

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

"RASGOS DEL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE LA INFANCIA, PRESENTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES DE 8 A 12 AÑOS DE UN CENTRO EDUCATIVO PRIVADO DE LA ZONA 12 DE VILLA NUEVA."

TESIS DE GRADO

MARYAM LILIE PÉREZ CASTILLO
CARNET 20831-15

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, ENERO DE 2018
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

"RASGOS DEL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE LA INFANCIA, PRESENTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES DE 8 A 12 AÑOS DE UN CENTRO EDUCATIVO PRIVADO DE LA ZONA 12 DE VILLA NUEVA."

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR
MARYAM LILIE PÉREZ CASTILLO

PREVIO A CONFERÍRSELE
TÍTULO Y GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, ENERO DE 2018
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. MARCO TULIO MARTINEZ SALAZAR, S. J.

VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: ING. JOSÉ JUVENTINO GÁLVEZ RUANO

VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS

SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANO: MGTR. HÉCTOR ANTONIO ESTRELLA LÓPEZ, S. J.

VICEDECANO: DR. JUAN PABLO ESCOBAR GALO

SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN
MGTR. RUTH NOEMI NUÑEZ GARCIA DE HOFFENS

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN
MGTR. ROSEMARY ROESCH ANGUIANO

Guatemala, 22 de noviembre de 2017

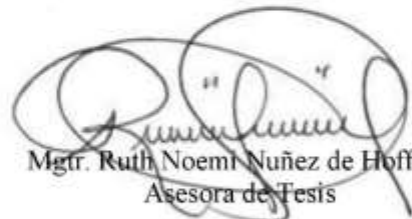
**Señores Consejo
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar
Ciudad**

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a Uds. para someter a su consideración el informe final de la tesis "RASGOS DEL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE LA INFANCIA, PRESENTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES DE 8 A 12 AÑOS DE CENTRO EDUCATIVO PRIVADO DE LA ZONA 12 DE VILLA NUEVA" de la estudiante **Maryam Liliie Pérez Castillo**, carné **2083115**, de la Licenciatura en Educación y Aprendizaje.

He revisado el mismo y considero que llena los requisitos exigidos por la Facultad de Humanidades para trabajos de esta naturaleza por lo que solicito nombren al revisor, para la evaluación respectiva.

Atentamente,



Mgtr. Ruth Noemi Nuñez de Hoffens
Asesora de Tesis



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala

FACULTAD DE HUMANIDADES
No. 052490-2018

Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado de la estudiante MARYAM LILIE PÉREZ CASTILLO, Carnet 20831-15 en la carrera LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 051678-2018 de fecha 29 de enero de 2018, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"RASGOS DEL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE LA INFANCIA, PRESENTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES DE 8 A 12 AÑOS DE UN CENTRO EDUCATIVO PRIVADO DE LA ZONA 12 DE VILLA NUEVA."

Previo a conferírsele título y grado académico de LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 30 días del mes de enero del año 2018.



Irene Ruiz Godoy

MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar

AGRADECIMIENTOS

A DIOS: Porque ha sido mi gran compañía y apoyo durante toda mi vida, por permitirme conocerlo y encontrar en Él, amor, paz y sabiduría.

A MI MADRE: Isita Lily Castillo López, mi gran guía, quien ha forjado mi camino con su ejemplo y me ha hecho la persona que soy, apoyándome siempre con mucha ternura y amor incondicional.

A MI PADRE: Francisco Pérez Javier, mi gran maestro, que con mucha sabiduría se tomó el arduo trabajo de formarme con paciencia y comprensión, brindando su ayuda con cariño desmedido.

A MI HERMANA: Lourdes Pérez Castillo, mi mejor amiga, que con su esfuerzo me ha dejado muchos aprendizajes.

A MIS HERMANOS: Ioannen, Amner y Joseph Pérez Castillo, mis soportes, por su ejemplo, consejos y ayuda inagotable.

A MI FAMILIA: Tías, primos, primas y sobrinos, en especial a Angel y Gisselle, agradezco su confianza en mis capacidades para completar este logro, sus muestras de cariño y compañía.

A MIS AMIGAS Y AMIGOS: Por estar al pendiente de cada momento del proceso, por su apoyo, cercanía y compañerismo constante.

A MI ASESORA: Ruth Núñez, por ser una gran acompañante, por su dedicación y esfuerzo por transmitir tranquilidad y seguridad; es un gran ejemplo.

AL LICEO JAVIER: Por abrir sus puertas y dejarme encajar con la misión y visión del centro evangelizador en plataforma educativa, por ser una gran fuente de aprendizaje constante.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Desarrollo socioafectivo.....	16
1.2. Etapas del desarrollo socioafectivo	17
1.3. Habilidades emocionales, morales y sociales:	18
1.4. Dimensiones del desarrollo socioafectivo.....	20
1.5. Beneficios escolares del abordaje socioafectivo en el proceso pedagógico	26
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	31
2.1 Objetivo General	33
2.2. Objetivos específicos	33
2.3. Elemento de estudio.....	33
2.4. Definición de elementos de estudio.....	33
2.5. Alcances y Límites	35
2.6. Aportes	36
III. MÉTODO	37
3.1. Sujetos	37
3.2. Instrumentos.....	38
3.3 Procedimiento	39
3.4. Diseño y metodología.....	40
IV. RESULTADOS	41
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	54
VI. CONCLUSIONES	59
VII. RECOMENDACIONES	60
VIII. REFERENCIAS.....	61
ANEXOS.....	65

RESUMEN

El presente estudio, tuvo como objetivo determinar los rasgos socioafectivos en niños y niñas de 8 a 12 años de Centro Educativo privado de la zona 12 de Villa Nueva, en el proceso de aprendizaje-enseñanza. En esta investigación se trabajó con 323 estudiantes de segundo a sexto primaria en jornada matutina. Se escogió de forma aleatoria dos secciones de cada grado.

Este estudio fue de tipo cuantitativo, con diseño no experimental transversal y con alcance descriptivo. El instrumento que se utilizó consistió en una escala de valoración que se estructuró con 16 preguntas sobre las dimensiones intrapersonal, autorregulación, interpersonal y discernimiento moral. Se elaboró por la investigadora específicamente para esta investigación, con el fin de medir los rasgos socioafectivos de estudiantes de 8 a 12 años de ambos sexos.

Al finalizar la investigación, se concluyó que los estudiantes demostraron poseer rasgos socioafectivos que indican una adecuada regulación emocional, autoestima, motivación, resiliencia, empatía, cooperación en el trabajo en equipo, restauración, conciencia ética y social, comunicación verbal y no verbal, escucha activa, lectura de contextos, toma de perspectiva, negociación, creatividad para buscar soluciones y una habilidad en la toma de decisiones. Por lo que se recomienda continuar profundizando en los rasgos identificados en esta investigación, considerando causas y efectos posibles para ampliar el perfil de los estudiantes.

I. INTRODUCCIÓN

Los diferentes avances en la sociedad, en la forma de vivir, socializarse y aprender han provocado numerosos cambios en las conductas sociales de las nuevas generaciones. Las relaciones interpersonales juegan un rol fundamental en la construcción de la competencia socioemocional en la infancia, generando una relación bilateral en la comunicación, mediante un proceso de integración de información que toma en cuenta al otro para la producción de una comunicación asertiva; con esto se logra mantener un balance y armonía para beneficiar la eficacia al relacionarse con sus iguales, por medio del reconocimiento de emociones que facilita la expresión y genera vínculos sanos.

La Secretaría de Educación de Colombia (2004) describe el afecto como una particularidad especial de los seres humanos, pudiendo llegar a ser una herramienta pedagógica que, de ser fomentada por los centros educativos, puede crear un mejor ambiente escolar y fomentar en los estudiantes relaciones respetuosas y amables; incluso, puede propiciar el gusto por el aprendizaje, se puede establecer el valor de la dignidad humana como un principio de actuación, buscando la asertividad como estilo de comunicación y la práctica de los derechos humanos como forma de reconocer al otro.

Según la Ley de Educación Nacional (1991) uno de los grandes fines de la Educación en Guatemala es brindar una educación cimentada en principios humanos, culturales, científicos, espirituales y técnicos que construyan estudiantes que sean ciudadanos integralmente capacitados para el trabajo, la convivencia social y les permita tener acceso a mejores niveles de vida.

Lo anterior implica el desarrollo de la personalidad integral de los estudiantes donde pueden distinguirse como mínimo tres grandes aspectos: el desarrollo cognitivo emocional y social. El primero ha recibido un énfasis especial en la educación actual, relegando a un segundo plano el desarrollo emocional y social del estudiante, sin tomar en cuenta que es el enlace entre los aspectos cognitivos, afectivos y sociales que logra internalizar el verdadero aprendizaje y se desarrolla la motivación para un aprendizaje continuo. Es decir, el éxito de las habilidades cognitivas está relacionado con el desarrollo de habilidades afectivas y sociales, “Un niño que se siente acogido y comprendido, en el

mundo escolar, desarrollará un sentimiento de pertenencia, motivación por el aprendizaje y una buena autoestima positiva” (Milicic, 2012, p. 82).

Teniendo en cuenta lo anterior en esta investigación se pretende determinar los rasgos socioafectivos en niños y niñas de 8 a 12 años de Centro Educativo privado de la zona 12 de Villa Nueva, en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

A partir de la necesidad de mejorar el proceso de acompañamiento de estudiantes, han surgido diversas investigaciones centradas en adicionar la formación socioafectiva a las áreas cognitivas y físico-creativas, como un canal conductor de los procesos de aprendizaje para proporcionar una educación integral y lograr trascender el ejercicio educativo que prioriza el área cognitiva como base primordial de la labor docente. Es así como es posible analizar diversos estudios realizados a nivel nacional e internacional.

A nivel nacional, Fernández (2016) presenta su investigación con el objetivo de identificar las ventajas de la estimulación temprana en el desarrollo psicosocial en estudiantes de 5 años, de una escuela de educación parvularia en el departamento de Suchitepéquez, Guatemala. Esta investigación fue tipo descriptivo, y se realizó con una muestra de 50 niños y niñas comprendidos en la edad antes mencionada, aplicando un instrumento diseñado para la investigación con 30 interrogantes clasificadas en 3 áreas (estimulación temprana, desarrollo psicosocial y emocional) con un rango de alto, medio y bajo. En los resultados que responden al área de desarrollo psicosocial, se observó que un 88% posee un alto rendimiento, y el 8% y 4% se encuentran en los niveles bajo y medio. Por otro lado, en el desarrollo emocional un 76% posee un nivel alto, mientras que el 14% y 10% están en un rango bajo y medio. En el área emocional, el 96% manifiestan amabilidad y cariño con las personas con las que se relaciona, un 88% demuestra independencia y gusta de jugar con los demás, otro gran porcentaje de niños y niñas (92%) son capaces de hablar sobre los sentimientos más no de expresarlos, Asimismo, un 96% logran expresar respeto hacia los demás, el 96% expresan tener relaciones positivas con los que le rodean. La autora concluyó que si se logra estimular eficazmente el área socioafectiva, beneficiará la construcción de las bases básicas para alcanzar un clima de armonía, con actitudes positivas, una interiorización de hábitos y valores, junto con una comprensión y aplicación de derechos y responsabilidades. Dentro de sus

recomendaciones está el implementar un espacio en la secuencia didáctica que responda a las necesidades de los estudiantes.

Bolaños (2015) realizó una investigación acerca de las relaciones interpersonales docentes y manejo de conflictos administrativos educativos en el departamento de Quetzaltenango, Guatemala. Se utilizó un tipo de investigación cualitativo, de diseño descriptivo y como metodología estadística, la correlación de Pearson. El fin principal fue informar sobre la problemática en las relaciones interpersonales que se manifiestan entre educadores y cómo estos conflictos influyen en la administración escolar. Ya que el manejo de estas situaciones es de gran importancia en la educación de los estudiantes pues son un constante ejemplo en el desarrollo socioafectivo. Se emplearon dos cuestionarios, uno para cada variable. Una de las conclusiones es que no se evidencia problemáticas entre educadores, pues el nivel de interacciones es bueno, reflejando un manejo de conflictos con un nivel muy bajo pero aceptable, pues utilizan el diálogo como resolución de conflictos. La recomendación del autor es la implementación de actividades para la conservación de los buenos niveles de interacción docente, y realizar modelajes constantes para trascender a los estudiantes.

Gálvez-Sobral y Argueta (2015) plantearon una investigación con enfoque mixto en la ciudad de Guatemala. Su objetivo era conocer la opinión y tendencias sobre la educación socioemocional en cuatro escuelas participantes del país. Los sujetos fueron estudiantes, educadores y padres de familia a quienes se les aplicó una encuesta y la información recogida se analizó a través de un proceso de codificación emergente la cual permitió generar perfiles socioemocionales de los actores involucrados. Los resultados muestran la importancia de enseñar el autocontrol y el manejo de emociones en la comunidad educativa, especialmente el manejo del enojo; además se presenta la necesidad de fomentar espacios de comunicación efectiva entre padres, hijos y docentes. Una de sus recomendaciones en cuanto a la capacitación docente, se enfatiza la necesidad de centrar el currículo en el estudiante y fomentar una postura activa de mediador y facilitador del aprendizaje.

Por su parte González (2013) realizó un estudio con el objetivo de conocer los factores psicosociales asociados a la violencia escolar en una escuela primaria del sector público,

en Sololá, Guatemala. La investigación fue de tipo cualitativo, cuyo propósito fue dar a conocer las manifestaciones de la violencia escolar por medio de un estudio de sus tipos, causas y motivaciones, resaltando el comportamiento agresivo y violento desde un punto de vista psicosocial. El documento se realizó en base a estudio de casos y se apoya en instrumentos de recolección de información como: observación, visitas domiciliarias, diálogos, entrevistas, grupos focales y grabaciones. Los sujetos fueron diversos actores dentro del contexto educativo del nivel primario, miembros del COCODE, educadores, madres y padres de familia, autoridades educativas. Entre los resultados obtenidos se vio necesario que los educadores trabajen en su realidad objetiva y subjetiva; intervenir en su medio para reducir y abordar efectivamente todas las circunstancias que formen estrés y dificulten el manejo de las situaciones inadecuadas que se presentan en la escuela. Como recomendación se vio la necesidad de desarrollar actividades en prevención del maltrato, fomentando relaciones sanas donde prevalezca el respeto, cuidado y la protección de la persona individual y social, forjando un ambiente armonioso y pacífico.

Otra investigación que estudia la emoción en su campo práctico se denomina *Rol del docente inicial en el desarrollo físico y social del niño en primera infancia* (León, 2013) la autora elaboró su informe en la ciudad de Quetzaltenango, Guatemala. Ejecutó el trabajo con 10 directoras y educadoras de preprimaria en la guardería *La casa del niño* y el *centro de estimulación temprana Molinitos*, utilizando metodologías de carácter cualitativo, con enfoques hermenéuticos, comprensivos y estudio de caso. En los resultados, la autora resaltó que las educadoras de educación inicial poseen un rol importante en el que integran los conocimientos cognitivos y socioafectivos, mediando entre la estimulación de la autonomía según sus capacidades, empleando en todo momento una comunicación asertiva. Otro hallazgo fue, la importancia de la afectividad durante los procesos de aprendizaje siendo un eje transversal. Propuso, a manera de recomendación, poseer espacios de observación sistemática permanente por parte de las educadoras, permitiendo identificar la forma como interactúan los estudiantes, reconocer sus intereses y gustos, con el fin de modificar sus prácticas educativas, enriqueciéndolas y adecuándolas a cada grupo.

Cruz (2006) en su investigación, buscó identificar los lineamientos para elaborar un programa educativo a nivel primario para trabajar con niños(as) talentosos(as) a partir de sus características cognitivas y socio-afectivas. Se realizó en el Centro educativo Rotario Benito Juárez, ubicado en la ciudad de Guatemala, con una metodología de investigación de tipo cualitativo, y empleando una entrevista estructurada aplicada a educadores como instrumento. Fueron ellos quienes brindaron los datos para proponer lineamientos para diseñar un programa educativo. La autora concluyó que los educadores del nivel primario regular y especial precisan educarse sobre las diferencias entre estudiantes talentosos, genios, superdotados y otros términos relacionados, y a su vez necesitan aprender sobre sus características y necesidades. Una de las recomendaciones fue sistematizar los lineamientos utilizados para diseñar programas educativos que beneficien las necesidades afectivas que demuestran.

Es así como los estudios nacionales coinciden en dar importancia al desarrollo socioafectivo de los estudiantes y la necesidad de que los profesores estén formados en cuanto al tema, ya que resulta de gran relevancia para la educación para poder formar ciudadanos competentes, comprometidos, conscientes y compasivos.

A nivel internacional también se han realizado estudios relacionados con el tema de esta investigación. Algunos de ellos se describen a continuación.

En el plano internacional, Urquijo (2017), enfocó su estudio en conocer las prácticas cognitivas y particularidades de la personalidad y cómo estas influyen en los procesos de aprendizaje, reflejados en el desempeño académico; la investigación tuvo como objetivo analizar las relaciones que se establecen entre el desempeño académico y las características individuales. El estudio se realizó con una muestra de 888 estudiantes de séptimo y noveno año de centros educativos públicos y privados de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Utilizó diferentes pruebas psicométricas que midieron, sociabilidad, autoconcepto, estrés escolar, razonamiento abstracto, aptitudes diferenciales, autocontrol infantil, cuestionario de personalidad de Eysenck, depresión infantil, ansiedad, percepción del apoyo escolar y percepción del apoyo familiar. En base a los resultados se logró concluir que es de suma importancia la incidencia que pueden llegar a tener los rasgos socioculturales y características propias del grupo de estudiantes y de sus

instituciones. Una de las principales problemáticas para la mayor parte de los educadores es la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; dificultándoles emplear indicadores psicológicos o institucionales que beneficien la ejecución de deducciones o secuelas sobre el desempeño académico de los estudiantes. Entre sus recomendaciones está el seguir investigando sobre las carencias que implican grandes impedimentos para crear y aplicar estrategias preventivas que permitan evitar la deserción escolar o el bajo rendimiento académico.

Cárdenas y Rodríguez, (2016) desarrollaron una investigación desde la línea de desarrollo de la primera infancia, de carácter etnográfico, con la intención de responder a la pregunta ¿cómo se configura la relación entre docentes, niños y niñas de transición y su influencia en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños en su interacción cotidiana? Para ello se hizo un trabajo de campo en dos instituciones educativas públicas, una en Bogotá y otra en Funza, Colombia, con los niños y las niñas de transición, sus respectivas docentes y algunos padres de familia. Con esto se concluyó que las interacciones que construyen las docentes con los niños y las niñas pueden favorecer o no, la construcción de la dimensión socioafectiva; dependiendo del tipo de interacción que establece el docente con los niños y las niñas y a largo plazo la relación que construyen, es así como una relación de influencia potencia en los niños, las niñas y las docentes sus habilidades intra-subjetivas e intersubjetivas. Lo anterior permite conformar sujetos seguros, felices, quienes pueden expresar asertivamente sus emociones y constituir relaciones positivas. A manera de recomendación se sugiere el cambio de las relaciones de poder y autoridad de educadores a educandos, pues infunden temor en los niños, imposibilitándolos a expresar lo que siente y piensa.

Marín, Vallejo-Gerena, Niño-Camacho, y García-Arbeláez, (2016) plantearon como objetivo principal identificar factores que impiden el desarrollo socioafectivo de niños entre 5 y 6 años, a partir de teorías del desarrollo moral. Se trabajó con educandos escolarizados, grado transición, de una escuela en Calarcá, Quindío. El enfoque metodológico fue cualitativo, tipo etnográfico; se aplicaron instrumentos como: entrevistas no estructuradas, observación guiada, y un test de apercepción infantil (CAT-A); Los datos recabados se plasmaron en diarios de campo, notas de campo y cuadros analíticos

de aplicación del test. Los resultados obtenidos reflejaron que las principales causas de los problemas en relación al desarrollo del juicio moral, se manifiestan de acuerdo cómo se ha desarrollado el área socioafectiva, influenciado por el ambiente familiar, cultural y educativo. Esto llevó a recomendar el fortalecimiento de la formación de estas áreas desde el hogar, ya que las conductas de los estudiantes en el ámbito escolar son reflejo de su desarrollo moral formado desde el corazón de la familia.

Entre los estudios sobre las características socioafectivas del alumnado con altas capacidades, López-Aymes, Vázquez, Navarro, y Acuña (2015) efectuaron un estudio en México, con el objetivo de conocer las características socioafectivas que demostraban estudiantes con altas capacidades cognitivas al inicio de un programa de enriquecimiento extracurricular de índole socioafectivo, con el fin de orientar la atención educativa. Para el estudio participaron cinco niños detectados con altas capacidades intelectuales con edades de 8 y 12 años. Los criterios de inclusión que se consideraron dentro de esta investigación fueron: haber sido detectados previamente con altas capacidades intelectuales, estar escolarizados en escuelas públicas o privadas de una misma área, la participación de padres de familia y sujetos de estudio, por un año completo y el no participar en otro programa extracurricular similar mientras participa. En los resultados los niños mostraron diferentes niveles de adaptación social y afectiva, mostrando algunos rasgos de desajuste personal o social en la mayoría; especialmente tres participantes presentan características que los situaban en riesgo. Así mismo, se visualizaron escasas relaciones interpersonales, autoestima baja, estrés social, relacionado a una falta de conocimiento de estrategias adecuadas de interacción. Se sugirió realizar actividades que promuevan espacios de recreación para fortalecer los lazos afectivos entre educadores y estudiantes.

En su tesis, Benavides (2012) presentó una investigación con un enfoque mixto, con el fin de reforzar conductas socio-afectivas en estudiantes de 8 a 10 años desde un enfoque de la inteligencia emocional para el perfeccionamiento de las relaciones interpersonales fuera y dentro del aula. La investigación se realizó con estudiantes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, en Colombia. Realizando un análisis social aplicando un instrumento denominado encuesta escala de conducta violenta y social en

la escuela; además, utilizando la estrategia de mapa parlante se logró acumular datos de manera gráfica según las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, realizando grupos de niños y niñas. Una de las conclusiones principales fue la notoria efectividad del programa a los niños aportándoles y beneficiándolos en las relaciones interpersonales a nivel grupal, dado que ellos aprendieron a entender las emociones de sus compañeros. La recomendación fue seguir fortaleciendo conductas socioafectivas brindando a los estudiantes una metodología lúdica como eje fundamental para fortalecer conductas adecuadas en el aula.

Por otro lado, Murillo y Hernandez-Castilla, (2011) presentan los datos de su investigación a nivel internacional, con el objetivo de conocer los elementos que en ambiente escolar se asocian al desarrollo socioafectivo en los estudiantes; el estudio se realizó en el nivel primario en Iberoamérica. Para la investigación se empleó un análisis multinivel con 4 áreas, se consideraron 5.603 estudiantes de 248 secciones representando a 98 centros educativos de 9 países. Las pruebas aplicadas evaluaron cuatro elementos del área socioafectiva (satisfacción con la escuela, autoconcepto, convivencia social y comportamiento académico). En los resultados se observa diferentes factores de aula como la búsqueda del valor de la dignidad humana y la importancia de la escuela como medio de desarrollo socioafectivo, coherentes con los hallazgos en la investigación sobre eficacia escolar con factores cognitivos. La recomendación principal fue continuar evaluando al mismo grupo después de hacer una intervención en base a los resultados obtenidos con el fin de observar cambios significativos.

Un estudio de Martorell, González, Rasal y Estellés (2009), realizado en España para la revista *European Journal of Education and Psychology*, tuvo una muestra de 135 estudiantes de 6 a 12 años, 59 niños y 76 niñas de nivel socioeconómico medio, con el objetivo de conocer sobre la convivencia e inteligencia emocional en niños y niñas en edad escolar. Empleando como instrumentos el test psicométrico ASB, Bull-S y IVE-J escala de impulsividad, se logró concluir que el tema de violencia o agresividad dentro de la etapa escolar es de gran relevancia para todos los involucrados en la educación de los niños en esta etapa, debido a que las instituciones educativas, junto a la familia, son las que velan por la formación integral de los niños y adolescentes. Los resultados

mostraron ser muy valiosos ya que permiten diseñar programas individualizados de intervención en base a las variables de edad, género y empatía en relación con la agresividad. En base a los resultados se presentó como recomendación, impulsar investigaciones sobre la unión entre las variables de empatía, autocontrol e impulsividad, como parte de la dimensión de inteligencia emocional, con las conductas agresivas en el clima escolar.

Mena, Romagnoli, y Valdés (2009), en su investigación cualitativa realizada en Chile, analizaron y sistematizaron por medio de la metodología de comparación los datos de las investigaciones realizadas en Estados Unidos e Inglaterra, para conocer sobre la aplicación de programas educativos que desarrollan el área socioafectiva; para su estudio se aplicó como instrumento guías categoriales. Posteriormente se desarrolló una descripción de las investigaciones, ampliando la información sobre los ámbitos donde se refleja un gran impacto: entre las conclusiones se refleja una mejor disposición del ámbito escolar que favorece el aprendizaje, un gusto por pertenecer a la institución educativa y una actitud disciplinada constante, actitud y habilidades que motivan el aprendizaje, el rendimiento académico y habilidades socioemocionales y ciudadanas. Los datos permiten observar el valor que tiene el desarrollo de la dimensión socioafectiva y ética en la etapa escolar, como un modo de prevención para confrontar los desafíos de la educación actual. Como recomendación, se sugirió evitar dividir la dimensión social y emocional de la cognitiva, retomando y reformando las dos como eje transversal en los salones, como un círculo virtuoso.

En un estudio descriptivo, López (2007) elaboró una investigación con el objetivo de caracterizar las dimensiones del desarrollo psicoafectivo en estudiantes de 6 a 12 años y pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo, en la ciudad de Barranquilla, Colombia; esta investigación fundamentada en la teoría de orientación psicodinámica. Se trabajó con una muestra de 125 niños y niñas de primero a cuarto grado de la Institución Educativa San Vicente de Paúl, aplicando una prueba proyectiva de personalidad, (Wartegg) y una herramienta de observación diseñada por la autora. Con los resultados se llegó a dos conclusiones importantes: se observaron dificultades en el traslado de la energía libidinal, lo que influye en las oportunidades de crear relaciones interpersonales

sanas; también se encontró un mínimo desarrollo de actividades competitivas que incide en su capacidad de logro. Como recomendación se planteó realizar capacitaciones al personal educativo y a los padres de familia en base a los resultados obtenidos.

En congruencia con otros estudios, una investigación cuantitativa, no experimental, descriptiva realizada en Bogotá por la Secretaría de Educación (2004) con estudiantes de primaria, presentó alternativas para que los centros educativos fortalecieran su currículo, fusionando el desarrollo socioafectivo como eje central para anclar la dimensión cognitiva y creativa en sus proyectos educativos institucionales. Para realizar el estudio se confeccionó un instrumento de observación personalizado en paralelo con entrevistas que se aplicaron desde la práctica educativa como un apoyo metodológico y didáctico. En conclusión, se logró motivar a los educadores para que se logre sistematizar las experiencias psicopedagógicas con el fin de concientizar e identificar la importancia del área socioafectiva dentro de los salones de clases y continuar construyendo una red de comunicación sobre el alcance social de la educación y a las propuestas que se generan desde la práctica diaria de los educadores. Se recomendó la elaboración de un plan estratégico de mejoramiento institucional para una transformación pedagógica desde la perspectiva socioafectiva.

De acuerdo con los estudios anteriores, el desarrollo socioafectivo está íntimamente relacionado con el desarrollo académico, por lo que se afirma que es importante incluir el primero en los proyectos curriculares. Por otro lado, hacen evidente la importancia de las relaciones de la familia y maestros con el buen desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Es por ello que se confirma la importancia de investigar respecto a los rasgos socioafectivos de la población estudiantil del Centro Educativo en cuestión.

Es necesario establecer un acercamiento a los diferentes temas relacionados de forma directa con el desarrollo socioafectivo y las habilidades desarrolladas para obtener una idea clara de lo que tratará la investigación a desarrollar. Por ello, a continuación, se ofrece un análisis de la teoría que sustentó esta investigación.

1.1 Desarrollo socioafectivo

Según los estudios de Urquijo (2017) la psicología del desarrollo fue la que afianzó la definición de desarrollo socioafectivo para describir el proceso en el cual los individuos trascienden en sus cualidades emocionales, socioculturales y morales; con respecto a sus relaciones interpersonales. De esta forma se establece que este tiene un impacto en el aprendizaje y en el análisis que las personas hacen de su medio ambiente, la comunicación, conductas, interpretación de emociones, entre otros, con el fin de mejorar sus relaciones interpersonales. El desarrollo socioafectivo se entiende como un proceso que se desarrolla de manera progresiva según las relaciones que se generen; un proceso evolutivo y analítico que necesita un crecimiento personal en conciencia y uso de las reglas o convenios sociales para proceder en armonía con los acuerdos colectivos.

Por su parte Romagnoli y Valdés, (2007) evidencian que el área socioafectiva es un proceso activo, progresivo, según los individuos van sumando experiencias, edad y relaciones con los demás. Es un proceso cognitivo en el que se conectan tres elementos para formar comportamientos y actitudes (emociones, interacciones sociales y acciones morales), componentes que son señalados por la teoría de desarrollo psicológico para ser principio y fundamento en las cuatro áreas que se plantean en este documento, para exponer y consolidar el aspecto socioafectivo: el intrapersonal, la autorregulación, la interpersonal y el discernimiento moral; estos reúnen en sí mismos habilidades básicas para provocar la convivencia asertiva y pacífica en la comunidad educativa, desarrollando actitudes que fomentan a toda la comunidad educativa a incluir sus emociones, realizar diálogos y exponer puntos de vista en la vida escolar, en pro del desarrollo integral.

Murillo y Hernandez-Castilla (2011) amplían que éstas áreas y las destrezas que se fomentan promueven un desarrollo óptimo tomando en cuenta la etapa del desarrollo en la que se encuentre el individuo. La psicología evolutiva describe el desarrollo humano como un proceso progresivo de las habilidades que van de la mano con las experiencias, la cual se fragmenta en cuatro grandes etapas: infancia, adolescencia-juventud, adultez y vejez, examinando fases y rasgos delimitados en la forma de percibir el mundo, relacionarse con los demás e impulsar la personalidad.

Mena, Romagnoli y Valdés (2009) expresan que el desarrollo socioafectivo posee cualidades disímiles dependiendo de la etapa evolutiva en la que se coloque la persona. Es fundamental enfatizar que la mayoría de proyectos educativos enfocados en el desarrollo socioemocional, a nivel internacional, han expuesto que si se desarrolla la empatía en la etapa de la primera infancia, la comunicación asertiva y el reconocer puntos de vista distintos al propio, reducen en gran medida las conductas violentas y agresivas durante la adolescencia, demostrando que los estudiantes en la etapa escolar pueden perfeccionar sus cualidades emocionales y comunicativas, en pro de una mejor convivencia.

1.2. Etapas del desarrollo socioafectivo

1.2.1. Niños y niñas de 8 a 10 años

Según Rodríguez (2007), el desarrollo emocional en estas edades se caracteriza por poseer más habilidades para compartir y cooperar. Los niños son capaces de realizar juegos con normas, clave para fomentar las habilidades interpersonales, ya que son capaces de colocar límites, respetar las normas de alguien más. A su vez, durante estas edades se tornan más habilidosos interpretando las emociones y los pensamientos de los demás, facilitándoles la socialización y hacer amistades más cercanas, con las que puede compartir gustos. Estos rasgos generan comunidades sociales a partir de factores en común, casi siempre, entre el mismo género.

Chabot (2009) explica que en esta etapa su colección comunicativa ha avanzado, son capaces de exteriorizar reacciones emocionales menos impulsivas, adaptadas a los principios sociales; sin embargo, se ajusta al ambiente de socialización y de los procesos de formación que se les haya brindado por parte del ejemplo de quienes le rodean. Frente a los problemas, el pensamiento concreto no les permite buscar múltiples respuestas para solucionar una problemática, orientándolos a tomar decisiones esenciales, por esta razón en algunas ocasiones el miedo puede paralizarlos y no les ayuda en la búsqueda de opciones. Por lo tanto, es indispensable fortalecer la creatividad como habilidad para que sean capaces de encontrar diversas soluciones a complicaciones cotidianas.

1.2.2 Niños y niñas de 11 a 12 años

Marchesi y Coll (2004) expresan que, durante este periodo, los niños se encuentran finalizando su infancia y empezando la juventud. En el área emocional, son capaces de asimilar emociones más complejas como la decepción, el alivio, la frustración y la ansiedad. A su vez, la expresión asertiva de estas se ve afectada por el estímulo y acompañamiento que se haya obtenido en las etapas anteriores. Los cambios físicos representan un tema central de esta etapa, por lo que inician con la curiosidad por conocer sobre el género opuesto y su autoestima se ve afectada en su mayoría por la aprobación que reciba de su entorno y de la autoimagen satisfactoria que obtenga con según la imagen socialmente aceptable. Asimismo, como en estas edades el sentido de pertenencia se fortifica, suelen actuar de forma inusual cuando se encuentran acompañados por su grupo de amigos, ya que brindan gran importancia a los comentarios que escuchan.

Manzano (2006) comenta que, aun si se haya desarrollado la asertividad en edades previas, la predisposición a pertenecer a un grupo lidera las estrategias de comunicación, empleando la ironía y el sarcasmo como medio para sobresalir ante el grupo. Se incrementa la imaginación y creatividad, haciendo que las actividades que poseen esfuerzo físico, movimiento y actividades fuera de la rutina les llaman mucho la atención. Como la base fundamental está puesta en las relaciones con sus iguales, suelen dejar en segundo plano la importancia de la educación escolar, descuidando su desempeño académico, aspecto que necesita la compañía de personas mayores para incentivar el desarrollo de habilidades como la empatía, el control de sus emociones, la resiliencia y la automotivación.

1.3. Habilidades emocionales, morales y sociales:

1.3.1 Definición

Desde un enfoque que estudia la dimensión de la psicología evolutiva, los siguientes autores definen el desarrollo afectivo como:

El desarrollo socioafectivo es, en un sentido amplio, aquella dimensión evolutiva que se refiere a la incorporación de cada niño y niña que nace a la sociedad donde vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización: la formación

de vínculos afectivos, la adquisición de los valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única. (Secretaría de Educación, Bogotá, 2004, p. 95)

Según Marchesi y Coll (2004) la dimensión socioafectiva es percibida como el proceso por el cual los seres humanos obtienen la comprensión, las condiciones y las facultades óptimas para identificar y conducir sus emociones, así como para expresar afecto y preocupación por otros, creando relaciones efectivas, controlar situaciones fuertes y tomar decisiones responsablemente. Este proceso debe ser intervenido en tres unidades: la primera con respecto a las habilidades del desarrollo emocional; la segunda relacionada al proceso de desarrollo moral y la tercera relativo al desarrollo social.

1.3.2. El desarrollo emocional

Según Goleman (1995), se puede concebir como un proceso continuo de renovación de conocimientos sobre sí mismo, permitiendo identificar las conductas afectivas personales; cumpliendo un rol principal en la consolidación de la identidad personal, el autoconcepto, la autoimagen y la autonomía, siendo estas fundamentales para el afianzamiento del equilibrio emocional.

1.3.3 El desarrollo moral

Desde la perspectiva de Kohlberg (1997), El desarrollo moral es un camino regulado, definitivo y universal en el que las personas construyen las bases de valoración, acción y conocimiento para subir hacia los escalones superiores de la moral y alcanzar el nivel post-convencional, donde la toma de decisiones morales está basado en un conjunto de compendios, normas y valores que son aprobados universalmente.

1.3.4 El desarrollo social

Cifuentes (2015) señala que en esta área se construye el conocimiento de los demás, relacionándose con la clase de pensamiento que conlleva a la resolución de un acontecimiento social, manifestando conductas adecuadas, ya que cada escenario demanda soluciones diferentes para ser operadas adecuadamente. Involucra encontrar respuestas aprobadas para sí mismo y para el contexto social y cultural, lo que supone habilidades conseguidas en la comunicación asertiva y en la resolución de conflictos.

El desarrollo socioafectivo, según los componentes anteriores, se concibe como el proceso por el cual los individuos aumentan sus habilidades morales, sociales y emocionales, con el propósito de favorecerse de interacciones más colaborativas, productivas y de complemento con los que le rodean. Este aspecto supone que mientras sea mayor el autoconocimiento, mayor y mejor ha de ser la interacción social, por ello se busca que la retención de las habilidades beneficie la dinámica de relación equilibrada con el otro y, de esa forma, se pueda disfrutar una relación social de colaboración y equidad.

1.4. Dimensiones del desarrollo socioafectivo

1.4.1 Dimensión Intrapersonal:

Marchesi y Coll (2004) expresan que los individuos que poseen un desarrollo apropiado de las habilidades intrapersonales son capaces de identificar, controlar y expresar sus sentimientos de forma apropiada y en múltiples contextos, controlar impulsos, manejar el estrés, normar su comportamiento y ser resilientes. Son individuos que expresan sus ideas, gustos, valores y habilidades de forma abierta y segura. Además, se definen por acudir a la automotivación y la auto-regulación, especialmente para alcanzar metas académicas y personales, demuestran confianza en sí mismos, muestran actitudes positivas hacia el futuro, tienen la facultad de ser resilientes y de sobresalir en situaciones que dejen secuelas traumáticas, capacidades que en el ámbito escolar propician una

convivencia sana, el autoconcepto y el enriquecimiento individual al lidiar con conflictos y problemas.

- **La regulación emocional**, según Iskra (2012), se puede definir como la capacidad de reconocer emociones internas y externas, y exteriorizarlas de forma apropiada. Radica en manejar la respuesta emocional que demanda un esfuerzo propio por conservar el autocontrol. El perfeccionamiento de esta habilidad incita a que los estudiantes sean conscientes “tanto de su vida mental como de sus comportamientos o reacciones ante diferentes situaciones” (Iskra, 2012, p. 105); esto requiere discernimiento para alcanzar un balance emocional, manifestar sus emociones de forma calmada y canalizar sentimientos y pensamientos negativos como el odio, la furia o las agresiones (Secretaría de Educación, Bogotá, 2004). Los estudiantes con la facultad para autorregularse según los términos expuestos, no realizan una acción *porque está de moda*, sino que posee la capacidad de elegir utilizando su criterio y demostrar una conducta congruente con esto. Cuando se desarrolla esta habilidad los estudiantes son capaces de tratar con la presión de grupo y evadir conductas que lo coloquen en situaciones de riesgo.
- **La autoestima**, para Urquijo (2017), consiste en el aprecio hacia uno mismo. Se encuentra estrechamente relacionada con el autoconcepto y la autoimagen como procesos para lograr el conocimiento personal, pilar fundamental en el desarrollo de los estudiantes al beneficiar en la autoconfianza y la confianza en los que le rodean; a tomar mejores decisiones, la edificación de relaciones sociales y el manejo de responsabilidades. En este aspecto, la autoestima preside del autoconocimiento. De esta manera, la autoimagen y el autoconcepto fortalecen el sentido de individualidad, esencial para el perfeccionamiento de las relaciones sociales, base de la responsabilidad. Un individuo que posee una excelente autoestima posee las facultades necesarias para afrontar la frustración y el fracaso. Esto ayuda a tomar nuevos retos y dejar atrás crisis que pueden desencadenar factores como reprobación un año escolar.

- **La motivación**, según Robbins (1999), es la que mueve a los estudiantes a actuar de cierta forma o la que ocasiona ser propenso a adaptar una conducta específica; es un impulso que puede ser exterior o interior y que implícitamente lleva al agrado de una acción. De esta forma, la motivación se encuentra fuertemente ligada con la auto-regulación emocional, valorar las simplicidades de la vida, con una mirada positiva; también para afrontar situaciones difíciles y aprender de ellas para continuar. En los centros educativos, la motivación es sumamente importante para potenciar y facilitador del desarrollo integral y óptimo de los estudiantes. Fortalecerla de forma intrínseca y extrínseca, constituye un factor clave para afrontar la indiferencia, el bajo rendimiento y deserción escolar.
- **La resiliencia**, desde la mirada de Iskra (2012), es la facultad individual para recuperarse y regenerarse ante una dificultad. Asimismo, es un proceso interno que no se alcanza una vez, para siempre; por el contrario, es un camino que marca el ciclo vital. De esta forma, todo individuo, en especial si es estudiante, precisa diferentes personas que le apoyen y lo auxilien para recobrar el balance perdido a causa de un acontecimiento traumático y le faciliten su recuperación interior, papel que se entenderá como el de acompañantes de resiliencia, en el cual los padres y educadores tienen un rol esencial.

1.4.2. Dimensión de autorregulación

Rodríguez (2007) lo resume de forma general como una cadena de facultades para lograr conocer y abordar varios ítems inmersos en la socioafectividad y su marca en las relaciones interpersonales. Los individuos con habilidades para relacionarse con los demás localizan fácilmente contrastes y similitudes particulares y grupales útiles para tener empatía; buscan y utilizan adecuadamente los recursos empáticos que les inculcaron en la familia, el centro educativo y la sociedad, conforme a su edad. Instituyen y conservan relaciones sanas y gratificantes, resistentes a la presión social; son diestros en el trabajo en equipo porque buscan y ofrecen asistencia cuando la necesitan, utilizan

la comunicación y la colaboración como herramientas que proporcionan el logro de objetivos y la resolución de conflictos.

- **La empatía** es una virtud que presenta la capacidad de sentir lo que le pasa al otro y actuar con solidaridad; además de conocer permite dar una solución efectiva que se asume ante lo que los demás sienten. Supone la facultad para colocarse en el lugar del otro y comprender lo que perciben o sienten, aun cuando no lo expresen. Los centros educativos integran una variedad de emociones diferentes, lo que demuestra la necesidad de formar personas empáticas capaces de comprenderse entre sí. Es esencial desarrollar estas habilidades en los estudiantes dándoles las herramientas para comunicar sus ideas y emociones, al mismo tiempo que les otorga una mejor conciencia de sí mismos y de los demás, al comprobar que las personas sienten, sufren o anhelan cosas diferentes (Benavides, 2012). Desplegar estas habilidades en el ámbito educativo hace que educadores, padres y estudiantes extiendan su mirada hacia la comprensión y se comprometan en actitudes más solidarias.
- **La cooperación y el trabajo en equipo** componen la habilidad interpersonal para buscar el balance óptimo entre las características personales y las externas; según Shapiro (2012) esto supone comunicar experiencias, encontrar acuerdos en común, realizar trabajos cooperativos y distribuir adecuadamente el tiempo. En el ámbito escolar, el modelaje de los educadores resulta esencial para guiar y provocar replicar actitudes de solidaridad, confianza y trabajo colaborativo. Mantener buenas relaciones entre iguales es un trabajo significativo que influye directamente en la formación holística de los niños y niñas, por lo tanto, es necesario fomentar en los estudiantes espacios apropiadas de acuerdo con su edad, para que sean capaces de acoplarse a grupos con gustos o características similares, con tal de evitar sentirse aislados o rechazados.

- **La restauración**, desde la percepción de Benavides (2012), es planteada como toda acción del ser humano que responda a una motivación y que vaya encaminada hacia la estabilidad de las ideas, las emociones y las relaciones sociales. Este proceso va conducido de una conciencia sobre como los actos personales puede provocar en las otras personas desequilibrio, desajuste, haciendo cambios internos. De esta forma, la restauración se refiere a la cualidad que posee un sujeto para asentir que ha obrado mal, pero también es capaz de resarcir la ofensa y apoyarle a recobrar el balance que se perdió por su causa. Inculcar esta habilidad en los estudiantes previene conductas conducidas al irrespeto y a evitar sentimientos de ira, venganza y odio.
- **La conciencia ética y social** es presentada por Marchesi y Coll (2004) como un proceso por el cual los seres humanos tienen la capacidad de recapacitar sobre sus ideales, valores y comportamientos que se encuentran asimilados internamente. Su aprendizaje permite comprender cómo ajustarlos a los juicios morales manifestados a partir del razonamiento ético. El desarrollo de esta capacidad va haciendo a los individuos gradualmente más comprometidos con sus acciones. En ese sentido, un estudiante motivado a hacer algo o a dejarlo de hacer por temor a un castigo actúa con respecto al criterio externo para juzgar, valorar y actuar. Es normal en el área familiar y escolar cuando los niños y niñas pasan del uso de la heteronomía hacia donde se privilegia la independencia en la cimentación de los criterios propios y la reflexión personal.

1.4.3. Dimensión Interpersonal

Cárdenas y Rodríguez (2016) relacionan los procesos comunicativos y kinésicos implicados en las relaciones humanas, con respecto a los signos, contextos, símbolos, significados y lecturas que vislumbran emociones, sentimientos y reacciones. Asimismo, las capacidades interpersonales y sociales apoyan a responder adecuadamente ante las provocaciones externas sin auto-agredirse o dañar a otros, iniciar conversaciones, mostrar interés y aceptación. En algunas ocasiones los infantes que muestran

complicaciones para tener relaciones sanas con terceros, les falta la capacidad para dialogar asertivamente; Así mismo, es necesario implementar estrategias de comunicación que logren una interacción adecuada.

- **La comunicación verbal** se manifiesta después de la internalización del código lingüístico, en donde se desarrolle el infante; aplicando constantemente los procesos de interacción, a través del habla.
- **La comunicación no verbal** encierra los ademanes, gesticulaciones, tonos, formas (silencios y pautas) que se enlazan y dan sentido a la comunicación y la expresión.
- **La escucha activa**, requiere, una atención completa e interés concentrados por completo en lo que escucha y observa, con el fin de comprender lo que se le está informando. La escucha debe ser efectiva para que logre ser activa, ya que se necesita reconocer los sentimientos que van implícitos en el mensaje, por medio del contacto visual, sin olvidar el papel importante que juega la empatía, para poder colocarse en el lugar del otro.
- **La lectura de contextos** se refiere a la interpretación del entorno y realizar acciones que logren aminorar las dificultades personales o grupales, partiendo de los medios que se posean. También es indispensable reconocer los detalles y las generalidades que se puedan relacionar entre sí, sin olvidar que la vida actual está influida por una mezcla de culturas diferentes inmersas en el diario vivir.

1.4.4. Dimensión de discernimiento moral

Romagnoli y Valdés (2007) la presentan como una práctica que tiene como fin encontrar la armonía interna, desde su contexto social y su entorno, buscando de manera creativa y pacífica de convivir y de resolver problemáticas. Dentro de esta dimensión se contemplan las siguientes habilidades:

- **La toma de perspectiva.** Destreza interpersonal ligada con la facultad de reconocer distintos puntos de vista, permitiendo identificar diferentes reacciones ante las mismas situaciones. Valorar y respetar las experiencias de los demás para lograr un buen trabajo de colaboración.
- **La negociación.** Proceso por el cual se produce un intercambio de información, se comunican sus intereses, buscando encontrar un balance entre los beneficios individuales y de los demás. Siendo indispensable identificar las necesidades de los demás y lo que cada parte involucrada puede aportar, sin perder de vista el bien mayor.
- **La creatividad para buscar soluciones.** Aptitud que poseen los individuos para buscar distintas soluciones o propuestas desde diferentes perspectivas ante una dificultad.
- **La toma de decisiones.** Es la fase por la cual los seres humanos se identifican con una postura o punto de vista marcado en una situación en particular. Este proceso se divide en tres etapas: apreciar y conocer toda la información, analizarla y proceder según mis experiencias u objetivos.

Lo planteado anteriormente intenta dar a conocer que sin dejar a un lado lo valioso del desarrollo moral, es necesario sembrar las bases en el desarrollo emocional y social, pues al tener un buen manejo de emociones y lograr una convivencia sana y en armonía con los demás, los estudiantes y toda la comunidad educativa se beneficiarán de esto.

1.5. Beneficios escolares del abordaje socioafectivo en el proceso pedagógico

En base al enriquecimiento de las áreas cognitivas, creativas, socioafectivas y de la enseñanza de actitudes, normas y tipos de relaciones, el ámbito educativo debe construir individuos con la capacidad de asumir retos sociales, culturales, políticos y económicos propios de su generación, con las habilidades pertinentes para desenvolverse de forma hábil en múltiples ambientes interpersonales que demandan comunicación asertiva, ajuste, creatividad y pensamiento crítico para apoyar la toma de decisiones y resolución de conflictos (Palomero y Teruel, 2009). Esto es posible cuando los centros educativos

diseñan, implementan y disponen de ambientes de aprendizaje con intencionalidad pedagógica, idóneos para servir procesos de aprendizaje-enseñanza relevantes para la educación emocional y formación integral de las personas.

Marchesi y Coll (2004) afirman que, en la familia, contexto predominante de socialización del ser humano en el que se establecen los primeros contactos con seres humanos y se conoce sobre relaciones sociales y los cambios comunicativos, es donde se internalizan las normas de conducta social. Los modelajes positivos de las conductas socioafectivas, que se reciben en casa, son esenciales porque potencia el desarrollo de los individuos. Es importante destacar que las actitudes constantes en el hogar se reflejan claramente en las respuestas impulsivas en los niños, niñas y jóvenes cuando interactúan en el centro educativo, siendo esos reflejos clave para que los docentes pueden reconocer si han adquirido los aprendizajes sociales esenciales: normas de cortesía, valores y hábitos de cuidado y orden personal, la disciplina, etc., pues cuando no han sido adquiridos, los estudiantes suelen presentar conductas que proyectan inseguridad, ansiedad, egocentrismo y tendencia a la frustración, lo que complica gravemente el trabajo escolar, ya que en estos casos los acompañantes educativos tienen que adjudicarse los procesos de formación que se tendrían que iniciar en el hogar. Por tal razón, vale recalcar que es en la familia donde los estudiantes deben experimentar adecuadamente las primeras formas de interacción humana, obtener madurez emocional, observar los mejores comportamientos sociales y aprender autocontrol.

Con respecto a los establecimientos educativos, es un ambiente de socialización de los niños y niñas donde logran ejercitar de manera vivencial las normas sociales esperadas hasta conseguir la madurez física y psicológica óptima para elegir los objetivos a futuro según sus gustos e intereses. Algunas investigaciones realizadas por Dymnicki y Schellinger (2006) muestran la gran marca que deja un buen desarrollo socioafectivo que se refleja en el desempeño académico de los estudiantes.

En el ámbito social, la concepción del proceso pedagógico desde lo socioafectivo proporciona una preparación adecuada de los estudiantes para ejercer una ciudadanía responsable, ética y productiva. Según Tedesco (2000), esto repercutiría positivamente en los nuevos procesos sociales en el ámbito político, económico y social. Con esto se

combate la etapa del egocentrismo y sus lastimosas consecuencias a nivel moral, cultural y laboral; esto asevera que la educación de hoy debe tener como fundamento, formar en valores democráticos para garantizar el desarrollo integral de las personas.

El desarrollo socioafectivo se encuentra estrechamente ligado con las habilidades que necesitan los niños, niñas y jóvenes para internarse en el mundo laboral, pues ayudan a que se introduzcan con facilidad y logren un desempeño óptimo en el ámbito profesional. Las habilidades necesarias para tener éxito ante las exigencias laborales del siglo XXI se encuentran relacionadas con la habilidad de escucha, resolución de problemas, toma de decisiones, responsabilidad personal, la sociabilidad, la autorregulación y la honestidad, es decir, con habilidades sociales, afectivas y éticas (Murillo y Hernandez-Castilla, 2011).

Rodríguez (2007) agrega que en el área educativa, el fomento de la formación socioafectiva afianza conductas, actitudes, valores y modelos de relaciones adecuadas para las personas y facilita herramientas que favorecen a una mejora en la convivencia escolar, ya que el ámbito escolar demanda, además de organización y estrategias para el logro de objetivos, el aprendizaje de habilidades socioafectivas que busquen beneficiar a la convivencia de los estudiantes. Así, la fuerza de este enfoque en la labor educativa favorece el clima escolar pues permite manejar y resolver conflictos de una manera pacífica, comunicarse asertivamente siendo capaces de expresar sus ideas y sentimientos y tomar decisiones responsables. Habilidades socioafectivas que, al igual que las cognitivas, necesitan motivación y ejercitación continua, intencionada, significativa y gradual.

Cifuentes (2015) expone que muchas veces por desconocer estrategias adecuadas para estimular estas aptitudes, o por falta de interés por conocer las individualidades del grupo de estudiantes se descuida esta parte importante de la educación y se desvanece al hacer suposiciones como que en los procesos de aprendizaje la formación cognoscitiva es la prioridad, cuando lo primordial es consolidar una educación holística que despliegue y fortalezca las habilidades espirituales, cognitivas, socioafectivas, físicas y creativas, haciendo énfasis en que la afectividad encierra un gran valor educativo porque ofrece medios desde lo intrapersonal e interpersonal, favoreciendo la comunicación en múltiples ambientes y ayudan a que niños, niñas y jóvenes se desarrollen con libertad y criterio

propio en un mundo cada día más complicado y lleno de mensajes vacíos, donde es esencial mantener un comportamiento ético.

Martorell, González, Rasal y Estellés, (2009) hacen énfasis en momentos cuando un educador observa en clase a estudiantes que se burlan de un compañero con dificultades de aprendizaje, con actitudes retadoras, que conlleven al odio, tristeza, depresión y deseos de abandono escolar; estas son señales de alerta que deben encaminar hacia un seguimiento pedagógico de indagación para identificar las habilidades del estudiante: si posee una virtud o destreza en algún área de su interés, ¡ con el fin de ofrecer actividades en clase que permita al estudiante demostrar su talento, despertar fascinación en sus compañeros y lograr la aceptación de todo el grupo, pero que a su vez permita hacer una meditación al respecto. A través de esta estrategia es posible conectar lo cognitivo, creativo y lo socioafectivo para propiciar un espacio de formación integral que atienda el crecimiento de la dignificación humana, necesario para constituir una sociedad más sensible.

Benavides (2012) expone que los niños y niñas que desarrollen de forma apropiada capacidades socioafectivas, aprendidas y vivenciadas en ambientes educativos y con estimulación favorable para su formación integral, conseguirán ser estudiantes afectuosos, motivados, mejor preparados para el éxito, lograrán identificar y manejar emociones que puedan afectar su desarrollo, estarán capacitados para trazar metas personales, así como de obtenerlas con seguridad y perseverancia; conservarán excelentes relaciones interpersonales, capaces de crear proyectos de trabajo colaborativo, enfrentar y resolver conflictos o problemas de manera pacífica, buscando la justicia; mostrarán autodisciplina y adaptación rápida a múltiples contextos, buscarán siempre defender la dignificación de los seres humanos, valorar la individualidad y demostrando una actitud responsable en la toma de decisiones.

Así mismo, Cárdenas y Rodríguez (2016) concluyen que el perfeccionamiento del área socioafectiva beneficia las relaciones y el ambiente escolar. Su desarrollo facilita el éxito académico, suscita prácticas efectivas de autocuidado, de apreciación por el otro y por su ambiente y, en contextos educativos, plantea la construcción de nuevos y mejores cuadros sociales y de conductas que muchos niños, niñas y jóvenes no viven en sus

hogares; por ejemplo, la soledad como realidad en la casa de muchos estudiantes. Al encontrar factores que los vinculen afectivamente con sus educadores, a partir del reconocimiento de sus rasgos de debilidades y necesidades, será menos difícil atender a los estudiantes y llevarlos hacia la mejora de sus cualidades.

López (2007) marca factores sencillos como: reconocer preferencias, aficiones y experiencias que propician diálogos y cercanía que generan y fortalecen conexiones, de esta forma; es esencial hacer de los salones de clase una zona amigable donde la curiosidad, el cariño y la interacción horizontal entre estudiantes y educadores sea una forma de proceder natural de aprender, donde el equivocarse constituyan puntos de partida eficaces para nuevos aprendizajes, donde se exponga con asombro y admiración la pluralidad y la diversidad que caracteriza a las personas, donde la delicadeza humana localice oportunidades para resaltar lo mejor de cada uno, a fin de que estudiantes encuentren un espacio de libertad afectiva y moral entre la vida cotidiana y su institución educativa y descubran la felicidad en los salones de clase, porque allí sienten apoyo y respaldo.

Es así como el fundamento teórico anterior permite identificar la importancia que tiene el conocimiento del desarrollo afectivo en los estudiantes, dada la incidencia que tiene en el crecimiento integral del ser humano. Todo educador comprometido tiene la responsabilidad de conocer a sus estudiantes en los diferentes ámbitos del desarrollo, especialmente en el socioafectivo, para lograr acercarlo a procesos de aprendizaje cognitivo.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La falta de información correspondiente a las necesidades sociales y afectivas de niños y niñas en los primeros años del nivel primario en Guatemala hace que el proceso de aprendizaje-enseñanza sea menos particularizado pues se desconoce las necesidades particulares que se presentan en su realidad y contexto. Es de suma importancia para los educadores, conocer, valorar y mejorar el enlace de las habilidades sociales y afectivas en el aula, ya que el aprendizaje posee ambos elementos, emocional y social, favoreciendo la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, establecer y alcanzar sus objetivos, sentir y demostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y responsabilizarse de sus acciones (CASEL, 2013).

A partir de la década de los 90, se han desarrollado estudios progresivos en torno a la inteligencia emocional, contribuyendo al progreso de nuevos modelos teóricos con competencias emocionales y socioemocionales. Los avances en educación han provocado grandes cambios en el sistema educativo nacional, en su mayoría en beneficio de los estudiantes; sin embargo, aún se mantiene un vicio por un enfoque académico y bancario. Frente a esta realidad, es indispensable identificar algunas características desde las áreas social y afectiva en estudiantes que inician el proceso de una formación académica formal, para conocer si existe una necesidad en alguna área específica, dónde se puede implementar estrategias especiales según las características en común que presenten en esta etapa de desarrollo. Esto con el fin de adecuar o implementar nuevos procesos educativos dentro de las instituciones educativas.

Reconociendo esta realidad se precisa que los educadores reconozcan las particularidades de los estudiantes por medio de una escucha activa, con el propósito de acercarse a su entorno con un profundo cuidado por detectar sus celos, miedos y disgustos, para valorarlo como actor activo. Construir este panorama escolar brinda mejores condiciones para los procesos de aprendizaje, creando una formación en valores, fortaleciendo conductas para la vida y cimentando relaciones saludables entre

iguales. Asimismo, favorece el trabajo docente, siendo motivador, haciendo que los ambientes de aprendizaje influyan positivamente en la vida de los estudiantes, y se transformen en áreas de comodidad, gusto académico y crecimiento espiritual para que los periodos de clases se perciban como los recesos y la relación con los educadores sea tan cercana como con los amigos.

En la actualidad, la visión sociocultural de la educación está evolucionando, por tal razón se debe resaltar el nuevo paradigma educativo un paisaje diverso y complejo donde conviven como ejes transversales los factores culturales, sociales y comunicativos, en concordancia con sus etapas de desarrollo, que requieren para su comprensión identificar las características socioafectivas de los estudiantes. Se requiere por lo tanto hacer un estudio para ahondar el área socioafectiva como una característica humana que logra incidir en el aprendizaje, la comunicación asertiva y una sana convivencia.

Al carecer de esta información, los educadores no poseen todas las herramientas para poder responder a las necesidades de cada grupo, desde su realidad. El conocerlas, abre posibilidades para que los actores del proceso de aprendizaje-enseñanza se conecten de forma dinámica al objetivo esencial de cimentar colectivamente propuestas que permitan crear ambientes sanos para propiciar un aprendizaje significativo. Bajo esta perspectiva precisó conocer:

¿Cuáles son los rasgos socioafectivos que manifiestan en el proceso de aprendizaje-enseñanza los niños y niñas de 8 a 12 años de Centro Educativo privado de la zona 12 de Villa Nueva?

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Determinar los rasgos socioafectivos en niños y niñas de 8 a 12 años de Centro Educativo privado de la zona 12 de Villa Nueva, en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

2.2. Objetivos específicos

- Reconocer aspectos del desarrollo socioafectivo en la dimensión intrapersonal que se muestran en el proceso de aprendizaje-enseñanza.
- Identificar rasgos socioafectivos de niños y niñas, en los rangos de 8 a 12 años en el área de autorregulación.
- Reconocer rasgos socioafectivos que se observan en clase, del área interpersonal.
- Establecer qué rasgos presentan en el área de discernimiento moral durante el proceso de aprendizaje.

2.3. Elemento de estudio

- Rasgos socioafectivos
- Etapa de niñez intermedia (8 a 12 años)

2.4. Definición de elementos de estudio

2.3.1. Definición Conceptual

Rasgos socioafectivos

Según Cohen (2003), el desarrollo humano es consecuencia del avance continuo de las dimensiones socioafectiva, físico-creativa y cognitiva las cuales se desarrollan desde los espacios familiares, escolares y sociales, que, incitan a la

población educativa a hacerse responsables del desarrollo integral de los estudiantes.

Goleman (1995) describe el desarrollo emocional como un conjunto de procesos de autoconocimiento constante que le ayuda a ser consciente de sus conductas afectivas, formando un pilar fundamental para la consolidación de personalidad, autoconcepto, autoimagen e independencia, básicos para el afianzamiento de la subjetividad.

La psicología del desarrollo (Papalia y Wednkos, 2001) define el desarrollo socioafectivo como el proceso por el cual los seres humanos crecen desde sus talentos emocionales, sociales y morales, y los ponen al servicio de los demás. Por lo tanto, se crea una estrecha relación entre el aprendizaje y la experiencia desde la historia de vida, con el objetivo de elaborar mejores relaciones interpersonales. Se considera un proceso de cambios constantes que van progresando según el individuo se involucra en relaciones más cercanas y diversas y aplica sus conocimientos sobre las normas sociales para proceder en conformidad con lo culturalmente aceptado.

Etapa de niñez intermedia (8 a 12 años)

De acuerdo con Rice (1997), en esta etapa los niños hacen notables avances en sus habilidades de aritmética, lectura y escritura, permitiéndoles conocer mejor el mundo que les rodea. El ajuste emocional y social sigue dependiendo de las relaciones familiares. El logro académico se convierte en un aspecto importante para niños en esta edad, resulta de un aspecto que les permite ajustarse exitosamente con sus padres.

2.3.2 Definición operacional

Rasgos socioafectivos

Para este estudio, los rasgos socioafectivos se entendió como las características observables en los niños de 8 a 12 años que se clasifiquen en alguna de las siguientes áreas:

- Área intrapersonal: capacidad de reconocer sus emociones, describir sus intereses, valores y habilidades, y apreciar en forma certera sus fortalezas.
- Área de autorregulación: manejar emociones y comportamientos, controlar el estrés, la ansiedad, los impulsos y perseverar para superar los obstáculos.
- Área interpersonal: capacidad para establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes basadas en la cooperación.
- Área de discernimiento moral: habilidad de razonamiento moral, ser responsables al tomar decisiones, considerando estándares éticos, asuntos relativos a la seguridad, normas sociales, el respeto a otros, y las consecuencias probables de las diversas variantes de sus acciones.

Etapas de niñez intermedia (8 a 12 años)

La etapa de niñez intermedia fue entendida como el rango de edad que corresponde a una etapa del desarrollo humano, bajo el cual se seleccionaron a los estudiantes sujetos de investigación, dado que presentaban similitudes en cuanto a características e intereses. Los estudiantes comprendidos en esta etapa fueron quienes, a través de sus respuestas, facilitaron la elaboración de un perfil socioafectivo considerando los intereses y opiniones evidenciados.

2.5. Alcances y Límites

Esta investigación eligió una muestra representativa, al azar, de niños y niñas de 8 a 12 años de dos secciones de los grados de segundo a sexto primaria de una institución privada ubicada en la zona 12 de la ciudad de Guatemala. Con esto se formó un juicio

más aceptable y sostenible sobre los resultados obtenidos. El estudio permitió determinar un perfil del estudiante de 8 a 12 años, en su aspecto socioafectivo, con lo que puede esperarse similares resultados en el resto de estudiantes actuales y futuros.

Los datos obtenidos permitieron únicamente establecer las características socioafectivas de dicha población, por lo que no pueden extrapolarse hacia todas las edades de primaria. De igual manera, los datos no pueden ser generalizados a instituciones educativas con características diferentes a los estudiantes de dicho centro educativo.

2.6. Aportes

A partir de esta investigación, se brindó más información necesaria para establecer los modelos de intervención en el aula, la cual constituye un punto importante y de mucha trascendencia, ya que los sujetos de estudio fueron los mismos estudiantes a quienes se les podrá dar un seguimiento posterior con los resultados de las evaluaciones. Por lo tanto, esta investigación se convierte en un punto de partida para crear nuevas estrategias de aprendizaje para reforzar esta área.

A su vez, los resultados dieron nuevas luces, revelando el trabajo que se ha realizado por varios años, lo que ha permitido que el rol de educador haya sido aprovechado en su totalidad y de esta manera reforzarlos. Esta investigación proporcionó datos útiles con la finalidad de crear un nuevo material formal y estructurado para la formación de educadores que guíen su proceso educativo según las características principales del grupo, al mismo tiempo abrió nuevas brechas para continuar investigando en diferentes edades.

Esta investigación es modelo para los educadores llamando a cumplir con la función de velar por el área socioafectiva y se sienta comprometido y seguro frente a las obligaciones que debe asumir como acompañante.

III. MÉTODO

3.1. Sujetos

Para realizar esta investigación se llevó a cabo un muestreo probabilístico que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) consiste en un proceso de selección en el que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser elegidos. En esta investigación solo se tomaron en cuenta a los estudiantes entre los 8 y 12 años de edad, de ambos sexos, por lo que constituyó una población bastante variada, para así obtener resultados más completos.

Para el cálculo de la muestra se utilizó la fórmula propuesta por Sierra (1976)

$$n = \frac{\sum x p x q x N}{E^2 (N-1) + \sum^2 x p x q}$$

Donde:

n= muestra

Σ = nivel de confianza. En este caso se trabajará al al 0.05, es decir, al 95% de confianza.

p/q= probabilidades con las que se muestra el fenómeno. Se trabajará con un porcentaje de 50% para cada una.

N= tamaño de la población (994)

E= error máximo admisible. Se considerará con un error máximo de 3.

Se trabajó con un nivel de confianza de 0.05, es decir un 95% de confianza. En cuanto a las probabilidades, el análisis se hizo considerando un 50% para cada una. Finalmente, el error máximo posible fue de 3.

3.2. Instrumento

El instrumento que se utilizó fue una escala de valoración elaborada por la investigadora, estructurada específicamente para esta investigación, donde se presentan diez y seis preguntas con opciones de respuesta, siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. Con el fin de medir los rasgos socioafectivos de estudiantes de 8 a 12 años.

Según Fernández (2004), una escala es una cadena de ítemes seleccionados y relacionados, de manera que conformen un juicio sólido y concreto para calcular los fenómenos sociales. En este caso, este fenómeno fue un reconocimiento de rasgos cuya frecuencia queremos medir.

Para esta investigación se midieron los siguientes indicadores:

- Intrapersonal:
 - Regulación emocional
 - Autoestima
 - Motivación
 - Resiliencia

- Autorregulación:
 - Empatía
 - cooperación y el trabajo en equipo
 - restauración
 - conciencia ética y social

- Interpersonal
 - Comunicación verbal
 - Comunicación no verbal
 - Escucha activa
 - Lectura de contextos

- Discernimiento moral
 - Toma de perspectiva
 - Negociación
 - Creatividad para buscar soluciones
 - Toma de decisiones

3.3 Procedimiento

- Se reconoció la importancia de la investigación como un acercamiento a un tema poco explorado como las habilidades socioafectivas de los niños y niñas. La institución donde se realizó la investigación muestra gran interés por conocer más sobre la socialización en la infancia, un campo para indagar y aprender cada vez más de forma contextualizada.
- Se investigó sobre los aspectos y habilidades que según la etapa evolutiva se esperan en estas edades.
- Se planteó la investigación y el problema de investigación dada la necesidad de información contextualizada a nuestro país.
- Se seleccionó una muestra de las edades indicadas, tomando en cuenta diferentes características de cada grado y sección.
- Se realizó un instrumento en forma de cuestionario con un vocabulario adecuado a su edad.
- Luego de validar la prueba se solicitaron las fechas para implementar el instrumento con los sujetos.
- Se aplicó la escala de valoración.
- Se dio paso a la tabulación de resultados y posteriormente se realizó el trabajo estadístico.
- Se calcularon los datos obtenidos en la prueba.
- Finalmente se realizó el informe de conclusiones y recomendaciones.
- Se entregó informe final.

3.4. Diseño y metodología

Esta investigación fue de tipo cuantitativa, con diseño no experimental transversal y con alcance descriptivo. Según Hernández, et. al. (2010) “El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” (p. 566). A través de este enfoque se obtuvieron los datos necesarios para conocer los rasgos que presentó la muestra de la población.

Achaerandio (2002) explica que la investigación descriptiva es típica de las ciencias sociales, examina sistemáticamente y analiza la conducta humana personal y social en condiciones naturales, y en los distintos ámbitos (la familia, la comunidad, el sistema educativo, trabajo, social, económico, político, y otros). En este caso fue una muestra de estudiantes en el ámbito escolar.

Como toda investigación, la descriptiva busca la resolución de algún problema, suele comenzar con el estudio y análisis de la situación presente; se utiliza también para esclarecer lo que se necesita alcanzar como metas y objetivos, y para alertar sobre los medios o vías para alcanzarlos.

La investigación descriptiva es amplia, pues abarca todo tipo de recogida científica de datos con el ordenamiento, tabulación, interpretación y evaluación de los mismos.

Los datos obtenidos se analizaron para obtener porcentajes de cada una de las preguntas planteadas a los estudiantes y así presentarlos en tablas que permitieran visualizar la cantidad de respuestas obtenidas por categoría y su respectivo dato porcentual.

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con el fin de conocer algunos rasgos del desarrollo socioafectivo de la infancia, presentes en el proceso de aprendizaje-enseñanza, se aplicó una escala de valoración a estudiantes de 8 a 12 años y se analizaron los datos, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 4.1. Dimensión intrapersonal

Pregunta	Siempre N	Siempre e %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca a %	Total
Cuando me molesto, hago cosas sin pensar.	17	5%	163	51%	107	33%	35	11%	322
Soy capaz de realizar lo que se me pide.	186	58%	125	39%	7	2%	4	1%	322
Disfruto compartir tiempo con mis maestros/as.	189	59%	106	33%	21	7%	6	2%	322
Cuando tengo un problema, hago todo lo posible por resolverlo.	181	56%	107	33%	28	9%	6	2%	322

Los datos de la tabla anterior indican que el mayor porcentaje de sujetos (84%) algunas veces y casi nunca hacen cosas sin pensar, cuando están molestos. Así mismo, la mayoría (97%) afirma que se sienten capaces de realizar lo que se les pide; de igual forma, el 92% disfruta compartir tiempo con sus maestros/as. El 89% afirma que hace todo lo posible por resolver sus problemas.

Tabla 4.2. Dimensión interpersonal

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Le cuento a mi maestra/o cómo me siento.	39	12%	118	37%	91	28%	74	23%	322
Identifico fácilmente los sentimientos de los demás.	108	34%	171	53%	30	9%	13	4%	322
Cuando alguien me habla, logro poner atención y sé lo que me está diciendo	169	52%	140	43%	10	3%	3	1%	322
Realizo acciones que ayudan a mi colegio y a mi país.	109	34%	186	58%	17	5%	10	3%	322

La tabla 4.2. indica que el 49% de los estudiantes, le cuentan a su maestro/a cómo se siente, dejando un 51% que no suele expresarlo y que representa la mayoría. El 87% considera que identifica fácilmente los sentimientos de los demás. Ante la interrogante de lograr atender a lo que se le dice, el 95% manifiesta que es capaz de hacerlo. El 92% de las respuestas indican que realizan acciones que ayudan a su colegio y al país.

Una cuarta parte de los sujetos manifiesta que casi nunca llegan a un acuerdo cuando surge un problema.

Tabla 4.3. Dimensión de discernimiento moral

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Entiendo que mis compañeros/as tienen ideas diferentes.	238	74%	73	23%	10	3%	1	0%	322
Cuando surge un conflicto, rápidamente llegamos a un acuerdo	61	19%	181	56%	66	21%	13	4%	321
Existen muchas formas de solucionar un problema.	239	74%	73	23%	5	2%	4	1%	320
Me gusta tomar decisiones.	186	58%	107	34%	24	8%	2	1%	319

La mayor parte de los estudiantes (97%) piensan que entienden que sus compañeros/as tienen ideas diferentes. El 75% afirma que cuando surge un conflicto, rápidamente llegan a un acuerdo; no obstante, una cuarta parte de los sujetos manifiesta que casi nunca llegan a un acuerdo cuando surge un problema. De acuerdo a la opinión del 97%, existen

muchas formas de solucionar un problema. Por otra parte, el 92% gusta de tomar decisiones.

Tabla 4.4. Dimensión autorregulación

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Me siento mal cuando las personas son heridas.	202	63%	99	31%	14	4%	5	2%	320
En el aula, trabajo y dejo trabajar a mis compañeros/as	153	48%	151	47%	9	3%	7	2%	320
Me disculpo con mis compañeros/as cuando me equivoco	203	64%	96	30%	13	4%	7	2%	319
Me gusta hacer favores a mis compañeros/as.	139	43%	143	45%	28	9%	10	3%	320

De acuerdo con los datos anteriores, el 94% de los niños afirma sentirse mal cuando las personas son heridas. Respecto a sentirse capaces de trabajar y dejar trabajar a sus compañeros/as, un 95% está de acuerdo. Asimismo, el 94% afirma que se disculpa con sus compañeros/as cuando se equivocan. Con respecto a si les gusta hacer favores a sus compañeros/as, el 88% respondieron positivamente.

Resultados por edad: 8 años

Tabla 4.5. Dimensión Intrapersonal. 8 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Cuando me molesto, hago cosas sin pensar.	2	9%	10	45%	4	18%	6	27%	22
Soy capaz de realizar lo que se me pide.	15	68%	6	27%	1	5%	0	0%	22
Disfruto compartir tiempo con mis maestros/as.	19	86%	3	14%	0	0%	0	0%	22
Cuando tengo un problema, hago todo lo posible por resolverlo.	15	68%	6	27%	0	0%	1	5%	22

Según los resultados obtenidos, el 54% hace cosas sin pensar cuando se molestan. La mayoría de estudiantes (95%) afirman ser capaces de realizar lo que se les pide. Los datos reflejan que el 100% de los estudiantes disfruta compartir tiempo con sus maestros/as. De la misma manera, el 95% asegura que hace todo lo posible por resolver un problema.

Tabla 4.6. Dimensión interpersonal. 8 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Le cuento a mi maestra/o cómo me siento.	5	23%	12	55%	3	14%	2	9%	22
Identifico fácilmente los sentimientos de los demás.	9	41%	8	36%	4	18%	1	5%	22
Cuando alguien me habla, logro poner atención y sé lo que me está diciendo	15	68%	6	27%	1	5%	0	0%	22
Realizo acciones que ayudan a mi colegio y a mi país.	12	55%	8	36%	0	0%	2	9%	22

El 78% de respuestas conseguidas reflejan que los niños sí expresan cómo se sienten a sus maestros/as. Otro grupo significativo (77%) manifiesta que identifica fácilmente los sentimientos de los demás. A su vez, un alto porcentaje (95%) afirma que logra estar atento/a cuando se les habla. El 91% indica que realiza acciones que ayudan a su colegio y al país.

Tabla 4.7. Dimensión de discernimiento moral. 8 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Entiendo que mis compañeros/as tienen ideas diferentes.	18	82%	4	18%	0	0%	0	0%	22
Cuando surge un conflicto, rápidamente llegamos a un acuerdo	7	32%	11	50%	3	14%	1	5%	22
Existen muchas formas de solucionar un problema.	20	91%	1	5%	1	5%	0	0%	22
Me gusta tomar decisiones.	15	68%	5	23%	2	9%	0	0%	22

Los resultados obtenidos ante el cuestionamiento de entender que sus compañeros/as tienen ideas diferentes, revelan que el 100% lo entiende. Por otra parte, el 82% de los sujetos manifestó que cuando surge un conflicto, rápidamente llegan a un acuerdo. El 96% reconocen que existen muchas formas para solucionar un problema. Un alto porcentaje (91%) afirma que le gusta tomar decisiones.

Tabla 4.8. Dimensión de autorregulación. 8 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Me siento mal cuando las personas son heridas.	19	86%	3	14%	0	0%	0	0%	22
En el aula, trabajo y dejo trabajar a mis compañeros/as	15	68%	6	27%	1	5%	0	0%	22
Me disculpo con mis compañeros/as cuando me equivoco	18	82%	2	9%	2	9%	0	0%	22
Me gusta hacer favores a mis compañeros/as.	12	55%	10	45%	0	0%	0	0%	22

Los datos de la tabla anterior revelan que el 100% se sienten mal cuando las personas son heridas. El 95% expresa que dentro del aula trabaja y deja trabajar a sus compañeros/as. La mayoría de las respuestas (91%) reflejan que se disculpan con sus compañeros/as cuando se equivocan. Finalmente, el 100% manifiesta que le gusta hacer favores a sus compañeros/as.

Resultados por edad: 9 años

Tabla 4.9. Dimensión Intrapersonal. 9 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Cuando me molesto, hago cosas sin pensar.	2	3%	35	51%	22	32%	10	14%	69
Soy capaz de realizar lo que se me pide.	50	72%	19	28%	0	0%	0	0%	69
Disfruto compartir tiempo con mis maestros/as.	53	77%	11	16%	5	7%	0	0%	69
Cuando tengo un problema, hago todo lo posible por resolverlo.	40	58%	24	35%	4	6%	1	1%	69

Los resultados de la tabla anterior indican que el mayor porcentaje de sujetos (54%) realiza cosas sin pensar cuando están molestos. El 100% de los estudiantes expresan que son capaces de realizar lo que se les pide. Por otro lado, la mayoría (93%) afirma que disfruta compartir tiempo con sus maestros/as. El 93% confirma que cuando se le presenta un problema, hace todo lo posible por resolverlo.

Tabla 4.10. Dimensión interpersonal. 9 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Le cuento a mi maestra/o cómo me siento.	16	24%	33	49%	10	15%	9	13%	68
Identifico fácilmente los sentimientos de los demás.	26	38%	33	48%	7	10%	3	4%	69
Cuando alguien me habla, logro poner atención y sé lo que me está diciendo	42	61%	26	38%	1	1%	0	0%	69
Realizo acciones que ayudan a mi colegio y a mi país.	28	41%	35	51%	2	3%	4	6%	69

Un gran porcentaje de estudiantes (73%) le cuenta a sus maestros/as cómo se siente, sin embargo, existe un 28% que expresa que nunca lo hace o casi nunca. En cuanto a identificar fácilmente los sentimientos de los demás, el 86% expresa que lo efectúa. El 99% manifiesta que logra poner atención cuando se les habla. La mayoría de respuestas (92%) revela que realiza acciones que ayudan a su colegio y país.

Tabla 4.11. Dimensión de discernimiento moral. 9 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Entiendo que mis compañeros/as tienen ideas diferentes.	53	77%	13	19%	3	4%	0	0%	69
Cuando surge un conflicto, rápidamente llegamos a un acuerdo	21	30%	27	39%	17	25%	4	6%	69
Existen muchas formas de solucionar un problema.	49	71%	19	28%	1	1%	0	0%	69
Me gusta tomar decisiones.	47	68%	20	29%	2	3%	0	0%	69

El 96% de las respuestas indican que los estudiantes entienden que sus compañeros/as tienen ideas diferentes. Los datos arrojan que un alto porcentaje de estudiantes (69%) llegan a un acuerdo rápidamente cuando surge un conflicto. El 99% de estudiantes consideran que existen muchas formas de solucionar un problema. El 97% afirma que le gusta tomar decisiones.

Tabla 4.12. Dimensión de autorregulación. 9 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Me siento mal cuando las personas son heridas.	49	71%	14	20%	5	7%	1	1%	69
En el aula, trabajo y dejo trabajar a mis compañeros/as	37	54%	28	41%	1	1%	3	4%	69
Me disculpo con mis compañeros/as cuando me equivoco	47	68%	19	28%	3	4%	0	0%	69
Me gusta hacer favores a mis compañeros/as.	40	58%	25	36%	2	3%	2	3%	69

De acuerdo con los datos anteriores, el 91% se siente mal cuando las personas son heridas. En cuanto a si trabajan y dejan trabajar en el aula, la mayoría (95%) afirma que lo hacen. Un 94% expresa que le gusta hacer favores a sus compañeros.

Resultados por edad: 10 años

Tabla 4.13. Dimensión Intrapersonal. 10 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Cuando me molesto, hago cosas sin pensar.	7	8%	43	49%	26	30%	11	13%	87
Soy capaz de realizar lo que se me pide.	46	53%	36	41%	2	2%	3	3%	87
Disfruto compartir tiempo con mis maestros/as.	57	66%	23	26%	7	8%	0	0%	87
Cuando tengo un problema, hago todo lo posible por resolverlo.	46	53%	30	34%	9	10%	2	2%	87

Un 57% de estudiantes coincide en hacer cosas sin pensar cuando se sienten molestos. El 94% de respuestas revelan que se sienten capaces de realizar lo que se les pide. Una gran parte de los datos (92%) revela que los estudiantes disfrutan compartir tiempo con sus maestros/as. La mayoría de resultados (87%) demuestra que los estudiantes hacen todo lo posible por resolver los problemas.

Tabla 4.14. Dimensión interpersonal. 10 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Le cuento a mi maestra/o cómo me siento.	7	8%	34	39%	26	30%	20	23%	87
Identifico fácilmente los sentimientos de los demás.	28	32%	47	54%	7	8%	5	6%	87
Cuando alguien me habla, logro poner atención y sé lo que me está diciendo	41	47%	41	47%	4	5%	1	1%	87
Realizo acciones que ayudan a mi colegio y a mi país.	30	34%	54	62%	3	3%	0	0%	87

Los datos muestran que más de la mitad de los estudiantes (53%) no le cuentan a sus maestros/as cómo se sienten, y el 47% afirma hacerlo. El 86% de respuestas fueron positivas al preguntar si identifican fácilmente los sentimientos de los demás. Un 96% manifiesta que realiza acciones que ayudan a su colegio y al país.

Tabla 4.15. Dimensión de discernimiento moral. 10 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Entiendo que mis compañeros/as tienen ideas diferentes.	60	69%	22	25%	5	6%	0	0%	87
Cuando surge un conflicto, rápidamente llegamos a un acuerdo	14	16%	51	59%	19	22%	3	3%	87
Existen muchas formas de solucionar un problema.	64	74%	20	23%	1	1%	1	1%	86
Me gusta tomar decisiones.	49	57%	27	31%	10	12%	0	0%	86

Los datos dejan ver que el mayor porcentaje de sujetos (94%) entiende que sus compañeros/as tienen ideas diferentes. Datos similares ocurren con la rapidez para resolver conflictos por medio de acuerdos, con un 75% de respuestas positivas. Asimismo, casi todos los estudiantes (98%) afirman que existen muchas formas de solucionar un problema. Con respecto al gusto por tomar decisiones, el 88% afirma que siempre o casi siempre lo siente.

Tabla 4.16. Dimensión de autorregulación. 10 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Me siento mal cuando las personas son heridas.	55	64%	28	33%	3	3%	0	0%	86
En el aula, trabajo y dejo trabajar a mis compañeros/as	41	48%	39	46%	3	4%	2	2%	85
Me disculpo con mis compañeros/as cuando me equivoco	49	58%	31	37%	3	4%	1	1%	84
Me gusta hacer favores a mis compañeros/as.	35	41%	37	44%	10	12%	3	4%	85

Según los datos anteriores, el 97% de los estudiantes se sienten mal cuando las personas son heridas. A su vez, el 94% de respuestas reflejan que en el aula, trabajan y dejan trabajar a sus compañeros/as. Por otro lado, un 95% afirma que se disculpa con sus compañeros/as cuando se equivoca y una mayor parte (85%) gusta de hacer favores a los demás.

Resultados por edad: 11 años

Tabla 4.17. Dimensión Intrapersonal. 11 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Cuando me molesto, hago cosas sin pensar.	2	4%	31	55%	21	38%	2	4%	56
Soy capaz de realizar lo que se me pide.	23	41%	29	52%	4	7%	0	0%	56
Disfruto compartir tiempo con mis maestros/as.	27	48%	24	43%	2	4%	3	5%	56
Cuando tengo un problema, hago todo lo posible por resolverlo.	30	54%	20	36%	5	9%	1	2%	56

El 59% de las respuestas revelan que cuando están molestos, hacen cosas sin pensar. Un 93% de los estudiantes afirman que son capaces de realizar lo que se les pide. Por otra parte, la mayoría de respuestas (91%) coinciden en que disfrutan compartir tiempo con sus maestros/as. Así mismo el 90% de las respuestas reiteran que cuando tienen un problema, hacen todo lo posible por resolverlo.

Tabla 4.18. Dimensión interpersonal. 11 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Le cuento a mi maestra/o cómo me siento.	4	7%	13	23%	21	38%	18	32%	56
Identifico fácilmente los sentimientos de los demás.	19	34%	31	55%	6	11%	0	0%	56
Cuando alguien me habla, logro poner atención y sé lo que me está diciendo	28	50%	27	48%	1	2%	0	0%	56
Realizo acciones que ayudan a mi colegio y a mi país.	14	25%	34	62%	6	11%	1	2%	55

De acuerdo con los datos anteriores el mayor porcentaje de estudiantes (70%) no le cuenta a su maestro/a cómo se sienten, dejando un 30% que lo hace siempre o algunas veces. Por otro lado, el 98% afirma lograr poner atención y saber lo que se le está diciendo, cuando alguien habla. El 87% manifiesta que realiza acciones que ayudan a su colegio y país.

Tabla 4.19. Dimensión de discernimiento moral. 11 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Entiendo que mis compañeros/as tienen ideas diferentes.	44	79%	10	18%	2	4%	0	0%	56
Cuando surge un conflicto, rápidamente llegamos a un acuerdo	7	13%	33	60%	13	24%	2	4%	55
Existen muchas formas de solucionar un problema.	41	73%	13	23%	1	2%	1	2%	56
Me gusta tomar decisiones.	26	46%	28	50%	1	2%	1	2%	56

De acuerdo con los resultados analizados, el 97% expresa que entiende que sus compañeros/as tienen ideas diferentes. Más de la mitad de los sujetos (73%) manifiesta que cuando surge un conflicto, rápidamente llegan a un acuerdo. El 96% reconoce que existen muchas formas de solucionar un problema. El 57% afirma que le gusta tomar decisiones.

Tabla 4.20. Dimensión de autorregulación. 11 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Me siento mal cuando las personas son heridas.	35	64%	18	33%	1	2%	1	2%	55
En el aula, trabajo y dejo trabajar a mis compañeros/as	28	50%	28	50%	0	0%	0	0%	56
Me disculpo con mis compañeros/as cuando me equivoco	33	59%	20	36%	2	4%	1	2%	56
Me gusta hacer favores a mis compañeros/as.	21	38%	28	50%	6	11%	1	2%	56

Ante la interrogante de sentirse mal cuando las personas son heridas, el 97% de las respuestas expresan que siempre o casi siempre. Datos similares ocurren con la capacidad de trabajar y dejar trabajar a sus compañeros/as en clase, con un 100%. A su vez un 95% de estudiantes indican que se disculpa con sus compañeros/as cuando se equivoca. El 88% comunica que le gusta hacer favores a sus compañeros/as.

Resultados por edad: 12 años

Tabla 4.21. Dimensión Intrapersonal. 12 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Cuando me molesto, hago cosas sin pensar.	4	5%	44	50%	34	39%	6	7%	88
Soy capaz de realizar lo que se me pide.	52	59%	35	40%	0	0%	1	1%	88
Disfruto compartir tiempo con mis maestros/as.	33	38%	45	51%	7	8%	3	3%	88
Cuando tengo un problema, hago todo lo posible por resolverlo.	50	57%	27	31%	10	11%	1	1%	88

Los resultados revelan que el 55% de los estudiantes hacen cosas sin pensar cuando se molestan. Un 99% de los sujetos afirma sentirse capaz de realizar lo que se le pide. Por otro lado, la mayoría (89%) manifiesta que disfruta compartir tiempo con sus maestros/as. Gran parte de las respuestas (88%) expresan hacer todo lo posible por resolver un problema, cuando se le presenta uno.

Tabla 4.22. Dimensión interpersonal. 12 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Le cuento a mi maestra/o cómo me siento.	7	8%	26	30%	31	35%	24	27%	88
Identifico fácilmente los sentimientos de los demás.	26	30%	52	60%	6	7%	3	3%	87
Cuando alguien me habla, logro poner atención y sé lo que me está diciendo	43	49%	40	46%	3	3%	1	1%	87
Realizo acciones que ayudan a mi colegio y a mi país.	25	28%	55	63%	6	7%	2	2%	88

En base a los datos de la tabla anterior, se observa que más de la mitad de los estudiantes (62%) no le cuentan a su maestro/a cómo se sienten, y un 38% expresa que lo hace siempre o algunas veces. Un gran porcentaje (90%) asegura identificar fácilmente los sentimientos de los demás. Con respecto a la interrogante de poner atención y saber lo que se le dice cuando escuchan alguien, un 95% afirma hacerlo siempre o algunas veces. La mayoría (91%) asegura que realiza acciones que ayudan a su colegio y país.

Tabla 4.23. Dimensión de discernimiento moral. 12 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Entiendo que mis compañeros/as tienen ideas diferentes.	63	72%	24	27%	0	0%	1	1%	88
Cuando surge un conflicto, rápidamente llegamos a un acuerdo	12	14%	59	67%	14	16%	3	3%	88
Existen muchas formas de solucionar un problema.	65	75%	19	22%	1	1%	2	2%	87
Me gusta tomar decisiones.	49	57%	27	31%	9	10%	1	1%	86

Un 99% de los estudiantes opina que entiende que sus compañeros/as tienen ideas diferentes. Con respecto a llegar a un acuerdo rápidamente cuando surge un conflicto, un alto porcentaje (81%) comunica que lo hace siempre o algunas veces. El 97% expone que existen muchas formas de solucionar un problema. La mayor parte de estudiantes (88%) expresa que gusta tomar decisiones.

Tabla 4.24. Dimensión de autorregulación. 12 años

Pregunta	Siempre N	Siempre %	Algunas Veces N	Algunas Veces %	Casi Nunca N	Casi Nunca %	Nunca N	Nunca %	Total
Me siento mal cuando las personas son heridas.	44	50%	36	41%	5	6%	3	3%	88
En el aula, trabajo y dejo trabajar a mis compañeros/as	32	36%	50	57%	4	5%	2	2%	88
Me disculpo con mis compañeros/as cuando me equivoco	56	64%	24	27%	3	3%	5	6%	88
Me gusta hacer favores a mis compañeros/as.	31	35%	43	49%	10	11%	4	4%	88

Los resultados anteriores demuestran que un 91% expone que se siente mal cuando las personas son heridas. El 93% expresa que en el aula, trabaja y deja trabajar a sus compañeros/as. La mayoría de las respuestas (91%) reflejan que los estudiantes se disculpan con sus compañeros/as cuando se equivocan. Un 84% afirma que les gusta hacer favores a sus compañeros/as.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con el objetivo de determinar los rasgos socioafectivos en niños y niñas de 8 a 12 años de Centro Educativo privado de la zona 12 de Villa Nueva, en el proceso de aprendizaje-enseñanza, se aplicó una escala de valoración desde un enfoque cuantitativo. Al analizar los resultados obtenidos en la investigación se encontraron similitudes y contrastes con los estudios presentados en los antecedentes que se observan a continuación.

Una de las investigaciones más recientes a nivel nacional corresponde a la realizada por Fernández (2016) donde demuestra que el desarrollo psicosocial y el emocional van íntimamente ligados. Esto concuerda mucho con los resultados obtenidos en este estudio pues gran porcentaje de las dimensiones evaluadas se encuentran equilibradas entre sí, la intrapersonal, autorregulación, discernimiento moral y la interpersonal; sin marcar grandes brechas en los datos.

Por otra parte, Bolaños (2015) en sus resultados demuestra que como un buen modelaje de los educadores no se evidencia problemáticas que se reflejen en las conductas de los estudiantes, infiriendo que la interacción entre docentes es buena, manifestando un buen manejo de conflictos. Trasladando esta información hacia los datos obtenidos se puede deducir que de igual manera el ejemplo de los educadores ha influido positivamente en los estudiantes pues se obtienen altos porcentajes en la dimensión de discernimiento moral.

En la investigación realizada por Gálvez-Sobral y Argueta (2015) en la ciudad de Guatemala, resalta la importancia de formar en el autocontrol y el manejo de emociones, especialmente el manejo del enojo. Dichos rasgos fueron tomados en cuenta desde las dimensiones de autorregulación y la dimensión intrapersonal, donde los resultados fueron en su mayoría positivos, revelando que la formación que han recibido los estudiantes ha fortalecido esta área.

Cuando un individuo no posee un equilibrio emocional sus relaciones pueden ser dañinas o escasas, desde esta perspectiva González (2013) presentó una investigación con el propósito de dar a conocer en los factores psicosociales asociados a la violencia escolar donde evaluó rasgos interpersonales que podrían reflejar conductas agresivas. Nuevamente los datos de la presente investigación, en los porcentajes de la dimensión interpersonal, puntúan alto respecto a la capacidad de identificar fácilmente los sentimientos de los demás.

Para mejorar la formación integral en los estudiantes es necesario que se realicen espacios de observación sistemática constantes por parte de los educadores, para lograr identificar de forma más personalizada cómo interactúan los estudiantes, reconocer sus intereses y gustos, con el fin de modificar sus prácticas educativas, enriqueciéndolas y adecuándolas a cada grupo; esta propuesta la expuso León, (2013). En esta investigación los resultados obtenidos son muy generales, sin poder atender a las particularidades de cada sección, por lo que las recomendaciones de León pueden resultar oportunas para enriquecer este estudio.

Por otro lado, Cruz (2006) demostró que es necesario que los educadores del nivel primario regular y especial se eduquen acerca de las diferencias entre estudiantes talentosos, genios, superdotados y con diferencias de edad, ya que cada uno presenta necesidades afectivas distintas. De manera parecida, en los resultados de esta investigación se observa que hay cambios en cuanto a expresar sus sentimientos a sus maestros dependiendo de la edad, haciendo evidente que mientras aumenta su edad y experiencias, su libertad o confianza hacia sus educadores disminuye.

Urquijo (2017) concluyó que es de suma importancia la incidencia que pueden llegar a tener los rasgos socioculturales y características propias del grupo y de sus instituciones. Si bien, en este estudio no se determinó la incidencia institucional en el desarrollo de los estudiantes, los resultados sí evidencian que los estudiantes se perciben con un perfil que empata con los valores que se desprenden del principio y fundamento de la Institución.

Con respecto a cómo las interacciones que construyen los educadores con los niños y las niñas pueden favorecer a los estudiantes, Cárdenas y Rodríguez, (2016), desde la dimensión socioafectiva llegaron a la conclusión de que según la interacción que establezcan los educadores, así será la relación e influencia en los estudiantes. De esta forma los resultados obtenidos en esta investigación reflejan aspectos alentadores entre la relación de los docentes y los niños, ya que las respuestas revelan que disfrutaban compartir tiempo con sus maestros/as.

Los resultados que obtuvieron Marín, Vallejo-Gerena, Niño-Camacho, y García-Arbeláez, (2016) reflejaron que las principales causas de los problemas en relación al desarrollo del juicio moral, se manifiestan de acuerdo cómo se ha desarrollado el área socioafectiva. En este sentido, los datos de esta investigación reflejan que sin importar la edad de los estudiantes, se perciben honestos, dispuestos a la negociación y conscientes de sus acciones.

Un estudio realizado por López-Aymes, Vázquez, Navarro, y Acuña (2015) con niños con altas capacidades intelectuales, mostraron diferentes niveles de adaptación social y afectiva, mostrando algunos rasgos de desajuste social en la mayoría y en niveles de riesgo; se visualizaron escasas relaciones interpersonales, autoestima baja y estrés social. Los resultados de esta investigación no fueron orientados a relacionar rasgos con capacidad intelectual, pero sí es posible establecer que, en general, los estudiantes evidencian rasgos esperados para su contexto y nivel de desarrollo.

Benavides (2012) realizó una investigación en torno a los programas para el perfeccionamiento de las relaciones interpersonales fuera y dentro del aula trabajando con grupos de estudiantes; en los resultados se observó la efectividad del programa, aportándoles y beneficiándolos en las relaciones interpersonales a nivel grupal, desarrollando la identificación de emociones en sus compañeros. A diferencia de Benavides, en este estudio no se estableció la efectividad de algún programa;

únicamente es posible establecer un perfil de los estudiantes respecto a su desarrollo socioafectivo.

Los resultados de la investigación de Murillo y Hernández-Castilla, (2011) demostraron la existencia de diferentes factores que se deben tomar en cuenta en el aula como la búsqueda del valor de la dignidad humana y la importancia de los centros educativos como medio de desarrollo socioafectivo para que se logren trasladar a la vida cotidiana. Los resultados de Murillo y Hernández-Castilla ofrecen otra perspectiva desde la cual se pueden analizar y enriquecer los resultados de la investigación actual, haciendo necesario analizar los factores presentes en este colegio que puedan estar incidiendo en que la percepción de los estudiantes respecto a que ayudan a su colegio y a su país, trascendiendo más allá del salón de clases. No obstante, esto implica otra investigación que puede realizarse posterior a esta.

Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) muestran dentro de sus resultados un nivel alto de agresividad dentro de las respuestas de investigación, sin embargo, en los datos analizados en este estudio no se reveló ningún indicio de agresividad en los estudiantes.

Durante su investigación, Mena, Romagnoli, y Valdés (2009) observaron que cuando el clima escolar es favorable, este incide positivamente en el aprendizaje, el gusto por pertenecer a su institución educativa junto con una actitud disciplinada constante, actitud y habilidades que motivan el aprendizaje, su rendimiento académico y habilidades socioemocionales y ciudadanas adecuadas. Si lo anterior es como la afirman los investigadores mencionados, sería un aspecto esperado ya que en esta investigación, un alto porcentaje de estudiantes se perciben con buen nivel en el desarrollo intrapersonal, autorregulación, interpersonal y discernimiento moral.

Para López (2007) el desarrollo de actividades competitivas incide negativamente en su capacidad de logro. Si bien no fue este el objetivo de este estudio, sí es posible afirmar que los estudiantes se perciben positivamente en el trabajo colaborativo y cooperativo.

Parte fundamental de ser educadores es conocer y valorar las experiencias en los salones de clase, es por esto que la Secretaría de Educación de Bogotá (2004) logró motivar a los educadores para que sistematicen las experiencias psicopedagógicas construyendo una red de comunicación sobre el alcance social de la educación y a las propuestas que se generan desde la práctica diaria de los educadores. Este resultado motiva a que luego de presentar los datos recabados se logre comparar con algunas de las observaciones o experiencias que han vivido los educadores de las secciones y grados evaluados, con el fin de dar soporte a las investigaciones posteriores.

A través de esta discusión de resultados ha sido posible determinar puntos coincidentes y diferentes respecto a los antecedentes analizados y los resultados obtenidos; este proceso ha permitido analizar los resultados desde diferentes perspectivas que enriquecen la interpretación y orientan a otros procesos de investigación.

VI. CONCLUSIONES

Con base a los datos analizados en este estudio se lograron construir algunas conclusiones que pretenden responder a los objetivos planteados al inicio del trabajo de investigación.

1. En la dimensión intrapersonal se pudieron reconocer, en los estudiantes, rasgos del desarrollo socioafectivo como buena autoestima, motivación y capacidad de ser resilientes. La percepción y desarrollo de la habilidad de regulación emocional es un aspecto que debe ser reforzado.
2. Se logró identificar en los estudiantes, desde la dimensión de autorregulación, rasgos socioafectivos como la empatía, la cooperación y el trabajo en equipo; existe una alta percepción en los rasgos de restauración y conciencia ética y social.
3. Los rasgos socioafectivos de los estudiantes, en la dimensión interpersonal, se hicieron evidentes en: la escucha activa, la lectura de contexto y la expresión verbal. Respecto a la última, fue evidente que mientras se hacen mayores, disminuye la confianza para expresar sus sentimientos a los educadores. En la comunicación no verbal con respecto a la identificación de los sentimientos de los demás, los resultados revelaron que hay una tendencia a que se perciban mejor en esta área conforme avanzan en edad.
4. Se estableció que desde la dimensión de discernimiento moral, los rasgos que los estudiantes evidencian tener son: la toma de perspectiva, la creatividad para buscar soluciones, la toma de decisiones y en la capacidad de negociación. Se encontró que a mayor edad se sienten más hábiles para llegar a acuerdos frente a un conflicto.

VII. RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta las conclusiones a las que se llegó, se presentan a continuación algunas recomendaciones:

A LA INSTITUCIÓN:

1. En la dimensión intrapersonal se observó la necesidad de seguir desarrollando en los estudiantes la habilidad de regulación emocional, revisando lo que ya se ha trabajado y evaluando las edades para poder incluir aspectos que hagan falta y permitan fortalecer esta dimensión de los 8 a los 12 años.
2. Continuar fortaleciendo la dimensión de autorregulación y seguir evaluándola para poder reproducir estos resultados en otros niveles donde se necesite desarrollar estos rasgos socioafectivos.
3. Desde la dimensión interpersonal se cree necesario mejorar la confianza entre educadores y estudiantes para que estos se sientan con la libertad de expresar sus sentimientos. Para ello, es importante revisar los planes de formación del profesorado para brindarles estrategias específicas para acompañar a sus estudiantes de acuerdo a su nivel de desarrollo evolutivo y las necesidades que van presentando.

A OTROS PROFESIONALES:

1. Respecto al discernimiento moral, es importante continuar trabajando los proyectos encaminados a mejorar el diálogo y la negociación en los conflictos. Estos proyectos deben iniciar desde temprana edad para lograr la internalización necesaria en los estudiantes.
2. Se recomienda seguir profundizando en los rasgos identificados en esta investigación, considerando causas y efectos posibles para ampliar el perfil de los estudiantes.

VIII. REFERENCIAS

- Achaerandio, L. (2002). *Iniciación a la práctica de investigación*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar de Guatemala.
- Benavides, A. (2012). *Fortalecimiento de conductas socio-afectivas en niños(as) de 8 a 10 años, pertenecientes a la institución educativa municipal Francisco José de Caldas, sede central primaria*. (Tesis inédita de Licenciatura). Recuperado de <http://66.165.175.249/handle/10596/2108>
- Bolaños, J. (2015). *Relaciones interpersonales docentes y manejo de conflictos administrativos educativos*. (Tesis inédita de licenciatura). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/09/Bolanos-Jose.pdf>.
- Cárdenas, W., y Rodríguez, D. (2016). *El docente como actor en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas de transición a través de su relación con ellos*. Colombia: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. USA: KSA-Plus Communications, Inc.
- Chabot, D. (2009). *Pedagogía Emocional, sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Mexico: Alfaomega Grupo Editor.
- Cifuentes, D. (2015). *Desarrollo socio-afectivo. Primera Infancia*. España: Universidad de la Laguna.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula*. Argentina: Editorial Troquel.
- Cruz, K. (2006). *Lineamientos para elaborar un programa educativo a nivel primario para trabajar con niños(as) talentosos(as) a partir de sus características cognitivas y socio-afectivas*. (Tesis inédita de licenciatura).
- Dymnicki, t., y Schellinger, K. (2006). *the impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. USA: CASEL — Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Fernández, A. (2004). *Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2016000100003&lang=es
- Fernández, M. (2016). *Estimulación temprana en el desarrollo psicosocial infantil*. (Tesis inédita de licenciatura). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/22/Fernandez-Marleny.pdf>.
- Gálvez-Sobral, J. y Argueta, B. (2015). *Tendencias de educación socioemocional en cuatro escuelas de Guatemala*. Guatemala: Universidad del Valle de Guatemala.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M. (2013). *Estudio de los factores psicosociales asociados a la violencia escolar en una escuela*. Guatemala: Dirección General de Investigación-DIGI-Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Iskra, P. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 81-102.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- León, L. (2013). *Rol del docente inicial en el desarrollo físico y social del niño en primera infancia*. (Tesis inédita de licenciatura). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/De%20Leon-Leslie.pdf>.
- Ley de Educación Nacional. (1991). Decreto Legislativo No. 12-91. Guatemala
- López, E. (2007). *Caracterización del desarrollo psicoafectivo en niños y niñas escolarizados entre 6 y 12 años de edad de estrato socioeconómico bajo de la ciudad de Barranquilla*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.

- López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M., y Acuña, S. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*.
- Manzano, J. (2006). Educación física y desarrollo integral. *Revista cultural y científica*.
- Marchesi, A., y Coll, C. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, L., Vallejo-Gerena, S., Niño-Camacho, L. y García-Arbeláez, J. (2016). Socioafectividad y Desarrollo Moral en la primera infancia. *Revista Horizontes Pedagógicos*.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*.
- Mena, M., Romagnoli, C. y Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*.
- Milicic, N. (2012). *SciELO - Scientific Electronic Library Online*. Recuperado de la importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia: Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n81/02.pdf>
- Murillo, J., y Hernández-Castilla, R. (2011). *Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica*. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v17n2/RELIEVEv17n2_2.htm
- Palomero, J. y Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2170/217015332003/>
- Papalia, D. y Wednkos, S. (2001). *Desarrollo humano con aportaciones para Iberoamericana*. Bogotá: Mac-Graw Hill.

- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- Romagnoli, C. y Valdés, A. (2007). *¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas?* Valoras UC. Recuperado de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Que-son-las-habilidades-socioafectivas-y-eticas.pdf>
- Secretaría de Educación de Colombia (2004). *Desarrollo Socioafectivo*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Shapiro, L. (2012). *La inteligencia emocional de los niños*. Colombia: Zeta bolsillo.
- Sierra, R. (1976). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Urquijo, S. (2017). *Características psicológicas y sociales asociadas al desempeño académico*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET.

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 12 AÑOS INVESTIGACIÓN DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

¡Hola!

Somos un grupo de personas que estamos trabajando para mejorar la educación que recibes en el colegio. Queremos conocer qué sientes y piensas acerca de las relaciones que tienes con tus compañeros, compañeras, maestras y maestros.

La información es confidencial, no es necesario que escribas tu nombre

Por favor completa los siguientes datos:

Grado: Segundo Tercero Cuarto Quinto Sexto

Edad: 8 9 10 11 12

Soy: Niño Niña

Anota el número de hermanos y hermanas que tienes: hermanos hermanas

¿Con quién vives?

Instrucciones: Anota una **X** en la opción que más se acerque a tu opinión. Piensa en cómo te sientes, piensas y actúas en el Colegio.

Esto NO es un examen; no existen respuestas buenas o malas.

Ítem	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Cuando me molesto, hago cosas sin pensar.				
Soy capaz de realizar lo que se me pide.				
Disfruto compartir tiempo con mis maestros/as.				
Cuando tengo un problema, hago todo lo posible por resolverlo.				
Le cuento a mi maestra/o cómo me siento.				

Identifico fácilmente los sentimientos de los demás.				
Cuando alguien me habla, logro poner atención y sé lo que me está diciendo				
Realizo acciones que ayudan a mi colegio y a mi país.				
Entiendo que mis compañeros/as tienen ideas diferentes.				
Cuando surge un conflicto, rápidamente llegamos a un acuerdo.				
Existen muchas formas de solucionar un problema.				
Me gusta tomar decisiones.				
Me siento mal cuando las personas son heridas.				
En el aula, trabajo y dejo trabajar a mis compañeros/as.				
Me disculpo con mis compañeros/as cuando me equivoco.				
Me gusta hacer favores a mis compañeros/as.				

ANEXO 2

Ficha Técnica	
Nombre del Test	Escala de valoración del desarrollo socioafectivo en edades de 8 a 12 años
Autor	Autores de los indicadores consultados: Romagnoli y Valdés, (2007) Estructuración de la escala: Maryam Pérez Castillo
Forma de aplicación	Autoaplicable. Se realizará en un espacio de tiempo dentro del horario de clases, en su salón. Tomando toda la sección, sin separar el grupo.
Duración	20 minutos aproximadamente
Aspectos que evalúa	Dimensiones: <ul style="list-style-type: none">• Intrapersonal• Autorregulación• Interpersonal• Discernimiento moral
Juicio de expertos	Lic. Gerardo Aguilar Licda. Ada Cabrera Licda. Rocío López

ANEXO 3

ANÁLISIS DE VARIABLES E INDICADORES

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem
Rasgos socioafectivos	Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación emocional • Autoestima • Motivación • Resiliencia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando me molesto, hago cosas sin pensar. ▪ Soy capaz de realizar lo que se me pide. ▪ Disfruto compartir tiempo con mis maestros/as. ▪ Cuando tengo un problema, hago todo lo posible por resolverlo.
	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • cooperación y el trabajo en equipo • restauración • conciencia ética y social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me siento mal cuando las personas son heridas. ▪ En el aula, trabajo y dejo trabajar a mis compañeros/as. ▪ Me disculpo con mis compañeros/as cuando me equivoco. ▪ Me gusta hacer favores a mis compañeros/as.
	Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal • Comunicación no verbal • Escucha activa • Lectura de contextos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le cuento a mi maestra/o cómo me siento. ▪ Identifico fácilmente los sentimientos de los demás. ▪ Cuando alguien me habla, logro poner atención y sé lo que me está diciendo ▪ Realizo acciones que ayudan a mi colegio y a mi país.
	Discernimiento moral	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Negociación • Creatividad para buscar soluciones • Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entiendo que mis compañeros/as tienen ideas diferentes. ▪ Cuando surge un conflicto, rápidamente llegamos a un acuerdo. ▪ Existen muchas formas de solucionar un problema. ▪ Me gusta tomar decisiones.