



# FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología

## **PROGRAMA "INTEGRA-T" PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS DE 5 AÑOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL INICIAL, LIMA-2025**

**Trabajo de suficiencia profesional para optar al título  
profesional de:**

**Licenciada en Psicología**

**Autores:**

Melissa Carol Arenas Cerron

Cindy Dianne Yuriko Villar Meza

**Asesor:**


**Dra. Aurora Chumpitaz Mozombite**

<https://orcid.org/0000-0001-6018-6917>

**Lima - Perú**

2025

## Informe de Similitud

 Página 2 de 106 - Descripción general de integridad Identificador de la entrega: trnoid:113416252751

### 13% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

**Filtrado desde el informe**




- ▶ Bibliografía

**Exclusiones**

- ▶ N.º de coincidencias excluidas

---

**Fuentes principales**

13%		Fuentes de Internet
2%		Publicaciones
5%		Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

---

**Marcas de integridad**

**N.º de alertas de integridad para revisión**

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a mi familia, por su cariño inquebrantable, su respaldo permanente y por ser siempre mi mayor motivo de inspiración. A mis padres, por inculcarme la relevancia de la perseverancia y el compromiso y por creer siempre en mí, incluso cuando las circunstancias fueron difíciles. A todos aquellos que aportaron a mi progreso académico y personal.

*Melissa Carol Arenas Cerron*

Dedico esta labor a mi familia, por brindarme siempre su soporte continuo e incondicional, su comprensión y su amor infinito, que me impulsaron a seguir adelante en este camino académico. A mis padres, por motivarme a luchar por mis sueños, enseñarme a no rendirme y recordarme siempre lo esencial del compromiso. A todos quienes formaron parte de este proceso y aportaron a mi crecimiento personal y profesional.

*Cindy Dianne Yuriko Villar Meza*

## **Agradecimiento**

Agradecemos a nuestra profesora de Trabajo de suficiencia profesional, quien no solo desempeñó el rol de asesora en esta investigación, sino que también brindó su orientación y acompañamiento constante. Asimismo, expresamos nuestro agradecimiento a las diversas personas por su comprensión, apoyo genuino y soporte. A todos quienes, de alguna manera, contribuyeron a nuestra formación, les expresamos nuestro más sincero agradecimiento.

*Las autoras*

## Tabla de contenido

Informe de Similitud.....	2
Dedicatoria.....	3
Agradecimiento.....	4
Tabla de contenido.....	5
Índice de tablas .....	6
Índice de figuras .....	7
RESUMEN EJECUTIVO.....	8
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN .....	9
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	12
CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA .....	33
CAPÍTULO IV. RESULTADOS .....	39
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	51
REFERENCIAS .....	55
ANEXOS .....	65

## Índice de tablas

Tabla 1. Diagnóstico situacional mediante FODA	39
Tabla 2. Programa INTEGRA-T para fortalecer las habilidades socioemocionales	40
Tabla 3. Nivel de habilidades socioemocionales en niños de 5 años	41
Tabla 4. Nivel de adaptación en niños de 5 años	42
Tabla 5. Nivel de participación en niños de 5 años	43
Tabla 6. Nivel de seguridad en niños de 5 años	43
Tabla 7. Nivel de cooperación en niños de 5 años	44
Tabla 8. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk	45
Tabla 9. Prueba de Wilcoxon aplicada a las Habilidades socioemocionales	46
Tabla 10. Prueba de Wilcoxon orientado al componente adaptación	47
Tabla 11. Prueba de Wilcoxon orientado al componente participación	48
Tabla 12. Prueba de Wilcoxon orientado al componente seguridad	49
Tabla 13. Prueba de Wilcoxon orientado al componente cooperación	50

## Índice de figuras

Figura 1. Organigrama funcional de la institución educativa

11

## RESUMEN EJECUTIVO

La experiencia profesional se desarrolló en una institución educativa de nivel inicial ubicada en un contexto urbano de recursos limitados, en niños de 5 años de edad, que en su mayoría presentaban dificultades en la convivencia escolar y manifestaciones de inadecuada regulación emocional, como impulsividad, baja tolerancia a la frustración y dificultades para interactuar con sus pares. Ante esta problemática, se planteó como objetivo fortalecer las habilidades socioemocionales. Para el diagnóstico y evaluación pre y posttest se usó el Cuestionario de evaluación individual de habilidades socioemocionales (EHSE), se planificó e implementó un programa socioemocional con enfoque socio-constructivista, estructurado en siete talleres lúdicos que fortalecieron la adaptación, participación, seguridad, cooperación y autorregulación emocional. Se evidenció un aumento en los niveles altos de habilidades socioemocionales tras la intervención, con diferencias significativas ( $Z = -2.384$ ;  $p = .017$ ) en la variable global. Se concluyó que el desarrollo socioemocional es fundamental para el bienestar infantil y que su promoción y fortalecimiento debe formar parte del quehacer educativo continuo. Esta experiencia permitió aplicar competencias profesionales y personales como planificación estratégica, intervención psicopedagógica, evaluación educativa, liderazgo colaborativo y comunicación asertiva, consolidando un trabajo técnico, ético y comprometido en el rol del psicólogo en el ámbito escolar, que favorece la formación integral.

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales, niños, nivel inicial, institución educativa.

## CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

La psicología educativa desempeña un rol esencial en los estudiantes en las instituciones escolares, considerando factores cognitivos y emocionales (Mehrad et al., 2024). En este sentido, el análisis del contexto institucional se convierte en un aspecto clave para reconocer las características, dinámicas y necesidades de cada escuela, lo cual favorece la implementación de estrategias pedagógicas y psicopedagógicas que faciliten un aprendizaje significativo en los escolares (Filgona et al., 2020).

De allí, que la experiencia profesional en el contexto educativo inicia con el firme propósito de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo las habilidades socioemocionales, que les permitan enfrentar con mayor adaptación las exigencias del mundo actual. Esta experiencia estuvo centrada en la labor psicológica, teniendo como prioridad a los estudiantes de nivel inicial, específicamente del aula de 5 años de la Institución Educativa Privada "Ingenieros School", ubicada en Ancón – Lima. Su funcionamiento fue aprobado mediante la Resolución Directoral N° 898-2018-DRELM, con rectificación oficial en su ubicación y datos registrales, teniendo como promotor al señor Rubén Paris Bernabé Chávez. La institución inició sus actividades en el año 2019 con una matrícula aproximada de 25 estudiantes, evidenciando desde sus primeros años de funcionamiento un crecimiento progresivo en la comunidad educativa.

Desde su creación, Ingenieros School se ha caracterizado por ofrecer una propuesta educativa basada en la calidad, la formación integral y la innovación pedagógica.

Su misión es lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, brindando un servicio educativo sólido y adaptado a las exigencias de un mundo globalizado, con énfasis en la formación ciudadana, el avance científico-tecnológico y la convivencia sana e inclusiva.

A mediano plazo, su visión es consolidarse como una institución líder, democrática y reconocida por formar niños reflexivos, críticos, con conciencia ecológica y social, con la habilidad de elaborar su plan personal de vida y aportar al progreso de su comunidad.

En cuanto a su metodología educativa, la institución aplica un enfoque activo y participativo, inspirado en las pedagogías constructivistas. Asimismo, promueve las inteligencias múltiples a través de proyectos interdisciplinarios y talleres de arte, música, danza, psicomotricidad, teatro y tecnología, los cuales refuerzan el aprendizaje integral de los estudiantes. La institución también impulsa talleres de valores y convivencia escolar, fortaleciendo así las habilidades socioemocionales y la formación ciudadana desde la primera infancia.

Los pilares de su identidad institucional se sustentan en la calidad educativa, reflejada en procesos planificados y organizados que garantizan un óptimo servicio pedagógico; la formación integral, que articula el desarrollo académico con valores, liderazgo y competencias socioemocionales; el desarrollo de capacidades, promovido por medio de experiencias vivenciales y los proyectos innovadores, que integran investigación, creatividad, emprendimiento y uso de tecnologías digitales para responder a las demandas de un entorno global.

Actualmente, la institución atiende a 42 estudiantes en nivel inicial, bajo un modelo poli docente completo que incluye un director, un subdirector, tres docentes, un auxiliar y un trabajador administrativo. El servicio se brinda en turno mañana y en lengua materna castellana, contando con espacios educativos diseñados para el aprendizaje activo, el respeto a la diversidad y la inclusión. Su organigrama institucional está conformado por la Dirección General, Subdirección Académica, Área Pedagógica, Área de Bienestar y Convivencia, y Área Administrativa, lo que garantiza un trabajo articulado

y eficiente. Asimismo, cuenta con certificaciones de gestión educativa emitidas por la DRELM que respaldan la calidad de sus procesos pedagógicos y administrativos, reforzando el compromiso de la institución con la mejora continua.



*Figura 1.* Organigrama funcional de la institución educativa

Pese a sus avances, Ingenieros School enfrenta el reto de fortalecer su gestión institucional y pedagógica, en especial en el aprendizaje continuo de docentes y administrativos, la actualización de recursos educativos y la implementación de estrategias que refuercen la retención y desarrollo del talento humano. Estos desafíos representan una oportunidad para consolidar su cultura organizacional y garantizar la sostenibilidad de su propuesta educativa en beneficio de los estudiantes y sus familias.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El trabajo de suficiencia profesional se enmarca en la experiencia adquirida en la psicología educativa básica inicial, específicamente en el acompañamiento psicológico, psicopedagógico. Dicho conocimiento teórico llevada a la práctica permitió identificar la importancia de promover el desarrollo de los recursos socioemocionales como un elemento esencial del progreso integral de los estudiantes, en tanto estas capacidades les permiten regular sus emociones, fomentar vínculos saludables con los demás, asumir decisiones con responsabilidad y afrontar de forma apropiada las dificultades que surgen en la vida diaria.

Desde la práctica psicopedagógica se ha evidenciado que un aprendizaje significativo no puede limitarse únicamente al desarrollo de habilidades cognitivas, sino que requiere además la formación de competencias socioemocionales. En esta línea, Goleman (1995, 2013) sostiene que dichos recursos resultan esenciales como para el éxito escolar. De manera complementaria, Bisquerra (2012) destaca que la educación emocional favorece la convivencia escolar, previene conflictos y enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Diversas investigaciones han confirmado la eficacia de programas que incorporan estas competencias. Por ejemplo, la organización CASEL (2020) ha documentado que el aprendizaje socioemocional, mediante dinámicas colaborativas y actividades lúdicas, contribuye al clima escolar. En concordancia, Repetto (2003) subraya dichos recursos en el aula potencia la integración social de los estudiantes.

Asimismo, Vygotsky (1979) plantea que la interacción social y el juego constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo integral, pues permiten al niño construir conocimientos en colaboración con sus pares. En la misma línea, Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014) demuestran que las emociones positivas derivadas de

experiencias como dramatizaciones, dinámicas grupales y juegos colaborativos estimulan aprendizajes más profundos y duraderos.

La psicología educativa tiene como objetivo potenciar al alumno a partir de la comprensión de factores cognitivos, afectivos, sociales y culturales (Woolfolk, 2019). En el nivel inicial, su enfoque se centra en la estimulación temprana, la socialización y la estimulación de cualidades socioemocionales (Santrock, 2016). En este ámbito, se reconoce que los recursos socioemocionales son considerados claves para el progreso de individuos resilientes y con la posibilidad de afrontar exigencias del entorno (Bisquerra & Pérez, 2012).

Es así, como la psicología del infante, que indaga la conducta, el ajuste emocional y social desde el nacimiento aplica principios psicológicos para promover su bienestar y desarrollo óptimo (Papalia & Martorell, 2021).

Las funciones del psicólogo infantil abarcan un conjunto de actividades orientadas a favorecer el bienestar integral de los niños. En primer lugar, se encuentra la evaluación y diagnóstico, que se realiza mediante el uso de pruebas estandarizadas y la observación de la conducta (Srinath et al., 2019). Asimismo, el profesional se encarga de la intervención psicoeducativa y clínica, implementando programas que fortalezcan el desarrollo socioemocional y prevengan dificultades futuras (Hosokawa et al., 2024). Otra función relevante es la asesoría a familias y docentes, ofreciendo orientación en estrategias de crianza y en el manejo de la conducta, favoreciendo así entornos de desarrollo más saludables (Koşkulu-Sancar et al., 2023).

Las habilidades socioemocionales (HSE) tienen que ver con cualidades que ayudan a la identificación y gestión de los afectos, el desarrollo de vínculos positivos y la adopción de actos responsables (Denham, 2006). Por su parte, Cook et al. (2008) lo entienden como las cualidades que ayudan a una persona a gestionar de forma adecuada

sus propias emociones. Para Sharp et al. (2012) las habilidades socioemocionales son cualidades relacionadas con su bienestar presente y futuro, que les permiten gestionar emociones, interactuar de forma adecuada con su entorno y adaptarse a diferentes situaciones. Así mismo, para Campelo et al. (2024), son conocimientos, cualidades y valores que incentivan el área emocional y social.

La generación de HSE es esencial porque permite: Mejorar del rendimiento académico: los niños que manejan mejor sus emociones tienden a ser más productivos en sus clases, tienen mejor atención y obtienen mejores calificaciones (Graziano et al., 2007). Mejora el clima escolar y relaciones positivas: como el resultado de docentes que desarrollan competencias socioemocionales, que modelan estrategias emocionales, crean ambientes de confianza y promueven un entorno propicio para el aprendizaje (Campelo et al., 2024). Desarrollo integral y el bienestar emocional: la formación emocional permite que los niños adquieran habilidades para afrontar la vida, relacionarse (Bisquerra y Pérez, 2012).

Según Arévalo y Palacios (2013), en niños de 5 años las HSE principales lo componen 4 habilidades específicas:

**Adaptación:** Es la cualidad intelectual y afectiva que permite responder de manera óptima a las demandas del ambiente. Implica aceptar las normas como propias y actuando conforme a sus valores (Arévalo y Palacios, 2013).

**Participación:** Consiste en involucrarse en un proceso, compartiendo ideas. Esta acción busca satisfacer requerimientos internos y externos, al incidir en la toma de decisiones orientadas a diversos deseos (Arévalo y Palacios, 2013).

**Seguridad:** Es la habilidad para enfrentar y aceptar desafíos o riesgos, reconociendo las propias fortalezas y debilidades. También implica confiar en uno mismo y en los demás, manteniendo una actitud vigilante ante los cambios y mostrando

disposición para la exploración y la iniciativa (Arévalo y Palacios, 2013).

**Cooperación:** Es el trabajo conjunto entre varias personas con el propósito de alcanzar un objetivo común. Supone la realización de tareas compartidas y la valoración de las habilidades de cada integrante, priorizando la colaboración sobre la competencia (Arévalo y Palacios, 2013).

El desarrollo socioemocional en la primera infancia (0–6 años). A los cinco años, los niños presentan un notable avance en su desarrollo socioemocional. En esta etapa, logran un mayor vocabulario emocional, lo que les permite expresar con más precisión lo que sienten y comprender mejor los afectos de los demás. También, participan en juegos cooperativos más estructurados, donde comienzan a seguir reglas simples y a negociar con sus pares, fortaleciendo así sus habilidades sociales. Asimismo, buscan una mayor autonomía en la exploración del ambiente y la toma de decisiones se vuelven fundamentales para su sentido de competencia y autoestima (Papalia & Martorell, 2021; Orenstein & Lewis, 2022).

En cuanto a las fases del desarrollo socioemocional, los 6 años de vida son decisivos para consolidar habilidades esenciales. Durante este período, se establecen las bases del apego seguro, que favorece la confianza en las figuras de cuidado, así como la regulación emocional, necesaria para manejar la frustración y controlar impulsos. Del mismo modo, se desarrolla la comprensión de reglas sociales, lo que permite una convivencia más armónica en entornos grupales (Shonkoff & Phillips, 2000). Entre los tres y seis años, se observa un rápido progreso en la empatía y la cooperación, capacidades que facilitan la interacciones en equipo con sus compañeros (Saarni, 1999).

A los 5 años, los niños ya han construido una base emocional y social que les permite desarrollar habilidades más complejas, comienzan a reconocer emociones más sutiles, como las emociones mixtas, comprenden las causas detrás de estas emociones,

aunque no siempre lo hacen con total claridad. Además, mejoran en su capacidad de autoevaluación emocional, control de impulsos y anticipación emocional en situaciones sociales. Se ha observado que hay una conexión creciente entre las habilidades socioemocionales y el lenguaje/socialización. Estudios recientes indican que, en niños de 3 a 5 años, hay una asociación entre el progreso socioemocional y el desarrollo del lenguaje (Kalland et al., 2022). En entornos preescolares, se ha encontrado que la gestión afectiva está asociada con mejores resultados académicos y una relación más positiva entre docentes y alumnos (Graziano et al., 2007). Otro estudio reciente mostró que los niños con mejores habilidades de autorregulación emocional estaban más preparados para la escuela (Nilfyr y Ewe, 2025).

El progreso socioemocional en niños de 5 años implica la adquisición de competencias relacionadas con la identificación de afectos, la regulación de la conducta y la interacción con los demás. Investigaciones recientes evidencian que los programas de fortalecimiento socioemocional implementados en la educación inicial generan impactos positivos en la prevención de problemas conductuales (Denham y Bassett, 2019).

Además, se ha identificado que el abordaje en esta etapa es relevante, dado que incide en las competencias ciudadanas y desarrollo de relaciones saludables en etapas posteriores de la vida, por ello, los docentes del nivel inicial deben integrar el componente socioemocional como eje transversal en sus prácticas pedagógicas (Jones et al., 2017). Este período es, por ende, especialmente crucial, ya que las intervenciones en esta etapa pueden tener un impacto significativo.

De allí que, el aprendizaje socioemocional temprano es clave, pues se asocia con un mejor rendimiento escolar y una menor presencia de problemas conductuales durante la educación primaria (Denham, 2006; Jones et al., 2017).

Existen factores importantes que inciden en las HSE en la infancia. El progreso de las HSE en la infancia es un proceso complejo donde intervienen varios elementos, como los biológicos, familiares, escolares y socioculturales. Estas condiciones tienen un rol esencial en cómo los niños reconocen, expresan y regulan sus emociones, así como en la forma en que se relacionan con los demás. A los 5 años, estos factores son especialmente importantes, ya que el niño está en una etapa crítica para consolidar su identidad y aprender a autorregularse emocionalmente (Papalia & Martorell, 2021). El rol del docente y la familia es fundamental: el primero genera un entorno seguro y ejemplifica las conductas deseadas, mientras que la familia refuerza estas habilidades en el hogar, asegurando coherencia entre ambos contextos (Avari et al., 2023). Así mismo, el desarrollo socioemocional infantil se encuentra condicionado por múltiples elementos de riesgo y protectores. Entre los riesgos destacan la pobreza, la violencia familiar, la inestabilidad emocional de los cuidadores (CEPAL & UNICEF, 2020). Por otro lado, los factores de protección incluyen la presencia de vínculos afectivos seguros, la participación de la familia, la generación de módulos socioemocionales en el colegio y la disponibilidad de docentes preparados para la mediación emocional (UNICEF, 2019; OPS, 2018).

Factores biológicos y madurativos en la fase infantil. Constituyen la base del desarrollo socioemocional. Investigaciones recientes indican que los componentes genéticos, el temperamento y los procesos de maduración cerebral inciden en la manera en que regulan sus emociones y responden al entorno. Van Hulle et al. (2007) demostraron que hasta un 56 % de la variabilidad en las conductas socioemocionales observadas en la infancia puede atribuirse a factores hereditarios, estos hallazgos son relevantes porque confirman que la base biológica del temperamento tiene un rol decisivo en los primeros recursos socioemocionales.

Factores familiares. La familia constituye el primer espacio de socialización y aprendizaje socioemocional. Según UNICEF (2019), los lazos afectivos y de crianza positiva fortalecen la autoestima y la autorregulación infantil, mientras que contextos de violencia o negligencia representan riesgos significativos. En el Perú, estudios del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2020) confirman que un entorno familiar seguro y afectivo actúa como un factor protector ante problemas emocionales y conductuales en la infancia. La familia es el entorno fundamental donde se lleva a cabo la socialización emocional. El estilo de crianza, las muestras de afecto y el ambiente emocional en casa tienen un rol esencial en el progreso socioemocional. Los estilos de crianza autoritativos, que se caracterizan por el cariño, la comunicación abierta y la imposición de límites claros, están relacionados con un mejor desarrollo de la empatía, la autonomía y la autorregulación (Baumrind, 1991). Por otro lado, los estilos autoritarios o negligentes pueden provocar inseguridades y problemas emocionales. Además, el apego seguro (Bowlby, 1988) es la base emocional que permite al niño aprender a confiar, explorar y regular sus emociones. Los lazos afectivos positivos con los padres son fundamentales para fortalecer la resiliencia y la autoestima.

Factores escolares y del clima escolar. La institución educativa tiene un rol fundamental en la expansión del mundo social del niño. El ambiente emocional del aula, la calidad de la relación con los docentes y la interacción con sus compañeros son factores que favorecen el aprendizaje socioemocional (Jennings & Greenberg, 2009). Los docentes que demuestran conductas empáticas promueven la cooperación y validan las emociones de los niños crean un entorno ideal para el desarrollo del autocontrol y la empatía (Denham et al., 2012). Además, los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) estructurados, como los que impulsa la CASEL, han mostrado resultados positivos en la regulación emocional y lazos interpersonales (CASEL, 2020).

El rol docente resulta central para el desarrollo socioemocional, dado que los educadores modelan conductas, establecen normas de convivencia y crean climas de aula seguros. La UNESCO (2021) resalta que los docentes deben ser formados en competencias socioemocionales para acompañar a los alumnos en la gestión de afectos y la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, la OPS (2018) sugiere que en el colegio se pueden implementar programas preventivos que promuevan la resiliencia infantil. El docente de educación inicial actúa como un mediador emocional y social, y su tarea principal es crear entornos seguros, afectivos y estimulantes que facilitan la expresión de sentimientos y el aprendizaje socioemocional. Según Bisquerra y Pérez (2012), la educación emocional en la infancia debe ser sistemática, transversal y enfocada en el bienestar integral. Por ende, el papel del docente incluye modelar conductas, practicar la escucha activa y ofrecer un acompañamiento empático.

Factores socioculturales y contextuales. Tienen un rol esencial en la consolidación de las competencias socioemocionales. El entorno familiar, el nivel socioeconómico y las prácticas de crianza constituyen los principales mediadores de este proceso. Según Bonifacci et al. (2024), los niños provenientes de contextos con mayores recursos económicos y lingüísticos presentan mejores niveles de autorregulación y competencia social.

Factores emocionales y personales del niño. Actúan como moduladores internos del desarrollo socioemocional. Rasgos temperamentales como la reactividad, la afectividad positiva o la capacidad de autocontrol influyen en como afrontan las demandas del entorno. Según Eisenberg et al. (2004), los niños con temperamentos más regulados muestran una mayor disposición para desarrollar empatía, autocontrol y habilidades prosociales, a ello se suman las capacidades cognitivas tempranas atención, memoria y lenguaje, que permiten reconocer, expresar y comprender emociones.

Factores de intervención socioemocional. La evidencia empírica demuestra que las estrategias educativas implementadas en los primeros años de vida pueden mejorar significativamente la autorregulación, la empatía y las conductas prosociales. Durlak et al. (2011) señalan que los módulos de HSE en educación inicial logran efectos positivos moderados sobre el comportamiento, la adaptación escolar y la salud mental infantil. Las intervenciones universales, dirigidas a todos los niños, promueven un clima emocional positivo, mientras que las intervenciones específicas o “targeted” resultan especialmente eficaces en niños con riesgo socioemocional o dificultades conductuales (Blewitt et al., 2022).

Los programas educativos y psicoeducativos, constituyen una herramienta clave para el desarrollo integral. Investigaciones recientes, como realizada por De Souza et al. (2025), evidencian la efectividad del programa DROPI, basado en el modelo CASEL y la metodología SAFE, en la mejora del vocabulario emocional, el autocontrol y la asertividad en niños de educación preescolar. Estos programas, aplicados en contextos escolares, promueven un desarrollo integral y actúan como factores protectores frente a dificultades emocionales y sociales futuras.

Las estrategias de aprendizaje socioemocional sustentadas en el juego se sustentan en la idea de que el juego constituye un método natural y significativo para que los niños desarrollen competencias emocionales y sociales. De acuerdo con Vygotsky (1979), el juego simbólico permite al niño ensayar roles, expresar emociones y anticipar consecuencias, favoreciendo así la autorregulación y la empatía. UNICEF (2019) también destaca que el juego dirigido promueve la solidaridad, la resolución de conflictos y la construcción de vínculos, por ende, se considera una herramienta efectiva para fortalecer el aprendizaje socioemocional desde edades tempranas.

Las estrategias de modelamiento y refuerzo positivo parten de Bandura (1986),

quien refiere que la conducta se adquiere por modelos significativos. En el ámbito educativo, el docente actúa como modelo de conductas prosociales como la empatía o la autorregulación que los estudiantes pueden reproducir. Asimismo, el refuerzo positivo, entendido como el reconocimiento verbal o simbólico de las conductas adecuadas, incrementa su frecuencia y consolida aprendizajes emocionales, tal como evidencian estudios sobre clima de aula y comportamiento prosocial (Bandura, 1986).

Por su parte, la educación emocional a través del cuento y la lectura dialogada usa la narrativa como recurso pedagógico para explorar y comprender las emociones propias y ajenas, de ahí que, Manrique y Borzone (2010) mencionan que los cuentos permiten a los niños identificarse con los modelos, entender sus sentimientos y evaluar las consecuencias de sus actos, además, la lectura dialogada, en la que el educador plantea preguntas y promueve la reflexión, fomenta la empatía, la comprensión emocional y el pensamiento crítico, generando un aprendizaje más profundo y significativo.

Las estrategias de mindfulness y relajación infantil se enfocan en desarrollar la atención plena y la autorregulación emocional mediante ejercicios de respiración, relajación muscular o visualización guiada. Investigaciones recientes (Zenner et al., 2014) demuestran que las prácticas de mindfulness en el aula reducen la tensión, facilitan la concentración y refuerzan la regulación afectiva. En la infancia, estos ejercicios promueven la calma, la conciencia del cuerpo y el reconocimiento de las propias emociones, constituyendo un pilar para el bienestar socioemocional.

Las técnicas de resolución de conflictos y juego de roles posibilitan que los niños sepan manejar desacuerdos de forma constructiva, donde a través de dramatizaciones o simulaciones, los estudiantes experimentan distintos puntos de vista y ponen en práctica la comunicación asertiva, de ahí que, según Johnson y Johnson (2009), la enseñanza explícita de estrategias de resolución pacífica de dificultades en el aula mejora los roces

interpersonales y reduce las conductas agresivas. El juego de roles, además, fomenta la reflexión y el aprendizaje vivencial al permitir que los niños ensayen respuestas adaptativas ante situaciones de tensión o desacuerdo.

Las estrategias colaborativas escuela-familia resaltan la importancia del trabajo conjunto entre docentes y padres para afianzar las HSE de los alumnos. El modelo de colaboración propuesto por CASEL (2020) sostiene que el aprendizaje socioemocional es más efectivo cuando se extiende al hogar, ya que las familias refuerzan en la vida cotidiana las habilidades aprendidas en el aula, donde talleres, guías y espacios de comunicación abierta entre padres y docentes contribuyen a crear coherencia educativa, fortaleciendo el vínculo afectivo y la participación activa de las familias en el proceso formativo.

Las estrategias basadas en el modelo CASEL se fundamentan en el marco propuesto por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, que indaga 5 elementos clave: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. De acuerdo con Durlak et al. (2011), los programas educativos que implementan este modelo mejoran el rendimiento académico, las conductas prosociales y el bienestar emocional de los alumnos. Su efectividad radica en la asociación sistemática de las habilidades socioemocionales en el colegio, la enseñanza explícita y el trabajo coordinado con la comunidad educativa.

Finalmente, las estrategias creativas basadas en el arte y la expresión emocional utilizan recursos artísticos como el dibujo, la música, la danza o la escritura para facilitar la exploración y comunicación de emociones, de ahí que, Malchiodi (2012) plantea que el arte ofrece un canal simbólico que permite expresar sentimientos difíciles de verbalizar, promoviendo la autoexploración y la regulación emocional, además, en el ámbito educativo, el arte se convierte en una vía para fortalecer la autoestima, la sensibilidad y

la empatía, favoreciendo un aprendizaje integral que abarca tanto el desarrollo cognitivo como el afectivo.

Así mismo, se emplean estrategias psicológicas, psicopedagógicas como cuentos, canciones, dramatizaciones, el modelado de conductas y rutinas predecibles que promueven la autorregulación (Oberle et al., 2017). El progreso de las HSE en niños de 5 años requiere la aplicación de estrategias activas y técnicas lúdicas que favorezcan la interacción social, la expresión de afectos y el progreso de la autoestima; entre las más empleadas destacan el juego simbólico, la dramatización, las dinámicas grupales y el aprendizaje cooperativo, recursos que permiten integrar la dimensión emocional con el proceso pedagógico (Hosokawa et al., 2024).

El juego simbólico constituye una estrategia pedagógica fundamental, ya que permite a los niños representar roles, personajes y situaciones de manera imaginaria, favoreciendo la exploración de emociones, el entender de normas sociales y el progreso de cualidades cognitivas. Vygotsky (1979) lo reconoce como un recurso esencial para el progreso de capacidades psicológicas superiores, mientras que estudios posteriores destacan su influencia en el lenguaje, la autorregulación y la creatividad (Singer & Singer, 2005).

La dramatización, por su parte, implica la representación de historias o experiencias mediante la actuación, lo que facilita la expresión de emociones, fortalece la empatía y mejora las competencias comunicativas. Según Moreno (2011), esta estrategia incrementa la motivación y favorece la comprensión de contenidos; en consonancia, Podlozny (2000) evidenció que la dramatización potencia la comprensión lectora y el desarrollo verbal.

Asimismo, las dinámicas grupales promueven la interacción, la cooperación y la cohesión entre los alumnos. Investigaciones de Johnson y Johnson (2009) demuestran que

estas actividades fomentan actitudes colaborativas y reducen la competitividad excesiva, generando un clima de confianza. Finalmente, el aprendizaje cooperativo, basado en el trabajo en grupos heterogéneos, acentúa tanto el rendimiento escolar como las cualidades sociales. Slavin (1995) y Roseth, Johnson y Johnson (2008) destacan que esta metodología produce logros académicos superiores y relaciones interpersonales más positivas que otros enfoques.

Asimismo, se ha comprobado que el uso de programas de educación socioemocional basados en actividades planificadas y progresivas contribuye a mejorar la convivencia escolar y a reducir conductas disruptivas en el aula, por ende, estas técnicas no solo favorecen la expresión emocional, sino que también promueven la presencia de solidaridad entre pares (Cejudo & López-Delgado, 2017).

Existen diversas teorías que sustentan el desarrollo de habilidades socioemocionales como:

Teoría del Desarrollo Psicosocial – Erikson (1980) sugirió que el progreso humano tiene ocho fases. En la fase de iniciativa vs culpa (de 3 a 6 años), los niños empiezan a confiar en sus propias habilidades, a tomar la iniciativa ya desarrollar un sentido moral. Tener éxito en esta etapa refuerza la autoestima, la autonomía emocional y la responsabilidad social, que son elementos clave de las HSE. Los niños de 5 años atraviesan la etapa de iniciativa versus culpa, en la cual la exploración del entorno y la participación en actividades significativas fortalecen la confianza en sí mismos.

La teoría del apego ayuda a entender cómo los lazos afectivos que se forman en la infancia entre un niño y sus cuidadores impactan en su progreso afectivo y social en la vida. Un apego seguro no solo genera la modulación afectiva, sino estimula la habilidad para construir relaciones positivas con los demás. Los niños que disfrutan de vínculos consistentes y sensibles tendencia a desarrollar una mayor confianza emocional y una

sensación de seguridad en sus interacciones con los demás (Ainsworth, 1989).

La teoría Sociocultural de Vygotsky (1979) sugiere que el aprendizaje y el progreso son procesos sociales que se enriquecen a través de la asociación y el lenguaje. En el ámbito del progreso socioemocional, el apoyo emocional que brinda a los adultos ayuda a los niños direccionar sus afectos. Además, el juego simbólico y las interacciones guiadas fomentan la empatía, la cooperación y una mejor comprensión social.

La teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1986) afirma que los niños aprenden al observar e imitar las acciones de los demás, especialmente de aquellos que son modelos significativos, como padres, maestros y amigos. La autorregulación emocional, la empatía se adquieren por medio del observar y la retroalimentación que reciben de su entorno. Además, el refuerzo positivo ayuda a que los comportamientos prosociales se conviertan en parte de su forma de ser.

La teoría de Goleman (1995) plantea que la autoconciencia, la auto modulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales constituyen dimensiones esenciales que deben trabajarse desde edades tempranas. Estos fundamentos teóricos coinciden en señalar que la educación socioemocional es un pilar indispensable en la formación integral del niño.

La teoría de las Competencias Emocionales de Bisquerra y Pérez (2012) propone 5 HSE: conciencia de las propias emociones, manejo adecuado de las emociones, independencia emocional, capacidad para relacionarse positivamente con los demás y destrezas para afrontar la vida y promover el bienestar.

El Modelo de Aprendizaje Socioemocional de CASEL (2020) orienta la promoción del bienestar emocional desde la educación inicial hasta la adolescencia. Integra el reconocimiento de uno mismo, el control personal, la empatía hacia los demás, las destrezas para establecer vínculos positivos y la cualidad para generar decisiones

adecuadas.

En el contexto peruano, existen algunos instrumentos diseñados o adaptados para evaluar las HSE en niños de 5 años, los cuales presentan evidencias de validez y confiabilidad. Uno de los más relevantes es la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo elaborada por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023). Este instrumento está dirigido específicamente a niños de nivel inicial y permite identificar cualidades como la autorregulación, la empatía y la convivencia, además de factores de riesgo que pueden afectar su desarrollo emocional. Estudios recientes realizados en instituciones de educación inicial de Juliaca reportan una confiabilidad alta (0,92) y validez por expertos, lo que respalda su aplicación en el ámbito educativo peruano.

Otro instrumento con respaldo empírico desarrollado por Ventura-León et al. (2021) es la Escala Básica de Empatía Infantil (BES-I) en una muestra de 838 niños peruanos de 8 a 12 años, evaluando su validez, confiabilidad e invariancia factorial. Los AFE y AFC indicaron una estructura bidimensional (cognitiva y afectiva) con adecuados índices de ajuste ( $IFC \geq .97$ ;  $RMSEA \leq .04$ ). La confiabilidad, estimada mediante coeficiente omega ( $\omega = .66$ ), fue aceptable en ambas dimensiones. Además, el análisis multigrupo confirmó la invarianza del modelo por sexo, indicando que mide la empatía de manera equivalente en niños y niñas.

Asimismo, Nóbrega et al. (2022) tuvieron interés en validar y comprobar la confiabilidad de la Escala de Involucramiento Parental. Para ello, se tradujo y adaptó lingüísticamente el instrumento original en inglés y se aplicó a 420 padres y 420 madres de cinco ciudades del país. Mediante un AFC multigrupo, se verificó la estructura interna del instrumento, resultando una versión final de 18 ítems repartidos en 5 componentes, con índices de ajuste óptimos ( $CFI = .95$ ;  $RMSEA = .036$ ). La consistencia interna mostró

valores aceptables ( $\alpha = .66-.78$ ;  $\omega = .70-.75$ ) y la confiabilidad interevaluador osciló entre .67 y .88.

En el Perú también se han generado instrumentos y estudios adaptados que posibilitan medir estas competencias en niños(as) de educación inicial y primaria. Por ejemplo: Gutiérrez (2023) en su estudio utilizó cuestionarios con escala Likert para evaluar HSE en niños de inicial y relacionarlo con la práctica de juegos tradicionales. Rodríguez (2024) en Lima, en su estudio hizo uso de cuestionarios validados para medir el desarrollo emocional y su relación con el juego libre.

La Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE) para niños de 4 y 5 años es un instrumento psicométrico desarrollado en el contexto peruano por los investigadores Arévalo y Palacios Quiróz en 2013. Su propósito principal es evaluar el progreso de las HSE en niños preescolares, buscando determinar si cuentan con las competencias necesarias para un paso exitoso al primer grado de educación primaria. La escala está compuesta por 40 ítems distribuidos equitativamente en cuatro dimensiones fundamentales: Adaptación, que evalúa la capacidad de ajustarse a normas y entornos; Participación, que mide la iniciativa e integración en actividades grupales; Seguridad, que valora la confianza en sí mismo y en los demás; y Cooperación, que analiza la disposición para el trabajo colaborativo. La aplicación es individual y está dirigida a profesores o psicólogos que tengan un conocimiento mínimo de seis meses del niño evaluado, quienes responden mediante una escala Likert de cinco opciones que oscila entre "Siempre" y "Nunca".

En cuanto a sus propiedades psicométricas, la EHSE demuestra una sólida validez, avalada por el juicio de tres psicólogos expertos que alcanzaron un 90% de consenso sobre la pertinencia de sus ítems. Asimismo, la validez de constructo, analizada por medio de asociaciones ítem-test, revela coeficientes que fluctúan entre 0.66 y 0.92, confirmando

que el instrumento mide consistentemente las dimensiones propuestas. Respecto a la confiabilidad, los coeficientes obtenidos mediante el método de las dos mitades corregido con Spearman-Brown son excelentes, superando el 0.96 en todas las dimensiones, lo que garantiza una medición estable y precisa.

Los resultados se interpretan mediante percentiles y se categorizan en tres niveles (alto, medio y bajo), ofreciendo un perfil detallado del desarrollo socioemocional del niño. Esta herramienta no solo permite identificar áreas de fortaleza y debilidad, sino que también sirve como base para el diseño de programas de intervención psicoeducativa dirigidos a fortalecer las habilidades socioemocionales en la primera infancia, asegurando así un progreso integral y una adaptación óptima al entorno escolar.

Así mismo, se ha revisado estudios que resaltan la aplicación de estrategias para el fortalecimiento de las HSE en niños con gran éxito como:

Gutiérrez et al. (2023) generaron un trabajo en República Dominicana a fin de indagar la efectividad del programa "Aprender a Convivir" en la promoción de habilidades sociales y la prevención de conductas antisociales en niños de educación inicial. La investigación adoptó un diseño cuasiexperimental, de corte transversal, con pretest y postest en grupos experimental y control. La muestra se integró por 50 niños de entre tres y cuatro años, seleccionados en tres centros educativos. Para la recolección de datos se emplearon la Escala de Observación en Educación Infantil (EOEI) y el Child Behaviour Checklist (CBCL-TRF), además de cuestionarios a padres y docentes. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en competencias sociales como cooperación, interacción e independencia, además de una disminución de problemas de atención e indicadores de ansiedad. Asimismo, los padres destacaron avances en la convivencia familiar y disciplina infantil.

Salas et al. (2022) generaron un estudio España a fin de indagar la eficacia del

programa anual de inteligencia emocional «1EMOTI» en el progreso de competencias socioemocionales en niños de educación infantil. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 90 participantes, conformada por 45 estudiantes de cinco años y sus 45 familias, pertenecientes a la Región de Murcia. Se usó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente. El instrumento aplicado fue el cuestionario de competencia social de Caruana y Tercero (2011) para los estudiantes. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en el grupo experimental respecto al control: los niños mostraron mayor sociabilidad, mejor expresión emocional, menor incidencia de conductas violentas y un incremento en la empatía. En conclusión, el programa EMOTI favoreció de manera positiva el desarrollo emocional y social en la etapa infantil.

Eraza (2021) desarrolló una investigación en Ecuador con el interés de indagar las estrategias metodológicas aplicadas en ámbitos virtuales para favorecer el progreso de habilidades sociales en niños. El estudio adoptó un enfoque cuali-cuantitativo, de tipo exploratorio y bibliográfico, aplicando entrevistas y encuestas a 21 docentes de cinco centros educativos fiscales seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Los resultados mostraron que las docentes implementaron estrategias innovadoras de carácter lúdico, fundamentadas en la metodología de juego-trabajo, apoyadas en recursos digitales como dinámicas, canciones, cuentos y juegos interactivos. Estas prácticas promovieron la participación de los estudiantes, fortalecieron la comunicación familiar, mejoraron la expresión emocional y fomentaron la empatía, la cooperación y el trabajo en grupo. En conclusión, se evidenció que las estrategias metodológicas aplicadas en entornos virtuales contribuyeron significativamente al desarrollo social y cognitivo de los niños.

A nivel nacional, Quispe-Choque y Mamani (2024) realizaron un estudio a fin de indagar el grado de desarrollo de las HSE en niños de 5 años. La población estuvo

compuesta por 420 alumnos, evaluados mediante el instrumento "Recojo de información de Habilidades socioemocionales y factores de riesgo. Los resultados revelaron que el 37.9 % de los niños se ubicó en grado medio de desarrollo socioemocional, el 34.8 % en grado bajo y el 27.4 % en grado alto. Se concluye que predomina un nivel medio, evidenciando fortalecer estas habilidades desde el aula.

El estudio realizado por Unuzungo et al. (2022) buscó plasmar estrategias lúdicas para habilidades sociales en niños de etapa preescolar. El trabajo fue descriptivo. Se empleó como técnica la observación, la muestra se integró por 50 alumnos, con una edad promedio de tres años. Se notó que la mayor parte de los niños tenía grado medio en sus habilidades sociales (96%), mientras que un 4% alcanzaba un nivel alto. Se concluyó que la aplicación de estrategias lúdicas contribuye significativamente a mejorar el desarrollo psicomotor y social de los niños, fomentando la empatía, el respeto y la cooperación en sus interacciones cotidianas.

Dávila y Solórzano (2021) investigaron las HSE en 44 niños de 4 y 5 años. El estudio fue descriptivo. Se aplicó la Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE 4-5) de Palacios y Arévalo (2013) a los docentes para evaluar cuatro dimensiones. Se notó que el 88.6% de los niños tuvo grado alto en habilidades socioemocionales generales. Por dimensiones, se obtuvieron niveles altos en seguridad (86.4%), participación (65.9%), adaptación (59.1%) y cooperación (56.8%). El estudio concluye que la mayoría de los preescolares evaluados poseen un desarrollo socioemocional favorable para su ingreso a la primaria.

Asimismo, resulta de gran relevancia tener en cuenta el marco normativo global que resalta la importancia del desarrollo socioemocional como parte integral de una educación de calidad. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) plantea asegurar una educación accesible, justa y de excelencia, fomentando además posibilidades de

aprendizaje continuo en la vida y la toma de decisiones responsables (Naciones Unidas, 2015), lo cual incluye competencias socioemocionales vinculadas al bienestar y la convivencia. La UNESCO (2021) enfatiza que la educación debe ir más allá de lo cognitivo y promover HSE como la empatía, la resiliencia y la cooperación. En América Latina, la CEPAL y UNICEF (2020) han resaltado que la pandemia expuso desigualdades que afectan el desarrollo integral de la niñez, incluyendo sus dimensiones emocionales. Por su parte, la OPS (2018) advierte que el bienestar socioemocional en la infancia está estrechamente vinculado a la salud mental, lo cual requiere intervenciones educativas y comunitarias tempranas.

El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú (Ministerio de Educación, 2016) reconoce el desarrollo personal y social como un área fundamental, proponiendo competencias vinculadas a la autorregulación emocional, la convivencia armónica y la construcción de la identidad. De esta forma, se establece que el nivel inicial no solo debe estimular aprendizajes cognitivos, sino también promover la autonomía, la empatía y la capacidad de interactuar positivamente con los demás. El desarrollo socioemocional se vincula directamente con la Competencia 2 del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, que señala: “Construye su identidad” y con la Competencia 3, “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. En el nivel inicial (especialmente a los 5 años), estas competencias se traducen en aprendizajes orientados a la expresión de emociones, el autocontrol, la empatía, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos.

Durante el desarrollo del trabajo de suficiencia, surgieron algunas limitaciones que se agruparon en tres áreas principales: recursos y logística, alcance y temporalidad, y participación familiar. Nos encontramos con una falta de recursos materiales adecuados para llevar a cabo actividades innovadoras. La creación de actividades lúdicas,

dramatizaciones y el uso de material audiovisual dependieron de la infraestructura y el presupuesto de la institución. Además, las restricciones de tiempo en la jornada escolar hicieron difícil mantener ciertas dinámicas de manera continua. Una limitación importante fue el tamaño y la composición de la muestra, que consistió únicamente en alumnos de cinco años de la institución. Esto limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros niveles educativos o contextos. En cuanto al tiempo de implementación, el proyecto se generó durante el año lectivo. Participación Familiar: La variabilidad en la participación de las familias fue otro reto. No todos los padres se involucraron de manera activa y la asistencia a los talleres de acompañamiento fue irregular, lo que pudo haber afectado la continuidad del trabajo en casa y la efectividad general del proceso.

El trabajo realizado permitió articular la práctica psicológica y psicopedagógica con fundamentos teóricos y normativos que sustentan la relevancia de HSE en la educación inicial. Asimismo, visibilizó el requerimiento de seguir fortaleciendo estrategias inclusivas e innovadoras que permitan consolidar estas habilidades en los niños, contribuyendo así a su formación integral y al logro de una educación de calidad en el contexto peruano.

### **CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El proceso de ingreso a la institución educativa se llevó a cabo en el mes de enero del año 2025, mediante una convocatoria abierta organizada por la Dirección de la Institución Educativa Privada Ingenieros School, ubicada en el distrito de Ancón, Lima. La selección fue realizada por el director, quien, luego de una entrevista personal y la revisión de la experiencia profesional en el área de Educación Inicial, aprobó la incorporación al equipo docente.

Una vez integrada a la institución, se propuso la ejecución de un programa psicopedagógico orientado al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en niños de cinco años, atendiendo a la importancia de este ámbito dentro del enfoque por competencias establecido en el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016), desarrollándose con la participación del director, el equipo de docentes de aula, un auxiliar de educación y los padres de familia, quienes fueron considerados actores esenciales en el acompañamiento de las actividades, tanto en el aula como en el entorno familiar.

Las funciones desempeñadas dentro de la institución estuvieron directamente relacionadas con la planificación, ejecución y evaluación del programa. Entre las principales responsabilidades asumidas se incluyó:

- Elaboración de estrategias psicopedagógicas centradas en el desarrollo emocional infantil, la aplicación de instrumentos diagnósticos (pretest y postest) para identificar los niveles iniciales y finales de las habilidades socioemocionales, así como la implementación de sesiones lúdicas orientadas al reconocimiento y manejo de las emociones. Asimismo, se realizaron seguimientos individuales a los niños, registrando avances y observaciones significativas sobre su progreso.
- Otra función importante fue la elaboración de materiales educativos y recursos

visuales que facilitaron la comprensión y expresión emocional de los estudiantes.

- De igual manera, se coordinaron talleres de sensibilización dirigidos a los padres de familia, con el propósito de promover la continuidad del trabajo emocional en el hogar.
- También se llevaron a cabo reuniones con el equipo docente y la dirección para evaluar los resultados parciales del programa, compartir experiencias y realizar ajustes que garantizaran su efectividad.
- Finalmente, se elaboraron informes psicopedagógicos que sistematizaron los hallazgos y conclusiones del proceso de intervención.

Durante el diagnóstico institucional, se identificó como principal problema la dificultad que presentaban los niños para manejar sus afectos, resolver dificultades y generar relaciones productivas. Este hallazgo justificó el requerimiento de diseñar un programa de habilidades socioemocionales que fortaleciera la autorregulación, la empatía y la convivencia armónica dentro del aula.

Con el fin de analizar de manera integral el contexto educativo, se generó un análisis FODA que posibilitó indagar los factores internos y externos que inciden en el progreso emocional de los niños, así como en la participación de los padres y docentes. Entre las fortalezas se destacó el compromiso del equipo docente con la formación integral, la disposición a innovar en la práctica pedagógica. Asimismo, se reconoció la presencia de un clima institucional positivo para la implementación de propuestas psicopedagógicas y la apertura hacia metodologías activas.

En cuanto a las oportunidades, se observó una creciente preocupación de los padres por fortalecer el progreso afectivo de sus hijos, así como la posibilidad de integrar el programa dentro de la planificación institucional anual. También se consideró el acceso a recursos educativos y digitales que facilitan la enseñanza emocional.

Sin embargo, se identificaron debilidades importantes, como el manejo limitado de estrategias específicas de educación emocional por parte de algunos docentes, la falta de continuidad de las actividades socioemocionales en el hogar y la dificultad de ciertos niños para identificar y expresar sus afectos de forma asertiva. Entre las amenazas externas se señalaron la escasa participación de algunos padres debido a la falta de tiempo, la exposición de los niños a modelos conductuales inadecuados fuera del ámbito escolar y la posible resistencia inicial a nuevas metodologías centradas en la educación emocional.

En síntesis, el análisis evidenció el requerimiento de implementar un programa psicopedagógico estructurado que promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños, fortaleciendo su capacidad para reconocer, expresar y regular sus emociones, así como para establecer relaciones saludables con sus pares. Este programa no solo busca mejorar el clima emocional del aula, sino también propiciar un efecto productivo en el entorno familiar, consolidando la formación integral de los alumnos y contribuyendo al cumplimiento de los objetivos educativos institucionales.

Por ende, se propuso un programa estructurado en diversas etapas; es importante señalar que la intervención se realizó exclusivamente con los niños.

La primera etapa correspondió a la evaluación precisa del desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños de 5 años, mediante el Cuestionario de evaluación individual de habilidades socioemocionales (EHSE 4 y 5) antes y después de la aplicación del programa.

En la segunda etapa, se procedió a la planificación del programa, estableciendo como:

Objetivo general: El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de cinco años. Como objetivos específicos: fortalecer la capacidad de

adaptación, participación, seguridad y cooperación, con la implementación de estrategias lúdicas que promovieran el reconocimiento y expresión de emociones, el desarrollo de la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Para lograrlo, se definió el enfoque psicopedagógico socio-constructivista, con actividades vivenciales, dramatizaciones, dinámicas de grupo, el uso de material audiovisual y recursos didácticos pertinentes.

La tercera etapa consistió en la implementación de estrategias y actividades, que se desarrollaron durante el año lectivo en sesiones de aprendizaje programadas. Se llevaron a cabo siete talleres principales: En el primer taller, “Descubriendo mis emociones”, se evaluó el nivel inicial de reconocimiento emocional mediante la aplicación del pretest y actividades de expresión facial y corporal, favoreciendo la identificación de sentimientos básicos. En el segundo taller, “Juego de las caritas emocionales”, los niños identificaron y expresaron emociones como alegría, tristeza, enojo y miedo a través del uso de tarjetas, espejos y dramatizaciones, promoviendo la autorreflexión emocional y la comunicación asertiva.

El tercer taller, “El semáforo de las emociones”, se centró en el reconocimiento de las emociones y el autocontrol, aplicando la técnica “alto, pienso, actúo”, que ayudó a los niños a modular sus impulsos y actuar con calma frente a conflictos cotidianos. En el cuarto taller, “Respirando con burbujas”, los participantes practicaron la respiración profunda como estrategia para liberar tensiones y calmarse ante situaciones de enojo o tristeza, fortaleciendo la autorregulación emocional.

El quinto taller, “Juegos de turnos y espera”, tuvo como propósito desarrollar la tolerancia a la frustración y el respeto por los turnos mediante juegos cooperativos como jenga y lotería, fomentando la paciencia y la convivencia positiva. En el sexto taller, “Círculo de la amistad”, se promovió la empatía, el respeto y el reconocimiento positivo entre pares, utilizando la dinámica de la “pelota de la amistad” para expresar cualidades

y elogios hacia los compañeros, fortaleciendo el sentido de pertenencia grupal.

Finalmente, en el séptimo taller, “Estatuas emocionales”, se aplicó el postest y se desarrollaron dinámicas de expresión corporal y reconocimiento, concluyendo con una ceremonia de premiación simbólica para valorar la participación, el esfuerzo y los logros emocionales alcanzados por los niños durante el proceso. Paralelamente, se desarrollaron talleres de acompañamiento a padres de familia, orientados a reforzar el trabajo en casa y fortalecer la alianza educativa escuela–familia.

Durante el proceso investigativo se respetaron rigurosamente los principios éticos institucionales y profesionales. Se garantizó la confidencialidad y el trato digno a los participantes, en línea con lo expresado en el art. 4, literal e, del Código de Ética para la Investigación Científica de la Universidad Privada del Norte (UPN, 2024), que establece el principio de integridad científica y exige mantener en reserva los datos personales de los voluntarios. De igual manera, se siguió lo indicado en el art. 54 del Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2024), que promueve el respeto de estándares en la investigación, priorizando el cuidado y la protección de los participantes.

Se consiguió el permiso informado de los padres de familia antes de la aplicación de los instrumentos, conforme al art. 4, literal a, del Código de Ética para la Investigación Científica de la UPN (2024), que reconoce el principio de autonomía y el respeto por los derechos fundamentales de las personas. Este procedimiento también responde a lo dispuesto en el art. 49 del Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2024), el cual exige que toda investigación con menores de edad cuente con la autorización de sus representantes legales y con la aceptación del menor involucrado. Dichas acciones se encuentran en coherencia con el principio de respeto por la autonomía y el consentimiento informado establecido en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial [AMM], 2013).

Asimismo, el trabajo se desarrolló bajo los principios de beneficencia y justicia, establecidos en los literales b y d del art. 4 del Código de Ética para la Investigación Científica de la UPN (2024), que orientan al investigador a garantizar el bienestar de los participantes y a ejercer un juicio razonable en el trato hacia ellos. Esto se complementa con lo señalado en el art. 50 del Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2024), que dispone que el beneficio para los participantes debe prevalecer sobre los riesgos, así como con el principio de primacía del bienestar del participante definido por la Declaración de Helsinki (AMM, 2013). Finalmente, todas las acciones se desarrollaron dentro de un marco de respeto, inclusión y equidad, de acuerdo con el art. 53 del Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2024), que establece la obligación de los profesionales de la psicología de actuar conforme a los principios éticos universales y los derechos humanos que sustentan la investigación científica.

## CAPÍTULO IV. RESULTADOS

### Etapa de diagnóstico

**Tabla 1**

*Diagnóstico situacional mediante FODA*

	Fortalezas	Debilidades	Oportunidades	Amenazas
Niños	<p>Motivación por participar en actividades lúdicas.</p> <p>Buena disposición para aprender mediante modelado.</p> <p>Capacidad de establecer vínculos afectivos positivos.</p> <p>Interés por dinámicas grupales</p>	<p>Adaptación: dificultad para ajustarse a cambios de rutina.</p> <p>Participación: inseguridad para intervenir en actividades grupales.</p> <p>Seguridad: baja expresión emocional y temor a equivocarse.</p> <p>Cooperación: dificultad para compartir, turnarse o resolver conflictos</p>	<p>Implementación de programas de fortalecimiento socioemocional.</p> <p>Participación de las familias.</p> <p>Recursos lúdicos que facilitan prácticas de HSE.</p> <p>Docentes capacitados en convivencia y educación emocional</p>	<p>Entornos familiares con escasa comunicación emocional.</p> <p>Conflictos entre pares que afectan seguridad y confianza.</p> <p>Exposición a modelos agresivos.</p> <p>Tamaño del aula que limita el acompañamiento individual</p>

La Tabla 1 muestra que las principales debilidades se presentan en los componentes de adaptación, participación, seguridad y cooperación. Los niños tienen dificultades para ajustarse a cambios, expresarse en grupo, manejar sus emociones y colaborar con sus pares, lo que puede afectar su convivencia, autoestima y participación en las actividades del aula. En cuanto a las amenazas, destacan la escasa comunicación

emocional en el hogar, los conflictos entre compañeros, la exposición a modelos agresivos y el número elevado de estudiantes por aula. Estos factores pueden intensificar las dificultades socioemocionales, generando inseguridad, retraimiento o conductas desadaptativas. A partir de estas limitaciones y riesgos, se justifica la implementación de un programa de fortalecimiento socioemocional, orientado a mejorar la adaptación, la participación, la seguridad y la cooperación.

## Etapa de planificación

**Tabla 2**

*Programa INTEGRA-T para fortalecer las habilidades socioemocionales*

Áreas	Tema central	Objetivos
Taller 1: “Descubriendo mis emociones”	Presentación y diagnóstico inicial	Evaluar y fomentar el reconocimiento básico de las emociones y habilidades socioemocionales mediante actividades lúdicas.
Taller 2: “Juego de las caritas emocionales”	Regulación emocional	Lograr que los niños identifiquen y expresen emociones básicas como alegría, tristeza, enojo y miedo.
Taller 3: “El semáforo de las emociones”	Autocontrol y adaptación	Enseñar a los niños a reconocer sus emociones y aplicar estrategias de autocontrol ante situaciones de enojo o frustración.
Taller 4: “Respirando con burbujas”	Autorregulación emocional	Favorecer la autorregulación a través de la respiración consciente y ejercicios de calma.
Taller 5: “Juegos de turnos y espera”	Tolerancia y seguridad emocional	Desarrollar la paciencia, el respeto de turnos y el control de la frustración en situaciones grupales.
Taller 6: “Círculo de la amistad”	Cooperación y empatía	Fortalecer la empatía, la cooperación y el reconocimiento positivo entre pares mediante dinámicas cooperativas.
Taller 7: “Estatuas emocionales”	Clausura y evaluación final	Evaluar los avances en el reconocimiento emocional y las habilidades socioemocionales, reforzando la expresión y el reconocimiento grupal.

En la Tabla 2 se presenta el Programa INTEGRA-T, el cual se estructura en siete sesiones de aproximadamente 40 minutos cada una. Este programa se basa en los principios de la psicología del desarrollo infantil y la psicología socioemocional, orientado a fortalecer las habilidades socioemocionales fundamentales en los niños. Las sesiones emplean técnicas y actividades activas, lúdicas y vivenciales, permitiendo que los niños reconozcan, expresen y regulen sus emociones mediante juegos, dinámicas corporales, respiración consciente y actividades de cooperación. Este enfoque favorece el aprendizaje significativo y la construcción de habilidades como la adaptación, autorregulación, tolerancia, empatía y cooperación dentro del contexto escolar.

### **Etapa de implementación**

**Tabla 3**

*Nivel de habilidades socioemocionales en niños de 5 años*

Nivel	Pretest		Posttest	
	f	%	f	%
Alto	4	50%	5	62.5%
Moderado	3	37.5%	3	37.5%
Bajo	1	12.5%	0	0%

En la tabla 3 se exhibe que, en un inicio la mitad de los niños (50%) presenta un nivel alto de habilidades socioemocionales según la evaluación docente. Un 37.5% muestra un nivel moderado, mientras que solo un 12.5% se ubica en el nivel bajo. Después de la puesta en práctica del programa, la mayoría de los niños (62.5%) alcanzó un nivel alto de habilidades socioemocionales, evidenciando una mejora general respecto al pretest, donde solo el 50% se encontraba en ese nivel. Este avance se manifestó en una mayor capacidad para reconocer y expresar emociones, regular conductas impulsivas,

respetar turnos, resolver conflictos de forma adecuada y cooperar con sus pares. La disminución de los niveles moderados y bajos demuestra que las actividades lúdicas, vivenciales y de autorregulación empleadas en las sesiones favorecieron de manera consistente el desarrollo socioemocional del grupo infantil.

**Tabla 4**

*Nivel de adaptación en niños de 5 años*

Nivel	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Alto	4	50%	7	87.5%
Moderado	3	37.5%	1	12.5%
Bajo	1	12.5%	0	0%

La tabla 4 evidencia una mejora significativa en el grado de adaptación de los niños de 5 años tras la intervención. Inicialmente, solo el 50% se ubicaba en un nivel alto de adaptación, pero este porcentaje aumentó a 87.5% en el postest. A la vez, el nivel moderado disminuyó de 37.5% a 12.5%, y el nivel bajo pasó de 12.5% a 0%. Antes de la intervención, varios niños mostraban dificultades para adaptarse a las normas y cambios del aula, evidenciando inseguridad, resistencia ante nuevas dinámicas y necesidad constante de apoyo. Tras el programa, se observó una mejora clara: los niños se mostraron más dispuestos a aceptar cambios, actuar con autonomía y enfrentar situaciones nuevas con mayor confianza, integrándose con seguridad y mostrando una actitud más flexible y ajustada al entorno escolar.

**Tabla 5**

*Nivel de participación en niños de 5 años*

Nivel	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Alto	3	37.5%	7	87.5%
Moderado	4	50%	1	12.5%
Bajo	1	12.5%	0	0%

La tabla 5 muestra un incremento notable en el grado de participación de los niños de 5 años después de la intervención. En el pretest, solo el 37.5% alcanzaba un nivel alto de participación, mientras que en el postest este porcentaje aumentó a 87.5%. Asimismo, el nivel moderado disminuyó de 50% a 12.5% y el nivel bajo desapareció completamente, pasando de 12.5% a 0%. Antes de la intervención, la participación de varios niños era limitada: muchos mostraban poca iniciativa, se mantenían callados y requerían constante estímulo para involucrarse. Después del programa, la participación se volvió más activa y segura; los niños comenzaron a intervenir con mayor interés, expresar sus ideas y sumarse con naturalidad a las actividades grupales.

**Tabla 6**

*Nivel de seguridad en niños de 5 años*

Nivel	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Alto	3	37.5%	7	87.5%
Moderado	4	50%	1	12.5%
Bajo	1	12.5%	0	0%

La tabla 6 evidencia una mejora significativa en el nivel de seguridad de los niños de 5 años tras la intervención. En el pretest, solo el 37.5% mostraba un nivel alto de seguridad, mientras que en el posttest este porcentaje aumentó a 87.5%. El nivel moderado disminuyó de 50% a 12.5% y el nivel bajo desapareció completamente, pasando de 12.5% a 0%. Antes de la intervención, varios niños mostraban inseguridad al interactuar con sus pares o al enfrentar actividades nuevas. Algunos evitaban participar por temor a equivocarse, se mostraban dependientes del adulto y dudaban al tomar decisiones sencillas. Después del programa, se observó un incremento notable en su seguridad emocional: los niños actuaban con mayor confianza, se animaban a participar sin miedo, tomaban decisiones con más autonomía y se relacionaban con sus compañeros de manera más firme y tranquila, evidenciando un fortalecimiento claro de su autoconfianza.

**Tabla 7**

*Nivel de cooperación en niños de 5 años*

Nivel	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Alto	4	50%	7	87.5%
Moderado	3	37.5%	1	12.5%
Bajo	1	12.5%	0	0%

La tabla 7 muestra una mejora clara en el nivel de cooperación de los niños de 5 años luego de la intervención. En el pretest, el 50% se encontraba en un nivel alto de cooperación y este porcentaje aumentó a 87.5% en el posttest. Asimismo, el nivel moderado disminuyó de 37.5% a 12.5% y el nivel bajo pasó de 12.5% a 0%. Antes de la intervención, varios niños presentaban dificultades para cooperar durante las actividades grupales. Algunos evitaban compartir materiales, tenían problemas para turnarse y, en ocasiones, surgían conflictos por querer imponer sus ideas o por frustrarse fácilmente. La

interacción entre pares era limitada y, en muchos casos, dependían del adulto para mediar y resolver desacuerdos simples. Después del programa, la cooperación mejoró de manera evidente. Los niños empezaron a participar con mayor disposición, compartiendo recursos, respetando turnos y trabajando juntos de forma más armoniosa. Se observó un ambiente más colaborativo, con niños capaces de llegar a acuerdos, apoyarse entre sí y resolver pequeños conflictos de manera más autónoma. Esta evolución refleja un fortalecimiento claro de las habilidades de convivencia y trabajo en equipo.

**Tabla 8**

*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk*

Variable	Shapiro Wilk					
	Pretest			Postest		
	Est.	Gl.	Sig.	Est.	Gl.	Sig.
<b>Habilidades socioemocionales</b>	.943	8	.636	.667	8	.001
Adaptación	.952	8	.736	.692	8	.002
Participación	.930	8	.512	.655	8	.001
Seguridad	.954	8	.753	.658	8	.001
Cooperación	.931	8	.524	.668	8	.001

En la tabla 8 se exhibe el test de normalidad de Shapiro-Wilk muestra que todas las variables en el pretest presentan valores p mayores a 0.05, por ende, se asume que tienen una curva normal. En contraste, todas las variables en el postest tienen valores p inferiores a 0.05, indicando que no tienen una curva normal. Esto sugiere que, tras la intervención, los datos presentan una curva no normal, por ende, corresponde emplear pruebas estadísticas no paramétricas para comparar los resultados entre pretest y postest.

**Tabla 9**

*Prueba de Wilcoxon aplicada a la variable Habilidades Socioemocionales*

Test		n	Rango promedio	Suma de rangos
Postest - pretest Habilidades socioemocionales	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	.00	.00
	Rangos positivos	7 <sup>b</sup>	4.00	28.00
	Empates	1 <sup>c</sup>		
	Total	8		
Estadísticos de la prueba				
		Habilidades Socioemocionales Postest - pretest		
Z				-2.384
Sig. Asintótica (bilateral)				.017

En la tabla 9 se exhibe la prueba de rangos con signo de Wilcoxon aplicada a la variable habilidades socioemocionales evidencia que, tras la intervención, los participantes presentaron una mejora significativa. Los resultados muestran que no se registraron disminuciones en los puntajes entre el pretest y el postest, mientras que siete participantes obtuvieron puntajes más altos en la segunda medición y uno mantuvo el mismo resultado. El valor del estadístico  $Z = -2.384$  y una significancia bilateral de  $p = .017$  (menor a .05) confirman que la diferencia observada es estadísticamente significativa. En consecuencia, se puede afirmar que el abordaje generó un efecto positivo en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

**Tabla 10**

*Prueba de Wilcoxon orientado al componente adaptación*

Test		n	Rango promedio	Suma de rangos
Postest - pretest Adaptación	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	.00	.00
	Rangos positivos	7 <sup>b</sup>	4.00	28.00
	Empates	1 <sup>c</sup>		
	Total	8		
Estadísticos de la prueba				
Z			Adaptación Postest - pretest	-2.384
Sig. Asintótica (bilateral)				.017

En la Tabla 10 se presentan los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon orientado al componente adaptación. Los datos evidencian que, después de la intervención, los participantes mostraron una mejora significativa en esta dimensión. No se registraron disminuciones en los puntajes entre el pretest y el postest, mientras que siete participantes obtuvieron resultados superiores en la segunda evaluación y uno mantuvo el mismo nivel. El valor del estadístico  $Z = -2.384$  y una significancia bilateral de  $p = .017$  (menor a .05) indican que la diferencia entre ambas mediciones es estadísticamente significativa. Por ende, se evidencia que el abordaje generó un efecto positivo en el fortalecimiento de la capacidad de adaptación,

**Tabla 11**

*Prueba de Wilcoxon orientado al componente participación*

Test		n	Rango promedio	Suma de rangos
Postest - pretest Participación	Rangos negativos	3 <sup>a</sup>	2.00	6.00
	Rangos positivos	5 <sup>b</sup>	6.00	30.00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	8		
Estadísticos de la prueba				
Z			Participación Postest - pretest	-1.687
Sig. Asintótica (bilateral)				.092

En la tabla 11 se presenta la prueba de rangos con signo de Wilcoxon orientado al componente participación. Los resultados muestran que tres participantes obtuvieron puntajes menores en el postest respecto al pretest, mientras que cinco presentaron una mejora en sus puntajes posterior al abordaje. No se registraron empates, indicando que todos experimentaron algún tipo de cambio. El valor del estadístico  $Z = -1.687$  y la significancia bilateral de  $p = .092$  (mayor a  $.05$ ) indican que la diferencia entre las mediciones no alcanza un nivel de significancia estadística. En este sentido, aunque se observa una tendencia positiva en el incremento de la participación, dicha variación no es suficiente para afirmar que el abordaje produjo un cambio significativo en esta dimensión.

**Tabla 12**

*Prueba de Wilcoxon orientado al componente seguridad*

Test		n	Rango promedio	Suma de rangos
Postest - pretest Seguridad	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	.00	.00
	Rangos positivos	7 <sup>b</sup>	4.00	28.00
	Empates	1 <sup>c</sup>		
	Total	8		
Estadísticos de la prueba				
Z			Seguridad Postest - pretest	-2.384
Sig. Asintótica (bilateral)				.017

En la tabla 12 se presenta la prueba de rangos con signo de Wilcoxon orientada a la dimensión seguridad. Los resultados evidencian que, tras la intervención, los participantes mostraron una mejora significativa en esta dimensión. No se registraron disminuciones en los puntajes entre el pretest y el postest, mientras que siete participantes obtuvieron valores superiores en la segunda medición y uno mantuvo el mismo resultado. El valor del estadístico  $Z = -2.384$  y la significancia bilateral de  $p = .017$  (menor a .05) indican que la diferencia entre ambas mediciones es significativa. Por ende, se evidencia que el abordaje generó un efecto positivo en el fortalecimiento de la seguridad personal.

**Tabla 13**

*Prueba de Wilcoxon orientado al componente cooperación*

Test		n	Rango promedio	Suma de rangos
Postest - pretest Cooperación	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	.00	.00
	Rangos positivos	7 <sup>b</sup>	4.00	28.00
	Empates	1 <sup>c</sup>		
	Total	8		
Estadísticos de la prueba				
Z			Cooperación Postest - pretest	-2.388
Sig. Asintótica (bilateral)				.017

En la Tabla 13 se presenta la prueba de rangos con signo de Wilcoxon respecto al componente cooperación, la cual muestra una mejora significativa tras la intervención. Los resultados indican que no hubo rangos negativos, es decir, ningún participante generó un puntaje menor en el postest en comparación con el pretest. Por el contrario, siete participantes registraron un aumento en sus puntajes y uno mantuvo el mismo resultado. El valor del estadístico  $Z = -2.388$  y una significancia bilateral de  $p = .017$  (menor a .05) confirman que la diferencia entre ambas mediciones es estadísticamente significativa. Por tanto, se concluye que el abordaje produjo un efecto positivo en el desarrollo de la cooperación en los participantes.

## CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

El desarrollo del trabajo permitió evidenciar que la puesta en práctica de estrategias deliberadas y sistemáticas orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en niños genera resultados positivos y medibles. A través del diagnóstico inicial, planificación, ejecución y evaluación de la intervención, se demostró que es posible promover mejoras significativas en dimensiones como la adaptación, seguridad emocional y cooperación, contribuyendo al desarrollo integral de los participantes y fortaleciendo la convivencia escolar.

Durante la experiencia profesional se aplicaron de manera efectiva competencias vinculadas a la gestión de proyectos educativos, intervención psicopedagógica, evaluación psicológica y trabajo colaborativo. La competencia de planificación estratégica se evidenció en la elaboración de un programa de abordaje basado en diagnóstico situacional y en la selección de técnicas pertinentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Asimismo, se puso en práctica la competencia de evaluación mediante el uso de instrumentos estandarizados y análisis estadísticos apropiados, como la prueba de Wilcoxon, lo que permitió sustentar los resultados con rigor metodológico.

Durante el desarrollo del trabajo de suficiencia profesional se fortalecieron diversas competencias profesionales y personales que contribuyeron tanto al desempeño docente como al crecimiento integral de las autoras. En el ámbito profesional, se consolidaron competencias vinculadas a la planificación e implementación de estrategias didácticas y socioemocionales, adecuadas al nivel evolutivo de los niños. Se fortaleció la capacidad de mediación pedagógica, al emplear metodologías activas, lúdicas y vivenciales que promovieron aprendizajes significativos y el progreso de los alumnos.

Asimismo, se desarrolló la competencia comunicativa y de liderazgo, reflejada en la coordinación efectiva con docentes, familias y otros actores educativos, favoreciendo la involucramiento y responsabilidad activa de los miembros de la comunidad educativa.

En cuanto a las competencias personales, se potenció la empatía, la responsabilidad, la tolerancia y la resiliencia, cualidades esenciales para afrontar los desafíos del proceso educativo. También se fortalecieron la autoeficacia y la autoconfianza, al asumir con compromiso las distintas etapas de la intervención y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica. Estas competencias permitieron un desempeño más reflexivo, humano y ético, orientado al bienestar y desarrollo de los niños.

Entre las lecciones aprendidas destacan:

1. Diagnóstico: Se comprendió la relevancia de realizar un diagnóstico inicial detallado que permita identificar las necesidades, características y potencialidades de los participantes. Esta etapa resultó esencial para diseñar estrategias pertinentes y contextualizadas, garantizando la adecuación de la intervención a la realidad educativa observada.
2. Planificación: Se aprendió la importancia de planificar de manera estructurada y flexible, estableciendo objetivos claros, estrategias lúdicas y recursos didácticos coherentes con las edades y necesidades de los niños. La planificación anticipada facilitó el orden y la coherencia de todo el proceso formativo.
3. Intervención: Durante la aplicación del programa, se evidenció que la participación y el fortalecimiento socioemocional requieren intervenciones continuas, con actividades vivenciales que fomenten la empatía, la cooperación, la autorregulación y la autonomía desde edades tempranas.
4. Evaluación pretest y posttest: Se valoró la utilidad de los test de evaluación antes

y después del abordaje, los cuales permitieron medir objetivamente los avances alcanzados. Esta comparación evidenció mejoras significativas en las habilidades socioemocionales, reafirmando la efectividad de las estrategias implementadas.

5. Reflexión final: Se reconoció la necesidad de mantener una actitud crítica y ética frente a la práctica profesional, entendiendo que la labor educativa debe orientarse al desarrollo integral del ser humano. El fortalecimiento socioemocional se confirmó como un pilar fundamental para el progreso personal, académico y social.

### **Recomendaciones**

1. A partir de las lecciones aprendidas, se recomienda realizar un diagnóstico inicial exhaustivo que permita conocer las particularidades, intereses y requerimientos reales de los alumnos, garantizando que las estrategias implementadas respondan de manera contextualizada a su realidad.
2. En cuanto a la planificación, es fundamental mantener un enfoque flexible y coherente, incorporando estrategias lúdicas, dinámicas grupales y recursos didácticos que fomenten la participación y significativa de los niños, además de contemplar espacios para la retroalimentación y la mejora continua.
3. Durante la intervención, se sugiere desarrollar acciones sostenidas en el tiempo que incentiven la empatía, la autorregulación, la solidaridad y la autonomía desde edades tempranas, fortaleciendo el trabajo conjunto entre docentes y familias para reforzar los aprendizajes socioemocionales dentro y fuera del aula.
4. En relación con la evaluación, se recomienda aplicar instrumentos pretest y postest que permitan evidenciar los avances logrados, complementando los datos cuantitativos con observaciones cualitativas que enriquezcan la comprensión de los resultados.

5. Finalmente, se destaca la importancia de mantener una actitud reflexiva, ética y comprometida frente a la práctica profesional, orientando la labor educativa hacia la formación integral del ser humano. El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales debe considerarse un pilar esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que contribuye al progreso personal, académico y social.
6. Se recomienda que la institución educativa fortalezca una cultura orientada al bienestar socioemocional, promoviendo programas permanentes de acompañamiento psicológico, formación docente y participación familiar, con el fin de consolidar un entorno inclusivo y empático.
7. El área de psicología debe liderar acciones preventivas y de intervención que fomenten la resiliencia, la autoestima y la gestión emocional, trabajando de manera articulada con los docentes para garantizar una atención integral a los estudiantes.
8. Asimismo, se sugiere que los psicólogos interesados en realizar investigaciones o intervenciones similares partan de un diagnóstico contextualizado, utilicen instrumentos válidos y metodologías mixtas y mantengan un compromiso ético y reflexivo que asegure la confidencialidad y el bienestar de los participantes, contribuyendo con ello al fortalecimiento de la práctica profesional y al desarrollo integral del alumnado.

## REFERENCIAS

- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Arévalo, L. y Palacios, Q. (2013). *Escala de habilidades socioemocionales en niños y niñas de 4 y 5 años. Manual de la prueba*. Escuela de psicología de la Universidad privada Antenor Orrego, Trujillo.
- Avari, P., Hamel, E., Schachter, R. E., & Hatton-Bowers, H. (2023). Communication with families: Understanding the perspectives of early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Research*, 21(2), 241-255. [https://www.researchgate.net/publication/366226892\\_Communication\\_with\\_families\\_Understanding\\_the\\_perspectives\\_of\\_early\\_childhood\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/366226892_Communication_with_families_Understanding_the_perspectives_of_early_childhood_teachers)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blewitt, C., O’connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., ... & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Bonifacci, P., Borghetti, C., & Cangelosi, M. (2024). Parents’ and Children’s Emotional

- Well-Being and Language Beliefs in Heritage Bilingual Families. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(9), 2509-2522. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14090166>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Campelo, C. M. M., Rodriguez, A. X. B., Benites, K. B. P., Caicedo, J. A. M., Suárez, A. E. G., & Cobos, M. L. P. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación infantil: importancia y estrategias de intervención desde la perspectiva psicopedagógica. *South Florida Journal of Development*, 5(5), e3908-e3908. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-015>
- Caruana, A., & Tercero, M. P. (2011). *Cultivando emociones: Educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- CASEL. (2020). *SEL framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36.
- Colegio de Psicólogos del Perú (2024). *Código de Ética*. [https://www.cpsp.pe/images/documentos/marco\\_legal/CPsP\\_CDN\\_codigo\\_de\\_etica\\_y\\_deontologia.pdf](https://www.cpsp.pe/images/documentos/marco_legal/CPsP_CDN_codigo_de_etica_y_deontologia.pdf)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). *La juventud en Iberoamérica: Transiciones, capacidades y derechos en tiempos de desigualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones>
- Cook, C.R.; Gresham, L.K.; Barreras, R.B.; Thornton, S.; Crews, S.D. Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *J. Emot. Behav. Disord.* **2008**, 16, 131–144. <https://doi.org/10.1177/1063426608314541>
- Dávila, L. L. & Solórzano, D. D. (2021). *Habilidades socioemocionales en niños y niñas*

*preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 de Tingo María – 2019*  
[Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Hermilio Valdizán].  
<https://repositorio.unheval.edu.pe/item/5ec1c16b-c4ca-4235-a94f-fa5ec013f545>

De Souza, M. S., Soares, A. B., & Pizarro, C. P. (2022). Social Emotional Learning (SEL) Program Among Fifth graders, Three and Six Months Later. *Revista Colombiana de Psicología*, 31(1), 35-48. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v31n1.8304>

Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)

Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 1-12. <https://doi.org/133-150>. 10.1108/JRIT-01-2019-0007

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Smith, C. L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 277–306). Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Erazo, L. (2021). *Estrategias metodológicas para el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y las niñas, dentro de los ambientes virtuales, de los Centros de Educación Inicial de la ciudad de Portoviejo* [Tesis de maestría, Universidad San Gregorio de Portoviejo].  
<http://repositorio.sangregorio.edu.ec:8080/bitstream/123456789/1902/1/Estrategias%20metodológicas%20para%20el%20desarrollo%20de%20las%20habilidades%20sociales%20en%20los%20niños%20y%20las%20niñas%2C%20dentro%20de%20los%20ambientes%20virtuales%2C%20de%20los%20Centros%20de%20Educación%20Inicial%20de%20la%20ciudad%20de%20Portoviejo.PDF>

- Erikson, E. H. (1980). *Identidad. Juventud y crisis*. Taurus.
- Erikson, E. H. (1980 [1968]). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus
- Filgona, J., John, S., & Gwany, D. M. (2020). Teachers' pedagogical content knowledge and students' academic achievement: A theoretical overview. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 14(2), 14-44. [https://www.researchgate.net/publication/344199882\\_TEACHERS'\\_PEDAGOGICAL\\_CONTENT\\_KNOWLEDGE\\_AND\\_STUDENTS'\\_ACADEMIC\\_ACHIEVEMENT\\_A\\_THEORETICAL\\_OVERVIEW/link/5f5b199ba6fdcc11640945dc/download?\\_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uInI9wicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/publication/344199882_TEACHERS'_PEDAGOGICAL_CONTENT_KNOWLEDGE_AND_STUDENTS'_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_A_THEORETICAL_OVERVIEW/link/5f5b199ba6fdcc11640945dc/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uInI9wicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2019). *La primera infancia importa: Invertir en el desarrollo infantil temprano*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. HarperCollins
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B de Books.
- González, M. G. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación primaria. *Revista Gestión I+ D*, 5(3), 134-156.
- Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E., & Tobin, R. M. (2007). Agreeableness, empathy, and helping: A person × situation perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 583–599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.4.583>
- Gutiérrez, R., Fernández, M., & De León, P. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en Educación Inicial a partir del programa Aprender a Convivir. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 69–87. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp69-87>
- Gutiérrez Peña, R. (2023). *Juegos tradicionales y desarrollo socioemocional de los*

*estudiantes de inicial de 4 años en una institución educativa de Ica* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/123767>

Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC psychology*, *12*(1), 761. <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-024-02280-w>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, *38*(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Jones, SM, Barnes, SP, Bailey, R. y Doolittle, EJ (2017). Promoción de las competencias socioemocionales en la escuela primaria. *El Futuro de los Niños*, *27*, 49-72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>

Kalland, M., Linnavalli, T., & Von Koskull, M. (2022). SAGA-supporting social-emotional development in early childhood education: The development of a mentalizing-based intervention. *Education Sciences*, *12*(6), 409. <https://doi.org/10.3390/educsci12060409>

Koşkulu-Sancar, S., Van de Weijer-Bergsma, E., Mulder, H., & Blom, E. (2023). Examining the role of parents and teachers in executive function development in early and middle childhood: A systematic review. *Developmental Review*, *67*, 101063. <https://doi-org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1016/j.dr.2022.101063>

Malchiodi, C. A. (2012). Art therapy and the brain. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of art therapy* (2nd ed., pp. 17–26). The Guilford Press.

Manrique, M. S., & Borzone, A. M. (2010). La comprensión de cuentos como resolución

- de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales. *Interdisciplinaria*, 27(2), 209-228. [https://www.researchgate.net/publication/237026534\\_La\\_comprehension\\_de\\_cuentos\\_como\\_resolucion\\_de\\_problemas\\_en\\_ninos\\_de\\_5\\_anos\\_de\\_sectores\\_urbano\\_-\\_marginales](https://www.researchgate.net/publication/237026534_La_comprehension_de_cuentos_como_resolucion_de_problemas_en_ninos_de_5_anos_de_sectores_urbano_-_marginales)
- Medina, L. (2021). *Acompañamiento familiar y rendimiento académico en estudiantes de primaria de la Institución Educativa N.º 10001 - José Leonardo Ortiz - Chiclayo* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/10777>
- Mehrad, A., Bouzedif, M., & George Rweramila, N. (2024). Integrating Psychology, Cognitive, and Behavioral Science in the Concept of Education and Student Success in the Educational System. *Tuijin Jishu/Journal of Propulsion Technology*, 45(3), 4127-4144. <https://doi.org/10.52783/tjjpt.v45.i03.7942>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP]. (2020). *Lineamientos para la promoción del buen trato en la familia*. MIMP. <https://www.gob.pe/mimp>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo>
- Ministerio de Educación del Perú (2023). *Herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo* <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/orientaciones-habilidades-socioemocionales-factores-riesgo/recojo-informacion-ciclo-v.pdf>
- Moreno, A. (2011). *La dramatización como recurso didáctico en la educación primaria*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 45–52. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.16450>
- Naglieri, J. A., Lebuffe, P. A., & Shapiro, V. B. (2013). Assessment of social-emotional competencies related to resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 261–272). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_15)
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>

- Nilfyr, K., & Ewe, L. P. (2025). Thriving Children's Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137-142. 10.3390/educsci15020137
- Nóblega, M., Prado, N. D., Guimet, M., Apolinario, G., Monteiro, L., Diniz, E., & Santos, C. (2022). Validez y confiabilidad de la Escala de Involucramiento Parental: Actividades de cuidado y socialización en padres peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(2), 142-157. <https://doi.org/10.14718/acp.2022.25.2.9>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175–197). Springer International Publishing/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2018). *Plan de acción sobre la salud mental de niños, niñas y adolescentes 2018-2021*. OPS. <https://www.paho.org>
- Orenstein, G. A., & Lewis, L. (2022). Eriksons Stages of Psychosocial Development. In: StatPearls [Internet], Treasure Island (FL). StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2021). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1–10). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 239–275.

<https://doi.org/10.2307/3333644>

- Quispe-Choque, C. R., & Mamani Quispe, L. (2024). *Revista Propuestas Educativas*, 6(12), 29–42. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v6i12.2>
- Repetto, E. (2003). *Programas de educación emocional: Estrategias para su práctica en el aula*. Praxis.
- Rodríguez, K. (2024). *Juego libre en el desarrollo socioemocional de estudiantes preescolar de una institución educativa del distrito de Puente Piedra* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/161040>
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salas, N., Alcaide, M., & Moraleda, Á. (2022). Desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado de educación infantil. *Prisma Social*, (37), 82–98. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4396>
- Santrock, J. W. (2016). *Educational psychology*. McGraw-Hill.
- Sharp, C., Fonagy, P., & Allen, J. G. (2012). Posttraumatic stress disorder: A social-cognitive perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 19(3), 229. [https://uh.edu/class/psychology/clinical-psych/research/dpl/\\_files/publications/sharp-fonagy-allen-2013.pdf](https://uh.edu/class/psychology/clinical-psych/research/dpl/_files/publications/sharp-fonagy-allen-2013.pdf)
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Harvard University Press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.).

Allyn & Bacon.

Srinath, S., Jacob, P., Sharma, E., & Gautam, A. (2019). Clinical practice guidelines for assessment of children and adolescents. *Indian journal of psychiatry*, 61(Suppl 2), 158-175. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6345125/>

Unuzungo, M. P., Balladares, C., Bravo, B. J., Gordon, C. V., Quito, L. M., & Fernández, G. D. (2022). Habilidades sociales: desarrollo desde lo lúdico, en niños de etapa pre escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 544-557. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1517](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1517)

Universidad Privada del Norte (2024). *Código de Ética para la Investigación Científica de la Universidad Privada del Norte*. <https://www.upn.edu.pe/sites/default/files/documentos/codigo-de-etica-para-la-investigacion-cientifica-en-upn.pdf>

Van Hulle, C. A., Waldman, I. D., D'Onofrio, B. M., Rodgers, J. L., Rathouz, P. J., & Lahey, B. B. (2009). Developmental structure of genetic influences on antisocial behavior across childhood and adolescence. *Journal of abnormal psychology*, 118(4), 711. <https://doi.org/10.1037/a0016761>

Ventura-León, J., Landa-Barzola, M., Valencia, P., Tocto-Muñoz, S., & Manzanares-Medina, E. (2021). Evidencias de validez, fiabilidad e invarianza factorial de una escala breve de empatía para niños peruanos. *Interdisciplinaria*, 38(3), 49-65. <https://www.redalyc.org/journal/180/18067032003/html/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*, 17(4), 3-35. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517043>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Woolfolk, A. (2019). *Educational psychology (14<sup>th</sup>ed.)*. New York: Pearson

Yarlequé, L., & Sigarreta, J. (2022). Validación del cuestionario de competencias socioemocionales en adolescentes escolares peruanos (CSE-AS-Perú). *Educatio*

*Siglo XXI*, 40(2), 139–164. <https://doi.org/10.6018/educatio.524941>

Zenner, C., Herrleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

## ANEXOS

### ANEXO N° 1. Consentimiento informado.

Investigadores: Melissa Carol Arenas Cerron y Cindy Dianne Yuriko Villar Meza

#### **Propósito del estudio**

Le invitamos a participar en la investigación titulada **PROGRAMA "INTEGRA-T" PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS DE 5 AÑOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL INICIAL, LIMA-2025**, cuyo objetivo es el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de la Universidad Privada del Norte.

#### **Procedimiento**

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 15 minutos y se realizará en el ambiente de conveniente de la institución. Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por ende, serán anónimas.

#### **Participación voluntaria:**

Su menor hijo(a)/representado puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

#### **Riesgo:**

La participación de su menor hijo(a)/representado en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su menor hijo(a)/representado tiene la libertad de responderlas o no.

#### **Beneficios:**

Los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

#### **Confidencialidad (principio de justicia):**

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su menor hijo(a)/representado es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

#### **Consentimiento**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo(a)/representado participe en la investigación.

Nombre y apellidos:

Firma(s):

Fecha y hora:

ANEXO N° 2. Instrumento

**ESCALA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS (EHSE – 4 Y 5)**

(APLICACIÓN A MAESTROS)

Nombre del niño(a): \_\_\_\_\_

Fecha nac.: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Centro Educativo: \_\_\_\_\_

Nivel: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Nombre del maestro(a): \_\_\_\_\_

Tiempo que conoce al niño(a): \_\_\_\_\_

Fecha de hoy: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**INSTRUCCIONES:**

A continuación, se presenta un cuestionario con una serie de conductas observables en los niños y niñas durante su desempeño escolar. Lea con atención cada enunciado y marque con una "X" en el recuadro que mejor describa el nivel en que el estudiante manifiesta dicha conducta, según su observación en el aula.

Use los siguientes criterios:

- **Alto:** Cuando la conducta se manifiesta con frecuencia y de manera constante en las actividades escolares.
- **Moderado:** Cuando la conducta se observa ocasionalmente o depende del tipo de actividad o contexto.
- **Bajo:** Cuando la conducta rara vez se presenta o no se observa durante la jornada escolar.

Marque solo una opción por ítem

N°	Reactivos	Alto	Moderado	Bajo
1	Le agrada estar con otras personas			
2	Presta atención en clase			
3	Saluda a sus compañeros y maestra al llegar al aula y se despide al retirarse			
4	Rebela sentimientos de felicidad frente a los demás			
5	Acorde a la situación, expresa abiertamente su agrado o desagrado			
6	Acepta y cumple las indicaciones			
7	Reconoce cuando pierde			
8	Comunica oportunamente cuando algo le molesta			
9	Respeto las pertenencias de los demás y las pide amablemente			
10	Acepta sus errores sin perturbarse			
11	Le gusta expresar sus opiniones			
12	Disfruta de las tareas de grupo			
13	Tiene iniciativa al realizar alguna actividad			
14	Le gusta dar indicaciones			
15	Planifica antes de realizar una actividad junto con la maestra			
16	Comenta sobre sus experiencias			
17	Presta sus cosas sin preocupación			
18	Tiene facilidad para comunicarse con los demás			
19	Disfruta al jugar con otros niños			
20	Respeto los turnos y el orden en las actividades			
21	Inicia el diálogo con otros niños o adultos			
22	Le agrada estar en compañía de otros			
23	Expresa abiertamente sus emociones			
24	Reconoce los sentimientos de sus compañeros a través de lo que dicen y manifiestan			
25	Muestra agrado al ser elogiado			
26	Demuestra motivación al ejecutar las actividades propuestas por la maestra			
27	Es entusiasta ante nuevos retos			
28	Es atento y tranquilo ante cosas nuevas			
29	Puede resolver pequeños problemas por sí solo			
30	Le gusta experimentar con las cosas nuevas			
31	Le agrada ayudar a los que lo necesitan			
32	Defiende a sus compañeros si cree que lo necesitan			
33	Da su opinión para llegar a acuerdos con su maestra			
34	Colabora con los demás sin importar el tiempo que le tome			
35	Evita hacer comparaciones entre sus compañeros			
36	Sabe escuchar opiniones distintas			
37	Identifica sus propias características y cualidades			
38	Evita los pleitos con otros compañeros			
39	Cuando una actividad le resulta difícil, intenta resolverla en vez de abandonarlas			
40	Identifica las características y cualidades de sus compañeros			

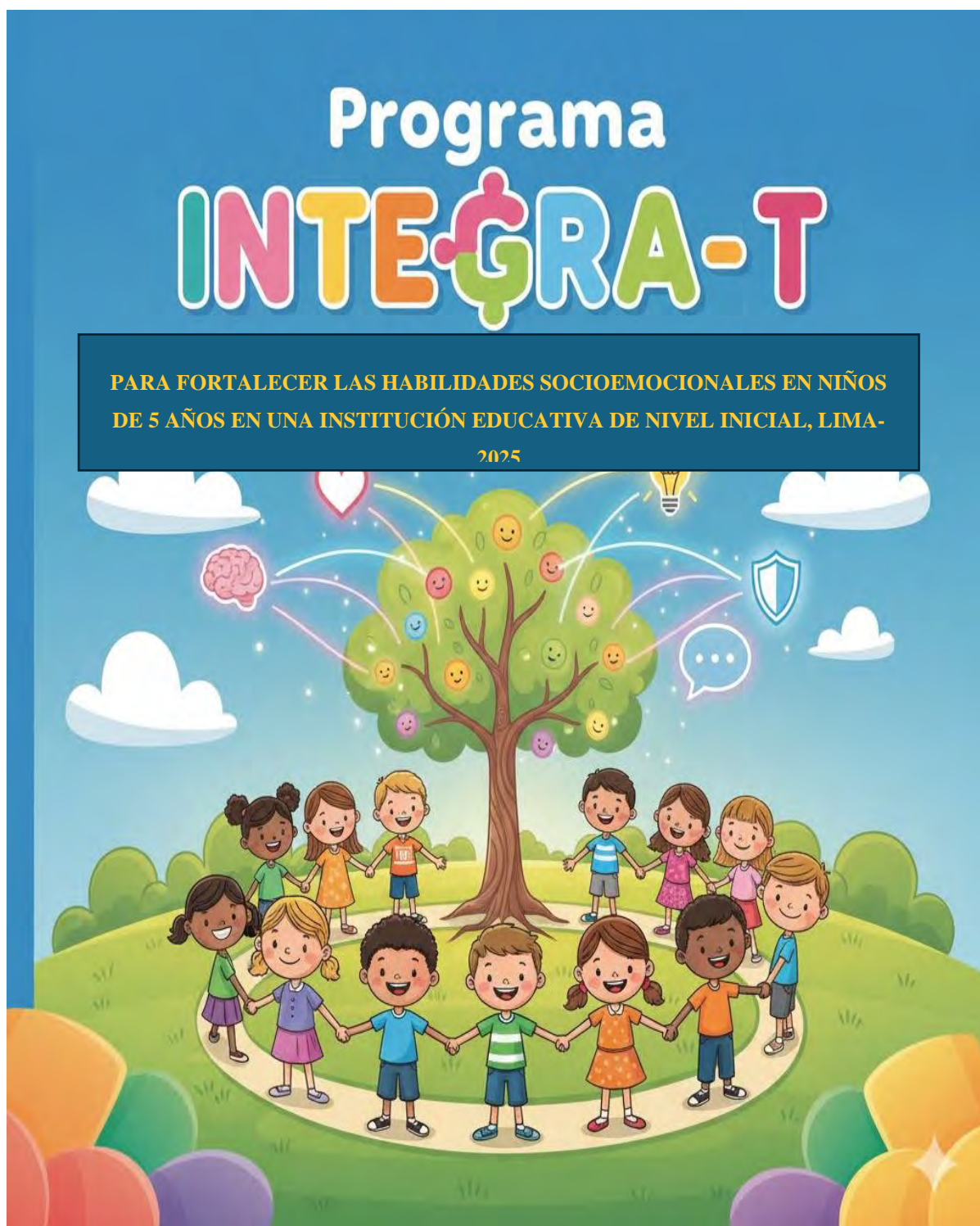
### ANEXO N° 3. Ficha técnica del instrumento

Aspecto	Descripción
Nombre del instrumento	Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE 4 y 5)
Autores	Edmundo Arévalo Luna y María Inés Palacios Quiróz
Año de elaboración	2013
Institución	Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo
País de origen	Perú
Población objetivo	Niños y niñas de 4 y 5 años (nivel preescolar)
Propósito	Evaluar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños preescolares, determinando su preparación para la transición al primer grado de educación primaria.
Número de ítems	40 ítems
Dimensiones	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adaptación: Capacidad de ajustarse a normas y contextos.</li> <li>2. Participación: Iniciativa e integración en actividades grupales.</li> <li>3. Seguridad: Confianza en sí mismo y en los demás.</li> <li>4. Cooperación: Disposición para el trabajo colaborativo.</li> </ol>
Tipo de aplicación	Individual
Aplicadores	Profesores o psicólogos que conozcan al niño por un periodo mínimo de seis meses.
Tipo de respuesta	Escala Likert de 5 puntos (de "Siempre" a "Nunca").
Tiempo estimado de aplicación	Aproximadamente 20 a 30 minutos (no especificado por los autores).
Forma de corrección	Puntuación total e interpretación mediante percentiles.
Niveles de interpretación	Alto – Medio – Bajo
Validez de contenido	Evaluada por tres jueces expertos, con un 90% de acuerdo sobre la pertinencia de los ítems.
Validez de constructo	Correlaciones ítem-test entre 0.66 y 0.92, que confirman la coherencia de las dimensiones.
Confiabilidad	Método de dos mitades corregido con la fórmula de Spearman-Brown; coeficientes superiores a 0.96 en todas las dimensiones.
Utilidad	Permite identificar fortalezas y debilidades socioemocionales, sirviendo como base para diseñar programas de intervención psicoeducativa en la primera infancia.

## BAREMOS

ESCALA	PUNTAJE
Alto	91 – 120 ptos.
Moderado	61 a 90 ptos.
Bajo	3 a 60 ptos

ANEXO N° 4. Programa



**PROGRAMA "INTEGRA-T" PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS DE 5 AÑOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL INICIAL, LIMA-2025**

**SESIÓN 1: “Descubriendo mis emociones”**

**Duración:** 40 minutos

**Objetivo específico:** Evaluar y fomentar el reconocimiento básico de las emociones y habilidades socioemocionales a través de actividades lúdicas.

<b>Momento</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Descripción de las actividades</b>	<b>Material/ Links</b>
<b>Inicio (10 min)</b>	<b>Dinámicas de bienvenida “el saludo de las emociones”</b>	Se inicia la sesión con la canción “Si estás feliz y lo sabes da palmas”, variando las emociones (feliz, triste, enojado, asustado). Los niños acompañan con gestos y movimientos que representan cada emoción.	Tarjetas de emociones
<b>Desarrollo (20 min)</b>	<b>Aplicación del Pretest - Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE 4 y 5)</b>	Se aplica la Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE) a la docente y auxiliar encargada del aula. Se observan las reacciones y participación de los niños.	Test impreso, Anexo 1
<b>Cierre (10 min)</b>	<b>Dinámica final “El espejo mágico”</b>	Cada niño dice 'Mi espejo mágico muestra una niña/o feliz, enojado, o triste' y representa la emoción frente a un espejo imaginario. Luego, respiran profundo y sonríen para liberar tensión y cerrar en calma.	Música suave, espejo pequeño o imaginario, Anexo 2

**SESIÓN 2:** “Juego de las caritas emocionales”

**Objetivo específico:** Los niños identifican y expresan emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo).

<b>Momento</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Descripción de las actividades</b>	<b>Material/ Links</b>
<b>Inicio (10 min)</b>	<b>Dinámicas de distensión</b> ( <i>Modelado + Rapport</i> )	Se da la bienvenida con una canción y gestos corporales (hola con la mano, cara feliz). Luego, juego de imitación de expresiones faciales	Tarjetas con caritas, espejos pequeños, imágenes de situaciones cotidianas
<b>Desarrollo (20 min)</b>	<b>Juego de roles y dramatización</b>	Se muestran tarjetas de emociones y se pregunta '¿Qué emoción es?'. Luego, se juega '¿Qué emoción soy?' y los niños imitan expresiones en espejos.	Tarjetas, Anexo 1
<b>Cierre (10 min)</b>	<b>El dado de las emociones</b>	Se pasa un dado mientras suena música; quien lo recibe comparte una experiencia relacionada con la emoción indicada. Se refuerza con frases de aceptación emocional.	Dado de emociones, Anexo 2
<b>Actividad para casa</b>	<b>Reforzamiento</b>	Los niños anotan en la ficha sus emociones diarias.	Anexo 3

### SESIÓN 3: “El semáforo de las emociones”

**Objetivo específico:** Que los niños aprendan a reconocer sus emociones y aplicar el autocontrol en situaciones de enojo o frustración.

<b>Momento</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Descripción de las actividades</b>	<b>Material/ Links</b>
<b>Inicio (10 min)</b>	<b>Dinámicas de distensión</b> ( <i>Modelado + Rapport</i> )	Se muestran imágenes de rostros con distintas emociones. Se conversa sobre cómo se sienten en ese momento.	Imágenes impresas o proyectadas, Anexo 1
<b>Desarrollo (20 min)</b>	<b>Juego de roles con semáforo emocional</b>	Se presenta un semáforo grande y se explican los colores: rojo (me detengo), amarillo (pienso y respiro), verde (actúo con calma). Los niños dramatizan situaciones aplicando el semáforo.	Semáforo de cartulina, tarjetas de colores
<b>Cierre (10 min)</b>	<b>Ficha de reconocimiento emocional</b>	Cada niño marca la carita que representa cómo se siente (feliz, triste, enojado, con miedo).	Anexo 2
<b>Actividad para casa</b>	<b>Reforzamiento</b>	Se entregan fichas de trabajo en las que los niños deberán reconocer las emociones y, además, armar su propio rompecabezas de las emociones. Para ello, se les entrega una ficha con las piezas de las rompecabezas listas para recortar y armar.	Anexo 3

#### SESIÓN 4: “Respirando con burbujas”

**Objetivo específico:** Favorecer la autorregulación emocional a través de la respiración consciente.

Momento	Estrategias	Descripción de las actividades	Material/ Links
<b>Inicio (10 min)</b>	<b>Dinámicas de distensión</b> ( <i>Modelado + Rapport</i> )	Saludo grupal con ritmo de palmas. Se conversa sobre emociones cotidianas (enojo, tristeza, susto, alegría).	Tarjetas con caritas, espejos pequeños, imágenes de situaciones cotidianas
<b>Desarrollo (20 min)</b>	<b>Ejercicio de respiración con burbujas</b>	Los niños inflan el abdomen y sueltan el aire lentamente para mover una pluma o hacer burbujas. Luego dramatizan una situación emocional y aplican la respiración para calmarse.	Plumas, burbujas, globos, Anexo 1
<b>Cierre (10 min)</b>	<b>Frases de autorregulación emocional</b>	Conversación breve: ¿Cómo se sintieron al respirar? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición grupal de frases sencillas: “Está bien sentir emociones”, “Puedo calmarme respirando”.</li> <li>• Lanzar un dado de emociones: cada niño dice una emoción y una forma de calmarse.</li> </ul>	Ficha de respiración, dado de emociones, Anexo 2
<b>Actividad para casa</b>	<b>Reforzamiento</b>	Practicar respiración profunda en casa antes de dormir. La respiración con crayola  “Con tu crayola, traza la línea lentamente mientras inspiras (tomando aire por la nariz).”  “Sigue trazando mientras expiras (soltando el aire por la boca).”  Repetir 3 veces para crear un hábito de calma.	Se le entrega fichas para trazar Anexo 3

**SESIÓN 5: “Juegos de turnos y espera”**

**Objetivo específico:** Desarrollar la tolerancia a la frustración y el respeto por los turnos a través del juego y la convivencia

<b>Momento</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Descripción de las actividades</b>	<b>Material/ Links</b>
<b>Inicio (10 min)</b>	<b>Dinámicas de distensión</b> ( <i>Modelado + Rapport</i> )	Dinámica rápida de 'Simón dice' para activar la concentración.	Paletas con imágenes de las emociones, alegría, ira, tristeza, miedo y ansiedad.
<b>Desarrollo (20 min)</b>	<b>Juego de roles con dinámica de turnos</b>	Los niños participan en juegos como las sillas musicales, jenga o lotería, practicando la espera de turnos y controlando su frustración al perder o esperar. Se refuerza la importancia de compartir y respetar a los demás.	Jenga infantil, fichas numeradas, Anexo 1
<b>Cierre (10 min)</b>	<b>Reflexión grupal sobre emociones</b>	Conversación guiada sobre cómo se sintieron al esperar turnos, destacando la importancia de la paciencia para una convivencia armoniosa.	Fichas de turnos, Anexo 2
<b>Actividad para casa</b>	<b>Reforzamiento</b>	Jugar en casa a algo que requiera turnos y contar cómo se sintieron.	Se le entrega fichas para pintar. Anexo 3

**SESIÓN 6: “Círculo de la amistad”**

**Objetivo específico:** Fortalecer la empatía y el reconocimiento positivo entre pares mediante actividades cooperativas y expresivas

<b>Momento</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Descripción de las actividades</b>	<b>Material/ Links</b>
<b>Inicio (10 min)</b>	<b>Dinámicas de distensión</b> ( <i>Modelado + Rapport</i> )	Se inicia con un saludo en ronda musical para promover unión y confianza. Cada niño se presenta con un gesto o movimiento alegre.	Tarjetas con caritas, emojis, música de fondo.
<b>Desarrollo (20 min)</b>	<b>Juego cooperativo: la pelota de la amistad</b>	Los niños se sientan en círculo y se pasan una pelota. Quien la recibe dice algo positivo sobre un compañero (ej.: 'Me gusta cuando compartes tus juguetes').	Pelota de espuma o tela, Anexo 1
<b>Cierre (10 min)</b>	<b>Reflexión final sobre la empatía</b>	Conversación sobre cómo se sintieron al recibir y dar elogios. Se promueve el reconocimiento de las emociones positivas hacia los demás.	Tarjetas para marcar emociones, Anexo 2
<b>Actividad para casa</b>	<b>Reforzamiento</b>	Escribir o dibujar algo bonito para un amigo o familiar.	Anexo 3 Tarjetas para dibujar sus emociones.

**SESIÓN 7: “Estatuas emocionales”**

**Duración:** 40 minutos

**Objetivo específico:** Evaluar el reconocimiento de las emociones y habilidades socioemocionales, fomentando la expresión y el reconocimiento grupal.

<b>Momento</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Descripción de las actividades</b>	<b>Material/ Links</b>
<b>Inicio (10 min)</b>	<b>Dinámicas de bienvenida “Estatuas emocionales”</b>	Se pone música para que los niños bailen. Cuando la música se detiene, se anuncia una emoción (feliz, triste, enfadado, asustado) y los niños deben quedarse congelados expresando esa emoción con su cuerpo y rostro.	Parlante, tarjetas de colores (rojo para enojo/frustración, amarillo para tristeza/precaución y verde para alegría/calma)
<b>Desarrollo (20 min)</b>	<b>Aplicación del Post test - Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE 4 y 5)</b>	Se aplica nuevamente la Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE) a la docente y auxiliar encargada del aula para comparar resultados y observar avances en los niños.	Test impreso, Anexo 1
<b>Cierre (10 min)</b>	<b>Dinámica final “Ceremonia de premios y reconocimiento”</b>	Se organiza una breve ceremonia con música suave. Cada niño pasa al frente para recibir una estrella o etiqueta de reconocimiento por su participación y esfuerzo emocional.	Música suave, premios simbólicos (estrellas, etiquetas), Anexo 2

ANEXO N° 5. Materiales del programa

**DIMENSIÓN: CONCIENCIA Y EXPRESIÓN EMOCIONAL**



Nombre \_\_\_\_\_

**Asi me siento cuando estoy...**



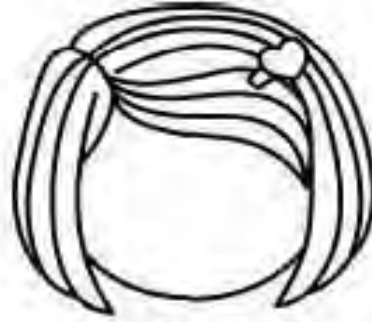
**feliz**



**triste**



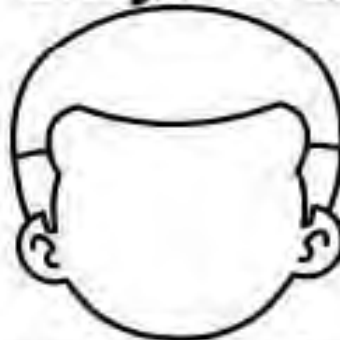
**sorprendido/a**



**enojado/a**



**cansado/a**




**nervioso/a**






































Registrar cada día su emoción

# Mi calendario emociones

Nombre: \_\_\_\_\_



Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						
						
						
						
						

SESIÓN  
3

# ¿Como se siente el enojo?

Pensamientos  
confusos

Cejas  
cruzadas

la cara se  
vuelve roja

Mandíbula  
apretada

Gritos fuertes

Estomago en  
nudos

Pies pisando  
fuerte

Mundo de caramelo

# ¿CÓMO DETECTAR QUE HULK ESTÁ LLEGANDO?



SESIÓN 2: "El semáforo de las emociones"



ANEXO 01



# 1 Reconozco las emociones

Nombre \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

1 Relaciona cada dibujo con la emoción que expresa.



miedo

alegría



enfado



tristeza

sorpresa

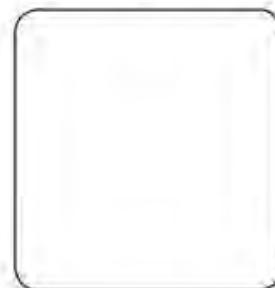
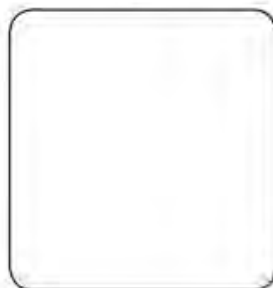
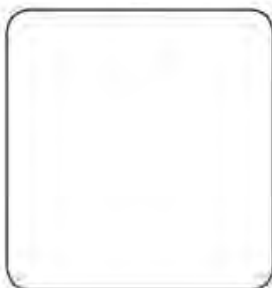


2 Dibuja tu cara en cada caso.

sientes alegría

sientes tristeza

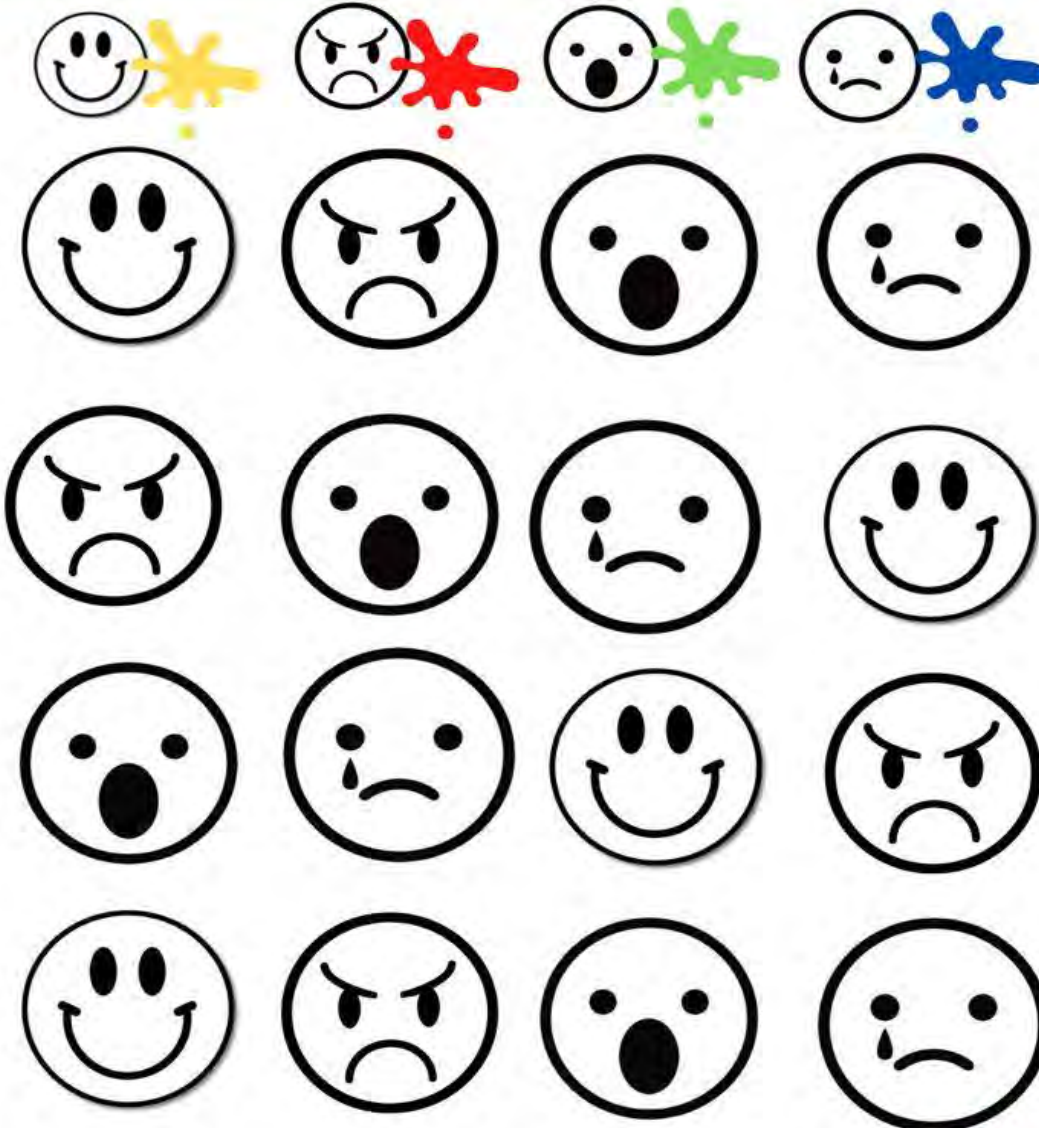
sientes miedo





Nombre: \_\_\_\_\_

Colorea cada emoción según corresponda





## **DIMENSIÓN 2: Autorregulación Emocional**

### **SESIÓN 3: “Respirando con burbujas”**



pega aqui

Tomo un  
respiro



**papel.** tijeras y  
*muchachos ideales*

**papel.** tijeras y  
*muchachos ideales*



Cuento hasta 10 y  
después...

pega aqui



**RESPIRACIÓN**

**TOMAR AIRE POR LA NARIZ**

**SOLTAR EL AIRE POR LA BOCA**



**SOPLAR MOLINILLOS**



**SORBER AGUA CON UNA PAJITA**



**INFLAR UN GLOBO**

**SESIÓN 4: “Juegos de turnos y espera”**





SESIÓN 5: "Círculo de la amistad"



Faces de la película "ENFADO"

ALEGRÍA

TRISTEZA

ENFADO

MIEDO

ANEXO N° 5. Evidencias fotográficas - Talleres







Profesora y auxiliar ( pre y postest)



