

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**“HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS Y
NIÑAS PREESCOLARES SEGÚN EL FACTOR TIPO DE
GESTIÓN EDUCATIVA DE TRUJILLO”**

TESIS PRESENTADA POR LA BACHILLER

ESTEISY LIZETH LA ROSA CABRERA

**PARA OPTAR EL GRADO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

ASESOR:

DR. CARLOS BORREGO ROSAS

TRUJILLO – PERÚ

2016

PRESENTACIÓN

La presente investigación responde a la problemática de las habilidades socioemocionales que se evidencian hoy en día en muchas instituciones educativas de nivel inicial. Pues se ha considerado como punto principal la pobre estimulación y el poco interés que existe en el desarrollo de estas habilidades, puesto que los padres se centran mucho más en el aspecto cognitivo y motor de los niños, olvidando que la interacción que éstos tengan con su entorno es parte fundamental para un desarrollo óptimo en la mayoría de las áreas.

Se ha observado que, existen diversas problemáticas dentro del ámbito escolar, niños que se aíslan o que son excluidos de su grupo de pares por su típica forma de ser al tratar de relacionarse con los demás. En diversos estudios se ha considerado muy importante el entorno en que los niños se desarrollan y el efecto que el ambiente ejerce sobre ellos, pues los niños son muy vulnerables y proclives a imitar las conductas de personas que consideren significantes para ellos.

Este estudio, se realiza con la intención de buscar si existen diferencias en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de acuerdo al tipo de gestión que tiene la institución a la que pertenecen los niños, lo cual va permitir conocer si el entorno verdaderamente afecta significativamente en su desarrollo socioemocional, basándose en distintas teorías del desarrollo que permitan contrastar los resultados encontrados.

Esperando que esta investigación preparada y elaborada con el mayor empeño, sirva de base para futuros investigadores que se interesen por la misma temática.

AGRADECIMIENTOS

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

A mis padres, por darme su apoyo incondicional,
y por haberme brindado todo lo necesario para llegar
donde estoy, siendo siempre el soporte necesario
para mi desarrollo, y ser fuente de motivación para
poder superarme cada día más.

A mis profesores, y asesores que fueron parte
fundamental para lograr terminar este proyecto,
pues me brindaron las enseñanzas necesarias, y la
guía que necesitaba para poder culminar con esta
investigación.

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

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	2
AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN.....	6
ABSTRACT	7
CAPÍTULO I.....	8
MARCO METODOLÓGICO	8
1.1. EL PROBLEMA:	8
1.1.1. Delimitación del Problema:	8
1.1.2. Formulación del Problema:	12
1.1.3. Justificación del Estudio:	13
1.1.4. Limitaciones:	14
1.2. OBJETIVOS:.....	14
1.2.1. Objetivos Generales:	14
1.2.2. Objetivos Específicos:	15
1.3. HIPÓTESIS:.....	15
1.3.1. Hipótesis General:.....	15
1.3.2. Hipótesis Específica:	15
1.4. VARIABLES E INDICADORES:.....	16
1.4.1. Variable de Estudio:	16
1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN:	16
1.5.1. Tipo de Investigación:	16
1.5.2. Diseño de Investigación:	17
1.6. POBLACIÓN – MUESTRA:	17
1.6.1. Población:.....	17
1.6.2. Muestra:	17
1.7. Técnicas, e Instrumentos de Recolección de Datos:	18
1.7.1. Técnicas:.....	18
1.7.2. Instrumento:	18
1.8. Análisis Estadístico:	21
CAPÍTULO II.....	22
MARCO REFERENCIAL TEÓRICO.....	22

2.1. ANTECEDENTES:	22
2.1.1. A Nivel Internacional:	22
2.1.2. A Nivel Nacional:	24
2.1.3. A Nivel Regional y Local:	25
2.2. MARCO TEÓRICO:	25
2.2.1. Habilidades Socioemocionales en los Niños Preescolares	25
2.1.2. Factores que influyen en las Habilidades Socioemocionales:	28
2.1.3. Importancia del apego para el desarrollo de las habilidades socioemocionales:	30
2.1.4. Perfil Social y Afectivo de Niños de 4 y 5 Años:	32
2.1.5. Explicaciones teóricas del desarrollo social, emocional y moral del niño preescolar	34
2.1.6. Sentimientos y Emociones en Niños de 4 y 5 años:	38
2.1.7. Importancia del juego para el desarrollo de las Habilidades Socioemocionales:	42
2.1.8. La Educación Inicial en los niños de 4 y 5 años:	43
2.1.9. La Educación Preescolar según el Tipo de Gestión Educativa:	46
2.3. Marco Conceptual:	49
CAPITULO III	50
RESULTADOS	50
CAPITULO IV	59
ANÁLISIS DE RESULTADOS	59
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	71
5.1. CONCLUSIONES:	71
5.2. RECOMENDACIONES:	73
CAPITULO VI	75
REFERENCIAS Y ANEXOS	75
1.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
1.2. ANEXOS	82
ANEXO N° 1	82
ANEXO N° 2	84

RESUMEN

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.

El presente 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.

Palabras Clave: Habilidades Socioemocionales – Gestión Educativa – Niños preescolares

ABSTRACT

Social skills are a set of behaviors that allow the individual to develop a personal or interpersonal expressing feelings, attitudes, desires, opinions or rights in a manner appropriate to the situation context.

This study aimed to analyze and compare the social-emotional skills in preschool children by type of educational management to which they are governed. The sample consisted of 125 children aged 4 years, with 95 to the state educational institution, and 29 for private school. A comparative study was conducted with a stratified sampling. Being used for data collection Scale socioemotional skills. Finding that there are significant differences between the two study groups.

Keywords: socio-emotional skills - Education Management - Preschoolers

CAPÍTULO I

MARCO METODOLÓGICO

1.1. EL PROBLEMA:

1.1.1. Delimitación del Problema:

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.

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, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la edad adulta y en conjunto estas personas son menos felices.

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.

En los informes de evaluaciones nacionales e internacionales donde los estudiantes peruanos obtuvieron bajas calificaciones, se asume como uno de los factores condicionantes de estos resultados a la incapacidad emocional de dichos estudiantes, donde las causas más importantes son: la baja autoestima, las condiciones socioeconómicas de la familia y el clima del aula.

Así, por ejemplo, un Estudio Epidemiológico en Salud Mental realizado en la ciudad de Lima (2002), refiere 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.

Asimismo, en un estudio sobre Maltrato Infantil y Relaciones Familiares, realizado en Chile en el año 2006, se encontró que un 75.3% de los niños y niñas entrevistados han recibido algún tipo de violencia por parte de sus padres. Más de la mitad ha recibido violencia física, y uno de cada cuatro, violencia física grave. Estableciendo que los factores asociados a la presencia de una mayor violencia son diversos; siendo los más destacados las características de los padres y la relación que existe entre ellos.

La violencia estaría relacionada con el tipo de establecimiento educacional de los niños, existiendo mayor violencia psicológica por parte de los padres en los colegios particulares, y mayor violencia física grave en los estatales, causando consecuencias en los niños, los cuales se aprecian cuando ingresan por primera vez a un centro educativo preescolar, pudiendo señalarse entre los más significativos los problemas de integración y socialización, además se presencian problemas en el desarrollo de sus capacidades socioemocionales, interfiriendo en la regulación de sus emociones, como en la manera de vincularse efectiva y satisfactoriamente con sus pares.

Además, de las diferencias entre las oportunidades que se les brinda a los niños de acuerdo a las comodidades económicas de sus familias, existe también diferencias en el tipo de metodología utilizada en los jardines estatales en donde las actividades realizadas generan un mayor desarrollo de las funciones vinculadas al ritmo, o bien por procesos de socialización del lenguaje, dado por la integración del niño a otros grupos fuera del horario de clases en su comunidad, sumado a mayor presencia de la madre, a diferencia de los niños que asisten a jardines particulares, que suelen vivir en condominios con poca integración comunitaria, sumada al hecho de que posiblemente ambos progenitores trabajen, y pasen muy poco tiempo con sus hijos.

Se le suma a todo ello, según Tamayo, Echevarria y Araque (2006), que en el servicio educativo, 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.

Estos aspectos llaman nuestra atención, ya que tradicionalmente, las instituciones educativas están considerando la interacción entre iguales como un fenómeno casi indeseable que distorsiona el orden y la buena marcha de la clase. Es por ello que, la distribución espacial y del mobiliario en las aulas, suele estar siempre pensada más para evitar la comunicación en los alumnos que para favorecer y estructurar su interacción.

Hoy en día en los salones de clase, a los niños no se les enseña a entender y manejar sus emociones, lo que acarrea que muchos estudiantes las aprendan comúnmente fuera de sus hogares y con modelos ocasionales que generalmente no son los más adecuados. La carencia de capacidades emocionales genera en las personas ansiedad, frustraciones,

incapacidad para establecer relaciones amistosas y muchas veces agresiones consigo mismo y con los demás.

Presenciando la realidad de nuestra población, quedó evidenciado que son muy pocos los niños que cuentan con habilidades socioemocionales desarrolladas adecuadamente, es decir no llegan adaptarse rápidamente a la escuela preescolar, las maestras expresan que aún lloran y tienen temor de separarse de sus padres, se muestran inseguros en el salón de clase y la mayoría de ellos no llega a interactuar de una manera adecuada con sus demás compañeros. Además, son pocos los niños que logran cooperar y no conocen la importancia del trabajo en equipo, muchos de ellos prefiere el juego solitario evitando la relación con sus compañeros.

Se debe señalar que en el contexto escolar no se ignoran y olvidan 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.

Se puede apreciar, que en la actualidad existe suficiente evidencia como para señalar que las habilidades socioemocionales, pueden satisfacer en forma específica las necesidades de niños que están creciendo en condiciones desventajosas y que carecen de oportunidades para desarrollar estas habilidades, las cuales constituyen componentes esenciales para el desarrollo saludable en la niñez y adolescencia, y son necesarios para lograr una exitosa transición de la niñez a la edad adulta.

Sin embargo, si estas no se encuentran desarrolladas, generan problemas en el desenvolvimiento de los niños cuando se enfrentan a nuevos contextos en los que ya no solamente están sus familiares, si no también personas a las que tendrá que conocer e integrarse a ellas.

Las teorías del aprendizaje social recalcan los nexos entre cognición, conducta y ambiente. 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. Con el paso del tiempo y con la independencia cada vez mayor de la familia, el influjo de estas nuevas identificaciones va ganando importancia y por lo general aportan atributos y conductas que los padres y los otros primeros modelos no pudieron aportar.

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. En teoría, aprende lo que constituye una conducta buena o mala; a controlar sus sentimientos, necesidades y deseos en formas socialmente aceptables. Las conductas que opten los niños, van a influenciar positiva o negativamente y crearán ajustes en su desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social cuando ya se encuentren en la edad adulta.

Por todo ello se hace necesario determinar y describir el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños preescolares según el factor tipo de gestión educativa, pues la metodología de enseñanza que se reciben en ambos son distintas, además el trato que reciben en casa por parte de sus progenitores, y el tiempo de calidad que pasan con ellos de acuerdo a sus posibilidades económicas al salir o no de casa para trabajar, estaría generando que los niños no puedan desarrollar completamente todas sus habilidades de acuerdo a su edad cronológica.

1.1.2. Formulación del Problema:

¿Difieren significativamente en las habilidades socioemocionales los niños y niñas preescolares, según el factor tipo de gestión educativa?

1.1.3. Justificación del Estudio:

En nuestro medio se está dejando de lado el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños, centrándose más en lo cognitivo, sin saber que el desarrollo de una buena salud mental, física y cognitiva están totalmente integrados y que si uno de estos no funciona correctamente se verán afectados en su totalidad.

La justificación de esta investigación se puede sustentar desde varias perspectivas. Desde el punto de vista teórico, brindará información actualizada de la problemática de las habilidades socioemocionales de niños y niñas de acuerdo al tipo de gestión educativa al que se encuentran regidos según las posibilidades económicas de sus padres. Además, servirá como un aporte a las teorías existentes que afirman que efectivamente el tipo de colegio o institución educativa a la que asisten los niños influyen ya sea favorable o desfavorablemente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños preescolares, según los resultados que se obtengan.

La importancia de esta investigación para nuestra sociedad o comunidad es el impacto que va causar no solo en los niños, sino también en los padres y maestros. Ya que con esta investigación, y los resultados encontrados se podrá brindar recomendaciones y estrategias que disminuyan los factores de riesgo, y potencien las habilidades en los niños, puesto que los reforzamientos por parte de personas significativas para ellos, son los que repercuten positivamente en su autoestima.

Gracias a ello, habrá una mejora en las relaciones interpersonales entre compañeros con el fin de lograr que en la sociedad la interacción entre ellos sea mucho más constructiva, se evidenciará un mejor desenvolvimiento en clase, aumentando su participación y colaboración con compañeros y maestros, 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.

Al realizar esta investigación se conocerán los factores que están influyendo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, pues se sabe que el estatus social muchas veces es uno de los factores más influyentes, es por eso que se llevará a cabo en una institución educativa estatal con respecto a una privada. Si nos basamos en experiencias observables, nos damos cuenta que los niños desde muy pequeños muestran pocas habilidades socioemocionales, motivando así a realizar un análisis mucho más profundo en el ámbito escolar, lo cual ayudará a realizar programas de intervención, que contengan las herramientas necesarias para mejorar la comunicación, el afecto y las relaciones entre los niños, que servirán como aporte para nuestro estudio y a la vez para futuras investigaciones que se interesen por el estudio del desarrollo integral de los niños.

1.1.4. Limitaciones:

Los resultados de la investigación se centran en María Inés Palacios Quiróz para nuestra variable.

Los resultados de este estudio no pueden ser generalizables a otra población que no posean características similares a los sujetos de estudio.

Escasa existencia de información bibliográfica relacionadas a la variable estudiada, lo cual dificulta el análisis de resultados al no haber mucha información con la cual contrastar.

1.2. OBJETIVOS:

1.2.1. Objetivos Generales:

Comparar las habilidades socioemocionales de niños y niñas preescolares según el factor tipo de gestión educativa de Trujillo.

1.2.2. Objetivos Específicos:

1. Identificar los niveles de habilidades socioemocionales en niños y niñas preescolares de 4 años de una institución educativa estatal de Trujillo.
2. Identificar los niveles de habilidades socioemocionales en niños y niñas preescolares de 4 años de una institución educativa privada de Trujillo.
3. Establecer las diferencias en niños y niñas de 4 años según el factor tipo de gestión educativa, de acuerdo a los factores (adaptación, participación, seguridad, cooperación) de la escala de Habilidades Socioemocionales.

1.3. HIPÓTESIS:

1.3.1. Hipótesis General:

H_i: Las Habilidades Socioemocionales de los niños y niñas preescolares difieren según el factor tipo de gestión educativa de Trujillo.

1.3.2. Hipótesis Específica:

H₁: Existen diferencias en los factores (adaptación, participación, seguridad, cooperación) de la escala de Habilidades Socioemocionales entre los niños y niñas preescolares de 4 años según el factor tipo de gestión educativa de la ciudad de Trujillo.

1.4. VARIABLES E INDICADORES:

1.4.1. Variable de Estudio:

Habilidades socioemocionales; son un conjunto de conductas que le permiten al ser humano relacionarse en diferentes contextos de una manera adecuada. Será medida a través de la Escala de Habilidades Socioemocionales en niños (EHSE – 4 y 5) cuyos indicadores son:

- ✓ Adaptación, que le permite al niño desenvolverse satisfactoriamente con los demás, ajustándose a las normas del medio.
- ✓ Participación, muestra iniciativa y orienta sus acciones hacia la satisfacción de sus necesidades y la de los demás, disfruta de la cercanía e interacción.
- ✓ Seguridad, demuestra confianza en sí mismo y cuenta con autonomía para tomar decisiones y afrontar nuevos retos.
- ✓ Cooperación, realiza un buen trabajo en equipo, ayuda y colabora con los que necesitan de su ayuda.

1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN:

1.5.1. Tipo de Investigación:

El presente trabajo corresponde a la investigación de tipo sustantiva, pues intenta responder a un problema teórico de las variaciones de un modelo y se orienta a “describir y explicar”, lo cual, en cierta forma lo encamina hacia la investigación básica o pura. (Sánchez y Reyes, 2006, p. 18-19)

1.5.2. Diseño de Investigación:

Es comparativa porque constata y demuestra las diferencias de dos poblaciones con respecto a una variable. (Sánchez y Reyes, 2006).

M1..... O1	O1 = O2
M2..... O2	O1 ≠ O2

Dónde:

M1: Niños y niñas de instituciones educativas estatales.

M2: Niños y niñas de instituciones educativas privadas.

O1: Resultados de las habilidades emocionales encontradas en el grupo 1.

O2: Resultados de las habilidades emocionales encontradas en el grupo 2.

O1 = O2: No existen diferencias significativas.

O1 ≠ O2: Existen diferencias significativas.

1.6. POBLACIÓN – MUESTRA:

1.6.1. Población:

La presente investigación se desarrollará en dos instituciones educativas de la ciudad de Trujillo. Una privada y una estatal, cuyos niños y niñas cursen el nivel inicial de 4 años. La sumatoria hace un total de 185 niños en las dos instituciones.

1.6.2. Muestra:

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula de Cochram y la selección de los niños será probabilística y de tipo aleatorio simple. Se utilizó el muestreo

estratificado, obteniéndose una muestra de 124 niños, de los cuales 95 niños pertenecen a la institución educativa estatal, y 29 niños a la institución educativa privada.

CUADRO DE MUESTRA

Institución Educativa Estatal		Institución Educativa Privada	
Mujeres	44	Mujeres	16
Varones	51	Varones	13

1.7. Técnicas, e Instrumentos de Recolección de Datos:

1.7.1. Técnicas:

La técnica a utilizar será la evaluación psicométrica.

1.7.2. Instrumento:

La Escala de Habilidades Socioemocionales en niños y niñas entre 4 y 5 años de edad tiene como autora 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 serán profesores y/o psicólogos de niños y niñas de 4 y 5 años de edad. La aplicación de ésta será de manera individual.

Esta Escala de Habilidades Socioemocionales para niños y niñas de 4 y 5 años ayudará a identificar los patrones de desarrollo social y emocional que han logrado los niños.

Además, se podrán mostrar cambios de patrones de comportamiento en diferentes situaciones a través de un periodo de tiempo. Así mismo, se brindará a través del perfil individual información relevante sobre el Nivel que ha obtenido el evaluado en las diferentes áreas. Y se podrá contar con un instrumento que permita desarrollar programas de mejoramiento en habilidades sociales y emocionales en los niños a partir de los resultados.

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 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.

Para obtener la **confiabilidad** de la prueba, se utilizó 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.

En lo que respecta a la **validez**, 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 desarrollará la escala tendrá 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.

1.8. Análisis Estadístico:

La información recolectada a través de los instrumentos descritos fueron ingresadas y procesadas en el programa estadístico SPSS por Windows Versión 19. Los resultados se presentarán en tablas de una y doble entrada, de forma numérica y porcentual. Para determinar si existe diferencia significativa entre los colegios se hará uso de la prueba de comparación “t” student para muestras relacionadas; considerando que existen evidencias suficientes de significación estadística si la probabilidad de equivocarse es menor al 5 por ciento ($p \leq 0.05$). Así mismo se realizó la prueba de normalidad de los datos (Kolmogorov Smirnov), para determinar si los datos son normales (uso de la prueba “t” student)

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES:

2.1.1. A Nivel Internacional:

Webster-Stratton (2003) elaboró una investigación sobre las habilidades sociales en niños en edad preescolar en Estados Unidos, encontrando que la agresión infantil se está suscitando cada vez más, y a edades muy tempranas. Sin embargo, a medida que los niños se van desarrollando la agresión va disminuyendo en grandes rasgos, hasta alcanzar un nivel bajo antes de ingresar a la escuela, pero también se evidencian casos de niños que aún presentan niveles de comportamiento agresivo alto lo que conlleva a generar trastornos de conducta. Se ha encontrado en diferentes ocasiones que estas conductas de agresión en niños mayores de tres años predicen el desarrollo de delincuencia juvenil y abuso de drogas en la adolescencia. Es por ello que se espera una urgente intervención para evitar que en un futuro, los niños de hoy tengan distintos tipos de trastornos, por el simple hecho de no haber recibido una atención de intervención y prevención temprana.

Castillo (2008), investigó sobre el aprendizaje y el desarrollo emocional de acuerdo a las acciones y experiencias psicoeducativas en un aula de preescolar en Costa Rica, trabajó con una muestra de 23 niños, de los cuales 9 eran mujeres y 14 varones. Encontrando que la relación que se genera entre maestra y niño o niña, estimulan la expresión de emociones y favorecen el desarrollo de comportamientos emocionales adecuados. Destacando que el logro de vínculos afectivos fiables y positivos con la maestra de preescolar proporcionan un gran aporte para el desarrollo cognitivo y socio-emocional en los niños, mientras que de lo contrario, causa un impacto negativo en la conducta del niño proyectándose también en su desarrollo social en un futuro. Por todo ello es que se espera que las instituciones tomen conciencia de la importancia de los docentes en el desarrollo socio-emocional de los niños, señalando la necesidad de que los

maestros incrementen su inteligencia emocional a fin de brindar una mejor educación a la población que atienden.

Bermúdez, M. & Otros (2009), desarrollaron una investigación acerca de la influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes, en la cual participaron 4456 adolescentes. Los resultados pusieron de manifiesto que los adolescentes de centros privados presentaban unas puntuaciones superiores en los estilos de afrontamiento solución de problemas y relación con los demás en comparación con los adolescentes de centros públicos. Llegando a la conclusión que el tipo de centro educativo (público/privado) influye en los estilos de afrontamiento y solución de problemas en relación con los demás. Las puntuaciones medias encontradas en estas variables son superiores en los estudiantes que acuden a centros privados.

Isaza, L. & Henao, G. (2010), llevaron a cabo un estudio con el objetivo de conocer la relación que existe entre las habilidades sociales de los niños con el estilo de interacción familiar, en la Universidad Sanbuenaventura en Colombia, trabajaron con una muestra de 108 niños (2 y 3 años) con sus respectivas familias. Para ello se utilizó la Prueba de Prácticas Educativas Familiares, y un Instrumento de Habilidades Sociales creado por Monjas (2000). Se llegó a la conclusión de que los estilos autoritarios y permisivos de los padres están asociados a un bajo nivel de habilidades sociales en los niños, sin embargo, el estilo de interacción equilibrada propicia la presencia de diversas habilidades que permiten al niño una socialización eficaz.

Lacunza, A & Contini, N. (2011) desarrolló una investigación con el fin de describir una serie de habilidades sociales en niños preescolares en situación de pobreza e identificar si la presencia de estas disminuía la frecuencia de la aparición de comportamientos disruptivos en Argentina. Se trabajó con una muestra de 120 niños de 5 años asistentes a Jardines de Infantes de escuelas públicas de zonas urbano marginales. A sus padres se les aplicó la Escala de Habilidades Sociales, la Guía de Observación

comportamental y una encuesta sociodemográfica. En los resultados se encontraron que los niños con comportamientos disruptivos mostraron menos habilidades sociales, según la percepción parental. Todo ello indica que el desarrollo de las habilidades sociales desde muy temprana edad previenen la presencia de comportamientos disfuncionales vinculados a la agresividad y al negativismo, demostrando que la buena práctica de comportamientos sociales favorece la adaptación en su entorno social.

Coronel, C. & Otros (2011) llevaron a cabo una investigación sobre las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos en Argentina. El estudio tuvo como finalidad analizar y comparar las habilidades sociales de los adolescentes de Tucumán, provenientes de nivel socioeconómico alto y bajo; y determinar la prevalencia de habilidades sociales facilitadores o inhibidoras de la socialización. La muestra estuvo constituida por 283 adolescentes de 11 y 12 años, escolarizados, empleándose la Batería de Socialización BAS-3 y una encuesta Sociodemográfica, hallándose diferencias significativas entre los grupos estudiados en cuanto a la prevalencia de las habilidades sociales facilitadores de la socialización. Los adolescentes de un contexto social bajo, presentaron puntuaciones más elevadas en la Escala de Retraimiento y en la de Ansiedad y Timidez, dando a conocer que los alumnos de un contexto social bajo en comparación con los de un contexto social alto, presentan manifestaciones de temor en las relaciones sociales, unidas a timidez y sentimientos de aislamiento social.

2.1.2. A Nivel Nacional:

Loza de los Santos (2010) desarrollo una investigación de las creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El estudio tuvo como objetivo explorar las creencias de las participantes, docentes y auxiliares de educación, acerca de las conductas agresivas que presentan los niños en la etapa infantil, de tal manera que se pueda intervenir en la orientación a las docentes para el manejo de estas conductas en el aula. Se elaboró una entrevista la cual fue aplicada a la población total de una institución

educativa inicial de gestión pública, las participantes fueron 10 docentes y 8 auxiliares de educación inicial. En el estudio se encontró que la mayoría de docentes cree que es la familia la principal causa de las conductas agresivas, seguida de los medios de comunicación, además que hay diferencias de género siendo los niños más agresivos que las niñas.

2.1.3. A Nivel Regional y Local:

Palacios (2013) realizó una investigación sobre Habilidades Socioemocionales en niños y niñas preescolares de un centro educativo inicial privado de Trujillo según el factor tipo de estructura familiar. El estudio tuvo como objetivo encontrar las diferencias entre los niños que provienen de familias extensas, nucleares y monoparentales, trabajando con una muestra de 129 sujetos. Se encontró que independientemente del origen familiar del que provienen revelan niveles que oscilan entre los rangos medios y altos en cada una de las áreas que evalúa la escala de habilidades socioemocionales. Estos resultados indicarían que el escenario familiar de aquellos niños que viven con ambos padres no son necesariamente los que garantizan una buena convivencia y consecuentemente un armónico desarrollo socioemocional.

2.2. MARCO TEÓRICO:

2.2.1. 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 & 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, M.J. y Bruene-Butler, L. (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. Por su parte, Monjas y Gonzáles (1998) definen las habilidades sociales infantiles como “las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal”. Se trata de un conjunto de conductas aprendidas que le permiten al niño relacionarse con los otros de una forma efectiva y satisfactoria.

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 suelen 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 y otros (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 Casares, 2002).

2.1.2. 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.

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.

Muchos investigadores han llegado 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.

2.1.3. 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, insistió en que todos los estudios interdisciplinarios disponibles indicaban que 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 influye mucho el maltrato familiar o el abandono que sufren los niños en los primeros años de vida. Las investigaciones 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.

2.1.4. 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 Casares, 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.

2.1.5. 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 de Albert Bandura, es una postura que 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 externos son tan importantes como los internos y que los acontecimientos ambientales, los factores personales y la conducta interactúan con el proceso de aprendizaje. Es por ello que tomamos como referencia a dos instituciones educativas con realidades distintas para conocer si verdaderamente los factores psicosociales influyen en el desarrollo de los niños.

Viendo así, en la institución privada que los niños reciben una atención mucho más personalizada al tener menor cantidad de número de niños dentro de las aulas, lo cual refuerza su seguridad y autoestima mejorando sus relaciones interpersonales, sin embargo, en la institución estatal, hay un gran número de niños y la profesoras no se abastecen para captar el desarrollo de todos, haciendo que muchas veces se centren más

en los niños que son más inquietos, dejando de lado a los niños que permanecen aislados o que no se relacionan satisfactoriamente con los demás.

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 existencias; 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 otros, 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 cuidar 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 Catret (2001) 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, 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.

La interacción no tiene solo un papel socializador para el niño sino que promueve el desarrollo cognitivo, sobre todo a partir de la manipulación de un sistema de signos. Aproximadamente a los tres años, el niño desarrolla emociones dirigidas hacia sí mismo, aunque subsiste una confusión respecto a experimentar diferentes estados emocionales (positivos o negativos) al mismo tiempo. Pueden sentir orgullo o vergüenza, expresar quejas o halagos, aunque estos dependen en gran medida de cómo es su socialización y de las características de personalidad que presenten.

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.

2.1.6. 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 otros, 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, salivan 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 la 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 la asertividad es una conducta y no una característica de la personalidad (Naranjo, 2008), por lo que se habla de la 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 asertivo 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.

Por otro lado, en cuanto los niños tienen creencias y deseos, y pueden describir su contenido a partir de los dos años, pueden imaginar las creencias y deseos de otros aunque

ellos no las compartan, y además pueden conocer con facilidad qué sienten los demás porque los sentimientos se reflejan en la cara con las personas. (Harris, 2004). 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.

2.1.7. 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 Parten, (1932) citado por Grace J. Craig, (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.

2.1.8. 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 otros, 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. Van Mannen (1998), 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 dudará 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.

2.1.9. La Educación Preescolar según el Tipo de Gestión Educativa:

En el ámbito escolar se encuentran diversas opciones, donde los padres muchas veces gracias al estatus y posición social que poseen, eligen el tipo de gestión educativa que más se ajusta a sus condiciones. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la sólida relación existente entre un adecuado funcionamiento social y el éxito en la vida cotidiana (Hops & Greenwood, 1998). Es Bandura quien realiza aportes valiosos acerca de la importancia de las variables sociales en el aprendizaje durante la niñez y en la adolescencia (Bandura & Walters, 1978). Aplicado este concepto al campo de las HHSS, se dirá que las mismas se aprenden en un contexto y que una determinada habilidad puede ser valorada en un grupo cultural y no en otro.

En cuanto al contexto de procedencia, si bien no se registra suficiente bibliografía con referencias a las relaciones entre nivel socioeconómico alto y habilidades sociales, existe la idea que diferentes contextos sociales se asocian a distintos resultados en la competencia social en la infancia y la adolescencia (Soriano & Soriano, 1994). El contexto impacta sobre los factores de riesgo de dos maneras: o bien aportando factores protectores, a través de un sistema de apoyo (normas y valores) que ayudan al niño o al adolescente en la autoafirmación del yo; o debilitando al sujeto cuando falla en la protección de los factores sociales y culturales hostiles, o por procesos de exclusión de la sociedad dominante (Roberts, Garritz & Kearey, 1990)

Existe coincidencia entre numerosos autores en considerar la influencia del contexto sobre el comportamiento, aportando factores protectores, a través de una red de valores y normas que colaboran en la autoafirmación del yo; o bien, factores de riesgo, vinculados

a la hostilidad, pobreza, exclusión que debilitan al sujeto y potencian la expulsión del grupo social dominante (Contini, Mejail, Coronel y Cohen Imach, 2010).

Este enfoque desarrollado por Sen (2006), lleva a considerar al contexto social bajo o medio como fenómeno asociado a la falta de posibilidades para poder desarrollar actividades y potencialidades relacionadas con valores sociales, más allá del dinero. El contexto o condición de pobreza, pues, no sólo se define por la ausencia de riqueza, o con relación a algún grado de privación que obstaculiza el desarrollo pleno de sus capacidades (Ferullo, 2009) sino además por estar

Asimismo, Henderson & Otros (2008) afirmaron que la escuela podía influir en las conductas de los alumnos a través de su organización social y cultura, por lo que las diferencias encontradas en los estilos de afrontamiento podrían deberse a divergencias entre los centros públicos y privados en aspectos socioculturales y educativos.

Existen varios tipos de gestión educativa, siendo la gran mayoría Instituciones Educativas Privadas o Particulares, y Estatales o Públicas. Una Institución Educativa Privada o Particular es un organismo de educación el cual debe regirse por parámetros destacados por los organismos educativos de cada país, sin embargo es libre de realizar ciertas modificaciones a sus currículos para adaptarse a sus propios estilos educativos, es por eso que dentro de los colegios privados, encontramos colegios religiosos y laicos, todos ellos tienen distintos métodos. Por otro lado, se encuentran las Instituciones Educativas Estatales o Públicas, el cual es el sistema nacional de educación de cada país a diversos niveles académicos, este tipo de instituciones son solventadas por el gobierno, siendo el Ministerio de Educación el encargado de organizar y controlar las actividades y los servicios educativos de cada país.

Cabe resaltar, que no puede considerarse a un tipo de institución educativa mejor que la otra sólo por el hecho de quien solventa los gastos de éstas, ya que para que exista

buena enseñanza, los alumnos deben tener tanto los materiales indispensables, como buenos maestros, que compartan sus conocimientos, sin embargo, en el Perú tiende a considerarse a la educación Estatal en general como deficiente debido al inadecuado apoyo que el estado les brinda, a pesar de existir varias excepciones en las que la educación estatal ha demostrado haber obtenido mejores resultados que algunas instituciones educativas privadas.

Según Coleman (1990) en el funcionamiento interno de las escuelas encontraron que las escuelas privadas funcionarían como “comunidades funcionales” definidas por intereses, valores y preferencias educativas comunes que incidirían positivamente en el aprendizaje. Los miembros de estas escuelas constituirían un “sistema estructural de interacción social” caracterizado por compartir un conjunto de valores y aspiraciones homogéneas. Tales escuelas proveerían a sus estudiantes no solo de un importante capital social, sino también de un clima escolar favorable caracterizado por un importante sentido del orden, una atmósfera orientada al aprendizaje y una idea clara de lo que se espera de sus estudiantes.

De otro lado, entre la educación particular y estatal se dan marcadas diferencias en diversos aspectos cuantitativos y cualitativos, tanto en el aspecto académico como en los aspectos sociales, culturales y económicos. Estas diferencias repercuten de manera significativa en la inteligencia emocional de los niños.

Por todo ello, se destaca la importancia de los padres, maestras y compañeros de aula para un buen desarrollo socioemocional en el niño, permitiéndole poder canalizar y expresar sus emociones de manera adecuada, así como también, ayudar a que sus relaciones interpersonales sean satisfactorias. En consecuencia, debemos de ser conscientes que la influencia del entorno familiar y social causa un gran impacto en el desarrollo social y emocional del niño preescolar lo que repercutirá marcadamente en un futuro. Es por eso que desde la edad preescolar los trastornos de conducta pueden

prevenirse si se recibe un apoyo y soporte adecuado desde los primeros años de vida, para luego no lamentarse por las conductas antisociales que se ven a diario en nuestra sociedad.

2.3.Marco Conceptual:

Habilidades Socioemocionales: Son conductas que permiten que las personas se desarrollen en un contexto individual o interpersonal, expresando de manera adecuada sus sentimientos y emociones.

Preescolares: Infantes que se encuentran en la etapa del proceso educativo que antecede a la escuela primaria.

CAPITULO III

RESULTADOS

Los objetivos del trabajo, apuntan a identificar si existen diferencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los grupos de estudio, según el factor tipo de gestión educativa.

Tabla 1

Niveles de Habilidades Socioemocionales en la Escala General en niños y niñas de 4 años, de un Centro Educativo Estatal de Trujillo.

Nivel de Habilidades Sociemocionales	n_o	%
Bajo	5	5,3
Medio	48	50,5
Alto	42	44,2
Total	95	100,0

Fuente: Información obtenida del test

Nota. Se lee en la Tabla 1, que en relación al grupo de niños y niñas de 4 años de edad, que acuden a un Centro Educativo Estatal de Trujillo, existe un mayor volumen de niños y niñas 50.5% que alcanza un nivel medio.

Tabla 2

Niveles de Habilidades Socioemocionales según indicadores en niños y niñas de 4 años, de un Centro Educativo Estatal de Trujillo.

Nivel de Habilidades Socioemocionales por Dimensiones		n _o	%
Adaptación	Bajo	21	22,1
	Medio	49	51,6
	Alto	25	26,3
Participación	Bajo	17	17,9
	Medio	52	54,7
	Alto	26	27,4
Seguridad	Bajo	8	8,4
	Medio	47	49,5
	Alto	40	42,1
Cooperación	Bajo	29	30,5
	Medio	50	52,6
	Alto	16	16,8
Total		95	100,0

Fuente: Información obtenida del test

Nota. Se observa en la Tabla 2, que en el indicador de adaptación el mayor volumen de niños y niñas con un 51.6% se encuentran en un nivel medio, así mismo, en todas las demás áreas los sujetos evaluados alcanzaron niveles medios con un 54,7 en el indicador participación, 49,5% en el indicador seguridad y finalmente con un 52,6% en el indicador cooperación.

Tabla 3

Niveles de Habilidades Socioemocionales en la Escala General en niños y niñas de 4 años, de un Centro Educativo Privado de Trujillo.

Nivel de Habilidades Socioemocionales	n_o	%
Bajo	0	0,0
Medio	5	17,2
Alto	24	82,8
Total	29	100,0

Fuente: Información obtenida del test

Nota. Se lee en la Tabla 3, que en relación al grupo de niños y niñas de 4 años de edad, que acuden a un Centro Educativo Privado de Trujillo, existe un mayor volumen de niños y niñas 82,8% que alcanza un nivel alto.

Tabla 4

Niveles de Habilidades Socioemocionales según indicadores en niños y niñas de 4 años, de un Centro Educativo Privado de la ciudad de Trujillo.

Nivel de Habilidades Sociemocionales por Dimensiones		n _o	%
Adaptación	Bajo	2	6,9
	Medio	7	24,1
	Alto	20	69,0
Participación	Bajo	1	3,4
	Medio	12	41,4
	Alto	16	55,2
Seguridad	Bajo	1	3,4
	Medio	3	10,3
	Alto	25	86,2
Cooperación	Bajo	4	13,8
	Medio	15	51,7
	Alto	10	34,5
Total		29	100,0

Fuente: Información obtenida del test

Nota. Se observa en la Tabla 4, que en el indicador de adaptación el mayor volumen de niños y niñas con un 69,0% se encuentran en un nivel alto, así mismo, en los indicadores de participación y seguridad con un 55,2% y un 86,2% respectivamente alcanzaron un nivel alto, y finalmente, en el indicador cooperación el 51,7% alcanzó un nivel medio.

Tabla 5

Diferencia en las Habilidades Socioemocionales de la Escala General, en niños y niñas de 4 años, según el factor tipo de gestión educativa.

Estadísticos Descriptivos	Colegios	
	Estatad	Privado
Tamaño	95	29
Promedio	158	181
Desviación Estándar	23,6	22,2
“t” student	-4,682	
Probabilidad p	0,000	
Significancia	Altamente significativo ($p \leq 0.01$) Se Acepta H_a : Existen diferencias significativas	

Fuente: Información obtenida del test

Nota. Se aprecia en la Tabla 5, que luego de analizar a través del estadístico “t” de Student, se alcanza un valor de -4,682, es decir que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudio.

Tabla 6:

Diferencia en las Habilidades Socioemocionales en niños y niñas según el factor tipo de gestión educativa en el indicador adaptación.

Estadísticos Descriptivos	Colegios	
	Estatal	Privado
Tamaño	95	29
Promedio	39	46
Desviación Estándar	6,1	6,3
“t” student	-4,995	
Probabilidad p	0,000	
Significancia	Altamente significativo ($p \leq 0.01$) Se Acepta H_a : Existen diferencias significativas	

Fuente: Información obtenida del test

Nota. En la Tabla 6, se observa que después de haber analizado los resultados mediante el estadístico “t” de Student, se obtiene un valor de -4,995, es decir que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudio en el indicador adaptación.

Tabla 7

Diferencia en las Habilidades Socioemocionales en niños y niñas según el factor tipo de gestión educativa en el indicador participación.

Estadísticos Descriptivos	Colegios	
	Estatad	Privado
Tamaño	95	29
Promedio	40	46
Desviación Estándar	6,4	5,9
“t” student	-4,506	
Probabilidad p	0,000	
Significancia	Altamente significativo ($p \leq 0.01$) Se Acepta H_a : Existen diferencias significativas	

Fuente: Información obtenida del test

Nota. En la Tabla 7, se observa que después de haber analizado los resultados mediante el estadístico “t” de Student, se obtiene un valor de -4,506, es decir que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudio en el indicador participación.

Tabla 8

Diferencia en las Habilidades Socioemocionales en niños y niñas según el factor tipo de gestión educativa en el indicador seguridad

Estadísticos Descriptivos	Colegios	
	Estatad	Privado
Tamaño	95	29
Promedio	41	47
Desviación Estándar	6,4	6,0
“t” student	-4,601	
Probabilidad p	0,000	
Significancia	Altamente significativo ($p \leq 0.01$) Se Acepta H_a : Existen diferencias significativas	

Fuente: Información obtenida del test

Nota. En la Tabla 8, se observa que después de haber analizado los resultados mediante el estadístico “t” de Student, se obtiene un valor de -4,601, es decir que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudio en el indicador seguridad.

Tabla 9

Diferencia en las Habilidades Socioemocionales en niños y niñas según el factor tipo de gestión educativa en el indicador cooperación

Estadísticos Descriptivos	Colegios	
	Estatal	Privado
Tamaño	95	29
Promedio	38	43
Desviación Estándar	6,2	6,2
“t” student	-3,409	
Probabilidad p	0,001	
Significancia	Altamente significativo ($p \leq 0.01$) Se Acepta H_a : Existen diferencias significativas	
Fuente: Información obtenida del test		

Nota. En la Tabla 9, se observa que después de haber analizado los resultados mediante el estadístico “t” de Student, se obtiene un valor de -3,409, es decir que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudio en el indicador cooperación.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente es un estudio que intenta aproximarse a la problemática tan preocupante como es el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en niños y niñas de 4 años, de acuerdo al tipo de gestión educativa al que están regidos. La Teoría de Albert Bandura (1978), sustenta que la conducta de los niños se aprende por la interacción social que tienen con su entorno, observan e imitan la conducta modelada por los demás, y éstas son fortalecidas o debilitadas según las recompensas o castigos que el medio les ofrece.

Partimos de la idea, de que actualmente los padres y maestros se preocupan más por motivar el desarrollo cognitivo de sus hijos, dejando de lado el desarrollo social y emocional, lo cual es fundamental en el proceso de adaptación de los niños al ingresar por primera vez a la escuela preescolar. Hoy en día en los salones de clase, a los niños no se les enseña a entender y manejar sus emociones, lo que acarrea que muchos estudiantes las aprendan comúnmente fuera de sus hogares y con modelos ocasionales que generalmente no son los más adecuados.

Según Tamayo et.al. (2006), en el servicio educativo, 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.

Al respecto, tomamos las ideas de Webster-Stratton (2003), quien menciona que es crucial que desde edades muy tempranas los niños reciban la estimulación adecuada para evitar que en un futuro presenten problemas de desadaptación, pues considera que la etapa

preescolar es un periodo muy importante para reducir o cristalizar conductas negativas. Sin embargo, si es que en los colegios solo se centran en el desarrollo cognitivo de sus alumnos, nunca se logrará un desarrollo socioemocional adecuado, tal como menciona Elías et.al. (1997) 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.

Uno de los objetivos de este trabajo, fue identificar los niveles de habilidades socioemocionales en niños y niñas preescolares de 4 años de una institución educativa privada y una estatal de la ciudad de Trujillo. Las Tablas 1 y 2 indican que los niños que asisten a un centro educativo estatal revelan un nivel medio en la escala general, y en cada uno de sus indicadores. Por otro lado, en las Tablas 3 y 4 se observa que los niños que asisten a un centro educativo privado revelan un nivel alto en la escala general, y en tres de sus indicadores (Adaptación, Participación y Seguridad) excepto en el indicador Cooperación donde la mayoría alcanzó un nivel medio.

Estos resultados indicarían que efectivamente el que los niños acudan a un colegio estatal o privado influye de manera significativa en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. Tal como mencionan Roberts et.al. (1990) el contexto impacta sobre los factores de riesgo de los niños, o bien aportando factores protectores, a través de un sistema de apoyo que ayudan al niño a la autoafirmación del yo; o también debilitando al sujeto cuando falla en la protección de los factores sociales y culturales.

Al hacer que los niños asistan a un colegio privado, se espera que cuenten con una atención mucho más personalizada que en un colegio público, en primera instancia porque hay una cantidad limitada de alumnos por cada aula y porque no solo se cuenta con una docente por aula, si no que existen auxiliares que participan en la atención y cuidado de los niños, lo cual ayuda a que se sientan más cómodos y seguros al asistir al colegio. En cambio, en un colegio estatal por la gran cantidad de niños que asisten, las maestras no llegan abastecerse para el cuidado de todos los niños, además que en algunos casos no

cuentan con una auxiliar o personal de apoyo que ayude al control y cuidado de los mismos, lo cual genera que a veces los niños se sientan excluidos o no sientan el amor de su maestra.

Por todo ello, se espera que en los colegios se tome conciencia de la importancia que los maestros tienen en cuanto a la influencia que ejercen sobre los alumnos. Tal como menciona Castillo (2008) al investigar sobre el aprendizaje y desarrollo emocional de acuerdo a las acciones y experiencias psicoeducativas en el aula preescolar, encontró que la relación que existe entre maestra y niño, estimulan la expresión de emociones y a la vez favorecen el desarrollo de comportamientos emocionales adecuados. Lo cual indicaría que el logro de vínculos que se establece entre maestra y alumno, generaría efectos fiables y positivos proporcionando un gran aporte para el desarrollo cognitivo y socioemocional en los niños, de lo contrario, causa un impacto negativo en la conducta del niño en cuanto a su desarrollo social en un futuro.

Además, se sabe que el desarrollo social emocional y del aprendizaje inicia dentro del seno familiar, con las normas y valores establecidas dentro de casa, sin embargo, este aprendizaje se ve reforzado cuando los niños ingresan por primera vez al colegio, donde se encuentran con un contexto totalmente diferente al de casa, pues habrá gran cantidad de niños con los cuales tendrá que lidiar día a día y a su vez una maestra que se convertirá en un nuevo modelo y figura importante dentro de su desarrollo, esta socialización tal como lo menciona Papalia (2005) se le denomina socialización secundaria, donde los pares y docentes proporcionan gran cantidad de oportunidades a los niños para una mejor interacción y socialización.

Otro de los objetivos de esta investigación, fue conocer si existen diferencias entre los niveles de habilidades socioemocionales en niños de 4 años según el factor tipo de gestión educativa. En la Tabla 5, se observa que verdaderamente existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudio. Así como afirmó Henderson et.al. (2008) que la escuela podría influir en las conductas de los alumnos a través de su organización social y cultural,

por lo que las diferencias encontradas podrían deberse a divergencias entre los centros públicos y privados en aspectos socioculturales y educativos.

Si bien no existe gran cantidad de bibliografía sobre la relación que hay entre contexto social alto y un buen desarrollo de habilidades socioemocionales, sin embargo, para Soriano (1994) existe la idea de que diferentes contextos sociales se asocian a distintos resultados en la competencia social durante la infancia. El hecho de que los padres según su estatus social tengan la potestad de elegir la gestión educativa por la que desean que la enseñanza de sus hijos se encuentre regida, trae consigo que esperen una mejor educación y enseñanza de una institución en la que ellos aportan mensualmente por recibir sus servicios, sin embargo, eso no quiere decir que las escuelas públicas no brinden una enseñanza adecuada por ser del estado.

Según Coleman (1990) en el funcionamiento interno de las escuelas encontraron que las escuelas privadas funcionarían como “comunidades funcionales” definidas por intereses, valores y preferencias educativas comunes que incidirían positivamente en el aprendizaje. Los miembros de estas escuelas constituirían un “sistema estructural de interacción social” caracterizado por compartir un conjunto de valores y aspiraciones homogéneas. Tales escuelas proveerían a sus estudiantes no solo de un importante capital social, sino también de un clima escolar favorable caracterizado por un importante sentido del orden, una atmosfera orientada al aprendizaje y una idea clara de lo que se espera de sus estudiantes.

Por otro lado, se acepta la Hipótesis específica que indica que existen diferencias en el factor Adaptación de la escala de Habilidades Socioemocionales entre los niños y niñas que asisten a una escuela privada con respecto a los que asisten a una escuela estatal, ya que se observa en la Tabla 6, que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudio al encontrar que los niños que asisten a la escuela privada tienen mayor habilidades de adaptación que los niños que asisten a la escuela estatal.

Para Feng (2008) Los niños que reciben un buen apoyo afectivo de parte de sus padres y se les favorece la autonomía, desarrollan más afectos positivos y presentan mayores competencias sociales en su aula y más capacidades para regularse emocionalmente que niños de padres controladores. Esto podría ser una de las causas de que los niños no puedan adaptarse fácilmente al entrar a la escuela preescolar, es decir que si los padres no muestran también esa seguridad al dejar a los niños a la escuela, transmitirán esa inseguridad y por ende los niños no podrán adaptarse a ese nuevo entorno, pues no se sienten seguros de quedarse en ese lugar. Por el contrario si los niños reciben un apoyo y un soporte adecuado por parte de sus padres, les brindarán la seguridad necesaria para quedarse y adaptarse más fácilmente a la escuela.

Respecto a ello, Brumariu y Kerns (2010) describen una relación entre estos problemas y la adaptación en los niños al contexto educativo; altos niveles de ansiedad están asociados con respuestas desadaptativas como la evitación de actividades apropiadas para el desarrollo, altos riesgos de condiciones comórbidas como otro tipo de desorden de ansiedad, depresión o conductas disruptivas, y además dificultades en el ajuste social.

Por otro lado, ha quedado demostrado que los niños que asisten a un colegio privado, cuentan con mayor atención, cuidado y protección por parte de sus maestras al tener menor cantidad de niños dentro de las aulas y al contar con auxiliares y personal de apoyo que los asista constantemente, lo que hace que los niños se sientan mucho más protegidos que en un aula donde existen más de 30 alumnos y sólo cuentan con una sola profesora la cual no se abastece para captar las necesidades de todos los niños.

La adaptación también se puede deber a como los niños se sienten dentro de su colegio, Polanco (2002) menciona que además del aspecto didáctico de la organización y 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. Es decir que si los niños desde un primer momento encuentran un clima

agradable dentro de las aulas, será mucho más fácil que se dé la adaptación, además de recibir un cuidado y un trato agradable por parte de su maestra ayudará a reconfortarlo y a aumentar su confianza y seguridad.

Se le suma a ello, que actualmente las instituciones educativas están considerando la interacción entre iguales como un fenómeno casi indeseable que distorsiona el orden y la buena marcha de la clase. Es por ello que, la distribución espacial y del mobiliario en las aulas, suele estar siempre pensada más para evitar la comunicación en los alumnos que para favorecer y estructurar su interacción, esto también puede ser un motivo por el cual los niños no llegan a adaptarse fácilmente al entrar al colegio preescolar, pues si antes estaban acostumbrados a expresarse libremente con sus padres y familiares, al entrar al colegio verán que esa expresión deliberada molesta o incomoda a la maestra, generando una llamada de atención, y esto generará que el niño ya no se sienta cómodo en ese ambiente de clase.

Por otro lado, cabe resaltar que los colegios privados, muchas veces cuentan con una mejor infraestructura que los colegios públicos o estatales. Pues al tener mayor ingreso, podrán contar con cosas más modernas y tecnología que llamen y capten la atención de los niños. Asimismo, también los niños necesitarán de espacios donde se sientan seguros y libres de poder interactuar con los demás sin temor a lastimarse, facilitándoles el movimiento sin peligro.

Por su lado las maestras cumplirán un rol también importante dentro de la adaptación, tendrán que ganarse el cariño y la confianza de los niños para así tener un mejor clima dentro de su salón de clase. Menciona Ayala (1999) 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., que ayuden a un desarrollo socioemocional adecuado.

En una investigación Lacunza, A. & Contini, N (2011) encontraron que la buena práctica de comportamiento social favorece la adaptación de los niños a su entorno social, indicando que el desarrollo de habilidades sociales, desde muy temprana edad previenen la presencia de comportamiento disfuncionales vinculados a la agresividad y al negativismo dentro del ámbito escolar. Es decir que, no solo las habilidades socioemocionales se desarrollarán dentro de las aulas, si no que desde muy temprana edad, los padres podrán forjar en sus niños la seguridad para poder relacionarse e interactuar con los demás con facilidad y seguridad. Además, de enseñarles a expresar sus emociones y sentimientos de la manera más adecuada posible, todo ello será base fundamental para que al entrar a la escuela preescolar por primera vez, los niños puedan adaptarse rápidamente.

Por otro lado, el análisis diferencial que se realizó entre los niños que asisten a un colegio privado con respecto a los que asisten a un colegio público o estatal en el Factor Participación dio como resultado tal como se muestra en la Tabla 7, que existen diferencias significativas, entre los dos grupos de estudio, al encontrar que los niños que asisten a la escuela estatal tienden a participar menos en las actividades que se desarrollan en clase que los niños que asisten a escuelas privadas. Lo cual podría deberse al nivel de modelamiento y el tipo de comunicación que establecen los niños con sus padres, pues ellos son los que ejercen la acción socializadora, dirigiéndolos al alcance de metas y pautas comportamentales mediante el control y el afecto tal como lo menciona Henao y García (2009), pues si los padres no están estimulando adecuadamente a sus niños, estos no van a desenvolverse adecuadamente en el ambiente preescolar, pues al no tener metas que promuevan su comportamiento, no tendrán la necesidad de participar ni de establecer lazos afectivos con sus compañeros.

Los estilos de interacción familiar, también son parte fundamental para el desarrollo de habilidades socioemocionales, sobre todo si se habla de participación, pues son los padres los que deben brindarles esa seguridad a los niños para ser partícipes de las diferentes actividades que se realizarán en su escuela. El contexto impacta sobre los factores de riesgo de dos maneras: o bien aportando factores protectores, a través de un

sistema de apoyo (normas y valores) que ayudan al niño en la autoafirmación del yo; o debilitando al sujeto cuando falla en la protección de los factores sociales y culturales hostiles, o por procesos de exclusión de la sociedad dominante (Roberts, Garritz & Kearey, 1990)

Además, Coronel et.al. (2011) en su investigación menciona que los alumnos de un contexto social bajo, presentaron puntuaciones más elevadas en la Escala de Retraimiento y en la de Ansiedad y Timidez, dando a conocer que los alumnos de un contexto social bajo en comparación con los de un contexto social alto, presentan manifestaciones de temor en las relaciones sociales, unidas a timidez y sentimientos de aislamiento social.

La interacción con pares suelen 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. Sin embargo, con esta evidencia, podemos señalar que los niños que asisten al colegio estatal podrían estar presentando también mayor niveles de ansiedad y timidez al momento de relacionarse con sus compañeros de clase, lo que hace que sus niveles de participación en las actividades realizadas dentro de su centro sean menores que los niños que asisten al colegio privado, pues todas esas características estarían unidas a manifestaciones de temor al momento de interactuar con sus pares y maestra, optando muchas veces por el aislamiento y el juego solitario.

Por otro lado, en una investigación realizada por Isaza, L. & Henao, G. (2010) se llegó a la conclusión de que los estilos autoritarios y permisivos de los padres están asociados a un bajo nivel de habilidades sociales en los niños, sin embargo, el estilo de interacción equilibrada propicia la presencia de diversas habilidades que permiten al niño una socialización eficaz. Lo cual podría ser una de las causas, por la que los niños del colegio estatal tienen menor nivel de participación que los niños del colegio privado. Si bien es cierto la interacción en primera instancia con los padres y hermanos dentro del hogar es crucial para un buen desarrollo de habilidades socioemocionales, si éstas no se desarrollan

de una manera adecuada, los niños no sabrían de qué manera comportarse en un ambiente que es totalmente nuevo para ellos.

Además de ello, existe coincidencia entre numerosos autores en considerar la influencia del contexto sobre el comportamiento, aportando factores protectores, a través de una red de valores y normas que colaboran en la autoafirmación del yo; o bien, factores de riesgo, vinculados a la hostilidad, pobreza, exclusión que debilitan al sujeto y potencian la expulsión del grupo social dominante (Contini, et.al. 2010). Esto quiere decir que muchas veces, los niños por no tener un estatus social alto, no se sienten capaces para poder desenvolverse de una manera adecuada frente a un nuevo contexto, lo que genera que no encuentren esa satisfacción al momento de relacionarse con los demás y por eso evitan ser partícipes de las actividades en grupo.

Por otro lado, La Hipótesis específica que indica que existen diferencias en el factor seguridad de la Escala de Habilidades Socioemocionales queda aceptada, tal como se evidencia en la Tabla 8, demostrando que existen diferencias significativas, entre ambos grupos de estudio, se observa que los niños que asisten a la escuela privada tienen mayor seguridad al momento de desenvolverse en la escuela preescolar que los niños que asisten a la escuela estatal.

En una investigación realizada por Bermúdez et.al. (2009), encontró resultados similares, dando a conocer que los alumnos que asisten a una escuela privada en comparación con los alumnos que asisten a una escuela estatal, tienen mejor estilos de afrontamiento, solución de problemas y relación con los demás. Llegando a la conclusión que el tipo de centro educativo (público/privado) influye en los estilos de afrontamiento y solución de problemas en relación con los demás.

Si los niños que asisten a un colegio privado tienen mejor estilos de afrontamiento se debe a que se sienten mucho más seguros al momento de tomar decisiones, se sienten con

las capacidades y herramientas necesarias para afrontar cualquier situación que se les presente en el camino. Además de ello, al tener esa seguridad les permitirá desenvolverse correctamente con sus compañeros de clase, que a su vez recurrirán a ellos por ayuda al momento que presenten dificultades, y esto hará que refuerce todavía más la seguridad de esos alumnos.

Al hablar de seguridad en los niños, no se puede dejar de lado a un vínculo importante que se da entre madre e hijo, desde que el niño nace, el apego, pues la seguridad que la madre le hace sentir a su hijo desde que lo tiene en sus brazos es muy importante para regular el sistema emocional del niño, es la vinculación afectiva más importante para el desarrollo emocional del niño. La proximidad y la seguridad alcanzada por los niños en su entorno social, dependerá de la proximidad y seguridad alcanzada a través del apego y de la disponibilidad para con él, de su cuidador primario. Estos lazos o vínculos afectivos que se establecen perduran en el tiempo, haciendo sentir al individuo sentimientos positivos como la seguridad, el afecto y la confianza, así como también negativos como la inseguridad, el abandono y el miedo.

La familia como primer sistema de apoyo de los niños, son los encargados de brindarles esa seguridad a los niños desde que son pequeños, para que al entrar al colegio por primera vez se sientan seguros de sí mismos. Sin embargo, si los niños desde muy pequeños se han sentido desatendidos por las personas que deberían haber sido las responsables de su cuidado en el hogar, no se puede esperar que se sientan seguros en un ambiente nuevo, Rodríguez (2001) menciona que estos niños dispondrán de recursos pobres ante situaciones nuevas, y que tendrán dudas con respecto a la accesibilidad de la maestra para con ellos, por si necesitaran que se le atiendan por alguna necesidad.

Finalmente, la hipótesis específica que indica que existen diferencias en el factor cooperación de la Escala de Habilidades Socioemocionales queda aceptada, pues se evidencia en la Tabla 9, que existen diferencias significativas entre los dos grupos de

estudio, al encontrar que los niños que acuden a la escuela estatal presentan menor nivel de cooperación en el ámbito preescolar que los niños que asisten a escuelas privadas.

Estas diferencias se pueden deber, a situaciones de mayor atención tanto escolar como familiar, tal como menciona Castillo (2008), quien encontró que la relación que se genera entre maestra y niño o niña, estimulan expresión de emociones y favorecen el desarrollo de comportamientos emocionales adecuados, destacando que el logro de vínculos afectivos fiables y positivos con la maestra preescolar proporciona un gran aporte para el desarrollo socioemocional en los niños. Es decir que si la maestra cuenta con las capacidades necesarias para llegar a los niños, esto aumentará la posibilidad de que los niños quieran cooperar y ayudar a la maestra y a sus pares a realizar diferentes actividades, notándose una mayor identificación con ellos, y aportando ideas para realizar trabajos en conjunto.

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, se espera que el diseño y ejecución de actividades dentro del aula, sean de ayuda para que los niños se sientan libres de compartir sus emociones y experiencias con sus demás compañeros y se muestren cooperativos con su maestra y sus pares.

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 dudará en realizarla también para ser reconocido. Por ello, se espera que la conducta de cooperación de otros niños para con la maestra sirva de modelo para los niños que aún no se sienten con esa seguridad de mostrarse más participativos durante la clase, y al observar que la

maestra elogia y premia a estos niños, busquen también la manera de agradar a la maestra y poco a poco se vayan integrando al grupo y puedan cooperar mucho más.

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.

En tal sentido, podemos atribuir estos hallazgos a que las instituciones privadas, cuentan con mayor capacidad para desarrollar mejores niveles de Habilidades Socioemocionales a sus niños, pues los niños que asisten a Instituciones privadas tienen mayores posibilidades de adquirir y desarrollar habilidades sociales debido a que sus padres cuentan con los recursos económicos necesarios para exigir una mayor calidad de enseñanza, así como también docentes que se preocupen por su bienestar emocional y favorezcan el desarrollo de interacciones sociales adecuadas tal como lo menciona Alberti y Emmons (2006).

Además, la situación de mayor inteligencia emocional en niños de instituciones privadas con respecto a las escuelas estatales, también se debe a que en las escuelas preescolares privadas existe mayor motivación brindada a sus escolares con respecto a las estatales según reporta Chumacero (2009). Asimismo, estas diferencias se deben a que los niños que proceden de instituciones educativas estatales se encuentran expuestos a contextos interacciones desde edades tempranas, en los que poseen poca o ninguna orientación al momento de socializar, es por esto que se ven obligados a desarrollar competencias sociales que les permitan interactuar en un mundo social cada vez más competitivo y exigente (Valles, A. 2000). Sin embargo, muchas veces esas competencias que tienden a desarrollar para tratar de adaptarse a su entorno, no son las más adecuadas, generando diversas dificultades al momento que empiezan a interactuar con sus pares en el ámbito escolar.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES:

1. La mayoría de los niños que provienen de la institución educativa estatal, alcanzan en cada una de las áreas evaluadas por la Escala de Habilidades Socioemocionales un nivel medio. (PC: 40 - 74)
2. La mayoría de los niños que provienen de la institución educativa privada, alcanzan en cada una de las áreas evaluadas por la Escala de Habilidades Socioemocionales un nivel alto (PC: 75 - 99), excepto en el área de cooperación donde obtienen un nivel medio. (PC: 40-74)
3. Al comparar a los niños y niñas de 4 años de colegios privados versus colegios estatales a nivel general, se encuentra que los niños y niñas que provienen de colegios estatales presentan menor nivel de Habilidades Socioemocionales que los niños que provienen de colegios privados.
4. Del mismo modo, al comparar las habilidades socioemocionales de niños y niñas de 4 años de colegios privados y colegios estatales según el indicador adaptación, se hallan diferencias al encontrar que existen mayor nivel de adaptación en los niños de instituciones privadas.
5. En la contrastación de las habilidades socioemocionales de niños y niñas de colegios privados y colegios estatales según el indicador seguridad, se encuentran diferencias a favor de los del primer grupo.
6. Asimismo, cuando se comparan las habilidades socioemocionales de niños y niñas de colegios privados con respecto a colegios estatales en el área de participación,

se encuentran diferencias significativas, encontrando menor niveles en el desarrollo de participación en los niños que pertenecen a las escuelas estatales.

7. Finalmente, al contrastar las habilidades socioemocionales del indicador cooperación en niños y niñas de colegios privados y estatales, se encontraron diferencias significativas al demostrar que los niños que provienen de colegios privados tienen mayores niveles de cooperación.

5.2. RECOMENDACIONES:

Para los niños que pertenecen al colegio estatal que muestran un nivel medio en todas las áreas evaluadas, se recomienda seguir potenciando las habilidades de seguridad, trabajo en equipo, participación y adaptación mediante programas que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales, donde se trabaje la cooperación, autoestima, interacción, compañerismo, entre otros.

En el caso de los niños que asisten a un colegio privado que alcanzan un nivel alto en todas las áreas evaluadas, excepto en cooperación. Se recomienda trabajar con apoyo de los docentes, donde se ejecuten tareas o juegos didácticos con los niños formando grupos de trabajo para lograr un objetivo en común. De esta manera los niños se darán cuenta de la importancia del trabajo en equipo y el compañerismo, lo que logrará aumentar sus niveles de cooperación dentro y fuera del aula.

Se recomienda en el caso de los niños que asisten a un colegio privado llevar a cabo talleres que promuevan mayor adaptabilidad en diversas situaciones y que a la vez permita tener mayor estabilidad emocional a nivel social y familiar.

Par los niños del colegio estatal que tienen menores niveles de adaptación, se recomienda realizar talleres multidinámicos con padres y niños, propiciando la comunicación e interacción entre ellos, permitiéndole ello una mayor adaptación y seguridad para poder desenvolverse en diversos ambientes, ya sea escolar, familiar o social.

Se recomienda trabajar con los niños del colegio estatal que muestran menores niveles de seguridad, mediante actividades que permitan desarrollar su creatividad, autoestima, capacidad para resolver problemas por sí mismo, entre otros. Lo cual permitirá que se sientan capaces de afrontar nuevos retos, mejorando a la vez su seguridad ante cualquier situación de su vida diaria.

Para los niños de colegio estatal que tienen menores niveles de participación, se recomienda que el psicólogo eduque a las docentes para que en el aula se realicen

dinámicas que promuevan la participación de los niños en las actividades que se ejecuten como elegir diariamente a un niño para que apoye a la maestra durante las sesiones de clase, y diariamente será elogiado por su buen desempeño. Esto promoverá la participación en los niños al querer recibir los halagos de su maestra, quien es figura importante en la etapa en la que se encuentran.

Para los niños del colegio estatal que tienen bajos niveles de cooperación se recomienda educar a las docentes para que realicen talleres que faciliten el juego cooperativo, con dinámicas interactivas donde se demuestre la importancia del trabajo en equipo y los niños aprendan los beneficios de la cooperación y el apoyo entre compañeros.

CAPITULO VI

REFERENCIAS Y ANEXOS

1.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M.D & Bell, S. (1970): "Fijación, Exploración y separación: Ilustrado por el comportamiento de un año de edad en una situación extraña". En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 1, 1978. Madrid: Editorial Alianza
- Alberti, R & Emmons, M. (2006). *Viviendo en autoestima: Cómo fortalecer con asertividad lo mejor de tu persona*. México: Editorial PAX
- Artavia, G. J. M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 002 (5), 1-19.
- Ayala, R. (1999). *La función del maestro como asesor*. México: Editorial Trillas.
- Bandura, A. y Walters, R. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bermúdez, M. & Otros (2009), *Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes*. España. Universidad de Granada
- Bowlby, J (1988): *Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Brumariu, L.E. y Kerns, K.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*, 22, 177 – 203
- Caballo, V. (2005), *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Editorial: Pirámide.

- Cárdenas (2009) Componentes de la Inteligencia Emocional en la niñez de Chile: Algunas diferencias poco discutidas. Revista de Psicología El Loa Norte Grande-Chile.
- Castillo de Obaldía, A. (2008). Aprendizaje y desarrollo emocional: Acciones y experiencias psicoeducativas en un aula preescolar. Panamá: Universidad Estatal de Panamá
- Castro, A. (2005). Analfabetismo Emocional. Argentina: Editorial Bonum.
- Catret, A. (2001). ¿Emocionalmente inteligentes? Una nueva dimensión de la personalidad Humana. Madrid: Editorial Palabra, S.A.
- Chumacero (2009). Dimensiones de la Inteligencia Desarrollada en alumnos de educación primaria estatal, Trujillo, 2009 Tesis para obtener el título de licenciado en Psicología.
- Coleman (1990). Igualdad y calidad en la educación americana: escuelas públicas y escuelas católicas, en: M. Fernández Enguita (Comp.) Manual de Sociología de la Educación, pp. 390-480.
- Contini, N., Coronel, P., Mejail, S. y Cohen Imach, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes de 11 y 12 años de nivel socioeconómico alto. Un estudio preliminar. Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina. 57 (1),17-28
- Coronel, C. & Otros (2011). Las habilidades Sociales en Adolescentes Tempranos de Diferentes Contextos Socioeconómicos. Argentina. Universidad Nacional de Tucumán.
- Cortese, A. (2002). Inteligencia Emocional. El valor del juego. La alegría y el buen humor. Competencias Emocionales. Recuperado de: <http://inteligencia-emocional.org>
- Elías, M.J. y Bruene-Butler, L. (1999). La toma de decisiones sociales y resolución de problemas: Las capacidades esenciales para el éxito interpersonal y académico. Nueva York: Editorial J. Cohen

- Esteva B. M. (2005). El Juego: Teoría y Práctica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Habana, Cuba. Recuperado de: http://www.oei.es/inicial/articulos/juego_teoría_practica.pdf
- Estudio Epidemiológico Metropolitano en Salud Mental (2002). Instituto Especializado de Salud mental. Informe General. Anales de Salud Mental. Volumen WVIII, Lima, Perú. Recuperado de: http://www.minsa.gob.pe/servicios/serums/2009/dgps_para_serums_2009ii/documentos_generales/eje_tematico_de_habilidades_para_la_vida.pdf
- Feng, X., (2008). Regulación de las emociones en los niños preescolares: Las funciones de inhibición de la conducta, el comportamiento afectivo de la madre, y la depresión materna. Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil, 49 (2), 132-141.
- Ferullo H. (2000). Sobre los conceptos de pobreza y subdesarrollo en el pensamiento económico moderno. La pobreza en la teoría económica tradicional. En A. Bolsi y P. Paolasso, Geografía de la pobreza en el Norte Grande Argentino. Tucumán, Argentina
- Fonagy, P. (2004) Teoría del Apego y Psicoanálisis. Barcelona: Editorial Expaxs, S.A. Publicaciones médicas.
- Grace J. Craig (2001) Desarrollo Psicológico México: Editorial: Pearson Educación (8va ed.).
- Goleman, D. (1996). La Inteligencia Emocional: España. Editorial: Kairós.
- Guerrero O, L. (2005) Educación Inicial de la Búsqueda del Tesoro Escondido. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie22a01.htm>
- Harris, P. (2004). Los niños y las Emociones. Madrid: Editorial: Alianza S.A.
- Hatch, J. (1987). Interacción y el desarrollo de la competencia social. Child Study Revista, 17 (3), 16-183.

- Henao, G. C. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Henderson, M., Butcher, I., Wight, D., Williamson, L., y Raab, G. (2008). ¿Qué explica las diferencias entre escuelas en las tasas de experiencia sexual? *BMC Salud Pública*, 8, 1-14.
- Hops, H. y Greenwood, C. (1998). Déficit de habilidades sociales. En E. J. Mash y L. G. Terdal (Eds.) *La evaluación del comportamiento de los trastornos de la infancia*. Nueva Cork: Guildford prensa, 2da ed., 263- 314.
- Isaza L. & 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.
- Lacunza, A & Contini, N. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- López, F. & Fuentes, M. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, (pp. 67-68, 163-185).
- 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.
- Martinez, F. (2004) Capítulo 3. El proceso Emocional. España: Editorial Descleé de Brouwer.
- Maschwitz, E. M. (2005). *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. B.A. Argentina: Editorial Bonum.
- Ministerio de Educación (2004) Oficina de Tutoría y Prevención Integral. Promoción de Estilos de Vida Saludables Guía y Manual para Docentes de Formación Magisterial.

- Mishelson, L., Sugai, D., Butler, L., y Gruson, L. (1987). Hacia un modelo conceptual de la competencia social. La competencia social (pp. 36-60). Nueva York: Editorial: Guilford Press.
- Monjas, M. (1997) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños y niñas de edad escolar. Madrid: Editorial CEPE.
- Monjas, M. y González, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo (Serie Colección No. 146). España: Editorial: CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Monjas Casares, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: Editorial: CEPE.
- Monjas Casares, 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. Recuperado de: http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/672.pdf
- Naranjo, P. M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. Revista Actualidades investigativas en educación, 001 (8), 1-27.
- Ochoa, R. A. 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 6, 35-47.
- Palacios, M. (2013) Habilidades Socioemocionales según la estructura familiar. Trujillo - Perú
- Papalia, D., Olds, S. y Duskin, R. (2005). Desarrollo Humano. México: Editorial: McGraw Hill.
- Polanco, A. (2002). Ambiente en un Aula del Ciclo de Transición. Revista Preescolar 26 EUNED. (pp.19-30)

- Raver, C. (2003). El desarrollo emocional de los niños pequeños y su estado de preparación para la escuela. Revista electrónica. ERIC DIGEST. EDOPS0311. Recuperado de <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2003/raver03s.html>
- Roberts, L., Garritz, B. & Kearey, K. (1990). Configuración de la cultura de la escuela para mejorar el aprendizaje del estudiante. Los Ángeles, CA: California School Leadership Academy.
- Rodriguez, 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.
- Sánchez Carlessi H. y Reyes Meza C. (2006). Metodología y diseños en investigación científica. Editorial: Visión Universitaria. Lima – Perú. (pp.222)
- Sen, A.K. (2006). El valor de la democracia. Madrid: Ediciones de Intervención Cultural.
- Seligman, M. (1975). Indefensión. Madrid, España, Editorial Debate.
- Soriano, M. y Soriano, F. (1994). La violencia escolar entre poblaciones culturalmente diversas: Socio Cultural y consideraciones institucionales. Revisión de Psicología Escolar, 23 (2), 216- 235.
- Sroufe, A. (2000). El desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años. México. Oxford. University Press.
- Stranrock, J. (2007). Psicología de la Educación. México D. F. Editorial McGraw Hill.
- Tamayo, Echeverry y Araque (2006), “Desempeño en habilidades emocionales en niños y niñas del nivel preescolar”. Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia Seleccional Medellín
- Trianes, M. V. (1999). Estrés en la Infancia. Su prevención y Tratamiento. España, Nancea, S.A.
- Valles, A. (2000). Cuaderno de habilidades sociales para la competencia social y la convivencia. Lima: Ediciones. Libro amigo.

- Valiño, G. (2006). El juego en la infancia Especial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. B. A. Argentina. Disponible en: www.juegoydesarrollocognitivo.blogspot.com
- Van Mannen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Webster-Stratton, C. (2003). Habilidades Sociales de niños en etapa preescolar. Estados Unidos: Universidad de Washington

1.2.ANEXOS

ANEXO N° 1

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				

N°	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	Respetar 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					

Tiempo que conoce al niño: _____ Fecha de hoy: __/__/__

ANEXO N° 2

Modelo de consentimiento informado entregado a los padres de familia

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ con documento de identidad N° _____, expreso voluntaria y conscientemente mi deseo de que mi menor hijo _____ sea partícipe de la evaluación sobre habilidades socioemocionales que se llevará a cabo en su institución educativa. Certifico haber recibido la información necesaria sobre dicho proceso.

Conozco que la información derivada de esta evaluación será confidencial y usada solamente para objetivos académicos y que la participación de mi menor hijo en este ejercicio no presenta ningún peligro para él.

En constancia firmo _____ a los días _____ del mes, del año 2015.