

RESUMEN

EXISTE UNA DIFERENCIA SIGNIFICATIVA EN EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL AL UTILIZAR LAS ESTRATEGIAS LÚDICAS EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA "PROFRA. ELVIRA RODRÍGUEZ GARZA", MONTEMORELOS, NUEVO LEÓN, DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2018-2019.

por

Anahis Marisol Medina Sánchez

Asesor principal: Rosario Delgado García

RESUMEN DE TESIS DE LICENCIATURA

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: EXISTE UNA DIFERENCIA SIGNIFICATIVA EN EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL AL UTILIZAR LAS ESTRATEGIAS LÚDICAS EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA “PROFRA. ELVIRA RODRÍGUEZ GARZA”, MONTEMORELOS, NUEVO LEÓN, DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2018-2019.

Investigador: Anahis Marisol Medina Sánchez

Asesor principal: Rosario Delgado Cruz

Fecha de culminación: Mayo del 2019

Problema

En esta investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿Existe una diferencia significativa en el desarrollo socio emocional con el uso de estrategias lúdicas específicas en alumnos de primer año de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”, Montemorelos, Nuevo León, durante el curso escolar 2018-2019?

Metodología

La investigación que se realizó responde a un diseño con enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, preexperimental y longitudinal.

La población que se utilizó estuvo conformada por estudiantes de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”, perteneciente al municipio de Montemorelos, que cursan el primer grado del ciclo escolar 2018-2019. La población fue de 29 estudiantes en el pretest y en el postest. El proceso estadístico sustantivo se basó en estadísticas descriptivas, t de Student y la prueba del Signo, realizado en el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 15.0 para Windows.

Resultados

Al correr la prueba estadística, no se encontró un nivel de significación p de .000. Como el nivel de significación es mayor a .05, se aceptó la hipótesis nula; esto indica que, entre el pretest y el postest, no existe una diferencia significativa en el desarrollo socio emocional en los estudiantes de primer año después de utilizar las estrategias lúdicas específicas. Con esta prueba se obtuvo que hubo 14 estudiantes en los que se disminuyeron las problemáticas en el área socio emocional, 14 estudiantes en los cuales aumentaron los conflictos y 1 estudiante que se mantuvo. Dentro de los análisis de esta investigación se encontró una diferencia significativa en el desarrollo socio emocional de los alumnos de acuerdo con su género, es decir, los alumnos del género masculino se encontraron con un riesgo más elevado de padecer una problemática en el ámbito personal en comparación con el género femenino dentro del postest. La media aritmética del género masculino fue de $\bar{X} = 2.0313$ y la del género femenino fue de $\bar{X} = 1.8026$.

Conclusiones

De acuerdo con los valores encontrados y a la escala de evaluación, los estudiantes no manifestaron ninguna diferencia significativa en el pretest y el posttest, pues se mantuvieron las cifras entre negativo a un problema a neutro, indicando que pueden existir algunas problemáticas en los alumnos en el área personal, escolar-social y familiar. Con respecto al posttest, se pudo observar que hubo una diferencia significativa entre el desarrollo personal de los estudiantes de acuerdo con su género, identificando a los alumnos del género masculino más en riesgo de padecer un conflicto comparado con las alumnas del género femenino.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

EL USO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS ESPECÍFICAS
SOBRE EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL EN
ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE PRIMARIA

Tesis

presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Licenciatura en Educación Primaria

por

Anahis Marisol Medina Sánchez

Mayo de 2019

ASUNTO:
ANUENCIA

C. Mro. Jaime Bejarano Loo
Director de la Normal Carmen A. de Rodríguez
PRESENTE

Por este conducto hago de su conocimiento que la **Srita. Anahis Marisol Medina Sánchez**, alumna del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, presentó ante la dirección de esta institución educativa, la solicitud de realizar su trabajo de investigación que lleva como título: **Existe efecto en el uso de estrategias lúdicas y el nivel de desarrollo socioemocional en los niños de primer año de la escuela primaria Elvira Rodríguez Garza.**

- La alumna estará bajo la supervisión de la Mtra. Rosario Delgado García, docente de la escuela Normal Carmen A. de Rodríguez.
- La intervención tendrá un tiempo de duración de aproximadamente un semestre escolar.
- La información obtenida será transcrita y utilizada para realizar una publicación a través de un artículo científico, en esta publicación yo seré identificada en los agradecimientos representando la institución a mi cargo, es por ello, que autorizo el uso de información personal básica que puede ser incluida como: nombre completo y cargo.
- No hay ningún riesgo físico asociado con esta investigación.
- Los resultados de este trabajo de investigación contribuirán al logro de la misión y visión de nuestra institución educativa.
- Como resultado de mi participación recibiré una copia completa del informe y además tendré la oportunidad de discutir el informe con el investigador.
- No hay compensación monetaria por la participación en este estudio.
- Se me ha comunicado que mi participación en el estudio es completamente voluntaria y que tengo el derecho de retirar mi consentimiento en cualquier momento, antes que el informe esté finalizado sin ningún tipo de penalización. Lo mismo se aplica por mi negativa inicial a la participación en este proyecto.
- Para cualquier pregunta acerca de mi consentimiento o acerca del estudio puedo comunicarme en cualquier momento con la investigadora o asesora a través de la dirección de la Normal, al teléfono 2630900 Ext. 6887 y 6888

He leído el consentimiento y he oído las explicaciones orales del investigador. Mis preguntas concernientes al estudio han sido respondidas satisfactoriamente y como prueba de consentimiento voluntario para participar en este estudio, firmo a continuación.


Investigadora


Asesora


NUEVO LEÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA ELVIRA RODRÍGUEZ GARZA
MONTEMORELOS, COAHUILA DE ZARAGOZA



ESCUELA NORMAL "MONTEMORELOS"

CLAVE FEDERAL 19PNL0005C

Apartado 10 Montemorelos, Nuevo León, México C.P. 67520
Tel. (824) 243-9980 ext. 429,430 - Fax 243 3984 - E-mail: normalnm@unmontemorelos.edu.mx
Dirección: Avenida Libertad 1300 Pto. Montemorelos N. L.

DICTAMEN

La que suscribe Mtra. Rosario Delgado García, Presidenta de la Comisión de Exámenes Profesionales de la Licenciatura en Educación Primaria de la "Escuela Normal Montemorelos", en la ciudad de Montemorelos, Nuevo León, a los catorce días del mes de junio del 2019, hace constar que:

ANAHIS MARISOL MEDINA SANCHEZ

Ha culminado su Tesis de Investigación titulada: "Existe efecto en el uso de estrategias lúdicas y el nivel de desarrollo socioemocional en los niños de primer año de la Escuela Primaria Profa. Elvira Rodríguez Garza", cumpliendo con los requisitos que establece el instructivo de Titulación para las escuelas del Subsistema de Educación Normal y al constatar que su Tesis de Investigación ha sido aprobada por su asesor, esta comisión otorga el Visto Bueno para que se continúe con el proceso de Examen Profesional.

Atentamente,

Mtra. Rosario Delgado García
Presidenta de la Comisión de Exámenes Profesionales
Licenciatura en Educación Primaria



INCORPORADA A LA
S. E. DEL ESTADO
19PNL0005C

DEDICATORIA

A Dios, porque gracias a su amor y misericordia he llegado a esta etapa de mi vida.

A mi madre, porque ella ha sido mi ejemplo a seguir desde que yo era pequeña. Gracias a su esfuerzo, dedicación y sacrificio he llegado hasta aquí, porque siempre ha creído en mí.

TABLA DE CONTENIDO

RECONOCIMIENTOS	iv
Capítulo	
I. DIMENSIÓN DEL PROBLEMA	1
Introducción	1
Antecedentes	1
Planteamiento del problema	6
Declaración del problema	7
Hipótesis	7
Preguntas de investigación	7
Definición de términos.....	8
Objetivo de la investigación	9
Justificación	10
Limitaciones.....	11
Delimitaciones.....	11
Supuestos	12
Marco filosófico	12
Organización del estudio	15
II. MARCO TEÓRICO	17
Desarrollo emocional del niño	17
Etapas del desarrollo social y emocional	19
Principales exponentes.....	22
Tipos y dimensiones de inteligencia emocional.....	24
Consecuencias de la falta de educación emocional.....	26
Contexto familiar en el desarrollo emocional.....	26
Papel del docente en el desarrollo emocional de los alumnos	29
Relación de la educación emocional con la cognición	31
Habilidades específicas para el desarrollo socio emocional ...	32
Propósitos y enfoques de la educación socio emocional en	
la educación primaria	34
Actividades lúdicas	35
Importancia de las actividades lúdicas en el aprendizaje	37
III. METODOLOGÍA	39
Introducción	39

Tipo de investigación	39
Población	41
El tratamiento	41
Actividades que atendieron a la identificación de emociones:	
¿Cómo me siento hoy?	42
La caja de las emociones	42
Espejo de las emociones	42
¡Sentimos y vivimos!	43
Actividades donde se trabajó la autorregulación de las emociones:	
¿Qué necesitas hoy?	43
El semáforo de las emociones	43
¿Qué hacer cuando me enojo?	44
Actividades realizadas para fomentar la convivencia y empatía:	
Enfrentar sentimientos penosos.....	44
Responder ante una acusación	45
La pulsera de las emociones	45
¡Hagamos equipo!	46
Conociendo a mis compañeros	46
¡Ponte en sus zapatos!	46
Los demás también sienten	47
Cuento de las emociones	47
Pantallas de protección	48
Instrumento de medición	48
Variables	48
Instrumento	49
Confiabilidad	49
Operacionalización de las variables	49
Hipótesis nula.....	49
Operacionalización de la hipótesis	51
Recolección de datos	51
Análisis de datos	52
IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	53
Introducción	53
Descripción de la población y muestra.....	53
Comportamiento de la variable	54
Desarrollo socio emocional	54
Ámbito familiar.....	56
Ámbito personal	58
Ámbito escolar-social.....	60
Prueba de hipótesis	63
Hallazgos adicionales	64
Resumen del capítulo.....	67

V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68
Resumen	68
Discusión	70
Conclusiones	72
Recomendaciones	73
Para futuras investigaciones	74
Apéndice	
A. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	75
B. INSTRUMENTO	77
C.COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES	86
D.PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	92
E. HALLAZGOS ADICIONALES.....	96
F. EVIDENCIAS DEL TRABAJO EN EL AULA	105
REFERENCIAS	112

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente a Dios porque me ha dado la fuerza, recursos y oportunidad de formarme profesionalmente.

A mi madre, por ser mi ejemplo e inspiración, impulsándome cada día a ser mejor persona, por los consejos y por sus enseñanzas de que no importa que tan difícil sea la situación: con Dios todo se puede.

A mi padre, por ser un apoyo constante y un pilar fundamental, por su amor y consejos a lo largo de mi vida.

A mis hermanos, por sus palabras de aliento y su gran apoyo, por ser mis compañeros de vida.

A mis asesores, Mtra. Rosario Delgado, Mtro. Thomas Cahuich y Mtro. Luis Arturo Ramon, que han dedicado horas valiosas de su tiempo para que yo pudiera culminar con esta etapa tan importante en mi vida.

A todas las personas que estuvieron al pendiente de mí a lo largo de mi caminar universitario, gracias a todas las personas que me extendieron su mano de ayuda.

CAPÍTULO I

DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

Introducción

El objetivo de esta investigación es conocer si existe una relación entre las estrategias lúdicas y el desarrollo socio emocional en los alumnos de primer grado de la escuela primaria "Profra. Elvira Rodríguez Garza", Montemorelos, Nuevo León, en el ciclo escolar 2018-2019. En este capítulo se elaboran los antecedentes y la definición de las variables estrategias lúdicas y desarrollo emocional.

Antecedentes

Durante las últimas décadas en México se le ha dado prioridad en los planes de estudio a la adquisición de competencias tanto en las matemáticas como en el desarrollo del lenguaje, esto es debido a los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales que a su vez han arrojado evidencias poco satisfactorias. Sin embargo, a raíz de la reforma educativa actual, se ha incluido dentro del componente curricular desarrollo personal y social el área del desarrollo emocional en los niños. Esto quiere decir que existe una necesidad de atender esta área desde las escuelas, por lo que se requiere de una preparación de los docentes para buscar e implementar estrategias que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados (Bello Dávila, 2009).

Respecto a la prioridad en los planes de estudio Barrentes Elizondo (2016) asegura que se le ha dado prioridad a la parte académica de los estudiantes, dentro

de un currículo estricto y que muchas veces es poco aplicable a la vida práctica de los alumnos.

Por su parte, Fernández Berrocal (2008) comenta que actualmente se vive en una sociedad “hipermoderna” donde las necesidades de los seres humanos son cambiantes y por consiguiente los agentes educativos deben estar en constante actualización para responder a esas necesidades que se presentan en los aprendices, y no enfocarse solo en la parte académica, sino también que sean plenos con su forma de vivir.

Hoy en día se pueden observar muchas actitudes de riesgo en los niños y los jóvenes, sabiendo que esto no se da aislado, que el ser humano es un ser integral, por lo que se deben de desarrollar competencias emocionales para que las personas sean funcionales y proactivas en el ámbito donde se desenvuelvan (Fernández Berrocal, 2008).

La Organización Mundial de la Salud (2018) publicó que una de las enfermedades más frecuentes y crecientes en el mundo es la depresión, y se calcula que actualmente afecta a más de 300 millones de personas en el mundo.

Además, señala que la depresión son variaciones habituales del estado de ánimo de las personas y de las respuestas emocionales ante la vida diaria y que se puede convertir en un problema serio en la sociedad porque cuando es de larga duración e intensidad moderada o grave puede causar alteraciones en las actividades escolares, familiares y laborales.

Garibay Ramírez (2014) hacen referencia a la Organización Mundial de la Salud, donde menciona que la depresión es un trastorno del estado de ánimo que es

considerada la principal causa de discapacidad y la cuarta de las diez causas principales de morbilidad mundialmente. La OMS pronostica que para el 2020 este trastorno ocupará el segundo lugar en los padecimientos mentales y físicos.

El mismo autor señala que la depresión infantil fue considerada un síndrome depresivo en la infancia hasta el año de 1970 y reconocida como una entidad patológica hasta el año de 1972. A raíz de la publicación de las actas del Congreso Nacional del Institute of Mental Health (NIMH) y con la publicación del DSM III en 1980, cuando se aceptó que la depresión infantil existe y puede ser diagnosticada con los mismos criterios de un adulto.

Las conductas de riesgo como la depresión, el consumo de drogas, la delincuencia, la baja autoestima, entre otras, pueden ser causadas por el contexto social del ser humano, y su vulnerabilidad ante ellos. (Bisquerra Alzina, 2003)

Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2004) dan a conocer que un bajo nivel de inteligencia emocional es un factor detonante para la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional, dando como resultado mayores niveles de impulsividad y habilidades interpersonales y sociales deficientes, dando cabida a comportamientos antisociales.

Sin duda alguna, es importante ser conscientes de que la escuela juega un papel fundamental en la educación de los niños no solo en lo académico, sino también en lo social y emocional, pues el docente es responsable junto con los padres de desarrollar las competencias para la vida que le ayudarán al alumno a ser una persona productiva y funcional.

De la información anterior se deriva el término socio emocional, el cual Fernández Berrocal (2008) lo define como “una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea” (p. 428). En otras palabras, surge en respuesta a las necesidades cambiantes del mundo actual y algunos desafíos que puedan surgir en esta sociedad.

Como menciona Bello Dávila, Z., R. Sánchez, H. D. ; Rodríguez Pérez, M. E. (2010) “la educación emocional contribuye al desarrollo de capacidades emocionales que ayudan a un mejor bienestar personal y social”(p. 36). Esto quiere decir que la inteligencia no solo se basa en lo bien que se sepa leer, escribir o calcular, sino como el individuo aprende a manejar y a resolver las situaciones simples y complejas de la vida diaria.

La atención al aspecto socio emocional en los alumnos durante su formación es de mucha trascendencia, ya que un estudio aplicado en España en el año de 2010 da a conocer que al aplicar programas que impliquen la educación emocional en los currículos beneficia tanto a los alumnos, maestros y padres de familia. Los resultados de esta investigación reflejan un cambio en los alumnos después de implementar dicho programa, al disminuir de manera significativa los conflictos dentro del grupo y los niños identificaron con más facilidad las emociones positivas y negativas, además que se interiorizaron algunos aprendizajes como la empatía y la asertividad (E. M. López, Hermosell, y Barco, 2010).

En el mencionado estudio se observó en los profesores un ligero aumento de su autoestima; la mejora la relación interpersonal pues mostraron accesibilidad para llegar a acuerdos con más facilidad.

López, Hermosell y Barco (2010) encontraron que la aplicación de un programa de educación emocional refleja cambios positivos en los diferentes agentes educativos, y así mismo se comprobó la relación existente entre la inteligencia emocional y la mejora del clima social y laboral en la escuela.

De acuerdo con lo antes citado, si se trabaja en esta área en el currículo escolar, se verá reflejado en los alumnos, incluso en los docentes, ya que favorecerá el auto conocimiento y el auto control de todos los agentes implicados en dicho proceso.

Dentro de los aprendizajes clave enmarcados en el Nuevo Modelo Educativo de la Educación Básica 2017 se señala la importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales, con la finalidad de que los estudiantes sean felices, tengan determinación en lo que hagan, sean perseverantes y resilientes, es decir, que puedan enfrentar y adaptarse a nuevas situaciones y ser proactivos.

Pertegal Felices (2011) hace mención de la UNESCO, donde destaca el papel de las emociones y hace hincapié en la necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva.

A su vez, García Cabrero y Klein Kreisler (2014) hacen énfasis en los cuatro pilares de la educación, los cuales se pueden tomar como base en el desarrollo de habilidades socio emocionales, dichos pilares son; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a aprender convivir con los demás.

Para que la formación sea integral y aplicable a la vida diaria de los alumnos, se debe propiciar el desarrollo armonioso de los pilares antes mencionados.

Planteamiento del problema

Al paso de las últimas generaciones, la Secretaría de Educación Pública le ha dado prioridad a la enseñanza del español y las matemáticas debido los resultados obtenidos de las evaluaciones nacionales. Sin embargo, en la actual reforma educativa que se está implementando en forma gradual, se puede observar que se agregó un componente curricular más.

Como declara el Nuevo Modelo Educativo en los Aprendizajes Clave años atrás los maestros han tomado en cuenta el aspecto emocional, pero no era suficiente, puesto que:

Tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional. (P. 517)

La tarea del docente no solo es la enseñanza de un conjunto de asignaturas, sino una formación donde se le dé importancia además de lo intelectual, a lo físico y a lo socio emocional.

Muchos docentes no ven importante este aspecto en la formación de los alumnos, ya que, siendo un tema relativamente nuevo, no consideran que una salud socio emocional es fundamental para el desarrollo integral del estudiante al trabajar en un enfoque por competencias.

El Nuevo Modelo Educativo 2017 en México contempla desde el mapa curricular el desarrollo personal y social en los estudiantes, añadiendo un ámbito de autonomía

curricular para atender sus necesidades.

Sin duda, es necesario que el docente se capacite para trabajar estos nuevos aprendizajes que las actuales generaciones requieren durante su formación básica.

Declaración del problema

El problema principal para investigar en este estudio fue el siguiente:

¿Existe una diferencia significativa en el desarrollo socio emocional con el uso de estrategias lúdicas específicas en alumnos de primer año de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”, Montemorelos, Nuevo León, durante el curso escolar 2018-2019?

Hipótesis

Existe una diferencia significativa en el desarrollo socio emocional al utilizar las estrategias lúdicas en alumnos de primer año de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”, Montemorelos, Nuevo León, durante el curso escolar 2018-2019.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el grado de desarrollo socio emocional manifestado por los alumnos de primer grado de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”?
2. ¿Cuál es el grado de desarrollo en el ámbito familiar manifestado por los alumnos de primer grado de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”?

3. ¿Cuál es el grado de desarrollo en el ámbito personal manifestado por los alumnos de primer grado de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”?
4. ¿Cuál es el grado de desarrollo en el ámbito escolar-social manifestado por los alumnos de primer grado de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”?

Definición de términos

De acuerdo con la literatura revisada, se definen algunos términos que han sido utilizados en esta investigación:

Educación: según White (2012) la educación es el desarrollo de las facultades físicas, mentales y espirituales, abarcando el completo ser del estudiante.

Emoción: estado del organismo que se manifiesta por una reacción perturbada o positiva que conducen a una respuesta.

Inteligencia: conjunto de dimensiones cuantificables, posibles de medir, determinada por factores genéticos o mediante pruebas estandarizadas con referencia a un punto medio en el CI.

Inteligencia emocional: habilidad para regular las emociones para desarrollar un crecimiento emocional e intelectual.

Educación: desarrollo integral del individuo, ya sea intelectual, social, emocional, y físico.

Educación emocional: proceso educativo que pretende el desarrollo de capacidades emocionales que contribuyen a un bienestar integral, pretendiendo

armonía entre la emoción y la cognición del individuo, con el objetivo de capacitar al individuo para la vida.

Competencia: habilidad para desarrollar o aplicar un trabajo de manera exitosa, tanto el conocimiento, como las habilidades y las actitudes para hacerle frente a una problemática presentada.

Competencia emocional: aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable, la cual incluye conocimientos, capacidades para expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Actividades lúdicas: estrategias de enseñanza basada en juegos para el desarrollo y el aprendizaje del infante en cualquier área del currículo, aportando el desarrollo global e integral del hombre en cualquier etapa de su vida.

Juego: actividad que permite la evolución cognitiva, comunicativa, afectiva y social del ser humano.

Objetivos de la investigación

Para la presente investigación, se establecieron los siguientes objetivos:

1. Conocer el efecto que produce el uso de estrategias lúdicas específicas en el desarrollo emocional en alumnos de primer año de la escuela primaria Profa. “Elvira Rodríguez Garza” de Montemorelos, Nuevo León, durante el curso escolar 2017-2018.
2. Describir las variables estrategias lúdicas y desarrollo emocional consideradas en este estudio.
3. Hacer un aporte para los docentes sobre la importancia de aplicar estrategias lúdicas en el aula para desarrollar la habilidad socio afectiva en los alumnos.

Justificación

De acuerdo con Hernández (2006) la justificación en un trabajo de investigación es exponer las razones de su realización, además se tienen que plasmar el porqué es importante en la sociedad y cuales beneficios serán brindados a la comunidad basándose en los resultados que se obtengan.

Delors (1997) menciona que uno de los objetivos de la educación es permitir a todos los individuos de manera equitativa desarrollen todos sus talentos y sus capacidades, que se responsabilicen de sí mismos y tomen correctas decisiones para su vida personal y así desenvolverse de una manera adecuada en la sociedad.

Existe una justificación para este estudio, dado que Domínguez (2009), enuncia lo siguiente:

El aprendizaje meramente cognitivo no es suficiente para cambiar valores y conductas. La cognitiva no es la única dimensión de la personalidad humana. Para que el aprendizaje sea real y de calidad es fundamental tener en cuenta la dimensión afectiva y la acción. (p. 16)

Por ello es importante desarrollar habilidades socio afectivas en los alumnos, no tan solo para el equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar. “Sin duda es una tarea necesaria y el contexto escolar se torna el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del alumno”. (Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004)

A partir de las observaciones obtenidas del instrumento pretest que se aplicó a los alumnos de primer grado de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez” se llegó a la conclusión de que hay una gran necesidad de implementar estrategias innovadoras en el salón de clase para desarrollar en los alumnos las habilidades socio emocionales, que le permitan identificar algunas de sus emociones, las puedan expresar de

manera adecuada y manejarlas en cualquier situación, favoreciendo esto sus relaciones interpersonales.

Todas estas se generan con la utilización de las actividades lúdicas, en vista de que la lúdica “propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor en las personas”(Posso Restrepo, Sepúlveda Gutiérrez, Navarro Caro, Moreno, y Egidio, 2015)

Para concluir es importante retomar lo que menciona Posso (2015) cuando recalca que las actividades lúdicas aplicadas en el aula de clase promueven valores éticos como el respeto, la tolerancia, y desarrollan la personalidad reflexiva, crítica y solidaria.

Limitaciones

Algunas limitaciones de esta investigación fueron las siguientes:

1. El tiempo disponible del investigador para la realización del estudio.
2. El tiempo disponible para poner en práctica las diversas estrategias planteadas.

Delimitaciones

Algunas delimitaciones de esta investigación fueron las siguientes:

1. El estudio fue aplicado durante los meses de enero a marzo del año 2019.
2. El estudio se aplicó a 29 estudiantes de primer año de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”.

Supuestos

A continuación, se presentan algunos supuestos de esta investigación:

1. Se consideró que los encuestados respondieron el instrumento con honestidad.
2. No hubo incidentes críticos desagradables que incidieran en la motivación de los estudiantes durante el periodo de la aplicación de las estrategias.
3. Los responsables de la aplicación de los instrumentos siguieron las instrucciones correspondientes.
4. El instrumento midió lo que tenía que medir, de acuerdo con la teoría.
5. Se consideró que los estudiantes participaron en todas las actividades planeadas para la clase.

Marco filosófico

El mayor modelo de la verdadera educación se encuentra en las Sagradas Escrituras al afirmar que Cristo Jesús vino a este mundo a enseñarnos la verdad. El acercamiento que tenía Él con las personas, no solo se preocupaba por el aspecto espiritual, sino también por sus necesidades físicas, mentales y socio emocionales.

White (2015) comenta que el método de acercamiento de Cristo hacia las personas fue “identificando su interés con el de la humanidad” (p. 184), para ver así sus necesidades. Para una verdadera educación se debe de tomar como base en primer lugar a Dios, considerando lo que dice Proverbios 9:10: “el conocimiento del Santísimo es la inteligencia”. Esto quiere decir que para tener la verdadera sabiduría se debe de buscar la dirección y el ejemplo de nuestro Dios.

Buscar solo la inteligencia del mundo para cumplir con todos los propósitos terrenales y no se pone en primer lugar los propósitos celestiales, sería una educación incompleta. Como se menciona en el libro de Proverbios 3:5-6: “Confía en el Señor con todo tu corazón, y no te apoyes en tu propio entendimiento. Reconócele en todos tus caminos, y Él enderezará tus sendas”. La base más sólida en la educación es el amor y temor a Jehová, ya que no debemos confiarnos solo en nuestras capacidades, sino en el Creador.

La responsabilidad del docente es tan amplia, ya que no solo se debe remitir al logro de los aprendizajes plasmados en el currículo escolar y ofrecer una educación académica, sino velar por la educación completa que abarca todo el ser. Como lo señala White (2012):

La verdadera educación significa más que la prosecución de un determinado curso de estudio. Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser y toda la vida del ser humano. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales (p. 13).

Estas palabras dejan en claro que el ser humano es un ser integral, por lo que no se debe descuidar ninguna de las áreas.

Los docentes deben de velar por la parte académica y el logro de los aprendizajes esperados sin descuidar la educación socio emocional, porque esta propicia que el alumno sea una persona segura de sí misma al desenvolverse en una sociedad cada vez más demandante donde se necesitan las competencias interpersonales e intrapersonales. Como se menciona en Romanos 8:6: la mente puesta en la carne es muerte, pero la mente puesta en el Espíritu es vida y paz.

White (1998) afirma que:

Cuando el Espíritu de Dios se posesiona del corazón, transforma la vida. Se desechan los pensamientos pecaminosos, se renuncia a las malas acciones. El amor, la humildad y la paz ocupan el lugar de la ira, la envidia y las rencillas. La tristeza es desplazada por la alegría y el semblante refleja el gozo del cielo (p. 791).

Es necesario estar en comunión con nuestro Señor para tener la mente y el corazón sano, y como resultado habrá un mejor manejo de las emociones.

Respecto al control de las emociones, Proverbios 16:32 señala que “mejor es el lento para la ira que el poderoso, y el que domina su espíritu que el que toma una ciudad”. Por esta razón queda claro que es de gran ayuda para el alumno que aprenda a regular sus emociones en el trato con los demás.

Hablando acerca de los beneficios de desarrollar la parte socio emocional del ser humano, Dios es muy claro al afirmar en Proverbios 17:22 que “El corazón alegre es buena medicina, pero el espíritu quebrantado seca los huesos”. Aquí no solo se habla de la salud emocional y mental, sino también de la física pues el cuerpo está conectado internamente.

Esta idea es confirmada por la autora Elena de White (1998) cuando refiere que los sentimientos de depresión son muy dañinos para la salud, porque perturban la función de la digestión y traban el proceso de la nutrición. La ansiedad y la aflicción no pueden remediar un solo mal, pero sí pueden causar mucho daño; en cambio, la alegría y la esperanza, mientras iluminan la senda de los demás, “son vida a los que las hallan, y medicina a toda su carne” (p.789).

Sin duda es de gran importancia el implemento de la educación emocional en el salón de clase, además se debe incluir el ejemplo del docente y la manera como se

dirige con los alumnos. “Si sonreímos, recibiremos sonrisas en cambio; si pronunciamos palabras agradables y animadoras, nos serán retribuidas” (White, 1998) además de crear un ambiente de aprendizaje abierto en los alumnos, donde ellos puedan expresarse de manera libre y pueda lograrse un aprendizaje a base de experiencias.

Como menciona esta misma autora(2010):

“y esto depende de que vosotros perseveréis en la manifestación del carácter de Cristo. Ayudad a los que hayan errado, contándoles lo que os ha ocurrido a vosotros. Mostradles cómo, cuándo cometisteis graves errores, la paciencia, la bondad y la disposición a ayudaros manifestada por vuestros colaboradores os dieron valor y esperanza” (p. 112)

Crear un ambiente de aprendizaje en base a valores como la tolerancia, paciencia entre otros es primordial, ya que el espíritu sereno baja la provocación, siempre siendo maestros sabios, cuidadosos y amables (White, 1998).

Los agentes educativos se deben de enfocar en propiciar aprendizajes significativos y que sean de beneficio para los estudiantes. Como declara Proverbios 22:6: Instruye al niño el camino en que debe andar, y aun cuando sea viejo no se apartará de él.

Organización del estudio

La presente investigación está conformada por cinco capítulos. A continuación, se especifica la distribución temática en cada uno de ellos.

En el Capítulo I se desarrolla el concepto de la educación socio emocional y algunos de los antecedentes con respecto a este tema de actualidad; planteamiento del problema, declaración del problema, preguntas de investigación, hipótesis,

definición de términos, objetivos de la investigación, justificación del estudio, limitaciones, delimitaciones, supuestos, marco filosófico y organización del estudio.

En el Capítulo II se desarrolla el marco teórico considerado mediante la revisión bibliográfica correspondiente. Con respecto al desarrollo socio emocional, se incluye la definición, la importancia del desarrollo socio emocional en el aprendizaje, las etapas de desarrollo socio emocional y los factores asociados con ella, junto con el papel del docente y la familia para su desarrollo. En relación con las actividades lúdicas, se incluyen el concepto y la importancia de utilizarlas como estrategia específica para el desarrollo socio emocional del niño.

El Capítulo III describe clara y puntualmente la metodología de esta investigación, así como el tipo de investigación, la población estudiada, el tratamiento, el instrumento de medición utilizado, la validez, la confiabilidad, la operacionalización de las variables, las hipótesis nulas, la operacionalización de las hipótesis nulas, la recolección y el análisis de datos.

En el Capítulo IV se presenta el análisis de los resultados, la descripción de la población y la muestra, las características de la población, el comportamiento de las variables, la prueba de hipótesis, las preguntas complementarias, así como los análisis adicionales.

Finalmente, en el Capítulo V se hace un resumen de la investigación; además, se presenta la discusión, las conclusiones y las recomendaciones emergidas de los resultados de la investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Desarrollo emocional del niño

Goleman (2008) define la competencia emocional como el grado de dominio de las habilidades emocionales como el autocontrol, de un modo que se refleje en el ámbito social.

Vielma (2006) puntualiza el desarrollo emocional como un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural.

De acuerdo con Sevilla (2016) el desarrollo emocional es aquella capacidad para reconocer y expresar emociones, regularlas y ponerse en el lugar de otro, identificando y resolviendo problemas.

Esto quiere decir que se habla de cuatro competencias básicas a desarrollar, como: la conciencia emocional, que es la conciencia de nombrar y comprender propias emociones y las de los demás; regulación emocional, que es la capacidad para manejar las emociones de manera correcta, buscando estrategias para su implementación y mejora de la expresión emocional; competencia social, que es desarrollar empatía hacia los sentimientos de otros; y las habilidades para el bienestar, como las habilidades de tomar decisiones de manera asertiva, además de desarrollar

buenas relaciones interpersonales, fomentando el trabajo en equipo. (Sevilla et al., 2016)

Agregando a la idea anterior, Solís (2013) define educación emocional como una forma de educar, controlar y centrar las emociones, dando como resultado un mejor desenvolvimiento en la vida.

Sin duda, la parte socioemocional del individuo se debe atender sin distinción alguna, ya que se trata del desarrollo integral del individuo. Algo similar menciona Bisquerra (2003) al identificar la educación emocional como un:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 27)

Dentro de la inteligencia emocional existen cuatro capacidades que se deben desarrollar en los seres humanos: capacidad para percibir las emociones de forma precisa, capacidad de aplicar las emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento, capacidad para comprender las emociones y por último la capacidad para dominar las emociones propias y las de los demás (Lorma Solís Ibarra, 2013).

Se puede observar que no solo basta con identificar las emociones y las situaciones que las causan, sino para considerar si el sujeto posee habilidades emocionales que le permitan ser capaz de buscar alternativas para el control de las emociones y el manejo de las situaciones que se presenten en la vida cotidiana.

Etapas del desarrollo social y emocional

Robledo (2008) define socialización como un proceso que se da a lo largo de toda la vida, siendo indispensable la interactividad individuo-sociedad, dando como resultado el desarrollo de la identidad personal y social.

Este mismo autor enuncia tres etapas en las cuales se da el proceso de socialización, dependiendo de la edad las personas:

Primera etapa: (4-6 años) el agente socializador protagonista es la familia, dado su carácter prácticamente exclusivo.

Segunda etapa: (22-25 años) denominada también aculturación, influyen los agentes personales a los que pertenece el hijo, como pueden ser los profesores, los amigos o los grupos de ocio del adolescente.

Tercera etapa: (matrimonio, paternidad), esta es fundamental ya que la persona continua asimilando e interiorizando aspectos de la cultura en su adaptación a nuevos roles y la convierte a su vez en transmisora de la misma (Robledo-Ramón y García, 2008).

Así como el autor antes mencionado identifica el proceso de socialización en tres etapas, Bordingnon (2005) hace alusión que el desarrollo emocional inicia desde los primeros meses de vida, para ello describe los ocho estadios psicosociales citados por Erik Erikson: Estadio: confianza versus desconfianza – esperanza, autonomía versus vergüenza y duda – Autonomía, iniciativa versus culpa y miedo-propósito, industria versus inferioridad – competencia, identidad versus confusión de roles– fidelidad y fe, intimidad versus aislamiento – amor, generatividad versus estancamiento– cuidado y celo, Estadio: integridad versus desespero – sabiduría.

De los ocho estadios de Erickson a continuación se describe las etapas previas al nivel básico y la etapa que se refiere a las edades escolares de los infantes.

Estadio: confianza versus desconfianza – esperanza: esta etapa se da en el niño de 0 a 12-18 meses. La confianza básica se desarrolla con la sensación de bienestar en lo físico (sistema digestivo, respiratorio y circulatorio), y en el psíquico (ser acogido, recibido y amado) que nace de la uniformidad, fidelidad y cualidad en el abastecimiento de la alimentación, atención y afecto proporcionados principalmente por la madre. La desconfianza básica se genera si el infante no cuenta con las necesidades anteriormente mencionadas, ya que puede causar una sensación de abandono, aislamiento, separación y confusión existencial sobre sí, sobre los otros y sobre el significado de la vida (Bordignon, 2005)

Estadio: autonomía versus vergüenza y duda – Autonomía: este estadio se da en la infancia, en los primeros 2 y 3 años de edad. En este periodo se empieza a desarrollar la autonomía, ya que ocurre la maduración muscular, el aprendizaje higiénico y el aprendizaje de la verbalización. Es en este estadio cuando se empieza a desarrollar la conciencia moral, el sentido de justicia a través de todas estas cualidades desarrolladas equilibradamente. La presencia de los padres es fundamental en esta etapa para que los niños sean más autónomos y puedan expresarse de una mejor manera, superando vergüenza e inseguridad. (Bordignon, 2005)

Estadio: iniciativa versus culpa y miedo- propósito: desarrollado en la etapa de 3-5 años. Es en esta etapa cuando el niño se va enfrentando a la realidad más de cerca, y es cuando viene el miedo y la culpa, ya que él tiene el deseo de hacer algunas

cosas pero por razones o comportamientos de la sociedad que lo rodea no lo hace, pensando que es algo incorrecto. El equilibrio de todos estos elementos da como resultado el inicio de la consciencia moral en el infante. Como menciona el autor “la presencia de la tríada familiar es necesaria para la formación de la capacidad de separación afectiva, de dar y recibir afecto a una tercera persona”.(Bordignon, 2005)

El estadio: industria versus inferioridad – competencia se presenta en la edad escolar, de 5-6 a 11-13 años. En dicha etapa se da el inicio del aprendizaje sistemático, donde el niño es consciente que hay leyes, y responsabilidades que hay que cumplir, además es capaz de seguir instrucciones de adultos en la familia, escuela y sociedad. La función del maestro y el padre de familia es permitir que se desarrollen las competencias con autonomía, libertad y creatividad, además generando confianza en ellos.

Carrera y Mazzarella (2001) cita lo que dice Vygotsky (1979) haciendo referencia que el aprendizaje y el desarrollo de las funciones mentales están estrechamente relacionados con los primeros años de vida del niño, es por esa razón que alude sobre dos niveles evolutivos por los que pasa el individuo, los cuales son: el nivel evolutivo real, que comprende el desarrollo de las funciones mentales del niño, ya que son las actividades que puede realizar por si solo y que son indicativas de sus capacidades mentales; y el nivel de desarrollo potencial, refiriéndose esto cuando el niño no puede solucionar los problemas por sí solo, es decir, si no logra una solución independientemente del problema, y necesita la ayuda de otros.

Añadiendo a lo anterior, Vigosky expone que existe la “ley genética general”, la cual señala “que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o

en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico” (Carrera y Mazzarella, 2001)

En otras palabras, primero se refleja en la sociedad y después el niño lo internaliza psicológicamente.

Sin duda, el aprendizaje genera muchos procesos mentales que tienen que ver con las relaciones personales y con los diferentes contextos en los que se relaciona en niño. “Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación”. (Carrera y Mazzarella, 2001)

Principales exponentes

En el año de 1990 el término “Inteligencia emocional” fue dado a conocer por los investigadores Peter Salovey y John D. Mayer (Lorna Solís Ibarra, 2013). Definiéndola como IE, una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Berrocal y Pacheco, 2005).

Los mismos autores comentan que el modelo de Mayer y Salovey plasma cuatro habilidades básicas para obtener la IE, las cuales son:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 68).

Mikulic (2013) cita a Mayer y Salovey (1997) para señalar que debido a las diferentes capacidades de percepción, regulación, y control de las emociones, los

seres humanos pueden tener repercusiones de la misma reflejados en su hogar, escuela, y en sus relaciones sociales.

Howard Gardner dio a conocer la teoría de las “Inteligencias Múltiples” en el año de 1983, explicando que no solo existe la inteligencia cognitiva; la cual solo se puede medir con instrumentos y evaluaciones formales, sino que también existen al menos ocho inteligencias diferentes. De esta manera Gardner rompió con los esquemas propuestos por la misma sociedad años atrás, y le dio nuevo significado contemplando las diversas capacidades humanas. (Macías, 2002)

Dentro de estas ocho inteligencias, Gardner (1995) citado por Macías (2002) contempla tres que son fundamentales para el desarrollo emocional: inteligencia intrapersonal, que es la capacidad que el individuo tiene para conocerse a sí mismo, como sus sentimientos, emociones, reacciones y las habilidades y debilidades que él mismo posee; la inteligencia interpersonal, que es la habilidad de identificar las emociones que dan fruto las relaciones entre las personas que lo rodean; y la inteligencia moral, que se refiere a la capacidad de identificación de las situaciones buenas o malas que pasa el ser humano, y cómo realizar decisiones acertadas, así como la convivencia saludable entre los miembros de la sociedad.

Posterior a eso, Daniel Goleman (2008) empezó con estudios relacionados con el término de Inteligencia Emocional, definiéndola como el autocontrol en las emociones y acciones de la vida.

En otra de sus publicaciones, Goleman (1998) declara que el cerebro emocional aprende de modo distinto del pensante, exhortando a los padres y docentes a educar y aplicar estas competencias en los infantes, ya que son habilidades importantes que

se deben adquirir para el control de uno mismo y desarrollar correctamente habilidades sociales.

Tipos y dimensiones de inteligencia emocional

El desarrollo emocional implica varias facetas del ser humano, como explica Domínguez (2009) integra el aspecto emocional, cognitivo, actitudinal y de acción, lo que provoca una reflexión sobre las emociones que se experimentan en ciertas experiencias, generando cambios en la actitud y en la conducta.

Goleman (2008) revela las cuatro principios fundamentales en la inteligencia emocional existentes, que son: la conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la capacidad para manejar las relaciones.

Además, Solís (2013) manifiesta que hay dos tipos de inteligencia emocional: la inteligencia personal y la inteligencia interpersonal.

Inteligencia personal abarca la conciencia de uno mismo o autoconocimiento emocional, en donde se reconocen las emociones y los efectos que pueden causar en el individuo. La autorregulación o autocontrol emocional, se refiere a no dejarse llevar por los sentimientos del momento ni por los impulsos y así ser responsables de los propios actos; y por último la automotivación, que es el estado de búsqueda y persistencia para alcanzar objetivos determinados, haciéndole frente a los retos y buscar soluciones pertinentes. (Lorna Solís Ibarra, 2013)

En cambio, la inteligencia interpersonal se enfoca en determinar el modo de relación con otras personas. Este tipo de inteligencia se centra en el reconocimiento de emociones ajenas o empatía, interpretando señales que los demás emiten ya sea de manera inconsciente y no verbales; relaciones interpersonales, que se refiere a

poder desarrollar y mantener una buena relación con los demás; y por último las habilidades sociales, que son el manejo de las relaciones con los demás, persuadiéndolos para generar un cambio positivo en ellos. (Lorna Solís Ibarra, 2013)

Complementando la idea anterior la inteligencia interpersonal también se refiere a la:

“Representación de estados internos de otras personas (considerándolas como objetos sociales), los cuales incluyen complejas estructuras como son las intenciones, preferencias, estilos, motivaciones o pensamiento, entre otras” (Castelló Antoni, 2011).

El mismo autor añade que la información interpersonal también abarca el contexto de la persona, ya que, con su comportamiento, movimientos, manera de hablar y expresiones faciales se puede llegar a una inferencia con respecto a los aspectos que no son evidentes físicamente, como los estados internos de la persona, o mejor dicho las emociones.

Cuando se habla de desarrollo personal se refiere a la capacidad de autocontrol emocional, que permite auto regular los impulsos y no estar a merced de las emociones, ya que las personas que tienen un buen auto control pueden ser más objetivas y eficientes en alcanzar sus metas, y por consiguiente enfrentar con mayor asertividad los desafíos que se les presenten en su vida cotidiana. (Milicic y Aron, 2017)

Así mismo, Goleman (2008) declara que la educación emocional abarca los dominios tales como la autorregulación emocional y la empatía.

Consecuencias de la falta de educación emocional

De acuerdo con Fernández-Berrocal (2008) existen cuatro áreas en las que una falta de inteligencia emocional puede perjudicar, causando deficiencia y provocando algunas problemáticas, las cuales son: relaciones interpersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico, y la falta de esta habilidad propicia la aparición de conductas disruptivas.

Gardner y Vitale (2014) explican que se tiende a vincular los problemas de lecto- escritura con algunos problemas emocionales, sociales o incluso el estado de ansiedad que el individuo pueda estar pasando. Las actitudes que se presentan dan resultado a una falta de concentración, pues se carece de un debido manejo de emociones negativas como el estrés.

Por otra parte, Extremera (2003) menciona que los estudiantes que carecen de competencias emocionales basadas en la comprensión, manejo y regulación de las emociones son más propensos a buscar reguladores externos, como sustancias nocivas, algunos son: el tabaco, las drogas y el alcohol, para contrarrestar los estados de ánimo negativos que se originan por los acontecimientos que se presentan en la vida.

Contexto familiar en el desarrollo emocional

A lo largo del desarrollo del infante, se puede observar el proceso para la adquisición de habilidades sociales y la forma como se relaciona con las personas que lo rodean. Estas habilidades se desarrollan desde el hogar, Hoz (2009) manifiesta que estas habilidades son aprendidas de los niños por lo que ven en los adultos, algunas

de las veces siendo violentas, el alumno va aprendiendo esos comportamientos y los aplica en el medio que lo rodea.

Así mismo, Arón y Milicic (2017) agregan que la falta de relación entre padres e hijos, además de hacer peligrar la vida del infante, causa un gran daño en su salud emocional, además esta puede afectar en sus relaciones interpersonales futuras.

Gallardo (2006) comenta que los lazos afectivos en el niño y el acercamiento a sus padres y madres pueden ayudarles a desarrollar las habilidades sociales, la inteligencia emocional y la confianza en sí mismos, pues los alumnos se sentirán confiados y protegidos.

Sin duda, el seno familiar es un agente fundamental en la construcción de habilidades emocionales, como expresa Mulsow (2008):

“La familia ofrece contención afectiva, a través de la cual se sustenta el desarrollo emocional de las personas y es en ella donde se encuentran los espacios que favorecen o entorpecen este desarrollo con el cual se hará frente a las situaciones vitales cotidianas, y aquellas de corte no normativo y que afrontamos de acuerdo al momento en que se viven y con las herramientas adquiridas en el seno familiar, sumándose las potencialidades propias de cada ser humano.” (p. 64)

Baumrind, (1967, 1971) citado por López y Vesga (2009) señalan cuatro estilos parentales que existen y que tienen influencia en el desarrollo emocional del niño, los cuales son: padres autoritarios, los cuales imponen normas sin dar explicación alguna, esperando obediencia incondicional, esperando que el infante tome las decisiones como una autoridad suprema; padres equilibrados, que son controladores pero al mismo tiempo flexibles, tomando en consideración las opiniones del niño, buscando la participación democrática de ellos; padres permisivos, son los que aceptan mucho y exigen poco, permitiendo que el niño se exprese de la manera que desee y no dedican

mucha supervisión a ello; y por último los padres no implicados, que se habla más del rechazo que los padres le dan a sus hijos, ya que están bastante abrumados con sus tensiones y ocupaciones.

Los mismos autores añaden que un estilo equilibrado de crianza da como resultado un mejor desempeño emocional en las personas, mientras que los permisivos o autoritarios pueden provocar lo contrario, un mayor incremento de inseguridad y baja autoestima en el niño.

Aunque son muchos factores los cuales influyen en el desarrollo emocional del niño, se debe resaltar el valor que la familia y las pautas de crianza adecuadas poseen, ya que son relevantes en el desarrollo de habilidades sociales y de conductas pro sociales en la infancia, además de identificar los factores de riesgo como la depresión infantil, agresividad, baja autoestima, problemas sociales, entre otros (Cuervo Martínez, 2010).

Sin lugar a duda, se debe de dar énfasis en estos aspectos dentro de la familia, así mismo brindar información de ello, pues esto da como resultado el desarrollo emocional del niño, pues la adquisición de esta habilidad se verá reflejado el resto de su vida, no solo en el aspecto familiar, sino en el profesional y social.

Para finalizar, Cuervo Martínez (2010) alude que:

“Es importante realizar prevención en salud mental de los padres y cuidadores de problemáticas como el estrés y la depresión, que eventualmente pueden afectar de manera negativa las pautas de crianza y generar agresividad, rechazo entre otros sin decir las consecuencias y sobre el desarrollo emocional y social de sus hijos durante la infancia”. (p.118)

Papel del docente en el desarrollo emocional de los alumnos

La escuela es un agente primordial en el desarrollo del niño, sin embargo Hoz (2009) agrega que en ocasiones los agentes educativos abusan de la autoridad que poseen, siendo esta de manera rígida, causando algunas veces acciones nocivas en los estudiantes, oprimiéndolos y dominándolos, no permitiendo su individualidad, y el resultado de esto es el maltrato a los estudiantes.

Es por ello que se le debe dar énfasis a la educación emocional, enfocándose en el desarrollo integral del estudiante. De acuerdo con Domínguez (2009) la educación emocional es una parte fundamental en la formación integral de una persona, por lo que se debe incluir en todos los planes de estudio y preparar debidamente a los docentes que estarán en contacto con alumnos.

La educación emocional favorece el incremento de las capacidades que propician un mejor desarrollo personal y social. Esta educación no se juzga solo por lo bien que los alumnos sepan leer, escribir, calcular o resolver problemas matemáticos, sino también por la manera acertada como se manejan las emociones y las situaciones de la vida cotidiana que se presenten. (Bello-Dávila et al., 2010)

Pertegal (2011) hace referencia a que este tipo de inteligencia debe de formar parte de las competencias que requieren desarrollar todos los profesionales para de manera exitosa en su campo de trabajo y área familiar.

El papel del docente es buscar y aplicar estrategias adecuadas de interacción para cada etapa del proceso educativo, así como para cada niño en particular. La influencia del maestro es fundamental, debido a que los alumnos experimentan etapas

que son decisivas para el desarrollo de la confianza, seguridad y la construcción de las relaciones interpersonales. (Gallardo Vázquez, 2006)

Además Socarras y Pacheco (2017) añaden que si se desarrolla este tipo de educación en el aula, se adquieren habilidades necesarias para lograr que los alumnos identifiquen y regulen sus emociones, propiciando una adaptación al medio que los rodea y que sean capaces de solucionar los problemas que se les presenten.

Sin duda, el papel del docente es trascendental para el estudiante, como comenta Soto (2013) el docente debe de iniciar su auto exploración y la de sus alumnos para así descubrir sus capacidades, habilidades, y emplear las estrategias más efectivas para desarrollar un buen manejo y control de las emociones. Por esa razón es fundamental analizar el vínculo que el docente está generando con sus alumnos.

“El docente deberá ser conocedor de los procesos del desarrollo humano, consistentes en el establecimiento y cumplimiento de escalas formativas emocionales, definidas por el sistema educativo, así como los mecanismos metodológicos equivalentes a didácticas integrales e inclusivas”. (Soto Benavides, 2013)

La educación emocional es fundamental en el currículo de educación básica, como menciona Sevilla (2016) las competencias emocionales deben ser una prioridad en el sistema educativo, implementándose por medio de tareas y talleres, donde se promuevan las competencias emocionales, esto solo será posible con el trabajo colaborativo de los maestros, padres y todos los agentes educativos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Relación de la educación emocional con la cognición

El aprendizaje emocional se origina en el hipocampo, ubicado en el sistema límbico, el cual se encuentra entre los dos hemisferios cerebrales y así mismo es reguladora de las emociones y los impulsos. La amígdala cerebral es conocida como el centro de control emocional del cerebro. (Mulsow, 2008)

La habilidad emocional que permite atender los estados afectivos, y poder identificar y manejar claramente los sentimientos y emociones negativas influye de manera significativa en los estudiantes, a su vez está enlazado con el rendimiento académico. Esto se ve reflejado en que los alumnos que carecen de habilidades emocionales tienden a tener actitudes depresivas y por consiguiente presentan un rendimiento académico decadente comparado con los alumnos con habilidades emocionales más desarrolladas. (Extremera Pacheco, 2003)

Moral (2010) cita lo que dice Mestre (2006) mencionando que las habilidades emocionales y la adaptación académica están estrechamente vinculados, el trabajo escolar y el desarrollo intelectual son resultados del correcto empleo de las emociones, para así poder facilitar la concentración y el manejo de estrés.

Respecto a la idea anterior se puede agregar que las habilidades emocionales se relacionan con la motivación y actitudes que tome el alumno ante el trabajo en el aula, pues esto da como resultado pensamientos positivos con respecto a la dedicación, responsabilidad, logrando así un buen rendimiento académico y el logro de las metas propuestas de manera satisfactoria. (Moral y Zafra, 2010)

López (2008) añade que la educación de la emociones y la sensibilidad no solo mejora el carácter, sino que modifica el modo de comprender al mundo y la capacidad

cognitiva para enfrentarse a él, ya que la emoción también es considerada cognición, porque influye en la toma de decisiones.

Sin duda, la enseñanza de habilidades emocionales es esencial para el estudiante ya que la implementación de ella favorece el bienestar psicológico y emocional, y esto se ve reflejado de manera satisfactoria en su bienestar académico, y rendimiento. (Moral y Zafra, 2010)

Habilidades específicas para el desarrollo socio emocional

Dentro del Nuevo Modelo Educativo 2017 se enumeran cinco dimensiones que fortalecen las interacciones de los individuos, maximizando la posibilidad de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y a aprender a convivir, las cuales son: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

La dimensión de autoconocimiento se refiere a conocerse y comprenderse a sí mismo, e identificar el efecto que tiene en la conducta del individuo en la sociedad, así mismo, que el individuo pueda tomar responsabilidad sobre su manera de ser y hacer los cambios requeridos para actuar consciente y mejorar las relaciones con los que le rodean. Las habilidades específicas que comprenden esta dimensión son: atención, conciencia de las emociones, autoestima, aprecio y gratitud, y bienestar.

Conforme a la dimensión de la autorregulación, existen las habilidades específicas, las cuales son: metacognición, expresión de las emociones, regulación de las emociones, autogeneración de las emociones para el bienestar y perseverancia, pues estas se enfocan a desarrollar la capacidad de regular las emociones, pensamientos, sentimientos y conductas, para poder actuar de una manera más consciente y responsable, no importando las situaciones que se presenten. De esta

manera se contribuye a la formación de personas reflexivas y tolerantes, favoreciendo el aprendizaje cognitivo, junto con la prevención y manejo asertivo de conflictos.

La dimensión de autonomía se refiere a la toma de decisiones de manera responsable y a actuar de manera asertiva, asegurando el bienestar personal y el de las demás personas, esto se refiere a ejercer control de las situaciones que implican una problemática en la vida. Junto con esta habilidad existen cinco habilidades específicas, que son: iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, toma de decisiones y compromisos y autoeficacia.

Cuando se habla de empatía se hace mención a la capacidad de identificar las emociones, sentimientos y necesidades de los otros, hablando de compasión y solidaridad. “Los componentes afectivos están relacionados con sentir las emociones de otras personas, mientras que los cognitivos se ocupan de la habilidad para entender las causas de los estados emocionales de los demás” (p. 340).

Las habilidades específicas dentro de esta dimensión son: bienestar y trato digno hacia otras personas, toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocimiento de prejuicios asociados a la diferencia, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación y cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza.

La dimensión que se refiere a la aptitud del individuo para establecer relaciones interpersonales en armonía es la de la colaboración. Es por medio de la comunicación asertiva y la responsabilidad, junto con la inclusión que dan como resultado el saber convivir para saber ser y hacer en sociedad. Esta implica las habilidades de la

comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia.

Con lo antes mencionado queda definido el trabajo y la responsabilidad que tiene el docente hacia el aula desde que el niño ingresa a la educación formal y en este caso particular con los niños de primer grado de primaria.

Propósitos y enfoques de la educación socio emocional en la educación primaria

Dentro de los propósitos que enmarca el plan de estudios 2017 se encuentra: El desarrollo habilidades y estrategias para la expresión y la regulación de las emociones; la identificación de las causas y efectos de las emociones; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas.

Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión para la igualdad y la paz en la sociedad. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos para el beneficio de la comunidad. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad y respeto, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones con base al respeto y a la sinceridad. (p. 520)

La Educación Socioemocional en el área de primaria está enfocada al desarrollo e integración de conceptos, valores, actitudes y habilidades, que permita a los niños y las niñas la comprensión y manejo de las propias emociones, construcción de una identidad personal, el cuidado hacia los demás, colaboración y el establecimiento de

las relaciones positivas con los que los rodean, además de una tomar decisiones asertivas y el manejo de los conflictos que se presenten.

Por medio de ello, se busca que los alumnos desarrollen habilidades de expresión y la identificación y análisis de las emociones, junto con una regulación y consciencia de los motivos que las causan.

Se busca que los alumnos comprendan y aprendan a enfrentar de forma satisfactoria los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren una estabilidad emocional que dé como resultado la motivación para lograr el aprendizaje junto con la construcción de relaciones sociales respetuosas y positivas, donde sean conscientes que la manera para solucionar un conflicto de manera acertada es por medio del dialogo.

El enfoque pedagógico tiene como objetivo impulsar la práctica docente para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y así alcanzar los propósitos que van más allá de los requisitos académicos y cognitivos.

Actividades lúdicas

Domínguez (2015) define la parte lúdica como “una cualidad humana que favorece la creatividad y posee como atributo su capacidad para modificar perspectivas, además de producir tonalidades en las emociones positivas y placenteras en magnitud amplia” (p. 14). Es decir, esta actividad es fundamental en el desarrollo del infante, ya que contribuye de manera significativa en el desarrollo del ser humano de manera integral.

El propósito común que tienen los niños al jugar es entretenerse y ser creativos, por medio del juego ellos pueden tener experiencias de aprendizaje donde puedan

resolver situaciones que impliquen utilizar su realidad e imaginación y donde ponen al servicio todos los estímulos percibidos en el entorno. (L, 2014)

Añadiendo a esta idea, Ortiz (2005) citado por Benítez (2010) señala al juego como una actividad de recreación, que permite desarrollar capacidades por medio de la participación activa y afectiva de los niños, permitiendo que se obtenga un aprendizaje placentero y experimental.

Así mismo, Benítez (2010) agrega que tanto el juego como el aprendizaje tienen en común el deseo de superación, la práctica y el entrenamiento de lo realizado para utilizarlo en la solución de las dificultades que se puedan presentar.

Martí (1975) citado en León y Meza (2014) comenta que el juego es un procedimiento activo que fomenta la participación, propiciando el desarrollo de la conducta, disciplina y la autodeterminación, además de que el individuo desarrolla integralmente la personalidad y la capacidad creadora.

La actividad lúdica permite poner en práctica las competencias necesarias para prepararse para la vida en sociedad. (Romera, Ortega, y Monks, 2008)

El juego es fundamental para la infancia pues propicia que los estudiantes aprendan de una manera placentera y significativa, internalizando los conceptos adquiridos, normas y costumbres de la sociedad en la que reside, así mismo permite el desenvolvimiento en su entorno, de esta manera se inicia el proceso de socialización e interacción con el medio. (Pérez, 2006)

Posso (2015) menciona que el juego es una actividad que complementa el desarrollo del ser humano, dándole sentido a la vida, enriqueciendo sus aprendizajes. Esta actividad propicia el desarrollo de las aptitudes y las relaciones con la sociedad.

Para concluir, Jiménez (2000) define las experiencias lúdicas como dimensiones transversales en la vida, como un proceso integrado al desarrollo humano, enfocado en las dimensiones psíquicas, sociales, culturales y biológicas.

Importancia de las actividades lúdicas en el aprendizaje

Pérez (2006) resalta la importancia de estas actividades lúdicas que incluyen el pensamiento creativo, habilidades para solucionar problemas de manera acertada, manejo de tensión y ansiedad, además de la adquisición de nuevos aprendizajes, enriqueciendo la autoestima y confianza en sí mismo; dando un mejor resultado en el desenvolvimiento del niño.

Además, las actividades lúdicas propician un ambiente agradable para los alumnos, Pérez (2006) añade que favorece la autoconfianza, la autonomía y la formación de la personalidad, convirtiendo esta actividad en fundamental para el desarrollo del niño.

Domínguez (2015) alude que las actividades lúdicas son un instrumento para potencializar el aprendizaje cognitivo, afectivo y social, presentando cinco principios fundamentales, los cuales son: significatividad, funcionalidad, utilidad, globalidad, y culturalidad. Estos principios permiten que el alumno vincule sus aprendizajes con su contexto real, haciendo esto más significativo.

Además de que el juego sea una actividad placentera y atrayente a los niños, le ofrece al estudiante un medio para desarrollar su pensamiento y así generar nuevos aprendizajes. (León y Meza, 2014)

El juego es considerado como parte del procedimiento pedagógico, pues supone situaciones planeadas por el docente, para propiciar el lograr de los aprendizajes

esperados enfocados a crear conciencia de las relaciones con los demás. (Posso Restrepo et al., 2015)

Agregando a esta idea, Stefani (2014) comenta que “a través del juego, el niño entrena y desarrolla sus recursos emocionales, cognitivos y creativos, en vista a la adultez. Sus experiencias lúdicas transitan por diferentes ámbitos: familiar, educativo y recreativo”. (p. 40)

Jiménez (1996) citado por Colmenares (2009) hace hincapié en la importancia de las actividades lúdicas en el aula, ya que son un potencializador del desarrollo de la personalidad del niño, además del desarrollo sicosocial y la adquisición de saberes para la incorporación al mundo que nos rodea.

Finalmente cabe señalar la relevancia de lo que el Plan de Estudios articula en el Nuevo Modelo Educativo 2017 dentro de los Aprendizajes Clave, donde se refieren algunos beneficios que se obtienen en la implementación del juego como herramienta educativa; además de ser un medio para que los alumnos aprenden a escuchar, comprender y a comunicarse con claridad, identificando sentimientos y fomentando la convivencia social, contribuyendo a que los alumnos aprendan a trabajar en equipo y a regular sus emociones.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Introducción

El propósito del presente estudio fue conocer el efecto en el uso de estrategias lúdicas específicas sobre el desarrollo socio emocional en alumnos de primer año de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”, Montemorelos, Nuevo León, durante el curso escolar 2018-2019.

El contenido de este capítulo está compuesto por la descripción de la metodología utilizada durante la investigación; se aborda el diseño del estudio que incluye el tipo de investigación, la población, el tratamiento, el instrumento de medición, las hipótesis nulas, la recolección de datos y el análisis de datos.

Tipo de investigación

Para comprender el significado de tipo de investigación es de utilidad conocer diferentes definiciones de tal concepto.

Hernández Sampieri , Fernández Collado y Carlos Baptista (2010) declaran que una investigación puede tener un enfoque cuantitativo si la recolección de datos busca probar las hipótesis a través de la medición numérica y el análisis estadístico, con los que se establecen patrones de comportamiento y se prueban teorías. Bajo este enfoque, la investigación puede tener diferentes tipos de alcances.

La investigación es descriptiva, ya que pretende especificar propiedades importantes de ciertas personas, grupos, comunidades u otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández Sampieri et al. 2010).

La investigación es preexperimental, según Salas Blas (2013) es una valiosa herramienta para investigaciones experimentales y se utilizan como estudio para explorar nuevas ideas constituyendo una hipótesis y para comprobar si lo que se ha planeado resultará o no.

La investigación es longitudinal, pues examina los cambios que se producen para la misma muestra de sujetos, a lo largo del tiempo (Arnau-Gras, 2007).

Al tomar en cuenta lo anterior, se concluye que la presente investigación responde a un diseño con enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, preexperimental y longitudinal.

Es cuantitativa, porque se formularon preguntas de investigación, se revisó la literatura, se construyó un marco teórico, se formularon hipótesis y se hicieron mediciones numéricas.

Es descriptiva, ya que se pudieron medir y describir las variables de estudio: utilización de estrategias lúdicas específicas y el desarrollo socio emocional.

Es preexperimental, porque midió el efecto que la variable independiente estrategias lúdicas específicas tiene sobre la variable dependiente del desarrollo socio emocional.

Es longitudinal, porque en dos momentos determinados se utilizó un instrumento para conocer el grado de desarrollo socio emocional en alumnos de primer

año de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”. El pretest se realizó en enero del 2019 y el posttest en marzo del mismo año.

Población

La población es el conjunto de todos los datos que concuerdan con una serie de especificaciones, según Hernández Sampieri et al. (2010).

La población estudiada en esta investigación fueron los alumnos de primer año de primaria de la escuela “Profra. Elvira Rodríguez Garza” del municipio de Montemorelos, Nuevo León, durante el curso escolar 2018-2019. El total de participantes en el pre-test fue de 29 alumnos y en el pos-test fue de 29 alumnos, por lo que el 100% de la población participó tanto al inicio como al final de la intervención.

El tratamiento

La variable independiente o tratamiento utilizado en la presente investigación fue el uso de estrategias lúdicas específicas durante la jornada escolar.

El tratamiento consistió en la aplicación de diferentes estrategias lúdicas específicas para mejorar el desarrollo socio emocional en los estudiantes. Las estrategias variaron de acuerdo con el tema presentado y el cronograma de las semanas de trabajo, atendiendo las dimensiones establecidas en el plan de estudios 2017, las cuales son: identificación de las emociones, autorregulación y/o manejo de situaciones y la convivencia escolar.

A continuación, se describen de manera breve cada una de las estrategias utilizadas durante el tiempo de intervención.

Actividades que atendieron a la identificación de emociones:

¿Cómo me siento hoy?

Al inicio de la jornada escolar se dio un espacio para saber cómo se sienten los alumnos. Ellos pasaban a colocar su nombre en la emoción que sentían en ese momento, ya sea enojo, tristeza, miedo o felicidad. Finalmente se discutió acerca de los sentimientos de tristeza y enojo; además se reflexionó sobre las formas de reaccionar más favorables.

La caja de las emociones

Se colocó en el salón de manera visible una caja que contenía palabras con emociones como: tristeza, enojo, miedo, alegría, sorpresa y vergüenza. Al sacar una emoción de la caja, cada alumno debía actuar frente a sus compañeros para que adivinaran de qué emoción se trataba. Una vez que la identificaron, se les cuestionó si en alguna ocasión experimentaron esa emoción y cuál fue su reacción.

Durante la actividad los alumnos contestaron en una hoja las emociones que lograron identificar, y elaboraron un dibujo de una situación vivida.

Espejo de las emociones

Al inicio de la jornada el alumno tomó un papel de la caja sorpresa, la cual señalaba que expresión facial haría frente al espejo, emociones como el enojo, tristeza, alegría, sorpresa, entre otras.

Los alumnos trataron de adivinar que emoción fue la que se actuó y discutieron las expresiones faciales que se utilizaron en las diferentes emociones y cómo saber identificar cuando las personas pasan por una situación similar.

¡Sentimos y vivimos!

Se dibujó en la pizarra un cuadrado con seis partes iguales, cada parte señalando un color con una emoción diferente. Se le entregó a cada alumno/a seis fichas de diferente color, representando cada ficha una emoción distinta.

El docente presentó al grupo algunas situaciones de la vida diaria y el alumnado debía levantar la ficha correspondiente de acuerdo con la emoción vivida. Se anotó en la pizarra el número de emociones vividas en la situación mencionada y se fueron planteando algunas otras situaciones experimentadas.

Se reflexionó sobre la diversidad de emociones ante una misma situación, y sobre cómo las emociones de cada uno pueden verse alteradas por situaciones externas.

Actividades donde se trabajó la autorregulación de las emociones:

¿Qué necesitas hoy?

Para esta actividad, se colocaron en el salón de clases cuatro símbolos representando algunas acciones, como un abrazo, y algunos saludos con las manos. Cada alumno pasaba haciendo una fila y señalaba lo que necesitaba en ese momento, el docente y el alumno tenían que realizar la acción señalada por el estudiante y él mismo tenía que hacerlo con otro compañero del grupo.

El semáforo de las emociones

De manera grupal se les presentaron algunas situaciones de la vida diaria y la forma de cómo reaccionaron algunos niños ante ellas. Los alumnos identificaron las reacciones que se mostraron en cada situación y por medio del semáforo reflexionaron

cuáles eran las aceptables (luz verde), cuáles necesitaban de reflexión (luz amarilla) y cuáles necesitaban un alto urgente (luz roja).

Con esta actividad se dio énfasis en las que son explosivas y necesitan de reflexión, para cambiarlas de rojas a verdes (reacciones acertadas).

¿Qué hacer cuando me enojo?

Durante el inicio de la jornada escolar, se comentaron algunas de las maneras como se puede controlar los sentimientos negativos y se mostraron algunas láminas con imágenes que fueron colocadas en el salón de clase. Acciones como: tomar agua, respirar profundo, contar hasta diez, pensar en cosas bonitas, salir a caminar, entre otras acciones planteadas.

Los alumnos comentaron cuales acciones han practicado en cada semana y se les preguntó si fueron efectivas; además se llevaron la lista de acciones a su casa y elaboraron un pequeño libro que cargaban en su mochila.

Actividades realizadas para fomentar la convivencia y empatía:

Enfrentar sentimientos penosos

Se leyeron dos situaciones extraídas de las noticias de prensa; los alumnos identificaron las emociones que pudieran estar pasando las personas involucradas y como le podrían hacer frente a ellas; además de cómo se sentirían ellos de pasar por esa situación.

Responder ante una acusación

El maestro leyó solo el inicio de tres historias diferentes, las cuales repartió a los alumnos de acuerdo con las filas. Los alumnos escucharon con atención y continuaron con la historia, tratándole de dar continuidad a la situación planteada.

Una vez terminada la historia, los alumnos pensaron de forma individual cómo actuarían si se encontraran en la situación de los personajes y si sus acciones son consideradas verdes o rojas de acuerdo con el semáforo de las emociones; las identificaron y sugirieron cómo se podrían convertir las acciones negativas en positivas.

Después, se compartieron las respuestas y se clasificaron en dos grupos: las que permiten la conciliación y buscan un camino pacífico y las que promueven un mayor conflicto. En forma de debate, se llegó a la conclusión de que las acciones que permiten la convivencia sana son las más recomendadas.

La pulsera de las emociones

A cada niño se le entregó la “pulsera de las emociones” y se colocó en la muñeca derecha para llevarla unos días a casa. Esta actividad se realizó con la finalidad de que practicasen la amabilidad y que cada vez que el alumno reaccionase en forma negativa, debía cambiar la pulsera a la otra muñeca.

Al finalizar la semana se hacía una puesta en común para señalar algunos sucesos ocurridos dentro y fuera de la escuela e identificar si reaccionaron asertivamente, así como señalar las veces cambiaron la pulsera de mano.

¡Hagamos equipo!

Se le colocó una pegatina a cada alumno y solo a un pequeño grupo se le colocó un color diferente al de los demás. Posteriormente se les pidió que hicieran los equipos correspondientes a su color. Después de ello se les realizó algunas preguntas de reflexión a los niños que formaron equipos grandes y a los que hayan quedado solos y como se sintieron al respecto.

Conociendo a mis compañeros

Con la finalidad de que los alumnos socialicen y se conozcan más, se les pidió que formaran equipos de acuerdo con el color de su camisa. Con los equipos formados discutieron aspectos como: cuáles son sus gustos, qué no les gusta, hobbies, comida favorita, entre otros.

Durante la hora del descanso, los mismos equipos formados jugaron a las actividades o juegos que fueron de su elección en la actividad previa. Al finalizar la hora del descanso se discutió de manera grupal cómo se sintieron al hacer la actividad juntos y convivir con compañeros nuevos.

¡Ponte en sus zapatos!

Al inicio de la clase se les pidió a los alumnos que buscaran un compañero del salón de clase e intercambiaran los zapatos que traían puestos. La estrategia consistió en que los alumnos participantes estuvieran durante una hora de clase en el salón utilizando los zapatos de otro compañero, se imaginaban que eran la persona propietaria de los zapatos. Los aspectos de reflexión con los alumnos fueron: ¿Cómo te sientes con los zapatos de otra persona? ¿Te gusta sentirte como otra persona? ¿Cómo

se siente la otra persona? ¿Qué cosas hace? ¿Qué gestos hace? ¿Entendemos a las personas mayores? ¿Ellos los entienden a ustedes?

Los demás también sienten

A cada alumno se le entregó una hoja con una pregunta y cuatro situaciones. Se leyeron las preguntas de manera individual y cada alumno encerró la carita de la emoción que supone que sintió la persona mencionada. El maestro las anotó en la pizarra borrando las repetidas.

Se llevó a cabo una reflexión grupal hablando de las diferencias observadas en los compañeros cuando hablamos de emociones vividas en las mismas situaciones.

Dentro de los objetivos de esta actividad se encuentran el favorecer la aceptación de los demás y detectar las emociones ajenas, buscando así algunas alternativas para la solución de los conflictos.

Cuento de las emociones

Esta actividad se inició con una consigna específica en forma grupal. El planteamiento fue: ¿qué pasaría si los árboles pudieran sentir? Los alumnos armaron un cuento de manera grupal, sobre las emociones vividas del árbol y como se sentirían ellos al estar en su situación. Al final se ilustró el cuento en una hoja de manera individual.

Pantallas de protección

El maestro presentó una gran variedad y cantidad de fotos y/o recortes de revistas y se invitó a cada participante a que eligiera dos. Por turno, cada alumno describió a los demás el significado personal de las fotos que escogieron, en qué pensaron y porqué es importante para él.

Se dio énfasis en la variedad de gustos y habilidades y el respeto que se debe de tener a los compañeros, no importando sus opiniones diferentes.

A través de esta actividad se pretendió que el alumno verbalice sus ideas, creencias, valores y variables relacionadas con la inteligencia emocional. Conocer al otro y que nos explique sus ideas y creencias, fomentando el respeto y la comprensión de su estilo de vida además de una comunicación eficiente por parte de todos los miembros del grupo.

Instrumento de medición

La instrumentación comprende las variables dependientes e independientes, la elaboración del instrumento, su confiabilidad y la operacionalización de las variables.

Variables

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2010), las variables se pueden agrupar en variables dependientes e independientes, las que a continuación se describen.

Para este estudio, se consideró como variable dependiente el desarrollo socio emocional y como independiente las actividades lúdicas. Como variable demográfica se consideró al género de los estudiantes.

Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación fue el siguiente (ver Apéndice B):

Test de Roberto y Anita

La escala original para medir el grado de desarrollo socio emocional consta de 35 criterios distribuidos en tres dimensiones. La dimensión ámbito familiar comprende los criterios 3,8,12,14,15,19,21,24 y 34. La dimensión ámbito personal abarca los criterios 1,4,5,7,9,11,13,20,25,27,28,29,31,32,33 y 35. La dimensión ámbito escolar-social comprende los criterios 2, 6, 10, 16, 17, 18, 22, 23, 26 y 30.

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento para los 35 criterios de la variable desarrollo socio emocional en el pretest fue de .894 y en el posttest de .745, según el método alfa de Cronbach. Dichos valores son considerados como medidas de confiabilidad aceptables. En el Apéndice A se muestran las tablas de respaldo.

Operacionalización de las variables

En la Tabla 2 se presenta la operacionalización de la variable desarrollo socio emocional de los encuestados. Se incluyen las definiciones conceptuales, instrumentales y operacionales para cada una de ellas.

Hipótesis nulas

Según Hernández Sampieri et al. (2010) las hipótesis nulas son proposiciones acerca de la relación entre variables y sirven para negar lo que afirma la hipótesis de investigación. En esta investigación la hipótesis nula es:

No existe una diferencia significativa en el desarrollo socio emocional con el uso de estrategias lúdicas en alumnos de primer año de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”, Montemorelos, Nuevo León, durante el curso escolar 2018-2019.

Tabla 2

Operacionalización de las variables

Variables	Definición Conceptual	Definición Instrumental	Definición Operacional
Desarrollo socio emocional	Capacidad para reconocer y expresar emociones, regularlas y ser capaz de identificar y resolver problemas para un mejor desenvolvimiento en la vida.	El instrumento que se utilizó lleva por nombre: test de Roberto y Anita. La escala que se utilizó para obtener el promedio del grado de desarrollo socio emocional fue la siguiente: <input type="checkbox"/> Positivo (cuyo valor es de 3.0 puntos) indicando que hay una considerable problemática en el área correspondiente. <input type="checkbox"/> Negativo (cuyo valor es de 1.0 punto) indicando que no existe ninguna problemática en el área correspondiente. <input type="checkbox"/> Neutro (cuyo valor corresponde a 2.0 puntos) señalando que hay un indicador medio con respecto a una problemática en la mencionada área.	Para conocer el grado de desarrollo emocional se determinó por medio de la media aritmética de los 35 criterios. Variable métrica (cuantitativas): de intervalo o de razón (discretas o continuas).

Operacionalización de la hipótesis

En la Tabla 3 se presenta la operacionalización de la hipótesis nula principal. Se incluyen las definiciones conceptuales, instrumentales y operacionales para cada una de ellas.

Tabla 3

Operacionalización de la hipótesis

Hipótesis	Variables	Nivel de Medición	Prueba Estadística
No existe una diferencia significativa con el uso de estrategias lúdicas específicas en alumnos de primer año de la escuela primaria "Profra. Elvira Rodríguez Garza", Montemorelos, Nuevo León, durante el curso escolar 2018-2019.	A. Desarrollo socio emocional	A. Métrica	Para la prueba de la hipótesis se utilizó fue la del <i>Signo</i> . La hipótesis nula se rechazó para valores de significación $p < .05$.

Recolección de los datos

Para administrar los instrumentos del pretest y del postest, se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

1. Antes de aplicar el pretest, a cada participante del grupo de primer grado se le dio una explicación de la actividad y que se realizaría de manera individual. Previo a la iniciación, se les comentó que iban a elaborar una historia acerca de la vida de Anita las niñas y de Roberto los niños, para saber el por qué les ocurrían ciertas situaciones.

2. El total del instrumento se aplicó durante la jornada escolar, los alumnos iban de manera individual a contestar el instrumento oralmente, mientras que el docente encargado anotaba las respuestas dadas en forma literal. El periodo de aplicación fue durante la segunda semana de enero del 2019.

3. Las estrategias específicas se implementaron durante las ocho semanas incluidas del 14 de enero hasta el 8 de marzo del presente año. El postest se aplicó en semana posterior a la finalización de las semanas de intervención, una vez que los alumnos cumplieron con todas las actividades propuestas.

4. Para la aplicación del postest, se instó a los participantes a responder con la mayor honestidad y confianza posible, garantizándoles la confidencialidad de la información obtenida.

5. El periodo de aplicación del postest fue durante la segunda semana del mes de marzo de 2019.

Análisis de datos

Por ser una investigación cuantitativa, para el análisis de los datos recolectados se usó el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 15.0 para Windows. Las pruebas utilizadas en esta investigación fueron las siguientes: Estadísticas descriptivas, t de Student y la del Signo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo conocer la diferencia que existe en el desarrollo socio emocional con el uso de estrategias lúdicas específicas en los alumnos de primer grado de la escuela primaria “Profra. Elvira Rodríguez Garza”, durante el curso escolar 2018-2019.

La investigación fue considerada de tipo cuantitativa, preexperimental, longitudinal y descriptiva.

Las variables utilizadas en esta investigación fueron el desarrollo socio emocional, las actividades lúdicas y como variable demográfica se consideró el género de los estudiantes.

Este capítulo está estructurado de la siguiente manera: (a) descripción demográfica de los sujetos, (b) comportamiento de las variables, (c) prueba de hipótesis y (d) resumen del capítulo.

Descripción de la población y muestra

En la investigación se consideró a los alumnos de primer grado de primaria de la escuela primaria “Elvira Rodríguez Garza”.

De acuerdo con la cantidad de alumnos encuestados por su género en el pre-test y post test fue de 65.5% mujeres ($n = 19$) y el 34.5% hombres ($n = 10$).

Comportamiento de la variable

En la descripción del comportamiento de las variables, se debe considerar que la variable “desarrollo socio emocional” se midió en dos momentos (pretest y postest).

Desarrollo socio emocional

La variable desarrollo socio emocional se midió en una escala de 1 a 3; su confiabilidad medida con el alpha de Cronbach en el pretest fue de .894 y en el postest fue de ,745. En el pretest, obtuvo una media de 1.8724, con una desviación estándar de 0.29994, mientras que en el postest se obtuvo una media de 1.8207, con una desviación estándar de 0.18815 (ver Tabla 4). El coeficiente de asimetría en el pretest fue de .936, mientras que en el postest de .673; el valor de la curtosis fue de -.063 para el pretest y de 1,261 en el postest; la variable en el pretest se distribuye de manera anormal (Kolmogorov-Smirnov =.211, Valor p = .002; Shapiro-Wilk = .883, Valor p =,004), igual que en el postest (Kolmogorov-Smirnov =.170, Valor p = .032; Shapiro-Wilk = .951, Valor p =,200).

Tabla 4

Comportamiento de la variable desarrollo socio emocional, pretest y postest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Asime- tría	Curtosis
Pretest	29	1,51	2,57	1,8724	,29994	,936	-,063
Postest	29	1,46	2,34	1,8207	,18815	,673	1,261

En el pretest, el puntaje mínimo registrado fue de 1.51 puntos y el máximo de 2.57, mientras que, en el postest, el puntaje mínimo registrado fue de 1.46 puntos y el

máximo de 2.34. El puntaje promedio registrado en el postest, fue ligeramente inferior con respecto al pretest; esto muestra evidencia de incremento de la variable desarrollo socio emocional, es decir, las cifras mostradas se alejan de la escala del 3 que esto significa un problema presente. (ver figura 1)

Según la escala de evaluación, donde 1 significa *negativo a un conflicto*, 2 *posible a un conflicto* y 3 un *conflicto existente*, en el pretest se puede observar que los alumnos se encontraban cerca de un posible riesgo ($\bar{X} = 1.87$). Así mismo, en el postest se identificó nuevamente en la escala de evaluación negativo a un problema a neutro ($\bar{X} = 1.82$) que indica cerca de un posible riesgo.

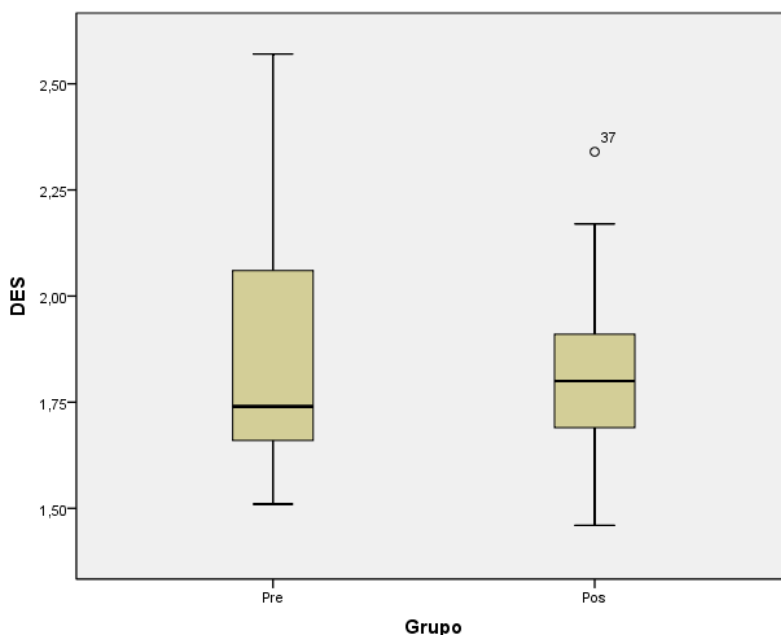


Figura 1.
Diagrama de caja y bigotes de la variable desarrollo socio emocional en el pretest y postest.

Con respecto a las percepciones del investigador, se pudo distinguir desde el inicio del ciclo escolar hasta el inicio de las intervenciones, que el grupo se encontraba dividido con ciertos “círculos sociales” es decir, no tenían interacción con los

demás compañeros del grupo, solo con algunos. Además, se observó que los alumnos tenían poca disposición hacia las actividades del aula.

La variable socio emocional se conforma de los ámbitos familiar, personal y escolar-social.

Ámbito familiar

El ámbito se midió en una escala de 1 a 3. En el pretest, obtuvo una media de 1.7017, con una desviación estándar de .33701, mientras que en el postest se obtuvo una media de 1.7645, con una desviación estándar de .16099 (ver Tabla 5). El coeficiente de asimetría en el pretest fue de .420, mientras que en el postest de .525; el valor de la curtosis fue de -.021 para el pretest y de 1.196 en el postest; el ámbito en el pretest se distribuye de manera normal (Kolmogorov-Smirnov =,127, Valor p =,200; Shapiro-Wilk =,961, Valor p =,349), igual que en el postest (Kolmogorov-Smirnov =,186, Valor p =,011; Shapiro-Wilk =,940, Valor p =,097).

Tabla 5

Comportamiento del ámbito familiar en pretest y postest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Asimetría	Curtosis
Pretest	29	1,11	2,44	1,7017	.33701	,420	-,021
Postest	29	1,44	2,22	1,7645	,16099	,525	1,196

En el pretest, el puntaje mínimo registrado fue de 1.11 puntos y el máximo de 2.44, mientras que, en el postest, el puntaje mínimo registrado fue de 1.44 puntos y

el máximo de 2.22. El puntaje promedio registrado en el postest, fue ligeramente superior con respecto al pretest; esto muestra evidencias de un aumento de problemáticas con respecto al área familiar en los alumnos (ver figura 2).

Según la escala de evaluación, donde 1 significa *negativo a un conflicto*, 2 *posible a un conflicto* y 3 un *conflicto existente*, en el pretest se puede observar que los alumnos se encontraban cerca de un posible riesgo ($\bar{X} = 1.70$). Así mismo, en el postest se identificó nuevamente en la escala de evaluación negativo a un problema a neutro ($\bar{X} = 1.76$) que indica cerca de un posible riesgo.

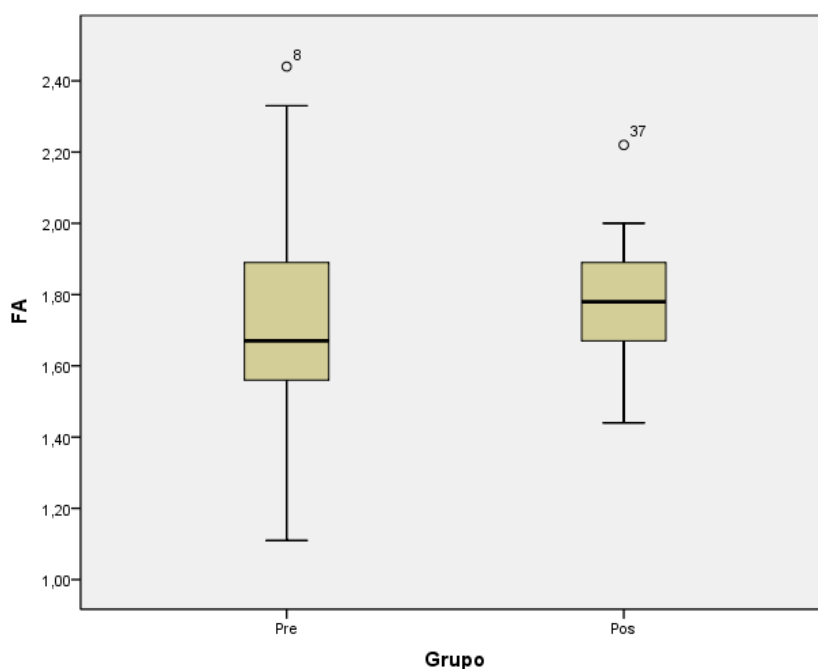


Figura 2.
Diagrama de caja y bigotes del ámbito familiar del pretest y postest.

Con respecto a las percepciones del investigador, se pudo identificar a 2 niños en especial que mostraban conductas no favorables y un bajo nivel académico comparado con el resto del grupo, junto con problemas de interacción con sus compañeros. Los mencionados alumnos mostraron altos niveles de riesgo en el test con respecto al ámbito familiar.

Ámbito personal

El ámbito personal se midió en una escala de 1 a 3. En el pretest, obtuvo una media de 1.9562, con una desviación estándar de 0.31817, mientras que en el posttest se obtuvo una media de 1.8834, con una desviación estándar de .25944 (ver Tabla 6). El coeficiente de asimetría en el pretest fue de .746, mientras que en el posttest de 0.695; el valor de la curtosis fue de 0.541 para el pretest y de 0.063 en el posttest; el ámbito personal en el pretest se distribuye de manera normal (Kolmogorov-Smirnov =.154, Valor p =.075; Shapiro-Wilk =.936, Valor p =.077), igual que en el posttest (Kolmogorov-Smirnov =.151, Valor p =.087; Shapiro-Wilk =.961, Valor p= .343).

Tabla 6

Comportamiento del ámbito personal en pretest y posttest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Asimetría	Curtosis
Pretest	29	1,50	2,69	1,9562	,31817	,746	,122
Posttest	29	1,44	2,56	1,8834	,25944	,571	,541

En el pretest, el puntaje mínimo registrado fue de 1.50 puntos y el máximo de 2.69, mientras que, en el postest, el puntaje mínimo registrado fue de 1.44 puntos y el máximo de 2.56. El puntaje promedio registrado en el postest, fue ligeramente inferior con respecto al pretest; esto muestra evidencias de una ligera disminución de problemáticas con respecto al ámbito personal de los alumnos (ver figura 3).

Según la escala de evaluación, donde 1 significa *negativo a un conflicto*, 2 *posible a un conflicto* y 3 un *conflicto existente*, en el pretest se puede observar que los alumnos se encontraban cerca de un posible riesgo ($\bar{X} = 1.95$). Así mismo, en el postest se identificó nuevamente en la escala de evaluación negativo a un problema a neutro ($\bar{X} = 1.88$) que indica cerca de un posible riesgo.

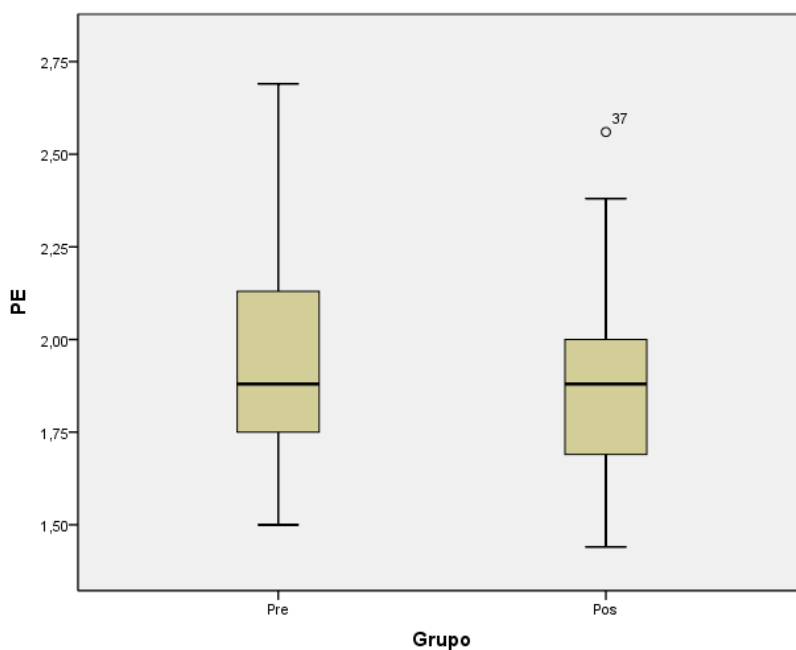


Figura 3.
Diagrama de caja y bigotes del ámbito personal del pretest y postest.

Con respecto a las observaciones, al inicio de las actividades propuestas en el plan de trabajo, los alumnos mostraban una gran dificultad de expresar sus opiniones, pensamientos y emociones tanto de manera individual con el docente como de manera grupal. Así también, se reflejó que los alumnos tenían dificultad de pensar en sus actos y en las consecuencias que estas pudieran ocasionar, ya sea a ellos mismos o a la gente que los rodea.

Ámbito escolar-social

El ámbito se midió en una escala de 1 a 3. En el pretest, obtuvo una media de 1.8931, con una desviación estándar de .34219, mientras que en el postest se obtuvo una media de 1.7759, con una desviación estándar de .25726 (ver Tabla 7). El coeficiente de asimetría en el pretest fue de .695, mientras que en el postest de .355; el valor de la curtosis fue de .063 para el pretest y de -.175 en el postest; el ámbito escolar-social en el pretest se distribuye de manera normal (Kolmogorov-Smirnov =.162, Valor p = .050; Shapiro-Wilk =.939, Valor p =.094), igual que en el postest (Kolmogorov-Smirnov =.132, Valor p =.200; Shapiro-Wilk =.973, Valor p=.654).

En el pretest, el puntaje mínimo registrado fue de 1.40 puntos y el máximo de 2.80, mientras que, en el postest, el puntaje mínimo registrado fue de 1.30 puntos y el máximo de 2.40. El puntaje promedio registrado en el postest, fue inferior con respecto al pretest; esto muestra evidencias de una ligera disminución de problemáticas con respecto al ámbito escolar-social en los alumnos (ver figura 4).

Tabla 7

Comportamiento del ámbito escolar-social en pretest y postest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Asimetría	Curtosis
Pretest	29	1,40	2,80	1,8931	,34219	,695	,063
Postest	29	1,30	2,40	1,7759	,25726	,355	-,175

Según la escala de evaluación, donde 1 significa *negativo a un conflicto*, 2 *posible a un conflicto* y 3 *un conflicto existente*, en el pretest se puede observar que los alumnos se encontraban cerca de un posible riesgo ($\bar{X} = 1.89$). Así mismo, en el postest se identificó nuevamente en la escala de evaluación negativo a un problema a neutro ($\bar{X} = 1.77$) que indica cerca de un posible riesgo.

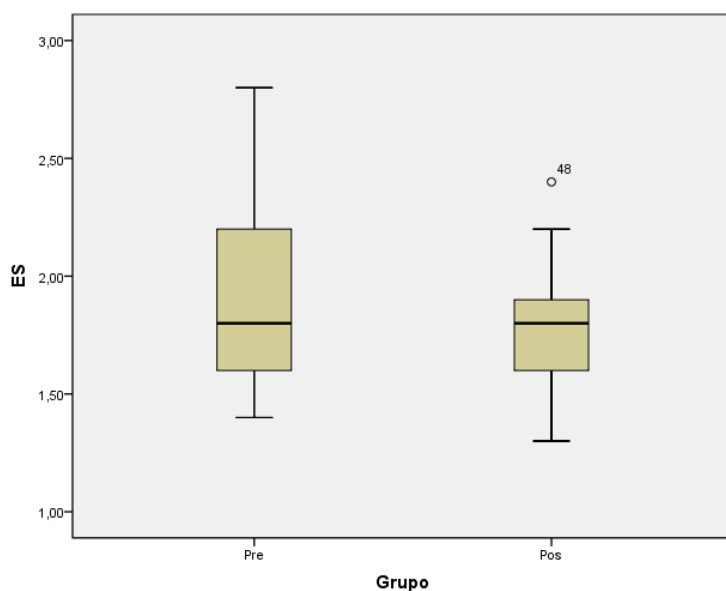


Figura 4.
Diagrama de caja y bigotes del ámbito escolar-social del pretest y postest.

Al inicio del ciclo escolar se pudo observar a un grupo desunido, identificando pequeños subgrupos dentro del aula, además de alumnos que eran totalmente desapercibidos por sus compañeros. Como resultado, se generaban conflictos sociales de manera frecuente dentro y fuera del aula de clase. A continuación, se puede observar la conformación del grupo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1																														
2																														
3																														
4																														
5																														
6																														
7																														
8																														
9																														
10																														
11																														
12																														
13																														
14																														
15																														
16																														
17																														
18																														
19																														
20																														
21																														
22																														
23																														
24																														
25																														
26																														
27																														
28																														
29																														
A	1	1	6	1	3	2	2	3	0	0	1	1	0	0	1	1	2	1	3	4	1	2	3	4	2	1	3	0	4	
R	7	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	1	0	1	2	8	2	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	

En esta tabla sociométrica se puede observar como estaba constituido el grupo en el mes de enero del año 2019, posterior a la aplicación del pretest. Esta tabla se elaboró de acuerdo con las preguntas: ¿con quién de tus compañeros te gustaría salir a pasear o jugar?, ¿a un lado de quién de tus compañeros te gustaría sentarte? Y ¿con quién no te gustaría ni jugar ni sentarte junto a él?

Dichas preguntas se les aplicaron de manera oral e individual a los alumnos. Las X color rojo reflejan a los alumnos rechazados, y las X color amarillo los aceptados.

Aquí se puede observar que hubo 1 niña en particular que fue aceptada por 6 de sus compañeros, pero también se pueden detectar a dos niños que 7 y 8 de sus compañeros los rechazan, así mismo a 3 niñas que son ignoradas por sus compañeros.

Prueba de hipótesis

En esta sección se presentan los resultados de la prueba de hipótesis de este estudio. La prueba que se llevó a cabo se hizo con base en los resultados obtenidos de los 29 alumnos que conforman la población y se procedió a observar si el uso de estrategias lúdicas específicas ayuda al desarrollo socio emocional de los alumnos. Debido a la no normalidad de la variable, se realizó la prueba del Signo ($Z=0.000$ $p=1.000$). Esto indica que se acepta la hipótesis nula, es decir, no se muestra una diferencia significativa entre el grado de desarrollo socio emocional mostrado entre el pre-test y el posttest, después de utilizar estrategias lúdicas específicas en alumnos de primer año de la escuela primaria "Profra. Elvira Rodríguez Garza" durante el curso escolar 2018-2019.

Con esta prueba se obtuvieron los siguientes resultados: hubo 14 estudiantes en los que se disminuyeron las problemáticas en el área socio emocional, 14 estudiantes en los cuales aumentaron los conflictos del área socio emocional y 1 estudiante que se mantuvo. Ver Apéndice D.

Hallazgos adicionales

En esta sección se presentan resultados de otros análisis, de los aspectos cuantitativos y cualitativos del estudio.

Aspectos cuantitativos

Se realizaron análisis para identificar si existía alguna diferencia significativa entre el desarrollo socio emocional en el pretest y el posttest según el género de los alumnos. Dicho análisis demostró que no existe una diferencia significativa entre el desarrollo socio emocional y el género de los alumnos, sin embargo, se pudo notar que los alumnos de género masculino se encuentran más en riesgo de padecer un problema dentro del desarrollo socio emocional.

Otros de los aspectos que se observaron dentro de estas pruebas, fue que los alumnos en general disminuyeron ligeramente sus problemáticas en el área socio emocional en el post test con respecto al pretest a pesar de que no hubo una diferencia significativa dentro de ellas.

Dentro del análisis del pretest enfocados a los ámbitos presentados (ámbito personal, familiar y escolar-social) de acuerdo al género de los alumnos, no se encontró una diferencia significativa entre el desarrollo en el ámbito familiar, personal y escolar-social según el género de los alumnos.

Así mismo, se analizaron los datos del posttest de acuerdo con los ámbitos plasmados en el instrumento. Se pudo observar que no existe diferencia significativa del desarrollo en el ámbito familiar y escolar-social conforme al género de los alumnos, sin embargo, se logró contemplar que si hubo una diferencia significativa entre el desarrollo personal de acuerdo con el género de los estudiantes. Conforme a la

escala de evaluación, donde 1 es negativo a un problema, 2 neutro es decir que pudiera haber una problemática existente y 3 donde existe un conflicto, esto indica que el género masculino ($\bar{X} = 2.0313$) tiene un riesgo más elevado de padecer alguna problemática en el ámbito personal que los alumnos del género femenino ($\bar{X} = 1.8026$).

Otro de los hallazgos encontrados fue que los ámbitos personal y escolar-social tuvieron una ligera diferencia entre el pretest y posttest, señalando que los alumnos disminuyeron sus conflictos en esas áreas. Con respecto al ámbito familiar hubo un pequeño incremento con respecto a las problemáticas que se pudieran presentar en esa área. Ver apéndice E.

Aspectos cualitativos

Con respecto al ámbito social de los alumnos, al inicio del ciclo escolar el grupo se mostraba heterogéneo, es decir, el grupo era diverso y poco unido. Al paso de las actividades y de la intervención, hubo un cambio significativo en las actitudes de los alumnos, pues demostraron tener más tolerancia y apertura con sus compañeros, no solo enfocándose en sus “grupos” iniciales, sino que mostraron un interés por convivir entre niños y niñas, no importando el género.

De manera individual, se pudo observar en 5 alumnos que al inicio de las semanas de intervención eran un poco callados y no expresaban con facilidad su forma de pensar. En ellos se notó que ampliaron significativamente su lenguaje emocional, y que mostraron estar más conscientes de la importancia de reconocer lo que piensan y sienten. Se pudieron identificar cambios de conducta y una mejora en la expresión de ideas y emociones.

Con respecto a 4 niños que al inicio de las actividades mostraron una actitud negativa y poco cooperadora, se observó un cambio positivo al finalizar la intervención, puesto que los alumnos mostraron una actitud participativa y de disposición hacia el trabajo, incluyendo una mejor interacción con sus compañeros y con la maestra.

Haciendo mención a las estrategias implementadas, como se menciona anteriormente, la primera semana fue algo complicada, ya que los alumnos tenían dificultad de expresarse en forma oral frente al grupo, causando esto pena e indecisión de “qué decir” y “cómo actuar”. Al paso de las semanas y con actividades como la caja de emociones, ¿cómo me siento hoy?, y el semáforo de las emociones, además de ser divertidas para ellos, se les llevó a la reflexión de sus sentimientos, causas que lo pudieran ocasionar y así mismo analizar las acciones negativas y positivas que se toman y como se pudieran convertir las negativas en positivas.

Esta última actividad tuvo su grado de dificultad al inicio, ya que los alumnos no decían con facilidad las acciones a tomar en el caso de una problemática, sin embargo, con la ayuda del grupo y del docente se llegaba a conclusiones pertinentes que los alumnos podían decir y aplicar en los días posteriores.

Lo más gratificante de esta investigación fue observar el cambio de actitud de los alumnos hacia las actividades socio emocionales aplicadas, esto se vio reflejado en días donde no estaba planeada una actividad, ellos pedían hacerlas hasta que se convirtieron en actividades recurrentes. Un ejemplo de ellas fue la actividad de ¿qué necesitas hoy?, extendiéndose por 4 semanas todos los días. Al inicio la maestra participaba, después ellos mismos lo realizaban con sus compañeros sin necesidad de supervisión. Ver apéndice F.

Resumen del capítulo

En este capítulo se presentaron los resultados de la investigación. Se hizo uso de los datos recolectados y se hizo un reporte del comportamiento de las variables demográficas. Se llevaron a cabo las pruebas de las diferentes hipótesis y se dio respuesta a las preguntas de investigación.

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Resumen

El presente trabajo de investigación da a conocer una de las necesidades actuales de la sociedad en los ámbitos personal, familiar, laboral, educativo, entre otros. Esta tiene que ver con la educación socio emocional de la presente y creciente generación, ya que hoy en día, no solo es importante ser competentes profesionalmente, sino también socio emocionalmente.

Otro de los objetivos de esta investigación es informar sobre la gran tarea que tienen los maestros y padres de familia de no descuidar esta importante área de la vida, así como afirma Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2004) pues confirman que el desarrollo socio emocional se suma a las habilidades cognitivas, no sólo como equilibrio psicológico del niño, sino también de su logro y rendimiento escolar.

Gaxiola (2005) comenta que la falta desarrollo emocional en los niños y adolescentes puede llevarlos a sentirse inseguros y sufrir padecimientos como la depresión y la ansiedad, incluyendo el incremento de actos violentos o a repetir conductas delictivas a lo largo de los años.

Por esta razón y con la gran responsabilidad que tiene la comunidad educativa, es imprescindible que se aprovechen todos los espacios curriculares que están dedicados a la materia de educación socio emocional; sin olvidar la vinculación que existe

con las demás asignaturas, con la finalidad de incursionar en la búsqueda constante de estrategias que ayuden a los alumnos a desarrollar las cinco dimensiones (autocognocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración) que señala los aprendizajes clave 2017, que en conjunto guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas (p. 537).

Durante el periodo de las ocho semanas de la implementación del plan de trabajo, se desarrollaron actividades lúdicas para trabajar las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y empatía; como parte de esta investigación de tipo cuantitativa, preexperimental, descriptiva y longitudinal. La población estuvo constituida tanto en el pretest y el posttest, por 29 alumnos.

Durante la tercera semana del mes de enero del 2019, se les aplicó el pretest a los alumnos, donde contestaron 35 declaraciones para medir el área socio emocional de los menores, y se realizó durante la jornada normal de clases. En las siguientes ocho semanas se implementaron las actividades lúdicas planeadas, y posterior a eso se aplicó el posttest para ver la diferencia entre ambas pruebas.

La prueba estadística utilizada en esta investigación fue la prueba *t* student para muestras independientes y las medias aritméticas.

Para medir la variable grado de desarrollo socio emocional, se usó el test de Roberto y Anita, conformado por 35 criterios, con un rango de respuestas dentro de una escala Likert que va del 1 (*negativo a un problema*), 2 (*neutro*) y al 3 (*positivo a un problema*). Esta prueba entrega respuestas proyectivas que ayudan a saber algunas

de las situaciones que el niño pueda estar pasando, tanto en su casa como en la escuela o con sus compañeros. La escala cuenta con tres ámbitos, los cuales son: familiar, escolar-social y personal.

Discusión

En este estudio, se aceptó la hipótesis nula, la cual menciona que no se muestra una diferencia significativa entre el grado de desarrollo socio emocional mostrado entre el pretest y el posttest, después de utilizar estrategias lúdicas específicas en alumnos de primer año de la escuela primaria “Elvira Rodríguez Garza” durante el curso escolar 2018-2019.

Romera (2008) revela que una de las tareas prioritarias en la escuela son el desarrollo de habilidades interpersonales, permitiéndole al educando poner en práctica las competencias necesarias para prepararse para la vida en la sociedad.

Esto corresponde con lo que Delors (1997) manifiesta en uno de sus informes, pues declara que la educación es una experiencia social, donde el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás y adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos. Según el autor, es necesario que el estudiante aprenda a vivir desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores, para que sea capaz de actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Durante los últimos años, el Sistema Educativo Nacional ha dado prioridad al desarrollo de las habilidades de lecto-escritura y las competencias matemáticas básicas; pero también se debe de dar énfasis al desarrollo de las competencias socio emocionales, como: el autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y

colaboración.

Esto concuerda con la opinión de Barrantes Elizondo (2016) al señalar que la educación no solo se debe enfocar en el área cognitiva, sino que se debe de buscar el desarrollo social y emocional de los alumnos. Además, López (2010) comenta que si se implementa en el currículo escolar el ámbito de educación socio emocional, contribuirá a la mejora del clima social en la escuela y en todos los implicados en el proceso de enseñanza, tanto los alumnos, padres y profesores, aumentando el nivel de autoestima, y favoreciendo el autoconocimiento y el autocontrol de los estudiantes, junto con su rendimiento académico.

Sin duda, el aspecto socio emocional y el académico están entrelazados, pues los dos ejercen una influencia recíproca, al considerar la integralidad del estudiante, viéndolo como un todo, contemplándolo como el “es” y no como el que “debiera ser”, valorando sus sentimientos y promoviendo la motivación (Casanova Millares, 2017).

Una de las estrategias que se pueden utilizar para el desarrollo de esta habilidad afectiva son las actividades lúdicas, ya que es una actividad imprescindible en la vida del niño, pues el juego constituye un verdadero ejercicio para la vida, permitiendo la evolución cognitiva, comunicativa, afectiva y social del ser humano (Domínguez Chavira, 2015).

León y Meza (2014) acotan que el juego es una actividad que desarrolla integralmente al individuo, pues es motivadora y ofrece oportunidades para desarrollar el pensamiento y la capacidad creadora del estudiante.

Articulando a la idea anterior, Pérez (2006) añade que la lúdica promueve la calidad de las relaciones interpersonales, la estimulación del pensamiento y fortalece

los valores, previniendo a su vez la agresividad.

Con respecto al resultado que se dio en esta investigación, se pudo observar que los niños tienen un nivel menor de desarrollo socio emocional que las niñas. De acuerdo a la investigación realizada en argentina por Reyna y Brussino (2015) se señala que los varones muestran una capacidad regulatoria menor, tanto de emociones positivas como negativas.

Conclusiones

La presente investigación encontró que, en una escala del 1 al 3, donde 1 es negativo a un problema; 2, *neutro* y 3 un positivo a problema; los estudiantes no manifestaron ninguna diferencia significativa en el pretest y el postest, pues se mantuvieron las cifras entre negativo a un problema a neutro, indicando que pueden existir algunas problemáticas en los alumnos en el área personal, escolar-social y familiar.

Con respecto al postest, se pudo observar que hubo una diferencia significativa entre el desarrollo personal de los estudiantes de acuerdo con su género, identificando a los alumnos del género masculino más en riesgo de padecer un conflicto comparado con las alumnas del género femenino.

A pesar de los resultados señalados en la prueba estadística, se pudieron notar cambios actitudinales en los estudiantes durante el transcurso de las semanas de intervención, donde se observó que los alumnos que no tenían buenas relaciones sociales con sus compañeros y eran apartados del grupo, después de la intervención pedagógica, mostraron actitudes más abiertas y se pudieron relacionar de una manera más afectiva, además, todos los alumnos mostraron más seguridad al expresar sus opiniones, sentimientos y ampliaron su lenguaje emocional, comentando frente al

grupo algunas de las alternativas de solución en algunas problemáticas a las que se pudieron enfrentar en la escuela o en el hogar, creando consciencia de sus propios actos.

Es un hecho que en la actualidad se requiere que en las escuelas se implementen estrategias para la educación socio emocional, pues es un factor indispensable para el aprendizaje y desarrollo del infante, por la gran cantidad de situaciones de riesgo que se generan día a día.

Recomendaciones

El presente estudio sobre el uso de actividades lúdicas para fomentar el desarrollo socio emocional de los alumnos, enfatiza la necesidad de seguir estudiando sobre el tema del desarrollo socio afectivo. A continuación, se presentan algunas recomendaciones.

A los docentes de la escuela primaria

1. Planear un proyecto de trabajo anual, que se implemente desde el inicio del curso escolar, incluyendo actividades lúdicas, de acuerdo con el nivel y las necesidades de los alumnos, con la finalidad de darle un seguimiento a las competencias emocionales que los alumnos van adquiriendo durante el trayecto formativo.
2. Dar a conocer a la comunidad educativa lo trascendental que es el área socio emocional de los estudiantes; ya que la presente generación del siglo XXI no solo requiere las competentes profesionales, sino también las emocionales.

Para futuras investigaciones

1. Repetir el mismo estudio en un lapso mayor de tiempo y con mayor cantidad de población a nivel primaria.
2. Complementar el plan de trabajo en el periodo de intervención con más actividades lúdicas y del área de convivencia.
3. Aplicar este mismo estudio en dos grupos de contextos diferentes para hacer una comparación del efecto.

APÉNDICE A

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

CONFIABILIDAD DE LA VARIABLE

PRE DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,893	,894	34

POS DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,758	,745	35

APÉNDICE B

INSTRUMENTO

TEST DE ROBERTO

(H. Montenegro, A. Céspedes, I. Tuca)

Instrucciones: Conozco a un niño llamado Roberto y quiero saber si tú puedes adivinar qué clase de niño es y por qué actúa de la manera en que lo hace. Dime lo primero que se te ocurra.

1. Roberto no juega con los otros niños. ¿Por qué? _____

2. El profesor de Roberto quiso hablar con él después de clase. ¿Por qué? _____

3. Cuando el papá de Roberto llega tarde en la noche. ¿Qué pasa? _____

4. Roberto se despierta en medio de la noche. ¿Por qué? _____

5. Roberto tuvo un sueño una noche. ¿Qué soñó? _____

6. Roberto trajo ayer la libreta de notas. ¿Qué pasó? _____

7. Roberto llegó a la casa llorando el otro día. ¿Por qué? _____

8. Roberto hizo enojar a su mamá el otro día. ¿Por qué?

9. Roberto se fue a su cuarto. ¿Por qué? _____

10. Roberto siente que lo tratan mal a veces. ¿Por qué? _____

11. Roberto le tiene mucho miedo a algo. ¿A qué? _____

12. La mamá de Roberto está muy enojada por algo. ¿Por qué? _____

13. Ayer pasó algo. ¿Qué fue? _____

14. Hay algo que a Roberto no le gusta de su papá. ¿Qué es? _____

15. Roberto piensa que su mamá y su papá no lo quieren. ¿Por qué?

16. Roberto no quiere ir a la escuela hoy. ¿Por qué? _____

17. Hay algo de su profesora que a Roberto no le gusta mucho. ¿Qué es y por qué?

18. A veces Roberto se enoja en la escuela. ¿Por qué? _____

19. A veces Roberto no quiere hacer lo que su mamá le dice. ¿Por qué? _____

20. Roberto desearía ser grande. ¿Por qué? _____

21. A veces Roberto pelea con su hermano. ¿Por qué? _____

22. A Roberto no le gusta un niño de su clase. ¿Por qué? _____

23. A veces Roberto se pone nervioso en la escuela. ¿Por qué?

24. Un día Roberto y su mamá tuvieron una gran pelea. ¿Por qué? _____

25. Un día Roberto se fue de la casa. ¿Por qué? _____

26. A Roberto le desagrada algo de su profesora. ¿Qué es y por qué? _____

27. A veces Roberto se encuentra muy triste. ¿Por qué? _____

28. Una vez Roberto quiso correr lejos de la casa. ¿Por qué? _____

29. Roberto casi siempre quiere estar solo. ¿Por qué? _____

30. A Roberto no le gusta que lo pasen en frente en clases. ¿Por qué? _____

31. ¿Cuántos años crees que tiene Roberto? _____

32. Si Roberto pudiera hacer lo que él quisiera. ¿Qué crees que haría? _____

33. ¿Qué es lo que Roberto desea más que nada en el mundo? _____

34. Si Roberto tuviera poderes mágicos y pudiera cambiar a sus padres. ¿Cómo serían?

35. Si Roberto pudiera convertirse en un animal. ¿Qué animal crees tú que le gustaría ser?, ¿Por qué?, ¿Qué animal nunca le gustaría ser?, ¿Por qué?

TEST DE ANITA
(H. Montenegro, A. Céspedes, I. Tuca)

INSTRUCCIONES

Conozco a una niña llamada Anita y quiero saber si tú puedes adivinar qué clase de niña es y por qué actúa de la manera en que lo hace. Dime la primera que se te ocurra.

1. Anita no juega con los otros niños. ¿Por qué? _____

2. El profesor de Anita quiso hablar con ella después de clase. ¿Por qué? _____

3. Cuando el papá de Anita llega tarde en la noche. ¿Qué pasa? _____

4. Anita se despierta en medio de la noche. ¿Por qué? _____

5. Anita tuvo un sueño una noche. ¿Qué soñó? _____

6. Anita trajo ayer la libreta de notas. ¿Qué pasó? _____

7. Anita llegó a la casa llorando el otro día. ¿Por qué? _____

8. Anita hizo enojar a su mamá el otro día. ¿Por qué?

9. Anita se fue a su cuarto. ¿Por qué? _____

10. Anita siente que la tratan mal a veces. ¿Por qué? _____

11. Anita le tiene mucho miedo a algo. ¿A qué? _____

12. La mamá de Anita está muy enojada por algo. ¿Por qué? _____

13. Ayer pasó algo. ¿Qué fue? _____

14. Hay algo que a Anita no le gusta de su papá. ¿Qué es? _____

15. Anita piensa que su mamá y su papá no la quieren. ¿Por qué? _____

16. Anita no quiere ir a la escuela hoy. ¿Por qué?

17. Hay algo de su profesora que a Anita no le gusta mucho. ¿Qué es y por qué?

18. A veces Anita se enoja en la escuela. ¿Por qué? _____

19. A veces Anita no quiere hacer lo que su mamá le dice. ¿Por qué? _____

20. Anita desearía ser grande. ¿Por qué? _____

21. A veces Anita pelea con su hermano. ¿Por qué? _____

22. A Anita no le gusta un niño de su clase. ¿Por qué? _____

23. A veces Anita se pone nerviosa en la escuela. ¿Por qué?

24. Un día Anita y su mamá tuvieron una gran pelea. ¿Por qué? _____

25. Un día Anita se fue de la casa. ¿Por qué? _____

26. A Anita le desagrada algo de su profesora. ¿Qué es y por qué? _____

27. A veces Anita se encuentra muy triste. ¿Por qué? _____

28. Una vez Anita quiso correr lejos de la casa. ¿Por qué? _____

29. Anita casi siempre quiere estar sola. ¿Por qué? _____

30. A Anita no le gusta que la pasen en frente en clases. ¿Por qué? _____

31. ¿Cuántos años crees que tiene Anita? _____

32. Si Anita pudiera hacer lo que ella quisiera. ¿Qué crees que haría? _____

33. ¿Qué es lo que Anita desea más que nada en el mundo? _____

34. Si Anita tuviera poderes mágicos y pudiera cambiar a sus padres. ¿Cómo serían?

35. Si Anita pudiera convertirse en un animal. ¿Qué animal crees tú que le gustaría ser?,
¿Por qué?, ¿Qué animal nunca le gustaría ser?, ¿Por qué?

TABLA PARA EVALUACIÓN CUANTITATIVA

Cuestionario de entrevista familiar (Test de Roberto, Anita)

Con el fin de apoyar el análisis cuantitativo del Cuestionario de entrevista infantil: (Test de Roberto-Anita), hemos establecido puntajes para asignar a las respuestas, de acuerdo a una escala de Lickert.

Preguntas del ámbito familiar

3-8-12-14-15-19-21-24-34.

Total de preguntas: 9 del ámbito familiar.

Preguntas del ámbito personal.

1-4-5-7-9-11-13-20-25-27-28-29-31-32-33-35.

Total de preguntas: 16 del ámbito personal.

Preguntas del ámbito escolar-social.

2-6-10-16-17-18-22-23-26-30.

Total preguntas: 10 del ámbito escolar-social.

Cada una de las preguntas se califica con los criterios de:

- Positivo (cuyo valor es de 3.0 puntos)
- Negativo (cuyo valor es de 1.0 punto)
- Neutro (cuyo valor corresponde a 2.0 puntos) y se le asigna un puntaje, según la tabla.

Luego se suman los puntajes por área o ámbito evaluado y se divide por el total de preguntas del área, sacando el promedio para lo familiar, personal y escolar-social.

Para finalizar, se relacionan los puntajes finales, con un criterio general del área.

Tabla

Positivo	Entre	2,4 y 3,0 puntos.
Neutro	Entre	1,7 y 2,3 puntos.
Negativo	Entre	1.0 y 1,6 puntos.

APENDICE C
COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES

COMPORTAMIENTO DE LA VARIABLE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Descriptivos

Grupo			Estadístico	Error típ.			
DES	Pre	Media	1,8724	,05570			
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior		1,7583 1,9865		
		Media recortada al 5%	1,8533				
		Mediana	1,7400				
		Varianza	,090				
		Desv. típ.	,29994				
		Mínimo	1,51				
		Máximo	2,57				
		Rango	1,06				
		Amplitud intercuartil	,43				
		Asimetría	,936		,434		
		Curtosis	-,063		,845		
		Pos			Media	1,8207	,03494
					Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	
Media recortada al 5%	1,8143						
Mediana	1,8000						
Varianza	,035						
Desv. típ.	,18815						
Mínimo	1,46						
Máximo	2,34						
Rango	,88						
Amplitud intercuartil	,22						
Asimetría	,673			,434			
Curtosis	1,261			,845			

Pruebas de normalidad

Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
DES Pre	,211	29	,002	,883	29	,004
DES Pos	,170	29	,032	,951	29	,200

a. Corrección de la significación de Lilliefors

AMBITOS en el pretest

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
FA1	,127	29	,200*	,961	29	,349
PE1	,154	29	,075	,936	29	,077
ES1	,162	29	,050	,939	29	,094

a. Corrección de la significación de Lilliefors

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

Ambitos en el post

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
FA2	,186	29	,011	,940	29	,097
PE2	,151	29	,087	,961	29	,343
ES2	,132	29	,200*	,973	29	,654

a. Corrección de la significación de Lilliefors

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

Descriptivos

Grupo			Estadístico	Error típ.		
FA	Pre	Media	1,7017	,06258		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	1,5735 1,8299		
		Media recortada al 5%		1,6955		
		Mediana		1,6700		
		Varianza		,114		
		Desv. típ.		,33701		
		Mínimo		1,11		
		Máximo		2,44		
		Rango		1,33		
		Amplitud intercuartil		,39		
		Asimetría		,420	,434	
		Curtosis		-,021	,845	
		Pos		Media	1,7645	,02990
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	1,7032 1,8257
Media recortada al 5%				1,7589		
Mediana				1,7800		
Varianza				,026		
Desv. típ.				,16099		
Mínimo				1,44		
Máximo				2,22		
Rango				,78		
Amplitud intercuartil				,22		
Asimetría				,525	,434	
Curtosis				1,196	,845	
PE	Pre			Media	1,9562	,05908
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	1,8352 2,0772
		Media recortada al 5%		1,9408		
		Mediana		1,8800		
		Varianza		,101		
		Desv. típ.		,31817		
		Mínimo		1,50		

		Máximo		2,69	
		Rango		1,19	
		Amplitud intercuartil		,41	
		Asimetría		,746	,434
		Curtosis		,122	,845
	Pos	Media		1,8834	,04818
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,7848	
			Límite superior	1,9821	
		Media recortada al 5%		1,8726	
		Mediana		1,8800	
		Varianza		,067	
		Desv. típ.		,25944	
		Mínimo		1,44	
		Máximo		2,56	
		Rango		1,12	
		Amplitud intercuartil		,34	
		Asimetría		,571	,434
		Curtosis		,541	,845
ES	Pre	Media		1,8931	,06354
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,7629	
			Límite superior	2,0233	
		Media recortada al 5%		1,8753	
		Mediana		1,8000	
		Varianza		,117	
		Desv. típ.		,34219	
		Mínimo		1,40	
		Máximo		2,80	
		Rango		1,40	
		Amplitud intercuartil		,60	
		Asimetría		,695	,434
		Curtosis		,063	,845
	Pos	Media		1,7759	,04777
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,6780	
			Límite superior	1,8737	
		Media recortada al 5%		1,7693	
		Mediana		1,8000	

Varianza	,066	
Desv. típ.	,25726	
Mínimo	1,30	
Máximo	2,40	
Rango	1,10	
Amplitud intercuartil	,35	
Asimetría	,355	,434
Curtosis	-,175	,845

APÉNDICE D

PRUEBA DE HIPÓTESIS

Prueba de Hipótesis

Descriptivos

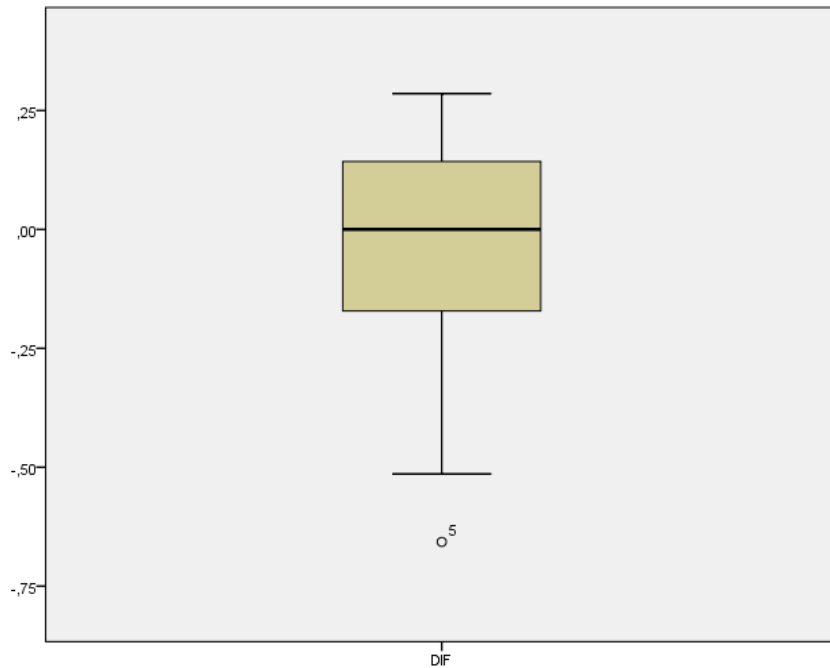
		Estadístico	Error típ.
DIF	Media	-,0512	,04337
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	
		-,1401 ,0376	
	Media recortada al 5%	-,0383	
	Mediana	,0000	
	Varianza	,055	
	Desv. típ.	,23354	
	Mínimo	-,66	
	Máximo	,29	
	Rango	,94	
	Amplitud intercuartil	,33	
	Asimetría	-,793	,434
	Curtosis	,345	,845

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
DIF	,116	29	,200*	,949	29	,171

a. Corrección de la significación de Lilliefors

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



T de student para muestras relacionadas

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	DSE1	1,8719	29	,30050	,05580
	DSE2	1,8207	29	,18981	,03525

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	DSE1 y DSE2	29	,629	,000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	DSE1 - DSE2	,05123	,23354	,04337	-,03760	,14007	1,181	28	,247

Prueba del Signo

Estadísticos de contraste^a

	DSE2 - DSE1
Z	,000
Sig. asintót. (bilateral)	1,000

a. Prueba de los signos

Frecuencias

		N
DSE2 - DSE1	Diferencias negativas ^a	14
	Diferencias positivas ^b	14
	Empates ^c	1
	Total	29

APÉNDICE E

HALLAZGOS ADICIONALES

Desarrollo Socioemocional antes y después por genero (TRANSVERSAL)

Estadísticos de grupo

	Genero	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
DSE1	Masculino	10	1.9771	.31437	.09941
	Femenino	19	1.8165	.28576	.06556
DSE2	Masculino	10	1.9057	.15122	.04782
	Femenino	19	1.7759	.19617	.04500

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
DSE1	Se han asumido varianzas iguales	.269	.609	1.391	27	.176	.16060	.11549	-.07636	.39756

	No se han asumido varianzas iguales			1.349	16.929	.195	.16060	.11908	-.09072	.41193
	Se han asumido varianzas iguales	.174	.680	1.821	27	.080	.12977	.07127	-.01645	.27600
DSE2	No se han asumido varianzas iguales			1.976	22.987	.060	.12977	.06567	-.00607	.26562

Ambitos del Desarrollo socioemocional por GENERO en el PRE (Transversal)

Estadísticos de grupo

	Genero	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
DSE1	Masculino	10	1.9771	.31437	.09941
	Femenino	19	1.8165	.28576	.06556
FA1	Masculino	10	1.7667	.34921	.11043
	Femenino	19	1.6667	.33538	.07694
PE1	Masculino	10	2.0750	.30162	.09538
	Femenino	19	1.8914	.31447	.07214
ES1	Masculino	10	2.0100	.39567	.12512

Femenino	19	1.8316	.30378	.06969
----------	----	--------	--------	--------

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
DSE1	Se han asumido varianzas iguales	.269	.609	1.391	27	.176	.16060	.11549	-.07636	.39756
	No se han asumido varianzas iguales			1.349	16.929	.195	.16060	.11908	-.09072	.41193
FA1	Se han asumido varianzas iguales	.653	.426	.753	27	.458	.10000	.13285	-.17259	.37259

	No se han asumido varianzas iguales			.743	17.766	.467	.10000	.13459	-.18303	.38303
	Se han asumido varianzas iguales	.057	.813	1.514	27	.142	.18355	.12121	-.06514	.43225
PE1	No se han asumido varianzas iguales			1.535	19.116	.141	.18355	.11959	-.06665	.43376
	Se han asumido varianzas iguales	.738	.398	1.354	27	.187	.17842	.13174	-.09188	.44873
ES1	No se han asumido varianzas iguales			1.246	14.741	.232	.17842	.14322	-.12732	.48416

AMBISTOS EN EL DSE EN EL POS (TRANSVERSAL)

Estadísticos de grupo

	Genero	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
FA2	Masculino	10	1.7667	.13302	.04207
	Femenino	19	1.7602	.17864	.04098
PE2	Masculino	10	2.0313	.17739	.05610
	Femenino	19	1.8026	.26456	.06069
ES2	Masculino	10	1.8300	.30569	.09667
	Femenino	19	1.7474	.23182	.05318
DSE2	Masculino	10	1.9057	.15122	.04782
	Femenino	19	1.7759	.19617	.04500

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior

	Se han asu- mido varian- zas iguales	1.465	.237	.100	27	.921	.00643	.06440	-.12571	.13857
FA2	No se han asu- mido varian- zas iguales			.110	23.574	.914	.00643	.05873	-.11489	.12776
	Se han asu- mido varian- zas iguales	.978	.332	2.448	27	.021	.22862	.09340	.03698	.42025
PE2	No se han asu- mido varian- zas iguales			2.766	25.164	.010	.22862	.08265	.05846	.39878
ES2	Se han asu- mido varian- zas iguales	.352	.558	.817	27	.421	.08263	.10111	-.12482	.29009

	No se han asumido varianzas iguales			.749	14.604	.466	.08263	.11033	-.15309	.31835
	Se han asumido varianzas iguales	.174	.680	1.821	27	.080	.12977	.07127	-.01645	.27600
DSE2	No se han asumido varianzas iguales			1.976	22.987	.060	.12977	.06567	-.00607	.26562

AMBITOS DEL DSE (Longitudinal)

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	FA1	1.7011	29	.33741	.06266
	FA2	1.7625	29	.16190	.03006
Par 2	PE1	1.9547	29	.31733	.05893
	PE2	1.8815	29	.25950	.04819
Par 3	ES1	1.8931	29	.34219	.06354
	ES2	1.7759	29	.25726	.04777

Correlaciones de muestras relacionadas

	N	Correlación	Sig.
Par 1 FA1 y FA2	29	.414	.026
Par 2 PE1 y PE2	29	.624	.000
Par 3 ES1 y ES2	29	.339	.072

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 FA1 - FA2	-.06130	.30801	.05720	-.17847	.05586	-1.072	28	.293
Par 2 PE1 - PE2	.07328	.25556	.04746	-.02393	.17048	1.544	28	.134
Par 3 ES1 - ES2	.11724	.35160	.06529	-.01650	.25098	1.796	28	.083

APÉNDICE F

EVIDENCIAS DEL TRABAJO EN EL AULA

miércoles 27 de Febrero del 2019.
Cuento inventado por mis amigas ALISSON

El árbol abandonado

Había una vez un árbol que estaba abandonado en el rancho de un señor llamado Roberto. El árbol todos los días se sentía triste porque no jugaba y porque no le crecían frutas, porque el señor Roberto no plantó sus semillas y por eso no crecieron los vegetales y las flores, cuando el árbol tenía poco fruto se le caía, además se sentía solo. Un día unos niños fueron a jugar con el árbol y el árbol se sintió feliz. Un día cuando los niños estaban jugando con él los papás de los niños les llamaron y el árbol otra vez se sintió triste, porque estaba solo.

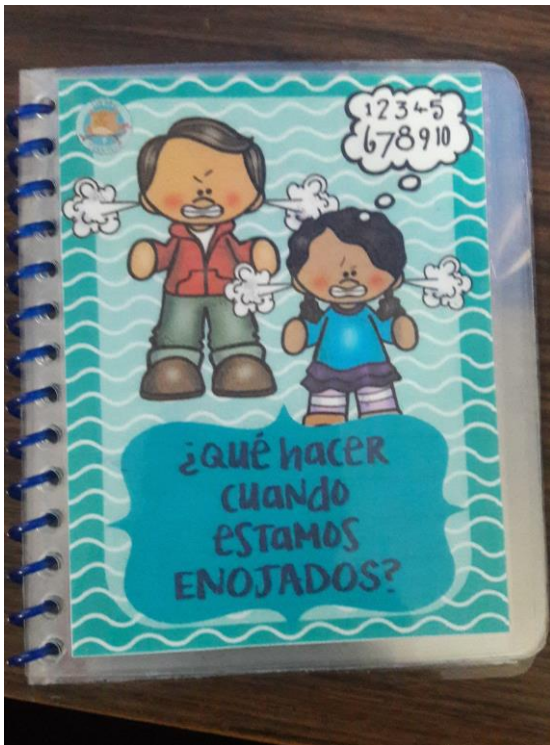
Un día el señor Roberto le puso sus semillas, el agua, el señor Roberto y el árbol se sentían muy felices. Luego los niños jugaron con él y plantaron más árboles y cuando se le caía las frutas los niños las agarraron.











LISTA DE REFERENCIAS

- Aprendizajes clave (2017). Plan de estudios de la Educación Básica 2017. México, México: SEP.
- Arnau-Gras, J. (2007). Estudios longitudinales de medidas repetidas. Modelos de diseño y de análisis. *Avances en medición*, 5, 9–26.
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Bello Dávila, Z. S. (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje*. Recuperado de <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3185020>
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., & Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA*, (51), 36–43.
- Benítez, G. S. (2010). Las Estrategias De Aprendizaje a Través Del Componente Lúdico. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11*), 1–68.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63–93.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7–43.
- Bordignon, N. A. (2005). *El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto*.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13).

- Casanova Millares, M. (2017). *Importancia de la socioafectividad en el desarrollo del aprendizaje* (PhD Thesis). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Castelló Antoni, C. M. (2011). *Inteligencia interpersonal: conceptos clave* (Vol. 14). Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/158688>
- Colmenares, X. R. (2009). La lúdica en el aprendizaje de las matemáticas. *Zona Próxima*, (10), 138-145.
- Cuervo Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=67916261009>
- DANIEL GOLEMAN. (1998). *LA PRACTICA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*; S.I.: EDITORIAL KAIROS.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... Savané, K. S. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Domínguez Chavira, C. T. (2015). La lúdica: una estrategia pedagógica despreciada. *Epistemología de la educación física*, 10, 167.
- Domínguez, M. R. F., Pescador, J. E. P., & Melero, M. P. T. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Extremera Pacheco, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educacion (Madrid)*, (332).
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.

- Fernández-Berrocal, P. (2008). la inteligencia emocional en la educacion. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2).
- Gallardo Vázquez, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, (18), 145-161.
- García Cabrero, B., & Klein Kreisler, I. (2014). La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa SaludARTE. *Sinéctica*, (42), 1-13.
- Gardner, H., & Vitale, G. (2014). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Garibay Ramirez, J., Jiménez Garcés, C., Vieyra-Reyes, P., Hernández González, M. M., & Villalón-López, J. (2014). *Disfunción familiar y depresión en niños de 8-12 años de edad*.
- Gaxiola, P. (2005). *La inteligencia emocional en el Aula*. México.
- Goleman, D., González Raga, D., trad, & Mora, F., trad. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri y Fernández Collado, C. B. L., Mara' del Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*.
- Hoz, F. J. V. D. L. (2009). Importancia De La Inteligencia Emocional En La Práctica Del Buentrato En La Escuela. *Psicogente*, 12(22), 422-432.
- Jiménez Vélez, C. A. (2000). *Cerebro creativo y lúdico: hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI*. Santafé de Bogotá, D.C: Ed. Magisterio.
- L, D. L. de M. (2014). Aprendizaje infantil y ethos lúdico. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 13(37), 85-94.

- León, T. R., & Meza, B. A. de. (2014). Influencia de las actividades lúdicas grupales en la calidad de la lectura y en las relaciones personales de los alumnos de educación primaria. *Telos*, 16(3), 388–399.
- López, E. M., Hermosell, J. de D. G., & Barco, B. L. D. (2010). Inteligencia Emocional En Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 419–421.
- Lopez F. Cao, M. A. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso : revista de educación (Madrid)*, (31), 221–232.
- López, G. C. H., & Vesga, M. C. G. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785–802.
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10).
- Mikulic, I. M., Caballero, R. Y., Crespi, M. C., & Radusky, P. D. (2013). Adaptación argentina del test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT V 2.0). *anuiniv Anuario de investigaciones*, 20(1), 377–386.
- Milicic, N., & Aron, A. M. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctt1trkk9z>
- Moral, M. I. J., & Zafra, E. L. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Artículos en PDF disponibles desde 2007 hasta 2013. A partir de 2014 visítenos en www.elsevier.es/rlp*, 41(1), 69-80–80. <https://doi.org/10.14349/rlp.v41i1.556>
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31(1), 61–65.
- Pérez, J. M. L. (2006). El juego como elemento cultural esencialmente educativo: los juegos tradicionales. *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas*, 53–66. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Ruiz, M. Á. M. (2011). Competencias Socioemocionales En El Desarrollo Profesional Del Maestro. *Educación XX1*, 14(2), 237–260.

- Posso Restrepo, P., Sepúlveda Gutiérrez, M., Navarro Caro, N., Moreno, L., & Egidio, C. (2015). *La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar*. Recuperado de <http://repository.ucc.edu.co/handle/ucc/1337>
- Reyna, C., & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 51–64. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Robledo-Ramón, P., & García, J.-N. (2008). El Contexto Familiar Y Su Papel En El Desarrollo Socio-Emocional De Los Niños: Revisión De Estudios Empíricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 75–82.
- Romera, E. M., Ortega, R., & Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193–202.
- Salas Blas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit*, 19(1), 133–141.
- Sevilla, D. H., Serrano, A. C., & Ortega, F. L. (2016). Desarrollo Emocional En La Infancia. Un Estudio Sobre Las Competencias Emocionales De Niños Y Niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67–73.
- Socarras, M. de las M., & Pacheco, S. R. (2017). Talleres para el desarrollo de las habilidades emocionales. *Panorama Cuba y Salud*, 12(1), 73–75.
- Solís Ibarra, Lorna. (2013). *Inteligencia emocional para niños y jóvenes*. Editorial Época, S.A. de C.V.
- Solís Ibarra, Lorna. (2013). *Inteligencia emocional, conócela y utilízala*. Editorial Época, S.A. de C.V.
- Soto Benavides, A. C. (2013). REVISTA UMBRAL. *Educación emocional: ¡la clave absorta entre cognición y emoción!*, (XXXII).

- Stefani, G., Andrés, L., & Oanes, E. (2014). Transformaciones Lúdicas. Un Estudio Preliminar Sobre Tipos De Juego Y Espacios Lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39–55.
- Vielma Vielma Elma, S. M. L. (2006). *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>
- White, E. G. H. (1998). *Mente caracter y personalidad*. (Vol. 2). Place of publication not identified: Pacific Pr Pub Assn.
- White, E. G. H. (2010). *Consejos sobre la obra de la escuela sabática*.
- White, E. G. H. (2012). *La educación*.
- White, E. G. H. (2015). *Testimonios para los ministros*.