

UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZAN”
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS
PREESCOLARES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INICIAL N°018 DE TINGO MARÍA – 2019**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

TESISTAS:

LINA LIZ DAVILA COZ

DALY DELMINA SOLORZANO SOTO

ASESOR:

MG. GABRIEL LEONARDO COLETTI ESCOBAR

**HUÁNUCO-PERÚ
2021**

DEDICATORIA

A Dios, por guiarnos por el buen camino, dándonos sabiduría y fuerza para seguir adelante y no renunciar a nuestro objetivo.

A nuestros padres, por su apoyo incondicional a lo largo de nuestro desarrollo personal y profesional.

A nuestro asesor por orientarnos y compartirnos sus conocimientos.

A los docentes de la Facultad de Psicología, por sus enseñanzas brindadas durante nuestra formación profesional.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por darnos la fuerza y sabiduría para seguir su camino y seguir adelante a pesar de las adversidades.

A nuestros padres, por darnos su apoyo incondicional, y por habernos brindado todo lo necesario para llegar donde estamos, siendo siempre el soporte necesario para nuestro desarrollo, y por ser fuente de motivación para poder superarnos cada día más.

A la directora de la I.E inicial por habernos permitido trabajar la investigación.

A nuestro asesor de tesis Mg. Gabriel Leonardo Coletti Escobar, por brindarnos asesoría; así como también por contribuir con sus aportes en el ámbito académico permitiéndonos formarnos como futuros psicólogas.

Y a todas las personas, amigos y familiares, quienes sin esperar nada a cambio de alguna u otra manera han estado siempre con nosotras brindándonos su apoyo y su fuerza para seguir adelante, y lograr que este sueño se haga realidad.

RESUMEN

Esta investigación referida a las habilidades socioemocionales en niños y niñas preescolares de una institución educativa inicial de Tingo María, se tuvo como objetivo identificar los niveles de las Habilidades Socioemocionales en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María. Desde el aspecto metodológico, el tipo de investigación es cuantitativo, nivel descriptivo, y diseño descriptivo simple. Se trabajó con una muestra de 44 niños (as) entre las edades de 4 y 5 años de la I.E. inicial Túpac Amaru. El instrumento utilizado fue la Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE 4-5) lo cual tiene como autores a María Inés Palacios Quiroz y Edmundo Arévalo Luna. El test busca brindar una estimación del desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas de 4 y 5 años, para determinar si cuentan con las capacidades necesarias para ingresar a primer grado. Como resultados se obtuvo que: en la escala general el 88.6% de los niños y niñas evaluados poseen niveles altos de habilidades socioemocionales. En la dimensión adaptación el 59.1% de los niños y niñas evaluados tienen una buena capacidad para ajustarse favorablemente a diversos entornos y adecuarse a las normas de convivencia. En la dimensión de participación el 65.9% de los niños y niñas evaluados tienen habilidades para mostrar iniciativa, orientando sus acciones a la satisfacción de sus necesidades y la de los demás, ejerciendo influencia en los otros. En la dimensión seguridad el 86.4% de los niños y niñas evaluados tienen grado de confianza en sí mismo y en los demás, aceptando y afrontando retos y riesgos, reconociendo fortalezas y debilidades, y siendo tolerante a los cambios. En la dimensión de cooperación el 56.8% de los niños y niñas evaluados tienen un moderado interés por el trabajo de grupo apoyando propósitos comunes, manifestando tolerancia a las diferencias y a la diversidad de los miembros del grupo.

Palabras Clave: Habilidades socioemocionales, adaptación, participación, seguridad, cooperación, niños de 4 a 5 años.

ABSTRACT

This research referred to socioemotional skills in preschool children of an initial educational institution of Tingo María, with the objective of identifying the levels of socioemotional skills in preschool children of the Initial Educational Institution N°018 Tupac Amaru of Tingo María. From the methodological aspect, the type of research is quantitative, descriptive level, and simple descriptive design. We worked with a sample of 44 children between the ages of 4 and 5 years old from the Túpac Amaru Initial School. The instrument used was the Socioemotional Skills Scale (EHSE 4-5) authored by María Inés Palacios Quiroz and Edmundo Arévalo Luna. The test seeks to provide an estimate of the development of socioemotional skills in 4- and 5-year-old children, to determine whether they have the necessary abilities to enter first grade. The results showed that: on the general scale, 88.6% of the children evaluated had high levels of socioemotional skills. In the adaptation dimension, 59.1% of the children evaluated have a good capacity to adjust favorably to diverse environments and adapt to the rules of coexistence. In the participation dimension, 65.9% of the children evaluated have the ability to show initiative, directing their actions towards satisfying their needs and those of others, influencing others. In the security dimension, 86.4% of the children evaluated have a degree of confidence in themselves and in others, accepting and facing challenges and risks, recognizing strengths and weaknesses, and being tolerant to changes. In the cooperation dimension, 56.8% of the children evaluated have a moderate interest in group work supporting common purposes, showing tolerance for the differences and diversity of the group members.

Key words: Social-emotional skills, adaptation, participation, security, cooperation, children 4 to 5 years old.

INDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO.....	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	iv
INDICE.....	v
INTRODUCCIÓN.....	vii

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema.....	8
1.2 Formulación del problema de investigación	
1.2.1 General.....	10
1.2.2 Específicos.....	10
1.3 Objetivos	
1.3.1 General.....	10
1.3.2 Específicos.....	10
1.4 Justificación.....	11
1.5 viabilidad.....	12
1.6 Limitaciones.....	12

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes	
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	13
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	14
2.1.3 Antecedentes regionales.....	18
2.2 Fundamentación teórica	
2.2.1 La teoría del apego de John Bowlby.....	19
2.2.1.1 Tipos de apego.....	20
2.2.1.2 El modelo representacional de la relación de apego.....	25
2.2.2 Habilidades socioemocionales en los niños preescolares.....	28
2.2.3 Factores que influyen en las habilidades socioemocionales.....	30
2.2.4 Importancia del apego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.....	33
2.2.5 Perfil social y afectivo de niños de 4 y 5 años.....	35

2.2.6 Explicaciones teóricas del desarrollo social, emocional y moral del niño preescolar.....	36
2.2.7 Sentimientos y emociones en niños de 4 y 5 años.....	40
2.2.8 Importancia del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.....	44
2.2.9 La educación inicial en los niños de 4 y 5 años.....	45
2.3 Definiciones conceptuales	
2.3.1 Habilidades socioemocionales.....	48
2.3.2 Adaptación.....	48
2.3.3 Participación.....	48
2.3.4 Seguridad.....	48
2.3.5 Cooperación.....	49
2.4 Sistema de Variables – dimensiones e indicadores.....	50
2.5 Definición operacional de variables.....	51
2.6 Hipótesis.....	52

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Nivel, tipo y método de investigación	
3.1.1 Nivel de investigación.....	53
3.1.2 Tipo de investigación.....	53
3.1.3 Método de investigación.....	53
3.2 Diseño de investigación.....	53
3.3 Ámbito de la investigación.....	54
3.4 Población y muestra	
3.4.1 Población.....	55
3.4.2 Muestra.....	56
3.5 Instrumento de estudio.....	58
3.6 Técnicas y procedimiento de recolección de datos.....	61
3.6.1 Procedimiento para la recolección de datos.....	62
3.7 Procesamiento de datos.....	62

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Presentación de resultados.....	63
4.2 Análisis e interpretación de resultados.....	69
4.3 Verificación de hipótesis.....	70
4.4 Discusión de resultados.....	70

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones.....	75
5.2 Sugerencias y recomendaciones.....	76
BIBLIOGRAFÍA.....	78
ANEXOS.....	89

INTRODUCCIÓN

La adquisición de las habilidades socioemocionales en la infancia es fundamental, los niños y niñas que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan un variado repertorio de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, agresividad, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares. Y es este posible desajuste escolar lo que nos lleva a plantarnos el objetivo de identificar el nivel de Habilidades Socioemocionales en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019.

La manera en que el niño se adapta a sus diferentes medios de vida, depende en parte de la naturaleza de las relaciones padres-hijos, así como de las relaciones dentro de la escuela, es así que ambas instituciones socializadoras influyen en desarrollar ciertas habilidades socioemocionales que intervendrán en el rendimiento escolar. En esta investigación que es de tipo y nivel descriptivo y de diseño descriptivo-simple, se trabajó con una muestra de 44 niños y niñas a quienes se aplicó la Escala de habilidades socioemocionales (EHSE 4-5), que está distribuida en cuatro dimensiones: Adaptación; Participación; Seguridad y Cooperación.

Luego de la aplicación del instrumento se realizó el procedimiento de los datos para el cual se utilizó las tablas de frecuencia y porcentaje y los gráficos

correspondientes con los que se buscó responder a la pregunta sobre ¿Cuál es el nivel de Habilidades Socioemocionales en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María - 2019? De esta forma se pudo recomendar acciones para el desarrollo de las mismas dentro de la Institución educativa inicial publica N° 018.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema de investigación

En los últimos tiempos se vienen experimentando grandes cambios en la sociedad, estos cambios no sólo se han observado en cuanto a tecnología y ciencia, sino también en las personas, en sus maneras de relacionarse con los demás, cambios que se ven desde que los niños son pequeños. Así pues, los problemas que se presentaban anteriormente en los niños, han ido aumentando en los últimos años y han generado mayor interés en la sociedad por reconocer cuales son las causas que generan ese declive en cuanto a las habilidades sociales y emocionales de los niños (Chunquin, 2016).

La adquisición de las habilidades socioemocionales en la infancia es fundamental, los niños y niñas que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan un variado elenco de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, agresividad, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, y en el futuro hasta delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la edad adulta y en conjunto estas personas son menos felices.

Las teorías del aprendizaje social recalcan los nexos entre cognición, conducta y ambiente es importante y es por eso que la conducta del niño se verá moldeada no solo por las recompensas y los castigos externos, sino porque al entrar a la escuela encuentran nuevos modelos (maestros, compañeros, entre otros) con los cuales suelen entablar una nueva identificación.

Un estudio realizado por el Ministerio de Educación del Perú (2004) señala que la mayoría de los alumnos presentan serias deficiencias en su repertorio de habilidades sociales. Las dificultades que se evidencian en la educación infantil hoy en día son muy variadas y multicausales, y todo esto se debe a que los niños actualmente están expuestos a situaciones de peligro y riesgo psicosocial, tanto fuera como dentro de casa.

Según Tamayo et al, (2006), el servicio educativo, y las prácticas educativas, sociales y culturales han relegado a un segundo plano la dimensión emocional y de relaciones del niño consigo mismo y con los demás, privilegiando el desarrollo de competencias académicas, desconociendo de paso la importancia en la formación integral, las habilidades emocionales y el desarrollo armónico de ellos, lo cual les permitirá una permanente interacción con otros seres humanos y el pleno desarrollo de habilidades específicas para el libre ejercicio de las practicas ciudadanas.

Es importante señalar que, en el contexto escolar, se ignoran y olvidan no solamente las relaciones interpersonales, sino otros aspectos muy relevantes como las emociones y los afectos, y es que ocurre que el funcionamiento cognitivo ha ocupado la atención principal, dejando de lado muchas veces la personalidad y las relaciones interpersonales entre los niños. Desde la perspectiva de la teoría cognitiva social de aprendizaje, podríamos aplicarlo al aula en distintas direcciones. Es aconsejable que los niños perciban al profesor o educador como alguien que presenta constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos. Su eficacia dependerá de la consistencia entre los modelos, la adecuación de éstos a las competencias de los alumnos, la valencia afectiva entre éstos y el propio educador, y la efectividad de los procedimientos que el educador ponga en juego en la presentación de los modelos.

Es por ello que en el periodo preescolar es una época en que se acelera el ritmo de aprendizaje de los niños respecto de su mundo social; aprende lo que se constituye como una conducta adecuada e inadecuada; a controlar sus sentimientos, necesidades y deseos en formas socialmente aceptables entre otras conductas y estas van a influenciar positiva o negativamente en los ajustes del desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social. Por tal motivo la presente investigación está orientada a analizar el nivel de habilidades socioemocionales en niños preescolares.

1.2 Formulación del problema de investigación

1.2.1 General

¿Cuál es el nivel de Habilidades Socioemocionales en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María - 2019?

1.2.2 Específicos

- a) ¿Cuál es el nivel de Adaptación en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019?
- b) ¿Cuál es el nivel de participación en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019?
- c) ¿Cuál es el nivel de Seguridad en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019?
- d) ¿Cuál es el nivel de Cooperación en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019?

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Identificar el nivel de Habilidades Socioemocionales en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019.

1.3.2 Específicos

- Determinar el nivel de la adaptación en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019.
- Determinar el nivel de la participación en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019.
- Determinar el nivel de la seguridad en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019.

- Determinar el nivel de la cooperación en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019.

1.4 Justificación e importancia

En nuestro medio se está dejando de lado el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños, ya que se están concentrando más en el aspecto cognitivo, sin saber que una buena salud mental, física y cognitiva están totalmente integrados y que si uno de estos no funciona correctamente se verá afectado el adecuado desenvolvimiento de los niños.

En un estudio epidemiológico en salud mental realizado en la ciudad de Lima (2002), se encuentra que el 36.2% de las personas encuestadas maltrataban psicológicamente a sus hijos, insultándolos o desvalorizándolos cuando no obedecen o tienen conductas impropias, mientras que el 43.2% los han maltratado físicamente, aduciendo como razones la desobediencia o peleas con hermanos. Todo ello ocasiona que los niños empiecen a tener problemas para relacionarse de manera adecuada en su entorno social, puesto que no cuentan con un sistema de apoyo que ayude a mejorar su adaptación.

Es por eso que conocer los niveles de habilidades socioemocionales que predominan en niños de una Institución Educativa Inicial, brindará información actualizada de la problemática y estos conocimientos serán de mucha ayuda para proponer alternativas de mejora.

De igual manera, la importancia de esta investigación, es el impacto que va causar no solo en los niños, sino también en los padres y maestros. Ya que, con los resultados encontrados se podrá brindar recomendaciones y estrategias que disminuyan los factores de riesgo, y potencien las habilidades socioemocionales de los niños lo cual repercutirá de forma positiva en su autoestima. Por lo que, gracias a ello, habrá una mejora en las relaciones interpersonales entre compañeros y un mejor desenvolvimiento en clase, aumentando su participación y colaboración con compañeros y maestros, pues los niños contarán con herramientas que les permitan

sentirse seguros de sí mismos para poder resolver problemas y expresar sus emociones y sentimientos libremente ante los demás.

1.5 Viabilidad

La presente investigación fue viable, pues las investigadoras contaban con recursos económicos suficientes para cubrir los gastos de materiales, copias, impresiones, y algunos servicios que fueron necesarios para la elaboración y desarrollo de la investigación.

Además, en cuanto a la aplicación de los instrumentos para el recojo de información, se contó con el compromiso y colaboración de los docentes de aula de la Institución Educativa Inicial N°018 de Tingo María – 2019.

1.6 Limitaciones

- La investigación estaba sujeta a la disposición horaria de la Institución Educativa Inicial de la ciudad de Tingo María, lo cual se solucionó previa coordinación con la directora y docentes de aula para asistir en los horarios previamente acordados.
- Los resultados solo son válidos para la Institución Educativa Inicial de la ciudad de Tingo María.
- Los estudios sobre habilidades socioemocionales en niños preescolares dentro de la ciudad de Tingo María, son limitados. Lo cual se superó revisando bibliografía o investigaciones similares de universidades de la Región Huánuco.
- Los resultados obtenidos en esta investigación son solo válidos para la ciudad de Tingo María, no se pueden generalizar para otros ámbitos.
- Los resultados de nuestra investigación son referenciales, porque la prueba que se utilizó, fue aplicado con varemos y percentiles de otra localidad.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes internacionales

Isaza (2018) en su investigación denominada “Las prácticas educativas familiares en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín”. Que estaba orientado a analizar las relaciones presentes, las prácticas educativas familiares y el desempeño en habilidades sociales de niños y niñas entre 2 y 5 años de edad en la ciudad de Medellín. Evaluaron las actuaciones de los padres y madres desde las prácticas educativas familiares: autoritario, equilibrado y permisivo con la Escala Prácticas Educativas Familiares (PEF) de Alonso y Román (2003) y el desempeño social mediante los seis repertorios conductuales estudiados por Monjas (2000). La investigación fue de tipo descriptivo correlacional. Se trabajó con una muestra de 100 niños, y sus respectivas familias. Los resultados encontrados fueron que las prácticas educativas que a mayor utilización de estrategias autoritarias y permisivas por parte de las familias menor desarrollo de repertorios para relacionarse con las demás personas presentaran los niños y niñas, por el contrario, a mayor presencia de prácticas equilibrada mayor desarrollo de repertorios para interactuar.

Candela (2018) en su investigación titulada “Impacto de la pobreza y de la vulnerabilidad socio-familiar en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños-Importancia de la estimulación de competencias básicas en los primeros años de vida”, que tiene el objetivo de estudiar la influencia de estas condiciones en los desfases cognitivos y psicosociales más frecuentes en los niños, profundizar en la influencia de los estilos parentales e indagar sobre cómo estimular el desarrollo de competencias cognitivas básicas y habilidades sociales, y usó como metodología la revisión bibliográfica, enfocándose en palabras clave como

ambiente, competencias cognitivas básicas, contexto, desarrollo cognitivo, desarrollo infantil, habilidades sociales, infancia, intervención, niños, entre otros y donde analizó libros de la especialidad, trabajos finales de grado, documentos de investigación y documentos estadísticos del Observatorio de la Deuda Social Argentina y revistas científicas como Ansiedad y Estrés, Child Development, Diversitas: Perspectivas en Psicología, Interdisciplinaria, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y Revista Latinoamericana de Psicología, entre otras. Encontró indicios de cómo la pobreza puede obstaculizar las oportunidades de crecimiento y aprendizaje, al imponer fuertes limitaciones al desarrollo y al progreso individual y colectivo. Y que los primeros momentos de la vida son de mucha importancia y es en ellos donde hay que optimizar, mejorar y poner a disposición todos los recursos necesarios para cubrir las distintas áreas del desarrollo humano, para cuidar y dar respuesta a las desventajas y carencias a las que se ven expuestos muchos niños.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Blas y Leiva (2019) realizaron un trabajo de investigación sobre habilidades socioemocionales y el rendimiento escolar en los niños de 4 y 5 años de la I.E.P Fray Martin de Porres – Trujillo 2018; para ello, utilizaron la Escala de Habilidades Socioemocionales elaborada por el Dr. Edmundo Arévalo Luna y María Inés Palacios Quiroz en el año 2013, dicho instrumento ha sido aplicado a 50 estudiantes de 4 años y 5 años del nivel Inicial de la I.E.P Fray Martin de Porres de la ciudad de Trujillo. La investigación fue correlacional, que busco relacionar las variables: habilidades socioemocionales y rendimiento escolar. Concluyeron que: 1) Existe correlación altamente significativa entre las variables habilidades socioemocionales y rendimiento escolar ($r = 0,621$). 2) Existe correlación altamente significativa entre la dimensión adaptación y la variable rendimiento escolar ($p < .01$). 3) Existe correlación altamente significativa entre la dimensión participación y la variable rendimiento escolar ($p < .01$). 4) Existe

correlación altamente significativa entre la dimensión seguridad y la variable rendimiento escolar ($p < .01$). 5) Existe correlación altamente significativa entre la dimensión cooperación y la variable rendimiento escolar ($p < .01$).

Díaz (2019) realizó una investigación que tuvo como finalidad analizar la importancia de los juegos tradicionales en el desarrollo socioemocional del niño del nivel inicial N° 421 del distrito de Surcubamba, provincia Tayacaja, del departamento de Huancavelica. Este estudio se desarrolló desde el enfoque cualitativo y se efectuó a través de una mirada etnográfica, que le permitió realizar observaciones efectivas considerando la cultura e identidad de los seres estudiados. La información se recolectó a través de las técnicas de observación y la entrevista semiestructurada, con sus respectivos instrumentos. Los sujetos informantes eran representantes de la institución como maestros, padres y estudiantes, a quienes se les explicó el objetivo de la investigación y se requirió su consentimiento. Las principales conclusiones fueron, en primer lugar, que la comunidad educativa reconoce que los juegos tradicionales son transmisores de valores, rasgos sociales, culturales y conocimientos ancestrales. Como segundo lugar, el juego permite a los niños el diálogo, la libre expresión de emociones, sentimientos, así como la interacción entre pares. En tercer lugar, se concluye que el desarrollo socioemocional es un proceso en el cual el niño construye su identidad personal, habilidades sociales y la autoestima.

La Rosa (2016) realizó una investigación sobre habilidades socioemocionales en niños y niñas según el factor tipo de gestión educativa de Trujillo. El estudio tuvo como finalidad analizar y comparar las habilidades socioemocionales en niños preescolares según el tipo de gestión educativa al que se encuentran regidos. La muestra estuvo constituida por 124 niños de 4 años, siendo 95 para la institución educativa estatal, y 29 para la institución educativa privada. Se realizó un estudio comparativo, con un muestreo estratificado. Empleándose para la recolección de datos la Escala de Habilidades

Socioemocionales. Encontrándose que existen diferencias significativas entre ambos grupos de estudio.

Tarrillo (2018) realizó una investigación sobre el clima familiar y su influencia en el desarrollo socioemocional en niños de 5 años de la I.E.I. Parroquial N° 653 “San José” Huaura, 2017, es un trabajo de investigación para obtener la licenciatura en Educación en la especialidad de Educación inicial y arte. La metodología que se empleó se encuentra dentro de la investigación básica es de tipo básico, de nivel descriptivo, correlacional, no experimental. Para la investigación, la población fue de 65 niños entre las edades de 3 a 5 años de ambos sexos. En la investigación se determinó el uso de una muestra por convivencia de 23 niños. El instrumento principal que se empleó en la investigación fue el cuestionario, que se aplicó a la primera y segunda variable. Los resultados evidencian que existe relación entre el Clima familiar y el desarrollo socioemocional en niños de 5 años de la I.E.I Parroquial N° 653 “San José”, Huaura 2017, debido a la correlación de Spearman que devuelve un valor de 0,513 de moderada asociación.

Montalvo (2019) realizó una investigación titulada “Habilidades Sociales en niños de cinco años de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho”, tuvo como propósito determinar los niveles de habilidades sociales en los niños del nivel inicial. Desde el aspecto metodológico, el tipo de investigación fue básica, descriptiva, no experimental de corte transversal. Se trabajó con una muestra de 60 niños de cinco años del nivel inicial una escuela estatal de San Juan de Lurigancho. Se utilizó como instrumento el Test de Habilidades de Interacción Social de Shadia Abugattas y Maklouf, el cual fue elaborado en el año 2016, es un test que mide las habilidades sociales en niños de tres a cinco años y determina si el niño presenta niveles alto, regular o bajo, en el desarrollo de sus habilidades sociales. Como resultado se determinó que la muestra alcanza el nivel regular en el desarrollo de habilidades sociales. En el análisis por dimensiones, se observa la predominancia del nivel alto en la

habilidad de relacionarse; el nivel regular en la autoafirmación del niño y un preocupante nivel bajo en el desarrollo de la expresión de emociones.

Peña (2018) realizó una investigación titulada “La creatividad y habilidades sociales en niños de 4 años de la I.E. José Abelardo Quiñonez-San Juan de Lurigancho-2018” que tuvo como objetivo principal determinar el grado de relación que existe entre la creatividad y las habilidades sociales en niños de 4 años. La metodología, se ciñó al enfoque cuantitativo, el método de investigación fue descriptivo no experimental, aplicada y con diseño correlacional. Para determinar la muestra se efectuó el muestreo no probabilístico intencionado; como instrumento utilizado en el recojo de datos, se utilizó un cuestionario de actitud para la primera variable: creatividad basado en el aporte de Lagemann, J.K. (2007) y para la segunda variable se aplicó la escala de apreciación de las habilidades sociales en la etapa infantil, de Paula (2000), sometidos a juicio de expertos. La conclusión, señala que existe una relación directa entre la creatividad y las habilidades sociales en niños de 4 años de la I.E. José Abelardo Quiñones Gonzales de San Juan de Lurigancho-2018.

Chavieri (2017) realizó una investigación titulada “Juegos cooperativos y habilidades sociales en niños del II ciclo de la Institución Educativa Alfredo Bonifaz, Rímac, 2016”, tuvo como objetivo principal determinar la relación que existe entre los juegos cooperativos y las habilidades sociales. La investigación desarrollada es básica, se ha empleado un diseño no experimental, transaccional con una muestra de 91 niños del II ciclo de la Institución Educativa Alfredo Bonifaz, Rímac, 2016. Para medir la variable de estudio se emplearon como instrumentos una guía de observación y un cuestionario, los cuales fueron debidamente validados y aplicados a los niños de la muestra. Debido a que la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, se empleó como método de investigación el hipotético deductivo. Para la prueba de hipótesis se empleó la prueba no paramétrica de Spearman. La conclusión afirma que existe relación positiva muy alta ($r=0,980$) y significativa ($p=0,000$) entre los juegos

cooperativos y las habilidades sociales en niños del II ciclo de la Institución Educativa Alfredo Bonifaz, Rímac, 2016.

Ramos (2016) realizó un taller sobre “Pequiclown y Habilidades Sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Estatal Sagrado Corazón de Jesús N°405 Huancayo”; El trabajo tuvo por objetivo determinar la influencia del taller “Pequiclown” en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de 5 años. El tipo de investigación fue aplicada, de nivel tecnológico, se utilizó el método con diseño cuasi experimental con dos grupos no equivalentes, grupo control y experimental. Para la recolección de datos utilizaron la técnica de observación directa no reactiva, aplicaron una ficha de observación construida por las investigadoras y validada por tres expertos la cual se aplicó como pre y post test. El taller “Pequiclown” consta de 30 talleres clown con las que se trabajó en sesiones de clase. La muestra estuvo constituida por 48 niños de ambos sexos de cinco años de la I.E.E. “Sagrado Corazon De Jesús” N°465- Huancayo. La conclusión fue que el taller “Pequiclown” influye significativamente en el desarrollo de habilidades sociales de la muestra.

2.1.3 Antecedentes regionales

Aira (2018) realizó una investigación sobre aplicación de la estrategia “dramaticuentos” para la mejora de las habilidades sociales de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 006 que estuvo dirigida a determinar en qué medida la aplicación de la estrategia “dramaticuento” desarrolla las habilidades sociales de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 006 – Huánuco. El estudio fue de tipo cuantitativo con un diseño de investigación pre experimental con pre test y post test al grupo experimental. Se trabajó con una población muestral de 22 niños y niñas, de 5 años del nivel inicial. Los resultados demostraron que, tras la aplicación del programa del 28, 35% (pre test) se elevó a un 69,48% (post test), el incremento y mejora de las habilidades sociales de los niños, fue en un 41,48%. Con los resultados obtenidos y procesando con la prueba de hipótesis T

de Student concluyó que el dramaticuento mejora el desarrollo de las habilidades sociales.

Medrano (2017) realizó una investigación titulada Programa “Giro Emocional”, para desarrollar la Inteligencia Emocional en niños del nivel inicial del Centro Poblado La Esperanza, Huánuco - 2015; de tipo experimental, cuyo diseño es cuasi experimental. Trabajó con 2 grupos no equivalentes con pre y post test; teniendo como muestra a los alumnos que conforman las siguientes Instituciones: I.E.I. N° 073 de la Esperanza del cual se ha considerado como grupo control al aula rosada de 4 años (25 niños y niñas) y I.E.I. N° 683 de Jancao, del cual se ha considerado como grupo experimental al aula amarilla de 4 años (22 niños y niñas). Los resultados obtenidos luego de haber aplicado el Programa “Giro Emocional” al grupo experimental reveló un elevado desarrollo de su inteligencia emocional. Posteriormente se compararon los datos con los resultados del grupo control, y corroboró que los niños de este grupo control poseen un pequeño desarrollo de su inteligencia emocional. De este modo concluyó que existe efectividad del programa “Giro Emocional” en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños del Nivel Inicial, del Centro Poblado La Esperanza, Huánuco – 2015, así como el grado de influencia que tienen sobre las cinco dimensiones de la Inteligencia emocional.

2.2 Fundamentación teórica

2.2.1 La teoría del apego de John Bowlby

El modelo propuesto por Bowlby (1993) mencionado por Moneta (2014) se basaba en la existencia de cuatro sistemas de conductas relacionados entre sí: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo. El sistema de conductas de apego se refiere a todas aquellas conductas que están al servicio del mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego (sonrisas, lloros, contactos táctiles, etc.). Se trata de conductas que se activan cuando aumenta

la distancia con la figura de apego o cuando se perciben señales de amenazas, poniéndose en marcha para restablecer la proximidad. El sistema de exploración está en estrecha relación con el anterior, ya que muestra una cierta incompatibilidad con él: cuando se activan las conductas de apego disminuye la exploración del entorno. El sistema de miedo a los extraños muestra también su relación con los anteriores, ya que su aparición supone la disminución de las conductas exploratorias y el aumento de las conductas de apego. Por último, y en cierta contradicción con el miedo a los extraños, el sistema afiliativo se refiere al interés que muestran los individuos, no sólo de la especie humana, por mantener proximidad e interactuar con otros sujetos, incluso con aquellos con quienes no se han establecido vínculos afectivos. Por lo tanto, lejos de encontrarnos ante una simple conducta instintiva que aparece siempre de forma semejante ante la presencia de un determinado estímulo o señal, el apego hace referencia a una serie de conductas diversas, cuya activación y desactivación, así como la intensidad y morfología de sus manifestaciones, va a depender de diversos factores contextuales e individuales.

2.2.1.1 Tipos de apego: Durante los años sesenta, Schaffer y Emerson (1964) realizaron en Escocia una serie de observaciones sobre sesenta bebés y sus familias durante los dos primeros años de vida. Este estudio puso de manifiesto que el tipo de vínculo que los niños establecían con sus padres dependía fundamentalmente de la sensibilidad y capacidad de respuesta del adulto con respecto a las necesidades del bebé. Mary Ainsworth, en el análisis de los datos que había recogido en sus observaciones de los Ganda en Uganda, encontró una información muy rica para el estudio de las diferencias en la calidad de la interacción madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego. Estos datos también revelaron la importancia de la sensibilidad de la madre a las peticiones del niño. Ainsworth encontró tres

patrones principales de apego: niños de apego seguro que lloraban poco y se mostraban contentos cuando exploraban en presencia de la madre; niños de apego inseguro, que lloraban frecuentemente, incluso cuando estaban en brazos de sus madres; y niños que parecían no mostrar apego ni conductas diferenciales hacia sus madres. Ainsworth diseñó una situación experimental, la Situación del Extraño (Ainsworth y Bell, 1970), para examinar el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración, bajo condiciones de alto estrés. La Situación del Extraño es una situación de laboratorio de unos veinte minutos de duración con ocho episodios. La madre y el niño son introducidos en una sala de juego en la que se incorpora una desconocida. Mientras esta persona juega con el niño, la madre sale de la habitación dejando al niño con la persona extraña. La madre regresa y vuelve a salir, esta vez con la desconocida, dejando al niño completamente solo. Finalmente regresan la madre y la extraña. Como esperaba, Ainsworth encontró que los niños exploraban y jugaban más en presencia de su madre, y que esta conducta disminuía cuando entraba la desconocida y, sobre todo, cuando salía la madre. A partir, de estos datos, quedaba claro que el niño utiliza a la madre como una base segura para la exploración, y que la percepción de cualquier amenaza activaba las conductas de apego y hacía desaparecer las conductas exploratorias. Ainsworth encontró claras diferencias individuales en el comportamiento de los niños en esta situación. Estas diferencias le permitieron describir tres patrones conductuales que eran representativos de los distintos tipos de apego establecidos de Ainsworth y Bell mencionado por Chamorro, 2012.

a) Niños de apego seguro (B): Inmediatamente después de entrar en la sala de juego, estos niños usaban a su madre como una base a partir de la que comenzaban a explorar. Cuando la madre salía de la habitación, su conducta exploratoria disminuía y se mostraban claramente

afectados. Su regreso les alegraba claramente y se acercaban a ella buscando el contacto físico durante unos instantes para luego continuar su conducta exploratoria. Cuando Ainsworth examinó las observaciones que había realizado en los hogares de estos niños, encontró que sus madres habían sido calificadas como muy sensibles y responsivas a las llamadas del bebé, mostrándose disponibles cuando sus hijos las necesitaban. En cuanto a los niños, lloraban poco en casa y usaban a su madre como una base segura para explorar. Ainsworth creía que estos niños mostraban un patrón saludable en sus conductas de apego. La responsabilidad diaria de sus madres les había dado confianza en ellas como protección, por lo que su simple presencia en la Situación del Extraño los animaba a explorar los alrededores. Al mismo tiempo, sus respuestas a su partida y regreso revelaban la fuerte necesidad que tenían de su proximidad. Este modelo ha sido encontrado en un 65-70% de los niños observados en distintas investigaciones realizadas en EE.UU.

- b) Niños de apego inseguro-evitativo (A):** Se trataba de niños que se mostraban bastante independientes en la Situación del Extraño. Desde el primer momento comenzaban a explorar e inspeccionar los juguetes, aunque sin utilizar a su madre como base segura, ya que no la miraban para comprobar su presencia, sino que la ignoraban. Cuando la madre abandonaba la habitación no parecían verse afectados y tampoco buscaban acercarse y contactar físicamente con ella a su regreso. Incluso si su madre buscaba el contacto, ellos rechazaban el acercamiento. Debido a su conducta independiente en la Situación del Extraño en principio su conducta podría interpretarse como saludable. Sin embargo, Ainsworth intuyó que se trataba de niños con dificultades emocionales; su desapego era semejante al mostrado por los niños que habían experimentado separaciones dolorosas. Las observaciones en el

hogar apoyaban esta interpretación, ya que las madres de estos niños se habían mostrado relativamente insensibles a las peticiones del niño y rechazantes. Los niños se mostraban inseguros, y en algunos casos muy preocupados por la proximidad de la madre, llorando intensamente cuando abandonaba la habitación. La interpretación global de Ainsworth era que cuando estos niños entraban en la Situación del Extraño comprendían que no podían contar con el apoyo de su madre y reaccionaban de forma defensiva, adoptando una postura de indiferencia. Habiendo sufrido muchos rechazos en el pasado, intentaban negar la necesidad que tenían de su madre para evitar frustraciones. Así, cuando la madre regresaba a la habitación, ellos renunciaban a mirarla, negando cualquier tipo de sentimientos hacia ella. Estos niños suponen el 20% del total de niños estudiados en EE.UU.

- c) **Niños de apego inseguro-ambivalente (C):** Estos niños se mostraban tan preocupados por el paradero de sus madres que apenas exploraban en la Situación del Extraño. Pasaban un mal rato cuando ésta salía de la habitación, y ante su regreso se mostraban ambivalentes. Estos niños vacilaban entre la irritación, la resistencia al contacto, el acercamiento y las conductas de mantenimiento de contacto. En el hogar, las madres de estos niños habían procedido de forma inconsistente, se habían mostrado sensibles y cálidas en algunas ocasiones y frías e insensibles en otras. Estas pautas de comportamiento habían llevado al niño a la inseguridad sobre la disponibilidad de su madre cuando la necesitase. El porcentaje que los estudios realizados en EE.UU. encuentran de este tipo de apego ronda el 10%. Sin embargo, en estudios realizados en Israel y Japón se encuentran porcentajes más altos. Además de los datos de Ainsworth, diversos estudios realizados en distintas culturas han encontrado relación entre el apego inseguro-ambivalente y la escasa

disponibilidad de la madre. Frente a las madres de los niños de apego seguro que se muestran disponibles y responsivas, y las de apego inseguro-evitativo que se muestran rechazantes, el rasgo que mejor define a estas madres es el no estar siempre disponibles para atender las llamadas del niño. Son poco sensibles y atienden menos al niño, iniciando menos interacciones. Un aspecto muy destacado del comportamiento de estas madres tiene que ver con su actitud ante la conducta exploratoria del niño, ya que los estudios que han considerado este aspecto han hallado que tienden a intervenir cuando el niño explora, interfiriendo con esta conducta. Este aspecto, unido al anterior, aumenta la dependencia y falta de autonomía del niño, y sirve para explicar la percepción que el niño puede llegar a tener sobre el comportamiento contradictorio de la madre. Algunos autores (Cassidy y Berlin, 1994) consideran el comportamiento de estas madres como fruto de una estrategia, no necesariamente consciente, dirigida a aumentar la dependencia del niño, asegurando su cercanía y utilizándole como figura de apego. Así, la no responsividad materna puede verse como una estrategia para aumentar la petición de atención del niño. Al igual que la inmadurez del niño aumenta la conducta de cuidados de la madre, la incompetencia de la madre aumenta la atención del niño a la madre, en una reversibilidad de roles. En cuanto al comportamiento del niño, puede explicarse como una respuesta a un padre o una madre mínima o inestablemente disponible; el niño puede desarrollar una estrategia para conseguir su atención: exhibir mucha dependencia. Esta estrategia consistente en acentuar la inmadurez y la dependencia puede resultar adaptativa a nivel biológico, ya que sirve para mantener la proximidad de la figura de apego. No obstante, a nivel psicológico no resulta tan adaptativa, ya que impide al niño desarrollar sus tareas evolutivas. Esta misma estrategia de acentuación de la inmadurez se

observa en otras situaciones, por ejemplo, ante el nacimiento de un hermanito. Los tres tipos de apego descritos por Ainsworth han sido los considerados en la mayoría de las investigaciones sobre apego. Sin embargo, más recientemente se ha propuesto la existencia de un cuarto tipo denominado inseguro desorganizado/desorientado (D) que recoge muchas de las características de los dos grupos de apego inseguro ya descritos, y que inicialmente eran considerados como inclasificables (Main y Solomon, 1986). Se trata de los niños que muestran la mayor inseguridad. Cuando se reúnen con su madre tras la separación, estos niños muestran una variedad de conductas confusas y contradictorias. Por ejemplo, pueden mirar hacia otro lado mientras son sostenidos por la madre, o se aproximan a ella con una expresión monótona y triste. La mayoría de ellos comunican su desorientación con una expresión de ofuscación. Algunos lloran de forma inesperada tras mostrarse tranquilos o adoptan posturas rígidas y extrañas o movimientos estereotipados.

2.2.1.2 El modelo representacional de la relación de apego

Según el autor Oliva (2014), el modelo interno activo o modelo representacional (internal working model) es una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros. Este modelo se va a construir a partir de las relaciones con las figuras de apego y va a servir al sujeto para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta. Un aspecto clave de estos modelos, que incluyen componentes afectivos y cognitivos, es la noción de quiénes son las figuras de apego, dónde han de encontrarse y qué se espera de ellas. También incluyen información sobre uno mismo; por ejemplo, si es una persona valorada y capaz de ser querida por las figuras de apego. En este sentido constituyen la base de la propia

identidad y de la autoestima. El hecho de que estos modelos deriven de las experiencias de interacción con los cuidadores supone que distintas experiencias llevarán a distintas representaciones mentales. Desde este punto de vista sería posible la existencia de infinitos modelos, no obstante, estos autores consideran que el aspecto determinante de la relación con el cuidador es su reacción ante los intentos del niño de buscar su proximidad. Las posibles respuestas del cuidador pueden clasificarse en tres tipos: mostrarse sensible a las llamadas del niño y permitir su acceso, que llevaría a un modelo de apego seguro; mostrarse insensible e impedir el acceso del niño que supondría un modelo de apego inseguro evitativo; y atender y permitir el acceso del niño de forma imprevisible, sólo en algunas ocasiones, lo que generaría un modelo inseguro-ambivalente. Los modelos representacionales pueden construirse también en ausencia de interacción con la figura de apego, ya que si el niño llora y pide la proximidad del adulto y éste no está presente, lo importante será la falta de respuesta del cuidador. El modelo representacional va a tener una profunda influencia sobre las relaciones sociales del sujeto. Si una persona, durante su infancia, tuvo un apego seguro con sus padres u otras personas significativas que se mostraron sensibles, responsivos y consistentes, en su vida posterior tendrá una actitud básica de confianza en las personas con las que establezca sus relaciones. Por el contrario, si un sujeto ha tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda establecer en su vida adulta. Como siempre, esperará rechazos o falta de respuesta empática.

Algunos autores Feeney y Noller (1990), han comprobado la importancia del apego para el establecimiento de relaciones amorosas en la vida adulta. Según los estudios realizados por estos autores, aquellos sujetos que tienen una mejor historia de apego es más probable que

tengan relaciones amorosas más satisfactorias y estables y confíen más en la pareja. Esta influencia es justificable, ya que es en la relación con la figura de apego cuando se aprende a tocar y ser tocados, mirar y ser mirados, etc. Es decir, se aprende a comunicar de manera íntima y lúdica, algo que será esencial en las relaciones sexual-amorosas (López, 1993). George y et al (1985) diseñaron un cuestionario, el Adult Attachment Inventory (AAI), que sirve para evaluar el modelo interno activo de las personas adultas. En este cuestionario se pregunta al sujeto por el recuerdo de las experiencias de apego durante su infancia, así como por la valoración de estas experiencias. No se trata de evaluar las experiencias objetivas del sujeto sino la interpretación y elaboración que hace de las mismas. A través de este procedimiento se obtienen tres tipos distintos de modelos internos activos:

- a) **Padres seguros o autónomos:** Muestran coherencia y equilibrio en su valoración de las experiencias infantiles, tanto si son positivas como si son negativas. Ni idealizan a sus padres ni recuerdan el pasado con ira. Sus explicaciones son coherentes y creíbles. Estos modelos se corresponderían con el tipo de apego seguro encontrado en niños. Estos padres suelen mostrarse sensibles y afectuosos en sus relaciones con sus hijos, que suelen ser clasificados como seguros en la Situación del Extraño.
- b) **Padres preocupados:** Muestran mucha emoción al recordar sus experiencias infantiles, expresando frecuentemente ira hacia sus padres. Parecen agobiados y confundidos acerca de la relación con sus padres, mostrando muchas incoherencias y siendo incapaces de ofrecer una imagen consistente y sin contradicciones. Estos padres se muestran preocupados por su competencia social. En su relación con sus hijos muestran unas interacciones confusas y caóticas, son poco responsivos e interfieren frecuentemente con la conducta

exploratoria del niño. No es extraño que sus hijos suelen ser considerados como inseguros-ambivalentes.

- c) **Padres rechazados:** Estos padres quitan importancia a sus relaciones infantiles de apego y tienden a idealizar a sus padres, sin ser capaces de recordar experiencias concretas. Lo poco que recuerdan lo hacen de una forma muy fría e intelectual, con poca emoción. El comportamiento de estos padres con sus hijos, que son generalmente considerados como inseguros-evitativos, suele ser frío y, a veces, rechazante. Algunos estudios encuentran una cuarta categoría: padres no resueltos, que serían el equivalente del apego inseguro desorganizado/desorientado. Se trata de sujetos que presentan características de los tres grupos anteriores y que muestran lapsus significativos y desorientación y confusión en sus procesos de razonamiento a la hora de interpretar distintas experiencias de pérdidas y traumas (Main y Hesse, 1990).

2.2.2 Habilidades socioemocionales en los niños preescolares

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo. Actualmente se manifiesta un aumento en el interés por el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños de la primera infancia, pues existe suficiente evidencia científica que destaca la importancia de la estimulación y la educación temprana y la influencia que tiene en el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano que le permiten adaptarse a su entorno y que resultan sorprendentes y complejos por su eficiencia haciendo que los niños utilicen niveles cada vez más complejos para pensar, sentir y relacionarse con los demás de una manera óptima.

El período de los años preescolares es fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que las adquisiciones motrices, sensoriales y cognitivas permiten que el niño se incorpore al mundo social de un modo más

amplio. El conocimiento sobre sí mismo y la diferenciación sexual facilita que su comportamiento social sea más elaborado y eficaz. En este período, el aprendizaje de las habilidades sociales posibilita en el niño el conocimiento de pautas, reglas y prohibiciones, la conformación de vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables, entre otros aprendizajes (López y Fuentes, 1994).

Si en los primeros años de vida un niño recibe el mejor comienzo, probablemente crecerá sano, desarrollará habilidades socio afectivas y de aprendizaje, asistirá a la escuela y llevará una vida productiva y gratificante. Elías y Bruene-Butler (1997) establecen que la enseñanza emocional y social reduce la violencia, enriquece las capacidades adaptativas y constituye el fundamento del aprendizaje y de un desarrollo sano en los niños. En esta etapa los niños enfrentan un desafío muy grande, el de adquirir las competencias necesarias para poder relacionarse satisfactoriamente con los demás y lograr la regulación de sus propias emociones y así mismo de sus actos.

Según Caballo (2005) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros.

El desarrollo de las habilidades sociales está estrechamente vinculado a las adquisiciones evolutivas. Si bien en la primera infancia las habilidades para iniciar y mantener una situación de juego son esenciales, a medida que el niño avanza en edad, son destacadas las habilidades verbales y las de interacción con pares. La interacción con pares suele ser más frecuentes y duraderas a partir de la actividad lúdica. El niño realiza una transición desde un juego solitario o en paralelo hacia otro más interactivo.

Por su parte, Mishelson (1987) plantean que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje y el reforzamiento social, por lo que la

infancia es una etapa crítica para la enseñanza de éstas. Precisamente, la práctica de las habilidades sociales está influida por las características del entorno. Las competencias sociales se desarrollan y aprenden a lo largo del proceso de socialización que los niños experimentan por primera vez dentro de la escuela preescolar, merced a la interacción con sus pares. Además, las relaciones que los niños y las niñas forman con los docentes y pares son una fuente de provisiones para otros aspectos del desarrollo emocional y el mejor indicador, en la niñez, de la adaptación en la adulta (Hartup citado por Raver, 2003).

En los años preescolares, las habilidades sociales implican interacción con pares, las primeras manifestaciones prosociales, la exploración de reglas, la comprensión de emociones entre otros. Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana. En la infancia, la conformación de estas habilidades sociales está estrechamente vinculada a los grupos primarios y a las figuras de apego. Durante los primeros años de vida, la familia o específicamente las figuras de apego tienen una importancia central para el comportamiento interpersonal del niño. Esto es así debido a que la familia es el contexto único o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en que vive, y, por lo tanto, le proporciona las oportunidades sociales, ya que puede actuar como un filtro o una llave para la incorporación a otros contextos (Monjas, 2002).

2.2.3 Factores que influyen en las habilidades socioemocionales

Hay diferentes factores que influyen en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la herencia, el estilo de crianza, el cuidado y las atenciones que sus padres o cuidadores les brinden, el entorno social en el que se desenvuelven, los medios de comunicación, entre otros, son parte fundamental para que posteriormente los niños puedan desenvolverse de manera favorable en su entorno social más próximo, gracias a todas las estimulaciones que reciben.

Desde el punto de vista de la psicología la herencia se refiere a las características físicas que los padres transmiten a los hijos mediante los genes, la herencia también es responsable de la conducta del individuo mediante la repercusión que se tienen en las estructuras corporales como el sistema nervioso. Las condiciones del ambiente y la herencia pueden modificar al individuo, juntos, conforman el desarrollo a medida que los infantes se adentran en la niñez y a la edad adulta.

Así mismo, la familia como el contexto básico de desarrollo humano cumple una acción socializadora en el niño y la niña, los pares y adultos llevan a cabo ésta a través del modelamiento y el tipo de comunicación que establecen con los niños y las niñas; la acción socializadora se dirige al alcance de metas y pautas comportamentales mediante el control y el afecto usado por los padres y adultos en las diversas situaciones (Henao y García, 2009).

Para estas autoras, es en el entorno familiar donde se establecen prácticas educativas, que se convierten en punto de referencia para niños y niñas, permitiendo el logro de estilos de socialización, el desarrollo de competencias emocionales, el manejo de estrategias de afrontamiento y niveles de prosocialidad, entre otros. Es por ello que infantes desatendidos en su necesidad por las personas responsables de su cuidado en el hogar, suelen mostrarse indefensos en el grupo escolar, y dispondrá de menos recursos para hacer peticiones para que le atiendan sus necesidades, y tendrán dudas generalizadas respecto a la accesibilidad de la maestra e incluso, pueden ver intenciones malévolas hacia ellos de parte de los compañeros (Rodríguez, 2001).

Las niñas y los niños indefensos no se oponen al abuso de los compañeros, se aíslan o se mantienen aislados sin pedir ser sacados del castigo, son erráticos y pasivos, tienden a mostrarse desvalidos frente a la tarea. Generalmente vienen de padres negligentes, amenazadores o castigadores (Seligman, 1975).

Aunque la familia constituye en un primer momento, el entorno más inmediato de desarrollo para el niño, es la escuela, la que pronto se convierte en

un importante contexto de socialización. Por tal motivo, es substancial analizar las actitudes que se tienen dentro la institución educativa, ya que las lecciones emocionales que recibimos en el seno de la familia y en el ámbito escolar, configuran los principios éticos y morales que orientan el fomento de conductas con alto valor social (Castro,2004)

Sin embargo, no sólo la familia influye fuertemente en el comportamiento del niño preescolar, se encuentra también el entorno social en el que se desarrollan, Cárdenas (2009) al realizar un estudio en Chile, reporta que los alumnos de una zona rural, muestran niveles de inteligencia emocional menor que quienes residen en barrios urbanos de la capital de la provincia de El Loa. Las características de la inteligencia emocional muestran también diferencias estructurales en grupos equivalentes comparados entre pobladores rurales y urbanos de dicha región. Así, mientras el 45% de los provenientes de zonas rurales muestran mayores calidades interpersonales, el 65% de los provenientes de zonas urbanas muestran mayores capacidades interpersonales.

Por otra parte, los medios de comunicación cumplen a su vez un rol importante en el desarrollo socioemocional del niño, pues se encargan de crear modelos en los niños, los cuales muchas veces no son los correctos. La televisión no es tan sólo un juguete electrónico ni un medio informal de diversión, por el contrario, es una influencia omnipresente que ha repercutido de manera profunda en las relaciones familiares y, sobre todo, en los niños. El niño promedio dedica cerca de siete horas y media diarias a ver programas de televisión. Por tanto, para bien o para mal los programas televisivos representan un importante medio de socialización en el mundo moderno.

Isaza y Henao (2011) llegaron a la conclusión de que exponer al niño a grandes dosis de violencia en la pantalla televisiva les enseña a considerar la agresión como una forma común y aceptable de afrontar la frustración y el enojo, y esto combinado con un ambiente en el que muchos modelos (padres, hermanos o amigos) también son agresivos o antisociales, genera un aumento

en la conducta agresiva en especial de niños con problemas emocionales o de conducta.

A pesar de los numerosos estudios que han identificado efectos negativos de la televisión, ésta puede tener también una influencia positiva en el pensamiento del niño y en sus actos. Los programas infantiles planeados de manera cuidadosa combinan temas como la cooperación, el compartir, el afecto, la amistad, la perseverancia en las tareas, el control de la agresión y el afrontar la frustración. Los niños que ven este tipo de programas, así sea durante periodos más o menos breves, se vuelven cooperativos, compasivos y serviciales.

Todos estos factores son cruciales para el desarrollo socioemocional del niño, pues todos ellos influirán al momento que empiecen a interactuar con su entorno social, los modelos y las conductas aprendidas durante los primeros años de vida ayudarán a un mejor desenvolvimiento interpersonal, extendiendo sus oportunidades de crecimiento como ser humano.

2.2.4 Importancia del apego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales

Al nacer ninguna persona es capaz de regular sus propias emociones. La relación más temprana que se establece y que permite aprender a regular nuestro sistema emocional es la vinculación afectiva o apego con el cuidador más próximo, que se encargará de responder a nuestras señales o reacciones emocionales (Fonagy, 2004). Todo esto dependerá de la proximidad y seguridad alcanzada a través de la conducta de apego y por supuesto de la disponibilidad del cuidador primario. Estos lazos o vínculos afectivos que se establecen perduran en el tiempo, haciendo sentir al individuo los primeros sentimientos positivos como la seguridad, el afecto y la confianza, así como también negativos como la inseguridad, el abandono y el miedo.

Los sistemas de apego infantiles son similares, en su naturaleza, a los que más tarde se ponen en juego en las relaciones amorosas y, en realidad señala pocas diferencias entre las relaciones cercanas, sean éstas entre padres e hijos, o entre pares. Así mismo, el bienestar psicológico depende fundamentalmente del sentimiento de “sentirse seguro” en las relaciones de apego y esto ocurre en cualquier cultura. La calidad y las vicisitudes de las relaciones tempranas son determinantes en el desarrollo de la personalidad y de la salud mental (Bolwby, 1988).

Si bien es cierto, el niño utiliza a la madre como una base segura para la exploración, y la percepción de cualquier amenaza, haciendo desaparecer las conductas exploratorias. Ainsworth (1970) desarrollo 3 tipos de apego distintos, el primero denominado Niños de apego seguro, son los que muestran un patrón saludable en sus conductas de apego, revelando fuerte necesidad de proximidad con su madre en situaciones extrañas, ya que la madre en casa siempre estaba disponible y responsiva a los llamados de su hijo, el segundo es Niños de apego inseguro - evitativo, que en situaciones extrañas se muestran bastante independientes, sin embargo, son niños con dificultades emocionales, puesto que su apego es semejante al mostrado por niños que han experimentado separaciones dolorosas, porque que en casa por parte de su madre han recibido cierto rechazo, y por último Niños de apego inseguro-ambivalente, que son niños que en situaciones nuevas se encuentran preocupados por el alejamiento de sus madres, a pesar de que ellas son pocos sensibles y atienden muy poco al niño iniciando menos interacciones, sin embargo, se indica que son capaces de interactuar positivamente con el niño cuando se encuentran de buen humor y poco estresadas.

Sin embargo, así como se habla de un buen apego entre la madre y el niño, en la etapa preescolar, el maltrato familiar o el abandono que sufren los niños en los primeros años de vida influye mucho en su desarrollo afectivo emocional. Las investigaciones realizados por el autor ya mencionado, señalan

que los niños pequeños que son maltratados por sus cuidadores suelen sufrir más el rechazo de sus compañeros. Son incapaces de establecer relaciones adecuadas con ellos, a menudo son más antipáticos, menos populares y más retraídos en lo social que el resto de los niños; el rechazo por parte de sus compañeros aumenta con la edad. Las relaciones con los compañeros son un elemento decisivo de la socialización en la vida de los niños y el éxito en éstas se basa en la adquisición de habilidades sociales, de ahí la importancia de ayudar a los niños en el periodo preescolar, cuando sufren rechazo por primera vez. Es por ello, es que se destaca la importancia de un buen apego entre madre e hijo durante los primeros años de vida, porque esto genera que al entrar a la escuela preescolar los niños podrán relacionarse con mayor eficacia con sus compañeros, explorando ese nuevo mundo sin temor a que sus madres los abandonen en la escuela y no vuelvan por ellos. Además, tendrán mayor facilidad para expresarse ante los demás y su nivel de empatía aumentará. Con el paso del tiempo, los niños preescolares van adquiriendo muchas habilidades y destrezas, puesto que en la escuela reciben una estimulación que los ayuda a mejorar cada día (Brumariu y Kems 2010).

2.2.5 Perfil social y afectivo de niños de 4 y 5 años

El niño en edad preescolar aprende las habilidades sociales necesarias para jugar y trabajar con otros niños. A medida que crece, su capacidad de cooperar con muchos más compañeros se incrementa. Hatch (1987) analizó diversas investigaciones sobre el desarrollo de la competencia social infantil y encontró que a los cuatro años aproximadamente, los niños ya suelen tener un concepto de sí mismos. Lo cual posibilita que el niño desarrolle relaciones de amistad, principalmente con pares que les sonríen, saludan, les ofrecen una mano o tienen un mayor acercamiento físico.

En los años preescolares la participación del niño en situaciones interpersonales es cada vez mayor debido a su inclusión en otros contextos

significativos. En este periodo, las habilidades sociales enfatizan las relaciones con pares, por lo que son necesarias conductas y habilidades tales como saludar, hacer críticas y alabanzas, disentir, ofrecer ayuda expresar opiniones resistir a las presiones grupales entre otras (Monjas, 2004).

Hay un aumento en su autocontrol y autorregulación de su conducta significa que serán capaces de dirigir e inclusive censurar su conducta, inhibir acciones y permanecer organizados ante la frustración, además que aumentan su capacidad de negociar en vez de usar la oposición obstinada de antes. También el incremento de autorregulación comprende la habilidad para utilizar el lenguaje a fin de comunicar sentimientos e inhibir la expresión de emociones negativas, han interiorizado normas y orientan su conducta acorde con ellas (Soufre, 2000).

La interiorización de normas significa que el autocontrol empieza a ser evidente, junto con la capacidad de postergar y obedecer en ausencia de las y los cuidadores y maestros. Significa también, que ya no necesitan la autorregulación guiada de los años anteriores, ahora han logrado asimilar que es necesario seguir rutinas e instrucciones, hacer las cosas en cierta forma y trabajar organizados, lo cual les ayuda a evitar pérdidas de tiempo, si son encaminados en la resolución de tareas que van aumentando en complejidad (Maschwitz, 2005). De forma particular, el desarrollo emocional de esta etapa, se caracteriza por el incremento significativo en la capacidad de postergar y obedecer aún en ausencia de la maestra, y depender menos de la reacción del adulto o buscar su realimentación.

El niño debe demostrar iniciativa, curiosidad, deseo de explorar y disfrutar sin sentirse culpable ni inhibido. A los cuatro años, los niños tienen amigos imaginarios. Ellos aprecian ser elogiados por sus éxitos. Necesitan oportunidades para sentirse más libres e independientes. Los juegos y otras actividades ayudan a los pre-escolares a aprender a tomar turnos.

2.2.6 Explicaciones teóricas del desarrollo social, emocional y moral del niño preescolar

Distintas teorías tratan de explicar el desarrollo socioemocional del niño. Esta investigación está basada fundamentalmente en la Teoría de Aprendizaje social de Albert Bandura, quien plantea que la conducta se aprende por interacción social. Considera que los seres humanos son criaturas pensantes con cierta capacidad de autodeterminación, y supone que pueden pensar en lo que está sucediendo, evaluarlo y modificar, en consecuencia, sus respuestas. Bandura afirma que los niños aprenden a partir del modelado o imitación en este caso de las personas más significativas de su entorno (padres y maestros), y observando la conducta modelada por los demás, e imitándola. Una vez imitada, la conducta puede ser fortalecida o debilitada mediante recompensas o castigos. La conducta también es influida al observar que otros son reforzados o castigados. Asimismo, en esta teoría se consideran que los factores internos son tan importantes como los externos y que los acontecimientos ambientales, los factores personales y la conducta interactúan con el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Ericsson elaboró una Teoría del desarrollo de la personalidad a la que denominó "Teoría psicosocial", donde los seres humanos experimentan ocho etapas de desarrollo en el ciclo vital de su existencia; cada etapa consiste de una tarea que lo confronta con una crisis; mientras más exitoso resulte el tránsito de la crisis, serán más sanos psicológicamente (Papalia y et al, 2005).

La primera de ellas es la etapa de confianza frente a desconfianza: propia del primer año de vida; su desarrollo necesita de cuidados cálidos y afectivos. El bebé recibe el calor del cuerpo de la madre y sus cuidados amorosos. Se desarrolla el vínculo que será la base de sus futuras relaciones con otras personas importantes; es receptivo a los estímulos ambientales es por ello sensible y vulnerable, a las experiencias de frustración son las experiencias más tempranas que proveen aceptación, seguridad, y satisfacción emocional y están

en la base de nuestro desarrollo de individualidad. Depende entonces del sentimiento de confianza que tengan los padres en sí mismos y en los demás, el que lo puedan reflejar en sus hijos.

La segunda etapa, Autonomía frente a vergüenza y duda: a los dos años los niños y las niñas afirman su independencia, se desplazan y hacen su voluntad; si se les restringe mucho o se les castiga severamente van a desarrollar un sentimiento de vergüenza y duda. El niño empieza a experimentar su propia voluntad autónoma experimentando fuerzas impulsivas que se establecen en diversas formas en la conducta del niño, y se dan oscilando entre la cooperación y la terquedad, las actitudes de los padres y su propio sentimiento de autonomía son fundamentales en el desarrollo de la autonomía del niño. Este establece su primera emancipación de forma tal que en posteriores etapas repetirá esta emancipación de muchas maneras.

La tercera etapa, Iniciativa frente a culpa: de los tres a cinco deberán enfrentar el desafío de alcanzar un comportamiento activo y propositivo, aumentando su responsabilidad para cuidado de sí. Lo cual también incrementa la iniciativa, opuestamente la culpa se apodera el niño y la niña si son irresponsables o se les hace sentir ansiedad. Como resultado de la iniciativa los niños y las niñas preescolares pueden desarrollar liderazgo y conducta prosocial; estas cualidades precisan ser enseñadas y reforzadas por los padres, las madres y los maestros. El líder, dice es la persona que busca el bien común a través de su contribución y de su ejemplo. Además, desarrolla conocimientos tácitos (o prácticos) que usa de manera intuitiva para lograr objetivos.

La cuarta y última etapa, Laboriosidad frente a inferioridad: ocurre durante los años escolares hasta casi la pubertad. La ganancia de la crisis será conocer y aprender, lo contrario deja sentido de improductividad. Identidad frente a confusión de identidad: en la edad adolescente los jóvenes deben explorar caminos y roles para desarrollar una identidad sana de lo contrario pueden permanecer confundidos a este respecto. Intimidad frente a aislamiento;

en la vida adulta el logro es establecer relaciones cercanas y positivas con otros, el riesgo es no poder formar una relación íntima con una pareja o permanecer aislados socialmente.

Por otro lado, se encuentra la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, la cual examina los contextos sociales en los que crecen los niños y las personas que afectan su desarrollo, la cual consiste en cinco sistemas ambientales que abarcan desde las interacciones interpersonales cercanas hasta las influencias generales del contexto sociocultural más amplio (Santrock, 2007).

El microsistema es el ambiente en el que el niño o la niña pasa un tiempo considerable; la maestra y los pares en el aula de clase forman un mundo ecológico que rodea e influye su desarrollo emocional. La niñez no es receptora pasiva en las experiencias que llevan a construir su desarrollo, sino que ayuda a construir los escenarios en los cuales participa y se desarrolla. La familia también forma un microsistema.

El mesosistema es un vínculo entre microsistemas. Las relaciones escuela-familia a través de reuniones formales e informales, las experiencias como Escuela para Padres, el Club de Padres de familia y otros, son lugares de encuentro para los microsistemas familia-escuela. Los maestros reconocen la importancia de este vínculo cuando piden cooperación de la familia para llevar a cabo la labor docente.

El exosistema es la relación escuela-comunidad cercana, donde están los parques, estación de bomberos, centros de salud, bibliotecas, entre otros; sus apoyos favorecen el desarrollo de lo que ocurre en el microsistema del aula; se hace real cuando las y los maestros llevan los niños y las niñas de excursión a lugares cercanos a la escuela, o el día de vacunación general.

El microsistema involucra la cultura del conglomerado social donde se inserta la escuela, y la familia. Influye en los valores y patrones de vida que se proyectan en el estilo de crianza, las expectativas del desarrollo y formación. El

cuidado y la enseñanza de normas sociales incluso el castigo físico, es parte de los patrones de vida y valores que el conglomerado social comparte con la escuela y viceversa.

El cronosistema incluye las condiciones sociohistóricas del desarrollo. La escuela y el aula de clases, igual que las familias de los niños y las niñas del estudio realizado por Santrock (2007), se ubican en un contexto socioeconómico pobre influido por violencia creciente y familias monoparentales. Algunos son “niños y niñas con llave”, que junto con sus hermanos y hermanas cuidan de ellos mismos hasta la llegada de los progenitores de sus lugares de trabajo.

Así también, se encuentra la Teoría de Desarrollo Emocional desde Nacimiento hasta la Edad Preescolar de Allan Sroufe. Para comprender el desarrollo emocional en la edad preescolar y los avances en el aprendizaje de las emociones es necesario indagar la secuencia de eventos que llevan a la transformación de los neonatos en seres emocionales. Para Sroufe (2000) el surgimiento y desarrollo de las emociones en los humanos tiene carácter mediado, es decir, requiere del intercambio social. En la edad preescolar este fundamento del desarrollo emocional, es importante porque permite que, a través de la intervención de la escuela y de programas eficaces se pueda modificar la dirección del desarrollo de aquellos niños y niñas desfavorecidos con perspectivas esperanzadoras hacia el futuro.

Las teorías del aprendizaje han contribuido mucho a la comprensión del desarrollo humano. Existe mucho énfasis en el papel de las influencias ambientales en el moldeamiento de los patrones de conducta de los preescolares, dando mucha importancia en crear ambientes positivos para los niños, siendo esta una responsabilidad en primera instancia de los padres de familia, maestros y otras personas encargadas de su cuidado (Bandura, 1978).

2.2.7 Sentimientos y emociones en niños de 4 y 5 años

En esta etapa los niños sufren mayores cambios, puesto que, a partir de su ingreso a la escuela preescolar, a diario están en constante interacción con personas que no son de vínculo familiar. Al llegar a la edad preescolar y con ingreso a la escuela, aumentan significativamente las interacciones de los niños, esto provoca un rápido desarrollo que tiene significado en la expresión y en la regulación emocional. Los avances en el desarrollo emocional esperados para el nivel de acuerdo con Sroufe (2000) son: crecimiento del autocontrol, interiorización de normas y emociones basadas en normas interiorizadas.

Toda esa interacción que se establece en los primeros años de vida, entrando por primera vez a una escuela preescolar, genera en los niños una serie de nuevos sentimientos, que suelen ser experimentados de acuerdo a las situaciones que cada día se suscitan.

El miedo es un mecanismo de autoprotección, está asociado con el sentimiento de un posible daño o peligro que procede del entorno. Otros miedos son inconscientemente transmitidos por los padres o madres (Papalia y et al, 2005). El miedo puede ser una forma de defensa natural. En niñas y niños pequeños, debe verse como señal de alarma para entender qué puede estar afectándolo; sin embargo, a largo plazo puede obstaculizar su desarrollo emocional.

El enojo está relacionado con la protección y la defensa de la integridad y lo que se considera propio; es activado por la frustración que produce la interrupción de la conducta dirigida hacia una meta. Tal es el caso de las rabietas infantiles, en donde la emoción es de alta densidad que se caracteriza por una tasa persistentemente alta de descarga neuronal; y los niños y niñas sudan y forcejean (Cortese, 2002). El enojo tiene una enorme capacidad de activación de la conducta. La rabia puede ser causada por distintos estímulos, pero su antecedente principal es la frustración de no lograr lo que se desea.

También es una emoción que puede resultar productiva, cuando los niños después de su rabieta tienen que trabajar el doble después de haber dañado algún trabajo o tarea.

Los problemas que aquejan a la niñez indefensa, obstaculizan el funcionamiento de la mente e impide su desarrollo emocionalmente ajustado, porque las emociones negativas intensas que experimenta, absorben toda su atención (Goleman, 1996). Así mismo, la tristeza es una emoción que se asocia con pérdida o el fracaso, el cual puede ser temporal o permanente como también reversible o irreversible. La tristeza no tiene ubicación en el tiempo, se puede estar triste por recordar una pérdida pasada, actual o una que es inminente que ocurra. Señala Catret (2001), que la tristeza puede ser la emoción que más enferma y daña el desarrollo afectivo de la niñez.

La alegría se asocia con el bienestar subjetivo. Se asocia con las metas, por esta razón en los niños y niñas preescolares es importante graduar las tareas y actividades programadas para la jornada, a fin de lograr esos espacios de esfuerzo y relajación que constituyen parte del bienestar. En la temprana infancia las repetidas expresiones de goce favorecen el desarrollo del vínculo y apego. La alegría es una de las emociones que más contribuye con el desarrollo de la personalidad; ayuda en el proceso de la habilidad para establecer contacto con otras personas, facilita también la voluntad de las personas de participar en actividades sociales.

Otro concepto que está relacionado con las habilidades sociales es el asertividad, la cual para definirla conlleva varios elementos como la seguridad, la confianza, el respeto, la autoestima y la comunicación, entre otros. Se considera que el asertividad es una conducta y no una característica de la personalidad (Naranjo, 2008), por lo que se habla del asertividad como una habilidad en el campo de las habilidades sociales. La familia es el espacio social que permite observar la multiplicidad de saberes transmitidos a lo largo de muchas generaciones y que han consolidado modos de pensar y actuar

significativos en nuestras mentalidades, incidiendo en la formación de los primeros años de vida de cualquier individuo (Ochoa, 2007). Por lo tanto, el niño o niña asertiva expresa sus sentimientos y opiniones de forma clara y congruente, lo que le permite tener relaciones interpersonales sanas y satisfactorias. Ser asertivo indica que el niño posee una habilidad para entender y hacerse entender ante los demás.

Harris (2004) menciona que la comprensión de las emociones comprende los conocimientos, creencias y expectativas sobre los estados emocionales suyos y de otros. Especificando cuatro niveles de desarrollo. El primer nivel, es la Causa de la emoción. En este nivel de comprensión, la expresión facial y el tono de voz son los referentes que sirven al niño y la niña para comprender las emociones que experimentan las personas de su entorno social, es característico de los primeros años; ya desde las seis semanas los niños acomodan su comportamiento emocional guiándose por la cara de la cuidadora. En el segundo nivel, se encuentra la Emoción y creencia. Los niños y las niñas preescolares comprenden los estados emocionales de los otros fundamentándose en un tipo particular de comprensión imaginativa. La imaginación (y la simulación) le permiten escapar de su realidad y admitir otras verdades posibles y las ideas que los otros conciben. Además, la imaginación permite al desarrollo de la comprensión de las emociones que la niñez pueda introducirse en el mundo de los miedos, planes y esperanzas. Es decir, que imagina lo que siente la otra persona, se pone en su lugar y capta la emoción que sentiría si fuera su experiencia. A veces, dice Harris (2004), la comprensión de la emoción requiere imaginar lo que cree que el otro desea; pero no comprenden todavía que se puede tener simultáneamente dos emociones, estar triste y feliz, por ejemplo. Posteriormente se encuentra el nivel tres, Emoción, creencia y deseo. Corresponde a un nivel más alto de la comprensión de las emociones. Le tienen creencias y deseos y pueden hablar de ellas por medio de explicaciones fluidas, para predecir la conducta y las

emociones de otros tomando en cuenta las relaciones entre conceptos, creencias y los deseos por separado. Finalmente, se encuentra el cuarto nivel, Orgullo, vergüenza y culpa. Entre los cuatro y diez años, se comienza a comprender las condiciones en las que se experimenta en su comprensión de la vida emocional pues se deja ver a los otros, como agentes que tratan de hacer realidad sus deseos y lo ven ahora como seres sociales cuyas acciones son juzgadas por sí mismos y por otros.

En la edad preescolar, la tarea del desarrollo comprende interiorizar normas y pautas mínimas de comportamiento e inhibir los impulsos propios. También deben ir aumentando su capacidad de protegerse a sí mismos de sus propias reacciones, o usar mecanismos de defensa. Al llegar a la edad preescolar y con el ingreso a la escuela, aumentan significativamente las interacciones de los niños, esto provoca un rápido desarrollo que tiene significado especial en la expresión y en la regulación emocional.

2.2.8 Importancia del juego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales

En la etapa preescolar, el juego es considerado por Esteva (2005), como una actividad fundamental en el desarrollo de la personalidad infantil, especialmente el juego fantasioso. Sin embargo, aunque el juego valora esta relación, en algunos contextos se niegan las oportunidades, a favor de otras actividades. El juego queda limitado a experiencias repetitivas y empobrecedoras (Valiño, 2006). Por el contrario, la riqueza del intercambio y los aportes de quienes juegan desencadenan y determinan el desarrollo de nuevas experiencias con la realidad. De esta manera, el juego logra información nueva y consolida el conocimiento ya adquirido (Martínez, 2004).

El juego tiene gran importancia en el desarrollo emocional en los niños en edad preescolar. Los compañeros y la interacción que tienen durante los juegos contribuyen a la adquisición de habilidades sociales. En uno de los primeros estudios dedicados a las relaciones entre compañeros (Grace, 2001), identifica cinco niveles en el desarrollo de la interacción social de los niños pequeños.

El juego solitario; el juego de espectador, en el cual los niños se limitan a observar a otros; el juego paralelo, en el que juegan con otros, pero sin interactuar en forma directa; el juego asociativo, en el cual comparten materiales e interactúan, pero no coordinan sus actividades dentro de un solo tema y el juego cooperativo, en el que realizan juntos una actividad. El juego paralelo y de espectador predomina en los niños de dos años, mientras que los de cuatro y cinco años muestran periodos crecientes de juego asociativo y cooperativo. Los de cinco interactúan durante periodos más o menos prolongados, compartiendo materiales, estableciendo reglas, resolviendo conflictos, ayudándose unos a otros e intercambiando roles.

2.2.9 La educación inicial en los niños de 4 y 5 años

El aprendizaje y desarrollo emocional inicia muy temprano en el seno familiar, y se desarrolla a lo largo del proceso de socialización primaria. Se espera que las experiencias familiares y los lazos afectivos que los padres tienden alrededor del infante, ayuden a desarrollar gradualmente competencias para la relación con otros con los cuales viven y crecen. El primer contexto fuera del hogar es la escuela, y se convierte en importante vehículo para el aprendizaje y desarrollo emocional denominado socialización secundaria, en el cual docentes y pares proporcionan múltiples oportunidades de interacción para la socialización (Papalia y et al, 2005). Las y los maestros pueden realizar

distintas acciones y planear diversas experiencias, para lograr el aprendizaje de respuestas referentes al comportamiento social y emocional en el aula (Ayala, 1999).

Sin embargo, el hecho de que la maestra no elija a sus alumnos, requiere de un sentimiento distinto al amor de los padres. Los niños y niñas, adquieren ciertas nociones por la vía del amor hacia sus maestras, o por la angustia de perder su amor aceptando entonces, sus exigencias e inhibiendo muchas veces su deseo. Pero, no se puede utilizar esta realidad para cohibir o presionar. La relación que la maestra establece con sus alumnos es uno de los factores más importantes en el aprendizaje y desarrollo emocional. Las maestras ahora serán quienes, en momentos donde las emociones de los niños se desborden por estar enojados o tristes, demuestren su capacidad y competencia emocional o empatía, para ofrecer el soporte adecuado y vías alternas de expresión (Trianes, 1999).

Algunas de las oportunidades que la escuela brinda al aprendizaje y desarrollo emocional, son acciones psicoeducativas planificadas del aula, las cuales constituyen parte de la vida escolar misma. Ambas son importantes incentivos para comunicarse y aprender normas para convivir con otros mientras se van asimilando valores sociales. Polanco (2002) menciona que además del aspecto didáctico de la organización del espacio, está el clima o ambiente de la clase, que tienen que ver con las interrelaciones entre estudiantes y docentes, y es un aspecto esencial en el desarrollo socioemocional de preescolares.

Para lograr un óptimo desarrollo emocional en el niño preescolar, se necesita de un ambiente positivo en el hogar y en el aula de clases. Las maestras deben crear esas condiciones favorables y para ello, eligen diferentes estilos para dirigir y liderar el aula de clases. Un aula donde el clima es de seguridad y confianza produce sentimientos de cuidado y protección, es esa la cual las maestras fomentan la cordialidad, la comprensión, el respeto, la

confianza, la comunicación, la sinceridad y la cooperación, como parte de sus competencias sociales y profesionales (Castro, 2005).

En cuanto al aprendizaje de competencias socioemocionales en el aula. Los niños también necesitarán de espacios donde se sientan seguros y libres de poder interactuar con los demás sin temor a lastimarse, facilitándoles el movimiento sin peligro. Es preciso que los niños preescolares tengan campo y libertad para trabajar, comunicarse y jugar, en un ambiente cálido y provisto de materiales, no en exceso, sino suficientes, ricos y variados; adecuados para inventar nuevos juegos que favorezcan el desarrollo del comportamiento motor y el intercambio social propio de la edad preescolar. Además, del aspecto didáctico de la organización del espacio, está el clima o el ambiente de la clase, que tiene que ver con las interrelaciones entre maestras y niños, siendo un aspecto esencial en el desarrollo socioemocional de los preescolares.

En el caso de los maestros y las maestras, el aprendizaje de la competencia emocional social consiste en el entrenamiento de habilidades sociales y el uso de estrategias a fin de mejorar las capacidades emocionales de los niños y las niñas para mantener relaciones positivas consigo y con las otras personas, y de responder a las cada vez más exigentes presiones del ambiente donde viven (Guerrero, 2005). Por su parte Ayala (1999) hace referencia que las maestras pueden realizar distintas acciones y planear diversas experiencias para lograr el aprendizaje de respuestas referentes al comportamiento social y emocional en el aula. Castillo de Obaldia (2008), señala tres condiciones fundamentales para el ejercicio de la pedagogía: el amor y el afecto, la esperanza y la responsabilidad.

Así como los niños, se relacionan constantemente con su grupo de pares a través del juego al entrar a la escuela preescolar, también aprenderán nuevos comportamientos, pues tendrán ahora más modelos a quien imitar y seguir. Al observar que un niño de su aula, recibió un elogio o un premio por realizar

cierta acción, el niño o la niña no dudarán en realizarla también para ser reconocido. Sin embargo, no siempre las conductas que imitan son correctas, pues el miedo y otras emociones negativas también son aprendidos fácilmente por los niños.

Sin embargo, en todas las aulas hay algún niño que experimenta dificultades para relacionarse, o que no disfruta los momentos que pasa con los demás. Algunos niños no saben enfrentarse, ni afrontar los insultos o las molestias de los compañeros; otros no responden adecuadamente cuando alguien se acerca a ellos para jugar; hay algunos que no inician una conversación cuando están ante una nueva situación, no tienen amigos íntimos, no cooperan, se inhiben en las situaciones interpersonales, se aíslan, se someten y tienen dependencia de los otros o no interactúan con los demás. Algunos se muestran tímidos y no hablan, otros evitan el contacto social con los demás; mientras que hay niños que se muestran dominantes y agresivos (Monjas, 1997).

Por lo tanto, es de suma importancia que el personal docente que labora en el sistema educativo, impulse el desarrollo de un clima motivacional adecuado, que permita el desarrollo de profundas y significativas relaciones interpersonales (Artavia, 2005). Es aquí donde las maestras tienen que trabajar mucho, para que los niños sepan que conductas deben adoptar y que conductas deben ser evadidas.

2.3 Definiciones conceptuales

2.3.1 Habilidades socioemocionales

Luna (2018), hace referencia al conjunto de herramientas que permiten a las personas entender y regular sus propias emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones asertivas y responsables, así como definir y alcanzar metas personales.

2.3.2 Adaptación

Pérez y Merino (2008) definen a la adaptación como la cualidad de acomodarse a una situación determinada. El ser humano es un ser adaptable a todas las situaciones. En virtud, de que en la vida se genera cambios permanentes que el individuo se debe de ir ajustando a ellos, la adaptación no es de un día para otro, primero se debe de superar un periodo de transición con el fin de habituarse a la nueva vida o cambio.

2.3.3 Participación

Pérez y Merino (2010) mencionan que es la acción de involucrarse en cualquier tipo de actividad de forma intuitiva o cognitiva. Una participación intuitiva es impulsiva, inmediata y emocional, en cambio una participación cognitiva es premeditada y resultante de un proceso de conocimiento.

2.3.4 Seguridad

Pérez y Gardey (2008) definen como la capacidad de aceptar y afrontar retos, riesgos, reconociendo fortalezas y debilidades. Además de poder confiar en algo o alguien. Mantenerse siempre atento al entorno para tolerar los cambios, mostrando iniciativa e interés por la exploración.

2.3.5 Cooperación

Coelho (2019) menciona que es el conjunto de acciones y esfuerzos que, conjuntamente con otro u otros individuos, realizamos con el objetivo de alcanzar una meta común. Es el resultado de una estrategia aplicada al objetivo (lo que se quiere lograr) desarrollado por grupos de personas o instituciones que comparten un mismo interés u objetivo. En este proceso generalmente se emplean métodos colaborativos y asociativos que facilitan la consecución de la meta común.

2.4 Sistema de variables – dimensiones e indicadores

Tabla 1

Sistema de Variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Tipo de Variable
		Respuestas a los ítems:	
	Adaptación	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 de la escala de habilidades socioemocionales (EHSE 4-5).	

Habilidades		Respuestas a los ítems:	
Socioemocionales	Participación	11,12,13,14,15,16,17,18,19,20 de la escala de habilidades socioemocionales (EHSE 4-5).	Variable Categórica del tipo Ordinal
	Seguridad	Respuestas a los ítems: 21,22,23,24,25,26,27,28,29,30 de la escala de habilidades socioemocionales (EHSE 4-5).	
	Cooperación	Respuestas a los ítems: 31,32,33,34,35,36,37,38,39,40 de la escala de habilidades socioemocionales (EHSE 4-5).	

2.5 Definición operacional de variables

Tabla 2

Vari able	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de valores	Tipo de Variable	Instrumento
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	Según Caballo (2005) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.	Medición de los Niveles de Habilidades Socioemocionales mediante la aplicación de la Escala de habilidades socioemocionales (HSE 4-5). Distribuida en cuatro dimensiones:	Adaptación	Respuestas a los ítems: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 de la escala de habilidades socioemocionales (EHSE 4-5).	ALTO PC (75 - 99)	Variable Categorí a del tipo Ordinal	Escala de habilidades socio- emocionales (HSE 4-5).
			Participación	Respuestas a los ítems: 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20 de la escala de habilidades socioemocionales (EHSE 4-5).	MEDIO PC (40 - 74)		
			Seguridad	Respuestas a los ítems: 21,22,23,24,25,26,27,28,29,30 de la escala de habilidades socioemocionales (EHSE 4-5).	BAJO PC (1 - 39)		
			Cooperación	Respuestas a los ítems: 31,32,33,34,35,36,37,38,39,40 de la escala de habilidades socioemocionales (EHSE 4-5).			



2.6 Hipótesis

Por ser una investigación descriptiva simple no se requiere el uso de la hipótesis.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Nivel, tipo y método de investigación

3.1.1 Nivel de investigación

El nivel de investigación de esta investigación es del tipo Descriptivo, ya que busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice., en este caso sobre las habilidades socioemocionales. Y describe tendencias de un grupo o población. (Hernández et al 2010).

Asimismo, de acuerdo a Danhke, 1989 (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003), los estudios descriptivos “miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (Hernández, Baptista, 2003 p.117). Esto es con el fin de recoger toda la información que obtengamos para poder llegar al resultado de la investigación.

3.1.2 Tipo de investigación

La investigación planteada es de tipo descriptiva ya que se estudia o se describe una sola variable, por lo que se considera univariado. (Fonseca et al 2013).

3.1.3 Método de investigación

En la investigación se empleó el método observacional, del tipo observación indirecta, que se refiere a la captación y registró de indicadores objetivos de procesos internos, como lo son las habilidades socioemocionales, (Sánchez y Reyes 1998).

3.2 Diseño de investigación

El diseño que se empleó en esta investigación es el diseño descriptivo simple; es la forma más elemental de investigación a la que pueden recurrir un investigador. En este diseño el investigador busca y recoge información

contemporánea con respecto a una situación previamente determinada (objeto de estudio), no presentándose la administración o control de un tratamiento. (Sánchez y Reyes, 2006). Se esquematiza la siguiente forma.

M ——— O

En donde:

M: Representa la muestra con quien o en quien vamos a realizar el estudio.

O: Representa la información relevante o de interés que se recoja de la mencionada muestra.

3.3 **Ámbito de la investigación**

La investigación se llevó acabo en Perú, departamento de Huánuco, provincia de Leoncio Prado, distrito de Rupa Rupa en la ciudad de Tingo María, que se encuentra ubicado en la selva alta, por la zona Nor-Oriente de la provincia de Huánuco, por el Norte, con el distrito de Nuevo Progreso-provincia de Tocache (Departamento de San Martín) y con el distrito de Cholón (provincia Marañón); por el Sur, con los distritos de Chinchao y Churubamba; por el Este, con la provincia Padre Abad, capital Aguaytía (Departamento Ucayali); por el Oeste, con los distritos de Cochabamba (Provincia Huacaybamba) y Monzón (Provincia Huamalíes); por el Sur-Oeste, con el distrito de Santa María del Valle (Provincia de Huánuco).

De forma más específica el ámbito de nuestra población objetivo fueron niños y niñas de la Institución Educativa Inicial N° 018 “Tupac Amaru”, que según la estadística de la escala educativa (ESCALE) está ubicado en la dirección Manco Cápac s/n del centro poblado Bella Durmiente, Área censal geográfica -Urbana. Con una latitud de -9.3081 y Longitud -76.0006.

Algunos datos de la Institución Educativa Inicial N° 18 son: el código modular de la Institución Educativa es el N° 0711879, Anexo “0” y código de local 201447. La institución es considerada sólo de nivel Inicial-Jardín y tiene la forma escolarizada - Mixta, es decir que se matriculan tanto varones y mujeres.

Esta institución educativa tiene un tipo de gestión pública denominada gestión directa y depende del sector educación y es supervisada por la UGEL Leoncio Prado con código N° 100008. El turno de la institución educativa es: continuo sólo en las mañanas, y la directora es María Angélica Ñaupari Reyna.

Según el ESCALE en el año 2019, esta institución educativa tuvo 30 niños matriculados con la edad de 3 años, 27 alumnos con edades de 4 años y 28 alumnos con edades de 5 años. Que son las edades que pueden matricularse en esta institución educativa por ser pre escolar. Para motivos de esta investigación sólo se trabajó con las edades de 4 y 5 años. Por otra parte, en esta institución educativa desde el año 2012 cuenta con 3 docentes y desde el año 2016, cuenta con 3 secciones de clases: 1 aula para los estudiantes de 3 años; 1 aula, para los 4 años; y 1 aula para los estudiantes de 5 años.

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

Según Tamayo (1997), la población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

En nuestra investigación, la población está constituida por un total de 85 estudiantes que son todos los niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru-Tingo María 2019; Tal como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 3

Distribución de la Población de Estudiantes Preescolares de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru-Tingo María 2019.

Institución	Secciones	N° de estudiantes	%
I.E.I	Amorosos	27	34%
N° 018 TUPAC	Creativos	28	34%
AMARU	Solidarios	30	32%
TOTAL		85	100%

Fuente: Nómina de matrícula de la de la I.E.I. N°018 Tupac Amaru-Tingo María 2019.

3.4.2 Muestra

Tamayo y Tamayo (2006) definen la muestra como el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinados caracteres en totalidad de una población, universo, o colectivo partiendo de la observación de una fracción de la población.

El muestreo fue del tipo no probabilística por conveniencia, ya que en este tipo de muestreo el investigador decide la forma de **seleccionar a los integrantes del tamaño de la muestra**, bajo ciertos criterios personales como concentración de la población, agrupación de la población, o por cercanía y acceso a la población (Fonseca et al 2013).

En esta investigación, la muestra está constituida por 44 estudiantes preescolares entre 4 y 5 años edad, de la Institución Educativa Inicial N°018 Túpac Amaru-Tingo María 2019;

Criterios de inclusión:

- a) Niños y niñas que se encuentran entre las edades de 4 y 5 años y estén matriculados en el año académico 2019 en la I.E. Inicial N° 018 Túpac Amaru.
- b) Niños y niñas de quienes se obtiene la aprobación de los padres de familia para que sus hijos sean participantes de la investigación.
- c) Niños y niñas que a la fecha del recojo de datos no se encuentren con algún problema médico.

Criterios de exclusión:

- a) Niños y niñas que se encuentran entre la edad de 4 y 5 años, pero que hayan sido matriculados a medio año académico-2019.
- b) Niños y niñas que a la fecha de la evaluación no cumplan con 6 meses de contacto con el docente o psicólogo de la Institución Educativa.
- c) Niños y niñas que se haya retirado o desertado del colegio por algún motivo, durante el 2019.
- d) Niños y niñas que se encuentran delicados de salud en el día de la evaluación.
- e) Niños y niñas con descanso médico durante el periodo de recojo de datos.

Tabla 4

Distribución No probabilística por conveniencia, del tamaño de la muestra de estudiantes preescolares de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru -Tingo María 2019.

Institución	Seccion es	N° de Estudiantes	%
I.E.I	Amoros	7	16%
N° 018 TUPAC AMARU	os Creativo	27	61%
	s Solidari	10	23%

os		
TOTAL	44	100
		%

Fuente: Nómina de matrícula de la de la I.E.I. N°018 Tupac Amaru-Tingo María 2019

3.5 Instrumento de estudio

El instrumento de estudio es la Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE 4-5); lo cual tiene como autores a María Inés Palacios Quiroz y Edmundo Arévalo Luna. Fue publicada en el año 2013, por la Universidad Privada Antenor Orrego, con el propósito de brindar una estimación del desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas de 4 y 5 años, para determinar si cuentan con las capacidades necesarias para ingresar a primer grado. Para ello un observador bajo cuatro indicaciones, identifica patrones de desarrollo adecuado o inadecuado en el desarrollo emocional. Los usuarios de la prueba son profesores y/o psicólogos de niños y niñas de 4 y 5 años de edad. La aplicación de ésta es de manera individual.

Esta Escala de Habilidades Socio-emocionales para niños y niñas de 4 y 5 años ayuda a identificar los patrones de desarrollo social y emocional que han logrado los niños.

Además, se evalúa los cambios de patrones de comportamiento en diferentes situaciones a través de un periodo de tiempo. Así mismo, brinda, a través del perfil individual información relevante sobre el nivel que ha obtenido el evaluado en las diferentes áreas.

Este instrumento está conformado por 40 elementos, distribuidos en 4 indicadores. El formato de la prueba, se basa en el modelo de Lickert, en la que los profesores o psicólogos deben ponderar la respuesta de acuerdo a su percepción del niño.

Esta escala nos permite lograr una edad de desarrollo o cociente intelectual del niño: se usa para alertar a quienes trabajan con niños de la presencia de algunas características que deberían ser reforzadas antes de culminar el nivel inicial para estar en condiciones de afrontar el 1er grado escolar.

Las áreas que se exploran a través de esta escala son: Adaptación; capacidad para ajustarse favorablemente a diversos entornos y adecuarse a las normas de convivencia. Expresando abiertamente sus emociones. Conformado por 10 elementos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Participación; habilidad para mostrar iniciativa, orientando sus acciones a la satisfacción de sus necesidades y la de los demás, ejerciendo influencia en los otros. Conformado por 10 elementos: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. Seguridad; grado de confianza que tiene en sí mismo y en los demás, aceptando y afrontando retos y riesgos, reconociendo fortalezas y debilidades, y siendo tolerante a los cambios. Conformado por 10 elementos: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 y, por último, Cooperación; interés por el trabajo de grupo apoyando propósitos comunes, manifestando tolerancia a las diferencias y a la diversidad de los miembros del grupo. Igualmente, conformado por 10 elementos: 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40. Todas las áreas pueden alcanzar un máximo de 50 puntos y un mínimo de 10.

En cuanto a la justificación estadística, para la elaboración de la Escala de Habilidades Socioemocionales se tomó una muestra de 623 niños y niñas de 4 y 5 años de centros educativos privados de la ciudad de Trujillo. Trabajando posteriormente con la población muestra, es decir 129 niños de estudio. Por tratarse de un número reducido de sujetos, para cuyo efecto se tomó en cuenta el compromiso informado de los padres. Así mismo una apropiada información proporcionada en la ficha de datos y adecuadas respuestas en el instrumento de evaluación.

Confiabilidad de la prueba

Utilizaron la correlación producto momento de Pearson, siendo aplicada el método de las mitades y corregido con la fórmula de Spearman Brown, por ser el método más aceptado para establecer la fiabilidad de un instrumento como esta escala. Obteniendo que todas las áreas tienen más de 0.96 de confiabilidad.

Validez de la prueba

Se obtuvo a través de los métodos de contenido (opinión de jueces) constituido por tres psicólogos experimentados en la materia, quienes brindaron sugerencias, alcanzando un acuerdo unánime en el 90% de los elementos de la prueba. Así mismo, se utilizó el método ítem-test, haciendo uso de la fórmula producto momento de Pearson. Obteniendo alta validez en la mayoría de ellos.

Por otro lado, para garantizar resultados idóneos durante la administración de la evaluación, la persona que desarrollo la escala tuvo que conocer al evaluado por lo menos 6 meses. Se le presentará una lista de comportamientos del niño en diferentes contextos y situaciones, teniendo que marcar de acuerdo en que grado ha observado en el niño o niña la conducta que se evalúa. Según las claves siguientes: S = 5 (Siempre realiza la conducta), CS = 4 (Casi siempre realiza la conducta), AV = 3 (Algunas veces realiza la conducta), CN = 2 (Casi nunca realiza esa conducta), N= 1 (Nunca observé que realiza esa conducta).

Para la calificación, se realiza una sumatoria de las respuestas según los puntajes obtenidos en cada ítem, asignando 5 puntos si realiza la conducta siempre, 4 si la realiza casi siempre, 3 algunas veces, 2 casi nunca y 1 si nunca se observó dicha conducta. Luego se obtiene el puntaje directo por cada indicador, la misma que se compara con los baremos, según las características del niño o niña; y la interpretación se realiza sobre las puntuaciones percentiles y categorías alcanzadas; siendo estas: Nivel Alto, con PC de 75 a 99; Nivel Medio, con PC de 40 a 74; Nivel Bajo, con PC de 1 a 39.

Ficha técnica:

Nombre: Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE 4-5)

Población: niños de 4 y 5 años.

Objetivo: identificar los patrones de desarrollo social y emocional que han logrado los niños y determinar si cuentan con las capacidades necesarias para ingresar a primer grado.

Aplicación: a docentes de forma individual.

Áreas que evalúa: adaptación, seguridad, participación y cooperación.

Administración: la persona que desarrollará la escala tendrá que conocer al evaluado por lo menos 6 meses. Se le presentara una lista de comportamiento del niño en diferentes contextos y situaciones, teniendo que marcar de acuerdo en que grado ha observado en el niño o niña la conducta que se evalúa. Según las claves siguientes: S=5 (siempre realiza la conducta), CS=4 (casi siempre realiza la conducta), AV=3 (algunas veces realiza la conducta), CN=2 (casi nunca realiza esa conducta), N=1(nunca observe que realiza esa conducta).

Calificación: se realiza una sumatoria de las respuestas según los puntajes obtenidos en cada ítem, asignando 5 puntos si realiza la conducta siempre, 4 si la realiza casi siempre, 3 algunas veces, 2 casi nunca y 1 si nunca se observó dicha conducta. Luego se obtiene el puntaje directo por cada indicador, la misma que se compara con los baremos, según las características del niño o niña; y la interpretación se realiza sobre las puntuaciones percentiles y categorías alcanzadas; siendo estas: nivel alto con PC de 75 a 99; nivel medio, con PC de 40 a 74; nivel bajo, con PC de 1 a 39.

3.6 Técnicas de recolección de datos

Tabla 5

<u>Método</u>	<u>Técnica</u>	<u>Instrumento</u>
	El fichaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha bibliográfica. • Ficha de resumen. • Ficha de mixta.
Observación Indirect	Psicometría	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de habilidades socioemocionales en niños (EHSE 4-5).

a	Guía de análisis documental	Nómina de alumnos de educación inicial de la Institución Educativa estatal Túpac Amaru N°018 del Distrito de Rupa Rupa-Tingo María matriculados en el año académico 2019.
---	-----------------------------	---

3.6.1 Procedimiento para la recolección de los datos

Para la presente investigación se realizó la coordinación correspondiente con la directora de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María. Una vez gestionada la autorización para la aplicación del instrumento, se procedió a coordinar los horarios para recoger los datos con los docentes de las aulas de 4 y 5 años de edad.

La recolección de datos se llevó a cabo en las instalaciones de la Institución educativa durante los meses de marzo a diciembre del 2019. Para lo cual también se tuvo que gestionar el consentimiento de las madres de los niños. Para esto, se les explico a las madres sobre el instrumento de medición que se aplicaría al niño, siendo libres de aceptar o no.

A las personas que aceptaron que sus hijos puedan ser evaluados se les entrego el consentimiento informado donde escribieron su aprobación para la participación de la investigación. La forma de recolección de datos fue de manera personal previa coordinación con el docente, a quien también se le mencionaba que podían preguntar ante cualquier duda.

3.7 Procesamiento de datos

Para el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva a través de tablas de frecuencia y porcentaje, así como gráficos de barra que muestran los niveles de las habilidades sociales y sus dimensiones que predominan en la muestra. Para el cual se

utilizaron los softwares estadísticos de SPSS versión 24 y el Software informático Excel.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Presentación de resultados

Tabla 6

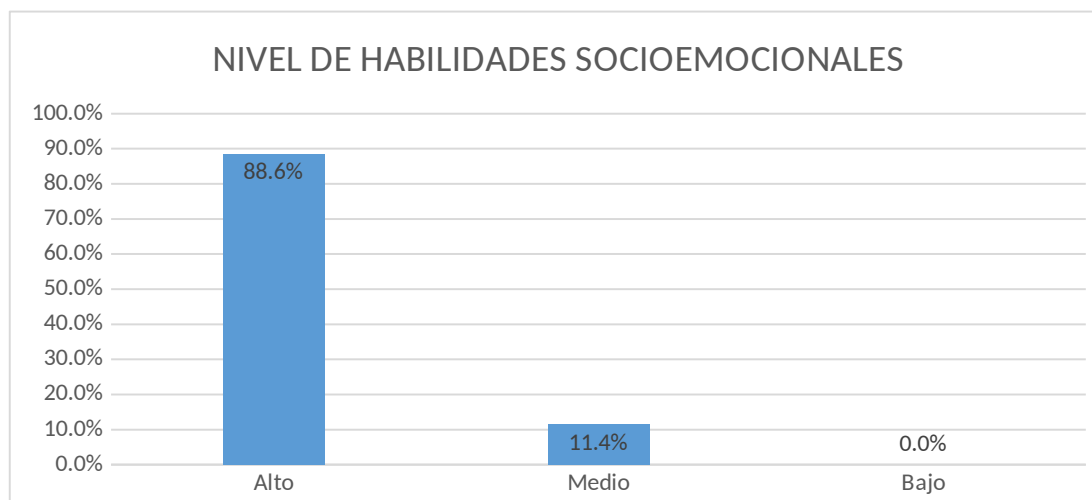
Nivel de Habilidades Socioemocionales en la Escala General en los Niños de 4 y 5 Años de la I.E.I N°018 Tupac Amaru – Tingo María 2019

Nivel de Habilidades Socioemocionales	N°	%
Alto	39	88.6 %
Medio	5	11.4 %
Bajo	0	0 %
Total	44	100 %

Fuente: Información obtenida del test de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años.

Figura 1

Nivel de Habilidades Socioemocionales en la Escala General en los Niños de 4 y 5 Años de la I.E.I N°018 Tupac Amaru – Tingo María 2019.



Fuente: Información obtenida del test de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años.

En la figura 1, Se aprecia una predominancia de nivel alto de habilidades socioemocionales, representado por el 88.6% de los niños de 4 y 5 años de la I.E.I Tupac Amaru – Tingo María 2019 que presentan este nivel; seguido del 11.4% que presenta nivel medio; y el 0% que ostenta nivel bajo. Lo que indicaría que hay un mayor porcentaje de niños y niñas que tienen capacidad para ajustarse favorablemente a diversos entornos y a las normas de convivencia. Expresando abiertamente sus emociones. Asimismo, muestran iniciativa, orientando sus acciones a la satisfacción de sus necesidades y la de los demás, ejerciendo influencia en los otros. Aceptando y afrontando retos y riesgos, reconociendo fortalezas y debilidades, y siendo tolerante a los cambios y manifiestan tolerancia a las diferencias y a la diversidad de los miembros del grupo.

Tabla 7

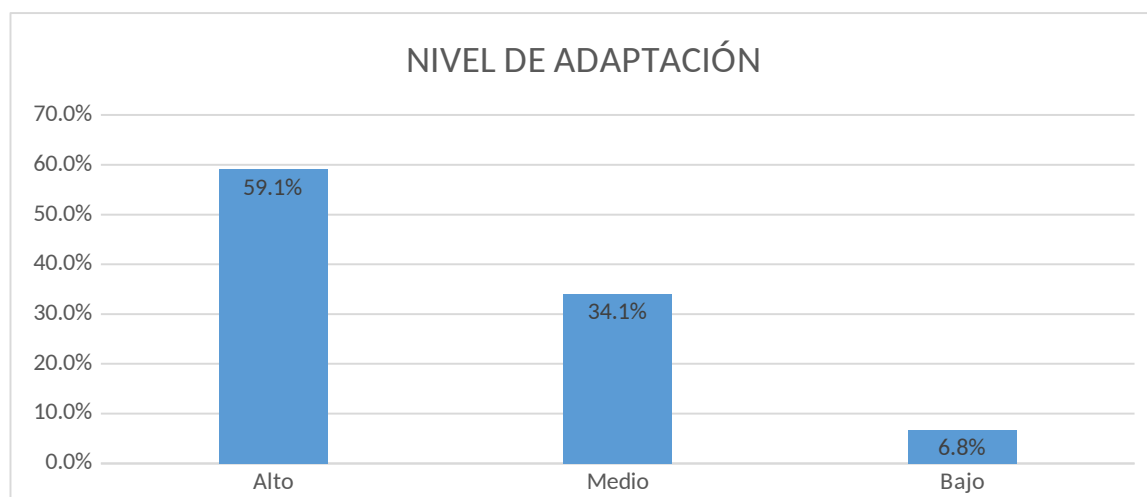
Nivel de Habilidades Socioemocionales Según la Dimensión Adaptación, en los Niños de 4 y 5 Años de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru– Tingo María 2019

Nivel de Adaptación	N°	%
Alto	26	59.1 %
Medio	15	34.1 %
Bajo	3	6.8 %
Total	44	100 %

Fuente: Información obtenida del test de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años

Figura 2

Nivel de Habilidades Socioemocionales Según la Dimensión Adaptación, en los Niños de 4 y 5 Años de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru– Tingo María 2019.



Fuente: Información obtenida del test de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años

En la figura 2, Se observa una predominancia de nivel alto (59.1%) en la dimensión de adaptación de las Habilidades Socioemocionales, seguido de un nivel medio con el (34.1%) y por último el nivel bajo con un 6.8%. Estos resultados indicarían que hay un mayor grupo de niños y niñas del I.E.I N° 018 Tupac Amaru – Tingo María 2019 en quienes predomina un mayor ajuste a los diversos entornos y que estos niños que un mayor grupo de niños se adecuan de mejor forma a las normas de convivencia y expresan de forma más abierta sus emociones.

Tabla 8

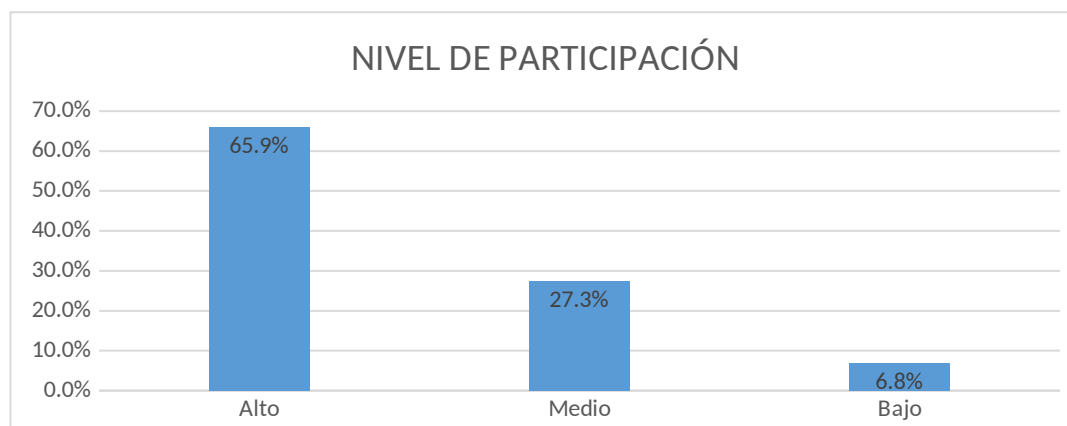
Nivel de Habilidades Socioemocionales Según la Dimensión Participación, en los Niños de 4 y 5 Años de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru– Tingo María 2019.

Nivel de Participación	N°	%
Alto	29	65.9 %
Medio	12	27.3 %
Bajo	3	6.8 %
Total	44	100 %

Fuente: Información obtenida del test de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años.

Figura 3

Nivel de Habilidades Socioemocionales Según la Dimensión Participación, en los Niños de 4 y 5 Años de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru– Tingo María 2019



Fuente: Información obtenida del test de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años

En la figura 3, Se observa una predominancia de nivel alto de la dimensión de participación de las Habilidades Socioemocionales, con un porcentaje del 65.9%. Lo que indicaría que hay un mayor grupo de niños de 4 y 5 años, que muestran iniciativa, y estarían más orientando a la satisfacción de sus necesidades y la de los demás, y además ejercen más influencia en los otros.

Seguido de un 27.3% en el nivel moderado y un 6.8% en el nivel bajo de participación.

Tabla 9

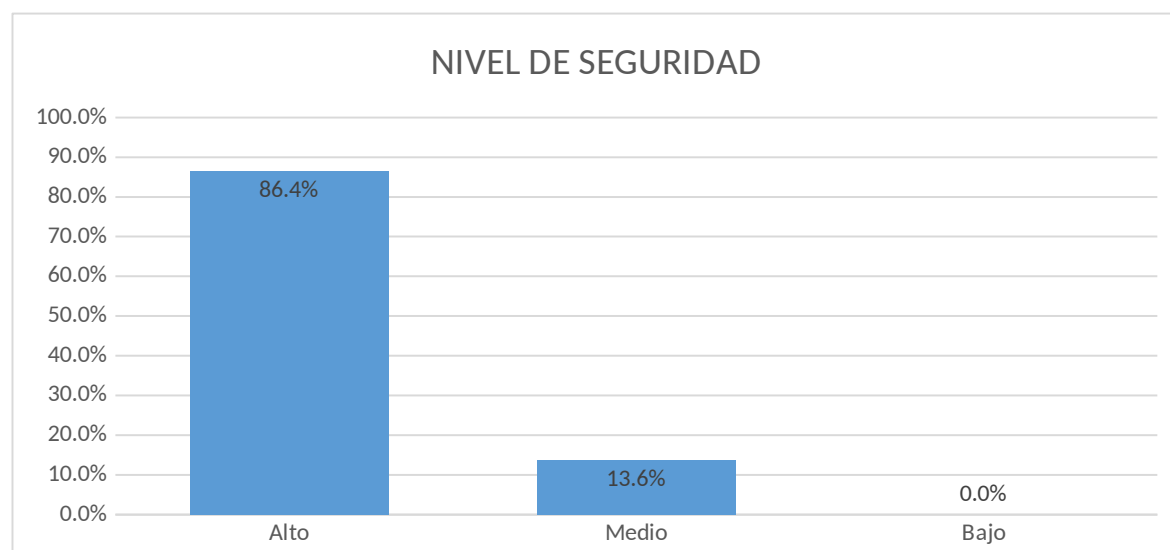
Nivel de Habilidades Socioemocionales Según la Dimensión Seguridad, en los Niños de 4 y 5 Años de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru– Tingo María 2019.

Nivel de Seguridad	N°	%
Alto	38	86.4 %
Medio	6	13.6 %
Bajo	0	0 %
Total	44	100 %

Fuente: Información obtenida del test de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años

Figura 4

Nivel de Habilidades Socioemocionales Según la Dimensión Seguridad, en los Niños de 4 y 5 Años de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru– Tingo María 2019



Fuente: Información obtenida del test de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años

En la figura 4, Se observa una predominancia de nivel alto en la dimensión Seguridad (86.4%) lo que indica que hay un mayor porcentaje de niños de 4 y 5

años de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru – Tingo María 2019, que cuentan con más grado de confianza que tiene en sí mismo y en los demás, aceptando y afrontando retos y riesgos, reconociendo fortalezas y debilidades, y siendo tolerante a los cambios. Seguido de un 13,6% de alumnos que se encuentran en el nivel medio, y un 0%, en el nivel bajo, lo que indica que ningún alumno de la muestra tiene un bajo grado de confianza en sí mismo y en los demás, o que no afronte retos y riesgos.

Tabla 10

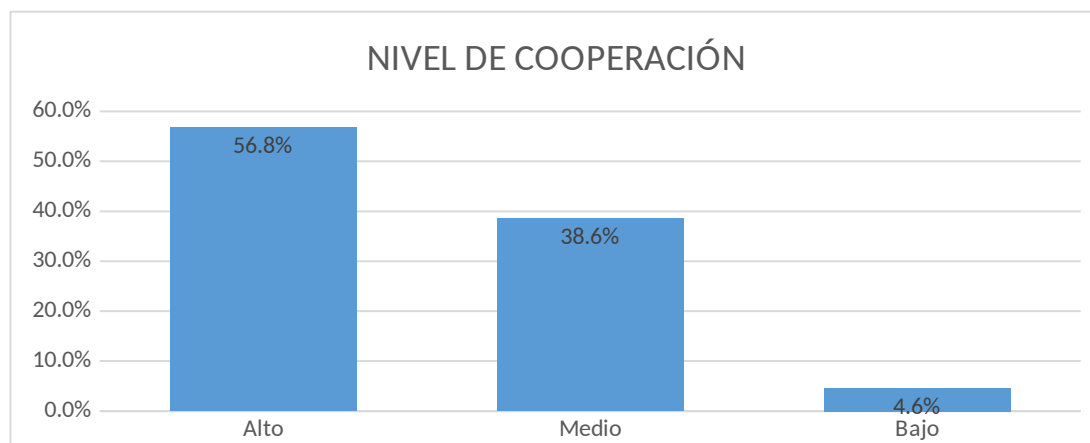
Nivel de Habilidades Socioemocionales Según la Dimensión Cooperación, en los Niños de 4 y 5 Años de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru– Tingo María 2019.

Nivel de Cooperación	N°	%
Alto	25	56.8 %
Medio	17	38.6 %
Bajo	2	4.6 %
Total	44	100 %

Fuente: Información obtenida del test de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años.

Figura 5

Nivel de Habilidades Socioemocionales Según la Dimensión Cooperación, en los Niños de 4 y 5 Años de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru– Tingo María 2019



Fuente: Información obtenida del test de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años.

En la figura 5, se observa que en la dimensión de cooperación hay predominancia del nivel alto (56.8%), lo que indicaría que hay mayor cantidad de niños de 4 y 5 años de la I.E.I N° 018 Tupac Amaru – Tingo María 2019, que tienen interés por el trabajo, apoyan propósitos comunes, y manifiestan más tolerancia a las diferencias y a la diversidad de los miembros del grupo. En segundo orden se encuentran en el nivel medio con un 38.6% y finalmente en un 4.6% en el nivel bajo.

4.2 Análisis e interpretación de resultados

En la **Tabla 6** y **Figura 1** Se muestran los resultados generales obtenidos en la evaluación; donde el 88.6% de los niños muestran habilidades socioemocionales altas lo que indica que puede entender y regular sus propias emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones asertivas y responsables, así como definir y alcanzar metas personales.

En la **Tabla 7** y **Figura 2** se muestra los resultados según la dimensión Adaptación; donde el 59.1% de los niños presenta un nivel alto y el 6.8% bajo; lo que indica que la gran mayoría de los niños presenta una alta capacidad para ajustarse

favorablemente a diversos entornos y adecuarse a las normas de convivencia. Expresando abiertamente sus emociones.

En **Tabla 8** y **Figura 3** se muestra los resultados según la dimensión Participación; donde el 65.9% de los niños presenta un nivel alto y el 6.8% bajo; lo que indica que la gran mayoría de los niños presenta una alta habilidad para mostrar iniciativa, orientando sus acciones a la satisfacción de sus necesidades y la de los demás, ejerciendo influencia en los otros.

En **Tabla 9** y **Figura 4** se muestra los resultados según la dimensión Seguridad; donde el 86.4% de los niños presenta un nivel alto y el 0% bajo; lo que indica que casi en su totalidad presenta un alto grado de confianza que tiene en sí mismo y en los demás, aceptando y afrontando retos y riesgos, reconociendo fortalezas y debilidades, y siendo tolerante a los cambios

En **Tabla 10** y **Figura 5** se muestra los resultados según la dimensión Cooperación; donde el 56.8% de los niños presenta un nivel alto y el 4.6% bajo; lo que indica que la gran mayoría de los niños presenta un alto interés por el trabajo de grupo apoyando propósitos comunes, manifestando tolerancia a las diferencias y a la diversidad de los miembros del grupo.

4.3 Verificación de hipótesis

No se realizó la verificación de la hipótesis, por ser una investigación descriptiva simple.

4.4 Discusión de resultados

Después de haber realizado el análisis estadístico, en el presente apartado se procedió a realizar la discusión de los resultados alcanzados de nuestra muestra.

En primera instancia, referente a las habilidades socioemocionales encontradas en esta investigación, se observa que el 88.6% de los niños de 4 y 5 años de la I.E.I.

N°018 Tupac Amaru– Tingo María 2019, presentan un nivel alto por lo que se puede inferir que la mayor parte de los evaluados presenta una alta capacidad para entender sus propias emociones y las de los demás, adaptarse a las normas de convivencia del grupo, y a partir de ella, regular su conducta. Esto es de mucha importancia para que el niño pueda desenvolverse de forma más adecuada en la escuela. Y esto se puede corroborar con los resultados de Blas y Leiva (2019) quienes utilizaron la Escala de Habilidades Socioemocionales elaborada por el Dr. Edmundo Arévalo Luna y María Inés Palacios Quiroz en el año 2013, a 50 estudiantes de 4 años y 5 años del nivel Inicial de la I.E.P Fray Martin de Porres de la ciudad de Trujillo, donde concluyeron que existe correlación altamente significativa entre las habilidades socioemocionales y rendimiento escolar ($r = 0,621$).

Por otra parte, Blas y Leiva (2019) también encontraron que existe correlación altamente significativa entre la dimensión de adaptación y la variable rendimiento escolar ($p < .01$). 3); asimismo, mostraron también que existe correlación altamente significativa entre la dimensión de participación y la variable rendimiento escolar ($p < .01$). y correlación altamente significativa entre la dimensión seguridad y la variable rendimiento escolar ($p < .01$). y finalmente encontraron que existe correlación altamente significativa entre la dimensión de cooperación y la variable rendimiento escolar ($p < .01$). Estos datos nos ayudan a entender mejor la importancia de las habilidades sociales en la edad preescolar y su asociación con el rendimiento escolar. Con todo lo anterior mencionado podemos darnos cuenta que describir las habilidades socioemocionales y sus dimensiones de la muestra, nos dan una mejor idea de la adaptación de los niños pre escolares de la Institución Educativa N°018 de Tingo María, donde se encontró que en la dimensión de adaptación se encuentra un 59.1% de niños y niñas en el nivel alto, lo que nos conlleva a expresar que un mayor grupo de la muestra tienen una alta capacidad para ajustarse favorablemente a diversos entornos y adecuarse a las normas de convivencia. Del mismo modo, en la dimensión de participación, se observa un

65.9% de niños dentro del nivel alto; es decir que hay un mayor porcentaje de niños con una capacidad alta para mostrar iniciativa, orientando sus acciones a la satisfacción de sus necesidades y la de los demás, ejerciendo influencia en los otros. Asimismo, en la dimensión de seguridad se observa un 86.4% en el nivel alto, lo que indicaría que un mayor grupo de niños de la muestra tienen un alto grado de confianza en sí mismo y en los demás, aceptando y afrontando retos y riesgos, reconociendo fortalezas y debilidades, y siendo tolerante a los cambios. Finalmente, sobre la dimensión de cooperación se observa un 56.8% en el nivel alto, que indica que hay un alto interés de la muestra por el trabajo de grupo apoyando propósitos comunes, manifestando tolerancia a las diferencias y la diversidad de los miembros del grupo. Como puede notarse estas características de las dimensiones de las habilidades socioemocionales son importantes para adaptarse de mejor forma en la edad escolar.

Por otra parte, Montalvo (2019) en su investigación “Habilidades Sociales en niños de cinco años de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho”, que tuvo como propósito determinar los niveles de habilidades sociales en los niños del nivel inicial. Que trabajó con una muestra de 60 niños de cinco años del nivel inicial en una escuela estatal de San Juan de Lurigancho, utilizó como instrumento el Test de Habilidades de Interacción Social de Shadia Abugattas y Maklouf, que mide las habilidades sociales en niños de tres a cinco años. Encontró, como resultado que su muestra alcanza el nivel regular en el desarrollo de habilidades sociales. En el análisis por dimensiones, se observa la predominancia del nivel alto en la habilidad de relacionarse; el nivel regular en la autoafirmación del niño y un preocupante nivel bajo en el desarrollo de la expresión de emociones. Por el contrario, a estos niños de la institución pública de San Juan de Lurigancho; en nuestra investigación se puede observar que los niños de la Institución Educativa Inicial de Tingo María muestran niveles altos en las dimensiones de adaptación, participación, seguridad y cooperación lo que indicaría que hay un mayor porcentaje de niños y niñas que tienen capacidad para ajustarse favorablemente a diversos

entornos y a las normas de convivencia, expresando abiertamente sus emociones. Asimismo, estarían orientando sus acciones a la satisfacción de sus necesidades y la de los demás, ejerciendo influencia en los otros, aceptando y afrontando retos y riesgos, reconociendo fortalezas y debilidades, y siendo tolerante a los cambios y manifiestan tolerancia a las diferencias y a la diversidad de los miembros del grupo.

Las habilidades socioemocionales en el nivel alto encontrados en la muestra de la presente investigación, sugieren que hay un mayor número de niños y niñas de 4 y 5 años de la I.E.I N°018 Tupac Amaru– Tingo María que se van a adaptar de mejor forma a las exigencias de la escuela cuando ingresen al primer grado de primaria, Logrando describir de esta forma ciertas características de un fenómeno en un determinado momento, que además en la práctica, esta variable (habilidades socioemocionales) orientaría a resolver ciertos problemas de la vida cotidiana y a controlar determinadas situaciones como lo mencionado por Blas y Leiva (2019), que demostraron que existe correlación altamente significativa entre las habilidades socioemocionales y rendimiento escolar. Al respecto, también es importante mencionar que Tarrillo (2018), investigó sobre la relación entre el Clima familiar y el desarrollo socioemocional en niños de 5 años de la I.E.I Parroquial N° 653 “San José”, Huaura 2017, y encontró que entre estas variables existe una moderada asociación (correlación de Spearman que devuelve un valor de 0,513). Lo cual demostraría que las habilidades sociales no sólo se desarrollan dentro de un contexto educativo pre escolar, sino también esta variable tiene cierto grado de asociación con el clima familiar.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, podemos mencionar que Díaz (2019) en su investigación, donde buscó analizar la importancia de los juegos tradicionales en el desarrollo socioemocional del niño del nivel inicial N° 421 del distrito de Surcubamba, provincia Tayacaja, del departamento de Huancavelica, y encontró que la comunidad educativa reconoce que los juegos tradicionales son transmisores de valores, rasgos sociales, culturales y conocimientos ancestrales. Y

que el juego permite a los niños el diálogo, la libre expresión de emociones, sentimientos, así como la interacción entre pares. Podría ser la explicación de una posible causa que influya para encontrar niveles altos de habilidades socioemocionales en niños de 4 y 5 años en las instituciones educativas iniciales. Sin embargo, también es importante considerar que, en nuestra investigación, no el 100% de niños de la muestra desarrollan altos niveles de habilidades socioemocionales, por ejemplo, en la dimensión de adaptación, en el nivel medio se encuentra un 34.1%, y en el nivel bajo un 6.8%; En la dimensión de participación un 27.3% de sujetos se encuentran en el nivel medio, y un 6.8% en el nivel bajo. Sobre la dimensión de seguridad, un 13.6% de estudiantes se encuentran en un nivel medio, y en la dimensión de cooperación un 38.6% de niños se ubican en el nivel medio y un 4.6% en el nivel bajo. Sobre estos datos, vale la pena decir que se pueden mejorar con determinados programas educativos como el propuesto por Medrano (2017) quien ejecutó un programa denominado “Giro Emocional”, que buscaba desarrollar la Inteligencia Emocional en niños del nivel inicial del Centro Poblado La Esperanza, Huánuco - 2015, concluyendo que existe efectividad del programa “Giro Emocional” en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños su muestra. Y no sólo encontramos este tipo de programas como el propuesto por Medrano, sino también programas como el que propone Aira (2018) quien aplica de la estrategia “dramaticuentos” para la mejora de las habilidades sociales de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 006, y encontró que tras la aplicación del programa que del 28, 35% (pre test) se elevó a un 69,48% (post test), demostrando un incremento de un 41,48% de las habilidades sociales de los niños. Que a través de la prueba de hipótesis T de Student concluyó que el dramaticuento mejora el desarrollo de las habilidades sociales.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

- Se concluye que el 88.6% de los niños y niñas de la muestra, poseen niveles altos de las habilidades socioemocionales. Un 11.4% se encuentran en el nivel medio, y un 0% en el nivel bajo.
- En la dimensión de adaptación se encuentra un 59.1% de niños y niñas en el nivel alto, en el nivel medio se encuentra un 34.1%, y en el nivel bajo un 6.8%; lo que nos conlleva a expresar que un mayor grupo de la muestra tienen una alta capacidad para ajustarse favorablemente a diversos entornos y adecuarse a las normas de convivencia.
- En la dimensión de participación, se observa un 65.9% de niños dentro del nivel alto; un 27.3% en el nivel medio, y un 6.8% en el nivel bajo, lo que nos conlleva a expresar que hay un mayor porcentaje de niños con una capacidad alta para mostrar iniciativa, orientando sus acciones a la satisfacción de sus necesidades y la de los demás, ejerciendo influencia en los otros.
- En la dimensión de seguridad se observa un 86.4% en el nivel alto, un 13.6% nivel medio, y un 0% en el nivel bajo, lo que nos conlleva a expresar que un mayor grupo de niños de la muestra tienen un alto grado de confianza en sí mismo y en los demás, aceptando y afrontando retos y riesgos, reconociendo fortalezas y debilidades, y siendo tolerante a los cambios.
- En la dimensión de cooperación se observa un 56.8% en el nivel alto, un 38.6% en el nivel medio y un 4.6% en el nivel bajo, lo que nos conlleva a expresar que un mayor grupo de niños y niñas evaluados tienen un alto interés por el trabajo de grupo apoyando propósitos comunes, manifestando tolerancia a las diferencias y la diversidad de los miembros del grupo.

5.2 Recomendaciones

A LA INSTITUCION EDUCATIVA:

- A la directora de la Institución Educativa preescolar N° 018 Túpac Amaru-Tingo María, que pueda aplicar programas para desarrollar o fortalecer las habilidades socioemocionales con determinadas características como la seguridad, cooperación, adaptabilidad y participación.
- A los docentes se le recomienda participar de capacitaciones y cursos sobre las habilidades socioemocionales y su importancia en el rendimiento académico.
- Brindar capacitaciones a través de la escuela para padres, en temas relacionados al clima familiar y su efecto en las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico.

A LOS PADRES DE FAMILIA:

- Recomendamos brindar un clima de constante comunicación, confianza, respeto y afecto entre los integrantes de la familia: ya que de esta manera estarán permitiendo el desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus hijos.
- Propiciar un clima familiar de tolerancia a los cambios y a las posibles “diferencias” que puede haber entre los miembros de la familia.

A LA COMUNIDAD:

- Propiciar políticas públicas a través de ordenanzas municipales que fomentan oportunidades escolares y valoren el impacto de las habilidades socioemocionales en el rendimiento escolar.
- A la comunidad en general, recomendamos que deben propiciar espacios públicos de integración familiar y educativa que ayuden a

desarrollar las habilidades socioemocionales en niños de 4 y 5 años de edad.

A LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

- Que propicien investigaciones en edades pre-escolares para aportar mejores descripciones de las diversas realidades y fenómenos psicológicos del desarrollo infantil en sus áreas afectivas, motoras, cognitivas y emocionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. y Bell, S. (1970) *Fijación, Exploración y separación: Ilustrado por el comportamiento de un año de edad en una situación extraña*. En J. Delval, *Lecturas de Psicología del Niño*, Vol. 1. Madrid: Editorial Alianza
- Aira, S. (2018) *Aplicación de la Estrategia “Dramaticuentos” para la Mejora de las Habilidades Sociales de los Niños y Niñas de 5 años del Nivel Inicial de la Institución Educativa Inicial N° 006*. Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación Inicial. Escuela Profesional de Educación Inicial, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote Filial Huánuco. Huánuco.
- Arévalo, L. y Palacios, Q. (2013) *Escala de habilidades socioemocionales en niños y niñas de 4 y 5 años*. Manual de la prueba. Escuela de psicología de la Universidad privada Antenor Orrego, Trujillo.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. (5° ed.) Caracas - Venezuela: Episteme.
- Artavia, M. (2005). *Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Actualidades investigativas en educación, Vol. 2 N°5, Pag.:1-19.
- Bandura, A. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. Obtenida de <https://blog.cognifit.com/es/albert-bandura-teoria-de-aprendizaje-social-timplicaciones-educativas/>

- Blas, G y Leiva, L. (2019) las habilidades socioemocionales y el rendimiento escolar en los niños de 4 y 5 años de la I.E.P Fray Martin de Porres – Trujillo 2018. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Educación Inicial. Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Bowlby, J (1988): *Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *El apego. El apego y la pérdida I*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Brumariu, E. y Kerns, A. (2010). Apego entre padres e hijos y la sintomatología de internalización en la infancia y la adolescencia: una revisión de los hallazgos empíricos y las direcciones futuras. *Desarrollo y Psicopatología*. vol. 22, Pag.:177 – 203
- Caballo, V. (2005) *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Editorial: Pirámide.
- Candela, M. (2018). *Impacto de la pobreza y de la vulnerabilidad socio-familiar en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños importancia de la estimulación de competencias básicas en los primeros años de vida*. Investigación para optar la licenciatura en psicología de la Universidad de Austral. Argentina. Obtenida de: <https://rii.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/734/TIF%20spangenberg-fusionado.pdf?sequence=1>
- Cassidy, J. y Berlin, L. (1994) The insecure-ambivalent of attachment: teory and research. Vol. 65- N°4 pág.: 971-991. Washintong.
- Castillo de Obaldía, A. (2008). *Aprendizaje y desarrollo emocional: Acciones y experiencias psicoeducativas en un aula preescolar*. Panamá: Universidad Estatal de Panamá. República de Panamá.

- Castro, A. (2004). *Analfabetismo Emocional*. Argentina: Editorial Bonum.
- Castro, A. (2005) The anaphase-promoting complex: a key factor in the regulation of cell cycle. *Oncogene* vol. 24 N° 3. Pag.:314-25. Estados Unidos.
- Catret, A. (2001) *¿emocionalmente inteligentes? Una nueva dimensión de la personalidad humana*. España. Editorial Libsa sa.
- Chamorro, L. (2012) *El Apego: su importancia para el pediatra. Catedra de pediatría*. Volumen 39, N°3. Pág.: 199-206. Paraguay.
- Chavieri, M. (2017) *Juegos cooperativos y habilidades sociales en niños del II ciclo de la Institución Educativa Alfredo Bonifaz, Rímac, 2016*. Tesis para Optar el Grado Académico de: Maestra en Educación Infantil y Neuroeducación. Escuela de Posgrado Universidad de Cesar Vallejo. Lima-Perú.
- Cortese, A. (2002). *Inteligencia Emocional. El valor del juego. La alegría y el buen humor. Competencias Emocionales*. España.
- Díaz, A. (2019) *El desarrollo socioemocional de los niños de 5 años a través de los juegos tradicionales*. Tesis para optar el título de licenciada en educación inicial intercultural bilingüe. Facultad de educación, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima-Perú.
- Eugenia, M. (2014) *Apego y pérdida: redescubriendo a Jonh Bowlby*. *Revista Chilena de Pediatría*. Volumen 85, N°3. Pág. 265-268. Chile.
- Elías, M. y Bruene-Butler, L. (1997). *La toma de decisiones sociales y resolución de problemas: Las capacidades esenciales para el éxito interpersonal y académico*. Nueva York: Editorial J. Cohen

- Estudio Epidemiológico Metropolitano en Salud Mental (2002). *Instituto Especializado de Salud mental. Informe General. Anales de Salud Mental*. Volumen WVIII, Lima, Perú.
- Feeney, J. y Noller, P. (2001). *Apego adulto*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer
- Fonagy, P. (2004) *Teoría del Apego y Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Expaxs, S.A. Publicaciones médicas.
- Fonseca, A., et al. (2013). *Investigación científica en salud con enfoque cuantitativo*. Lima: Gráfica D&S.
- George, C., Kaplan, N. y Main, M. (1985) *The adult attachment interview*. Unpublished manuscrit, University of California, Berkeley.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*: España. Editorial: Kairós. Obtenida de: <http://inteligenciaemocional.org>
- Grace J. (2001) *Desarrollo Psicológico*. Edición 8. México: Editorial: Pearson Educación
- Guerrero, L. (2005) Educación Inicial de la Búsqueda del Tesoro Escondido. *Revista Iberoamericana de Educación*. España.
- Guzmán, M y Contreras, P. (2012) Estilos de apego en relaciones de pareja y su asociación con la satisfacción marital. *Revista Psikhe* vol. 21 N°1 Pág. 69-82. Santiago.
- Harris, P. (2004). *Los niños y las Emociones*. Madrid: Editorial: Alianza S.A.

- Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education
- Hatch, J. (1987). Interacción y el desarrollo de la competencia social. *Child Study Revista*, Vol.17 N°3, pág.: 16-183.
- Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol.7N°2, pag.:785-802.
- Hernandez, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2003). *Metodología de la Investigación*. 3ed. México: Mc Graw-HILL.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. 6 ed., pág. 88-101. México: McGraw-Hill.
- Hueso, A. (2012) *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Primera edición*. Editorial Universtat politécnica de valencia. España.
- Isaza, L. (2018). Las prácticas educativas familiares en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín. *Revista Encuentros*, vol. 16-01 de enero-junio de 2018. Obtenida de: <http://dx.doi.org/10.15665/v16i01.635>
- Isaza L. y Henao, G. (2011). *Relaciones entre clima social y familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad*. Colombia: Universidad Buenaventura.
- La Rosa, E. (2016) Habilidades socioemocionales en niños y niñas según el factor tipo de gestión educativa de Trujillo. Tesis para para optar el grado de licenciada en

Psicología. Escuela Profesional de Psicología, Facultad de Medicina Humana
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo-Perú.

Lacunza, A y Contini, N. (2011) *Las Habilidades Sociales en Niños Preescolares en Contextos de Pobreza*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Ciencias Psicológicas vol.3 no.1 Montevideo.

López, F. Y Fuentes, M. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, pág.: 67-68, 163-185.

López, M. (2008) La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras. Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*. Vol. 3 N°1 pág.: 16-19. Costa Rica.

Loza de los Santos, M. (2010). *Las creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Main, M., Kaplan, N. y Cassidy, J. (1985). *Security of infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation*. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 66-106). Chicago: University of Chicago Press.

Main, M., y Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on*

- mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 161–182). University of Chicago Press.
- Main, M. y Solomon, J. (1986). *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern*. In T. B. Brazelton y M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (p. 95–124). Ablex Publishing. Washintong
- Martínez, F. (2004) *El proceso Emocional*. España: Editorial Descleé de Brouwer.
- Maschwitz, E. (2005). *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. B.A. Argentina: Editorial Bonum.
- Medrano, V. (2017) Programa “Giro Emocional”, para desarrollar la Inteligencia Emocional en niños del nivel inicial del Centro Poblado La Esperanza, Huánuco - 2015. Tesis Para optar el Grado Académico de Magister en Ciencias de la Educación Mención Docencia y Gerencia Educativa. Escuela de posgrado, Universidad de Huánuco. Huánuco.
- Mishelson, L., Sugai, D., Butler, L., y Gruson, L. (1987). *Hacia un modelo conceptual de la competencia social. La competencia social* (pag. 36-60). Nueva York: Editorial: Guilford Press
- Ministerio de Educación (2004) Oficina de Tutoría y Prevención Integral. Promoción de Estilos de Vida Saludables Guía y Manual para Docentes de Formación Magisterial.
- Monjas, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Editorial: CEPE.
- Monjas, M. (1997) *Programa de enseñanza en habilidades de intervención social (PEHIS)*. Cedpe, SL. Madrid.

- Monjas, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relaciones interpersonales en la infancia y en la adolescencia. Memoria de Investigación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica*. Valladolid, España. Obtenida de http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/672.pdf
- Montalvo, M. (2019) *Habilidades Sociales en niños de cinco años de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho*. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con Mención en Psicopedagogía de la Infancia. Escuela de Posgrado, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima-Perú
- Naranjo, L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Actualidades investigativas en educación*, volumen 001 N°8, Pág.: 1-27.
- Ochoa, C. (2007) Análisis de la percepción infantil con respecto a la familia a partir de la caricatura Franklin y sus amigos. Investigación universitaria multidisciplinaria. *Revista de Investigación de la Universidad Simón Bolívar* volumen 6, pág.: 35- 47.
- Oliva, A. (2014) Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, Volumen 4-N°1. Pág. 65-81. Sevilla.
- Papalia, D., Olds, S. y Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. México: Editorial: McGraw Hill.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, N°27. Vol.3, pág. 243–269.

- Peña, U. (2018) la creatividad y habilidades sociales en niños de 4 años de la I.E. José Abelardo Quiñonez-San Juan de Lurigancho-2018. Tesis Para Optar al Título de Segunda Especialidad en Educación Inicial. Escuela profesional de educación inicial, Facultad de Educación Inicial. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle alma máter del Magisterio Nacional. Lima- Perú.
- Polanco, A. (2002). Ambiente en un Aula del Ciclo de Transición. *Revista Preescolar* N°26 EUNED. Pag.19-30
- Ramos, G. (2016) Taller Pequiclown y Habilidades Sociales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Estatal Sagrado Corazón de Jesús N°405 Huancayo. Tesis Para optar el Título de Licenciada en Educación Inicial. Escuela Profesional de Educación Inicial, Facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo-Perú.
- Raver, C. (2003). El desarrollo emocional de los niños pequeños y su estado de preparación para la escuela. *Revista electrónica*.
- Rodríguez, S. (2001). *Salud Mental del Niño de 0 a 12 Años*. Necesidades Básicas del Niño de acuerdo con el Nivel de Desarrollo y sus implicaciones en la Salud Mental. Barcelona. Editorial Paidós.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en investigación científica*. Editorial: Visión Universitaria. Lima – Perú. (pag.222)
- Seligman, M. (1975) *Helpenese; on depresión, development and death*, San Francisco, Freeman.

- Shaffer, H. y Emerson, P. (1964) El Desarrollo de Apegos Sociales en la Infancia. *Monografías de la sociedad para la investigación en desarrollo infantil*. Volumen 29, N°3. Pág. 1-77. EE.UU.
- Sroufe, A. (2000). *El desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México. Oxford. University Press.
- Stevenson-Hinde, A. (1975) *Maternal interactions and self-reports related to attachment classifications at 4.5 years*. Vol. 66. Pág.: 583-596. Washintong
- Strantrock, J. (2007). *Psicología de la Educación*. México D. F. Editorial McGraw Hill.
- Tamayo, G.; Echeverry, C. y Araque, L. (2006), “Desempeño en habilidades emocionales en niños y niñas del nivel preescolar”. Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia Seleccional Medellín.
- Tamayo, G. y Tamayo, M. (2006) *El Proceso de la Investigación científica*. Editorial Limusa S.A. México.
- Tarrillo, L. (2018) El Clima Familiar y su Influencia en el Desarrollo Socioemocional en Niños de 5 años de la I.E.I. Parroquial N° 653 “San José” Huaura, 2017. Facultad de educación. Tesis para obtener la Licenciatura en Educación Inicial y Arte. Facultad de Educación. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho-Perú.
- Trianes, M. (1999). *Estrés en la Infancia. Su prevención y Tratamiento*. España, Nancea, S.A.

Valiño, G. (2006). *El juego en la infancia Especial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.* B. A. Argentina. Obtenida de:
www.juegoydesarrollocognitivo.blogspot.com

Webster-Stratton, C. (2003). *Habilidades Sociales de niños en etapa preescolar.* Estados Unidos: Universidad de Washington
Webmaste@rmunitingomaria.gob.pe

http://www.minsa.gob.pe/servicios/serums/2009/dgps_para_serums_2009ii/documentos_generales/eje_tematico_de_habilidades_para_la_vida.pdf

<https://www.oei.es> › historico › quipu › peru › ibeperu

ANEXOS

ANEXO 1

Matriz de consistencia

Título: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS PREESCOLARES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL N°018 TUPAC AMARU - TINGO MARIA - 2019.

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLE Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA</p> <p>¿Cuál es el Nivel de Habilidades Socioemocionales en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 de Tingo María - 2019?</p>	<p>GENERAL</p> <p>Identificar los Niveles de Habilidades Socioemocionales en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019.</p>	<p>VARIABLE</p> <p>Habilidades Socioemocionales</p>	<p>TIPO DE INVESTIGACION</p> <p>La investigación planteada es de tipo descriptiva ya que se estudia o se describe una sola variable, por lo que se considera univariado. (Fonseca et al 2013).</p> <p>DISEÑO DE INVESTIGACION</p> <p>Diseño descriptivo simple; es la forma más elemental de investigación a la que pueden recurrir un investigador.</p>

ESPECIFICOS	<u>DIMENSIONES</u>	<u>POBLACION Y MUESTRA</u>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Determinar el nivel de adaptación en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019. ○ Determinar el nivel de participación en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019. ○ Determinar el nivel de seguridad en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019. ○ Determinar el nivel de cooperación en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adaptación ❖ Participación ❖ Seguridad ❖ Cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ POBLACION Todos los niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019; la cual está constituida por un total de 85 estudiantes. ❖ MUESTRA Niños y niñas de 4 y 5 años (preescolares) de la Institución Educativa Inicial N°018 Tupac Amaru de Tingo María – 2019.; la cual está constituida por un total de 44 estudiantes.

ANEXO 2
INSTRUMENTO DE MEDICIÓN
FICHA TÉCNICA

Nombre: Escala de Habilidades Socioemocionales en niños y niñas de 4 y 5 años.

Autor: Edmundo Arévalo Luna y María Inés Palacios Quirós.

Procedencia: Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo.

Año de Publicación: 2013

Usuarios: Profesores y/o Psicólogos de niños y niñas de 4 y 5 años.

Administración: Individual o Colectiva.

Duración: Sin límite de tiempo.

Aplicación: Maestros de Educación Inicial.

Utilidad: La escala de habilidades socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años.

Es útil para:

- A.** Identificar los patrones de desarrollo social y emocional que han logrado desarrollar los niños.
- B.** Ser observados por otras personas, principalmente los profesores y psicólogos.
- C.** Mostrar cambios de patrones de comportamiento en diferentes situaciones a través de un período de tiempo.
- D.** Brindar a través del Perfil Individual información a relevante sobre el NIVEL que ha obtenido el evaluado en los diferentes indicadores.
- E.** Contar con un instrumento que permita desarrollar programas de mejoramiento en habilidades sociales y emocionales en los niños a partir de los resultados.

Escala de habilidades socioemocionales en niños (EHSE – 4 y 5)

(Aplicación a maestros)

Nombre del niño(a): _____ Fecha nac.: ___/___/___

Edad: _____ Centro Educativo: _____ Nivel: _____

Nombre del maestro(a): _____

INTRUCCIONES: En el siguiente cuestionario debe marcar con una "x" debajo del recuadro que mejor describa las conductas del niño/niña, en cada uno de los enunciados; de acuerdo a los siguientes criterios:

Si usted observa que el niño /niña, manifiesta la conducta SIEMPRE, marcará debajo de la letra S.

Si usted observa que el niño /niña, manifiesta la conducta CASI SIEMPRE, marcará debajo de CS.

Si usted observa que el niño /niña, manifiesta la conducta A VECES, marcará debajo de AV.

Si usted observa que el niño /niña, manifiesta la conducta CASI NUNCA, marcará debajo de CN.

Si usted observa que el niño /niña, manifiesta la conducta NUNCA, marcará debajo de N.

Ejemplo:

Reactivos	S	CS	AV	CN	N
1. Es limpio y ordenado en sus tareas			x		
2. Le gusta bailar y cantar	x				

Nº	Reactivos	S	CS	AV	CN	N
1	Le agrada estar con otras personas					
2	Presta atención en clase					
3	Le agrada saludar y despedirse amablemente					
4	Rebela sentimientos de felicidad frente a los demás					
5	Maneja sus emociones de acuerdo a la situación					
6	Acepta y cumple las indicaciones					
7	Reconoce cuando pierde					
8	Comunica asertivamente cuando algo no le agrada					
9	Respeto las pertenencias de los demás y/o las pide amablemente					

10	Responde coherentemente ante los problemas que se le presentan					
11	Le gusta expresar sus opiniones					
12	Disfruta de las tareas de grupo					
13	Tiene iniciativa al realizar alguna actividad					
14	Le gusta dar indicaciones					
15	Planifica antes de realizar una actividad					
16	Comenta sobre sus experiencias					
17	Presta sus cosas sin preocupación					
18	Tiene facilidad para comunicarse con los demás					
19	Disfruta al jugar con otros niños					
20	Respeto los turnos y el orden en las actividades					
21	Inicia el diálogo con otros niños o adultos					
22	Le agrada estar en compañía de otros					
23	Expresa abiertamente sus sentimientos					
24	Reconoce cuando algo o alguien es bueno o malo					
25	Se siente orgulloso por sus logros					
26	Es responsable con sus tareas y/o actividades					
27	Es entusiasta ante nuevos retos					
28	Es atento y tranquilo ante cosas nuevas					
29	Puede resolver pequeños problemas por sí solo					
30	Le gusta experimentar con las cosas nuevas					
31	Le agrada ayudar a los que lo necesitan					
32	Defiende a sus compañeros si cree que lo necesitan					
33	Aporta ideas para la toma de decisiones					
34	Colabora con los demás sin importar el tiempo que le tome					
35	Evita hacer comparaciones entre sus compañeros					
36	Sabe escuchar opiniones distintas					
37	Identifica sus fortalezas y debilidades					
38	Evita los pleitos con otros compañeros					
39	Sabe tolerar diversas frustraciones					
40	Identifica las fortalezas y debilidades en los demás					