

# El juego y las habilidades socioemocionales en niños de cinco años



Elizabeth Mercedes Vegas Palomino  
Consuelo Nora Casimiro Urcos  
Donatila Tobalina López  
Graciela Victoria Huatuco Maldonado



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
JUAN N. CORPAS



FEDICOR



INICC-PERÚ  
Instituto Nacional de Investigación y Cooperación Continua Perú



# El juego y las habilidades socioemocionales en niños de cinco años.



Elizabeth Mercedes Vegas Palomino  
Consuelo Nora Casimiro Urcos  
Donatila Tobalina López  
Graciela Victoria Huatuco Maldonado



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
JUAN N. CORPAS



FEDICOR

Elizabeth Mercedes Vegas Palomino, Consuelo Nora Casimiro Urcos,  
Donatila Tobalina López, Graciela Victoria Huatuco Maldonado.

El juego y las habilidades socioemocionales en niños de cinco años / Tunja:  
Editorial Jotamar S.A.S., 2022.

98 páginas; tamaño 17 × 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN (digital): 978-958-9297-58-2

# EL JUEGO Y LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS DE CINCO AÑOS

Primera edición,

© 2022. Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC).

ISBN (digital): 978-958-9297-58-2

DOI: <https://doi.org/10.26752/9789589297582>

Libro en Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

José Arlés Gómez Arévalo  
**Director Centro Editorial FUJNC**

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Se permite la reproducción citando  
fuente. El pensamiento que se expresa en esta obra, es exclusiva Responsabilidad  
de los autores y no compromete la ideología de la Fundación Universitaria Juan N.  
Corpas.

**Diagramación**  
María Camila Piñeros Torres

**Impresión**  
Editorial Jotamar S.A.S.



Ediciones FEDICOR  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas  
FEDICOR 2022

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro  
por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por  
fotocopia, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982.

Centro Editorial Fundación Universitaria Juan N. Corpas

# Contenido

<b>Resumen</b> . . . . .	7
<b>I. Introducción</b> . . . . .	8
<b>II: Estado del arte</b>	
Debido a la naturaleza de la presente investigación, es importante hacer primero mención sobre la variable de estudio. . . .	15
Las emociones preescolares. . . . .	24
Educación de las emociones . . . . .	27
<b>III: METODOLOGÍA Y RESULTADOS</b>	
Tipo y diseño de investigación . . . . .	36
Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad. . . . .	36
Ficha técnica del instrumento: Autorreporte del bienestar socioemocional. . . . .	37
Validez . . . . .	37
Confiabilidad del instrumento . . . . .	38
Métodos de análisis de datos . . . . .	39
Consideraciones éticas. . . . .	40
Análisis descriptivo de los resultados . . . . .	40
Resultados de la variable Habilidades Socio emocionales (pre test y postest) . . . . .	41
Discusión de los resultados . . . . .	41
<b>IV. Conclusiones</b> . . . . .	46
<b>V. Recomendaciones</b> . . . . .	48
<b>VI. Propuesta</b> . . . . .	49
Propuesta para la solución del problema . . . . .	49
Generalidades. . . . .	49
Beneficiarios . . . . .	49
Justificación . . . . .	49
Descripción de la problemática . . . . .	49

Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos e indirectos . . . . .	50
Objetivos . . . . .	50
Objetivo general. . . . .	50
Objetivos específicos . . . . .	50
Resultados esperados . . . . .	51
Beneficios que aporta la propuesta . . . . .	51
<b>“El programa aprendo jugando”</b>	
I. Presentación . . . . .	52
II. Objetivos . . . . .	53
III.Estrategias. . . . .	54
VI. Cronograma de actividades . . . . .	54
Desarrollo de las Sesiones . . . . .	55
Referencias. . . . .	71
<b>Anexo</b> . . . . .	81
Resultados de las dimensiones de la variable HabilidadesSocio emocionales (pre test y postest) . . . . .	81
<b>Anexos: Conceptos Pares Evaluadores Externos</b> . . . . .	92

## Lista de Figuras

Figura 1. Nivel de logro en la dimensión: Adaptación social, de ambos grupos. . . . .	81
Figura 2 Nivel de logro en la dimensión Adaptación social del texto. . . . .	83
Figura 3 Nivel de logro en la dimensión Autoestima. . . . .	84
Figura 4 Nivel de logro en la Asertividad. . . . .	86
Figura 5. Nivel de logro en la dimensión. Independencia. . . . .	87
Figura 6 Nivel de logro en la dimensión Optimismo. . . . .	89
Figura 7 Nivel de logro en la dimensión Respuestas emocionales. . . . .	90

# Lista de Tablas

Tabla 1 Nivel de logro en la dimensión: Adaptación al trabajo escolar de ambos grupos . . . . .	81
Tabla 2 Nivel de logro en la dimensión: Adaptación social, de ambos grupos . . . . .	39
Tabla 3 Nivel de logro en la dimensión: Autoestima, de ambos grupos . . . . .	84
Tabla 4 Nivel de logro en la dimensión: Asertividad de ambos grupos . . . . .	85
Tabla 5 Nivel de logro en la dimensión: Independencia de ambos grupos . . . . .	87
Tabla 6 Nivel de logro en la dimensión: Optimismo, de ambos grupos . . . . .	88
Tabla 7 Nivel de logro en la dimensión: Respuestas emocionales, de ambos grupos. . . . .	90
Tabla 8 Anexos pares evaluadores 1 . . . . .	92
Tabla 9 Anexos pares evaluadores 2. . . . .	94

## Resumen

El presente libro contiene los resultados de la investigación que se realizó con el propósito de precisar el efecto de la aplicación del “Programa Aprendo Jugando en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales de los niños de 5 años de una Institución Educativa”. El trabajo se fundamenta desde el enfoque socio formativo y las teorías socio constructivistas, ecológica y cognitivista. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de tipo aplicada, diseño cuasi-experimental y se empleó el método hipotético deductivo. La población estuvo conformada por todos los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa, los que fueron distribuidos en dos grupos: 27 niños en el grupo control y 26 niños en el grupo experimental. Para obtener los datos requeridos se hizo uso del Test de Bienestar Socioemocional el que mide el desarrollo de las habilidades socioemocionales en siete dimensiones: adaptación social, adaptación al trabajo, independencia, autoestima, optimismo, asertividad y respuesta emocional. Los resultados de la investigación determinaron que el programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales de los niños de 5 años de la población de estudio.

Esperamos que el presente, sea de utilidad en el desarrollo de otras investigaciones asimismo un aporte para el quehacer docente.

# I. Introducción

La sociedad actual enfrenta diversos retos entre uno de ellos es de mejorar la convivencia a través del desarrollo de las habilidades socio emocionales con el fin de prevenir la violencia en los diferentes contextos sociales (escuela, familia, comunidad) al respecto Bisquerra y Mateo (2019, pp.16-17), mencionaron que la sociedad del siglo XXI o la sociedad 4.0, presenta nuevas necesidades educativas a raíz de los constantes cambios generados por la interconectividad e interdependencia los cuales contribuyen al aumento de la incertidumbre y dificultan el logro de los objetivos formativos de las políticas educativa, por tanto se considera necesario que se realicen cambios más radicales en educación que no se centren únicamente en el aprendizaje cognitivo sino que consideren también el desarrollo de un entorno social que se base en la igualdad, reverencia hacia los derechos de cada persona, apoyo y compromiso social. En este sentido dichos autores manifiestan que la educación emocional es muy importante para desarrollar la sensibilidad y conseguir los objetivos educacionales, señalando que la emoción es fundamental no solo para lograr el aprendizaje sino también para aplicarlos y transferirlos de forma responsable y solidaria contribuyendo a lograr el bienestar socio emocional de los individuos y por ende generar una sociedad donde se practiquen los principios y valores éticos en beneficio de las nuevas generaciones y de la sociedad en general.

Con el fin de ilustrar se dará a conocer algunos estudios sobre el índice de violencia a nivel internacional y nacional así los representantes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco, 2019, p.7) informaron que el índice de violencia, intimidación y acoso escolar está en aumento, tal situación preocupa a los ciudadanos de diversas partes del mundo por la poca sensibilidad que las personas poseen. En otro informe de la Unesco titulado: Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolar (2019) expresó que, en América del centro y sur, Asia, África y Oceanía, de cada tres infantes uno es intimidado o violentado, esta situación se viene incrementando pues uno de cada diez niños también son víctimas de acoso cibernético. En el Perú existen evidencia del aumento significativo de la violencia durante

estos dos últimos años tal como informaron los agentes del Programa Nacional contra la violencia familiar y sexual del año 2019 realizado por miembros del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (Mimp) en el boletín 1-2019 del departamento de estadística, quienes señalaron que hasta enero del 2019 se han reportado 14 491 casos de violencia femenina, consanguíneo y violencia sexual representando un 68% de aumento en relación a enero 2018 que la cifra llegó 9 907, situación que se agrava al determinar que del total de casos reportado, el 26% corresponde a la violencia contra niños. Así también los representantes del Ministerio de educación a través del Sistema especializado en reporte de casos sobre la violencia escolar (Siseve) determinaron que han sido reportado a nivel nacional 26 446 de violencia escolar en los periodos comprendido entre 15 de setiembre 2013 al 28 de febrero 2019, de la cuales el 54% son casos de violencia del personal de la institución educativa en contra de los estudiantes y 46% de violencia entre estudiantes( psicológica, física, por internet o hurto).

Partiendo de esta realidad de violencia, de poca sensibilidad e incertidumbre es propicio realizar algunas interrogantes: ¿cómo estamos educando a los niños y jóvenes? ¿Qué tipo de ciudadano estamos formando en este contexto? ¿Cuál es el papel de la educación para mitigar esta realidad?

En el marco de la historia siempre se ha reconocido a la educación como uno de factores relevantes en el desarrollo y la transformación de una sociedad por tal motivo el 4 de noviembre de 2015, 184 países miembros Unesco, se reunieron en París y aprobaron el Marco de Acción Educación 2030 marcando los 17 objetivos del desarrollo sostenibles (ODS) donde una de sus metas es garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos en la Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030, (Unesco, 2016, pp. 15,19) con el fin de brindar una educación de calidad y responder a transformación de la sociedad. Por otro lado, el estado peruano aprobó el Currículo Nacional de Educación Inicial Básica Cneb (2016), el cual define que todos los estudiantes son sujetos de derecho y necesitan de condiciones

específicas para ser sujetos de acción capaces de pensar, actuar, entre otras capacidades (p.14). Además, que deben tener la oportunidad de desarrollar su independencia, aprender a identificar y comunicar de manera segura sus sentimientos, y a controlarlas paulatinamente con el acompañamiento del docente, ya que mientras se fortalece dichos aspectos, se desarrollan las habilidades emocionales y sociales, aprender a relacionarse con los demás y a proteger los espacios y recursos que se le brinda, (Idem, 2016. p.17).

Las acciones descritas en los párrafos anteriores, marcan nuevos desafíos a quienes velan por las niñas y niños de nuestra sociedad y a quienes creen que la educación transforma de manera positiva a las personas y que todo estudiante se merece ser atendido en todas sus dimensiones , en especial la socioemocional, puesto que un niño feliz será un ciudadano que contribuya a la transformación y desarrollo de una sociedad humanista, ética y responsable con su medio ambiente, para ello deben trabajar en conjunto estado - familia- escuela. Por tanto; se hace necesario y urgente brindar a los educadores y progenitores herramientas que los ayuden a enfrentar y prevenir acontecimientos que atenten contra su integridad física, psicológica y emocional de las niñas y niños con el fin contribuir al desarrollo de las habilidades socios emocionales y puedan formarse integralmente para responder a los retos del siglo XXI.

## II: Estado del arte

En esta investigación se tendrán en consideración las investigaciones previas internacionales tales como la de Carrillo (2015), quien ejecutó un informe sobre un programa lúdico que genera el incremento de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años, en la universidad de Granada, de tipo cuasi experimental, la cual tuvo como objetivo principal desarrollar un programa, “Jugando y aprendiendo habilidades sociales (JAHSO)”, con el fin de promover la realización de conductas asertivas y la reducción de ansiedad social en alumnos de cuarto y quinto grado del nivel educativa primaria. Es preciso mencionar que los instrumentos de medición fueron aplicados a los dos grupos de la muestra, mientras que el programa JAHSO solo al grupo experimental. Es de esta manera que se concluye que el programa realizado produce efectos positivos en los alumnos de primaria, puesto que aquellos que fueron expuestos al programa señalaron menos ansiedad social y realizan con más frecuencia conductas asertivas a comparación del grupo de referencia.

Otro informe de Cepa, Heras y Lara (2016), de la universidad de Burgos –España, quienes realizaron una investigación, la cual lleva como título Desarrollo emocional: Evaluación de las competencias emocionales en la infancia, con el objetivo de conocer el aspecto emocional de los estudiantes que pertenecen al ciclo número dos de la carrera Educación Infantil. La muestra fue de 123 alumnos, a quienes se evaluó a través de la Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de problemas (RRER), las siguientes capacidades: conciencia emocional, la cual hace referencia a la habilidad de reconocer y manifestar los sentimientos de cada uno; regulación emocional, es decir moderar los sentimientos; competencia social, que se entiende como la capacidad para empatizar con las emociones de otros; y las habilidades de vida para el bienestar, dicho de otro modo tener la destreza de reconocer y dar solución a diversos conflictos. Los resultados obtenidos en dicho análisis mencionaron que los alumnos presentan mayor nivel en la destreza de conciencia emocional puesto que obtuvieron una media de 18.91 puntos, mientras que la competencia social es la habilidad

menos desarrollada ya que presentan un promedio de 5.86, además en relación a la capacidad de regulación emocional obtuvieron un puntaje de promedio de 10.66 y en habilidad de vida para el bienestar 6.84 puntos. Asimismo, Filella, Cabello, Pérez y Ros (2016), mediante la realización de una investigación cuasi experimental llamada programa “Happy 8-12” para la resolución asertiva de conflictos entre pares, donde se analizaron la efectividad de dicho programa en una muestra de 574 alumnos que cursan el quinto y sexto grado de primaria. Es preciso mencionar que el programa “Happy 8-12” tiene como fin educar a los alumnos a resolver problemas de forma eficaz y asertiva, por ello consta de 25 situaciones conflictivas donde los estudiantes deben solucionar mediante la moderación emocional. Esta investigación concluyó que el promover el progreso de capacidades afectivas, aumenta el bienestar en los estudiantes y es una estrategia de prevención de comportamientos que obstaculizan la presencia de un clima social adecuado.

Siguiendo la misma línea, el estudio titulado “Juntos en la escuela”: un programa de intervención basado en la escuela para promover las habilidades socio-emocionales y la salud mental en los niños: Protocolo de estudio para un ensayo controlado y aleatorio en grupo, realizado por Björklund en conjunto con otros autores, tuvo como objetivo realizar un protocolo confirmando la efectividad del programa “Juntos en la escuela” sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales y salud mental en los infantes, tomando en cuenta el plan de trabajo curricular del aula, el entorno laboral individual y el aporte entre padres y profesores. Para cumplir el objetivo determinado, se evaluó a alumnos de 79 instituciones del nivel primario, para luego asignar a parte de la muestra la condición de grupo de control y de intervención. Los resultados señalan que el programa mencionado tiene altos niveles de eficacia en la intervención hacia las habilidades socioemocionales y salud mental de los niños, ya que el programa demuestra que integra diversos métodos y herramientas adecuados, además que dicha intervención se basa en información brindada por educadores y profesionales clínicos que aseguran su funcionamiento en relación a los alumnos (Björklund, 2014)

Para añadir, se tendrán que tomar en cuenta las siguientes investigaciones nacionales previas referidas al tema a tratar: Una de ellas es de Gambini (2018), quien realizó una investigación que lleva como título relaciones entre la educación socioemocional y el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria, este tuvo como objetivo principal determinar la relación entre ambas variables en alumnos que se forman en una educación básica del nivel secundario en la Institución educativa Sagrado Corazón - La Molina, Lima-Perú. Con este fin, la investigación realizada es de diseño no experimental, en nivel transversal, correlacional y observacional, asimismo presenta un enfoque cuantitativo. Se aplicó una encuesta a 200 estudiantes en relación a la variable educación socio emocional, se tiene en cuenta tres dimensiones: habilidades sociales, clima de clase y valores; mientras que para medir el desempeño académico se tomó en cuenta las notas de las libretas de los tres primeros bimestres. La información recaudada menciona que existe una correlación alta y positiva entre estas variables, es decir a más educación socioemocional, aumenta el rendimiento escolar en los alumnos.

Así como también, Copaja (2019) desarrolló una tesis titulada Programa de habilidades socioemocionales para prosperar las relaciones con el mundo exterior en el sexto grado en la institución educativa Don José de San Martín, Tacna, 2017, la cual tiene como foco central argumentar el desarrollo de un programa relacionado a la promoción de habilidades socioemocionales en alumnos de sexto grado del nivel educativo primario. Luego de la aplicación del instrumento, se obtuvo como resultado que dicha variable se presenta en niveles bajos en los estudiantes, por lo que es oportuno la aplicación del programa para fomentar el incremento de las habilidades interpersonales y emocionales en los infantes, y la mejora en las relaciones sociales.

De la misma manera, Quiroz (2018) elaboró una investigación nombrada como Programa de actividades lúdico - recreativas “PSEMOC”, basado en el modelo de inteligencia emocional de Bizquerra, para desarrollar las capacidades socioemocionales en los infantes de 05 años de educación inicial de la I.E.I. N° 1639 de Chepén,

2017, es de tipo descriptiva propositiva, puesto que el objetivo principal es evaluar dicha aptitud en 26 alumnos que cursan el nivel inicial y tienen 5 años de edad, con el fin de proponer un programa de actividad lúdico – recreativo, que contribuya a la inteligencia emocional según el modelo de Bizquerra, el cual lleva como “PSEMOC”, este promueve el desarrollo de habilidades relacionadas al aprendizaje y la moderación de las emociones de cada persona, y a la vez posibilita el reconocimiento de los sentimientos de otros, siendo así que incrementa la interacción social adecuada en el aula.

Otra investigación nacional es la de Guevara (2017), la cual tiene como propósito principal determinar el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales de los infantes mediante la aplicación del programa “Juguemos Juntos” en niños de 5 años de la IEL. N° 002. Mundo de Colores de Breña, 2016. Se basa en el método hipotético deductivo y el tipo aplicativa, es de tipo cuasi experimental e hizo uso de una muestra de 25 infantes de 5 años, dividiendo este grupo en dos: aquellos a quienes se les aplica la intervención y a los que no. Los resultados recolectados, mediante la comparación de los puntajes del pretest y postest, señalan que el programa tiene resultados óptimos puesto que contribuye al desarrollo de habilidades emocionales en los infantes, por ende, se aprueba su aplicación en campo para contribuir con el desarrollo integral de cada uno de ellos.

Por otra parte, Vicario, Martínez y Hurtado (2018) realizaron una investigación que lleva como título Proyecto de intervención sobre educación emocional en la comunidad El Milagro (Iquitos, Perú), cuyo objetivo principal fue implementar un programa que brinde una educación emocional a los alumnos y promover la solución de conflictos y adversidades entre ellos. Dicho programa consiste en el uso de diversas actividades tales como role- playing, debates, video fórum, etc., los cuales van a brindar un espacio para el intercambio de opiniones sobre diversos temas. Los resultados que señalan la eficacia del programa fueron expuestos mediante técnicas como la observación, la entrevista y un cuestionario a los participantes, que en este caso fueron 146 alumnos de nivel secundario, 13 docentes de dicha institución educativa y 60

familias de los estudiantes. En conclusión, se puede mencionar que el programa de intervención el proyecto propuesto por los autores tuvo un impacto positivo en la comunidad ya que desarrolló la habilidad de trabajo en equipo, aumentó la participación y el desarrollo de planes de trabajo, entre otras.

**Debido a la naturaleza de la presente investigación, es importante hacer primero mención sobre la variable de estudio.**

De acuerdo con Lakatos (1978, en Cova, Inciarte y Prieto, 2005, p.84), un programa de investigación considera a un conjunto de teorías organizadas bajo propósitos establecidos en función del pensamiento que se desea transmitir y que se aplicarán en un tiempo y espacio, describiendo el impacto, efectuando modificaciones en función de los objetivos previstos.

Por otro lado, Weber de Vyhmeister (2009), definió que el programa es otra forma de investigación especializada, ya que en el campo de la educación está relacionada con el currículo o programa educativo ésta conceptualización se complementa con la que nos brinda Sánchez, García y Rodríguez (2016, p.3) quien mencionó que el programa es un plan de acción o intervención en base a las necesidades e intereses, en este caso de los estudiantes, con valor científico y objetivos establecidos. En este sentido el Programa aprendo jugando (PAJ) responde a la necesidad de reformar la educación a través de la reestructuración de pensamientos a favor del bienestar socio emocional de los estudiantes y le permitan enfrentar a los desafíos cognitivos de la sociedad, al respecto Morín (2000, en Morales, 2016, p.1) manifiesta que para reformar pensamientos es necesario la reestructuración del pensamiento en complejidad que permita ver a la realidad como un sistema complejo que en su momento Morin (2008, p.6) define a la naturaleza como “un sistema de sistemas, como totalidad polisistémica que porta indeterminación, incertidumbre, auto-organización, rasgos que hacen inoperantes y obsoletas las pretensiones humanas y dominación sobre ella”. Tomando en cuenta esta perspectiva se define como importante tener presente

que la acción del educador no debe ser sólo transmitir conocimiento y ver los procesos de enseñanza- aprendizaje de manera simple, independiente, descontextualizada a la realidad sino por lo contrario; la tarea educativa debe promover el desarrollo del conocimiento del conocimiento; desde este pensamiento no hay verdades completas ni absolutas, la incertidumbre y el error está presente en todo conocimiento. Otro aporte Morín, menciona que la complejidad del conocimiento de la persona se traduce en la interrelación de un sistema neurobiológica y social a los que llamó relaciones polisistémicas internas y externas de los individuos reconociendo también la multidimensionalidad. En esta línea de pensamiento el programa aprendo jugando responde al enfoque del socio formativo complejo (ESC) definido por Tobón (2008, p.26) quien afirma que para viabilizar el logro de competencias en la formación de las personas es necesario vincular las acciones pedagógicas con la realidad donde se desenvuelve, permitiendo el incremento de capacidades cognitivas, emocionales y sociales es decir en todas las dimensiones de las personas. En este sentido cabe la pregunta ¿Cuál es la actividad que vincula de manera natural al niño con su realidad? Batllori (1999, p.20) manifiesta que las actividades lúdicas son base para el desarrollo infantil en todas las dimensiones de la persona, considera además que “el niño que no juegue hoy, mañana será un adulto que no sabrá pensar ni actuar, porque el ser humano ha de ser niño hoy, en el amplio sentido de la palabra, para ser el hombre completo mañana”. Otra de las teorías que fundamenta el programa (PAJ) es de Vigotsky (1979, en Zubiría, 1987, pp.122-123) al definir que el niño no construye nuevo aprendizaje sino reconstruye lo que ya existe en interrelación con los demás utilizando el lenguaje para desarrollar su autonomía y voluntad como lo define en su teoría de desarrollo próximo, por tal razón el programa (PJA) se adaptará a los intereses y a las capacidades de los niños con el propósito de generar espacios de interrelación, comunicación, autonomía y motivación en su propio contexto. Así mismo Piaget (1970, en Pozo, 1997, pp.177-178), define que el progreso de las estructuras cognitivas se determina en relación a la equilibración entre los procesos de asimilación y acomodación. Entendiendo la asimilación como el proceso que el sujeto interpreta la información según sus estructuras internas y la acomodación es

definida como la modificación de la estructura causa por la información asimilada, manifiesta además que el nuevo conocimiento después de pasar por un proceso de desequilibrio produciéndose un conflicto cognitivo. Por otra parte, Bronfenbrenner (1977,1979,1992), desarrolla el llamado Modelo Ecológico, donde menciona que el niño se desarrolla a partir de la interacción que tiene con su entorno, por lo que el hogar y el aula de clases influye en el incremento de autorregulación emocional y en el bienestar socioemocional del mismo (citado en Mortensen y Barnett, 2015). Asimismo este modelo permite conocer a los educadores la manera en que el entorno académico puede contribuir en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que posiciona al infante en el centro de cuatro sistemas relacionados de manera progresiva o en cadena, donde se da la interacción niño- ambiente, los cuales son: En primer lugar, el microsistema es el círculo más interno del individuo donde se incluye los patrones de conducta, características interpersonales y el papel que desempeñan en un entorno particular. En segundo lugar, el mesosistema, se refiere como la agrupación de microsistema, se identifica en él, la relación que el niño tiene con sus padres y pares, que conforman su red de apoyo. En tercer lugar, el exosistema es el nivel que sigue a los dos anteriores, en este se encuentra las otras relaciones sociales que presenta el infante tanto formales como informales, son los espacios específicos donde se encuentra la persona y la compañía que influye en ellos. En cuarto lugar, está el nivel más complejo llamado macrosistema es aquella capa más distante al infante, es decir al centro del sistema, en él está ubicado las reglas o parámetros culturales, económicos, las políticas sociales, lo académico, entre otras. Finalmente, el cronosistema, es aquel nivel que se refiere al aspecto temporal de las demás capas, hace referencia a que tiempo o espacio se encuentra la persona (citado en Zhang, 2018).

El programa (PAJ) permitió a los niños asimilar e incorporar nuevas informaciones a su estructura interna generando el conflicto cognitivo a través de la reflexión de algunos comportamientos en el aula en mejora de sus las habilidades socio emocionales. Desde la neuro-educación Ortiz (2016,p.37.40) señala que el programa (PAJ) asume los aportes de los avances de la neurociencias en relación a la plasticidad cerebral

y los periodos críticos y sensibles en el proceso de maduración cerebral, considera que el cerebro puede generar eliminar o fortalecer diversas conexiones sinápticas o neuronales, esto dependerá de la estimulación ambiental, y de un ambiente emocionalmente estable que le permita asimilar y desarrollar los procesos cognitivos estos cambios se dan en momentos específicos donde se puede alcanzar el desarrollo de ciertas habilidades , destrezas, capacidades etc.

Existen muchos documentos gubernamentales que reconocen que la edad infantil es muy vulnerable y es reto de los países protegerlos, uno de ellos es Declaración de Derechos del Niño, que se promulgó 1959 con el propósito de garantizar que el niño pueda tener una niñez feliz para su propio bien y de la sociedad, en relación del programa (PAJ) se fundamenta también el séptimo principio donde se especifica que el niño tiene derecho a recibir educación y disfrutar plenamente del juego y recreación. Así también los especialistas miembros de las Naciones Unidas en la observación general 17 de la Convención de los derechos del niño del 2013, en la afirma que el juego y la recreación son indispensables para garantizar la salud, bienestar, el aprendizaje integral y el desarrollo cerebral del niño. Reconoce además que el juego contribuye en el incremento de la creatividad, imaginación, autoconfianza y las actitudes cognitivas, emocionales y sociales. Los colaboradores del Ministerio de Educación del Perú a través del CNEB (2016, p.26) definen al juego como uno de los principios de la educación inicial que le va a permitir que el niño aprenda de forma natural y libre tanto contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales como la toma de decisiones, reflexión, juicio crítico, creatividad fortalecer las interacciones sociales y comunicativas.

Por todo lo que se ha descrito en los párrafos precedente el programa (PAJ) consideró un conjunto de actividades lúdicas como medio para conectar al niño frente a una realidad motivadora y a la vez que genere reflexión frente reconocimiento, control y autorregulación de sus emociones, permitiéndole brindar mejores respuestas emocionales e incrementando su autoestima, su independencia personal, por tanto, pueda ser capaz de adaptarse socialmente con facilidad. La aplicación

del juego con fines de aprendizaje es también llamada *games for learning* o *GBLin*, el cual se entiende como la elaboración de estrategias para brindar y enseñar a otras personas información de un tema en particular (Hainey, Connolly, Boyle, Wilson y Razak, 2016). Asimismo, el uso de la estrategia lúdica es considerada como uno de los factores primordiales en el aspecto académico, ya que los juegos se adaptan a diversas preferencias y contextos lo que contribuye a que los estudiantes incrementen su interés y motivación en la información que se quiere transmitir, y de esta manera puedan desarrollar o conservar el aprendizaje (Peña-Miguel y Sedano, 2014), esto se debe a que el juego es un medio eficaz en relación al desarrollo social y emocional en los infantes, puesto que en dichas actividades lúdicas el niño participa de manera independiente, se relaciona con las reglas y normas, además comprende los requerimientos de los demás, muestra afinidad, entre otras, lo cual incrementa la capacidad de autocontrol y adaptación hacia el entorno (Jatmikowati y Laksmi, 2019).

Con respecto a la conceptualización de habilidades socio emocionales, es importante señalar que el concepto de habilidad propiamente dicha es divergente ya que se entiende de distintas maneras según los diversos autores, teorías o aspectos que se toman en cuenta (Schwan, 2018). En esta investigación se hace referencia que las capacidades socioemocionales es el conjunto de aptitudes como la empatía, motivación, tolerancia, autodisciplina, entre otras (Coskun, 2019), que se desarrollan de manera progresiva durante los años de vida, las cuales son influenciadas por el entorno y las experiencias de cada persona (Black y Kassenboehmer, 2017).

Frente a la anterior afirmación es necesario también referirnos al psicólogo canadiense Albert Bandura (1986) y su teoría de aprendizaje social, denominado también aprendizaje vicario o modelado, postuló que “el aprendizaje es una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimiento del entorno se transforman en representaciones simbólica que sirven como lineamientos para la acción” (como se citó en Ferreyra y Pedrazzi, 2007, p.74); afianzando los conceptos que el

niño adquirirá conductas y actitudes según los modelos que reciba de los individuos que se encuentran en su entorno familiar- escolar y de la comunidad donde se desenvuelve y desarrolla por tanto tenemos la responsabilidad de garantizar que estos modelos responden al perfil de sociedad que deseamos tener.

Bar-On (2006, en Herrera., Buitrago y Cepero, 2017) manifestó que la inteligencia socio emocional (SEI), “es una muestra representativa de competencias, habilidades y facilitadores sociales y emocionales interrelacionados que determinan cómo entendemos y nos expresamos eficazmente, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y nos enfrentamos a las demandas diarias” (p. 14) concepto donde se enfatiza la interacción que existe entre las competencias sociales y emocionales que permiten desarrollar las habilidades de comunicación eficaz en interrelación.

Lira, Edwards, Hurtado y Seguel (2005, p. 22) consideran que las habilidades socioemocionales son observadas a través de ciertas acciones que detallen el bienestar socioemocional de los niños, por lo que ellos definen las siguientes dimensiones: (i) adaptación al trabajo escolar: donde se observa el cumplimiento de exigencia académicas: atención, concentración, seguir instrucciones y entretenimiento en las actividades que realiza (ii) adaptación social: percibiendo las buenas relaciones entre pares, tiene amigos, es generosa y se siente querido ante los demás (iii) autoestima: valoración positiva que se tiene de sí mismo en el aspecto académico y recibir la valoración externa, (iv) asertividad: sentirse capaz de expresar sus ideas, necesidades y defender sus derechos, (v) independencia personal: realizar algunos hábitos de forma autónoma, (vi) optimismo: se percibe actitud positiva y de disfrute hacia las actividades esperando resultados favorables. (vii) respuesta emocional; sentirse que puede expresar cariño, ser tolerante ante las frustraciones y ser empático. A continuación, se reforzará los conceptos de cada dimensión para su mayor sustento científico por otros investigadores.

En primer lugar, la adaptación social; refiere al estilo o forma en que una persona empatizará y se incorpora a la vida adulta, así como también se refiere a la habilidad de identificar y asumir los valores y estilos de relación interpersonal que la comunidad determina como eficaz y adecuada (Castillo, 1993.p.90).

En segundo lugar, adaptación al trabajo escolar, según el punto de vista psicopedagógica de Clemente (1983) y Alonso (1996) (en Sigcha, y Teresa, 2017.p.91), la adaptación al trabajo escolar hace referencia a la relación que existe entre las motivaciones y capacidades del estudiante con los comportamientos que realiza basadas en las exigencias académicas. Asimismo, el hecho que los alumnos se puedan adaptar al entorno académico depende de tres principales capacidades; en primer lugar, poseer competencias académicas, lo que refiere a la presencia de habilidades de metacognición; en segundo lugar, habilidades sociales hace énfasis en tener capacidades para formar vínculos amicales tanto con otros alumnos como con los profesores; y, las aptitudes comportamentales, donde la autorregulación emocional tiene un papel fundamental (Zhang, Cui, Zhou, Cai y Liu, 2018).

Por otra parte, Soraya, Guzmán, Ghisays y Romero (2004) mencionan que la ausencia de esta habilidad, es debido a la relación de la inadaptación con factores externos como por ejemplo la inadaptación versus la institución, es decir la baja laboriosidad en relación a la clase o al colegio, así como también la inadaptación versus el aprendizaje, que se refiere a la falta de motivación hacia el estudio y el saber. Estos mismos conceptos son explicados por Hernández (1983, en Soraya, Guzmán, Ghisays y Romero, 2004. p.130), quien señala que la inadaptación escolar externa explica que el individuo posee un nivel bajo en el aprendizaje además de que realiza conductas que perjudican el buen funcionamiento del aula. Asimismo, menciona que la relación inadaptación versus institución, indica que el alumno no está de acuerdo con la forma de enseñanza del profesor, ya sea la manera de explicar y su trato hacia el alumnado, en puntos generales está descontento con la institución, la clase o cualquier acontecimiento escolar. Y, en cuanto a la inadaptación versus aprendizaje lo explica como el disgusto que presenta el sujeto hacia el estudio y la ausencia de incentivo por el saber.

Entonces, en oposición a la inadaptación escolar, Hernández describe a la adaptación escolar como el grado en que el alumno realiza conductas de laboriosidad en relación al aprendizaje y a las normas de comportamiento (adaptación escolar externa), así como también la presencia de sentimiento de satisfacción con la manera de relacionarse y de explicar del docente a cargo y con la institución (adaptación a la institución) y finalmente como el agrado que tiene el alumno hacia el estudio y el saber (adaptación al aprendizaje)

En tercer lugar, la autoestima es el valor, generalmente positiva, que cada persona se da a sí mismo, tanto de su personalidad, características como de sus capacidades. Esta valoración está compuesta por pensamientos, emociones, experiencias y sensaciones que las personas acumulan con el paso de los años, en especial aquellos que corresponden a los años de infancia y adolescencia (Mijancos, 2006.p.53). Dichos pensamientos, opiniones y emociones están relacionados con la calidad de vida que tienen los individuos, lo cual guían los comportamientos (Warner-Czyz, Loy, Evans, Wetsel y Tobey, 2015), así como también, esta admiración que tiene hacia uno mismo, se da a notar en las actitudes del individuo (Firouzkouhi, Rakhshani, Assareh y Validad, 2017).

En cuarto lugar, el asertividad, tal como menciona Enrique Rojas (en Catret, 2001, p.178), se refiere a la destreza de actuar o expresarse de manera oportuna en cada situación, por lo cual no contribuye con la inhibición de pensamientos y conducta, ya que menciona sus ideas y realiza conductas acertadas para el momento, y previene la agresión. Bizquera y Mateo (2019) definen que “la asertividad hace referencia a las habilidades interpersonales que implican la expresión directa de los derechos, opiniones y sentimientos, sin negar los derechos, opiniones y sentimientos de los demás” (p.147). Además, la conducta asertiva, es una capacidad que se va desarrollando de manera continua, mediante la relación con su entorno, por lo que asertividad también es percibida como una forma distinta de desarrollar interacciones sociales de manera que evita conductas de manipulación y de agresión (Bogolyubskaya y Khukhlaeva, 2019)

En quinto lugar, independencia personal, según BarOn (1997, en Ugarriza, 2001. p.133) es la habilidad de una persona para seguir sus pensamientos, mostrando autonomía emocional, así como también en la toma de decisiones de sus comportamientos hacia una meta u objetivo. En relación a los niños, estos deben ser educados para que desarrollen la capacidad de participar en distintas actividades de manera independiente y competitiva con el fin de obtener los objetivos propios de la etapa del ciclo de vida en el que se encuentran (Park y Lau, 2016)

En sexto lugar, el optimismo, hace referencia a la aptitud para permanecer con actitud positiva aun cuando se presentan conflictos que traen consigo sentimientos negativos. Además, es el componente principal para una impresión positiva, ya que son percibidos por los otros como una figura positiva donde no existe el negativismo (BarOn, 1997, en Ugarriza, 2001. p.133). Asimismo, el optimismo se entiende como aquella aptitud cognitiva relacionada con expectativas positivas hacia resultados próximos, que también se vincula con la motivación y esfuerzo que ejercen al realizar diversas actividades (Carver y Scheier, 2014). Es por ello que las personas que tienen el optimismo como habilidad, analizan y resuelven los problemas de tal forma de que aseguran utilizar estrategias adecuadas para cada situación, lo cual contribuye a la mejora en su calidad de vida tanto física como psicológica (Carver, 2014).

Finalmente, la respuesta emocional se define como la presencia de emociones de acuerdo a las circunstancias que se presentan, las cuales van a guiar al comportamiento. Estas respuestas se pueden presentar tanto a nivel fisiológico, cognitivo y motor, es decir puede presentarse mediante el aumento de la frecuencia cardiaca, por pensamientos positivos o negativos y también mediante conductas que son consideradas adecuadas o no (De chapaval, 2002.p.19). Existen una gama extensa de emociones, ya que todas tienen matices y combinaciones, Goleman (1996, en De chapaval, 2002. p.19), presenta un listado de siete emociones básicas acompañado del intervalo que oscila cada una de ellas, siendo que la ira, inicia desde el fastidio hasta la violencia u odio; la tristeza desde la congoja hasta la depresión grave; el temor, desde una angustia hasta la fobia o pánico; así como también

el placer, que oscila desde la alegría hasta el éxtasis y manía; el amor, que inicia desde la aceptación hasta la adoración; el disgusto desde el desdén hasta la repulsión y finalmente la vergüenza dentro de la cual se encuentra la culpabilidad hasta la mortificación. Con este listado, el autor quiere mencionar que las emociones, a niveles moderados, pueden actuar como motivadores del comportamiento hacia un objetivo, pero, si es que llegan al extremo, también puede traer consigo dificultades.

## Las emociones preescolares

Las emociones, son una parte fundamental de las dinámicas de las personas ya que pueden facilitar la adaptación al entorno y sus condiciones, cambiantes a lo largo de todo el ciclo vital, como afirma (Fredrickson y Levenson, 1998) tomado de Ambrona, López y Márquez (2012). Así mismo, estos juegan un papel importante en la vida de las personas, estos avanzan a medida que se inicia el proceso de socialización a través del lenguaje, reconociendo paulatinamente los sentimientos y emociones de los compañeros, así como el contexto en el que se desenvuelven, permitiéndoles desarrollar nuevas habilidades emocionales, lo que refuerza la adquisición de habilidades cívicas que les ayudarán a enfrentarse al mundo.

La educación emocional, debe iniciar desde la primera infancia como lo afirma (Cabrera, 2014). Las conexiones neuronales ocurren mucho más rápido en los primeros años de vida que a medida que vamos creciendo, por lo que la infancia es un momento importante para educar las capacidades emocionales y afectivas. Diversos estudios han demostrado que los comportamientos emocionales se pueden aprender y controlar; es decir, pueden ser educados en la escuela aumentando su confianza en sí mismos, controlando sus impulsos y mejorando la empatía, la convivencia y la cooperación entre los alumnos.

El desarrollo emocional en los niños es tan importante como el desarrollo físico y cognitivo, cuando un niño se involucra más con la familia y con otros niños de su misma edad, la timidez y la sociabilidad mejoran.

Los padres tienen una gran influencia en el desarrollo emocional de los hijos, y tienen el deber de contribuir de forma oportuna; en efecto, deben expresar y controlar las emociones de manera adecuada, con el propósito de ser un buen modelo para los hijos; como bien se sabe, los niños aprenden de lo que viven y observan de su entorno más no las enseñanzas u orientaciones que se brinda.

Los padres de familia son personas que tienen una gran influencia en el desarrollo emocional de los niños y tienen la obligación de realizar aportes oportunos; de hecho, deben expresar y controlar sus emociones adecuadamente, para ser un buen modelo a seguir para sus hijos; Como sabemos, los niños aprenden de lo que experimentan y observan en su entorno, pero no de las enseñanzas o consejos que se les dan.

El niño necesita desarrollar su potencial emocional: su mirada, su sonrisa, su llanto, sus gritos y agresividad, y por ello necesita responder a sus mensajes, comunicando sus sentimientos y alegrías. Asimismo, implica que desarrollen sus capacidades para convertirlas en recursos cognitivos personales, emocionales y sociales como ser humano; para un buen beneficio del desarrollo emocional Beà (2019) manifiesta que a través del desarrollo emocional se adquiere:

- Una estructura de personalidad estable y suficientemente sólida como para avanzar en la vida (ello implica seguridad en sí mismo, fortaleza, sentido de realidad, tolerancia a la frustración, cierta dosis de agresividad que le lleve a luchar para modificar aquello que no le agrada, etc.)
- Habilidades sociales adecuadas, o sea capacidad de relación para lo cual es necesario la empatía y el interés por el otro.
- Interés por el entorno, por la vida y por la capacidad de explorar y de aprender que abrirá paso al desarrollo cognitivo.

La vida diaria ayuda al niño a explorar y explorar una amplia gama de emociones, desde la alegría y la adicción hasta la ira y el miedo, apoyando el desarrollo emocional desde el hogar y la escuela.

Desarrollo emocional de 0 a 3 años, Lazar y cols (como se citó en Stasen, 2007) recalca que “Dentro de los primeros años los bebés progresan notablemente en cuanto a la expresión de sus emociones, desde el dolor y el placer reactivos hasta patrones complejos de conciencia social” (p.192) es por eso que los bebés recién nacidos poseen las llamadas emociones de supervivencia que son el llanto, interés y disgusto.

Hacia los tres meses, aparece una sonrisa social que anima a los adultos interactúa con él, con el tiempo esa sonrisa se vuelve más específica y la usa más sus padres o tutores. Aparece miedo ante estímulos repentinos en la habitación, se ríe cuando toca sus juguetes y distingue entre gestos y gestos de enfado Tristeza.

En el quinto mes, el niño comienza a prestar atención a otros estímulos a su alrededor. La sorpresa también apareció cuando esperaba una sonrisa y vio una cara enfadada en el interior, desarrolla habilidades de empatía, es posible que se eche a llorar al ver a otro niño llorar, comienza a reprimir sus emociones y a superar pequeñas situaciones de miedo.

El medio social donde vive, le permite al niño experimentar y emergerse en el mundo de las emociones, de tal manera, Stasen (2007) menciona “Durante los dos primeros años, el contexto social provoca, guía e identifica las diferentes emociones en el niño” (p. 194) es por eso que el niño comienza a tener una gran necesidad de seguridad que lo encuentra en la madre; a los dos años el niño es consciente de la mirada de las otras personas, por lo que precisa de su aprobación como forma de refuerzo y afianzamiento de su personalidad, asimismo puede imitar la expresión facial de emociones básicas (rabia, alegría, tristeza, sorpresa, asco)

A los tres años, distingue a las personas por su relación afectiva con ellas: con quienes juega, lo alimenta, lo pasea, etc. La fantasía ha existido desde los tres años, ayudándola a explorar y aceptar una amplia gama de emociones, desde el amor y la adicción hasta la ira, la resistencia y el miedo.

Entre los 4 a 6 años aparece en la edad preescolar, donde el juego con los compañeros es fundamental, el lenguaje es más rico y fluido, el vocabulario emocional es mucho más complejo, lo que permite a los niños comprender la realidad, comunicar experiencias experimentando y expresando emociones es mucho más complejo; A esta edad, el niño desarrolla la conciencia de las emociones, haciéndole consciente de lo que siente y por qué lo siente.

## Educación de las emociones

En la educación, los procesos de aprendizaje son complejos por ser el resultado de múltiples causas articulados en un solo producto. Estas causas, son fundamentalmente: cognitivo y emocional. Sin embargo, el modelo educativo, en general tiende a ignorar o minimizar los aspectos emocionales y en la medida que el educando asciende dentro del mismo, éstos son cada vez menos tomados en cuenta. Sin embargo como resultado de la teoría de las inteligencias múltiples, se ha abierto un nuevo debate en pedagogía que incluye el papel de las emociones como uno de los aspectos fundamentales a ser considerados en la formación integral del educando. Es propio en las ciencias sociales, definir constructos teóricos que las emociones no escapan a este dilema. Nadie pone en duda que todos los seres humanos experimentamos su existencia, aunque no siempre podemos controlar sus efectos, por tal motivo es importante considerar a la educación emocional como un aspecto tan importante en la formación del individuo como lo es la educación cognitiva, por ser ambas un todo, las cuales están ligadas una a la otra, que no se puede pensar en considerar la posibilidad de desarrollar estos aspectos por separado. El acto educativo es posible solo a la presencia de sus dos actores principales, los estudiantes y los profesores, influyendo los segundos sobre las emociones y los sentimientos de los primeros, dentro de un contexto cultural específico, que es en última instancia el lugar donde se define lo que asumimos como emociones y sentimientos. Las emociones definir las que son, es extremadamente enrevesado y dificultoso, dado que son fenómenos cuyo origen es multicausal. Estas se asocian a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y

acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran intensidad, las mismas se vinculan con las necesidades biológicas y bajo el control de las formaciones subcorticales (Bustamante, 1968, como se cita en Martínez, 2009), lo que hace que se presenten de diversas formas y cumplan funciones determinadas generando distintas consecuencias (Puente, 2007). *Revista Educación* 36(1), 97-109, ISSN: 0379-7082, enero-junio, 2012

La emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada en calidad de valoración primaria (Bisquerra, 2001), esta respuesta puede llegar a ser controlada como producto de una educación emocional, lo que significa poder ejercer control sobre la conducta que se manifiesta, pero no sobre la emoción en sí misma, puesto que las emociones son involuntarias, en tanto las conductas son el producto de las decisiones tomadas por el individuo (Casassus, 2006).

Esto significa que, las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales. Se pueden clasificar en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros y significan que la situación es beneficiosa, como lo son la felicidad y el amor; negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables y se percibe la situación como una amenaza, entre las que se encuentran el miedo, la ansiedad, la ira, hostilidad, la tristeza, el asco, o neutras cuando no van acompañadas de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa (Casassus, 2006). Las emociones se clasifican además según la respuesta que brinda el sujeto como de alta o baja energía, por último, es importante destacar que es posible que se manifiesten distintas emociones a la vez (Santrock, 2002).

En la actualidad podemos considerar que las sociedades modernas vienen desarrollándose a un acelerado ritmo, marcado por innovaciones tecnológicas y científicas: la era digital, la sociedad de conocimiento marcan un ritmo vertiginoso, donde los sujetos parecen tener cada vez menos herramientas para asumir situaciones como el estrés, la

ansiedad o la depresión. En este sentido, la Encuesta Nacional de Salud Mental 2015 reconoce que la exposición a eventos estresantes como las condiciones de conflicto y guerra interna, junto con la inequidad y la pobreza, constituyen factores de riesgo para los problemas sociales y de salud mental (Ministerio de Salud, 2015). Por ende, es necesario preparar desde un primer momento a los niños con habilidades para la vida que les permitan interactuar en el mundo, dotándolos de herramientas que les faciliten desarrollar la capacidad de tomar decisiones emocionales con las que puedan prevenir conflictos como el estrés, el burnout, la intolerancia, las adicciones y, en general, cualquier situación en el marco de las enfermedades mentales, a la vez que puedan fomentar el deterioro de su bienestar (Palomero, 2012)

Si la posmodernidad genera grandes riesgos, y a través de la educación se pueden desarrollar elementos que contribuyan a contrarrestar sus efectos gracias a la interacción del niño con sus cuidadores, entonces será necesario potencializar esta relación como un dispositivo protector, instaurándola confianza básica entre los infantes sus agentes educativos (Arias, 2012).

Si bien es cierto que el término ‘cuidadores’ se refiere comúnmente a los padres, las condiciones actuales han obligado a que los infantes lleguen más tempranamente a diferentes lugares para ser cuidados; así, dicho papel se comparte entre quienes los acompañan en casa y quienes pasan la mayor parte del día acompañándolos en guarderías, hogares o programas de atención. Es decir, los docentes o agentes educativos que atienden al niño en la primera infancia pasan a ser sustitutos que favorecen el desarrollo integral.

Para Winnicott, el vínculo afectivo que brinde el cuidador al niño se constituye en el medio para que este desarrolle confianza y estabilidad en sus relaciones futuras y en su manera de interpretar el mundo: este facilita su emocionalidad posibilitándole así el verdadero desarrollo de su selfi.

El desarrollo emocional tiene lugar cuando se han provisto las condiciones adecuadas para ello; el impulso a desarrollarse nace del mismo niño, de su interior. Las fuerzas que impelen hacia la vida, hacia la integración, son inmensamente potentes y hacen que el niño y la niña, en condiciones favorables, hagan progresos; cuando las condiciones no son suficientemente positivas, estas fuerzas quedan retenidas en el interior del niño y de la niña, a los que de una forma u otra, tienden a destruir.(Winnicott & Beltrán, 1981, p.76).

Sin embargo, educar en y para lo emocional no es un concepto nuevo. Desde la década de 1990, Peter Salovey y Jhon Mayer se han referido la inteligencia emocional; sin embargo, este concepto no ha trascendido los límites de la escuela y, aún hoy, el desarrollo cognitivo es el centro del proceso educativo formal y ocupa la mayor parte del currículo. Cabe aclarar que algunos han empezado a preocuparse por el tema y, a partir de la década de 2000, se han ido ganando espacios que se evidencian en el aumento de investigaciones, publicaciones y socializaciones de experiencias educativas en cuanto a la incursión de la educación emocional en contextos educativos(Bisquerra et al., 2012).

Ciertas evidencias demuestran que un trabajo serio en el aprendizaje y en el manejo de las emociones pasa a convertirse en un factor protector frente a comportamientos de riesgo, con lo cual mejora el funcionamiento del sistema inmune y disminuyen las posibilidades de contraer enfermedades. Pero ¿qué es la emoción? Según Gil (2016),

Las emociones parecen tener una naturaleza dual: por una parte, pueden parecer meros automatismos o impulsos, similares a los que poseen los animales no humanos, vinculadas a la supervivencia y la satisfacción de necesidades básicas; por otra, un fenómeno complejo, difícilmente separable de otros fenómenos mentales más sofisticados, como los recuerdos, las creencias o las expectativas.(p.207)

Aprender a focalizar las emociones permitirá tener más éxito en cuanto a desempeño personal y social. De allí lo descrito por Goleman (1996) en el sentido de proveer inteligencia a la emoción mediante el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la capacidad de motivarse a sí mismo, el conocimiento de las emociones propias y de otros, etc.

Recuérdese que la emoción acontece en el cerebro: estructuras como el sistema nervioso y en particular la amígdala, son responsables de nuestras emociones. Así entonces, el equilibrio entre las inteligencias racional y emocional será lo que garantizará mayores posibilidades de éxito, gracias a la homeostasis entre ellas (Goleman, 1996). Como se mencionó, el cerebro se desarrolla con más eficiencia durante la primera infancia, y en particular durante la maduración posnatal, por lo cual resulta un buen periodo para trabajar en el desarrollo de habilidades de tipo cognitivo y, sobre todo, en lo emocional.

Si sumado a este desarrollo natural del cerebro se le provee al niño experiencias estimulantes, podría pensarse que las ganancias sean a todo nivel; es decir, su capacidad cognitiva y sus resultados a mediano y largo plazos mejorarán, al tiempo que disminuirán los niveles de repitencia y deserción escolar, y aumentarán la capacidad de relacionarse con otros y consigo mismo por medio de un adecuado manejo de las emociones.

Según Bisquerra Alzina, Álvarez Fernández, & Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica (2000), la educación emocional es entendida como un proceso formativo que ayuda al desarrollo de las emociones y va de la mano con los logros y aprendizajes cognitivos del ser humano y de su personalidad de manera integral, con el fin de que el sujeto pueda asumir de mejor manera las diferentes situaciones en que nos pone la vida cotidiana, buscando alcanzar el bienestar personal y social. Así entonces, un trabajo organizado y sistemático sobre lo cognitivo y lo emocional pone de manifiesto la necesidad de que la formación impartida en la familia y en la escuela converjan en una posición unificada que le permita al sujeto conocerse en sus fortalezas y debilidades cognitivas y, sobre todo, aquellas que son “esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración a los demás” (Vivas, 2003).

Como se mencionó anteriormente, existen hoy lineamientos diversos que claman por dicha integralidad en la educación. Tal es el caso de los planteamientos hechos en documentos como el Informe Delors, donde

se declara que la educación tiene cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los demás, y aprender a ser. Con ellos se pretende fundamentalmente que la educación sea “un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás, sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones” (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Delors & Unesco, 1997). Según Álvarez (2001), “la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa,...)”. Más aún, en el documento *Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia* se afirma que

La integralidad no solo involucra a aquellos sectores que surjan de la estructura del Estado (salud, educación, cultura, bienestar, planeación, etc.) sino también a los diversos actores de la estructura social (sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, academia, comunidad, entre otras). Se soporta en una gran acción colectiva en favor del propósito de garantizar el desarrollo de los niños y las niñas en su primera infancia, que exige que cada actor involucrado reconozca la importancia central de su papel y ponga al servicio del proceso sus saberes, su estructura institucional, sus acciones, recursos y capacidades, así como su apertura para transformarse. (Presidencia de la República et al., 2011, pág. 11).

Para ello es necesario no solo considerar a los niños, sino a otro actor fundamental, “el agente educativo”, y la manera en que este genera estrategias que potencialicen el desarrollo de las competencias emocionales. Emerge aquí otro elemento: las prácticas pedagógicas que utilizan los agentes educativos, entendiendo, claro está, que el concepto de prácticas pedagógicas es un concepto amplio que posee diferentes matices según el enfoque epistemológico con el que sea observado; incluso, podrá mantener diferentes denominaciones como praxis pedagógica, práctica docente o práctica formativa, y podría llegar a tener diferentes particularidades según el grupo poblacional al que se dirija la acción educativa (Moreno, 2002).

Resulta necesario, entonces, de finir qué es una práctica pedagógica. Según Suárez, González, Proenza y Cárces (2014), y bajo una mirada tradicional, esta hace referencia al acto y a las estrategias usadas por el docente en el salón de clase que posibilitan la integración de su quehacer diario en el acto educativo cotidiano. Esta definición refiere al aula de clase como único espacio posible de acción educativa, cuyo responsable y actor fundamental es el maestro. Sin embargo, en Pedagogía y praxis educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria, Runge y Muñoz (2012) retoman los planteamientos de Dietrich Benner: sostiene que el concepto de práctica educativa ha evolucionado hasta el punto en que hoy comprende no solo las interacciones presentes en la escuela, sino todo el entramado social.

La praxis educativa aparece como una forma de autoconservación humana, de humanización, con la que se busca la superación del “desvalimiento” (Pestalozzi, 1993) y el estado de no formación de las nuevas generaciones —“el ser humano sólo puede devenir humano mediante la educación” (Kant, 1983)— y desde el punto de vista de la dinámica social misma, como una estrategia social con la que se busca la auto reproducción y persistencia de la sociedad misma a partir de dinámicas de mediación entre individuos. (Runge & Muñoz, 2012, p.85)

Según Benner (1990), la educación puede tener un sentido afirmativo, que se da a través de normas y usos convencionales de la educación, es decir, que quien educa actúa de acuerdo con unos fines propuestos y unas metas trazadas. Sin embargo, es necesario considerar que los sujetos que se educan no solo están expuestos a las intencionalidades pedagógicas del docente o del sistema mismo; por el contrario, están expuestos constantemente a todo tipo de influencias que van más allá de los fines iniciales e inciden en el proceso de educación (Benner, 1990). Esto último es denominado por el autor en cuestión como el sentido no afirmativo de la educación, que no sigue ni los mecanismos de una educación intencionada ni los de una funcional. Lo que hace es confrontar la intencionalidad de la interacción pedagógica con la exigencia, derivada del principio de incitación a la autonomía, de justamente no

perseguir en la educación ninguna intención normativa; al mismo tiempo, no interpreta funcional o disfuncionalmente las relaciones entre la interacción pedagógica y las demás formas de praxis social, sino que intenta conformarlas de acuerdo con el principio regulativo de una transformación de la determinación puramente social de la interacción pedagógica en una determinación práctica. (Benner, 1990, p20)

Es necesario considerarla importancia de cualquier influjo que tenga efecto sobre el sujeto que se educa, independiente de lo que acontezca y más allá de la intención de educar la emoción dentro del aula de clase, pues la emoción acontece en todos los espacios vitales y es la praxis. Según el planteamiento histórico praxeológico del mismo autor, las prácticas educativas humanizan al sujeto no solo en la mera transmisión de conocimientos, sino que a través de ella se contribuye a la supervivencia humana, ya que aporta a la reculturización y a la existencia de la sociedad (Runge & Muñoz, 2012)

Según lo anterior, la práctica pedagógica de los agentes educativos que atienden primera infancia se considera el ejercicio constante de dicho agente en busca del desarrollo de competencias que permitan a la población atendida (primera infancia) el máximo de su potencial por medio de la interacción entre todos los participantes del acto educativo, sea en espacios formales o informales de educación, y que genere un elemento de humanización, de reflexión y de transformación (Vásquez, 2008).

Primera infancia, educación emocional y prácticas pedagógicas son, pues, tres categorías fundamentales cuya relación y estudio potencian las capacidades humanas y tienen incidencia directa en la forma como se relaciona la sociedad. Recuérdese que la educación para la primera infancia tiene el encargo de posibilitar los niños fortalecer sus capacidades y adquirir competencias que los preparen para la vida, reconociéndolos como sujetos plenos de derechos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2006).

Es así como la apuesta por la educación inicial va en pro y debe darse en el marco de la atención integral de los niños de 0 a 6 años; es la base sobre la cual debe edificarse el horizonte educativo de cualquier sociedad. Pero llegar a este punto no ha sido fácil: la historia de la educación inicial ha sido larga y ha pasado por apuestas puramente asistencialistas, que atienden problemas de mendicidad y abandono, hasta la concepción de educación inicial para el ingreso al sistema educativo. Hoy, la educación inicial es un concepto que propone dar a los niños experiencias múltiples y diversas, que promuevan el desarrollo integral de la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

La idea de educación inicial va más allá de la acumulación de contenidos y trasciende las apuestas asistencialistas, en tanto forma parte de la llamada atención integral; su intencionalidad pedagógica se centra en promover el desarrollo infantil, así como en reconocer las particularidades de cada sujeto en los propios ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta las características particulares del entorno donde se desarrolla. Lo anterior requiere que el agente educativo que acompaña la primera infancia sea capaz de construirse en la práctica cotidiana, dentro de lo cual se incluirían reflexiones continuas acerca de su acción pedagógica, de manera que estas ayuden a que los niños adquieran competencias para la vida y se constituyan como sujetos de derechos en una sociedad.

A raíz de la información escrita a lo largo de los párrafos anteriores, tanto la problemática, antecedentes, teorías y conceptos relacionados al tema a tratar, la presente investigación tuvo como objetivo general determinar el efecto de la aplicación del programa aprendo jugando en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales de los niños de 5 años en la institución educativa, así mismo ese fin se planteó la siguiente hipótesis general: el programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de las de las habilidades socio-emocionales de los niños de 5 años.

### III: METODOLOGÍA Y RESULTADOS

#### Tipo y diseño de investigación

Es una investigación aplicada, con un diseño experimental ya que se tiene control sobre la situación, lo que permitió la manipulación de la variable independiente, se trabajó con grupo de control y grupo experimental.

La población estuvo conformada por todos los alumnos de cinco años matriculados en la institución, estos fueron distribuidos en dos grupos: 26 alumnos en el grupo control y 27 alumnos en el grupo experimental.

Criterios de inclusión: Alumnos de cinco años, Ambos sexos, Matriculados en la sección, que estuvieron presentes en la evaluación de entrada - salida y siguieron todo el proceso del programa.

Criterios de exclusión: Estudiantes que faltaron a una de las evaluaciones (entrada o salida), estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, estudiantes cuyos padres o tutores no firmaron el consentimiento informado Vara (2012, p. 323), señala que la muestra no probabilística no responde a criterios estadísticos sino prima la razón del investigador.

#### Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Según Guffante, Guffante y Chávez (2016, p.97), las técnicas representan los diferentes modos que usa el investigador para recolectar la información y los instrumentos vienen a constituir los medios del cual se vale para recabar la información. Para esta investigación se utilizó la entrevista como técnica y como instrumento el test o prueba de autorreporte del bienestar socio emocional, que permitió recabar con mayor precisión la información. Según Ibid (p.100) el test o prueba presentan alto nivel de uso en investigaciones en el ámbito educativo debido a que dichos instrumentos recauda información de manera precisa.

## Ficha técnica del instrumento: Autorreporte del bienestar socioemocional

Tabla 1

### Ficha técnica

Denominación:	Autorreporte del bienestar socioemocional
Autores:	Edwards., Hurtado Lira,M. y Seguel,X.
Año:	2005
Procedencia:	Chile
Administración:	Individual
Estructura:	La prueba consta de 22 ítems.
Nivel de escala calificación:	Mayor grado de bienestar= 1, Menor grado de bienestar = 0
Tiempo:	10 a 15 minutos

**Descripción:** Lira, Edwards, Hurtado y Seguel (2005, p. 41,52) el propósito de la prueba fue de recabar datos sobre la apreciación global del funcionamiento del niño de educación inicial en el área socio emocional en relación con sus compañeros de clase y determinar necesidades para su intervención, este instrumento presenta un formato para niñas y otro para niños que se diferencian solo en las imágenes y las consignas dirigidas según sea el sexo. La prueba consta de 22 ítems y debe ser aplicado en un clima de confianza y seguridad. Validez

### Validez

Hernández et al, (2014) mencionaron que la forma en que un instrumento mide las variables a tratar se denomina validez, y para ésta se confirmar a través del juicio de experto de cinco doctores que emitieron los certificados de validez.

## Confiabilidad del instrumento

En el uso de un instrumento de medición se debe tomar en cuenta de manera indispensable la confiabilidad que presenta, el cual se da a notar cuando se obtienen resultados similares en su aplicación reiterada en un mismo grupo o individuo (Hernández Sampieri et al., 2013; Kellstedt y Whitten, 2013; y Ward y Street, 2009). En este caso, la confiabilidad se identificó en la aplicación del instrumento a 20 niños los cuales fueron escogidos de manera aleatoria y que no forman parte de la muestra.

El instrumento aplicado es dicotómico ya que cuenta sólo con dos alternativas posibles de respuesta donde: 1 punto señala que el estudiante logró brindar la respuesta correcta de la pregunta y 0 puntos refiere a que el alumno no logró brindar la respuesta esperada. Por tales características, se hizo uso del Test de Kuder Richardson-20 para determinar el coeficiente de confiabilidad del, a través de la fórmula:

$$KR - 20 = \left( \frac{K}{K - 1} \right) * \left( 1 - \frac{\sum p \cdot q}{V_t} \right)$$

Donde:

KR-20 = Coeficiente de Confiabilidad (Kuder Richardson) k = Número de ítems que contiene el instrumento.

Vt: Varianza total de la prueba.

$\sum p \cdot q$  = Sumatoria de la varianza individual de los ítems.

p = TRC / N; Total respuesta correcta entre número de sujetos q = 1 - p

**La Confiabilidad** del instrumento se determinó mediante el Coeficiente de Confiabilidad (Kuder Richardson), luego de aplicar a un grupo piloto (20 niños).

**Tabla 2**

*Confiabilidad del test del bienestar socioemocional*

Estadísticas de fiabilidad	
KR-20	N
0,82	20

Fuente: Excel 2016

El puntaje que se obtuvo como resultado es de 0.82, lo que señala que el instrumento utilizado presenta un nivel elevado de confiabilidad (tabla 2).

## Métodos de análisis de datos

Vara (2012, p.347) menciona que para realizar el análisis de investigación de tipo cuantitativa se usa como medio las estadísticas que permitirá a través de los gráficos analizar, comparar, relacionar y los resultados de la investigación. En el estudio se utilizó el Test de evaluación del bienestar socio emocional recabando los datos de los niños de 5 años en sus dos momentos tanto en el pre-test como el post test. Luego se elaboró la base de datos utilizando el programa estadístico SPSS versión 25 en español y se registró los datos procedentes de los instrumentos. Con la finalidad de realizar el análisis descriptivo se procedió a elaborar las tablas con sus respectivas figuras, en relación a los objetivos de la investigación hallando las frecuencias y porcentajes. Para la contratación de hipótesis se utilizó el análisis Inferencial se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, que es una prueba no paramétrica (escala de valoración) aplicada a dos muestras independientes.

## Consideraciones éticas

González (2005, p.11), manifiesta que el campo de la investigación debe ser tratado con ética por parte de todas las personas que hacen uso de conocimiento por el respeto a la producción científica, las actitudes no éticas deben ser erradicadas porque no contribuye con el desarrollo científico; respondiendo a este concepto, la presente investigación recaudará y procesará la información del grupo de estudio de forma transparente sin modificar o inventar algún dato, ya que estos estarán evidenciados en el instrumento utilizado.

Asimismo, este estudio contó con la autorización de la promotora de la institución educativa donde pertenece la muestra evaluada. Además, se mantuvo el anonimato de cada alumno encuestado con el fin de brindar respeto y consideración de los mismos, libre de prejuicio.

## Análisis descriptivo de los resultados

Tabla 3. Muestra de estudio.

Niños	n	Porcentaje
5 AÑOS "A" GRUPO CONTROL	26	49,06%
5 AÑOS "B" GRUPO EXPERIMENTAL	27	50,94%
TOTAL	53	100,00%

*Nota:* Tomado de la Ficha Matrícula.

Del total del tamaño de la muestra que lo conforman 53 (100%) niños y niñas del aula de 5 años A y B, estos se reparten entre el grupo control con 49,06% y experimental con 50,94%.

## Resultados de la variable Habilidades Socio emocionales (pre test y postest)

**Tabla 4.**

Nivel de logro en las Habilidades Socio emocionales de ambos grupos

Tabla cruzada Grupo*Habilidades socio-emocionales						
Habilidades socio-emocionales						
			Bajo	Medio	Alto	Total
Grupo	Pretest Control	Recuento	2	6	18	26
		% dentro de Grupo	7,7%	23,1%	69,2%	100,0%
	Pretest Experimental	Recuento	1	4	22	27
		% dentro de Grupo	3,7%	14,8%	81,5%	100,0%
	Postest Control	Recuento	2	7	17	26
		% dentro de Grupo	7,7%	26,9%	65,4%	100,0%
	Postest Experimental	Recuento	0	0	27	27
		% dentro de Grupo	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total		Recuento	5	17	84	106
		% dentro de Grupo	4,7%	16,0%	79,2%	100,0%

*Nota:* Tomado del Instrumento Aplicado

## Discusión de los resultados

La hipótesis general de la investigación fue determinar si el programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños de 5 años de la Institución Educativa Privada, los resultados mencionan que en primera instancia los puntajes obtenidos en el pre test muestran que tanto el grupo de control como experimental muestran niveles semejantes; sin embargo, en el post test, se da a notar que los puntajes de aquellos que pertenecen al grupo control se diferencian de manera significativa con los resultados del grupo experimental , U- Mann-Whitney:  $p=0,000 < 0,05$  y  $Z=-5,831 < -1,96$  (punto crítico al 95% del nivel de confianza),

por lo tanto, se puede afirmar que el Programa aprendo jugando tiene un efecto estadísticamente significativo en el desarrollo de habilidades socio emocionales en los niños de 5 años de la Institución Educativa estudiada. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Quiroz (2018) quien señala que la aplicación de un programa basado en la inteligencia emocional mediante la realización de actividades recreativas “PSEMOC” incrementa el aprendizaje y la regulación de las emociones propias de las personas, así como también contribuye en la identificación de los sentimientos de los demás, desarrollando relaciones interpersonales efectivas. Asimismo, tras estos resultados, se puede suponer el aumento en cuanto al desempeño académico de los estudiantes, ya que Gambini (2018) afirma que el aumento de las aptitudes socioemocionales de las personas, basado en tres dimensiones: habilidades sociales, clima de clase y valores, genera el aumento en cuanto al rendimiento escolar de cada alumno, pues estas variables muestran una relación estadísticamente significativa positiva.

En relación a las hipótesis específicas planteadas en la presente investigación, En primer lugar, se señala que el programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de adaptación al trabajo escolar de los niños de 5 años en la institución educativa privada. Los resultados muestran que en relación al post test, se presenta diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la muestra en la prueba U-Mann-Whitney:  $p=0,001 < 0,05$  y  $Z=-3,196 < -1,96$  (punto crítico al 95% del nivel de confianza), siendo aquellos que pertenecen al grupo control, el porcentaje de alumnos que obtuvieron resultados favorables y de alto nivel son 53.8%, mientras que en grupo experimental, muestra que la mayoría de los alumnos (92.6%) presentan nivel alto de logro. Dichas cifras corroboran la eficacia del programa en cuanto el desarrollo de la adaptación al trabajo en los alumnos de 5 años. Entonces, tomando en cuenta que la adaptación al trabajo escolar se refiere a la motivación, interés y capacidades tanto sociales, comportamentales e intelectuales, que tienen los estudiantes para responder a las demandas académicas (Zhang, Cui, Zhou, Cai y Liu, 2018), los resultados corroboran lo sustentado por Vicario, Martínez y Hurtado (2018) los cuales afirman que la implementación

de un programa de educación emocional tiene efectos estadísticamente significativos en el incremento de solución de problemas, toma de decisiones, participación, trabajo en equipo de los infantes

La segunda hipótesis específica señala que el programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de adaptación social de los niños de 5 años en la institución educativa privada. A raíz de los puntajes obtenidos, tanto en el pre como en el post test, se puede concluir que el Programa aprendo jugando tiene efectos significativos en el desarrollo de la adaptación social de los estudiantes, puesto que los puntajes en el post test mencionan que existe desigualdades significativas entre el grupo control y experimental en la prueba U-Mann-Whitney:  $p=0,001 < 0,05$  y  $Z=-3,350 < -1,96$  (punto crítico al 95% del nivel de confianza), siendo que el grupo en donde no se ha aplicado el programa presenta menor porcentaje de alumnos (57.7%) que presentan altos niveles de dicha capacidad en comparación del grupo donde se intervino con el programa (96.3%). Debido a que la adaptación social se conceptualiza como aquella capacidad para poder reconocer y adquirir valores, ideas, comportamientos y formas de interacción socialmente aceptadas (Castillo, 1993.p.90).

En cuanto a la tercera hipótesis específica la cual menciona que el programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de la autoestima de los niños de 5 años de la institución educativa, a raíz de los resultados obtenidos, se evidencia la eficacia del programa en el desarrollo de la autoestima, ya que en la prueba U-Mann-Whitney:  $p=0,320 > 0,05$  y  $Z=-0,994 > -1,96$  (punto crítico al 95% del nivel de confianza) se pudo notar que existen diferencias significativas en el puntaje del post test del grupo control frente al grupo experimental, debido a que el primer grupo muestra un menor porcentaje (57.7%) de alumnos que alcanzan un nivel alto en contraste con el grupo experimental (92.6%), lo que significa que aquellos que fueron intervenidos con el programa tienen mayor puntaje alto en la dimensión de autoestima del test utilizado. Entonces, tomando en cuenta lo mencionado por Miiancos (2006.p.53), el cual define conceptualmente la autoestima, podemos afirmar que el programa aprendo jugando potencializa el

valor que los estudiantes se brindan a sí mismos, tomando en cuenta las diversas capacidades, habilidades y conocimientos que poseen, lo cual genera un conjunto de pensamientos, sentimientos y comportamientos, que en este caso son positivos y socialmente aceptados.

Con respecto a la cuarta hipótesis específica indica que el programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de la asertividad de los niños de 5 años de la institución educativa privada, dicha afirmación es respaldada por los resultados observados en el análisis comparativo, donde los puntajes obtenidos durante el pos test , los niños del grupo experimental presentan diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control U-Mann-Whitney:  $p=0,001 < 0,05$  y  $Z=-3,311 < -1,96$  (punto crítico al 95% del nivel de confianza). Este resultado está acorde a lo mencionado por Filella, Cabello, Pérez y Ros (2016), quienes a raíz de su investigación pueden afirmar que la promoción del desarrollo de habilidades emocionales contribuye al incremento en el bienestar de los estudiantes mediante la prevención de conductas inapropiadas y la enseñanza de resolución de conflictos de manera asertiva.

En la quinta hipótesis específica, se concluye que el programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de la independencia personal de los niños de 5 años de la institución educativa privada, debido a que los resultados mencionan que en el pos test , los niños del grupo experimental presentan diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control U-Mann-Whitney:  $p=0,000 < 0,05$  y  $Z=-3,677 < -1,96$  (punto crítico al 95% del nivel de confianza), además, de presentar mejores resultados en sus calificaciones con mayores niveles en su rango promedio. En relación a la definición teórica de la independencia personal, podemos afirmar que el programa desarrollado contribuye de manera efectiva en que los infantes realicen comportamientos guiados a sus propios pensamientos, emociones y metas (BarOn, 1997, en Ugarriza, 2001. p.133).

Asimismo, en la sexta hipótesis específica que se plantea en la presente investigación se acepta la hipótesis alterna, la cual menciona que el programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo del optimismo de los niños de 5 años de la institución educativa privada. Los resultados señalan que los niños que pertenecen al grupo experimental, en el postest, presentan mayores puntajes estadísticamente significativas que los puntajes obtenidos del grupo control U- Mann-Whitney:  $p=0,002 < 0,05$  y  $Z=-3,102 < -1,96$  (punto crítico al 95% del nivel de confianza). Entonces, se puede corroborar que, a raíz de la exposición de los alumnos al programa aprendo jugando se potencia la capacidad de los mismo de resolución de conflictos, control de emociones negativas, así como también contribuye a que presenten pensamientos positivos (BarOn, 1997, en Ugarriza, 2001. p.133) y que presenten expectativas positivas de las consecuencias en diferentes situaciones (Carver y Scheier, 2014)

Finalmente, en relación a la séptima hipótesis, los resultados corroboran que el programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de las respuestas emocionales de los niños de 5 años de la institución educativa privada, debido a que el desarrollo de las respuestas emocionales de los niños de inicial de la Institución Educativa Privada San Martín de Porres de Santa Anita, en el pos test, los niños del grupo experimental presentan diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control U-Mann-Whitney:  $p=0,009 < 0,05$  y  $Z=-2,626 < -1,96$  (punto crítico al 95% del nivel de confianza) , siendo los puntajes más altos que los del grupo de control. Dicha afirmación se relaciona con la investigación de Guevara (2017), donde tras la aplicación del programa juguemos juntos, pudo comprobar la efectividad de las habilidades socioemocionales en el reconocimiento, regulación y expresión adecuada de los sentimientos propios, así como también en la administración de los recursos afectivos que cada persona debe presentar con el fin de incrementar las respuestas emocionalmente apropiadas para cada situación.

## IV. Conclusiones

**Primera:** El programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales de los niños de 5 años de la institución educativa privada, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene  $p$  valor =  $0,000 < 0,05$  y  $Z = -5,831$ , determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental, los que obtuvieron mayores niveles del desarrollo de las habilidades socio emocionales

**Segunda:** El programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de adaptación al trabajo escolar de los niños de 5 años en la institución educativa privada, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene  $p$  valor =  $0,001 < 0,05$  y  $Z = -3,196$  determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental, los que obtuvieron mayores niveles de logros en esta dimensión.

**Tercera:** El programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de adaptación social de los niños de 5 años en la institución educativa privada, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene  $p$  valor =  $0,001 < 0,05$  y  $Z = -3,350$ , determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental, los que obtuvieron mayores niveles de logros en esta dimensión.

**Cuarta:** El programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de la autoestima de los niños de 5 años en la institución educativa privada, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene  $p$  valor =  $0,003 < 0,05$  y  $Z = -2,975$ , determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental, los que obtuvieron mayores niveles de logros en esta dimensión.

- Quinta:** El programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de la asertividad de los niños de 5 años en la institución educativa privada, cuya Prueba de : U de Mann-Whitney, tiene  $p \text{ valor} = 0,001 < 0,05$  y  $Z = -3,311$ , determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental, los que obtuvieron mayores niveles de logros en esta dimensión.
- Sexta:** El aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de la independencia personal de los niños de 5 años en la institución educativa privada, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney tiene  $p \text{ valor} = 0,000 < 0,05$  y  $Z = -3,677$ , determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental, los que obtuvieron mayores niveles de logros en esta dimensión.
- Séptima:** El programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo del optimismo de los niños de 5 años en la institución educativa inicial privada, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene  $p \text{ valor} = 0,002 < 0,05$  y  $Z = -3,102$ , determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental, los que obtuvieron mayores niveles de logros en esta dimensión.
- Octava:** El programa aprendo jugando influye significativamente en el desarrollo de las respuestas emocionales de los niños de 5 años en la institución educativa privada, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene  $p \text{ valor} = 0,009 < 0,05$  y  $Z = -2,626$ , determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental, los que obtuvieron mayores niveles de logros en esta dimensión.

## V. Recomendaciones

En función a los resultados obtenidos se hace las siguientes recomendaciones:

Primera: Hacer réplicas del programa aprendo jugando en otras aulas de la Institución educativa en estudio con la finalidad de mejorar las habilidades socioemocionales de los niños de la institución educativa privada, ya que se corroboró que el programa desarrolló significativamente las habilidades socio emocionales de los niños de cinco años, así mismo que la implementación del juego constituye un componente importante en el proceso del desarrollo de las personas debido a que las actividades lúdicas contribuye a la interiorización de ideas, creencias, pensamientos y sentimientos propios que se generan en las mismas (Lizano y Pereira, 2015).

Segunda: Proponer el desarrollo del programa a los especialistas del nivel de educación inicial de la Ugel.06 genera la innovación de los docentes en cuanto a la aplicación de estrategias pedagógica donde se impulsa el desarrollo de entornos de aprendizaje basados en la relación niño- maestro, en el cual la maestra utiliza el juego como medio para realizar un intercambio de conocimientos y experiencias que contribuyen al aprendizaje significativo desarrollando en el niños sus habilidades emocionales como la asertividad, autoestima, independencia, adaptación escolar y social, además de optimismo y respuestas emocionales que también contribuyen con el aprendizaje de información académicas relacionadas a las diversas áreas o materias que se desarrollan en las instituciones educativas (Mora, Plazas, Torres y Camargo, 2016).

Tercera: Desarrollar talleres dirigidos a las familias con el fin de transferir el programa jugando aprendo a sus hogares ya que los resultados presentados en la investigación determinaron que la alta significancia que tuvo las actividades lúdicas realizadas en el desarrollo de las habilidades socio emocionales de los infantes, las cuales deben ser fortalecidas en las familias como primer agente formador. De esta manera, se contribuye al trabajo interdependiente entre colegio- hogar, mejorando la convivencia en diversos contextos que el niño se encuentre

## VI. Propuesta

### Propuesta para la solución del problema

#### Generalidades

**Título del proyecto: “La creatividad y la emociones”**

**Ubicación geográfica: Lima**

#### Beneficiarios

Directos: estudiantes de educación inicial

Indirectos: maestros y Padres de familia,

#### Justificación

El proyecto parte de la necesidad de desarrollar la capacidad creativa y crítica en los estudiantes del nivel de educación Inicial de la institución para seguir fortaleciendo las habilidades socio emocional y de esta manera lograr que los niños tengan la capacidad de reconocer y controlar sus emociones a través de la expresión corporal y plástica.

#### Descripción de la problemática

En muchas instituciones educativas priorizan los contenidos conceptuales en el desarrollo de las clases dejando de lado las tareas artísticas, haciendo que las horas que los niños permanecen en el colegio sean aburridas, poco innovadoras y creativas, clases que no sorprenden a los niños por lo contrario se acostumbra a lo rutinario. Camacho (2012, p.19) manifiesta que cuando se empieza a utilizar la inteligencia creativa se darán cuenta que se posee la habilidad y capacidad para esta tarea, por lo que se hace necesario desarrollar esta capacidad con el fin de que los niños puedan desarrollar sus habilidades socio emocionales a través de las actividades artísticas como medio para reconocer las emociones y desarrollar la autorregulación de las mismas.

## Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos e indirectos

- a) Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos
  - Promover el desarrollo de la creatividad en los estudiantes de educación inicial.
  - Reconocer y autorregular sus emociones a través de técnicas y estrategias de la expresión gráfica y corporal.
- b) Impacto de la propuesta en los beneficiarios indirectos
  - Contar con un conjunto de técnicas de expresión artística gráfica y corporal para innovar las sesiones de aprendizaje
  - Mejorar las relaciones socio emocional en la escuela y familia.

### Objetivos

#### Objetivo general

Desarrollar un programa de estrategias artística de expresión gráfica y corporal en el desarrollo de la autorregulación emocional

#### Objetivos específicos

Promover el desarrollo de la creatividad, autonomía, seguridad a través del arte.

## Resultados esperados

Objetivo	Posibles resultados
<p>Desarrollar un programa de estrategias artística de expresión gráfica y corporal en el desarrollo de la autorregulación emocional</p> <p>Promover el desarrollo de la creatividad, autonomía, seguridad a través del arte.</p>	<p>Aplica técnicas de arte gráfico plástico y escénicocorporal.</p> <p>Reconoce y autoregula las emociones y mejorarla convivencia.</p> <p>Promueve la creatividad en los niños mejorando suseguridad y autonomía</p> <p>Mejora su nivel de las habilidades comunicativas de forma asertiva y empática.</p>

## Beneficios que aporta la propuesta

Facilitará a los docentes un conjunto de estrategias para desarrollar la capacidad creativa en los alumnos del nivel inicial de la institución además que fortalecerá las habilidades socio emocional como la autonomía, optimismo, asertividad, autoestima permitiendo a los niños desarrollar la capacidad de reconocer y controlar sus emociones a través de la expresión corporal y plástica.

## “El programa aprendo jugando”

### I. Presentación

El programa aprendo jugando es un conjunto de estrategias pedagógica lúdicas cuyo propósito es prevenir algunos problemas socio emocionales de los niños además de promover el desarrollo de las competencias emocionales consideradas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Matos, 2019.p.36). El Programa aprendo jugando (PAJ) responde a la necesidad de reformar la educación a través de la reestructuración de pensamientos a favor del bienestar socio emocional de los estudiantes y de poder enfrentar a los retos de la sociedad del conocimiento, al respecto Morín (2000, en Morales, 2016, p.1) manifiesta que para reformar pensamientos es necesario la reestructuración del pensamiento en complejidad que permita ver a la realidad como un sistema complejo. Desde este punto de vista se considera necesario tomar en cuenta que la acción del educador no debe ser sólo transmitir conocimiento y ver los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera simple, independiente, descontextualizada a la realidad sino por lo contrario; la tarea educativa debe promover el desarrollo del conocimiento de manera integral que responda a las características de un determinado tiempo y espacio, desde este pensamiento no hay verdades completas ni absolutas, la incertidumbre y el error está presente en todo conocimiento. En esta línea de pensamiento el programa aprendo jugando responde al enfoque del socio formativo complejo (ESC) definido por Tobón (2008, p.26) quien afirma que para viabilizar el logro de competencias en la formación de las personas es necesario vincular las acciones pedagógicas con la realidad donde se desenvuelve, permitiendo el incremento de capacidades cognitivas, emocionales y sociales es decir en todas las dimensiones de las personas. Además el programa está lo fortalece teóricamente los aportes de la teorías socio constructivista de Vigotsky, cognoscitiva de Piaget, ecologista de Bronfenbrenner, la teoría del aprendizaje social o del modelado de Bandura y los aportes de la neuro ciencias.

El programa aprendo jugando está conformada por siete módulos donde se utiliza el juego como estrategia de acercamiento del niño con su contexto permitiéndole la reflexión sobre situaciones de su entorno, asumiendo compromisos para mejorar la convivencia y por tanto el bienestar emocional del estudiante.

- Módulo 1: Habilidades de adaptación a las tareas
- Módulo 2: Habilidades de adaptación social
- Módulo 3: Habilidades de autoestima
- Módulo 4: Habilidades de asertividad
- Módulo 5: Habilidades de independencia personal
- Módulo 6: Habilidades de optimismo
- Módulo 7: Habilidades de respuesta emocional

## II. Objetivos

2.1 General: Incrementar las habilidades socio emocionales necesarias para una mejor interrelación personal en la familia, la escuela y la comunidad que contribuyan en su bienestar emocional y social.

2.2 Específicos:

2.2.1 Propiciar en los niños y las niñas su adaptación en las tareas en el colegio.

2.2.2 Propiciar en los niños y niñas su adaptación social

2.2.3 Incrementar en los y las participantes su nivel de autoestima.

2.2.4 Incrementar en los y las participantes las destrezas y habilidades asertivas para mejorar su comunicación

2.2.5 Incrementar las habilidades de autonomía e independencia.

2.2.6 Propiciar el desarrollo de las habilidades del optimismo.

2.2.7 Propiciar el desarrollo de las habilidades en respuesta emocionales en el control de sus emociones.

### III. Estrategias

3.1 Participantes: Niños de 5 años de la IEP San Martin de Porres

3.2 Duración del programa: 08 semanas

3.3 Número de sesiones por semana: 3 (Lunes, miércoles, viernes)

3.4 Tiempo de la sesión: 15 a 20 minutos

### VI. Cronograma de actividades

Módulos	SETIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	N° Sesiones
Módulo 1: Habilidades de adaptación a las tareas	16,18,20			3
Módulo 2: Habilidades de adaptación social	23,25,27,30			4
Módulo 3: Habilidades de autoestima		2,4,7		3
Módulo 4: Habilidades de asertividad		9,11,21		3
Módulo 5: Habilidades de independencia personal		23,25,28		3
Módulo 6: Habilidades de optimismo		30	4,6,8	4
Módulo 7: Habilidades de respuesta emocional			11,13	2

## Desarrollo de las Sesiones

MODULO I		HABILIDADES DE ADAPTACIÓN A LAS TAREAS			
Objetivo del Módulo	Propiciar en los niños y las niñas su adaptación en las tareas en el colegio				
Sesión: 1	Juguemos con las palmadas	Aprendizaje esperado	Fortalecer la atención en la clase	Desempeño	Responde a consignas
Tiempo	20	Materiales	Panel, plumón, papelote, imágenes		
INICIO	<p>La maestra saluda a los niños, luego da a conocer el propósito del juego: mencionando que hoy nos divertiremos jugando y aprenderemos juntos a prestar atención luego se fomenta el dialogo a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Nos gusta jugar? ¿qué necesitamos para jugar y divertirnos?          ¿Todos debemos siempre estar atentos?          ¿Por qué es importante escuchar con atención? ¿Se establecen los compromisos del juego?</p>				
DESARROLLO	<p>La maestra muestra siluetas de palma de manos, y comenta que cada silueta representa una palmada y que todos debemos prestar atención porque por cada silueta de la manito haremos una palma y daremos tantas palmadas como silueta de manos vemos en la pizarra.</p> <p>El juego puede variar según la cantidad de imágenes, se puede hacer pequeños concursos entre compañeros o aumentar otras imágenes que pueden tener otra representación (como dar golpes en el piso con los pies etc.</p>				
CIERRE	<p>Reflexionamos a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Les gustó el juego? ¿Por qué? ¿Por qué algunos amigos se equivocaron? ¿Todos estuvimos atentos? ¿Es importante siempre poner atención?          ¿Qué aprendimos?          Escribimos nuestra consigna: “Yo presto atención siempre” Nos despedimos cantando la canción: Yo presto atención.</p>				

MODULO I		HABILIDADES DE ADAPTACIÓN A LAS TAREAS			
Objetivo del Módulo	Propiciar en los niños y las niñas su adaptación en las tareas en el colegio				
Sesión: 2	El rey manda	Aprendizaje esperado	Promover la adaptación al ritmo del trabajo	Desempeño	Hace las tareas solicitadas.
Tiempo	20	Materiales	Capa, corona, títere, cetro, papelote, colores etc.		

<b>INICIO</b>	<p>Después de saludarnos y recordar el juego anterior, se da a conocer los propósitos del juego: Hoy aprenderemos a seguir consigas u órdenes para divertirnos mejor.</p> <p>Luego se fomenta el diálogo a través de las siguientes preguntas:                  ¿Quién es un rey? ¿Qué hace el rey? ¿Por qué debemos obedecer sus órdenes                  ¿Por qué es importante escuchar obedecer y hacer las tareas solicitadas?                  Se establecen los compromisos del juego.</p>
<b>DESARROLLO</b>	<p>Los niños y niñas salen al patio, la maestra presenta a títere cuyo nombre es el Rey Simón mencionado las cualidades de él, como por ejemplo: Simón es un amigo que le gusta que los niños y niñas estén atentos y realicen lo que él manda de lo contrario él se molesta y se va.</p> <p>El juego se inicia con la frase: Simón dice que: Todos saltemos, Las niñas den un grito. Los niños corran etc.</p> <p>Los niños o niñas que no realizan las órdenes de Simón saldrán del juego. Luego la maestra coloca a un niño o niña la corona, la capa y cetro indicando él o ella dará las órdenes a sus compañeros.</p> <p>El juego puede variar se puede hacer en pares, grupos pequeños</p>
<b>CIERRE</b>	<p>Reflexionamos a través de las siguientes preguntas:                  ¿Les gustó el juego? ¿Por qué? ¿Por qué algunos amigos no siguieron las órdenes del Rey Simón? ¿Todos estuvimos atentos? ¿Es importante hacer las tareas que solicitadas? ¿Qué aprendimos?</p>
	<p>Escribimos nuestra consigna: <b>“Con atención obedecerás mejor las órdenes”</b> y la decoramos. Nos despedimos cantando la canción: Me gusta obedecer a la primera.</p>

HABILIDADES DE ADAPTACIÓN A LAS TAREAS					
Objetivo del Módulo	Propiciar en los niños y las niñas su adaptación en las tareas en el colegio				
Sesión: 3	Los tigres y leones	Aprendizaje esperado	Promover la adaptación al ritmo del trabajo	Desempeño	Se adecua al ritmo promedio de trabajo del curso.
Tiempo	20	Materiales	Silla, mesas.		
INICIO	<p>Después de saludarnos y recordar el juego anterior, se da a conocer el propósito del juego: Hoy aprenderemos a seguir consigas de un cuento. Luego se fomenta el diálogo a través de las siguientes preguntas:                  ¿Qué animales conoces? ¿Cuáles son las características de un león o tigre?                  ¿A cuál de ellos te gustaría representar?</p> <p>La maestra explica el juego: Para divertirnos debemos estar muy atentos y hacer los que nos indica el cuento según el animal que cada uno de ustedes representaran (tigres o leones)</p> <p>Se establecen los compromisos del juego.</p>				

<b>DESARROLLO</b>	<p>Los niños y niñas salen al patio, la maestra inicia el juego narrando un cuento: Era un lindo día de sol, en la selva verde y hermosa se encontraban caminando muy alegres los tigres y leones, ellos saltaban y reían. De pronto empezó a llover los tigres corrieron se protegieron debajo de lassillas mientras que los leones se colocaron debajo de las mesas. Luego la lluvia paró y el sol volvió a brillar, a lo lejos apareció un lindo arcoíris, los primeros en salir fueron los leones quienes hicieron una ronda y giraban rápidamente. Los tigres salieron con mucho temor pero se dieron cuenta que se acercaba un cazador, corrieron a avisar a los leones, para protegerse del cazador todos se subieron a las sillas ahí cansados deesperar que se retire el cazador se quedaron dormidos. (el juego puede tener otras variantes aumentando otras escenas del cuento)</p>
<b>CIERRE</b>	<p>Reflexionamos a través de las siguientes preguntas:                  ¿Les gustó el juego? ¿Por qué? ¿Todos nos esforzamos para hacer lo que nos indicaba el cuento? ¿Es importante seguir al grupo? ¿Qué aprendimos?                  Recordamos nuestra consigna: <b>“Con atención obedeceremos mejor”</b>.                  Nos despedimos cantando la canción: Me gusta obedecer a la primera.</p>

MODULO II		ADAPTACIÓN HABILIDADES SOCIAL			
Objetivo del Módulo	Propiciar en los niños y niñas su adaptación social				
Sesión: 4	Las estatuas	Aprendizaje esperado	Respetar las norma del juego	Desempeño	Acepta y respeta reglas
Tiempo	20´	Materiales	papelote, colores etc.		
INICIO	<p>Después de saludarnos y recordar el juego anterior, se da a conocer el propósito del juego: Hoy aprenderemos a respetar las reglas para seguir divirtiéndonos mejor.</p> <p>Se fomenta el dialogo a través de las siguientes preguntas:                  ¿Qué es una estatua? ¿Qué hacen? ¿Qué es una norma o regla? ¿Qué reglas tienes en casa? ¿Los juegos tienen reglas? ¿Por qué debemos respetar las reglas?                  Se establecen los compromisos del juego.</p>				
DESARROLLO	<p>Los niños y niñas salen al patio, la maestra explica las reglas del juego que todos debemos estar atentos para cumplirlas:                  Se elegirá a un niño o niña, quien tocará a un compañero para convertirlo en estatua. Los demás niños deberán correr para evitar ser estatuas. Los niños pueden desencantar al niño que se convirtió en estatua dándole la mano.                  Variaciones del juego se puede utilizar música o pandereta para dar inicio o finalizar el juego.</p>				

<b>CIERRE</b>	Reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Les gustó el juego? ¿Todos respetamos las reglas? ¿Nos divertimos? ¿Por qué? ¿Es importante respetar las normas? ¿Qué aprendimos? Escribimos nuestra consigna: <b>“Respetar las reglas nos hace felices.”</b> Dibujamos en grupo nuestro juego y lo exponemos
---------------	--

MODULO II		ADAPTACIÓN HABILIDADES SOCIAL			
Objetivo del Módulo	Propiciar en los niños y niñas su adaptación social				
Sesión: 5	Un señor con sombrero	Aprendizaje esperado	Fortalecer la amistad entre los compañeros	Desempeño	Tiene amigos/as con quien jugar
Tiempo	20´	Materiales	papelote, colores etc.		
INICIO	Después de saludarnos y recordar el juego anterior, se da a conocer el propósito del juego: Fortaleceremos nuestra amistad jugando todos juntos. Se fomenta el dialogo a través de las siguientes preguntas: ¿Todos tenemos amigos? ¿Quién es tu amigo/a? ¿Por qué es tu amigo/a? ¿Qué hacemos cuando nos molestados con nuestros amigos? ¿Qué pasaría si no tenemos amigos? ¿Por qué debemos querer y respetar a nuestros compañeros? Se establecen los compromisos del juego.				
DESARROLLO	La maestra junto con los niños y niñas del aula observan el video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EHxQCCGDQ1g">https://www.youtube.com/watch?v=EHxQCCGDQ1g</a> , un señor con sombrero, aprendemos la canción. En el patio jugamos a tocar a nuestros compañeros al ritmo y siguiéndolas consignas de la canción: Un señor muy alto y con sombrero me dijo toca el hombro de tu compañero Y yo lo hice lala, lará, lará... Variaciones del juego se puede realizar en círculo o caminando utilizando otras partes del cuerpo				
CIERRE	Reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Les gustó el jugar con sus amigos? ¿Nos divertimos? ¿Debemos jugar con cuidado para no dañar al compañero? ¿Cuándo pedimos disculpas? ¿Qué aprendimos? Escribimos nuestra consigna: <b>¡Los amigos se respetan y se ayudan siempre!</b> Hacemos una tarjeta a mi amigo 				

MODULO II		ADAPTACIÓN HABILIDADES SOCIAL			
Objetivo del Módulo	Propiciar en los niños y niñas su adaptación social				
Sesión: 6	Dados de las disculpas	Aprendizaje esperado	Precisa conductas por las que se merecen pedir disculpa.	Desempeño	Pide disculpas

<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Dado, papelote, colores etc.
<b>INICIO</b>	<p>Previamente la maestra elabora un dado, de tres caras de color rojo y 3 amarillas. Después de saludarnos y recordar el juego anterior, se da a conocer el propósito del juego: aprenderemos juntos cuando debemos pedir disculpa</p> <p>Se fomenta el dialogo a través de las siguientes preguntas:          ¿Alguna vez han pedido disculpas? ¿Cómo nos sentimos cuando nos equivocamos o dañamos a alguien sin querer? ¿Cómo nos sentimos cuando nos disculpan? ¿Alguna vez has disculpado a alguien? ¿Por qué debemos aprender a pedir disculpas?</p> <p>Se establecen los compromisos del juego.</p>		
<b>DESARROLLO</b>	<p>La maestra junto con los niños sale al patio y forman un círculo y lanza el dado a un niño éste lo recibe y lo lanza hacia arriba al caer se observa que color de la cara (si cae en amarillo relatará una situación real o ficticia donde él disculpó a otra persona; si cae en rojo por lo contrario relatará una situación donde él pidió disculpas) finalmente después del relato lanzará el dado hacia otro compañero que realizará la misma acción.</p> <p>Variaciones del juego se puede realizar caminando, corriendo al compás de diversos ritmos etc.</p>		
<b>CIERRE</b>	<p>Reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Les gustó el jugar con sus amigos? ¿Nos divertimos? ¿Pedir disculpas nos hace más amigos? ¿Cuándo pedimos disculpas? ¿Qué aprendimos?</p> <p>Recordamos nuestra consigna: ¡Los <b>amigos se respetan y se ayudan siempre!</b></p> <p>Dibujamos situaciones que merecen pedir disculpas y lo comentamos en familia.</p>		

<b>MODULO II</b>		<b>ADAPTACIÓN HABILIDADES SOCIAL</b>			
Objetivo del Módulo	Propiciar en los niños y niñas su adaptación social				
<b>Sesión: 7</b>	Bailemos con nuestros juguetes	<b>Aprendizaje esperado</b>	Promover actitudes generosas	<b>Desempeño</b>	Comparte.
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	papelote, colores etc.		
<b>INICIO</b>	<p>Previamente se indica a los niños traer su juguete favorito de casa. Después de saludarnos y recordar el juego anterior, se da a conocer los propósitos del juego: Hoy todos compartiremos con nuestros juguetes y fortaleceremos la amistad</p> <p>Se fomenta el dialogo a través de las siguientes preguntas:          ¿Qué significa compartir? ¿Eres generoso? ¿Cuáles son las palabras y frases que nos ayudan a ser generosos? ¿Qué es lo opuesto a ser generosos? ¿Cuáles son las palabras o frases y a voz cuando somos egoístas? ¿Por qué debemos compartir y ayudarnos en el salón?</p> <p>Se establecen los compromisos del juego.</p>				

<b>DESARROLLO</b>	La maestra pide que todos tengan su juguete en la mano. Se explica que bailarán mientras que escuchan la música y cuando se detenga intercambiarán su juguete, con buena actitud con otro compañero. Se repetirá tantas veces el juego procurando que intercambien con la mayor cantidad de compañeros. Recordar que al entregar su juguete deben decir: ¡te presto mi juguete! ¡Gracias! y ¡yo te entrego el mío!
<b>CIERRE</b>	Reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Les gustó compartir sus juguetes? ¿Nos divertimos? ¿Cómo te sientes ahora? ¿Ser generosos nos hace más amigos? ¿Qué aprendimos? Recordamos nuestra consigna: Los amigos se respetan y ayudan siempre. Dibujamos en equipo cuando somos generosos y comentamos en familia.

<b>MODULO III</b>		<b>AUTOESTIMA</b>			
Objetivo del Módulo	Incrementar en los y las participantes su nivel de autoestima.				
<b>Sesión: 8</b>	Las gafas positivas	<b>Aprendizaje esperado</b>	Percibe valoración escolar	<b>Desempeño</b>	Escucha la valoración de sus compañeros hacia su persona.
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Gafas, papelote, colores etc.		
<b>INICIO</b>	Después de saludarnos y recordar el juego anterior luego se da a conocer el propósito del juego: Conoceremos más a nuestros amigos Se fomenta el dialogo a través de las siguientes preguntas: ¿Todos tenemos amigos? ¿Cómo son nuestros amigos? ¿Quieres conocer más de tus amigos y amigas? Se establecen los compromisos del juego.				
<b>DESARROLLO</b>	La maestra entregará a todos los niños unas gafas a través de las cuales podrán ver sólo lo positivo que hay a su alrededor. La maestra utilizando el multimedia proyectará las fotos de todos niños y niñas del aula indicando sus nombres, los niños se colocarán sus gafas positivas, irán mencionando cualidades de sus compañeros, por ejemplo: Juan es bueno porque me presta sus juguetes... María me ayuda a pintar... Luego de mencionar las cualidades aplaudimos las buenas actitudes de nuestros compañeros. Se puede variar el juego cambiando de gafas entre los compañeros. Finalizan dándose todos abrazos y muestras de afecto entre ellos.				
<b>CIERRE</b>	Reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Les gustó ponerse las gafas positivas? ¿Te agradó lo que dijeron de tu persona? ¿Cómo te sientes ahora? ¿Aprenderemos a ver lo bueno de nuestros amigos? ¿Qué aprendimos? Elaboramos nuestra consigna: <b>¡Miremos siempre lo positivo de nosotros y de los demás!</b>				

MODULO III		AUTOESTIMA			
Objetivo del Módulo	Incrementar en los y las participantes su nivel de autoestima.				
Sesión: 9	Mi gran tesoro.	<b>Aprendizaje esperado</b>	Reconocer y valorar sus cualidades	<b>Desempeño</b>	Menciona sus cualidades
Tiempo	20´	<b>Materiales</b>	Caja, espejo, papelote, colores etc.		
<b>INICIO</b>	Después de saludarnos y recordar el juego anterior se da a conocer el propósito del juego: EL juego del tesoro nos enseñará lo valiosos que somos. Se fomenta el dialogo a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es tu mejor tesoro? ¿Por qué lo consideras tu tesoro? ¿Qué debemos hacer para proteger nuestro tesoro Se establecen los compromisos del juego.				
<b>DESARROLLO</b>	La maestra previamente elabora un cofre de cartón y esconde un espejo dentro de éste y explica que adentro hay un tesoro único. Genera mucha curiosidad por parte de los niños y niñas. Los alumnos abrirán el cofre uno por uno, sin decir a nadie lo que ven. Al final, la maestra solicita que digan a todos sus compañeros qué tesoro han visto y les pregunta ¿Por qué? son únicos, maravillosos (ejemplo: el color de sus ojos, su sonrisa, su cabello etc.). Descubrirán que el tesoro que estaba dentro del cofre son ellos mismos Variaciones del juego se puede realizar el juego en círculo o caminando				
<b>CIERRE</b>	Reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Quién es tu gran tesoro? ¿Por qué eres un tesoro? ¿Qué debes hacer para cuidarte? ¿Qué aprendimos? Elabora una medalla y se la coloca con la frase: "Soy único e importante" Recordamos nuestra consigna: <b>¡Miremos siempre lo positivo de nosotros y de los demás!</b>				

MODULO III		AUTOESTIMA			
Objetivo del Módulo	Incrementar en los y las participantes su nivel de autoestima.				
Sesión: 10	¡Yo puedo!	<b>Aprendizaje esperado</b>	Reconoce y valora su esfuerzo	<b>Desempeño</b>	Se muestra contento/a de su trabajo escolar
Tiempo	20´	<b>Materiales</b>	Pelota, papelote, colores etc.		
<b>INICIO</b>	Después de saludarnos y recordar el juego anterior se da a conocer el propósito del juego: Hoy demostraremos que podemos hacer muchas cosas porque todos tenemos talento. Se fomenta el dialogo a través de las siguientes preguntas: ¿Qué cosas te gustan hacer? ¿Qué cosas puedes hacer? ¿Cuál es tu talento? ¿Cómo puede ayudar tu talento a otros amigos? Se establecen los compromisos del juego.				

<b>DESARROLLO</b>	Los niños en el patio forman un círculo grande, al centro la maestra iniciará el juego diciendo la frase ¡Yo puedo! Seguidamente de un talento o cualidad. (Por ejemplo: “Yo puedo bailar marinera” “yo puedo dibujar bonito” “Yo puedo hacer mis tareas solo”). Todos los que puedan hacer lo mismo que la maestra pasan al centro del círculo y reciben los aplausos del grupo. Luego otro niño puede reiniciar el juego mencionando su talento o cualidad.
<b>CIERRE</b>	Reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿El talento nos hace feliz? ¿Por qué algunos tenemos la misma cualidad o talento? ¿De qué le puede servir nuestro talento para ayudar a los demás? ¿Cómo podemos mejorar nuestro talento? ¿Qué aprendimos? Recordamos nuestra consigna: ¡Miremos siempre lo positivo de nosotros y de los demás!

<b>MODULO IV</b>		<b>ASERTIVIDAD</b>			
Objetivo del Módulo	Incrementar en los y las participantes las destrezas y habilidades asertivas para mejorar su comunicación				
<b>Sesión: 11</b>	Tortuga, dragón, persona	<b>Aprendizaje esperado</b>	Expresar ideas, sentimientos de forma positiva	<b>Desempeño</b>	Logra expresar sus ideas, sentimientos en forma positiva
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Títeres, papelote, colores etc.		
<b>INICIO</b>	Después de saludarnos y recordar el juego anterior se da a conocer el propósito del juego: Aprenderemos a comunicarnos de forma positiva para no dañar a nadie. Se fomenta el dialogo a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo es la tortuga? ¿Cómo es el dragón? ¿Cómo se comunican estos animalitos? ¿Cómo se comunican las personas? ¿Con qué animalito te identificas? ¿Cómo nos debemos comunicar o decir algo? ¿Qué aprendimos?				
<b>DESARROLLO</b>	Los niños y niñas formarán un semicírculo y la maestra se ubicará en frente. Al inicio será necesario explicar los tres tipos de comunicación, utilizando la figura de una tortuga, un dragón y una persona. El dragón es un animal que cuando se molesta arroja fuego, por ello las personas que gritan, insultan y dicen palabras que ofenden y hacen daños a otros se parecen al dragón. La tortuga es muy tranquilita tiene vergüenza de hablar y decir lo que piensa, se esconde en su caparazón porque no sabe defender. La persona es la que utiliza la palabra para comunicar lo que siente y piensa siempre con respeto sin hacer daño a los demás. Se inicia el juego dividiendo al grupo en los niños que preguntan o piden y el otro que escuchan y responden. La maestra, sacará de una bolsa la consigna. (Ejemplo: Pedimos una goma al estilo de la tortuga) Los niños y niñas comentan como se sienten cuando han pedido la goma al estilo de la tortuga. Así se continuará el juego con otros pedidos y en otros estilos. Finalizan dándose todos abrazos y muestras de afecto entre ellos.				

<b>CIERRE</b>	<p>Reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo te gusta que se comuniquen contigo? ¿Todos pedimos respeto siempre? ¿Te gustó el juego? ¿Cómo te comunicarás con tus compañeros? ¿Qué aprendimos?</p> <p>Elaboramos en equipo la frase o consigna motivadora: ¡Hablo y escucho para dar alegría!</p> <p>Finalizan la actividad abrazándose entre todos, elaborar su títere del dragón, la tortuga y la persona para comentar en la familia.</p>
---------------	--

<b>MODULO IV</b>		<b>ASERTIVIDAD</b>			
Objetivo del Módulo	Incrementar en los y las participantes las destrezas y habilidades asertivas para mejorar su comunicación				
<b>Sesión: 12</b>	La caja de los sentimientos	<b>Aprendizaje esperado</b>	Responder a preguntas de manera asertiva	<b>Desempeño</b>	Se ofrece a resolver preguntas en clase.
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Caja de sorpresa, imágenes, papelote, colores etc.		
<b>INICIO</b>	<p>Previamente la maestra prepara la caja de los sentimientos con las imágenes que representan las emociones de alegría, tristeza, enfado.</p> <p>Después de saludarnos y recordar el juego anterior. Formamos un semicírculo en el patio luego saludamos a los niños y niñas para dar a conocer el propósito del juego: aprendemos a responder preguntas de manera positiva. Iniciamos el diálogo a través de las siguientes preguntas: ¿qué nos hace feliz? ¿Por qué nos sentimos triste? ¿Cuándo nos enfadamos? ¿Qué nos da miedo?</p>				
<b>DESARROLLO</b>	<p>El juego se inicia cuando la maestra pone al centro la caja de los sentimientos dentro de ella hay figuras de caras que representan la alegría, tristeza, miedo, enfado etc. los niños y niñas harán una ronda al compás de una canción al término de ésta el niño elegido saca una figura y la presenta a sus compañeros ellos preguntarán según la imagen. (Ejemplo: Si saca la cara feliz de la caja, ellos dirán ¿Por qué estás feliz? El niño responderá con cortesía y respeto a sus compañeros) Se concluye el juego cuando todos los niños han tenido la oportunidad de responder y expresarse de forma asertiva respetando a sus compañeros. Finalizan la actividad abrazándose entre todos</p>				
<b>CIERRE</b>	<p>Al concluir el juego reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿cómo nos sentimos cuando podemos expresarnos? ¿Cómo debemos escuchar a nuestros compañeros? ¿Cómo debemos responder a preguntas? ¿Qué aprendimos? Finalmente los niños y niñas dibujan lo que les hace feliz y lo colocan en el panel del aula.</p> <p>Recordamos la frase o consigna motivadora: ¡Hablo y escucho a los demás para dar alegría!</p>				

MODULO IV		ASERTIVIDAD				
Objetivo del Módulo	Incrementar en los y las participantes las destrezas y habilidades asertivas para mejorar su comunicación					
Sesión: 13	iEs la hora de jugar!	<b>Aprendizaje esperado</b>	Reconoce y defiende su derecho	<b>Desempeño</b>	Defiende sus derechos en el patio	
Tiempo	20´	<b>Materiales</b>	papelote, colores etc.			
<b>INICIO</b>	<p>Previamente la maestra condiciona el patio del colegio: determina la meta, establece un espacio para cada niño, proporciona pelotas, sogas, pañuelos. Después de saludarnos y recordar el juego anterior. Formamos un semicírculo en el patio luego saludamos a los niños y niñas para dar a conocer el propósito del juego: Aprenderemos que todos tenemos derechos a jugar en el patio y hacer uso de los materiales con respeto. Iniciamos el dialogo a través de las siguientes preguntas: ¿Te gusta jugar? ¿Con quienes juegas siempre? ¿Cuándo no quieren jugar contigo, cómo te sientes? ¿Qué sientes cuando te niegan un juguete en el patio?</p>					
<b>DESARROLLO</b>	<p>Los niños y niñas salen al patio, la maestra dispone un espacio parcial para cada uno de ellos delimitado por un ula, ula , en los laterales del patio se dispondrán pelotas, pañuelos y bastones.</p> <p>El juego se inicia cuando la maestra dice: Niños illego la hora de jugar! Corran hasta la meta, sin atropellar ni empujar. Se premia con aplausos al niño que llegó primero a la meta.</p> <p>Seguidamente la maestra vuelve a mencionar: Niños illego la hora de jugar!</p> <p>- Coge una pelota y corre a la meta. Se observará que la cantidad de pelotas es menor en relación a los niños por tanto; algunos niños se quedaran sin pelotas y volverán a su sitio. Aplaudimos al niño que llegó a la meta.</p> <p>La maestra reinicia el juego y dice: ¡Es la hora de jugar! –Coge la pelota y corre a la meta. En esta ocasión dará la consigna que cogerá la pelota sólo los niños que no tuvieron la oportunidad de cogerla en el juego anterior. Por tanto; todos tenemos derecho a jugar. Así se continuará con los otros materiales.</p> <p>Finalizan la actividad abrazándose entre todos</p>					
<b>CIERRE</b>	<p>Al concluir el juego reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿cómo nos sentimos cuando podemos expresarnos? ¿Qué aprendimos? ¿Cómo debemos escuchar a nuestros compañeros? ¿Cómo debemos responder a preguntas?</p> <p>Finalmente los niños y niñas dibujan lo que les hace feliz y lo colocan en el panel del aula. Recordamos la frase o consigna motivadora: Hablo y escucho a los demás para dar alegría.</p>					

MODULO V		INDEPENDENCIA PERSONAL			
Objetivo del Módulo	Incrementar las habilidades de autonomía e independencia				
Sesión: 14	Nos vamos de viaje	<b>Aprendizaje esperado</b>	Promueve la toma de decisiones	<b>Desempeño</b>	Elige y toma decisiones

<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Maleta, prendas de vestir, papelote, colores etc.
<b>INICIO</b>	<p>Los niños y niñas en el patio, la maestra informa el propósito del juego de hoy: Conoceremos nuestras preferencias y aprenderemos a organizar nuestra mochila de viaje.</p> <p>Previamente la maestra alrededor del patio han implementado con diversas prendas de vestir, objetos que podemos llevar en un viaje como: lentes, sombrilla, cámara etc.</p>		
<b>DESARROLLO</b>	<p>Iniciamos cantando y dramatizando la canción: El auto de papá El viajar es un placer que nos suele suceder En el auto de papá nos iremos a pasear. Vamos de paseo ti, ti, ti En un auto feo ti, ti, ti Pero no importa porque llevo torta A término de la canción cada niño cojera su mochila y escogerá tres cosas que debe llevar al viaje. Luego en círculo cada uno presentará lo que lleva en su mochila y dirá para que lo usará. En el aula dibujamos los objetos que llevaremos al viaje y lo titulamos "Nuestras preferencias" Finalizan la actividad abrazándose entre todos</p>		
<b>CIERRE</b>	<p>Al concluir el juego reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Les gustó la actividad? ¿Qué aprendimos? ¿Todos tenemos las mismas preferencias? ¿Debemos respetar las preferencias de los demás? En grupo definimos la frase o consigna motivadora: <b>¡Yo puedo solo y soy feliz!</b></p>		

<b>MODULO V</b>		<b>INDEPENDENCIA PERSONAL</b>			
Objetivo del Módulo	Incrementar las habilidades de autonomía e independencia				
<b>Sesión: 15</b>	Los cocineros	<b>Aprendizaje esperado</b>	Promueve la autonomía	<b>Desempeño</b>	Saca comida de un envase.
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Diversas frutas, utensilios de cocina, leche, miel, yogur etc. papelote, colores etc.		
<b>INICIO</b>	<p>La maestra saluda a los estudiantes, seguidamente en círculo de trabajo se presenta el propósito del juego: Hoy seremos grandes cocineros y vamos a preparar nuestro plato favorito imaginariamente. La maestra entrega a cada niño su gorro y mandil de cocinero. Se inicia el diálogo a través de las siguientes preguntas ¿Qué hacen los cocineros? ¿Cómo deben vestir? ¿Qué comida les gustaría que preparar el día de hoy?</p>				

<b>DESARROLLO</b>	<p>Los niños y niñas dramatizan que van al mercado de compras para preparar una ensalada de frutas donde encuentran muchos alimentos para comprar y lo llevan a casa (reciben por grupo una canasta de frutas)</p> <p>.Luego la maestra por cada grupo se entrega los tapers de frutas, fuentes, leche condensada, cucharas, platos etc. Los niños deciden que frutas van utilizar para preparar la ensalada de frutas. Abre los tapers, vierten las frutas elegidas en una fuente y agregan yogur, leche condensada, miel según su elección. Finalmente sirven la ensalada en platos para compartir. Cada grupo presenta su plato respondiendo: ¿Qué es? ¿Por qué le gusta? ¿Cómo se organizaron? ¿Necesitaron ayuda?</p>
<b>CIERRE</b>	<p>Al concluir el juego reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Les gustó la actividad? ¿Qué aprendimos? ¿Podemos hacer pequeños postres solos? ¿Hay encargos que podemos hacer solos?</p> <p>En grupo recordamos la frase o consigna motivadora: Yo puedo sólo y soy feliz!</p>

<b>MODULO V</b>		<b>INDEPENDENCIA PERSONAL</b>			
Objetivo del Módulo	Incrementar las habilidades de autonomía e independencia				
<b>Sesión: 16</b>	<b>¿Qué pasaría si!</b>	<b>Aprendizaje esperado</b>	Promueve la responsabilidad	<b>Desempeño</b>	Cumpla mis encargos en el aula
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Diversos objetos del aula		
<b>INICIO</b>	La maestra saluda a los estudiantes, seguidamente en círculo de trabajo se presenta el propósito del juego: Hoy aprenderemos a ser más responsable. La maestra junto con los niños reflexionan a través de las siguientes preguntas ¿Cumplimos nuestros encargos en el aula? ¿Hacemos encargos en la casa para ayudar en la familia? ¿En qué medida afecta cuando no cumplimos nuestros encargos?				
<b>DESARROLLO</b>	<p>Los niños formaran un semicírculo en el patio, la maestra estará al frente de los niños e inicia el juego haciendo una serie de pedidos a los niños diciendo es un rey o una reina el que me traiga... (Ejemplo: un pan a mi mesa, una fruta, un zapato, etc.). Luego cuando se tengan entre 3 a 5 objetos o alimentos sobre la mesa, la maestra llamará un niño el cual deberá escoger uno de los objetos u alimentos de la mesa y preguntará a todos sus compañeros ¿Qué pasaría si el panadero no hace el pan? Los otros niños responden – No tenemos pan para comer. (La maestra guarda en una caja el pan). Se continúa así ¿Qué pasaría si el campesino no riega su chacra? – No hubiera fruta...</p> <p>Al final no tendríamos que comer ni para vestirnos etc. Es el momento de explicar a los niños que es importante que todos debemos realicemos nuestros encargos con responsabilidad y hacerlos de la mejor forma.</p>				

<b>CIERRE</b>	<p>Al concluir el juego reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Les gustó la actividad? ¿Qué aprendimos? ¿Por qué debes cumplir tus encargos del aula? ¿En casa podrás ayudar a mamá o papá? ¿Hay encargos que podemos hacer solos? Reforzamos el cartel de las responsabilidades del aula.</p> <p>En grupo recordamos la frase o consigna motivadora: Yo puedo solo y soy responsable! Lleva la consigna a casa y se compromete con la familia con un encargo</p>
---------------	---

<b>MODULO VI</b>		<b>OPTIMISMO</b>			
Objetivo del Módulo	Propiciar el desarrollo de las habilidades del optimismo.				
<b>Sesión: 17</b>	El duende de la felicidad	<b>Aprendizaje esperado</b>	Promueve la capacidad de gozar y divertirse	<b>Desempeño</b>	Tiene la capacidad de gozar.
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Gorro del duende		
<b>INICIO</b>	La maestra y los niños se saludan con un fuerte abrazo, luego se presenta el propósito del juego: Aprender a gozar y divertirse. La maestra usando paletas que representan caritas felices y tristes pregunta: ¿Cuándo estamos alegres? ¿Qué nos pone triste? ¿Cómo nos gusta sentirnos felices o tristes? ¿Por qué? ¿Conocen a la hiena? ¿Qué hace la hiena? ¿Es importante siempre estar alegres?				
<b>DESARROLLO</b>	Todos los niños junto con la maestra forman un círculo grande en el patio luego eligen a uno de ellos para que represente el duende de la felicidad. Nos imaginamos que estamos en un bosque y todos somos animalitos, cuando de pronto se aparece un duende que encanta a un animalito convirtiéndolo en hiena y empieza a reír sin parar, el duende seguirá encantando a otros animales hasta que todos se convierten en hienas que se divierten, ríen y gozan sin parar. El juego concluye cuando el duende los va desencantando uno por uno.				
<b>CIERRE</b>	Al concluir el juego reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿les gusto el juego? ¿Por qué? ¿Qué debemos hacer para divertirnos? ¿Por qué debemos mejor reír que llorar? ¿Qué aprendimos? Decoran la frase <b>“La risa nos alegra el corazón”</b>				

<b>MODULO VI</b>		<b>OPTIMISMO</b>			
Objetivo del Módulo	Propiciar el desarrollo de las habilidades del optimismo.				
<b>Sesión: 18</b>	La máquina de soluciones	<b>Aprendizaje esperado</b>	Promover una actitud positiva frente a pequeños problemas	<b>Desempeño</b>	Tiene actitud positiva frente a las dificultades
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Papelote, colores,		

<b>INICIO</b>	<p>Un día anterior la maestra solicita a los niños traer un dibujo que represente un problema o situación que le cause tristeza, miedo, preocupación (dialoga con la familia) además prepara una caja simulando que es la máquina de soluciones, en la cual cada niño introducirá su dibujo que representa el problema.</p> <p>Al inicio del juego la maestra saluda y da a conocer el propósito del juego diciendo: Niños y niñas hoy jugaremos a la máquina de soluciones con el fin de buscar soluciones a nuestros problemas que nos entristecen, preocupan o nos dan miedo y lo haremos juntos. Dialogamos a través de las siguientes preguntas: ¿qué es un problema? ¿Por qué los problemas nos preocupan o entristecen? ¿Cómo debemos resolverlos? ¿Qué problema crees tener?</p>
<b>DESARROLLO</b>	<p>El juego se inicia haciendo girar la caja al ritmo de una canción, al detenerse la música un voluntario sacará un dibujo el cual se irá pegando al panel de soluciones. Todos en coro preguntan ¿Cuál es problema? ¿Quién lo tiene? Cada niño reconoce su dibujo y explica su problema al grupo (ejemplo: mi abuela se irá de viaje y yo me sentiré muy triste) luego todo en coro dicen: ¿Cuál es tu solución? (ejemplo la llamaré todos los días por teléfono o hare video llamadas). Los niños celebran la solución diciendo: ¡Viva la solución! Es hora de bailar. Así cada niño presentará su problema y solución.</p>
<b>CIERRE</b>	<p>Al concluir el juego reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Le gusto la máquina de soluciones? ¿Podemos solucionar los problemas? ¿Qué aprendimos? Todos nos comprometemos ayudarnos cuando tengamos problemas. ¿Decoran la frase “<b>La risa nos alegra el corazón</b>”</p>

<b>MODULO VI</b>		<b>OPTIMISMO</b>			
Objetivo del Módulo	Propiciar el desarrollo de las habilidades del optimismo.				
<b>Sesión: 19</b>	La cadena de la risa	<b>Aprendizaje esperado</b>	Promueve la capacidad de gozar y divertirse	<b>Desempeño</b>	Tiene sentido del humor.
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Papelote, colores,		
<b>INICIO</b>	Al inicio del juego la maestra saluda y da a conocer el propósito del juego diciendo: Hoy demostraremos que todos sabemos sonreír. Dialogamos a través de las siguientes preguntas: ¿qué acciones nos causa risa? ¿Qué debemos hacer para demostrar nuestra alegría? ¿Cómo alegrar a alguien que no sonríe?				
<b>DESARROLLO</b>	Los niños junto con la maestra salen al patio, caminarán por un espacio determinado mientras que escuchan una música alegre. Cuando la música se detiene, la maestra lleva un collar con una carita feliz mira a un niño le sonríe y lo toma de la mano. El niño le sonríe a otro compañero y le toma de la mano, y así sucesivamente hasta que se forme la gran cadena de la sonrisa. Se reinicia el juego poniendo el collar al primer niño que tocó la maestra y él iniciara la cadena. Se repetirá el juego varias veces.				

<b>CIERRE</b>	<p>Al concluir el juego reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo nos sentimos cuando alguien nos sonríe? ¿Podemos alegrar a nuestros compañeros? ¿Qué aprendimos? Todos nos comprometemos a trabajar alegres cuando trabajamos. ¿Decoran la frase “<b>La risa nos alegra el corazón</b>”</p>
---------------	---

<b>MODULO VI</b>		<b>OPTIMISMO</b>			
Objetivo del Módulo	Propiciar el desarrollo de las habilidades del optimismo.				
<b>Sesión: 20</b>	¡Pásame la pelota!	<b>Aprendizaje esperado</b>	Promueve expectativas de logros.	<b>Desempeño</b>	Participa en juegos grupales
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Pelotas		
<b>INICIO</b>	Al inicio del juego la maestra saluda y da a conocer el propósito del juego diciendo: Participaremos en competencia y lograremos la meta. Dialogamos a través de las siguientes preguntas: ¿qué es una meta? ¿Cómo nos sentimos cuando logramos ganar una competencia? ¿Qué debemos hacer para lograr nuestras metas?				
<b>DESARROLLO</b>	Los niños junto con la maestra salen al patio, se forman cuatro equipos de igual cantidad de participantes con dos metros aproximado de separación entre una y otra fila. El primer niño se acuesta y pasa la pelota al segundo de la columna, así sucesivamente. Cuando la pelota llega al final de la columna, el último niño separando sus piernas va hacia adelante por encima de sus compañeros acostados en el piso y cada niño se pone de pie cuando su compañero ha pasado por él. Gana el equipo que entregue la pelota a maestra. Se puede repetir varias veces y sumar puntos.				
<b>CIERRE</b>	Al concluir el juego reflexionamos a través de las siguientes preguntas: ¿Les gustó el juego? ¿Todos nos esforzamos para hacer más rápido y llegar a la meta? ¿Todos llegaron a la meta? ¿Qué aprendimos? Todos nos comprometemos a esforzarnos para cumplir nuestras metas. Decoramos la frase ¡Con esfuerzo lograré mi meta!				

<b>MODULO VII</b>		<b>LAS RESPUESTAS EMOCIONALES</b>			
Objetivo del Módulo	Propiciar el desarrollo de las habilidades en respuesta emocionales en el control de sus emociones.				
<b>Sesión: 21</b>	Equipo que crece del error	<b>Aprendizaje esperado</b>	Promueve la tolerancia a las frustraciones	<b>Desempeño</b>	Tolera frustraciones
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Papelote, colores,		

<b>INICIO</b>	La maestra previamente elabora un conjunto de retos o interrogantes que los niños deben de hacer o contestar, los coloca dentro de una caja. El juego se inicia dialogando con los niños a través de las siguientes preguntas. ¿Siempre en los juegos pensamos en ganar? ¿Por qué? ¿Qué sucede cuando perdemos? La maestra comunica el propósito del juego diciendo - hoy aprenderemos ser más tolerante y le demostraré que en ocasiones “perder es ganar”
<b>DESARROLLO</b>	Se identifica dos niños que serán los jefes de cada equipo, los cuales poco a poco irán conformando sus equipos, para ello cada jefe responderán a las preguntas o retos dispuestos por la maestra, si aciertan pasa a la siguiente pregunta y si no la acierta elegirá a un compañero para que forme parte de su equipo y lo ayude a resolver la pregunta. Este juego tiene resultados diferentes a lo que estamos acostumbrados, el equipo que tiene más participantes es aquel que se equivocó más por tanto tiene la mayor posibilidad de aprender más.
<b>CIERRE</b>	Los niños reflexionan a través de las siguientes interrogantes ¿Qué equipo tiene más participantes? ¿Por qué? ¿Quién ganó? ¿Por qué? ¿Qué aprendimos? La maestra presenta la consigna o frase. <b>¡Podemos crecer del error!</b>

MODULO VII		LAS RESPUESTAS EMOCIONALES			
Objetivo del Módulo	Propiciar el desarrollo de las habilidades en respuesta emocionales en el control de sus emociones.				
<b>Sesión: 22</b>	Los abrazos me hacen feliz	<b>Aprendizaje esperado</b>	Expresar sus sentimientos hacia los demás	<b>Desempeño</b>	Expresa cariño.
<b>Tiempo</b>	20´	<b>Materiales</b>	Papelote, colores, pandereta		
<b>INICIO</b>	La maestra saluda a los niños del aula y salen al patio, forman un círculo e inician el diálogo a través de las siguientes preguntas: ¿Qué sentimos cuando las personas nos abrazan? ¿Cómo nos sentimos cuando no quieren jugar con nosotros o nos golpean?				
<b>DESARROLLO</b>	Los niños y niñas en el patio junto con la maestra hacen un círculo grande y entonan la canción: <b>“Yo tengo un amigo”</b> Si tú tienes un amigo da tres palmas (bis) Da tres palmas otra vez Y ahí donde estas sentado <b>dale la mano</b> al que está tu lado y con unas sonrisita Si tú tiene un amigo da tres palmas, da tres palmas otra vez Y ahí donde estas sentado dale un <b>abrazo</b> al que está tu lado Si tú tiene un amigo da tres palmas, da tres palmas otra vez La maestra da las indicaciones los niños corren, saltan o caminan siguiendo diferentes ritmos, la maestra dará la indicación; “nos abrazamos en grupo de dos”. Luego continúan corriendo al compás del ritmo de la pandereta y la maestra vuelve a dar otra consigna: Nos abrazamos en grupo de tres Así sucesivamente a hasta que todos en un gran grupo se abracen.				
<b>CIERRE</b>	Los niños junto con la maestra comentan: ¿Cómo nos sentimos cuando nos abrazan? ¿Cuándo más abrazos recibíamos? ¿Qué aprendimos? La maestra refuerza: Los abrazos nos hacen fuertes y felices.				

## Referencias

- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49
- Arias, P. (2012). Reseña de “Modernidad alternativa, viejos retos y nuevos problemas” de Mario Magallón Anaya., 280–286.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18,13-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709503.pdf>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs. Nueva York: Prentice Hall.
- Batllori, J. (1999). *Cómo educar jugando*. (5ª ed.). Madrid: Palabra, S.A.
- Beà, N. (06 de junio de 2019). Fundació Eulàlia Torras de Bea. Obtenido de Desarrollo emocional en la primera infancia y en el contexto de las discapacidades. Recuperado de <http://www.fetb.org/recerca-i-publicacions/desarrollo-emocional-en-la-primerainfancia-y-en-el-contexto-de-lasdiscapacidades.htm?fbclid=IwAR02rNHWIjkqIT5fWJzhrh5wNWAu9k0x4tLAK3sak aAGlrF4KZRH5XqAmbY>
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., Garcia, E., López, É., Pérez, J. C. & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros Sant Joan de Déu. Recuperado a partir de <http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>

- Black, N., y Kassenboehmer, S. (2017). Getting weighed down: The effect of childhood obesity on the development of socioemotional skills. *Journal of Human Capital*, 11(2), 263-295. doi:10.1086/692016
- Bogolyubskaya, L., y Khukhlaeva, O. (2019). Research on the relationship between formation of psychological boundaries and assertiveness in primary school children. *Psychological Science and Education*, 24(1), 42- 49. doi:10.17759/pse.2019240103
- Björklund, K. et al. (2014). “together at school”--a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: Study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 14(1), 1042-1042. doi:10.1186/1471-2458-14-1042
- Cabrera, S. (2014). las necesidades de la educación emocional desde los primeros años. España: universidad de Valladolid.
- Carrillo,G.(2015). Validación de un programa lúdico para mejorar las habilidades sociales se niños de 9 a 12 años. (Tesis doctoral, Universidad de Granada,España).Recuperado de <https://cutt.ly/brfsA7d.pdf>
- Carver, C. (2014). Optimism. *Encyclopedia of quality of life and well-being research*, 4500- 4503. doi: [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_2018](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2018)
- Carver, C., y Scheier, M. (2014). Dispositional optimism. *Trends in cognitive sciences*, 18(6), 293-299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
- Castillo, G. (1993). Preparar a los hijos para la vida. (5.a ed). España: Hacer familia
- Catret,A. (2001). ¿Emocionalmente inteligente? . (2.a ed). España: Palabras S.A

- Coskun, K. (2019). Evaluation of the socio emotional learning activities on self-regulation skills among primary school children. *The Qualitative Report*, 24(4), 764-780. Recuperado de <https://cutt.ly/arewTyP>
- Dávila, M., Borrachero, A., Cañada, F., Martínez, G. & Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12, 550-564. <https://doi.org/10498/17609> <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/455/9906>
- Cristóvão, A., Candeias, A., y Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Frontiers in psychology*, 8, 1913. doi:10.3389/fpsyg.2017.01913
- Cepa, A., Heras, D. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1). 75-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776009>
- Copaja, Y. (2019). Programa de habilidades socioemocionales para mejorar las relaciones interpersonales en el sexto grado de primaria en la Institución Educativa Don José de San Martín Tacna, 2017. Recuperado de <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/6686/BC-TES-TMP-2449%20COPAJA%20TICONA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cova, A., Inciarte, A., y Prieto, M. (2005). Lakatos y los programas de investigación científica. Una opción para la organización investigativa nacional. *Omnia*, 11(3), 83-108. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711304.pdf>

- De Chapaval, M. (2002). Procesos emocionales y afectivos. *Pensamiento psicológico*, (1), 2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4800693.pdf>
- Ferreira, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=987538190X>
- Filella, G., Cabello, E., Pérez, N., y Ros, A. (2016). Evaluation of the Emotional Education program “Happy 8-12” for the assertive resolution of conflicts among peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (40). 582-601. Recuperado de [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/4801/Art\\_40\\_15164.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/4801/Art_40_15164.pdf?sequence=1)
- Firouzkouhi, M., Rakhshani, T., Assareh, M., y Validad, A. (2017). Child self-esteem and different parenting styles of mothers: A cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 19(1), 37-42. doi:10.12740/APP/68160
- Gambini, F. (2018). *Relación entre la educación socio emocional y el desempeño académico de los estudiantes de educación secundaria* (Tesis doctoral, Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú). Recuperado de [http://200.37.16.212/bitstream/handle/usmp/4568/gambini\\_dfj.pdf?sequence=1&isAllo wed=y](http://200.37.16.212/bitstream/handle/usmp/4568/gambini_dfj.pdf?sequence=1&isAllo wed=y)
- Gil, M. (2016). La complejidad de la experiencia emocional humana: emoción animal, biología y cultura en la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. *Dilemata*, 21. Recuperado a partir de <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000020>
- González, M. (2005). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibudlimasp/detail.action?docID=3160373>.

- Guevara, I. (2017). Programa “Juguemos Juntos” para la mejora de las competencias emocionales en niños de 5 años de la I.EI. N° 002. Mundo de Colores de Breña, 2016. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/6007/Guevara\\_FIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/6007/Guevara_FIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gufante, T., Gufante, F. y Chávez, P. (2016). Investigación científica: El proyecto de investigación. Venezuela.
- Hainey, T., Connolly, T., Boyle, E., Wilson, A., y Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education*, 102, 202-223. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0360131516301567?token=13A-86BB116565CF9CD44906780D564EDBBF352706B1EF3BEDE-D2EC2F8E744160B326C02DEA232628795324A0E0F75036>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. (6.ª ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Jatmikowati, T., y Wahju Dyah Laksmi Wardhani. (2019). Optimizing the language ability and socio-emotional ability of children aged 3 - 4 years through the dur salindur game. *Jurnal Indria: Jurnal Ilmiah Pendidikan Prasekolah Dan Sekolah Awal*, 4(1). Recuperado de <http://journal.umpo.ac.id/index.php/indria/article/view/1470/pdf>
- Lira, I., Edwards, M., Hurtado, M. y Seguel, X. (2005). Autorreporte socioemocional. Universidad católica de Chile. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9561408260>
- Lizano, A. y Pereira, M. (2015). El juego como estrategia metodológica en el desarrollo de habilidades sociales para el liderazgo en la niñez. *Ensayos Pedagógicos*, 10(2), 85-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409462>

- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la educación Básica. Lima Perú Ministerio de Educación (Febrero del 2019). Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar. Perú. Recuperado en <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6545>
- Mijancos, A. (2006). Inteligencia Emocional y felicidad. (1ª.ed.). Palabra, S.A. España.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables. (2019). Programa Nacional contra la violencia familiar y sexual. Boletín 1. Perú.
- Mora, C., Plazas, F., Torres, A., y Camargo, G. (2016). El Juego como método de aprendizaje. *Nodos y Nudos*, 4(40), 133-142. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5244/4010>
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, 16, 105-114, Organización de las Naciones Unidas. (2014). Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina Igualdad para hoy y mañana (Políticas sociales n.º204). Recuperado a partir de <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36822/S1420230es.pdf;jsessionid=7829C39387BFF87C27835139B-C4E91D6?sequence=1>
- Morin, E. (2000). Los siete conocimientos para una educación del futuro. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2008). Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento. Este país. *Tendencias y opiniones*, 4-9. Recuperado de <https://cutt.ly/brffCkV>
- Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. Nueva York, USA.

- Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959. Nueva York.
- Naciones Unidas (2013). Comité de los Derechos del Niño. Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General No. 17 sobre el Derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. (Artículo 31). Nueva York, USA: Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Ortiz, Tomás. (2016). Neurociencia y educación. (4ta ed.). Madrid: Alianza editorial,S.A.
- Park, H., y Lau, A. (2016). Socioeconomic status and parenting priorities: Child independence and obedience around the world. *Journal of Marriage and Family*, 78(1), 43-59. doi:10.1111/jomf.12247
- Peña-Miguel, N. y Sedano, M. (2014). Educational games for learning. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 230-238. Recuperado de <http://www.hrpub.org/download/20140205/UJER5-19501699.pdf>
- Pozo, J. (1997). Teorías cognitivas del aprendizaje. (5a ed.). Madrid: Morata,S.L.
- Quiroz, P. (2018). Programa de actividades lúdico-recreativas “PSEMOC”, basado en el modelo de inteligencia emocional de Bizquerra, para desarrollar las habilidades socio emocionales en los niños y niñas de 05 años de educación inicial de la IEI N° 1639 de Chepén, 2017. Recuperado de <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/3987/BC-TES-TMP-2795.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sánchez, L., García, E., y Rodríguez, G. (2016). Evaluation of the design of the AEdEm Programme for Emotional Education in Secondary Education. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (2), 1-25. Recuperado de [https://www.uv.es/relieVE/v22n2/RELIEVEv22n2\\_5eng.pdf](https://www.uv.es/relieVE/v22n2/RELIEVEv22n2_5eng.pdf)
- Schwan, B. (2018). What ability can do. *Philosophical Studies*, 175(3), 703- 723. doi:10.1007/s11098-017-0888-3
- Sigcha, G., y Teresa, M. (2017). Influencia de la adaptación escolar en el rendimiento académico de los estudiantes de octavo año de educación general básica del colegio Luciano Andrade Marín de la ciudad de Quito periodo 2016-2017.(Bachelor's thesis, Quito: UCE). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/11052/1/T-UCE-0010-1629.pdf>
- Soraya, L., Guzmán, M., Ghisays, Y. y Romero, L. (2004). La adaptación social escolar en niños con y sin trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista Psicología desde Caribe*. 1.125-149. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/213/21301406.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/213/21301406.pdf)
- Suárez, Á., González, S., Proenza, Y. & Cáceres, M. (2014). Aproximación al contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(1), 205–218.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. París: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. París, Francia
- Vara, A. (2010). Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa. Lima Perú.
- Vicario, M., Martínez, L. y Hurtado, J. (2018). Proyecto de intervención sobre educación emocional en la comunidad El Milagro (Iquitos, Perú). *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 26, 111- 130. Recuperado de <https://bit.ly/2PIWLnl>
- Vigotsky, L. y. (1979). *Psicología y Pedagogía*. Madrid.
- Warner-Czyz, A., Loy, B., Evans, C., Wetsel, A., y Tobey, E. (2015). Self- esteem in children and adolescents with hearing loss. *Trends in Hearing*, 19, 233121651557261. doi:10.1177/2331216515572615
- Weber de Vyhmeister, N. (2009). *Manuel de investigación teológica*. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?id=dAxOyNqTepQC&p-g=PT72&dq=programas+de+investigacion&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjcp8Goue\\_cAhXNtVkKHV4sBLA4FBD0AQg8MAQ#v=onepage&q=programas%20de%20investigacion&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=dAxOyNqTepQC&p-g=PT72&dq=programas+de+investigacion&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjcp8Goue_cAhXNtVkKHV4sBLA4FBD0AQg8MAQ#v=onepage&q=programas%20de%20investigacion&f=false)
- Zhang, Y. (2018). Using Bronfenbrenner's ecological approach to understand academic advising with international community college students. *Journal of International Students*, 8(4), 1764–1782-1764–1782. Recuperado de <https://search-proquest-com.ezproxy.ulima.edu.pe/docview/2151126769/fulltextPDF/214CD6A52F174C87PQ/1?accountid=45277>

Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. (2018). The role of school adaptation and self-concept in influencing chinese high school students' growth in math achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 2356. doi:10.3389/fpsyg.2018.02356

Zubiria, J. (1998). *Tratado de pedagogía conceptual*. Santa

## Anexo

### Resultados de las dimensiones de la variable Habilidades Socio emocionales (pre test y postest)

Tabla 1

Nivel de logro en la dimensión: Adaptación social, de ambos grupos.

Tabla cruzada Grupo* Adaptación al trabajo escolar						
Adaptación al trabajo escolar						
Grupo			Bajo	Medio	Alto	Total
Pretest Control	Recuento		2	7	17	26
	% dentro de Grupo		7,7%	26,9%	65,4%	100,0%
Pretest Experimental	Recuento		3	4	20	27
	% dentro de Grupo		11,1%	14,8%	74,1%	100,0%
Postest Control	Recuento		2	10	14	26
	% dentro de Grupo		7,7%	38,5%	53,8%	100,0%
Postest Experimental	Recuento		0	2	25	27
	% dentro de Grupo		0,0%	7,4%	92,6%	100,0%
Total	Recuento		7	23	76	106
	% dentro de Grupo		6,6%	21,7%	71,7%	100,0%

Nota: Tomado del Instrumento Aplicado

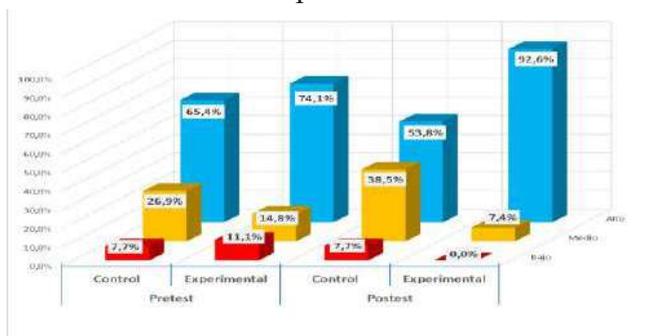


Figura 1. Nivel de logro en Adaptación al trabajo escolar

Los puntajes obtenidos muestran que, en el pre test los niveles de logro del desarrollo de la dimensión Adaptación al trabajo de los estudiantes son los siguientes: El grupo control muestra que el 7.7% se encuentra en nivel bajo de esta capacidad, 26.9% en el nivel medio y el 65.4% se posiciona en el nivel alto. Por otro lado, en el grupo experimental el 11.1% de los estudiantes ocupan el nivel mínimo de desarrollo, 14.8% el nivel medio y el 74.1% el máximo nivel. Es entonces que podemos creer que los puntajes en el pre test para los dos grupos son semejantes.

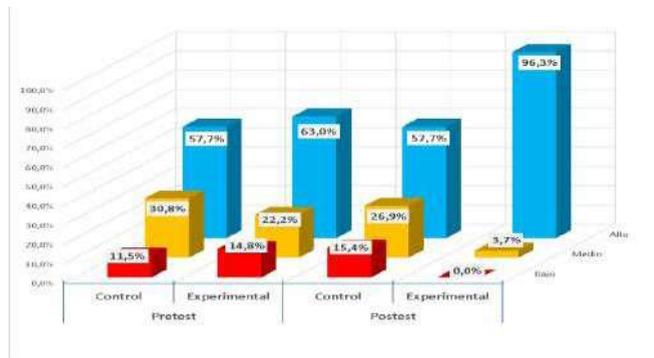
En contraste, en el post test los puntajes muestran diferencias significativas, ya que debido a la aplicación del programa el grupo experimental muestra avances importantes en el desarrollo, esto se nota en los puntajes: En el grupo control se observa que se mantiene el 7.7% de los alumnos en el nivel bajo, hubo un incremento de estudiantes que ocupan el nivel medio 38.5% y disminuye el porcentaje en el nivel máximo de desarrollo a un 53.8%. Sin embargo, en el grupo experimental disminuye el porcentaje que se encuentra en el nivel medio a un 7.4% siendo que el 92.6% se encuentran en el nivel alto.

**Tabla 2**

Nivel de logro en la dimensión: Adaptación social, de ambos grupos.

Tabla cruzada Grupo*Adaptación social						
Adaptación social						
			Bajo	Medio	Alto	Total
Grupo	Pretest Control	Recuento	3	8	15	26
		% dentro de Grupo	11,5%	30,8%	57,7%	100,0%
	Pretest Experimental	Recuento	4	6	17	27
		% dentro de Grupo	14,8%	22,2%	63,0%	100,0%
	Postest Control	Recuento	4	7	15	26
		% dentro de Grupo	15,4%	26,9%	57,7%	100,0%
	Postest Experimental	Recuento	0	1	26	27
		% dentro de Grupo	0,0%	3,7%	96,3%	100,0%
Total		Recuento	11	22	73	106
		% dentro de Grupo	10,4%	20,8%	68,9%	100,0%

*Nota:* Tomado del Instrumento Aplicado



**Figura 2** Nivel de logro en la dimensión Adaptación social del texto.

De acuerdo con los puntajes obtenidos, el nivel de desarrollo en relación a la dimensión adaptación social en el pre test se muestran en los siguientes resultados: En el grupo control se evidencia que el 11.5% del total presenta nivel bajo de desarrollo, el 30.8% se posicionan en el nivel medio y en el nivel alto se encuentra el 57.7% de los que forman parte de este grupo. Mientras que en el grupo que recibirá la aplicación del programa, el 14.8% se encuentra en el nivel bajo, el 22.2% en el medio y el 63% en el nivel alto. Estos porcentajes demuestran que se puede suponer la igualdad de condiciones en ambos grupos.

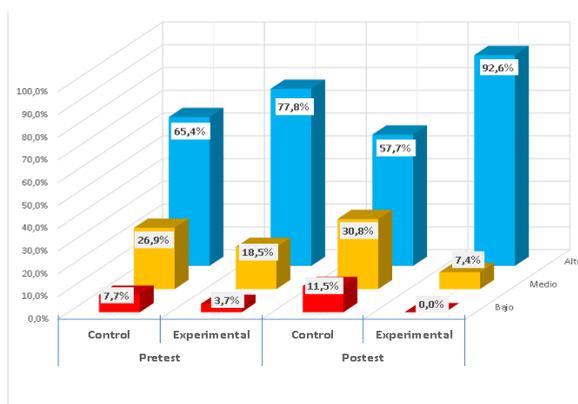
De esta manera, luego de la aplicación del programa en el grupo correspondiente, es decir en el post test, se evidenció que en el grupo control aumenta de manera ligera a un 15.4% de aquellos que presentan nivel mínimo de desarrollo, 26.9% muestran nivel medio y 57.7% nivel alto. Caso contrario sucede con el grupo experimental, donde se evidencia un avance en cuanto al desarrollo de adaptación social ya que se redujo a 3.7% de alumnos que se encuentra en nivel medio y el 96.3% muestran nivel alto.

**Tabla 3**

Nivel de logro en la dimensión: Autoestima, de ambos grupos.

Tabla cruzada Grupo*Autoestima						
Autoestima						
Grupo			Bajo	Medio	Alto	Total
Pretest Control	Recuento		2	7	17	26
	% dentro de Grupo		7,7%	26,9%	65,4%	100,0%
Pretest Experimental	Recuento		1	5	21	27
	% dentro de Grupo		3,7%	18,5%	77,8%	100,0%
Postest Control	Recuento		3	8	15	26
	% dentro de Grupo		11,5%	30,8%	57,7%	100,0%
Postest Experimental	Recuento		0	2	25	27
	% dentro de Grupo		0,0%	7,4%	92,6%	100,0%
Total	Recuento		6	22	78	106
	% dentro de Grupo		5,7%	20,8%	73,6%	100,0%

*Nota:* Tomado del Instrumento Aplicado



**Figura 3** Nivel de logro en la dimensión Autoestima.

Tomando en cuenta los resultados, el nivel en el que se encuentran los estudiantes evaluados sobre la dimensión Autoestima en el pre test en los dos grupos son semejantes, ya que se pudo observar lo siguiente: Para el grupo control, un 7.7% de los estudiantes pertenecen al nivel bajo, 26.9% se encuentran en el nivel medio y el 65.4% en el nivel alto. Además, en relación al grupo experimental, un 3.7% presentan nivel bajo, 18.5% nivel medio y 77.8% nivel alto.

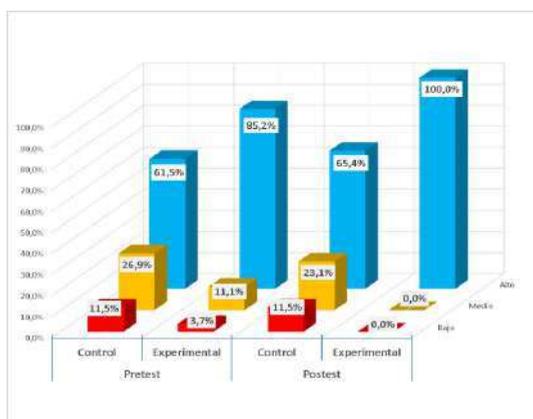
Los resultados del post test señalan que en el grupo donde se aplicó el programa ha incrementado de manera significativa su nivel de logro, esto se evidencia en primera instancia ya que en el grupo control hubo un ligero incremento en el porcentaje de alumnos que presentan niveles bajo, 11.5%, así como también en el nivel medio se acrecentó a 30.8% y en el nivel alto disminuye el porcentaje a 57.7%. Sin embargo, en el grupo experimental, se redujo a un 7.4% de estudiantes que pertenecen al nivel medio y se aumenta el porcentaje de aquellos que muestran altos niveles a un 92.6%.

**Tabla 4**

Nivel de logro en la dimensión: Asertividad de ambos grupos

Tabla cruzada Grupo*Asertividad						
Asertividad						
			Bajo	Medio	Alto	Total
Grupo	Pretest Control	Recuento	3	7	16	26
		% dentro de Grupo	11,5%	26,9%	61,5%	100,0%
	Pretest Ex- perimental	Recuento	1	3	23	27
		% dentro de Grupo	3,7%	11,1%	85,2%	100,0%
	Postest Control	Recuento	3	6	17	26
		% dentro de Grupo	11,5%	23,1%	65,4%	100,0%
	Postest Experimental	Recuento	0	0	27	27
		% dentro de Grupo	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total		Recuento	7	16	83	106
		% dentro de Grupo	6,6%	15,1%	78,3%	100,0%

*Nota:* Tomado del Instrumento Aplicado



**Figura 4** Nivel de logro en la Asertividad.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede mencionar que el nivel de logro en cuanto a la dimensión de Asertividad en el pre test es: En el grupo control se muestra que un 11.5% de los alumnos se encuentran en nivel bajo, el 26.9% en el nivel medio y un 61.5% en el nivel alto. Así mismo, en el grupo experimental se observa que un 3.7% pertenece al nivel bajo, 11.1% al nivel medio y 85.2% al máximo nivel de desarrollo. Por ende, se puede suponer que ambos grupos se encuentran en igualdad de condiciones en la previa aplicación del programa.

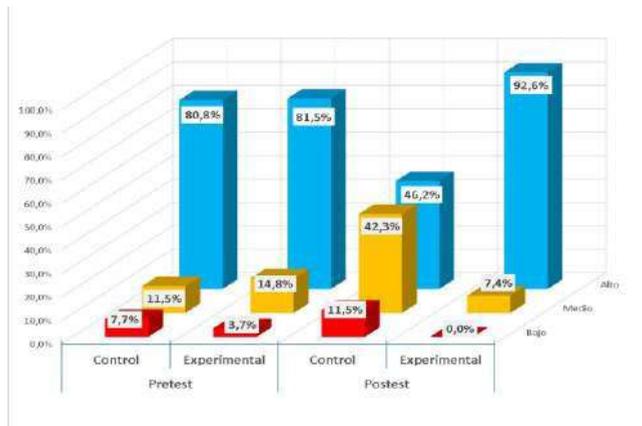
Es entonces, que una vez aplicado el programa en grupo correspondiente se pudo notar que existen diferencias significativas siendo que se observa un avance en cuanto al desarrollo de la asertividad, ya que en el grupo experimental el 100% de los alumnos forman parte del nivel alto, mientras que en el grupo control, es decir donde no se intervino con el programa se mantuvo el 11.5% en el nivel bajo, se redujo a un 23.1% el porcentaje en el nivel medio y, finalmente se incrementa pero de manera ligera el porcentaje en el nivel alto a un 65.4%.

**Tabla 5**

Nivel de logro en la dimensión: Independencia de ambos grupos

Tabla cruzada Grupo*Independencia						
		Independencia				
Grupo			Bajo	Medio	Alto	Total
Pretest Control	Recuento		2	3	21	26
	% dentro de Grupo		7,7%	11,5%	80,8%	100,0%
Pretest Experimental	Recuento		1	4	22	27
	% dentro de Grupo		3,7%	14,8%	81,5%	100,0%
Postest Control	Recuento		3	11	12	26
	% dentro de Grupo		11,5%	42,3%	46,2%	100,0%
Postest Experimental	Recuento		0	2	25	27
	% dentro de Grupo		0,0%	7,4%	92,6%	100,0%
Total	Recuento		6	20	80	106
	% dentro de Grupo		5,7%	18,9%	75,5%	100,0%

*Nota:* Tomado del Instrumento Aplicado



**Figura 5.** Nivel de logro en la Dimensión. Independencia

Los puntajes obtenidos en los estudiantes dan paso a señalar que en cuanto al nivel de logro en la dimensión independencia, se obtiene que en el grupo de control el 7.7% presentan niveles bajos de desarrollo, además un 11.5% muestran niveles regulares o medios,

y un 80.8% exhiben el nivel máximo de logro. En adición a ello, el grupo experimental da a notar que el 3.7% se encuentran en el nivel bajo, 14.8% en el nivel medio y 81.5% en el nivel alto de desarrollo. Dichos porcentajes argumentan la suposición de que ambos grupos se encuentran en condiciones equivalentes antes de la aplicación del programa.

De esta manera, en el post test se encontró que en el grupo control un 11.5% pertenecen al nivel mínimo, 42.3% al nivel medio y 46.2% al nivel alto en cuanto al rendimiento de la independencia. En comparación con el grupo experimental que señala a un 7.4% de estudiantes en el nivel medio y 92.6% en nivel alto, se puede afirmar que existe un progreso en cuanto el desarrollo de la independencia en el grupo donde se aplicó el programa aprendo jugando.

**Tabla 6**

Nivel de logro en la dimensión: Optimismo, de ambos grupos.

Tabla cruzada Grupo*Optimismo						
Optimismo						
Grupo			Bajo	Medio	Alto	Total
Pretest Control	Recuento		2	8	16	26
	% dentro de Grupo		7,7%	30,8%	61,5%	100,0%
Pretest Experimental	Recuento		2	6	19	27
	% dentro de Grupo		7,4%	22,2%	70,4%	100,0%
Postest Control	Recuento		2	8	16	26
	% dentro de Grupo		7,7%	30,8%	61,5%	100,0%
Postest Experimental	Recuento		0	1	26	27
	% dentro de Grupo		0,0%	3,7%	96,3%	100,0%
Total	Recuento		6	23	77	106
	% dentro de Grupo		5,7%	21,7%	72,6%	100,0%

*Nota:* Tomado del Instrumento Aplicado



**Figura 6** Nivel de logro en la dimensión Optimismo.

El nivel de logro en relación a la dimensión de optimismo en el pre test se puede observar en los siguientes resultados: En primer lugar, en el grupo control un 7.7% de los estudiantes se encuentran en el nivel mínimo de desarrollo, mientras que en el nivel medio esta el 30.8%, y en el nivel alto el 61.5%. En segundo lugar, el grupo experimental muestra que un 7.4% de los estudiantes que lo conforman se encuentran en el nivel bajo, un 22.2% en el nivel medio y 70.4% en el nivel mayor. Lo que contribuye a suponer que los niveles en ambos grupos, antes de la aplicación del programa al grupo correspondiente, se encuentran en circunstancias similares.

Por lo contrario, en el post test se encuentran diferencias significativas en ambos grupos, debido a que el grupo experimental señala un avance en cuanto al desarrollo del optimismo en sus participantes, ya que solo un 3.7% de los estudiantes presentan niveles bajos y un 96.3% nivel alto. Mientras que el grupo que no tuvo la aplicación del programa mantuvo el mismo porcentaje en los tres niveles de logro, 7.7 en el nivel bajo, 30.8% en el nivel medio y 61.5% en el nivel alto.

**Tabla 7**

Nivel de logro en la dimensión: Respuestas emocionales, de ambos grupos.

Tabla cruzada Grupo*Respuestas emocionales					
Respuestas emocionales					
Grupo			Medio	Alto	Total
Pretest Control	Recuento		4	22	26
	% dentro de Grupo		15,4%	84,6%	100,0%
Pretest Experimental	Recuento		6	21	27
	% dentro de Grupo		22,2%	77,8%	100,0%
Postest Control	Recuento		6	20	26
	% dentro de Grupo		23,1%	76,9%	100,0%
Postest Experimental	Recuento		0	27	27
	% dentro de Grupo		0,0%	100,0%	100,0%
Total	Recuento		16	90	106
	% dentro de Grupo		15,1%	84,9%	100,0%

Nota: Tomado del Instrumento Aplicado



**Figura 7** Nivel de logro en la dimensión Respuestas emocionales.

Según los resultados, el Nivel de logro en la Dimensión. Respuestas emocionales en el pre test se observa: En primer lugar, para el grupo control, un 15,4% se encuentra en el nivel bajo, y el 84,6% presentan niveles medios. Y, en segundo lugar, para el grupo experimental, un

22,2% se encuentra en el nivel medio, y finalmente el 77,8% presentan niveles medios. Aparentemente ambos grupos se encuentran en similares condiciones antes de aplicar nuestro programa.

Según los resultados, el en el post test se observa: para el grupo control, un 23,1% se encuentra en el nivel medio, y finalmente el 76,9% presentan niveles altos. Y en el grupo experimental, el 1009% presentan niveles altos. Aparentemente el grupo experimental tiene avances significativos después de aplicar nuestro programa.

# Anexos: Conceptos Pares Evaluadores Externos

Tabla 8  
Anexos pares evaluadores 1.

Fecha de remisión	19/06/2022	Fecha de arbitraje	16/07/2022
Título de la obra: <i>El juego y las habilidades socioemocionales en niños de cinco años</i>			
<b>DATOS DEL PAR EVALUADOR 1</b>			
Nombre:	MARCELA ORDUZ QUIJANO		Email: marcela_orduz@hotmail.com
Institución:	Universidad Santo Tomas		 Firma:
Máximo grado académico	Doctora en Educación		
<b>DATOS DEL PAR EVALUADOR 2</b>			
Nombre:			Email:
Institución:			Firma:
Máximo grado académico:			
No	Indicador	Puntaje	Observaciones
<b>VALORACIÓN</b>			
1.	Por favor califique de uno a cinco <sup>1</sup> , los siguientes aspectos:		
1.1	¿Se trata de una obra completa, suficiente para ser publicada como libro, o debería ser publicada cómo artículo o incluida como aporte en una obra mayor?	5	Efectivamente es una obra que ofrece los lineamientos exigidos en formato de libro investigativo.
1.2	¿La estructura y el contenido de la obra permite calificarla como un producto resultado de investigación? Si no es así ¿cómo lo califica?	5	
1.3	¿Son adecuados el título y las palabras clave?	5	Cumple con ambos requisitos, pues el título, así como las palabras claves son adecuadas al contenido del libro
1.4	¿La presentación de la obra está bien preparada, es sólida y coherente con el contenido?	5	Efectivamente, la presentación de la obra es sólida y coherente con el contenido de la misma.
1.5	¿La estructura es, en general, coherente con lo esperado de un producto de investigación? <sup>2</sup>	5	En efecto, tanto la estructura es acorde a las expectativas de un producto investigativo.
1.6	¿La introducción presenta adecuadamente la investigación y sus componentes? <sup>3</sup>	5	Se puede constatar que tanto la introducción está diseñada según lo exigido en el protocolo de edición
1.7	¿La introducción (o una sección destinada para tal fin) da cuenta del estado del arte en la temática seleccionada?	5	Se evidencia que en la misma introducción se da cuenta del estado del arte de la temática seleccionada.

1.8	¿Es clara y adecuada la presentación del método? ¿Es este un método pertinente?	5	Efectivamente, el método es pertinente y acorde a las exigencias del marco teórico conceptual y de la obra en general.		
1.9	¿Es clara y adecuada la presentación de los resultados?	5	Se puede constatar que la presentación de los resultados es adecuada y clara al final de la obra.		
1.10	¿Las conclusiones son coherentes con el objetivo declarado en la introducción?	5	Hay evidencia de que las conclusiones son coherentes con el objetivo declarado en la introducción.		
1.11	¿Las referencias son adecuadas y suficientes?	5	Las referencias bibliográficas son adecuadas y suficientes según las citas al interior de la obra.		
1.12	¿Considera que la obra representa un aporte relevante al conocimiento?	5			
1.13	¿Considera que la obra se ha estructurado y escrito en forma adecuada para esta área del conocimiento?	5	Se evidencia que la obra se corresponde perfectamente con el área de conocimiento de la educación en general y del currículo en particular.		
1.14	¿Considera que la escritura de la obra es clara, responde a una norma de estilo y respeta las normas ortográficas y gramaticales?	5	Efectivamente se constata que la escritura de la obra es clara y se corresponde con las normas de estilo en el ámbito académico.		
2	<b>RECOMENDACIÓN AL COMITÉ EDITORIAL</b>				
	<b>No</b>	<b>Indicador</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
2.1		Publicar la obra sin cambios	X		Se puede constatar que es una obra que aporta desde su constructo epistemológico a la comprensión del campo educativo en general y en el área del currículo en particular en la época actual.
2.2		Publicar la obra con los cambios recomendados			
2.3		No publicar la obra			

Tabla 9  
Anexos pares evaluadores 2.

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LIBROS DE INVESTIGACIÓN			
Fecha de remisión	23/06/2022	Fecha de arbitraje	20/07/2022
Título de la obra: <i>El juego y las habilidades socioemocionales en niños de cinco años</i>			
DATOS DEL PAR EVALUADOR 1			
Nombre: OSCAR LEONARDO ACERO ORDOÑEZ		Email: acerooscar0@gmail.com	
Institución: Universidad Santo Tomas		Firma: 	
Máximo grado académico Doctor en Educación			
DATOS DEL PAR EVALUADOR2			
Nombre:		Email:	
Institución:		Firma:	
Máximo grado académico:			
No	Indicador	Puntaje	Observaciones
VALORACIÓN			
1.	Por favor califique de uno a cinco <sup>1</sup> , los siguientes aspectos:		
1.1	¿Se trata de una obra completa, suficiente para ser publicada como libro, o debería ser publicada como artículo o incluida como aporte en una obra mayor?	5	Se puede evidenciar que el libro ofrece los lineamientos exigidos en formato de libro investigativo.
1.2	¿La estructura y el contenido de la obra permite calificar la como un producto resultado de investigación? Si no es así ¿cómo lo califica?	5	Efectivamente, se constata que la obra, está acorde con los estándares de calidad exigidos en cuanto a libro derivado de investigación según parámetros universitarios.
1.3	¿Son adecuados el título y las palabras clave?	5	Tanto las palabras claves como el título son adecuadas al contenido del libro.
1.4	¿La presentación de la obra está bien preparada, es sólida y coherente con el contenido?	5	Se evidencia que en la presentación del libro hay un discurso sólido y coherente con el contenido de la misma.
1.5	¿La estructura es, en general, coherente con lo esperado de un producto de investigación? <sup>2</sup>	5	Efectivamente la estructura de la obra, es acorde a las expectativas de un producto investigativo.
1.6	¿La introducción presenta adecuadamente la investigación y sus componentes? <sup>3</sup>	5	Se constata que la introducción está diseñada según lo exigido en el protocolo de edición
1.7	¿La introducción (o una sección destinada para tal fin) da cuenta del estado del arte en la temática seleccionada?	5	Se puede percibir en efecto que en la introducción de la obra, se presenta el estado del arte de la temática seleccionada.
1.8	¿Es clara y adecuada la presentación del método? ¿Es este un método pertinente?	5	Hay evidencia de que es clara y adecuada la metodología seleccionada, además es acorde a

				las exigencias del marco teórico conceptual y de la obra en general.
1.9	¿Es clara y adecuada la presentación de los resultados?	5		Se constata que la presentación de los resultados es adecuada y clara al final de la obra.
1.10	¿Las conclusiones son coherentes con el objetivo de clarado en la introducción?	5		Se puede constatar que las conclusiones son coherentes con el objetivo declarado en la introducción
1.11	¿Las referencias son adecuadas y suficientes?	5		Se puede evidenciar que las referencias son adecuadas y suficientes al interior de la obra.
1.12	¿Considera que la obra representa un aporte relevante al conocimiento?	5		Se constata que el libro es un aporte significativo al campo investigativo elegido.
1.13	¿Considera que la obra se ha estructurado y escrito en forma adecuada para esta área del conocimiento?	5		Se puede constatar que la obra se corresponde perfectamente con el área de conocimiento de la educación en general y de la pedagogía en particular.
1.14	¿Considera que la escritura de la obra es clara, responde a una norma de estilo y respeta las normas ortográficas y gramaticales?	5		Se evidencia que la escritura de la obra es diáfana y se corresponde con las normas de estilo en el ámbito académico
2	<b>RECOMENDACIÓN AL COMITÉ EDITORIAL</b>			
<b>No</b>	<b>Indicador</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
2.1	Publicar la obra sin cambios	X		La obra escrita, tanto por su contenido temático como por el manejo metodológico y los resultados presentados, aporta significativamente a la comprensión del campo educativo en general y en el área de la educación infantil en particular, aportes importantes para la pedagogía en la época actual.
2.2	Publicar la obra con los cambios recomendados			
2.3	No publicar la obra			



Se terminó de editar el libro electrónico en agosto  
de 2022 en los talleres de Editorial Jotamar S.A.S.  
Tunja, Boyacá Colombia.

---