional. *Revista de Psicología Educativa*, 14(2), 45-62.
- Jiménez-Rosario, M. (2022). Kit de materiales básicos para espacios emocionales: implementación ministerial. Publicaciones Oficiales MINERD.
- Jiménez-Santos, A. (2022). Educación socioemocional transversal en el currículo dominicano. *Revista de Currículo y Didáctica*, 11(1), 23-41.
- Kennedy, K. E., & Walls, J. (2024). Bienestar socioemocional para estudiantes de secundaria: Orientación para política y práctica escolar y sistémica. RAND Corporation.

- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., Hoover, S. A., Elbertson, N. A., Trivette, C. M., Schaper, H. A., Sutherland, K. S., & Kaufman, J. S. (2020). Los componentes centrales de los programas de aprendizaje socioemocional basados en evidencia. *Prevention Science*, 20(4), 457-467.
- Leavy, P. (2020). *The Oxford handbook of qualitative research* (2nd ed.). Oxford University Press.
- López, E., & García, J. (2023). Estrategias didácticas para espacios emocionales en adolescentes. *Revista de Educación Secundaria*, 15(3), 45-62. <https://doi.org/10.17583/rise.2023.10234>
- López, S., & García, J. (2023). Dinámicas grupales en espacios emocionales: Efectividad en adolescentes. *Revista de Psicología Educativa*, 29(1), 112-128.
- López, S., & García, J. (2023). Dinámicas grupales para el desarrollo emocional en adolescentes. *Revista de Innovación Educativa*, 7(2), 112-128.
- López-Guerrero, D. (2022). Mediación escolar como estrategia de construcción de espacios emocionales. *Revista de Resolución de Conflictos*, 9(3), 112-128.
- López-Martínez, E. (2022). *Mindfulness educativo: técnicas de atención plena para estudiantes*. Editorial Bienestar Escolar.
- López-Valerio, C. (2021). Recursos materiales fundamentales para espacios emocionales educativos. *Revista de Recursos Pedagógicos*, 13(4), 56-74.
- Martínez, E., & Rodríguez, F. (2022). Competencias socioemocionales del profesorado: Formación y desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 89-105.
- Martínez, F., & Rodríguez, A. (2022). Capacitación docente en competencias socioemocionales: Un imperativo contemporáneo. *Revista de Formación del Profesorado*, 36(105), 234-251.
- Martínez, R., & Rodríguez, S. (2022). Formación docente en competencias socioemocionales: Desafíos y perspectivas. *Revista de Formación del Profesorado*, 36(105), 67-84. <https://doi.org/10.47553/rifop.v36i105.91234>

- Martínez-Guzmán, R. (2021). Modalidades flexibles de participación familiar en espacios emocionales. *Cuadernos de Flexibilidad Educativa*, 8(2), 89-107.
- Martínez-López, J., & Fernández-Cruz, M. (2019). Espacios emocionales y rendimiento académico: evidencias empíricas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 201-218.
- Martínez-Paulino, S. (2020). Materiales didácticos especializados para educación emocional multicultural. Editorial Diversidad Educativa.
- Martínez-Polanco, G. (2020). Especificaciones técnicas para rincones de paz en centros educativos públicos. *Manual Técnico MINERD*, 4(1), 12-28.
- Martínez-Valdez, I. (2020). Programa ministerial de formación docente en competencias socioemocionales. Editorial Magisterial Nacional.
- Mayer, J., & Salovey, P. (2023). ¿Qué es la inteligencia emocional? Implicaciones para los educadores. En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional y inteligencia emocional* (pp. 15-34). Editorial Grupo 5.
- Méndez-Rosario, T. (2021). Integración familiar en espacios emocionales: factor determinante del éxito educativo. *Revista de Familia y Escuela*, 15(3), 34-52.
- Mertens, E. C. A., Deković, M., van Londen, M., Spitzer, J. E., & Reitz, E. (2022). Componentes relacionados con efectos a largo plazo en los dominios intra e interpersonales: Un metaanálisis de intervenciones escolares universales. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(2), 448-472.
- Mohajan, (2020). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mokate, K., & Saavedra, J. (2023). *Monitoreo y evaluación de proyectos sociales* (4ª ed.). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Morales, J., & Morales, A. (2024). *Evaluación de proyectos: Enfoque integral* (8ª ed.). Cengage Learning.
- Morales-De la Cruz, E. (2021). Patrones de participación familiar en educación emocional según género. *Estudios de Género y Educación*, 12(1), 67-85.

- Morales-Herrera, V. (2020). Recursos bibliográficos especializados en educación socioemocional. Biblioteca Pedagógica Nacional.
- Morales-Jiménez, F. (2021). Diarios emocionales como herramienta de autoconocimiento estudiantil. *Revista de Escritura Reflexiva*, 10(2), 78-94.
- Morales-Jiménez, K. (2022). Manuales formativos ministeriales para personal educativo en espacios emocionales. *Boletín de Capacitación Docente*, 14(1), 45-63.
- Morales-Vásquez, P. (2021). Transformación de conflictos en oportunidades de aprendizaje emocional. *Revista de Mediación Educativa*, 7(4), 112-129.
- Moreno, A., & Díaz, L. (2023). Participación familiar en programas de desarrollo socioemocional escolar. *Revista de Educación y Familia*, 19(1), 112-130. <https://doi.org/10.15581/004.19.112-130>
- Moreno, D., & Díaz, L. (2023). Estrategias para la participación parental en educación emocional. *Revista de Familia y Educación*, 18(2), 89-106.
- Moreno, T., & Díaz, V. (2023). Estrategias para la participación familiar en educación emocional. *Familia y Escuela*, 18(3), 67-84.
- Moreno-Gómez, A., Luna, P., & Rodríguez-Donaire, A. (2023). Explorando los efectos de una intervención basada en mindfulness en estudiantes universitarios: Programa MindKinder versión adulta (MK-A). *Current Psychology*, 42(8), 6745-6761.
- Moreno-Vega, L. (2021). Programas de apoyo psicoeducativo individual: diseño e implementación. Editorial Psicopedagógica.
- Mullin, A. C., Sharkey, J. D., & Barnett, M. (2024). Avanzando las prácticas informadas en trauma en las escuelas usando el marco consolidado para la investigación de implementación. *Frontiers in Education*, 9, 1346933.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). Una revisión metaanalítica de las intervenciones de aprendizaje socioemocional preescolar. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263.

- Núñez-Hernández, A. (2020). Orientación vocacional y manejo emocional en la toma de decisiones. *Revista de Orientación Educativa*, 16(3), 89-106.
- Ortegón, E., Pacheco, J. F., & Prieto, A. (2024). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos (3ª ed.). CEPAL.
- Pedrini, L., Smith, A., & Johnson, K. (2022). Intervenciones escolares para mejorar las habilidades de regulación emocional en estudiantes adolescentes: Una revisión sistemática. *Journal of Adolescence*, 94(1), 146-165.
- Peña-García, C. (2021). Transiciones educativas y apoyo emocional especializado. *Cuadernos de Transición Escolar*, 9(2), 56-73.
- Peña-Taveras, R. (2021). Equipamiento especializado para espacios de desarrollo emocional. *Revista de Equipamiento Educativo*, 11(1), 34-52.
- Pérez, L., & Ramírez, G. (2023). Alianza familia-escuela en el desarrollo socioemocional adolescente. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 203-219.
- Pérez, M., & Ramírez, T. (2023). Alianza familia-escuela en educación emocional adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 11(2), 234-252. <https://doi.org/10.22201/fesi.23958723e.2023.2.567>
- Pérez, N., & Ramírez, E. (2023). Alianza familia-escuela en el desarrollo socioemocional adolescente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 65, 78-92.
- Pérez-Almonte, J. (2021). Niveles de participación familiar en espacios emocionales: estudio nacional dominicano. *Revista de Investigación Familiar*, 17(2), 123-140.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2023). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1183-1208.
- Pérez-Rodríguez, S. (2021). Transversalidad curricular en educación socioemocional: retos y oportunidades. *Revista de Desarrollo Curricular*, 8(3), 67-85.
- Pérez-Sánchez, M. (2022). Espacios emocionales adaptados al desarrollo evolutivo estudiantil. Editorial Psicología del Desarrollo.

- Pérez-Valdez, N. (2021). Recursos audiovisuales culturalmente apropiados para educación emocional dominicana. *Revista de Medios Educativos*, 13(4), 78-95.
- Ramírez-Peña, C. (2021). Evaluación sistemática del clima escolar en programas anti-bullying. *Revista de Clima Escolar*, 12(1), 45-63.
- Rodríguez, V., y otros. (2021). Propuesta de intervención para el manejo del estrés académico y ansiedad relacionados al COVID-19 en estudiantes de término de medicina en universidades dominicanas A y B, periodo Agosto-Diciembre 2021, Distrito Nacional, República Dominicana [Tesis de grado]. Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña.
- Rodríguez-Acevedo, L. (2021). Asistencia técnica ministerial para adecuación de espacios emocionales. *Boletín de Apoyo Técnico Educativo*, 6(2), 89-107.
- Rodríguez-Batista, F. (2022). Dimensiones de integración familiar en espacios emocionales educativos. *Cuadernos de Participación Familiar*, 14(1), 23-42.
- Rodríguez-García, M. (2020). Estructuración de círculos de reflexión emocional para el autoconocimiento. *Revista de Introspección Educativa*, 9(3), 56-74.
- Rodríguez-Hernández, L. (2021). Marco conceptual de espacios emocionales: dimensiones tangibles e intangibles. *Revista de Teoría Educativa*, 15(2), 78-96.
- Rodríguez-Mejía, P. (2022). Iniciativa de rincones de paz en el sistema educativo público dominicano. Publicaciones Ministeriales.
- Rodríguez-Mena, S. (2021). Diseño acústico y ambiental de espacios para trabajo emocional. *Revista de Acústica Educativa*, 8(1), 112-129.
- Ruiz, F., & Ortega, D. (2023). Infraestructura para espacios de educación emocional en centros educativos. *Revista de Arquitectura Educativa*, 7(1), 78-95. <https://doi.org/10.15366/rae2023.7.1.005>
- Ruiz, I., & Ortega, K. (2023). Infraestructura emocional en centros educativos: Espacios para el bienestar. *Arquitectura Escolar*, 14(1), 34-49.
- Ruiz, M., & Ortega, S. (2023). Infraestructura emocional en centros educativos: Inversión necesaria. *Revista de Arquitectura Escolar*, 12(1), 45-58.

- Ruiz-Hernández, D. (2020). Escritura reflexiva guiada para el desarrollo emocional adolescente. *Revista de Escritura y Emociones*, 11(4), 67-85.
- Ruiz-Morales, A. (2022). Educación sexual integral: dimensiones emocionales y afectivas. Editorial Salud Integral.
- Sánchez, O., & Morales, H. (2023). Sistematización de programas de educación emocional: Evaluación y seguimiento. *Evaluación Educativa*, 8(2), 145-162.
- Sánchez, T., & Morales, C. (2023). Coordinación interdisciplinaria en programas de espacios emocionales. *Revista de Gestión Educativa*, 31(4), 201-218.
- Sánchez, V., & Morales, H. (2023). Coordinación institucional en programas de bienestar emocional estudiantil. *Revista de Organización Escolar*, 25(3), 156-174. <https://doi.org/10.21071/riee.v25i3.14567>
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). Un metaanálisis de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en educación secundaria: Una comparación multi-corriente. *Frontiers in Psychology*, 11, 1517.
- Sánchez-Cordero, B. (2021). Integración de recursos tecnológicos en espacios emocionales educativos. *Revista de Tecnología y Emociones*, 7(2), 45-63.
- Sánchez-García, H. (2021). Equipamiento y materiales para rincones de paz ministeriales. *Manual de Implementación MINERD*, 3(1), 34-52.
- Sánchez-Moreno, I. (2021). Mindfulness educativo: impacto en el clima de aula y autorregulación. Editorial Atención Plena.
- Sánchez-Reyes, O. (2020). Especificaciones ministeriales para mobiliario de espacios emocionales. *Revista de Estándares Educativos*, 10(3), 78-96.
- Santos-Medina, G. (2021). Protocolos de primera ayuda psicológica en contextos educativos. *Revista de Emergencias Emocionales*, 13(1), 112-130.
- Sapag, N., & Sapag, R. (2023). Preparación y evaluación de proyectos (7ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

- Seligman, M. (2023). *Florecer: Una nueva comprensión de la felicidad y el bienestar* (3ª ed.). Ediciones B.
- Shon (2021). Innovación en estrategias pedagógicas para el siglo XXI. *Revista de Pedagogía Contemporánea*, 15(2), 89-104.
- Suriel, A. J., & Escalante, J. L. (2024). Competencias emocionales y su relación con el liderazgo efectivo: un acercamiento desde directoras educativas de la República Dominicana. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 52–63. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Suriel. (2025). Competencias emocionales que poseen los estudiantes de licenciatura en Educación de una universidad de la región sur de República Dominicana. Zenodo. <https://zenodo.org/records/15920427>
- Taherdoost, H. (2021). Sampling methods in research methodology: How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5(2), 18-27.
- Torres, B., & Herrera, N. (2022). Recursos materiales para espacios emocionales en educación secundaria. *Materiales Educativos*, 11(4), 78-93.
- Torres, E., & Herrera, L. (2022). Recursos didácticos para educación emocional en contextos de escasez. *Revista de Innovación Educativa*, 32(4), 201-218. <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v32n4.2567>
- Torres, G., & Herrera, I. (2022). Recursos materiales para espacios emocionales: Propuesta metodológica. *Revista de Recursos Educativos*, 25(3), 134-150.
- Torres-Jiménez, M. (2021). Adaptación etaria de programas de habilidades socioemocionales. *Cuadernos de Desarrollo Evolutivo*, 16(2), 89-107.
- Valdez-Martínez, K. (2022). Programas integrales de prevención del bullying en República Dominicana. Editorial Convivencia Escolar.
- Valdez-Reyes, P. (2022). Caracterización de la participación familiar en espacios emocionales dominicanos. *Revista de Estudios Familiares*, 18(1), 56-75.

- van de Sande, M. C. E., Fekkes, M., Kocken, P. L., Diekstra, R. F. W., Reis, R., & Gravesteyn, C. (2019). ¿Los programas universales de aprendizaje socioemocional para estudiantes de secundaria mejoran las competencias que abordan? Una revisión sistemática. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1545-1567.
- Vargas, C., & Mendoza, A. (2022). Ambientes físicos para el aprendizaje socioemocional: Diseño y funcionalidad. *Espacios Educativos*, 16(3), 123-139.
- Vargas, C., & Mendoza, P. (2022). Espacios físicos y ambientes de aprendizaje socioemocional. *Revista de Psicología Educativa*, 40(1), 89-107. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.40.1.6>
- Vargas, P., & Mendoza, K. (2022). Espacios físicos para el bienestar emocional estudiantil. *Revista de Pedagogía Ambiental*, 19(2), 67-83.
- Vargas-Mejía, R. (2021). Marco estratégico ministerial para recursos de espacios emocionales. *Boletín de Políticas Educativas*, 12(4), 23-41.
- Vargas-Peña, S. (2021). Fundamentos del marco estratégico MINERD para espacios emocionales. Publicaciones Oficiales del Ministerio de Educación.
- Weissberg, R., & Cascardino, J. (2022). Beneficios académicos y de salud mental del aprendizaje social y emocional. En J. Cohen (Ed.), *Educando mentes y corazones* (pp. 15-32). Teachers College Press.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2022). La base científica que vincula el aprendizaje social y emocional con el éxito escolar. En J. Zins et al. (Eds.), *Construyendo el éxito académico sobre la base del aprendizaje social y emocional* (pp. 3-22). Teachers College Press.

ANEXOS

Anexo 1

República Dominicana
Universidad Tecnológica del Cibao Oriental
Patrimonio de la comunidad



Facultad de Ciencias y Humanidades
 Escuela de Orientación

Instrumento Diagnóstico para aplicar a orientadores y docentes del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-02.

Somos estudiantes de la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental – UTECO, y estamos realizando un proyecto titulado **“Estrategias del Uso de los Espacios Emocionales para trabajar los Estudiantes del Nivel Secundario, Distrito Educativo 16-02”**, para optar por el título de licenciatura en Ciencias de la Educación Mención Orientación Escolar, en ese sentido le estamos solicitando que nos colaboren con la información requerida en este instrumento. Las informaciones obtenidas en el mismo serán manejadas de manera global con privacidad.

Historia del centro educativo

Cantidad de docentes

Cantidad de orientadores

Cantidad de estudiantes

Sección I: Estrategias implementadas por docentes y orientadores

1. **¿Con qué frecuencia implementa actividades específicas para el desarrollo emocional de sus estudiantes?**
 - a) Diariamente
 - b) Semanalmente
 - c) Mensualmente
 - d) Ocasionalmente
 - e) Nunca
2. **¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza con mayor frecuencia en los espacios emocionales?**
 - a) Dinámicas grupales y círculos de conversación
 - b) Técnicas de relajación y mindfulness
 - c) Actividades artísticas y creativas
 - d) Juegos y actividades lúdicas
 - e) Ninguna de las anteriores
3. **¿Recibe capacitación continua sobre manejo de espacios emocionales?**
 - a) Sí, regularmente
 - b) Sí, ocasionalmente
 - c) Muy pocas veces
 - d) No, pero me gustaría recibirla
 - e) No es necesario
4. **¿Considera que las estrategias que implementa son efectivas para el bienestar emocional de los estudiantes?**
 - a) Muy efectivas
 - b) Efectivas
 - c) Moderadamente efectivas
 - d) Poco efectivas
 - e) No efectivas

Sección II: Programas desarrollados desde la Unidad de Orientación y Psicología

5. **¿Existe en su centro educativo un programa estructurado para espacios emocionales?**
 - a) Sí, muy bien estructurado
 - b) Sí, moderadamente estructurado
 - c) Sí, pero poco estructurado
 - d) No existe, pero se planifica implementar
 - e) No existe
6. **¿Con qué frecuencia la Unidad de Orientación y Psicología desarrolla actividades de espacios emocionales?**
 - a) Semanalmente
 - b) Quincenalmente
 - c) Mensualmente
 - d) Trimestralmente
 - e) No desarrolla actividades regulares
7. **¿Los programas de espacios emocionales incluyen seguimiento y evaluación de resultados?**
 - a) Sí, con evaluación sistemática
 - b) Sí, con evaluación ocasional
 - c) Sí, pero sin seguimiento formal
 - d) No incluye evaluación
 - e) No estoy seguro/a
8. **¿Cómo califica la coordinación entre docentes y la Unidad de Orientación para desarrollar espacios emocionales?**
 - a) Excelente coordinación
 - b) Buena coordinación
 - c) Regular coordinación
 - d) Poca coordinación
 - e) No hay coordinación

Sección III: Integración de padres y tutores

9. **¿Se involucra a los padres y tutores en las actividades de espacios emocionales?**
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
10. **¿Qué nivel de participación muestran los padres y tutores cuando son convocados a actividades de espacios emocionales?**
 - a) Muy alta participación (más del 80%)
 - b) Alta participación (60-80%)
 - c) Participación moderada (40-60%)
 - d) Baja participación (20-40%)
 - e) Muy baja participación (menos del 20%)
11. **¿Los padres y tutores reciben orientación sobre cómo apoyar el desarrollo emocional de sus hijos en casa?**
 - a) Sí, regularmente
 - b) Sí, ocasionalmente
 - c) Muy pocas veces
 - d) No, pero deberían recibirla
 - e) No es necesario

12. ¿Considera que la integración de los padres y tutores mejora la efectividad de los espacios emocionales?

- a) Mejora significativamente
- b) Mejora considerablemente
- c) Mejora moderadamente
- d) Mejora poco
- e) No mejora

Sección IV: Disponibilidad de recursos materiales y físicos

13. ¿Su centro educativo cuenta con espacios físicos adecuados para desarrollar actividades de espacios emocionales?

- a) Sí, espacios muy adecuados
- b) Sí, espacios adecuados
- c) Sí, pero espacios limitados
- d) No, pero se adaptan otros espacios
- e) No cuenta con espacios apropiados

14. ¿Dispone de materiales suficientes para desarrollar actividades de espacios emocionales?

- a) Sí, materiales abundantes
- b) Sí, materiales suficientes
- c) Sí, pero materiales limitados
- d) No, pero se improvisan materiales
- e) No dispone de materiales

15. ¿El centro educativo destina presupuesto específico para recursos de espacios emocionales?

- a) Sí, presupuesto amplio
- b) Sí, presupuesto moderado
- c) Sí, presupuesto limitado
- d) No hay presupuesto específico
- e) No estoy seguro/a

16. ¿Considera que los recursos disponibles son suficientes para desarrollar efectivamente los espacios emocionales?

- a) Completamente suficientes
- b) Suficientes
- c) Moderadamente suficientes
- d) Insuficientes
- e) Completamente insuficientes

Gracias por su colaboración.

Anexo 2: Rúbrica de evaluación de conocimientos teóricos y metodológicos en educación emocional.

DIMENSIÓN	EXCELENTE (4)	SATISFACTORIO (3)	EN DESARROLLO (2)	INICIAL (1)
Fundamentos del desarrollo socioemocional adolescente	Demuestra dominio integral de las características del desarrollo emocional adolescente y explica con precisión las implicaciones educativas	Comprende los fundamentos del desarrollo socioemocional y establece conexiones con la práctica educativa	Identifica elementos básicos del desarrollo emocional adolescente con apoyo	Presenta conocimiento limitado sobre desarrollo socioemocional adolescente
Neurociencia afectiva aplicada	Aplica principios de neurociencia afectiva para fundamentar estrategias emocionales con sustento científico actualizado	Comprende conceptos básicos de neurociencia afectiva y su relación con el aprendizaje emocional	Identifica algunos conceptos de neurociencia afectiva con orientación	Presenta conocimiento mínimo sobre neurociencia afectiva
Metodologías de intervención emocional	Identifica, compara y fundamenta diversas metodologías de intervención emocional adaptándolas al contexto dominicano	Conoce diferentes metodologías de intervención emocional y sus características generales	Reconoce algunas metodologías básicas de intervención emocional	Presenta conocimiento limitado sobre metodologías de intervención
Análisis contextualizado de casos	Analiza casos complejos del contexto educativo dominicano aplicando marcos conceptuales apropiados y proponiendo soluciones fundamentadas	Analiza casos del contexto educativo estableciendo relaciones entre teoría y práctica	Realiza análisis básicos de casos con orientación y apoyo	Presenta dificultades para analizar casos contextualizados

Anexo 3: Lista de cotejo para evaluación de competencias prácticas en facilitación de espacios emocionales

COMPETENCIA PRÁCTICA	LOGRADO	EN PROCESO	NO LOGRADO	OBSERVACIONES
Facilitación de círculos de conversación				
Establece encuadre claro con normas de convivencia emocional				
Crea ambiente de confianza y seguridad emocional				
Formula preguntas abiertas que promueven reflexión profunda				
Facilita participación equitativa de los estudiantes				
Gestiona adecuadamente momentos de tensión o conflicto				
Dinámicas de regulación emocional				
Identifica el estado emocional del grupo apropiadamente				
Selecciona dinámicas apropiadas según necesidad detectada				
Facilita ejercicios de respiración consciente efectivamente				
Guía procesos de identificación y expresión emocional				
Promueve estrategias de autorregulación en estudiantes				
Técnicas de escucha activa				
Mantiene contacto visual y postura receptiva				
Realiza parafraseo y reformulación apropiadamente				
Valida emociones sin juzgar ni minimizar				
Formula preguntas clarificadoras pertinentes				
Resume y cierra conversaciones constructivamente				
Intervención en situaciones emocionales				
Detecta señales de alerta emocional tempranamente				
Responde con empatía y contención apropiada				
Aplica protocolos de intervención según corresponda				
Refiere casos que requieren atención especializada				
Documenta intervenciones realizadas adecuadamente				

Criterio de logro: Se considera competencia adquirida cuando se alcanza el 80% de indicadores logrados.

Anexo 4: Protocolo de evaluación del sistema de acompañamiento continuo y comunidades de práctica

SECCIÓN A: PARTICIPACIÓN EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Indicador	Nunca (1)	Ocasionalmente (2)	Frecuentemente (3)	Siempre (4)
Asiste puntualmente a reuniones mensuales programadas				
Participa activamente compartiendo experiencias de aula				
Reflexiona críticamente sobre sus propias prácticas				
Ofrece retroalimentación constructiva a colegas				
Incorpora sugerencias recibidas en su práctica				
Documenta y sistematiza experiencias significativas				

SECCIÓN B: TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES AL AULA

Indicador	Inicial	En desarrollo	Logrado	Sobresaliente
Implementación de círculos de conversación en aula				
Aplicación de dinámicas de regulación emocional				
Integración de técnicas de escucha activa en interacciones diarias				
Manejo de protocolos de intervención emocional				
Adaptación de estrategias al contexto específico de su aula				

SECCIÓN C: ACOMPAÑAMIENTO Y ASESORÍA ESPECIALIZADA

Dimensión	Valoración cualitativa
Aprovechamiento de visitas de acompañamiento en aula	
Receptividad ante retroalimentación especializada	
Implementación de recomendaciones recibidas	
Solicitud proactiva de asesoría según necesidades	
Evidencia de crecimiento profesional continuo	

SECCIÓN D: IMPACTO EN ESTUDIANTES (Observación en aula)

INDICADOR DE IMPACTO	EVIDENCIADO	OBSERVACIONES
Los estudiantes participan con mayor confianza en espacios emocionales	☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No	
Se observa mejora en la regulación emocional del grupo	☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No	
Se evidencia fortalecimiento del clima de aula	☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No	
Los estudiantes utilizan lenguaje emocional apropiado	☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No	
Se reduce la frecuencia de conflictos interpersonales	☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No	