



Monografía- Marilyn Aguilar y Viviana Díaz

8%
Textos
sospechosos



3% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
5% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Monografía- Marilyn Aguilar y Viviana Díaz.docx
ID del documento: 3076ffd7166ee6ae172467a6a398ead8385df14e
Tamaño del documento original: 89,72 kB
Autores: []

Depositante: MARÍA DE LOS ÁNGELES SÁNCHEZ
Fecha de depósito: 6/12/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 6/12/2024

Número de palabras: 10.604
Número de caracteres: 74.092

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.ciedupanama.org https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/123456789/635/1/388352spa.pdf	1%		Palabras idénticas: 1% (116 palabras)
2	www.scielo.org.bo La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000100454 5 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (114 palabras)
3	www.scielo.org.bo http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n27/a36-454-467.pdf 1 fuente similar	1%		Palabras idénticas: 1% (108 palabras)
4	Documento de otro usuario #b5aa0f El documento proviene de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (65 palabras)
5	dialnet.unirioja.es https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056979.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (65 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10058	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
2	www.unesco.org Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales, brie... https://www.unesco.org/es/articulos/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (39 palabras)
3	repositorio.unsaac.edu.pe La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo ... https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/4340	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (38 palabras)
4	www.scielo.org.pe La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo... http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162023000100007	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)
5	Documento de otro usuario #2e61eb El documento proviene de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (39 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- <https://orcid.org/0009-0006-3379-8858>
- <https://orcid.org/0009-0005-6178-4130>
- <https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>
- <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14))

Puntos de interés

□

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LAS Y LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON EL LOGRO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS NIÑOS DE 6 A 11 AÑOS DE LA ESCUELA BÁSICA PRIMARIA

SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH THE ACHIEVEMENT OF SIGNIFICANT LEARNING IN CHILDREN AGED 6 TO 11 YEARS IN ELEMENTARY SCHOOL



Monografía Alarcón_Palomino_Rosario_Antonela.docx | Monografía_Alarcón_Palomino_Rosario_Antonela

El documento proviene de mi grupo

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Presentado por

Viviana Paola Aguilar Zerpa
<https://orcid.org/0009-0006-3379-8858>

Marylin Evangelina Diaz Alarcón
<https://orcid.org/0009-0005-6178-4130>

Asesor

Maria De Los Ángeles Sánchez Trujillo
<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

Lima, Diciembre, 2024

DEDICATORIA

A Dios, gracias a sus tiempos que son perfectos. A mi familia, por el apoyo, la comprensión y el amor durante este tiempo. A mi compañera, por la empatía y el aguante. Gracias Marylin. A la vida, gracias por estos momentos.

Viviana Aguilar Zerpa

A mi hija, mi sueño hecho realidad y mi motivación e inspiración diaria para perseverar en mis sueños y propósito de vida. A mi esposo, por su apoyo constante en esta aventura. A mis padres, por su amor incondicional y todas las oportunidades que con mucho esfuerzo crearon para mí. Y a mis hermanas, por enseñarme a ver la vida desde otras perspectivas y mostrarme el valor de la paciencia y la tolerancia. Gracias por ser mis grandes maestros de vida.

Marylin Diaz Alarcón

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general comprender la relación entre el desarrollo socioemocional y el logro del aprendizaje significativo en niños de 6 a 11 años de la escuela primaria, partiendo de la premisa de que un adecuado desarrollo socioemocional contribuye de manera clave al aprendizaje significativo en esta etapa educativa. El documento se estructura en dos capítulos. El primer capítulo realiza una revisión teórica del concepto de aprendizaje significativo, analiza las teorías más relevantes sobre el aprendizaje, desde el condicionamiento clásico hasta la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, con un énfasis particular en las condiciones necesarias para alcanzarlo.



11-07-24 Monografía Clima de aula y desarrollo socioemocional - Rina Garrido - Soledad Molina - Mariluz Sierra - viernes 26 de julio de 2024.docx | 11-07-24 Mono...

El documento proviene de mi grupo

El segundo capítulo aborda el desarrollo socioemocional de los niños

en la educación primaria, define conceptos como la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales y detalla las características del desarrollo socioemocional en esta etapa. Asimismo, menciona la influencia de los agentes educativos en este proceso. La investigación concluye que el desarrollo socioemocional tiene un impacto directo en el logro de aprendizajes significativos. Enfatiza la importancia de abordar estas habilidades desde las primeras etapas de la educación básica, recalando la necesidad de capacitar a los docentes en el fomento y aplicación de dichas habilidades en el aula. Esta implementación debe tener un alcance nacional y una visión a largo plazo, con el objetivo de promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional; Habilidades socioemocionales; Aprendizaje Significativo; Escuela básica primaria.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand the relationship between socio-emotional development and the achievement of significant learning in children aged 6 to 11 years old in primary school, based on the premise that appropriate socio-emotional development plays a key role in significant learning during this educational stage. The document is structured into two chapters. The first chapter provides a theoretical review of the concept of significant learning, analyzes the most relevant theories on learning, from classical conditioning to Ausubel's theory of significant learning, with particular emphasis on the necessary conditions for achieving it. The second chapter addresses the socio-emotional development of children in

elementary education, defines concepts such as emotional intelligence and socio-emotional skills, and details the characteristics of socio-emotional development during this stage. It also discusses the influence of educational agents in this process. The research concludes that socio-emotional development has a direct impact on the achievement of significant learning. It emphasizes the importance of addressing these skills from the early stages of basic education, highlighting the need to train teachers in promoting and applying these skills in the classroom. This implementation should have a national scope and a long-term vision, with the aim of promoting the holistic development of students.

Keywords: Socio-emotional Development; Socio-emotional Skills; Significant Learning; Elementary Education.



ÍNDICE

DEDICATORIAi

RESUMENii

ABSTRACTiii

ÍNDICEiv

ÍNDICE DE TABLASv

INTRODUCCIÓNvi

CAPÍTULO I: CARACTERIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

SIGNIFICATIVO1

1.1 Enfoques, conceptualización y características de las teorías del aprendizaje1

1.1.1. Conductismo (Enfoques de condicionamiento clásico y condicionamiento operante):.....2

1.1.2. Aprendizaje por observación, por descubrimiento o cognitivo:3

1.1.3. El constructivismo de Jean Piaget y el Socio-Constructivismo de Lev Vygotsky5

1.2. Concepto y características del aprendizaje significativo.7

CAPÍTULO II: CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON EL LOGRO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO11

2.1. Conceptualización de inteligencia emocional y habilidades socioemocionales11

2.2. Desarrollo socioemocional en los niños de primaria15

2.3. Agentes educativos que influyen en el desarrollo socioemocional del niño17

2.



3.1. Familia.....17

2.3.2. Docentes.....

.17

2.4. La relación entre desarrollo socioemocional y el logro del aprendizaje significativo de los niños de 6 a 11 años de la escuela básica primaria18

REFERENCIAS26

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Taxonomía de habilidades socioemocionales consideradas por diferentes marcos de referencia14

Tabla 2. Los ciclos que atiende el nivel de Educación Primaria16

INTRODUCCIÓN

El enfoque por competencias adoptado por el sistema educativo actual de acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2017) demanda el desarrollo de las competencias en los estudiantes a través de aprendizajes significativos. Esto reta al docente a crear situaciones significativas y un manejo de aula que fomenten este tipo de aprendizaje. Este enfoque educativo reconoce que la adquisición de competencias va más allá del dominio de conocimientos académicos y requiere también el desarrollo de habilidades socioemocionales, que faciliten la aplicación práctica de lo aprendido en diversos contextos y situaciones. En este sentido, resulta fundamental conocer y promover el desarrollo socioemocional de los estudiantes, pues constituye el cimiento primordial para el logro efectivo de aprendizajes significativos.

Según lo señalado por Bisquerra et al. (2012), se observa un incremento progresivo en la cantidad de publicaciones, investigaciones académicas, experiencias pedagógicas, programas de formación, conferencias y encuentros especializados, lo cual pone de manifiesto una creciente, pero aún inicial incorporación de la educación emocional dentro del ámbito educativo. Este fenómeno refleja un interés emergente en integrar las habilidades socioemocionales como parte fundamental del proceso formativo en las instituciones educativas. Es decir, la educación emocional ha aportado nuevos términos y estrategias respecto al desarrollo socioemocional de los niños y de los procesos de aprendizaje generando la aparición de nuevas formas no sólo de entender los factores que determinan, participan e impactan en el proceso de aprendizaje sino de rediseñar todo el sistema de enseñanza-aprendizaje.

Es crucial que los docentes posean un sólido conocimiento de estos nuevos conceptos y teorías relacionados con el desarrollo socioemocional, las habilidades socioemocionales y la educación emocional, ya que les permitirá abordar eficazmente diversas situaciones en el aula y ofrecer soluciones que faciliten el logro de aprendizajes significativos. En este sentido, el Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2022) enfatiza que parte fundamental de la labor docente es conocer y comprender tanto las características individuales de sus estudiantes como los contextos socioculturales en los que estos se desenvuelven. Según lo establece la Competencia 1, "Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades". Asimismo, la Competencia 3 "Crea



repositorio.minedu.gob.pe

https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10774/Desarrollo_de_las_habilidades_socioemocionales_en_el_marco_de_la_Tutoría_y_Orientación_Educativa.pdf?sequence=1

un clima propicio para el aprendizaje,

la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e

interculturales"

pone énfasis en la capacidad del docente para generar un clima propicio para el aprendizaje, entendido como un entorno físico, emocional y social en el que los estudiantes se sientan seguros, valorados y motivados para aprender.

Consideramos que el logro del aprendizaje significativo requiere un adecuado desarrollo socioemocional. Es por ello que esta investigación se basa en la siguiente premisa: El desarrollo socioemocional de las y los estudiantes contribuye al logro del aprendizaje significativo en los niños de 6 a 11 años de la escuela básica primaria, centrándose en la siguiente problemática: ¿De qué manera el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes de 6 a 11 años de la escuela básica primaria contribuye al logro del aprendizaje significativo?

El objetivo general de esta investigación es comprender la relación que existe entre el desarrollo socioemocional y el logro del aprendizaje significativo en los niños de 6 a 11 años de la escuela básica primaria. Los objetivos específicos son: caracterizar el concepto de aprendizaje significativo, caracterizar el desarrollo socioemocional de niños de 6 a 11 años y analizar la relación entre desarrollo socioemocional y el logro del aprendizaje significativo en los niños de 6 a 11 años de la escuela básica primaria.

Esta investigación se estructura en dos capítulos. El primero, titulado Caracterización del aprendizaje significativo, presenta un panorama de las teorías más relevantes sobre el aprendizaje, abarcando desde el condicionamiento clásico hasta la teoría del aprendizaje significativo, con énfasis en las condiciones y requisitos que definen esta última. El segundo capítulo, Caracterización del desarrollo socioemocional de los niños de primaria y su relación con el logro del aprendizaje significativo, se enfoca en la definición de inteligencia emocional, los distintos modelos y clasificaciones de las habilidades socioemocionales, la descripción de las características del desarrollo socioemocional en los niños de educación primaria. Además, se aborda la influencia de los principales agentes educativos en dicho desarrollo. Finalmente, se establece la relación entre el desarrollo socioemocional y el logro de aprendizaje significativo.

Es de nuestro interés que este trabajo de investigación proporcione ideas claves a la problemática planteada de manera que los docentes comprendan la relación vital que existe entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje significativo y que este entendimiento promueva la reflexión sobre su propia práctica docente y consecuentemente, los motive en el desarrollo responsable de procesos y situaciones significativas en su rol de mediadores o facilitadores.

CAPÍTULO I: CARACTERIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En la evolución de la educación, el enfoque tradicional ha dado paso a paradigmas más dinámicos y centrados en el estudiante. Entre estos destaca el concepto de aprendizaje significativo, que busca trascender la mera adquisición de conocimientos hacia el desarrollo integral del individuo. Sin embargo, la implementación efectiva de este concepto puede presentar desafíos para los docentes, quienes necesitan comprender a fondo la teoría subyacente del aprendizaje significativo y sus implicaciones en la práctica pedagógica.

Este capítulo ofrece un resumen de las teorías del aprendizaje más representativas,



sus enfoques, conceptualizaciones y características,

abarcando desde el condicionamiento clásico hasta llegar a la teoría del aprendizaje significativo profundizando en las condiciones y requisitos del mismo. El objetivo es proporcionar a los docentes una visión panorámica de la evolución histórica de las teorías y destacar la importancia del aprendizaje significativo como el enfoque más beneficioso para el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

1.1 Enfoques, conceptualización y características de las teorías del aprendizaje

Tal como señala Rivas (2008), el aprendizaje ocurre de manera constante a lo largo de toda la vida del individuo, lo que hace que se considere una característica fundamental de su naturaleza. Si bien el proceso de aprendizaje es una característica común de las personas, ya que responde a la necesidad del ser humano de adaptarse biológica y socialmente, este proceso no se da de la misma manera, es decir, no es un proceso uniforme en todos los seres humanos.

A través de la historia y según los avances en las investigaciones, se han propuesto diferentes enfoques que explican el origen, proceso y el resultado del aprendizaje, lo que ha generado variadas teorías. Conforme se presentan, se visualiza el avance en el desarrollo del concepto de aprendizaje y el enriquecimiento que este ha recibido de cada teoría. Asimismo, es posible agrupar las diferentes teorías según la corriente a la que representan.

Conductismo (Enfoques de condicionamiento clásico y condicionamiento operante):

Para Pavlov (1997) es evidente que las diversas formas de hábitos fundamentados en la disciplina, el aprendizaje y la educación no son más que una extensa secuencia de reflejos condicionados. En el condicionamiento clásico, es ampliamente reconocido que las conexiones establecidas entre determinados estímulos específicos y sus respuestas correspondientes tienden a repetirse de manera automática, y en numerosas ocasiones, incluso en contra de la propia voluntad.

De otro lado, Skinner (1953), señala que si bien los reflejos, tanto condicionales como no condicionales, están vinculados a la fisiología interna del organismo, siendo respuestas automáticas a estímulos específicos, es necesario tener en cuenta que el foco de interés suele ser las conductas que impactan el entorno. Estas conductas son las que generan problemas prácticos en la vida humana y poseen un valor teórico por sus características. Las consecuencias de las mismas pueden alterar la probabilidad de que se repitan en el futuro, dependiendo de si son positivas (como recompensas) o negativas (como castigos). Lo que llamó conducta y refuerzos operantes.

Para el conductismo desde el punto de vista tanto de Pavlov como de Skinner, el aprendizaje se basa en la asociación de estímulos neutrales con otros que sí desencadenan una respuesta. Se enfoca en un aprendizaje por asociación y reflejos por condicionamiento. El aporte del enfoque operante de Skinner integra conceptos tales como refuerzo positivo y negativo (castigo) que modifica la conducta a partir del control de las consecuencias, donde el refuerzo fortalece y motiva a la repetición de la conducta mientras que el castigo la desalienta y disminuye.

La aplicación de premios y castigos en el aula es un ejemplo clásico de la corriente conductista en la educación. Los premios (como sellos, pegatinas o notas aprobatorias) se utilizan para reforzar las respuestas o conductas deseadas. Por otro lado, las notas desaprobatorias, amonestaciones o dejarlos sin premio, se aplican como castigo para desincentivar lo que el docente considera incorrecto. Sin embargo, es importante destacar que el uso exclusivo de premios y castigos puede tener limitaciones en el proceso de aprendizaje generando un ambiente de competencia y ansiedad en lugar de promover la colaboración y el disfrute por aprender. Por lo tanto, aunque los refuerzos operantes puedan ser útiles en ciertos contextos, es importante complementar este enfoque con estrategias que promuevan la motivación intrínseca, el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante.

Este enfoque ha recibido ciertas críticas señalando que, aunque el conductismo ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de estrategias de enseñanza dentro de la educación básica, es crucial reconocer sus limitaciones. El enfoque simplificador y la falta de consideración por los aspectos más complejos del aprendizaje humano, como las emociones, sugieren que es necesario adoptar enfoques educativos más integrales y centrados en el estudiante. La educación básica debe evolucionar hacia un campo que combine múltiples teorías y metodologías para promover un desarrollo global y un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta la diversidad y la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Escuela de Profesores del Perú, s.f.)

Aprendizaje por observación, por descubrimiento o cognitivo:

Para Bandura (1977), la imitación a través de la observación es el principal mecanismo mediante el cual se adquieren las conductas humanas. Este proceso permite a las personas aprender a realizar acciones observando ejemplos, lo que les ayuda a evitar errores al poner en práctica las conductas por sí mismas. La teoría del aprendizaje social señala que el

comportamiento de un "modelo" influye en los observadores, proporcionando información que facilita el aprendizaje. Durante la observación, los aprendices no solo perciben las acciones, sino que también asimilan representaciones simbólicas de las mismas, las cuales sirven como guías para ejecutar las tareas correctamente.

El aprendizaje social, ocurre a través de la observación y la imitación de modelos, donde los procesos mentales y la interacción con el entorno desempeñan un papel crucial. Este proceso implica considerar variables tales como las características del modelo y las consecuencias de su comportamiento. Asimismo, considerar conceptos como la motivación y el sentido de autoeficacia. Bandura destacó la importancia del refuerzo y las consecuencias en el proceso de aprendizaje.

De otro lado, Bruner (1988) sugiere que la habilidad para expandir la información más allá de la inicialmente recibida y utilizar nuevos conocimientos depende de un sistema de codificación (aprendizaje) más amplio, que facilita la extracción de información adicional mediante probabilidades previas o principios que ayudan a conectar diferentes elementos. La transferencia del aprendizaje, que se refiere a la aplicación de estos sistemas de codificación en nuevas situaciones, la clasifica en positiva (cuando se utiliza un sistema adecuado) y negativa (cuando se emplea un sistema incorrecto o no se dispone de uno apropiado). Asimismo, considera cuatro condiciones que mejoran la transferencia del aprendizaje: 1) las disposiciones del organismo (predisposición para aprender), 2) su estado de necesidad, 3) el nivel de dominio del aprendizaje inicial necesario para desarrollar un sistema de codificación más amplio y 4) la diversidad de métodos o técnicas de enseñanza empleadas.



Estas condiciones son fundamentales para comprender los factores que facilitan o dificultan la transferencia del aprendizaje.

Bruner (1988) de manera visionaria planteó la necesidad esencial de concentrarse en las condiciones que optimizan la transferencia del aprendizaje. En este sentido, subrayó la necesidad de que los psicólogos profundicen en el análisis de los factores que intervienen en la generalización de los conocimientos adquiridos.



Entre estos aspectos, el autor resalta elementos clave como las condiciones motivacionales, los tipos de práctica necesarios y las disposiciones cognitivas y afectivas que facilitan una comprensión efectiva de los materiales educativos.

Señala que, durante las últimas generaciones, se ha puesto el foco en la tasa de adquisición y extinción del aprendizaje, pero que es probable que en el futuro el interés se desplace hacia la utilidad del aprendizaje. Esto implicaría examinar si, una vez que se ha aprendido algo, es posible aplicar ese conocimiento a la resolución de un nuevo problema sin necesidad de aprender más. Indicando que, de alcanzar este progreso, habremos avanzado desde la psicología del aprendizaje hacia la psicología centrada en la resolución de problemas.

El punto común entre Bandura y Bruner está en la importancia de la motivación y el interés del aprendiz. Aunque, tanto el condicionamiento como el modelado son importantes, la motivación y el interés del aprendiz son los principales impulsores del proceso de aprendizaje. Asimismo, el desarrollo del aprendizaje estará estrechamente ligado a la ampliación de la curiosidad e interés del aprendiz.

Un ejemplo en el ámbito académico, considerando tanto el enfoque de Bandura como de Bruner arriba mencionados, es la dinámica del liderazgo. En la interacción docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes, se manifiesta a través de las figuras del líder y del seguidor, lo que influye significativamente en el proceso de aprendizaje dentro del aula. Tanto el docente como el estudiante que asumen roles de liderazgo modelan comportamientos y establecen pautas para la convivencia del grupo. El líder es seguido por otros miembros del grupo, quienes actúan motivados por diversos incentivos personales, como el deseo de pertenencia, el aprendizaje de habilidades de liderazgo, la búsqueda de aceptación o la satisfacción de necesidades individuales.

Es crucial reconocer que no todos los participantes que adoptan el papel de seguidor imitarán o seguirán a un mismo líder. Como resultado, emergen subgrupos dentro del aula, cada uno con su propio líder y seguidores, cuya composición está determinada por las motivaciones e intereses particulares de cada individuo. Esta diversidad en los roles de liderazgo y seguimiento enriquece la dinámica grupal y contribuye a la complejidad del proceso educativo y del aprendizaje.

El constructivismo de Jean Piaget y el Socio-Constructivismo de Lev Vygotsky:

La teoría propuesta por Piaget (1969), concibe el desarrollo mental infantil como un proceso continuo dividido en tres etapas principales, en las cuales cada una amplía y transforma la anterior. En la primera etapa, la construcción de los esquemas senso-motores supera las estructuras orgánicas de la embriogénesis. En la segunda, la formación de relaciones semiólicas, el pensamiento y las interacciones sociales interiorizan estos esquemas, transformándolos en representaciones más complejas y operativas. Finalmente, a partir de los once o doce años, el pensamiento formal reorganiza las operaciones concretas, subordinándolas a nuevas estructuras que seguirán evolucionando durante la adolescencia y la vida adulta. Para Piaget, el conocimiento se concibe como el resultado de un proceso de construcción en el que el individuo establece relaciones dinámicas con su entorno, utilizando sus capacidades innatas y los esquemas mentales previamente adquiridos, también conocidos como saberes previos. Asimismo, enfatiza la importancia de la actividad mental del sujeto en la construcción activa de su conocimiento, a través de la asimilación y la acomodación de nuevas experiencias a sus estructuras cognitivas preexistentes.

Por otro lado, en su teoría socio-constructivista Vygotsky (2009) sostiene que el aprendizaje activa una serie de procesos evolutivos internos que solo pueden manifestarse cuando el niño interactúa con las personas que lo rodean y coopera con algún compañero. Tras haber interiorizado estos procesos, estos se transforman en logros evolutivos que son independientes del niño. Vygotsky comparte con el constructivismo la idea central de que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo. Sin embargo, enfatiza la relevancia de la interacción social en este proceso ya que el aprendizaje se da en el contexto de la interacción social y la colaboración con otros individuos más expertos o con diferentes perspectivas, lo que facilita la internalización de conocimientos y la adquisición de habilidades cognitivas más complejas. Esta perspectiva, conocida como socio-constructivismo, destaca el papel fundamental de la cultura, el lenguaje y las relaciones sociales en la formación del conocimiento y el desarrollo cognitivo de los individuos.

Uno de los ejemplos más significativos de este enfoque en el contexto escolar es el del Aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes participan en proyectos de investigación o actividades en las que puedan explorar temas de interés personal, aplicar conceptos aprendidos y construir su propio entendimiento trabajando en equipo. Por ejemplo, en ciencias sociales, se podría solicitar a los estudiantes que investiguen y presenten sobre un tema relevante para su comunidad.

La clave es fomentar un ambiente de aprendizaje activo, participativo y colaborativo donde los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de construcción del conocimiento. Esto nos lleva a la última y más reciente corriente respecto al aprendizaje: El aprendizaje significativo.

Es imperativo señalar que, en el contexto de esta investigación, ninguna teoría es considerada como absoluta, y cada una de las corrientes analizadas ha contribuido de manera significativa en la conceptualización del aprendizaje. No obstante, el aprendizaje significativo se distingue por su relevancia, al integrar y consolidar las características más esenciales y provechosas de las diferentes corrientes estudiadas hasta el momento. Por consiguiente, se dedicará la siguiente sección a un mayor desarrollo de este concepto.

1.2. Concepto y características del aprendizaje significativo

Rivas (2008) postula que el enfoque por competencias conlleva a integrar diversas capacidades en un aprendizaje más amplio, comprensivo y funcional, donde se combinan conocimientos,



destrezas, comportamientos, procedimientos, actitudes, habilidades y emociones para alcanzar objetivos específicos y resolver problemas en contextos definidos.

Esta nueva corriente demanda que, los docentes gestionen de manera efectiva la creación y aplicación de situaciones significativas para promover un aprendizaje significativo. Pero ¿qué es el aprendizaje significativo y cómo podemos generarlo?

Para comprender mejor el concepto de aprendizaje significativo, es necesario considerar la clasificación de los procesos de aprendizaje según Casassus (2017), ya que proporciona una visión clara de lo que constituye y lo que no constituye aprendizaje significativo. Casassus propone categorizar los procesos de aprendizaje según su propósito o meta:

Aprendizaje como proceso de aumento de informaciones - Nos recuerda la famosa frase de "la información es poder". Este tipo de aprendizaje implica acumular información como un recurso valioso, similar a una enciclopedia humana, enfocado en la adquisición y almacenamiento de datos.

Aprendizaje como proceso de memorización - Se refiere a la retención y reproducción de información, útil para tareas mecánicas, repetitivas o que requieren la aplicación de fórmulas específicas, aunque no necesariamente conduce a un aprendizaje profundo y significativo. Es aún una tendencia fuerte en la escuela esperar estos resultados en los estudiantes.

Aprendizaje como proceso que genera acción - Aquí, la información adquirida se aplica en la práctica, como en la resolución de problemas o la aplicación de conceptos, potencialmente impactando el entorno en el que se desarrolla.

Aprendizaje como proceso de generación del sentido - Otra frase que suelen decir los estudiantes para graficar este tipo de aprendizaje es "Ahora todo tiene sentido". Este proceso implica integrar nueva información con conocimientos previos, creando conexiones y significados que fortalecen y enriquecen el entendimiento personal de un tema o situación.

Aprendizaje como proceso de reinterpretación de la realidad - Esta nueva información adquirida, acumulada, memorizada, aplicada a la acción y que genera un sentido, provoca una nueva perspectiva sobre el contexto, cambia la forma de ver y percibir el mundo y a su vez produce nuevas interrogantes que estimulan el deseo de adquirir más conocimiento para responder a las cambiantes necesidades del entorno.

Para Coloma (1995), el aprendizaje significativo se desarrolla considerando los siguientes aspectos: Es activo e individual (propio de cada estudiante) ya que enfatiza la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje. Ocurre cuando el estudiante relaciona nueva información con sus conocimientos previos, lo que facilita una comprensión más profunda y duradera. Integra emociones y razonamiento, lo que hace que el aprendizaje sea más relevante y motivador. En resumen, su efectividad depende de la relevancia del contenido para el aprendiz, en lugar de simplemente memorizar datos.



dialnet.unirioja.es

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056979.pdf>

El aprendizaje significativo es pues, un proceso activo y personal porque depende de la asimilación deliberada de cada alumno. La clave está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno y en integrar lo afectivo a lo intelectual; por consiguiente, la eficacia de este aprendizaje está en función de su significatividad y no de la técnica memorística.

p.65

El aprendizaje significativo engloba las características de todos los tipos de aprendizaje mencionados, dependiendo de su utilidad y funcionalidad, siendo entre ellas las fundamentales; la relevancia, la aplicación, el no ser arbitrario y sobre todo ser participativo.

Por ejemplo, el docente presenta una situación o problemática a los estudiantes respecto a un tema específico. Para encontrar la solución, los estudiantes tendrán que recurrir a sus saberes previos (información y memoria), investigarán para obtener mayor información (interés, acción, generación de sentido) y la analizarán para generar o proponer la respuesta ante la situación (reinterpretación de la realidad) de esta manera se habrá realizado el proceso del aprendizaje significativo.

Estas características fundamentales están basadas en lo que Casassus (2017) enfatiza, las relaciones que se dan en el proceso de aprendizaje.



Casassus sostiene que, las relaciones son factores importantes a considerar, ya que estas determinarán los resultados finales del proceso y por ello identifica cinco tipos de relaciones:

Relación docente - materia: El docente debe tener un conocimiento profundo de los temas que imparte. Si no posee este dominio, los estudiantes lo percibirán de forma inmediata, y no lo dejarán pasar. La comprensión y dominio por parte del docente de los contenidos que enseña es crucial para el éxito del proceso. La preparación y la honestidad juegan un papel fundamental, ya que influyen en el respeto y la confianza que se establece en otra relación importante que es la que se da entre estudiantes y el docente.

Relación alumno - materia: La conexión entre el estudiante y la materia es vital. Si la materia no despierta interés o si se enfoca únicamente en la memorización y se condiciona con amenazas, el aprendizaje se ve comprometido y la relación no se establece de manera efectiva.

Relación docente consigo mismo: La enseñanza implica una dimensión emocional significativa. El docente, al compartir sus emociones y actitudes, modela y transmite valores que influyen en la formación de los estudiantes. Es esencial que el docente sea consciente del impacto de su propia persona en el proceso educativo.

Relación docente - alumno: Sin esta conexión lo más probable es que nunca se dé el proceso de aprendizaje. Esta conexión personal entre docente y alumno es fundamental para facilitar un aprendizaje efectivo y significativo. Esta relación contribuye al establecimiento de un ambiente de confianza y colaboración mutua.

Relación entre alumnos: Dado que el aprendizaje significativo es participativo, la interacción entre los estudiantes juega un papel crucial. Promover un sentido de socialización, respeto y colaboración entre los alumnos es indispensable para enriquecer el proceso educativo.

Para Ausubel et al. (1976) definen que el aprendizaje significativo implica la apropiación de nuevos significados, los cuales, a su vez, son el resultado de dicho proceso. La aparición de estos nuevos significados en el estudiante es indicativa de la culminación de un proceso de aprendizaje significativo. Se refiere a que el aprendizaje significativo es un círculo virtuoso que lleva al estudiante no sólo a la acumulación o memorización de informaciones, sino que genera la interiorización y reflexión interior que luego es compartida, analizada y desarrollada en él mismo y con sus pares con la guía del docente para la generación de nuevas o posibles soluciones a situaciones o problemas diarios.

Según Casassus (2017), cuando el docente domina la materia, la diferencia en los logros entre otros docentes y sus estudiantes no radica principalmente en las técnicas empleadas, sino en los climas emocionales, los tipos de interacciones que generan dicho clima y las características de las interacciones que se producen dentro de él. En este sentido, subraya que la enseñanza no debe considerarse una mera técnica, sino una relación, y que el aprendizaje se da dentro de esa relación. Un ejemplo de ellos es, cuando un docente por más que tenga un sólido conocimiento de los temas o aprendizaje a compartir y aún cuente con el material y herramientas para su trabajo, el logro corresponderá directa y primordialmente al clima emocional y la relación con el aula. Sucede que se puede dictar una "clase magistral" del tema y al momento de evaluar a los estudiantes al respecto, estos no hayan alcanzado ni el mínimo de criterios requeridos al no haber sentido una conexión ni con el docente y mucho menos con el tema.

Es muy importante señalar que el aprendizaje significativo, sobre todo en un enfoque por competencias como es el actual, no se mide por la acumulación o repetición de datos o conocimientos adquiridos sino por la relación que finalmente establezca el aprendiz con lo aprendido y la utilidad, la aplicación que le dé y los logros que alcance con el mismo para su crecimiento y desarrollo integral como persona y por ende de su comunidad.

En el contexto del aprendizaje significativo, la efectividad de este proceso se basa fundamentalmente en las relaciones que se establecen. En este sentido, resulta trascendente reconocer el nivel de madurez o desarrollo de la inteligencia emocional del estudiante, ya que, según Ausubel et al. (1976), esta constituye un elemento fundamental para la creación de diferentes tipos de relaciones. La inteligencia emocional influye directamente en la capacidad del alumno para integrar nuevos conocimientos, establecer conexiones entre ideas previas y facilitar un aprendizaje más profundo y duradero. Por lo tanto, comprender y abordar el desarrollo emocional de los estudiantes es esencial para potenciar el proceso de aprendizaje significativo.

CAPÍTULO II: CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON EL LOGRO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En la sociedad de la información y el conocimiento del siglo XXI, es esencial aspirar a una educación integral que abarque no solo el desarrollo cognitivo, sino también las dimensiones emocionales y sociales. Este enfoque holístico sienta las bases para que se logre el aprendizaje significativo y con ello se contribuya a la formación de ciudadanos capaces de enfrentar con éxito los retos globales, adaptarse a contextos cambiantes y participar de manera activa y constructiva en la sociedad.

Es por esta razón, que es fundamental guiar al estudiante en su formación de habilidades socioemocionales desde una edad temprana e incentivar la continuidad de dicho proceso a lo largo de su trayectoria educativa.

En el presente capítulo, se define la inteligencia emocional y se detallan las habilidades socioemocionales utilizadas en distintos modelos y clasificaciones internacionales. A continuación, se describen las características del desarrollo socioemocional en los niños de educación primaria. Posteriormente, se mencionan los agentes educativos que facilitan el desarrollo socioemocional, destacando el papel crucial de las familias y docentes. Finalmente, se desarrolla la relación del desarrollo socioemocional con el logro del aprendizaje significativo, subrayando su influencia en el éxito académico y el bienestar integral de los estudiantes.

2.1. Conceptualización de inteligencia emocional y habilidades socioemocionales

Bisquerra et al. (2012) definen la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer y ser consciente de las propias emociones y las de los otros, junto con la habilidad para gestionarlas de manera adecuada.



En este sentido, la inteligencia emocional engloba un conjunto de habilidades que facilitan la interacción efectiva tanto a nivel intrapersonal como interpersonal, contribuyendo al bienestar personal y unas relaciones sociales satisfactorias.

Cuando se aborda la implementación de la inteligencia emocional en el contexto educativo, suele hacerse referencia a la educación emocional como un concepto más amplio que incluye varios aspectos como la neurociencia, las investigaciones sobre el bienestar personal, entre otros. A partir de ello, se propone un modelo de competencias emocionales que se considera fundamental promover a través de la educación. (Bisquerra et al., 2012)

La UNESCO (2021) señala que actualmente existen diferentes clasificaciones, marcos de referencia y modelos que han intentado clasificar el amplio rango de habilidades socioemocionales en dimensiones o dominios basados en distintos enfoques teóricos. Algunos modelos las llaman habilidades, mientras que otros las consideran competencias, empleando además términos como aprendizaje socioemocional, habilidades no cognitivas, competencias del siglo XXI y habilidades blandas, entre otros. Pese a las diferencias terminológicas, todos hacen referencia a un conjunto de capacidades que facilitan la conexión afectiva consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Uno de los modelos es del GROEP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona (Bisquerra, 2008 como se cita en Bisquerra y Pérez, 2012), el cual identifica cinco competencias principales:

Conciencia emocional: Se refiere a la habilidad de reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás.

Regulación emocional: Implica la capacidad de gestionar las emociones de manera adecuada y constructiva.

Autonomía emocional: Se define como la capacidad de mantener un equilibrio emocional frente a los estímulos del entorno, evitando que estos generen un impacto negativo significativo. Engloba habilidades relacionadas con la autogestión personal, como la autoestima, autoconfianza, automotivación y responsabilidad.

Las habilidades sociales: Se trata de la habilidad para establecer y mantener relaciones saludables y positivas con otras personas.



Monografía_Alarcón_Palmino_Rosario_Antonela.docx | Monografía_Alarcón_Palmino_Rosario_Antonela

El documento proviene de mi grupo

Competencias para la vida y el bienestar: Las competencias para la vida y el bienestar

son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven el bienestar personal y social. Este bienestar, vinculado a la felicidad, implica experimentar emociones positivas como resultado de un esfuerzo consciente, una actitud proactiva y una perspectiva optimista.

Asimismo, la UNESCO (2024) detalla brevemente cinco de los modelos más empleados en el desarrollo y evaluación de programas socioemocionales:



repositorio.ciedupanama.org

<https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/123456789/635/1/388352spa.pdf>

Modelo de aprendizaje socioemocional del proyecto de colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional - CASEL,

1994: Este enfoque incluye cinco dimensiones de competencias cognitivas, afectivas y conductuales interrelacionadas que contribuyen a crear entornos educativos equitativos.



repositorio.ciedupanama.org

<https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/123456789/635/1/388352spa.pdf>

Habilidades para el siglo XXI - National Research Council de Estados Unidos, 2012: Este modelo identifica tres dominios que organizan las habilidades requeridas para adaptarse a la sociedad del siglo XXI y al entorno laboral, enfatizando el desarrollo profesional y productivo.

Los cinco factores - OCDE, 2016: Plantea cinco dimensiones esenciales para mejorar las relaciones humanas y el bienestar social, abarcando educación, empleo, ingresos, salud y bienestar personal.

Habilidades para la vida - UNICEF, 2017: Presenta cuatro áreas clave que ayudan a los niños a enfrentar con éxito diversas situaciones a lo largo de sus vidas.

Habilidades transferibles - UNICEF, 2019: Basado en los pilares educativos de Delors (UNESCO, 1994), este modelo propone cuatro dimensiones orientadas a unificar terminologías previas y promover un lenguaje común en el ámbito de las habilidades socioemocionales.



repositorio.ciedupanama.org

<https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/123456789/635/1/388352spa.pdf>

Educación para la paz, ciudadanía mundial y aprendizaje socioemocional - Instituto Mahatma Gandhi

- UNESCO, 2020: Este modelo destaca cuatro habilidades fundamentales para empoderar a niños y adolescentes, promoviendo su participación activa y respetuosa en sus comunidades.

Asimismo, la UNESCO (2021) presenta un resumen de estos modelos internacionales indicando las dimensiones y/o conjunto de habilidades que los conforman, tal como se señala en la Tabla 1:

Tabla 1. Taxonomía de habilidades socioemocionales consideradas por diferentes marcos de referencia

Taxonomía Organismo Dimensión Habilidades

Aprendizaje Socioemocional Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) Autoconciencia Identificación de emociones,



autoconfianza, autoeficacia y autopercepción

Autogestión Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro y automotivación.

Conciencia del entorno social Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad y respeto por otros.

Habilidades sociales Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos y trabajo en equipo.

Toma de decisiones responsables Identificación de problemas, evaluación y responsabilidad ética.

Competencias para el siglo XXI National Research Council (NRC) Cognitivo Pensamiento crítico,



resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad e innovación.



Intrapersonal Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional y autorregulación.

Interpersonal



repositorio.ciedupanama.org

<https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/123456789/635/1/388352spa.pdf>

Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión y liderazgo.

Adaptación de "los 5 grandes factores de la personalidad" Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Apertura mental (Apertura a la experiencia) Curiosidad, tolerancia y creatividad.

Desempeño en la tarea (Meticulosidad) Responsabilidad, autocontrol y persistencia.

Compromiso con otros (Extroversión) Sociabilidad, asertividad y energía.

Colaboración (Amabilidad) Empatía, confianza y cooperación.



Regulación emocional (Estabilidad emocional) Resistencia al estrés, optimismo y control emocional.

Habilidades transferibles Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Cognitiva



[www.unicef.org | Las 12 habilidades transferibles | UNICEF](https://www.unicef.org/lac/informes/las-12-habilidades-transferibles)
<https://www.unicef.org/lac/informes/las-12-habilidades-transferibles>

Creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas

Instrumental Cooperación, negociación y toma de decisiones.

Individual Manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación.

Social Respeto por la diversidad, empatía y participación.

Habilidades para la vida UNICEF Tomar decisiones y mantener un pensamiento crítico Evaluar situaciones. Determinar problemas y sus causas. Reflexión y análisis.

Autogestión y hacer frente a los problemas Confianza, autovaloración, fijación de metas, autoevaluación y consciencia de sí mismo. Responsabilidad por los propios sentimientos. Manejo de la tensión.

Comunicación interpersonal Negociación, manejo del rechazo, empatía, cooperación y trabajo en equipo, persuasión, establecer y mantener redes de contacto.



EMC2 Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP),

UNESCO. Empatía

Mindfulness

Compasión

Pensamiento crítico

Fuente: UNESCO 2021, p. 10 y 11.

La UNESCO (2024) señala que los modelos teóricos difieren en su enfoque conceptual y



[repositorio.ciedupanama.org](https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/123456789/635/1/388352spa.pdf)
<https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/123456789/635/1/388352spa.pdf>

en la categorización de sus dimensiones y habilidades. Sin embargo,

todos aportan una perspectiva valiosa sobre las competencias que el sistema educativo debería fomentar y coinciden en que dichas habilidades se desarrollan de manera interrelacionada y en conexión con las competencias cognitivas.

2.2. Desarrollo socioemocional en los niños de primaria

En su estudio, Papalia et al. (2009) examinan el desarrollo emocional de los niños durante la tercera infancia, comprendida entre los 6 y 11 años de edad. Según los autores, a medida que los niños avanzan en esta etapa, experimentan un aumento significativo en la conciencia de sus propias emociones y las de las personas en su entorno. Durante este período, los niños son cada vez más capaces de identificar emociones como el enojo, el miedo o la tristeza, tanto en sí mismos como en los demás. Paralelamente, su habilidad para autorregularse emocionalmente se fortalece, permitiéndoles gestionar mejor sus propias emociones y responder de manera más efectiva a las emociones expresadas por otros individuos.

Según Papalia et al. (2009), a la edad de 7 u 8 años es habitual que los niños adquieran conciencia de emociones como la vergüenza y el orgullo, así como distinguen entre la culpa y la vergüenza. Estas emociones influyen notablemente en la percepción que los niños tienen de sí mismos. Además, a esta edad son capaces de comprender emociones que pueden generar conflictos emocionales.

Otro concepto relevante abordado por Papalia et al. (2009) es el comportamiento prosocial. Según estos autores, los niños en edad escolar generalmente desarrollan una mayor empatía y tienden a manifestar conductas prosociales. Estos niños suelen comportarse adecuadamente en contextos sociales, experimentan emociones negativas con menos frecuencia y abordan los problemas de manera constructiva.

De la misma forma, el Programa Curricular de Educación Primaria (Minedu, 2017) describe ciertas características propias de los niños del III ciclo (primer y segundo grado), IV ciclo (tercer y cuarto grado) y V ciclo (quinto y sexto grado) de la Educación Básica regular que se han resumido en la Tabla 2:

Tabla 2. Los ciclos que atiende el nivel de Educación Primaria

Ciclo III Ciclo IV Ciclo V

6 a 7 años 8 a 9 años 10 a 11 años

Relación consigo mismo Continúan en el proceso de construcción de su identidad. Exploran aprendizajes complejos en diversas áreas curriculares, conectados estrechamente con su entorno y realidad personal y social. Es habitual que experimenten cambios físicos y fluctuaciones emocionales, mientras buscan afirmar su personalidad y sociabilidad.

Desarrollan de manera progresiva habilidades de autorregulación emocional y resolución de conflictos con sus pares, con la guía del docente. Mejoran el autoconocimiento, identifican comportamientos adecuados mediante la evaluación de consecuencias, y logran una autorregulación más efectiva. Demuestran un desarrollo avanzado de sus competencias, incluyendo empatía, autoconocimiento, reflexión sobre sus acciones e intenciones, y estrategias de autorregulación para manejar sus emociones, identificando causas y efectos de sus propias emociones y las de los demás.

Relación con el otro Incrementa su disposición a interactuar con nuevas personas y participar activamente en el entorno social, para lo cual adaptan de manera gradual sus intereses. Empiezan a entender que las interacciones sociales necesitan habilidades como la empatía, el respeto a opiniones diferentes y al bienestar de toda forma de vida, así como la valoración de expresiones culturales diversas. Adquieren habilidades como la comunicación asertiva.

Diferencian entre lo bueno y lo malo de acuerdo a su ámbito cultural, interpretando estas distinciones en función de las consecuencias prácticas de sus acciones, especialmente las físicas o afectivas. Se relacionan con un número mayor de individuos y con mayor autonomía dentro de su entorno, lo cual les ofrece más oportunidades para participar en interacciones sociales y para entender las normas sociales en lugares públicos. Participan en la gestión del aula y la escuela fomentando verdaderas expresiones democráticas, considerando que el trabajo colaborativo adquiere una mayor importancia.

Adquieren habilidades personales y sociales como respeto, colaboración y ayuda mutua. Aumenta su conciencia del aprendizaje y logran un entendimiento con mayor claridad de su entorno al contar con mayor acceso a información académica y pública, incluyendo asuntos de conflicto moral.

Adaptado del Programa Curricular de Educación Primaria (Minedu, 2017).

2.3. Agentes educativos que influyen en el desarrollo socioemocional del niño

El desarrollo socioemocional del niño es un proceso complejo y multifacético que está influenciado por agentes educativos, los cuales desempeñan roles cruciales y complementarios.

2.3.1. Familia:

Suárez y Vélez (2018) afirman que la familia constituye el núcleo educativo de la sociedad, ya que en ella se forjan las bases para que sus miembros aprendan a desenvolverse en distintos contextos sociales. Lo aprendido en el hogar se refleja en las conductas de cada individuo, estableciendo así patrones de comportamiento específicos que guían su interacción

con el entorno.

En ese sentido, la familia desempeña un rol esencial en el desarrollo socioemocional del niño, ya que actúa como el primer contexto donde se construyen las bases de su identidad emocional y social. Rojas (2021) destaca que las figuras parentales desempeñan un papel fundamental como fuentes primarias de apego, siendo responsables de proporcionar a los niños un entorno emocionalmente estable.

Por lo tanto, la familia tiene la responsabilidad de crear un ambiente seguro y afectuoso para el niño ya que es en las interacciones cotidianas donde los niños aprenderán a reconocer, gestionar y expresar sus emociones, facilitando el desarrollo de distintas competencias emocionales fundamentales para su bienestar emocional y adaptación social.

López y Guaimaro (2016) subrayan la significativa responsabilidad que recae sobre los adultos encargados de cuidar o mediar en el desarrollo infantil, ya que el bienestar emocional de los niños y niñas está intrínsecamente ligado a la calidad de los vínculos de apego, la naturaleza de las relaciones establecidas y la formación saludable de su autoestima.

2.3.2. Docentes:

Los docentes al igual que la familia, cumplen un rol fundamental en el desarrollo socioemocional del alumno. Berger et al. (2014) destacan el creciente reconocimiento del papel fundamental que desempeñan los docentes en el desarrollo socioemocional de sus alumnos, una influencia que deja huellas significativas y perdurables en su vida adulta.

La influencia de los docentes en el desarrollo socioemocional de los estudiantes puede manifestarse de distintas maneras. Arias et al. (2020) indica que las competencias socioemocionales de los docentes impactan directamente en la calidad del vínculo que se establece entre el profesor y el alumno. Los maestros que son capaces de autorregular sus emociones y mantener una disposición positiva tienden a relacionarse con sus alumnos de forma más comprensiva y afectuosa, lo cual contribuye de manera positiva tanto al desarrollo socioemocional como al rendimiento académico de los estudiantes.

Asimismo, los docentes actúan como referentes en el manejo de habilidades socioemocionales para sus alumnos. Arias et al. (2020) destacan que los docentes, ya sea de manera deliberada o no, ejercen como modelos a seguir para sus estudiantes, quienes internalizan aspectos importantes observando cómo estos manejan sus emociones, afrontan el estrés y organizan las dinámicas del aula.

Finalmente, Arias et al. (2020) señalan que un profesor que tenga una gestión adecuada de sus competencias emocionales también logrará un buen manejo y organización del aula lo que repercutirá positivamente en la construcción de un espacio educativo propicio para el desarrollo socioemocional de sus alumnos.

La escuela y el hogar constituyen los dos contextos primordiales en los que los niños experimentan y desarrollan sus habilidades socioemocionales. Es crucial que tanto docentes como las familias colaboren de manera integrada y coordinada para promover el desarrollo socioemocional del niño. Una colaboración efectiva y comunicación continua entre ambos entornos crea una red de apoyo que favorece el bienestar emocional de los alumnos. De acuerdo con el marco de aprendizaje socioemocional propuesto por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020, la colaboración genuina entre las instituciones educativas y las familias permite establecer relaciones sólidas que potencian significativamente el crecimiento social y emocional de los estudiantes.

2.4. La relación entre desarrollo socioemocional y el logro del aprendizaje significativo de los niños de 6 a 11 años de la escuela básica primaria

Como se ha expuesto en los capítulos anteriores, en el contexto de la innovación en los procesos educativos, la enseñanza y, por ende, el aprendizaje significativo no deben entenderse sólo como la aplicación efectiva de técnicas, sino que es fundamental considerar, ante todo, las relaciones entre los agentes involucrados: docente, materia y estudiante. Esto implica reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales de cada uno de los actores, dado que estas influyen en el establecimiento y desarrollo de la relación educativa.

Distintos autores y estudios internacionales y tesis nacionales confirman la premisa desarrollada sobre el impacto del desarrollo socioemocional en el logro del aprendizaje significativo. Se considera importante mencionar los siguientes autores teóricos e institucionales reconocidos a nivel internacional:

Bisquerria y Pérez (2012) aseveran que el desarrollo de competencias emocionales es un factor clave ya que fortalecen las relaciones sociales e interpersonales, facilitan el manejo constructivo de conflictos, promueven tanto el bienestar físico como mental e influyen de manera significativa en la mejora del rendimiento académico.

La OECD (2016) indica que los niños con mayores habilidades sociales y emocionales tienden a desempeñarse mejor en pruebas de aptitud. La evidencia del PISA 2012 respalda estos hallazgos. El compromiso escolar, la confianza en el éxito y la disposición para esforzarse son factores clave que influyen en la capacidad de los estudiantes para dominar contenidos académicos e incrementar su competencia cognitiva.

Miyamoto (2021); como se cita en Málaga, (2023) destaca en su presentación que existe una amplia y diversa evidencia sobre el impacto del aprendizaje de las Habilidades Socioemocionales (HSE) en la trayectoria de vida de los estudiantes, con efectos que se extienden a largo plazo. Esta evidencia sugiere que el desarrollo de las HSE es un factor clave para predecir mejoras en el rendimiento académico, facilitar el acceso a la educación superior y generar mayores ingresos. Además, contribuye a la disminución del acoso escolar y la reducción de comportamientos de riesgo así como a mitigar los efectos adversos de crecer en ambientes violentos. En consecuencia, se observa un retorno positivo de las intervenciones en el desarrollo de HSE.

La UNESCO (2021) afirma que existe abundante evidencia sobre el efecto positivo de las Habilidades Sociales y Emocionales (HSE) en los logros de aprendizajes en la escuela. Un metaanálisis que abarcó 213 programas de educación emocional desde el nivel parvulario hasta el nivel secundario reveló que los estudiantes no solo aumentaron sus puntajes en HSE, sino que también mejoraron significativamente en sus evaluaciones de logros y calificaciones de fin de año. Este desarrollo en HSE favorece la adopción de actitudes y comportamientos que promueven un mayor éxito académico.

Henríquez (2023), basándose en las deliberaciones realizadas durante el Foro Regional de Política Educativa organizado por el IPE UNESCO en 2022, sugiere que, para mejorar los resultados obtenidos en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019 en América Latina y el Caribe —donde más de la mitad de los estudiantes se ubican en el nivel más bajo de desempeño—, los países de la región deben priorizar una agenda centrada en la recuperación de aprendizajes y la transformación educativa. Esta estrategia debe contemplar la incorporación de programas específicos dirigidos al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en todos los centros educativos, con el objetivo de fomentar el desarrollo integral del estudiante.

Asimismo, algunos estudios internacionales han analizado esta relación:

Pulido y Herrera (2017) realizaron un estudio con el objetivo de identificar



doi.org

<https://doi.org/10.5209/RCED.51712>

los predictores de la Inteligencia Emocional (IE) y el Rendimiento Académico (RA)

en estudiantes de 6 a 12 años en Ceuta, España. La muestra estuvo compuesta por 404 participantes de cuatro centros educativos que representaban la diversidad cultural de la ciudad.



Como instrumentos de evaluación se utilizaron una adaptación



doi.org

<https://doi.org/10.5209/RCED.51712>

del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso, 2009) y las calificaciones de los estudiantes.

Los resultados evidenciaron que



Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

existe una relación directamente proporcional entre la IE y el

RA, lo que indica que las habilidades emocionales tienen una influencia significativa en el logro académico.

Ceniceros et al. (2017) realizaron un estudio con el propósito de determinar si existe una



www.scielo.org.bo | La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000100454

relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo en



repositorio.ucv.edu.pe

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/91253/Salhuana_RGTV-SD.pdf

niños de

11 a 13 años. La investigación fue no experimental, de tipo transversal y correlacional, con una muestra de 113 estudiantes de 5º y 6º de primaria en una escuela ubicada en un municipio de Cuencamé, Durango, México.



El instrumento utilizado, diseñado por los autores, constaba de 40 ítems en una escala de Likert que evaluaban dimensiones intrapersonales, contextuales, de estructura mental, interpersonales, individuales y evaluativas,

abarcando ambas variables de estudio. Los hallazgos indican que la inteligencia emocional contribuye de manera significativa a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes. Valenzuela y Portillo (2018) analizaron la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de primaria de una escuela pública del Pueblo de Yaqui, en Cajeme, Sonora, México. La muestra incluyó a 58 estudiantes de quinto y sexto grado con edades entre 10 y 12 años. El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo con diseño transversal y no experimental. Para medir la inteligencia emocional, se aplicó el cuestionario TMMS-24, mientras que el rendimiento académico se evaluó mediante la calificación final del ciclo escolar 2013-2014. Los resultados mostraron una



18 Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

relación significativa



19 www.scielo.org.bo

<http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n27/a36-454-467.pdf>

entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los



20 dialnet.unirioja.es | Dialnet Métricas - Documento La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico

<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/7030800>

estudiantes de

primaria, concluyendo que una adecuada gestión emocional es fundamental para el éxito académico.

Jiménez-Blanco et al. (2020) realizaron una investigación con el objetivo de contribuir a la superación de la escasez de instrumentos específicos para evaluar la Inteligencia Emocional (IE) en niños. Para ello, emplearon el instrumento EMOCINE, que utiliza escenas cinematográficas para medir la IE basándose en los factores de percepción y comprensión emocional según el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. A partir de un análisis de clases latentes sobre los puntajes de una muestra de 776 niños y niñas pertenecientes a cinco escuelas ubicadas en España, con una edad media de 9.2 años, los resultados respaldan un modelo evolutivo en tres etapas. En este modelo, habilidades como la percepción emocional, más básicas, preceden a otras más complejas como la comprensión emocional, y se observa que un mayor puntaje en IE está relacionado con un mejor rendimiento académico.

Mora y Carrillo (2024) desarrollaron una investigación enfocada en analizar los factores socioemocionales que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de nivel primaria. El estudio, con un enfoque cuantitativo y de carácter descriptivo, utilizó un instrumento diseñado para evaluar el desarrollo socioemocional en una muestra conformada por 20 estudiantes de sexto grado de la escuela Vicente Guerrero, ubicada en Compostela, Nayarit, México. El instrumento consistió en una encuesta estructurada en 42 ítems, con opciones de respuesta basadas en una escala de Likert. El análisis de los datos se centró en dos categorías principales: el nivel de asertividad en la expresión de emociones —como felicidad, miedo, ira y tristeza— y el nivel de asertividad en la comunicación de ideas, tanto de manera oral como escrita. Los resultados destacaron la significativa relación entre estas dimensiones socioemocionales y el desempeño académico de los estudiantes. En particular, se evidenció que la capacidad de gestionar y expresar emociones, así como de articular pensamientos críticos, tiene un impacto notable en el rendimiento escolar.

Finalmente, algunas tesis nacionales también contemplan esta premisa:

Piñán (2019) llevó a cabo una investigación para analizar la relación entre la autoestima, la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. Este estudio utilizó un diseño no experimental transversal, nivel descriptivo correlacional y un enfoque cuantitativo, en una muestra de 89 estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución pública en Lima. La técnica empleada fue la encuesta y los instrumentos aplicados incluyeron cuestionarios de inteligencia emocional, de autoestima y de aprendizaje significativo. Los resultados indicaron una relación directa entre la inteligencia emocional, la autoestima y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 5° de secundaria.

Arapa y Huamaní (2019) realizaron la investigación para analizar



21 www.scielo.org.bo | La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000100454

la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo.

Este estudio se realizó utilizando el diseño no experimental, nivel descriptivo correlacional con un tipo de muestra no probabilístico, específicamente internacional de 25 niños estudiantes del 5° de primaria de una institución pública de Cuzco. Empleando la técnica de la encuesta y aplicando el cuestionario sobre inteligencia emocional y aprendizaje significativo como herramienta. Los resultados señalan que sí existen las relaciones entre las variables de la inteligencia emocional (componente personal y social) y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° de primaria.

Salhuana (2021) llevó a cabo un estudio para examinar la relación entre las variables Inteligencia Emocional y Aprendizaje Significativo en niños de primaria de un colegio de Cieneguilla, Lima. El estudio fue de tipo cuantitativo, básico y descriptivo, con un diseño no experimental y de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 20 alumnos de 7 a 11 años de edad. Se utilizó un cuestionario con 30 ítems como instrumento de evaluación. Los resultados sugieren una



22 www.scielo.org.bo | La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000100454

relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo en los niños

de este grupo de edad.

En síntesis, la relación entre el desarrollo socioemocional y el logro del aprendizaje significativo en niños de 6 a 11 años de la escuela básica primaria queda claramente respaldada por una amplia base de evidencia teórica y empírica. Los hallazgos expuestos en este subcapítulo no solo refuerzan la importancia de integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los procesos educativos, sino que también destacan su impacto positivo en el logro de aprendizajes, las competencias interpersonales y el bienestar integral de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Se concluye que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante logra vincular la nueva información con sus conocimientos previos, facilitando una comprensión profunda y


duradera del contenido, lo que permite su aplicación funcional en la vida cotidiana. Este proceso activo y participativo involucra la interacción entre el docente, el estudiante y la materia de estudio. Asimismo, la efectividad de este tipo de aprendizaje no debe evaluarse únicamente en función de la acumulación de conocimientos, sino por la relación que el aprendiz establece con lo aprendido, la utilidad que le otorga, los logros que alcanza y cómo estos contribuyen a su crecimiento personal y a su rol como agente de cambio en la comunidad. En este sentido, es fundamental considerar el nivel de madurez y el desarrollo de las habilidades socioemocionales del estudiante, ya que estas constituyen la base para la creación de relaciones que favorecen el aprendizaje.

Se concluye que el desarrollo socioemocional del estudiante se caracteriza tanto por la inteligencia emocional como las habilidades socioemocionales que este posee. La inteligencia emocional se define como la habilidad para identificar y comprender tanto las propias emociones como las de las demás personas y la capacidad de gestionarlas de manera apropiada. Por su parte, las habilidades socioemocionales comprenden un conjunto de competencias que abarcan las dimensiones intrapersonales e interpersonales (y, en algunos modelos, la dimensión cognitiva) que son indispensables para una formación integral, ya que promueven el bienestar emocional del estudiante y fortalecen sus vínculos sociales. El desarrollo de estas habilidades requiere la participación activa de los agentes educativos, como la familia y los docentes, quienes desempeñan un papel crucial en la creación de entornos que favorezcan el aprendizaje emocional y social.

Se concluye que existe una relación directa entre el desarrollo socioemocional de los estudiantes y el logro de aprendizajes significativos. En este sentido, se enfatiza la urgencia de replantear las estrategias pedagógicas vigentes, proponiendo un modelo educativo integral desde los primeros ciclos de la educación básica regular, que trascienda el enfoque exclusivamente cognitivo para incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales. Es esencial que los docentes reciban una formación adecuada sobre la relevancia y aplicación de estas habilidades en el aula, ya que constituyen un pilar fundamental en la construcción de aprendizajes significativos. Estas competencias permiten a los estudiantes adquirir herramientas clave para enfrentar con éxito los desafíos del siglo XXI y adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y el mercado laboral. Por ello, se hace un llamado a toda la comunidad educativa, incluyendo autoridades y docentes, a realizar esta implementación de manera coordinada, planificada, a nivel nacional y con visión a largo plazo.

REFERENCIAS

Arapa, O.

 **23** zona ignorada


y Huamani, S. (2019). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo en los niños y niñas del

 **24** www.scielo.org.bo
<http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n27/a36-454-467.pdf>

5°

 **25** zona ignorada

grado de la Institución Educativa Primaria N° 56107 de Yanaoca –Canas - Cusco.
2018. [Tesis de Licenciatura,

 **26** zona ignorada


Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco].

[Repositorio Institucional – Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.](#)


<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/4340>



Arias, E., Hincapié, D. y

 **27** Trabajo de Investigación - Diego Begazo-Gleydi Gallardo-Los juegos tradicionales como estrategia didáctica en el desarrollo de habilidades socioemocionales d...
El documento proviene de mi grupo

Paredes, D.

 **28** repositorio.minedu.gob.pe
[https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10774/Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa.pdf?sequence=1](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10774/Desarrollo_de_las_habilidades_socioemocionales_en_el_marco_de_la_Tutoria_y_Orientacion_Educativa.pdf?sequence=1)

(2020). Educar para la vida.

[El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes.](#)

 **29** zona ignorada

Banco

[Interamericano de Desarrollo.](#)

<http://dx.doi.org/10.18235/0002492>

Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H.



, y Hanesian, H. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.

Bandura, A. J.: (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Berger,



C., Milicic, N., Alcalay, L., y



zona ignorada

Torretti,

A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)



Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012). ¿Cómo



zona ignorada

educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*,



zona ignorada

(16). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>

Bruner, J. S. (2018). Desarrollo cognitivo y educación. Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1988)



doi.org

<https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>

Casassus Gutiérrez,



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/119/10_Archivo digital del Trabajo de Investigación \(PDF\) \(55\).pdf?sequence=1](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/119/10_Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20(55).pdf?sequence=1)

J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire. *Revista De*



zona ignorada

Pedagogía Crítica, (6), 81-95.

<https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL (1 de octubre de 2020), Marco de SEL de CASEL. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Ceniceros,



S.,



zona ignorada

Vázquez, M., y Fernández,

J. (2017). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo.

Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación, 4(8).

<https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/147>

Coloma Manrique, C. R. (1995). ¿Aprendiendo con sentido o aprendizaje significativo? *Educación*, 4(7), 61-69. <https://doi.org/10.18800/educacion.199501.004>

Escuela de Profesores del Perú (s.f.) El Conductismo en Educación Básica: Fundamentos, Aplicaciones y Críticas.

<https://epperu.org/el-conductismo-en-educacion-basica-fundamentos-aplicaciones-y-criticas/#:~:text=A%20pesar%20de%20su%20influencia>



,comprensión%20profunda%20y%20la%20creatividad

Henríquez, C. (2023).



zona ignorada

Aprendizajes fundamentales del nivel primario en la región: Información del ERCE 2019 para movilizar la acción urgente y la transformación educativa.

Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO.





zona ignorada

Emocional y Rendimiento Académico:

Un Modelo Evolutivo [Emotional intelligence and academic achievement: A developmental model]. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 3 (56), 129-141. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.01>

López, G., y Guiamaro, Y. (2016).



zona ignorada

El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. Ixaya.



Revista Universitaria de desarrollo social,

(10), 31-55. <https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>

Málaga, M. (2023) Reinserción y continuidad educativa: Recuperación de estudiantes de Secundaria que han interrumpido los estudios. Instituto de Estudios Peruano.

Minedu - Perú (2017). Currículo Nacional de Educación Básica.

Minedu - Perú (2022). Marco del Buen Desempeño Docente.

Minedu - Perú (2017). Programa Curricular de Educación Primaria.

Mora Rios, L. A., y Carrillo López,



zona ignorada

P. L. (2024). Desarrollo Socioemocional en la Educación Primaria: Un Enfoque en la Escuela Pública. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 7049-7066. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10058

OECD (2016). Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales. UNESCO Institute for Statistics, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>

Papalia, D., Wendkos,



S. y Duskin, R. (2009). Psicología del Desarrollo: De la infancia a la adolescencia. McGraw-Hill.

Pavlov, I. P. (1997)

. Los reflejos condicionados: lecciones sobre la función de los grandes hemisferios. Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1929)

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). Psicología del niño (Vol. 369). Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1966)

Piñán, M. (2019). Inteligencia emocional y autoestima en el aprendizaje significativo de los estudiantes en la Institución Educativa "Vgerónimo Cafferata Marazzi" - Villa María Del Triunfo, 2017. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Federico Villareal].



Repositorio Institucional - Universidad Nacional Federico Villareal.

<https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/3934>

Pulido Acosta F. y Herrera Clavero,



zona ignorada

F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. Revista Complutense de Educación, 28(4), 1251-1265.



zona ignorada

<https://doi.org/10.5209/RCED.51712>

Rojas Estapé, M. (2021). Encuentra tu persona vitamina. Espasa, sello editorial de Editorial Planeta,



S.A.

Rivas, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo.

Madrid: Comunidad de Madrid. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001796.pdf>

Salhuana, G. (2022).



zona ignorada

Inteligencia Emocional y Aprendizaje significativo en niños de 7 a 11 años, I.E. Las Cumbres School Cieneguilla, Lima 2021

[Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional - Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/91253>



Skinner, B. F. (1971). *Ciencia y conducta humana* (Trad.

Ma. Josefa Gallofré). Editorial Fontanella. (Trabajo original publicado en 1953)

Suárez, P. y

44

dialnet.unirioja.es

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>

Vélez,

45

zona ignorada

M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20),

46

zona ignorada

173-198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>

47

zona ignorada

UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean y Latin American Laboratory for the Assessment of Quality in Education (2021),

48

zona ignorada

[Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo \(ERCE 2019\)](#)

49

www.scielo.org.pe | La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario: desafío de innovación

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162023000100007

50

zona ignorada

UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean (2024),



[Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo \(ERCE 2019\)](#)

Valenzuela-Santoyo, A. y Portillo-Peñuelas, S

. (2018)

51

zona ignorada

La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

Vygotski, L. (Ed. Cole, M., y Lurii, A. R) (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica - Barcelona. (Trabajo original publicado en 1978)