



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Psicología

PROGRAMA SOJU PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES
SOCIALES DE PREESCOLARES DE SAN ISIDRO - LIMA

Tesis presentada por:

ALAIN ANCHANTE ANDAZABAL

Cód. ORCID: 0009-0005-7970-723X

KARINA DEL ROCÍO CÁCERES YAYA

Cód. ORCID: 0009-0009-2294-0531

Para obtener el Grado Académico de

MAESTROS EN PSICOLOGÍA

con mención en Prevención e Intervención en Niños y Adolescentes

Línea de investigación: Programas de prevención

Asesora:

Dra. Carmen Leni Alvarez Taco

Cód. ORCID: 0000-0003-3737-1289

Lima – Perú

2025

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

ALAIN ANCHANTE ANDAZABAL

KARINA DEL ROCÍO CÁCERES YAYA

Dra. Carmen Leni Alvarez Taco

Asesor: Nombres y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombres (s) y Apellidos

Dr. Herbert Robles Mori

Miembro de Jurado 1: Nombres (s) y Apellidos

Miembro de Jurado 2: Nombres (s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado
Programa Académico:	Maestría en Psicología
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento Académico de Psicología
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dra. Carmen Leni Alvarez Taco
ORCID:	0000-0003-3737-1289
Título del documento:	PROGRAMA SOJU PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DE PREESCOLARES DE SAN ISIDRO - LIMA
Autores del documento:	ALAIN ANCHANTE ANDAZABAL KARINA DEL ROCÍO CÁCERES YAYA
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2708882886
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	15 %
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet = 15 % Publicaciones = 8 % Trabajos del estudiante = 7 %
<hr/> <p style="color: red; font-weight: bold; margin: 0;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; text-align: center;"> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">15%</p> <p>INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">15%</p> <p>FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">8%</p> <p>PUBLICACIONES</p> </div> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">7%</p> <p>TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div>	
<p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las "Normas Internas de Investigación e Innovación" establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>	
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	01-07-2025

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo principal determinar los efectos de la implementación del programa SOJU para el desarrollo de habilidades sociales en el contexto de la educación preescolar. La investigación se lleva a cabo en un aula de 5 años, compuesto por 22 niños y niñas de un colegio ubicado en San Isidro, Lima.

Para la realización del estudio, se utilizó un diseño de tipo cuasiexperimental con preprueba, posprueba y grupo control. En total, la muestra fue conformada por 44 participantes, divididos equitativamente en un grupo experimental otro de control.

Con la finalidad de realizar la investigación se hizo uso de la escala apreciación de las habilidades sociales en la infancia de Paula (2000), adaptada en el presente estudio.

Los resultados obtenidos revelaron que la aplicación del programa SOJU generó un incremento significativo de las habilidades sociales de los niños tales como las habilidades básicas de iniciación, de interacción social, habilidades para cooperar y compartir, cortesía y habilidades avanzadas. Estos hallazgos subrayan la efectividad del programa y destacan la relevancia de fomentar su implementación a través de programas estructurados como SOJU desde una edad preescolar.

Palabras clave: Habilidades sociales, juego, niños, preescolares, programa.

ABSTRACT

The main objective of this study is to determine the effects of implementing the SOJU program for the development of social skills in the context of preschool education. The research is carried out in a classroom of 5-year-olds, composed of 22 boys and girls from a school located in San Isidro, Lima.

A quasi-experimental design with pre-test, post-test, and control group was used for the study. In total, the sample consisted of 44 participants, evenly divided into an experimental group and a control group.

To conduct the research, the scale for assessing social skills in childhood by Paula (2000) was utilized, adapted for this study.

The results revealed that the application of the SOJU program generated a significant increase in the social skills of the children, such as basic initiation skills, social interaction skills, cooperation and sharing skills, courtesy, and advanced skills. These findings underscore the effectiveness of the program and highlight the importance of promoting its implementation through structured programs like SOJU from a preschool age.

Keywords: Social skills, play, children, preschoolers, program.

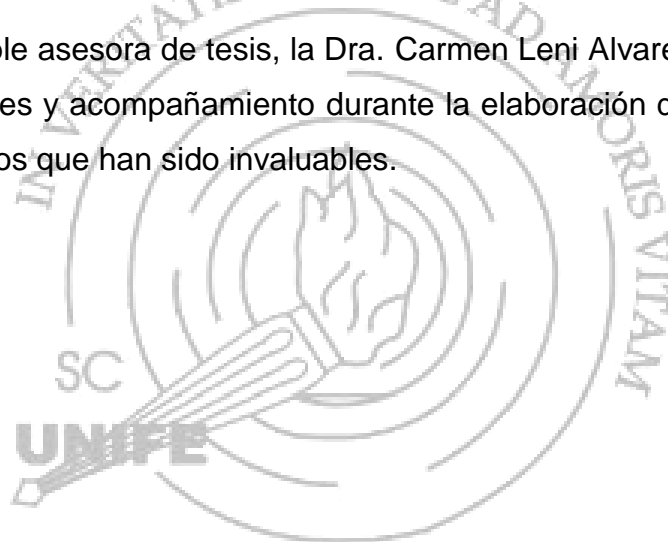
RECONOCIMIENTOS

A Dios, por las bendiciones recibidas, por brindarnos la oportunidad de emprender este camino, permitiéndonos culminar con éxito esta etapa siendo fortaleza en nuestras vidas.

A nuestras familias, cuyo amor y apoyo incondicional han sido fundamentales en la consecución de nuestras metas profesionales. Esta tesis es reflejo su comprensión y aliento durante este importante proceso.

A la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE, por contribuir en nuestra formación profesional, siendo esencial en nuestro desarrollo académico y personal.

A nuestra honorable asesora de tesis, la Dra. Carmen Leni Alvarez Taco, resaltando sus valiosos aportes y acompañamiento durante la elaboración del presente trabajo de investigación, los que han sido invaluable.



DEDICATORIA

A mis queridos padres, María Andazabal y Julio Anchante, por su incondicional apoyo durante cada paso de mi vida, cuyo amor y dedicación han sido fundamentales en mi camino. A mi esposa Rosa Palacios, por estar a mi lado, acompañarme cada día y motivarme a perseverar en la búsqueda de mis sueños; su apoyo constante es invaluable. Y a mi hijo Julian Anchante, quién es mi mayor fuente de inspiración. Su presencia me impulsa a seguir creciendo y ser un mejor padre.

Alain Anchante Andazabal

A Dios, quien es el centro y guía de mi vida. A mi hija Lucía, quien es mi mayor motivo de superación y el motor de mi vida. A mi amado esposo Diego, mi mayor apoyo y cómplice de vida, que con su apoyo constante me impulsó a que este sueño se hiciera realidad. Y a mis padres, David y Norma, quienes son mi mejor ejemplo de vida, les agradezco por centrar su enseñanza y formación en el amor y educación en valores para que pueda lograr todo lo que me proponga.

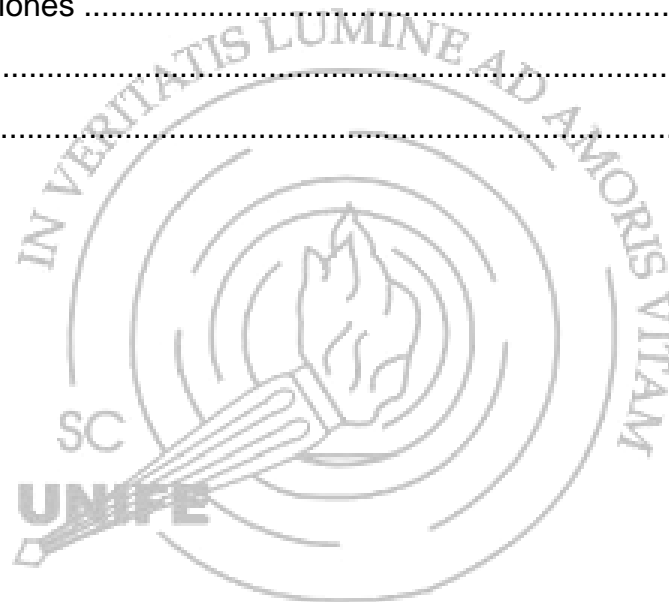
Karina Cáceres Yaya

ÍNDICE

	Página
CARÁTULA	
Página de firmas	
RESUMEN	4
RECONOCIMIENTOS	5
DEDICATORIA	6
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Justificación de la investigación	19
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación	20
1.3.1 Delimitación	20
1.3.2 Limitaciones	20
1.4 Objetivos de la investigación	21
1.4.1 Objetivo general	21
1.4.2 Objetivos específicos	21
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	22
2.1 Antecedentes de la investigación	22
2.1.1 Estudios cualitativos sobre las habilidades sociales	22
2.1.2 Estudios descriptivos simples sobre las habilidades sociales en preescolares	24
2.1.3 Estudios cuantitativos con diseño no experimental sobre las habilidades sociales en preescolares	26
2.1.4 Estudios con diseño experimental sobre las habilidades Sociales en preescolares	27

	Página
2.2. Bases teóricas	29
2.2.1 Habilidades sociales	29
2.2.1.1 Orígenes y definición de las habilidades sociales	29
2.2.1.2 Modelos teóricos de las habilidades sociales	32
a) Teoría cognitivo- social del aprendizaje de Albert Bandura	32
b) Teoría del aprendizaje social de Vygotsky	35
2.2.1.3 Importancia del aprendizaje de las habilidades sociales	36
2.2.1.4 Dimensiones de las habilidades sociales	39
2.2.2 El juego en la infancia y su importancia	40
2.2.2.1 Características del juego	42
2.2.2.2 El juego cooperativo. Definición, características y beneficios	43
2.2.2.3 El juego cooperativo y el aprendizaje en preescolares	44
2.3 Definición de términos	46
2.4 Hipótesis	47
2.4.1 Hipótesis general	47
2.4.2 Hipótesis específicas	48
CAPÍTULO III: MÉTODO	50
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	50
3.2 Participantes	51
3.2.1 Población	51
3.2.2 Muestra	53
3.3 Variables de investigación	54
3.3.1 Variable dependiente: Habilidades sociales	54
3.3.2 Programa SOJU	55
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	55
3.4.1 Procedimiento para la recolección de datos	55
3.4.2 Instrumento para mediar las habilidades sociales	59
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	62

	Página
3.6 Consideraciones éticas	62
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	65
4.1 Análisis psicométrico del instrumento	65
4.2 Resultados preliminares	68
4.3 Resultados descriptivos y prueba de normalidad	69
4.4 Resultados de contrastación de hipótesis	70
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	74
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	82
6.1 Conclusiones	82
6.2 Recomendaciones	83
REFERENCIAS	84
APÉNDICE	97



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución de la muestra según grupo y sexo.....	53
2. Operacionalización de las habilidades sociales.....	54
3. Técnicas de recolección de datos de las dimensiones de la prueba....	57
4. Índices de ajuste de Escala de apreciación de habilidades sociales....	66
5. Cargas factoriales de Escala de apreciación de habilidades sociales..	67
6. Confiabilidad de dimensiones de Escala de habilidades sociales.....	68
7. Resultados del pretest del grupo control y experimental.....	69
8. Valores descriptivos y análisis de normalidad de variables de estudio	70
9. Resultados del pretest y el postest del grupo experimental.....	71
10. Resultados del pretest y el postest del grupo control.....	72
11. Resultados del postest del grupo control y experimental.....	73

INTRODUCCIÓN

La presente investigación compone un tema importante para el desarrollo de determinadas habilidades que requieren las personas para poder relacionarse de forma adecuada con otros a lo largo de toda su vida. Estas habilidades se cultivan a través del aprendizaje desde los primeros años, no son innatas y se ponen en práctica de forma cotidiana en cada uno de los entornos donde las personas se desenvuelven. Estas habilidades son las llamadas habilidades sociales.

Ser socialmente competente implica poner en práctica herramientas específicas para comunicar asertivamente las ideas, iniciar interacciones con otros, tener habilidades para cooperar y compartir, entre otras; siendo necesario analizar la situación, el contexto y tener modelos específicos de aprendizaje para transferir conductas esperadas.

Por ello, para instruir las habilidades de tipo social es esencial utilizar técnicas en los que se tenga la oportunidad de socializar de manera positiva y efectiva con el otro, proponiendo diversos programas que establezcan acciones preventivas para hacer frente a la realidad actual.

La importancia de las habilidades sociales hoy en día involucra a todos los agentes educativos, maestros, psicólogos, estudiantes y padres de familia, quienes asumen un rol específico para el aprendizaje de estas.

El programa que se desarrolló en esta investigación realizó una indagación sobre las dificultades que se viven hoy en día, y pretende compartir ideas para la práctica psicoeducativa utilizándose como una herramienta de acción aportando a la ciencia.

El primer capítulo aborda la problemática del estudio y la pregunta de investigación, incluyendo la definición del problema, su relevancia, el alcance y las restricciones del estudio, junto con los propósitos generales y particulares que orientan esta investigación.

En el segundo capítulo se presenta el sustento teórico, comenzando con la revisión de estudios previos relevantes a nivel nacional e internacional, seguido de los fundamentos teóricos y la clarificación de conceptos clave. Con base en esto, se proponen las hipótesis que se analizarán (general y específicas).

El tercer capítulo describe la metodología de la investigación, incluyendo su alcance, tipo y diseño; los participantes (población y muestra); la definición de las variables; los instrumentos y técnicas de recolección de datos; y los métodos de análisis para el procesamiento de la información. Se culmina presentando las consideraciones éticas del estudio.

El capítulo cuarto está dedicado a la presentación de los resultados obtenidos en la investigación. En el quinto capítulo, se lleva a cabo el análisis y la discusión de los casos estudiados. Por último, el sexto capítulo expone las conclusiones y las recomendaciones que surgen de la investigación.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, se analiza la problemática de este trabajo de investigación, así como las razones que justifican su realización. Así mismo, se delimita las características del estudio y se brindan las limitaciones encontradas durante su realización. Finalmente, se presentan los objetivos de investigación, tanto a nivel general como específico.

1.1 Planteamiento del problema

La socialización es un proceso que permite que toda persona, desde temprana edad, se relacione con el medio que lo rodea, a través del cual se desarrollan hábitos, habilidades y valores en todas las etapas de la vida (Papalia et al., 2009). Este proceso permite desarrollar las destrezas necesarias para responder a las exigencias del entorno, adoptando patrones sociales necesarios para una buena convivencia (Yubero, 2005).

Sin embargo, en medio del contexto social actual, existen diferentes problemas psicosociales que afectan psicológicamente a la persona y a la buena convivencia en la sociedad. Autores como Estrada et al. (2021) indican que, pese a lo importante del desarrollo de las habilidades sociales, hay investigaciones que demuestran que, en la actualidad, por su dependencia o adicción al uso del internet y redes sociales, los estudiantes presentan dificultades para desarrollar dichas habilidades. Esto se evidencia en la forma inadecuada de responder a las situaciones problemáticas que se vive, por ejemplo, se aíslan, demuestran indiferencia o desinterés ante los otros, y en muchos casos, desarrollan conductas violentas como las peleas.

Papalia et al. (2009) refiere que estos sucesos estresantes se viven desde la niñez, y se expresan a través de problemas como el acoso virtual, bullying, entre otros. Si bien la mayoría de los niños afrontan estas situaciones, algunos pueden sufrir consecuencias físicas y psicológicas negativas a largo plazo, y desencadenar riesgos mayores como la violencia social, abandono escolar, delincuencia, drogadicción, depresión, entre muchos otros.

Algunos datos estadísticos proporcionados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (2018) sobre la violencia en las escuelas revelan que un 50 % de adolescentes en el mundo, de 13 a 15 años, sufre de violencia en el colegio. Por ello, la experiencia escolar se ve afectada por el acoso, peleas físicas, burlas, apodos e insultos, los que perjudican el aprendizaje y la sana convivencia.

Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística e informática – INEI (2019), en la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales (ENARES) reporta como resultado que, en el Perú, alrededor del 66.2 % de estudiantes con edades entre los 9 y 11 años alguna vez han sufrido maltrato físico o psicológico de sus pares. Según esta encuesta, el lugar en el que principalmente ocurren estos hechos es el colegio, durante las clases. De esta forma, los resultados de este estudio reafirman que se vive una problemática que afecta la sana convivencia y que vulnera los derechos de los estudiantes, lo que conlleva a que las instituciones educativas asuman su responsabilidad, aplicando medidas de prevención e intervención con el fin de cambiar las formas de relación de los escolares, en busca del bien común.

Para Kelly (2002), las habilidades sociales indispensables para el proceso de socialización son comportamientos que se aprenden y emplean en diferentes contextos. Desde la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, se entiende a la conducta social como un producto de factores internos (personales) y factores

externos (el ambiente), que se aprenden a través del modelado (Lacunza, 2009). Este aprendizaje social se realiza en la vivencia de experiencias significativas, en las que el niño desarrolla habilidades para utilizar herramientas sociales que les permita desempeñarse socialmente de forma adaptativa y responder a las demandas del entorno.

En el contexto educativo, los docentes asumen un rol de guía en el que dentro de un espacio de aprendizaje implementan estrategias metodológicas que posibilitan que el niño, explore, entrene, experimente e interiorice los procesos sociales (Yubero, 2005). La escuela se convierte en escenario de interacción en el que se pueden reconocer las formas de relacionarse y poner en práctica las habilidades comunicativas, la gestión de emociones y la solución de conflictos, entre otros (Guzmán, 2018). Con relación a esto, se subraya la importancia de la labor que se ejerce en los colegios como uno de los principales escenarios para el desarrollo social de los niños, ya que ofrece el espacio propicio para fomentar el establecimiento de vínculos apropiados entre los menores.

Según Caballo (2007), las habilidades sociales son las que posibilitan que las personas se desenvuelvan en un ambiente personal o interpersonal, a través de la manifestación de emociones, actitudes o formas de expresarse de una manera conveniente y adecuada a la situación. Todo ello permite, según el autor, solucionar problemas de manera inmediata y disminuir dificultades en un futuro, al poner en práctica actitudes de respeto frente a las conductas del otro. Asimismo, León y Medina (1998) refieren que las habilidades sociales son los recursos que toda persona necesita para realizar conductas que se aprenden en diferentes contextos sociales.

Por todo esto, se considera esencial fomentar el desarrollo de habilidades sociales en la etapa preescolar; puesto que los niños interactúan con las personas

que están a su alrededor: sus pares y maestros; adquiriendo nuevas destrezas como la comunicación asertiva, la empatía y la asertividad, para resolver conflictos que son partes del día a día (Tortosa, 2018). Asimismo, Papalia et al. (2009) afirma que los prescolares comienzan a regular sus actividades internalizando las normas de conducta, en otras palabras, su autoestima depende de si cumplen con los estándares de la sociedad que los rodea.

Existen una serie de programas que emplean un conjunto de técnicas para su análisis e intervención (Tortosa, 2018). En España, se han desarrollado diversos programas que han impactado en el desarrollo social de los niños. Uno de ellos es el Programa PEHIS (Monjas, 1995), cuyo propósito es la enseñanza explícita estructurada de las habilidades sociales para niños y niñas en los contextos escolar y familiar, a través de las personas significativas que se encuentren en dichos lugares. Es así como contribuyen en el desarrollo de habilidades personales empleadas para auto expresarse, interrelacionarse con los pares y resolver conflictos interpersonales.

Años después, Carrillo (2016) diseñó el programa “Jugando y aprendiendo habilidades sociales - JAHSO” para niños de 9 a 12 años, con el propósito de mejorar el clima escolar y extinguir conductas que dificultan la buena convivencia, así como intervenir en situaciones en las que existen problemas como: aislamiento social, retraimiento, rechazo, timidez, relaciones conflictivas, hostilidad, conductas agresivas, baja autoestima, etc. El programa propuso una serie de actividades para entrenar las habilidades de tipo social de manera organizada y planificada, por lo que generó resultados positivos en los estudiantes participantes del programa, logrando demostrar la gran utilidad tanto para ellos como para los docentes u otros profesionales que lo requieran como parte de su intervención en las aulas.

Por otro lado, en Argentina, Lacunza y Contini (2009) diseñaron y validaron una Escala de Habilidades Sociales - EHS para niños de edad preescolar. El diseño de la escala se basó en las características de las etapas de desarrollo y del contexto social de los niños. Luego, fue validada en 318 niños argentinos, demostrándose que cuenta con características psicométricas de validez y confiabilidad.

En el Perú, el Ministerio de Educación del Perú - MINEDU (2023) brindó orientaciones y recursos metodológicos, teóricos y técnicos sobre cómo mejorar las habilidades sociales. Asimismo, como parte del programa curricular del nivel inicial, el área de personal social está dedicado a que los niños reconozcan y expresen sus emociones de manera eficaz y con ello, que construyan la base de su identidad. Se propone establecer relaciones seguras, basadas en valores, límites y normas que les permita convivir con el otro, respetando sus diferencias, creencias y costumbres (MINEDU, 2016).

En el año 2022, el MINEDU propone la aplicación de un programa de habilidades socioemocionales en los colegios, para gestionar los estados afectivos, establecer vínculos positivos y desarrollar la capacidad de adaptarse al entorno escolar. Para esto, brindaron una serie de experiencias con actividades para desarrollar cada habilidad socioemocional (empatía, trabajo en equipo, resolución de conflictos, conciencia social, entre otros), lo que resulta muy útil para determinar las habilidades socioemocionales que se necesitan reforzar con mayor fuerza en el ámbito escolar.

Bajo el análisis de los diferentes programas o recursos metodológicos propuestos, tanto a nivel internacional como nacional, se puede afirmar que muchos de ellos están centrados en el nivel primario o secundario, sin considerar la

importancia de su aplicación en las aulas de niños en edad preescolar, para estimular y entrenar las habilidades sociales desde edades tempranas.

Por lo expuesto, en este estudio se plantea la posibilidad de demostrar la efectividad del programa SOJU, orientado a estimular las habilidades sociales de los niños preescolares. El programa se fundamenta en la teoría cognitivo social de Bandura y su aplicación se realiza tomando en consideración la metodología sociocultural de Vygotsky.

En este sentido, como señala Bandura (1974, citado por Tigrero, 2022), toda persona puede adquirir aprendizajes, desarrollar habilidades y estrategias a partir de la observación de las conductas del otro en un contexto social determinado, teniendo la posibilidad de imitarlas a partir del modelado, adueñándose de las reglas de dicha situación. Es así como, dichas interacciones brindan un aporte importante en el proceso de socialización del niño.

De igual forma, los aportes que la teoría sociocultural de Vygotsky realiza al programa SOJU parten de la premisa que el conocimiento es parte de una construcción colectiva, en el que es sumamente importante el ambiente social y cultural que rodea a los niños para que se evidencien resultados en la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1979).

Debido a las escasas propuestas en este tipo de programas y la falta de intervención en el periodo preescolar para desarrollar las habilidades sociales, se propone el programa SOJU que podría potenciar dichas habilidades.

En ese sentido se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los efectos del programa SOJU en el desarrollo de las habilidades sociales en preescolares de 5 años?

1.2 Justificación de la investigación

El aporte de esta investigación, desde el punto de vista **teórico**, es dar a conocer la información sistematizada en torno a los avances en la investigación sobre las habilidades sociales realizadas en los últimos años.

Desde una perspectiva **educativa**, se brindan las pautas metodológicas del programa SOJU, orientado a incrementar las habilidades sociales en los preescolares, que es susceptible a ser aplicado en las aulas del nivel inicial por diferentes especialistas tales como psicólogos o educadores, permitiéndoles tener estrategias que aporten a la realidad de su escuela con el fin de prevenir futuros problemas psicosociales.

Asimismo, a partir de la aplicación del programa, los niños participantes se han visto beneficiados, al poder acceder a un espacio de interacción y aprendizaje a través del juego, potenciando sus habilidades sociales y su aprendizaje integral. Además, la institución educativa se vio beneficiada a partir de la mejora de los niños que participaron del programa.

Por último, un aporte **técnico**, fue la revisión de la estructura del instrumento denominado *Escala de apreciación de las habilidades sociales* de Paula (2000), realizando las adaptaciones correspondientes para asegurar, de este modo, que su aplicación en colegios particulares de Lima Metropolitana se pueda dar con mayor eficacia.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación

En la presente tesis se ha elaborado y aplicado un programa psicoeducativo denominado SOJU, que tuvo un efecto positivo mejorando las habilidades sociales en los niños.

Los participantes fueron preescolares de un colegio particular de San Isidro, ubicado en una zona urbana perteneciente a la UGEL 05. El programa cuenta con la participación de dos grupos de 22 niños en cada grupo: el experimental y el de control.

A partir del estudio, se analizó la conducta y formas de interactuar de los niños preescolares, y las dificultades que se manifestaron en los momentos de clase y en los juegos libres. Algunas de dificultades que se presentaron fueron el comunicarse asertivamente, cooperar, compartir, ser tolerantes unos con otros y solucionar conflictos, entre otros.

El programa comenzó a implementarse al inicio del mes de agosto y culminó a fines del mes de setiembre del año 2023.

Para lograr los objetivos del estudio se utilizó la escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia de Paula (2000), quien propuso medir las habilidades sociales de niños entre 4 a 5 años; siendo adaptada en el presente estudio.

1.3.2 Limitaciones

En la fase de recolección de datos surgió un desafío al solicitar el consentimiento informado de los padres de familia, puesto que algunos de ellos no los brindaron. Pese a esto, se logró contar con una cantidad adecuada de participantes para la investigación.

Debido a que el programa se realizó durante la jornada escolar fue complejo determinar un horario para realizar el programa, ya que dentro de la programación tenían actividades organizadas para cada curso; sin embargo, se logró coordinar los tiempos con los coordinadores y docentes para que se genere el espacio para su desarrollo.

1.4 Objetivos de la investigación

A continuación, se exponen el objetivo general del estudio, así como los específicos.

1.4.1 Objetivo general

Determinar los efectos de la aplicación del programa SOJU para el desarrollo de habilidades sociales en aulas de educación preescolar.

1.4.2 Objetivos específicos

- O₁: Establecer las diferencias de las habilidades sociales del grupo experimental antes y después de aplicado el programa SOJU.
- O₂: Establecer las diferencias de las habilidades sociales del grupo control antes y después de aplicado el programa SOJU.
- O₃: Establecer las diferencias de las habilidades sociales del grupo experimental y del grupo control después de aplicado el programa SOJU.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se expone la base teórica que fundamenta el estudio, partiendo por los estudios precedentes, nacionales e internacionales, y el sustento teórico, la definición de términos básicos de esta investigación y las hipótesis planteadas con relación a ella.

2.1 Antecedentes de la investigación

En los párrafos siguientes se presentan algunos reportes de investigaciones relacionadas con la aplicación de programas y el desarrollo de las habilidades sociales. En primer lugar, se presentan estudios de corte cualitativo que han permitido profundizar en el concepto de las habilidades sociales, también, estudios descriptivos sobre las habilidades sociales en preescolares y finalmente estudios con diseño experimental sobre las habilidades sociales en preescolares.

2.1.1 Estudios cualitativos sobre las habilidades sociales

Se han revisado diversos estudios de corte cualitativo, de los que se han seleccionado tres para el análisis de sus resultados:

El primero es el presentado por Jaramillo y Guzmán (2019), en Medellín, quienes realizaron un estudio de caso como su enfoque metodológico. El propósito fue el comparar las habilidades sociales que poseen los escolares al momento de cursar educación inicial y, posteriormente, al pasar a primer grado. Para la recolección de la información se emplearon técnicas tanto cuantitativas como cualitativas como la escala de observación de habilidades sociales, la entrevista semiestructurada a la docente y una revisión documental del proceso en educación inicial por medio de los

informes pedagógicos del último grado de educación inicial, en una muestra de 20 niñas y niños, con edades de cinco a siete años.

Los autores encontraron que las habilidades sociales orientadas a la expresión oral y corporal, a partir del trabajo grupal, posibilitan que los estudiantes pueden terminar este nivel educativo desarrollando relaciones interpersonales saludables y una buena capacidad para adaptarse e interactuar.

Un año después, en la ciudad de Bucaramanga, Corzo (2020) realizó un estudio para fortalecer las habilidades sociales de los niños de transición (nivel de educación inicial), diseñando una propuesta pedagógica basada en experiencias de talleres lúdicos para niños y padres. Los datos se obtuvieron mediante observación y se analizaron diarios pedagógicos y cuestionarios del investigador para identificar las relaciones sociales de los estudiantes en el colegio.

A partir de los resultados, el autor concluye que es importante consolidar las competencias sociales de los niños en edad preescolar, propiciando la creación de espacios lúdicos y pedagógicos, con el fin de promover el aprendizaje de competencias sociales y así desarrollar buenas interrelaciones con sus pares.

Por último, la investigación realizada por Díaz (2022) esta propuesta se encamina por un enfoque cualitativo e investigación acción que permitió observar y comprender los fenómenos sociales que se presenten en el aula a través de una herramienta pedagógica basada en el juego cooperativo llamado “Cooperando y Jugando mis habilidades sociales voy afianzando”. Este estudio tuvo lugar en una casa hogar con una sola muestra de 20 niños con edades entre los tres y cinco años que evidenciaban dificultades en sus relaciones sociales. Se utilizaron, como instrumentos de investigación, la observación, la conversación individual

(entrevistas), la discusión grupal y el registro detallado de las experiencias en diarios de campo.

Al finalizar el estudio, los resultados evidenciaron que las estrategias basadas en el juego fomentan la unidad de los estudiantes y permiten que se establezcan, entre ellos, relaciones más sólidas. Otro de los aportes de esta propuesta fue el resaltar el papel protagónico del juego cooperativo, en la interacción social, como una estrategia maleable que se ajusta a cada situación y contexto.

2.1.2 Estudios descriptivos simples sobre las habilidades sociales en preescolares

Durante la etapa escolar inicial, en ciertas ocasiones, los niños se expresan emocional y conductualmente de manera impulsiva, ya que aún no logran regular su comportamiento, por carecer de herramientas de autocontrol o resolución de conflictos. En ese sentido, Guzmán (2018) realizó un estudio cuya muestra incluyó a 15 niños de tres años como participantes, en Ecuador, con el propósito de analizar las habilidades sociales de los niños y su relación con el juego. Para obtener la información, se aplicó la técnica de la observación directa y, como instrumento, una ficha de observación.

Los resultados del estudio permitieron evidenciar la importancia de estimular las habilidades sociales de autoconocimiento, autocontrol, empatía y motivación en los niños de tres años, para que puedan desenvolverse con sus pares, conocerse a sí mismos y a los demás; así como resolver futuros conflictos. Asimismo, la autora resalta el potencial del juego como medio de aprendizaje para la socialización, la interacción y la mejora de las relaciones personales.

Un año más tarde, Muchiut et al. (2020) realizaron un estudio descriptivo en Argentina, con una muestra de 36 niños del nivel inicial, cuyo objetivo fue analizar tres aspectos: la conexión entre habilidades sociales y funciones ejecutivas en niños, la percepción de los padres acerca de las emociones infantiles, y la visión de los docentes sobre las habilidades sociales y la conducta de los niños. Se administró una batería neuropsicológica para preescolares a fin de conocer el desarrollo de los distintos procesos cognitivos de los niños tales como atención, lenguaje, memoria y otros, además se incluyó el cuestionario de emociones para evaluar la percepción de los padres sobre las emociones y la regulación de sus hijos, y también se empleó la escala de comportamiento preescolar y jardín de infantes aplicado a docentes.

El estudio demostró que existían vínculos relevantes entre ciertas características de las variables analizadas, como la relación entre las habilidades sociales y los problemas de conducta, la conexión entre la planificación y las emociones, y la asociación entre la atención/concentración y la memoria de trabajo, entre otras relaciones significativas. Con este estudio, los autores llegaron a la conclusión que, desde la perspectiva del docente y los padres, los niños de este nivel presentan una conducta hábil a nivel social, lo que les permite manejar sus emociones.

Los autores también mencionan que este estudio da aportes con relación a la influencia que poseen las emociones y las habilidades sociales sobre la conducta de los niños preescolares. En otras palabras, se encontró que un mal manejo emocional de los padres podría tener como consecuencia que surjan conductas disruptivas en los niños, que se mantengan en el tiempo y se instalen como modos de reacción ante las distintas situaciones. Además, la investigación destaca la influencia de la familia y el entorno escolar para el desarrollo y entrenamiento de las habilidades sociales.

Por otro lado, en la ciudad de Piura, Peña et al. (2022) resaltaron la importancia de la imitación de los estudiantes como un mecanismo primordial para el aprendizaje social, a través de un estudio que tuvo una muestra de 24 estudiantes de cinco años, de un colegio particular de Piura. Emplearon la observación y una ficha diseñada para registrar información sobre habilidades sociales y conductas imitativas.

Los hallazgos indicaron que las habilidades sociales afectan notablemente las conductas imitativas de los estudiantes, quienes aprenden del modelado de personas significativas de su entorno. Asimismo, los autores también se refieren a la contribución teórica de Pérez (2000), quien describe a las conductas de imitación de los niños como la reproducción de los comportamientos de los adultos a través de gestos, expresiones, actitudes y habilidades, considerando a padres y docentes como figuras modélicas.

2.1.3 Estudios cuantitativos con diseño no experimental sobre las habilidades sociales en preescolares

Como parte de los aportes de las investigaciones nacionales, a continuación, se presentan algunos estudios:

En la ciudad de Huancayo, Aranda (2021) realizó un estudio a fin de comparar la efectividad del aprendizaje por modelamiento con el del aprendizaje instructivo, en el desarrollo de las habilidades de tipo social, de 65 preescolares que conformaron dos grupos: 41 niños del grupo de aprendizaje por modelamiento y 24 niños en el aprendizaje instructivo. Para dicho fin, se realizó una entrevista estructurada, la observación directa y una prueba pedagógica, propuesta por el investigador, para delimitar el nivel de potencialización de las habilidades sociales.

Los resultados del estudio demostraron que el grupo expuesto al aprendizaje por modelamiento obtuvo un puntaje significativamente más elevado que aquellos que estuvieron en el grupo del aprendizaje instructivo. Concluyeron que el aprendizaje por modelado juega un rol esencial para el desarrollo de las habilidades sociales y sus dimensiones (asertividad, empatía y habilidades de comunicación). Asimismo, la autora recalca la importancia e influencia del rol docente, como parte de estos modelos educativos.

En otro estudio nacional, Bazán y Catay (2021) buscaron determinar las habilidades sociales de 116 niños de cuatro a cinco años de una escuela pública limeña tras la pandemia de COVID-19. Para ello, aplicaron la escala de habilidades sociales para preescolares de Lacunza et al. (2009), la cual fue completada por familiares o cuidadores de los niños en la muestra.

Los resultados permitieron afirmar que un 81 % de los niños de cuatro años y un 67 % de los de 5 años evidencian un nivel de desarrollo óptimo con relación a sus habilidades de tipo social, a pesar de las circunstancias de la pandemia. Esto quiere decir que los niños y niñas siguieron desarrollando sus habilidades sociales de manera positiva, con ayuda de los miembros de su familia. Los autores mencionan la importancia de la interacción de los niños con su entorno más cercano para desarrollar habilidades sociales, practicándolas hasta formar un hábito que luego se proyectará en situaciones futuras.

2.1.4 Estudios con diseño experimental sobre las habilidades sociales en preescolares

En la ciudad de Arequipa, Carpio y Escobar (2023) aplicaron un programa llamado “Academia de superhéroes”, creado a partir de la necesidad de mejorar las

habilidades sociales de 38 niños de 5 años, considerando 19 niños para el grupo control y 19 niños para el grupo experimental. El programa, implementado en un centro educativo privado, articuló un plan de acción compuesto por actividades lúdicas orientadas al fomento de la asertividad, la escucha activa, la comunicación eficaz, el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la gestión emocional y la resolución de conflictos, entre otras competencias socioemocionales. La autora aplicó la escala de habilidades sociales preescolares para medir las habilidades sociales en los niños de tres a cinco años desarrollado por Lacunza et al. (2009), concluyendo que el programa “Academia de superhéroes” mejora las habilidades sociales.

En Ecuador, Apic (2023) realizó una investigación cuyo objetivo fue examinar cómo los juegos de imitación influyen en el desarrollo de las habilidades sociales de 20 niños de tres años de una escuela inicial. La autora utilizó un test personalizado para diagnosticar el desarrollo de habilidades sociales y analizar el efecto del programa sobre las habilidades sociales de los niños.

En base a los resultados de la aplicación del taller, la autora afirmó que los juegos mímicos permiten establecer lazos afectivos de manera más eficaz entre pares y así fomentar el aprendizaje de las habilidades sociales. Asimismo, recomienda como parte de los resultados de su estudio, entrenar dichas habilidades en el día a día hasta que se puedan convertir en hábitos cotidianos.

Finalmente, ese mismo año, en la ciudad de San Juan de la Maguana, de la República Dominicana, Gutiérrez et al. (2023) verificaron la efectividad del programa “Aprender a convivir” cuya propuesta era lograr que los niños de educación inicial adquieran habilidades sociales para prevenir posibles conductas violentas dentro y fuera del contexto educativo. En dicho estudio participaron dos centros educativos,

con una muestra de 48 niños de tres y cuatro años: 24 niños en el grupo experimental y 24 niños en el grupo control.

Los resultados de la aplicación del programa evidenciaron que el programa dio los resultados esperados para el autor: Los niños mejoraron sus habilidades de cooperación social y de seguimiento de normas, lo que repercutió en su convivencia familiar y con sus pares. También se observaron cambios en la interacción social ya que demostró mayores habilidades sociales lo que, según el autor, se debe al compromiso de las familias al ejecutar el programa con sus hijos.

2.2 Bases teóricas

Debido al número creciente de estudios relacionados a las habilidades sociales, se proponen algunas consideraciones teóricas que guíen tanto el objetivo de la investigación como la construcción del programa de juego SOJU (apéndice A), parte esencial de este estudio.

2.2.1 Habilidades sociales

A continuación, se realiza un análisis histórico de los cambios a lo largo del tiempo con relación al concepto de habilidades sociales y sus aportes en la actualidad. También se brindan los modelos explicativos, la importancia y las dimensiones de las habilidades sociales.

2.2.1.1 Orígenes y definición de las habilidades sociales

En la literatura académica, se pueden encontrar diversas formas de definir las habilidades sociales, lo que genera dificultad para determinar un concepto único. Por este motivo, a continuación, se brinda las definiciones más importantes que muestran la evolución de este concepto a lo largo del tiempo, iniciando por el origen del constructo para finalmente brindar la definición que se asume en el presente estudio.

Paula (2000) analiza la historia del desarrollo de las habilidades sociales, que se remonta al año 1949. Menciona que los orígenes del constructo se encuentran en Salter, representante de la terapia conductual, quien describe las técnicas para incrementar la expresividad del ser humano, entre ellas se encuentran la manifestación verbal y facial de las emociones, el uso intencional del "yo" al hablar y la aceptación de cumplidos. Algunas de sus propuestas siguen vigentes en la enseñanza y el aprendizaje de habilidades sociales.

Siguiendo el hilo temporal de la investigación, Paula (2000) refiere que Wolpe en el año 1958, acuñó el término "*conducta asertiva*" (a partir de las ideas de Salter) ya que a partir de ella se pueden expresar los sentimientos hacia el otro de manera adecuada. Es así como, casi 10 años después, el término de habilidades sociales va tomando forma a partir de la expresión asertiva de las técnicas mencionadas por Salter.

Continuando con la cronología descrita por la autora, a lo largo de los años 60 y 70 diversos autores utilizaron diferentes terminologías para referirse a las habilidades sociales. En 1960, Zigler y Phillips utilizaron el término conducta asertiva (que más tarde sería un sinónimo de habilidades sociales) y en 1971 Lazarus utilizó el término *libertad emocional* como parte de una técnica de terapia de conducta que incluye el entrenamiento asertivo (Paula, 2000). Asimismo, la misma autora refiere que Alberti y Emmons escribieron el primer libro dedicado exclusivamente al tema de la asertividad. Otros autores como Goldstein (1980) realizaron investigaciones sistemáticas sobre este tema, aplicando programas de entrenamiento para mejorar el déficit de estas habilidades. Sin embargo, ninguno de esos términos se consolidó de manera generalizada a pesar de que todos coincidían en la importancia de entrenar las habilidades para relacionarse.

En la década de los 70, el término *habilidades sociales* tomó mayor fuerza y sustituyó a los muchos planteados por los autores mencionados con anterioridad (Paula, 2000). Es a partir de esta inquietud sobre el proceso de aprendizaje de la conducta social humana que emerge la teoría del aprendizaje social de Bandura (1974), que será analizada con mayor profundidad más adelante.

Diversos autores consideran a las habilidades de tipo social como aquel comportamiento que permite a toda persona actuar acorde a las necesidades e intereses que considere importantes, defenderse apropiadamente, expresar sentimientos y emociones de manera asertiva, y respetar los derechos personales y de los demás (Emmons, 1978, citado en Paula, 2000).

Asimismo, Caballo (2007) menciona que estas habilidades se realizan en un determinado contexto interpersonal, por lo que las personas desarrollan la capacidad de resolver situaciones de conflicto, evitando futuros problemas.

En efecto, las habilidades sociales son capacidades específicas que se utilizan para conectar a la persona con sus pares de manera efectiva, realizando tareas interpersonales de forma competente (Monjas, 1995). Es aquí donde se puede analizar que ser hábil socialmente permite a las personas relacionarse unos con otros de manera eficiente (Goldstein, 1980).

Finalmente, Kelly (2002) subraya que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos y utilizados en interacciones para obtener o mantener recompensas del entorno.

Es por ello, por lo que se puede determinar que las habilidades de tipo social son aquellas capacidades aprendidas a lo largo de la vida y que la persona necesita para relacionarse con el otro de manera eficaz. Estas habilidades se ponen en

práctica en el entorno interpersonal con el fin de mantener relaciones positivas, y así desarrollar la capacidad de resolver aquellos conflictos que se presenten como parte de las demandas del día a día, teniendo en cuenta que el comportamiento social puede ser reforzado por el ambiente.

2.2.1.2 Modelo teóricos de las habilidades sociales

El marco teórico que sustenta la creación del programa se basa en dos teorías: La teoría del aprendizaje social o también conocida como teoría cognitivo social del aprendizaje de Bandura y la teoría cognoscitivo-social expuesta por Vygotsky. A continuación, se explica cada una de ellas.

a. Teoría cognitivo-social del aprendizaje de Albert Bandura

Durante los años 60, la concepción del aprendizaje se centraba en los aportes del enfoque conductual. Posteriormente, Bandura (1974) planteó una postura diferente y afirmó que las funciones psicológicas se describen a partir del constante vínculo entre circunstancias ambientales y las personas; y que, en este proceso, los factores cognitivo y social también están presentes.

Bandura (1974) propuso que la teoría del aprendizaje social, más tarde llamada teoría del aprendizaje cognitivo-social, se basa en la dinámica entre un modelo que realiza una acción y un observador que presencia dicha acción. A partir de la observación se determina el aprendizaje, ya que la persona que se ve influenciada por “el otro”, analiza las normas de conducta de un determinado ambiente y logra transferir dicha conducta hacia los otros escenarios (Yarlaque, 2017).

Además, Bandura (1974) postula que el aprendizaje se da a través de la internalización de las consecuencias derivadas de las propias acciones, lo que permite tener una base para esforzarse y mantenerse motivados para aprender las

formas de comportamiento adecuadas. Por ejemplo, luego de actuar, el sujeto podrá valorar las consecuencias positivas o negativas que obtuvo con su conducta, y así prevenir o evitar realizar aquellos comportamientos que no son agradables.

Asimismo, Bandura (Schunk, 2012) postula que el aprendizaje se produce al observar cómo un modelo se desenvuelve de manera efectiva en una interacción social, siendo esta observación una fuente de aprendizaje a través del modelado comportamental. De esta forma, se puede entender que el modelamiento permite que las personas realicen esas conductas, no necesariamente en el momento en que fueron aprendidas.

En los primeros años de vida son los padres y los hermanos/as mayores las personas que se constituyen en modelos objeto de observación. A medida que los niños van creciendo, son los compañeros líderes o los amigos "expertos" los que funcionan como modelos de imitación, modelando la conducta de la persona observadora (Paula, 2000). Asimismo, Kelly (2002) afirmó que algunos factores importantes acerca del modelo son:

Edad: Constituye un factor relevante en el proceso de imitación, observándose una tendencia a replicar las conductas de modelos coetáneos o de edad ligeramente mayor, mientras que las conductas de modelos más jóvenes presentan una menor probabilidad de ser imitadas.

Sexo: La influencia es más pronunciada cuando modelo y observador comparten sexo.

Amabilidad: La calidez y afectuosidad de un modelo incrementan su capacidad de influencia sobre el observador.

Similitud percibida con el observador: Cuando un observador siente afinidad con un modelo, su aprendizaje por imitación es mayor que cuando percibe diferencias.

Además, Paula (2000) señala tres funciones claves del modelo:

Facilita la respuesta: Las personas que modelan la conducta motivan a replicar las acciones realizadas, más aún si los modelos reciben consecuencias positivas.

Inhibición y desinhibición: La conducta que se observa en el modelo, comunica y crea expectativas en torno a las repercusiones que tendrán los observadores si imitan las acciones. Estas se fortalecen o se debilitan, dependiendo de la conducta observada.

Aprendizaje por observación: el observador aplica procesos cognitivos como atender, retener y ejecutar, además de la motivación, los mismos que serán detallados a continuación (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

El proceso de atención es esencial en la persona que observa, ya que le permite que se enfoque en los aspectos relevantes de la conducta que le sirve como modelo. Es importante recalcar que la atención depende del grado de complejidad de la tarea, de la capacidad de comprensión del que observa y de cuan atractivo resulta ser el modelo.

El proceso de retención requiere que la información modelada pueda almacenarse de manera permanente en la memoria a largo plazo a partir de su repaso, codificación y transformación, organizándose a nivel cognoscitivo.

El proceso de repetición motora permite traducir las ideas visuales y simbólicas de las situaciones modeladas en acciones apropiadas. Esto quiere decir que el comportamiento se reproduce cuando el sujeto organiza sus propias respuestas en tiempo y espacio. Basándose en modelos, las personas mejoran

gradualmente sus acciones corrigiéndose a sí mismas, a partir de la información que obtienen de sus propios resultados.

Los procesos motivacionales parten de que los seres humanos no hacen todo lo que aprenden. Esto dependerá de cómo se involucren en cada proceso, formándose expectativas en relación con las consecuencias de los resultados de cada experiencia. De manera que, para que los sujetos puedan reproducir una conducta que observaron en un modelo y la repitan con mayor frecuencia, deben considerarla gratificante e importante, rechazando aquella que considera insatisfactoria.

En los niños, la observación e imitación de la conducta se realiza de sus modelos más cercanos (padres, maestros, amigos y hasta sus héroes o personajes de ficción favoritos), de esa manera, se hacen una idea de la forma de llevar a cabo conductas nuevas. Esta información guía sus futuras acciones en contextos diferentes, generando versiones nuevas de lo observado, con lo que se espera que se obtengan mejores resultados en aquellos entornos (Yarlaque, 2017).

Se concluye este apartado, recalcando la importancia de considerar esta teoría como una valiosa fuente de aprendizaje que afirma que los modelos de conducta pueden influir gradualmente en el comportamiento social.

b. Teoría del aprendizaje social de Vygotsky

La metodología sobre la cual se sustenta el desarrollo del programa es la teoría del aprendizaje social de Vygotsky, quien refiere que el aprendizaje debe ser considerado como una actividad colectiva más que individual, en el que el contexto sociohistórico es considerado como el espacio en que se desarrollan las funciones mentales (Díaz-Cabriaes et al., 2019).

Vygotsky (1979) considera a la escuela como un ambiente de confianza e interacción social, esencial para favorecer las relaciones socioafectivas, en el que, a partir del modelo, el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, considerando la zona de desarrollo próximo de los estudiantes. En esta teoría, se caracteriza al niño como un ser social cuya interacción con los otros en diversos contextos sociales, le permite desarrollarse integralmente (Chaves, 2001).

Por otro lado, para Vygotsky (1934, citado por Álvarez, 2010), las dos funciones mentales superiores más relevantes son el lenguaje y el pensamiento: El lenguaje es un producto social, con significados construidos por la sociedad y compartidos por la misma (Vygotsky, 1978, citado por Magallanes et al., 2021), por lo que constituye una herramienta social e interactiva que permite la comunicación, el pensamiento y el conocimiento; mientras que el pensamiento es un proceso lingüístico interiorizado que se construye a partir de los significados del lenguaje.

Adicionalmente, Vygotsky (1934, citado por Álvarez, 2010), refiere que el lenguaje y el pensamiento se enriquecen de modo continuo y establecen, entre sí, un vínculo que denota una influencia que puede catalogarse como recíproca, la que se desarrolla en un contexto social específico.

2.2.1.3 Importancia del aprendizaje de las habilidades sociales

Goldstein (1980) expresa que el ser humano es naturalmente social y vive en un proceso continuo de aprendizaje, que se ve influenciado por la genética y la epigenética. Toma en cuenta que, como parte del ciclo de vida, las interacciones humanas se van complejizando, por lo que resulta imprescindible que la persona adquiera un correcto desarrollo de habilidades de interacción social que les permita relacionarse eficazmente con el entorno.

Las habilidades sociales favorecen la manera de adaptarse a la sociedad y minimizar la posibilidad de que se generen conflictos que perjudiquen la salud mental infantil (Lacunza, 2009). Por ello, su buen desarrollo en edades tempranas es un factor clave para proteger la salud y bienestar emocional, respondiendo a las demandas exigentes de su contexto inmediato.

Asimismo, Monjas (1995) resaltó la importancia del rol de la familia, por ser primer lugar en el que los niños se desenvuelven y aprenden habilidades sociales, principalmente por el apego y seguridad que les brindan los padres. Garrido-Rojas (2006) indica que un apego seguro con la madre o con sus cuidadores, les da la oportunidad a los niños de ir ganando experiencias exitosas, de seguridad, con el otro.

Sin embargo, los padres son conscientes que hoy en día, desempeñarse adecuadamente asumiendo diversos roles (personal, profesional o académico), exige dominar un conjunto de habilidades que faciliten la participación competente y eficaz de la persona, según el contexto en el que se desenvuelve. Por ello, los padres fomentan que sus hijos participen en distintas actividades con otros niños, en especial, en los colegios, para que ganen nuevas oportunidades de interactuar con otras personas. Esto permite que, desde edades tempranas, el niño aprenda a desenvolverse y adaptarse social, emocional y académicamente.

Es indudable que la experiencia escolar representa un periodo clave en el desarrollo del niño, en la que se brindan diversas situaciones sociales que implican convivir con el otro en espacios determinados. En ese sentido, el aprendizaje y la enseñanza de las habilidades de tipo social permiten que las personas puedan desarrollar buenas relaciones interpersonales adaptándose a las situaciones del contexto (Kelly, 2002).

Goicochea (2023) resalta la importancia de las experiencias escolares tempranas ya que favorece el desarrollo de su identidad, autonomía, confianza y autoestima; así también, permite potenciar las habilidades de tipo social, como la empatía o la cooperación, la formación de valores, actitudes y adquisición de normas. A su vez, estas experiencias sociales tempranas permiten disminuir la aparición de posibles problemas de conducta que podrían presentar los alumnos en algún momento de su vida.

Frente a lo expuesto, Barahona et al. (2023) agrega que, tanto las escuelas como los padres, deben trabajar colaborando y propiciando una participación activa, para forjar alianzas que posibiliten un adecuado desarrollo integral del niño a nivel cognitivo, socioemocional y académico, con impacto duradero.

En tal sentido, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de enseñar las habilidades sociales aplicando diferentes estrategias, proyectos y programas de intervención en los que participen, sobre todo, aquellos niños que tienen mayor dificultad en gestionar sus emociones y relacionarse de forma asertiva, involucrando a las familias en dicha labor. Milchelson et al. (1987) también refuerzan esta idea planteando que estas habilidades deberían enseñarse de forma sistemática, usando técnicas y principios del aprendizaje social.

Finalmente, se debe señalar que las investigaciones propician y apoyan el uso activo de programas como medios preventivos, ideados para estimular y ampliar la madurez social y, por ende, facilitar la adaptación infantil dentro de los contextos interpersonales.

2.2.1.4 Dimensiones de las habilidades sociales

Monjas (1995) considera que las personas pueden tener una serie de habilidades específicas, sin embargo, eso no determina que sean puestas en práctica en situaciones concretas de manera adecuada, ya que, para hacerlas competentes, se debe tener la capacidad de identificar el contexto y ejecutar las conductas para determinada situación.

Estas habilidades se relacionan con otras, por lo que se puede establecer una clasificación de ellas. Por ejemplo, Monjas (1995) refiere que existen seis (6) tipos de habilidades sociales infantiles, que son: Habilidades básicas de interacción social o habilidades de cortesía, habilidades para hacer amigos, habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, habilidades de relación con adultos, habilidades conversacionales y habilidades de solución de problemas. Sin embargo, no todos los autores hacen uso de la misma clasificación.

Paula (2000) plantea otra clasificación de las habilidades sociales aplicado a niños preescolares. Señala que son cinco (5), las que constituyen la meta del programa SOJU. Estas habilidades sociales son las siguientes:

- a. *Habilidades básicas de interacción social*: Implica que el niño se relacione con otros niños, buscando jugar con ellos, participando en actividades grupales, siendo empático, compartiendo, siguiendo indicaciones, etc. (Champoñan, 2023).
- b. *Habilidades de iniciación de la interacción social y conversacionales*: Expresan que se refieren a realizar una interacción con otra persona realizándola de modo espontáneo o por iniciativa, pudiendo iniciar, pausar o terminarla, haciendo uso del lenguaje de tipo verbal (Atencia-Rodríguez et al., 2024).

- c. *Habilidades para cooperar y compartir*: Descrita como la capacidad de hacer favores a sus pares, seguir normas, reglas establecidas o acuerdos y demostrar compañerismo (Cano, 2021).
- d. *Habilidades relacionadas con los sentimientos y las emociones*: Se demarca dentro de las habilidades para expresar o recibir emociones, defender los derechos, ideas, opiniones e intereses (De Miguel, 2014).
- e. *Habilidades de autoafirmación*: Indica que son actitudes que desarrolla con la finalidad de defenderse o defender a sus pares, entre lo que figura: aceptar negativas, ser capaz de aceptar sus errores y reconocer las diferencias (Champoñan, 2023).

2.2.2 El juego en la infancia y su importancia

La infancia es la primera etapa de vida del ser humano que se produce desde el nacimiento hasta los 6 años, además, es conocida como un periodo de vital importancia en el que se sientan los cimientos del desarrollo integral de las personas (MINEDU, 2016).

Desde muy temprana edad, los bebés comienzan a interactuar lúdicamente con su propio cuerpo, convirtiéndolo en su primer juguete, siendo el juego un de las estrategias más eficaces para descubrir el mundo que lo rodea. El juego es sinónimo de aprendizaje (Andrade, 2020),

Para conocer más al niño, es importante recordar las características del desarrollo cognitivo, social y afectivo; en ese sentido en el nivel cognitivo entre los 2 y 7 años, Piaget mencionó que en el periodo preoperacional el niño se refleja como un ser intuitivo que busca solucionar los problemas que se le presentan (Ramírez-Trejo, 2021). Asimismo, entre los 3.5 y 6 años otro aspecto importante a considerar

como parte de sus características es la etapa de iniciativa versus culpa, expuesta por Erick Erikson, en la que el niño empieza a demostrar iniciativa, interés, curiosidad y cercanía hacia sus pares, además experimenta culpa al ser o sentirse reprimido por demostrar dicha iniciativa (Erskine y Pérez, 2020).

Por último, en el estadio del personalismo de Wallon, que se presenta entre los 3 y 6 años, el niño inicia el proceso de consolidar su personalidad: reconoce su propio yo, se da cuenta de que tiene un cuerpo, descubre que tiene sentimientos y emociones, comparte ideas y busca ser diferente al resto (Farias, 2023).

Tras identificar las características de la infancia, se puede reconocer que el niño se encuentra descubriendo su propio ser y explora sus potencialidades de manera activa. En este sentido, el juego cobra una gran importancia, en la medida que es reconocida como una herramienta poderosa, educativa y didáctica que tiene múltiples beneficios para los infantes (Andrade, 2020).

Los niños recurren al juego como una de las principales actividades que realizan de forma independiente y espontánea, que puede ser vista como una necesidad relevante o vital en la vida de los infantes (Andrade, 2020).

Para la Fundación LEGO con apoyo de UNICEF (2018), las actividades lúdicas permiten a los niños adquirir, de modo activo y agradable, conocimientos sobre el entorno en el que se encuentran, haciendo uso de sus habilidades comunicativas, mentales y físicas. Esto es avalado por el MINEDU (2016), que además agrega que el niño potencia a nivel integral sus habilidades.

Y, al desarrollar estas habilidades naturalmente a partir del juego, ponen en práctica otras subhabilidades como: mejorar su capacidad de comprensión y expresión, escuchar con atención al otro, adquirir mayor confianza en sí mismos,

regular sus emociones y trabajar de forma colaborativa, entre otros (Otero et al., 2023).

Además, el juego posibilita al infante desarrollar mayor independencia, autonomía y confianza para tomar decisiones; ya que aprende a seguir indicaciones, respetar reglas, decidir, interpretar roles, llegar a acuerdos o negociar respondiendo a las necesidades de los momentos lúdicos (Maldonado-Cruz y Cuadrado-Vaca, 2023).

Finalmente, el juego es un elemento importante para potenciar el aspecto psicológico, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje (Solis, 2019).

De esa manera, se puede analizar la importancia que tiene el juego para el desarrollo integral del niño que los hacen adquirir competencias esenciales para la vida.

2.2.2.1 Características del juego

Los autores coinciden en que el juego es esencial para el niño ya que posibilita su desarrollo a nivel integral. En este apartado se mencionan las características del juego (Megías y Lozano, 2019):

- *Es una actividad libre y espontánea.* Los niños juegan de modo natural; esta actividad les permite cubrir la necesidad que presentan de disfrutar, explorar y descubrir el mundo que los rodea.
- *Es motivadora.* El juego se autopromueve, ya que motiva al niño al mantener la actividad que realiza, lo entretiene y alienta a continuar, pues se encuentra en un estado de disfrute y gozo.

- *Es autoeducativa.* Brinda la posibilidad de explorar, manipular y descubrir el mundo que lo rodea, de modo independiente, propiciando de este modo el adquirir habilidades, destrezas y conocimientos, así como desarrollar la autonomía.
- *Es integradora.* Promueve las relaciones interpersonales. Los niños se interrelacionan con sus pares, propiciando así la aceptación de las diferencias existentes entre ellos.
- *Cumple una función terapéutica.* Al fomentar la diversión y disfrute, permite a los niños liberarse de preocupaciones, problemas o tensiones que pudieran afectarlos.
- *Es una actividad creativa.* Al jugar, los niños crean sus propias actividades, son capaces de innovar, planear alternativas de solución novedosas frente a distintas situaciones desarrollando su imaginación.

López et al. (2020) complementan esto indicando que el juego estimula, además, las habilidades de atención, concentración y memoria, ya que exigen de los participantes enfocarse en las actividades por periodos largos de tiempo y recordar aspectos relevantes, como las reglas, nombres de los compañeros, pasos o procedimientos, entre otros.

2.2.2.2 El juego cooperativo. Definición, características y beneficios

Existen cinco tipos de juegos: funcional, de construcción, simbólico, de reglas y el cooperativo (Moreno, 2002). Para responder a esta investigación, solo se presenta el juego cooperativo.

Diversos autores hacen referencia al juego cooperativo como aquella actividad lúdica en la que los participantes se ayudan mutuamente para conseguir un objetivo común (López et al., 2020).

El juego cooperativo potencia el desarrollo integral de los niños a nivel físico, perceptivo, social y emocional; ya que, al poder explorar su cuerpo y ejercitar a nivel motriz, va descubriendo y conociendo sus habilidades (Cuesta et al., 2016). Además, dicho autor afirmó que el juego cooperativo puede desarrollar el autoconocimiento y aceptación de su imagen personal; repercutiendo esto en la autovaloración y la valoración de los demás en un ambiente de respeto mutuo.

Asimismo, este tipo de juego contribuye en el desarrollo de las relaciones afectivas y socio emocionales, ya que los niños dejan de ser competitivos, centrándose en la ayuda mutua y el diálogo para lograr un mismo objetivo (Quirós, 2023). Es a partir de ello, que este tipo de juego promueve el aceptar las diferencias entre las personas, ya que se requiere que todos participen activamente, lo que implica la ayuda mutua para lograr el propósito común (Navarro-Patón et al., 2018).

Finalmente, Gago et al. (2018), además de resaltar el desarrollo de la empatía, la inteligencia emocional y las habilidades sociales; mencionan que este estimula la creatividad, ya que requiere la búsqueda de alternativas de solución novedosas frente a las diversas problemáticas, además de tener la oportunidad de disfrutar de la actividad, sin la presión de superar a sus adversarios (Omeñaca y Ruiz, 2019).

2.2.2.3 El juego cooperativo y el aprendizaje en preescolares

Piaget expresa que el desarrollo del aprendizaje se da en las diversas etapas de la vida como un proceso de maduración, acompañado de los procesos de asimilación y acomodación (Carino, 2018). Para que un niño se convierta en una

persona competente, es importante que sus aprendizajes se den en un entorno seguro y adecuado, con materiales que sean pertinentes a la edad del niño (Moreno, 2020).

Para Vygotsky, las personas son sociales por naturaleza y los procesos psicológicos superiores, como el aprendizaje, se originan en lo social, gracias a la interacción (Alata et al., 2023). Asimismo, el autor afirmó, que Vygotsky resaltó la importancia del maestro o adulto como el mediador de este aprendizaje a partir de 3 zonas de desarrollo, siendo éstas las siguientes:

- La primera es la zona de desarrollo real (habilidades que posee el niño).
- La segunda es catalogada como la zona de desarrollo próximo (es guiado por un adulto o esfuerzos de colaboración).
- La tercera es la zona de desarrollo potencial (el nivel que puede alcanzar gracias a la interacción que tiene con los demás).

Finalmente, para Álvarez y Parra (2023), los juegos cooperativos mejoran la vida de los niños ya que contribuyen al aprendizaje de habilidades sociales, desarrollando el trabajo en equipo, solidaridad, convivencia adecuada, respeto, tolerancia, control emocional y empatía.

En resumen, el juego es el mejor apoyo para que los maestros guíen a los niños en el desarrollo de su identidad, en el autoconocimiento, en la comprensión de las normas lúdicas y en el trabajo colaborativo para alcanzar objetivos.

Habiendo conocido ya al infante, sus características, el juego, el juego cooperativo, su importancia y el modo en que los niños aprenden, se definirán los términos importantes a considerar en la presente investigación.

2.3 Definición de términos

- **Aptitud:** Es la condición que hace posible que las personas realicen una actividad de modo correcto (Correa et al., 2019).
- **Asertividad:** Es la acción de disponer la conducta hacia formas de expresarse de modo claro, transparente, firme, adecuado y empático; demostrando autodominio en diversas situaciones (Mercado, 2019).
- **Colaboración entre pares:** Aprendizaje que tiene lugar cuando los alumnos realizan una actividad juntos y sus interacciones a nivel social desempeñan una función instruccional (Schunk, 2012)
- **Empatía:** Es la habilidad de colocarse en el lugar del otro, siendo capaz de identificar cómo se sienten o piensan en un momento determinado (Marín, 2019).
- **Emoción:** Son impulsos, que pueden ser catalogados como instintivos y automáticos, produciendo reacciones físicas en el cuerpo (Rabal et al., 2021).
- **Entorno:** Lugar en que la persona puede interactuar (Faas, 2018).
- **Habilidades:** Se refiere al desempeño de la persona en un área determinada. Son consideradas como talentos innatos, naturales que pueden ser aprendidos o perfeccionados (Elizalde et al., 2021).
- **Habilidades blandas:** Son aptitudes que permiten interactuar con sus pares dentro de un ambiente laboral y desenvolverse en una sociedad, entre otras están la buena actitud, el pensamiento crítico, las habilidades de comunicación (Espinoza y Gallegos, 2020).
- **interacción:** Se refiere a la interacción/ comunicación bidireccional y relaciones conductuales entre personas teniendo en cuenta el contexto en que lo hacen (Galindo et al., 2009, citado por González, 2017).

- **Juego:** Es una actividad recreativa, lúdica. considerada pieza clave para el desarrollo integral, pues permite que se desarrolle la creatividad, resolución de problemas, aprendizaje de papeles sociales, control de movimientos, regulación de conducta y emociones (Faas, 2018).
- **Regla:** Acuerdos establecidos y regulados por un código transmitido de generación en generación (Faas, 2018).
- **Rol:** Es la conducta funcional con la que la persona reacciona en un determinado momento o situación (Mayo, 2022).
- **Recreación:** Es el conjunto o grupo de actividades ejecutadas de modo voluntario, que son estimulantes y proveen de disfrute o gozo (Parrales-Arcenales y Castro-Mero, 2020).
- **Sentimiento:** Los sentimientos son experiencias subjetivas, y conscientes de las emociones, estos son propios de cada persona (Universidad de Navarra, 2023).
- **Socialización:** Es un acto de semiosis y, como tal, una función de los contextos sociales en los cuales los sujetos interactúan (Díaz-Villa y Carrillo-Hernández, 2023).

2.4 Hipótesis

A continuación, se presentan las hipótesis tanto la general, como la específica del estudio.

2.4.1 Hipótesis general

El programa SOJU desarrolla las habilidades sociales en preescolares de 5 años de una institución educativa particular de San Isidro.

2.4.2 Hipótesis específicas

- H₁: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades básicas de interacción social del grupo experimental antes y después de aplicado el programa SOJU.
- H₂: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades para cooperar y compartir del grupo experimental antes y después de aplicado el programa SOJU.
- H₃: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades de interacción social y habilidades comunicacionales del grupo experimental antes y después de aplicado el programa SOJU.
- H₄: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades relacionadas con las normas de cortesía del grupo experimental antes y después de aplicado el programa SOJU.
- H₅: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades sociales avanzadas del grupo experimental antes y después de aplicado el programa SOJU.
- H₆: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades básicas de interacción social del grupo control antes y después de aplicado el programa SOJU.
- H₇: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades para cooperar y compartir del grupo control antes y después de aplicado el programa SOJU.

- H₈: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades de la interacción social y habilidades comunicacionales del grupo control antes y después de aplicado el programa SOJU.
- H₉: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades relacionadas con las normas de cortesía del grupo control antes y después de aplicado el programa SOJU.
- H₁₀: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades sociales avanzadas del grupo control antes y después de aplicado el programa SOJU.
- H₁₁: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades básicas de interacción social del grupo experimental y control después de aplicado el programa SOJU.
- H₁₂: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades para cooperar y compartir del grupo experimental y control después de aplicado el programa SOJU.
- H₁₃: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades de la interacción social y habilidades comunicacionales del grupo experimental y control después de aplicado el programa SOJU.
- H₁₄: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades relacionadas con las normas de cortesía del grupo experimental y control después de aplicado el programa SOJU.
- H₁₅: Existe una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades sociales avanzadas del grupo experimental y control después de aplicado el programa SOJU.

CAPÍTULO III: MÉTODO

En este apartado, se evidencia el marco metodológico, partiendo del tipo y diseño de investigación; así mismo, se presentan las características de los participantes, muestra comprendida por el grupo experimental y el grupo control; las variables que demarcan el estudio, y se explican las técnicas e instrumentos empleados para la recolección, así como el procesamiento y análisis de la información.

3.1 Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es el aplicado y tecnológico (Sánchez y Reyes, 2021), en la medida que se pretende demostrar la validez de ciertas técnicas que permiten aplicar principios científicos a ciertas situaciones específicas, y así, demostrar la eficacia de dicha técnica en la modificación o transformación de un hecho o fenómeno y los resultados prácticos que de ella se originan. En este sentido, la investigación busca demostrar que el programa SOJU, basado en el enfoque cognoscitivo social de Bandura y en la metodología de Vygotsky, desarrolla las habilidades sociales de niños preescolares.

El diseño de investigación es el cuasiexperimental con preprueba – posprueba y grupo control (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020), el cual permitió manipular el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente. Este diseño se desarrolló en dos grupos de participantes: uno experimental, a quienes se les aplicó el programa SOJU para mejorar las habilidades sociales; y un grupo control, que permitió validar los resultados obtenidos, los mismos que fueron evaluados a través de pruebas pre-test y post-test, a la aplicación del programa.

Este diseño se grafica de la siguiente forma:

G ₁	O ₁	X	O ₂
G ₂	O ₃	-	O ₄

Donde:

G₁: Grupo experimental de niños preescolares

G₂: Grupo control de niños preescolares

O₁: Observación Pre-test de las habilidades sociales en G₁

O₂: Observación Post-test de las habilidades sociales en G₁

X: Variable independiente (Aplicación del programa SOJU)

O₃: Observación Pre-test de las habilidades sociales en G₂

O₄: Observación Post-test de las habilidades sociales en G₂

3.2 Participantes

A continuación, se presentan a los participantes que constituyeron la población y muestra del estudio.

3.2.1 Población

La población está constituida por 155 estudiantes de 5 años, del nivel inicial, de un centro educativo privado de San Isidro, Lima.

La institución educativa promueve una propuesta pedagógica que está fundamentada en la pedagogía agustina en el que se practica la religión católica. Tiene como misión formar líderes cristianos que se puedan desenvolver profesionalmente en la sociedad del conocimiento y transformar el mundo al participar de la misión evangelizadora de la Iglesia.

Además, el colegio busca involucrar a los padres de familia a través de las propuestas formativas como escuelas para padres, talleres, seguimiento tutorial, participación activa en actividades pastorales, entre otros; dando énfasis en la etapa inicial.

A pesar de que la escuela agustina promueve un ambiente de aprendizaje seguro y apropiado para sentar las bases de la autonomía, valores, creatividad e indagación, no está libre de presentar problemas psicosociales que afectan las buenas relaciones entre los estudiantes. Es decir, no todos los niños y niñas pertenecientes a la institución educativa son socialmente hábiles, por lo que es necesario fomentar la práctica de relaciones interpersonales positivas a través de programas psicoeducativos, como SOJU, que permitan entrenar las habilidades sociales de manera sistemática desde edades tempranas y así prevenir futuras situaciones de riesgo que afecten el desarrollo integral.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes (niños y niñas) matriculados en educación inicial.
- Niños con edad de 5 años.
- Estudiantes seleccionados que tengan el consentimiento informado por parte de sus padres.
- Estudiantes que asisten regularmente al colegio.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que por situaciones ajenas a su voluntad no se encontraron el día de la evaluación, ya sea por algún tema de salud u otros.
- Estudiantes cuyos padres no brindaron su consentimiento informado.
- Estudiantes que no desean participar.
- Estudiantes que presentan algún problema del neurodesarrollo.
- Estudiantes mayores de 5 años.

- Estudiantes que presenten poca continuidad en su asistencia.

3.2.2 Muestra

El tipo de muestreo que se aplicó es el no probabilístico (Otzen y Manterola, 2017), es decir, la muestra que se seleccionó depende de ciertos criterios que se consideraron pertinentes para el fin de la investigación sin ajustarse a los procesos probabilísticos. La técnica es la de por conveniencia, ya que se seleccionaron a los estudiantes que tienen mayor proximidad con el investigador.

Este tipo de muestreo no probabilístico está focalizado en una población específica de participantes, teniendo en cuenta que para ser seleccionados los niños cursaban la etapa preescolar, considerando la edad de 5 años y cuyos padres accedieron a firmar el consentimiento informado aprobando su participación en el desarrollo del programa.

La muestra está constituida por 44 estudiantes de 5 años, que conforman el grupo experimental y el control: 22 estudiantes por cada grupo. La distribución de los participantes se estableció por la conformación de sus aulas, esto quiere decir que el grupo experimental son los estudiantes de una sección de 22 niños y niñas, y el grupo control son los estudiantes de otra sección.

Tabla 1

Distribución de la muestra según grupo y sexo

Grupo	Niños	Niñas	Total
Control	9	13	22
Experimental	12	10	22
Total	21	23	44

3.3 Variables de investigación

En este punto, se brindan las definiciones (conceptual y operacional) de las variables (dependiente e independiente) de la presente investigación:

3.3.1 Variable dependiente: *Habilidades sociales*

Definición conceptual: Son las capacidades que necesitan las personas para realizar de manera competente una tarea, teniendo en cuenta ciertas estrategias que respondan a las situaciones que se presentan en el día a día (Paula, 2000).

Definición operacional: Son cuantificadas a través de la escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia (Paula, 2000) cuyas dimensiones se señalan en las tablas a continuación.

Tabla 2

Operacionalización de las habilidades sociales

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Habilidades básicas de interacción social	<ul style="list-style-type: none">• Expresión facial: mirada y sonrisa• Postura corporal• Habla: componentes paralingüísticos de la expresión verbal.• Escucha activa: prestar atención a lo que dicen los demás.• Actitud amistosa y cordial	1, 3, 4, 5, 6, 10, 20
Habilidades para cooperar y compartir	<ul style="list-style-type: none">• Favores: pedir y hacer favores• Mostrar compañerismo.	37, 38, 42, 43
Habilidades de la interacción social y habilidades comunicacionales	<ul style="list-style-type: none">• Iniciar la interacción• Mantener la interacción una vez iniciada• Terminar la interacción	7, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 25, 26, 27, 59.
Habilidades relacionadas con las normas de cortesía	<ul style="list-style-type: none">• Seguir normas acordadas o reglas establecidas.• Ser cortés y amable	41, 46, 47, 50, 51, 56, 58, 60
Habilidades sociales avanzadas	<ul style="list-style-type: none">• Defender los propios derechos y opiniones.• Respetar los derechos y las opiniones de los demás.• Solucionar conflictos.	2, 8, 9, 23, 23, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 40, 45

3.3.2 Programa SOJU

Definición conceptual: El programa educativo SOJU es un procedimiento que plantea una serie de estrategias y herramientas de uso pedagógico, con el propósito de ser implementado por el docente en su práctica profesional. Este programa se centra en la enseñanza de habilidades sociales en niños que cursan la etapa preescolar.

Definición operacional: El programa se estructura en sesiones centradas en la aplicación de estrategias de juego para promover el desarrollo de las relaciones interpersonales en niños preescolares. Este programa propone un personaje principal que interviene en diferentes situaciones educativas, representando un modelo adecuado frente a situaciones de conflicto.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este punto, se exponen las técnicas e instrumentos que determinaron el procedimiento de evaluación al recoger los datos de la presente investigación.

3.4.1 Procedimiento para la recolección de datos

Para seleccionar la muestra, se siguió un proceso que pudo determinar la realización de la aplicación del programa en el grupo experimental.

A fin de recolectar los datos, se desarrollaron dos etapas: la primera corresponde a la evaluación para definir los grupos experimental y control, y en la segunda se recogieron los datos de las habilidades sociales en ambos grupos después de la ejecución del programa.

Ambos procesos se iniciaron con el acercamiento a la institución educativa, la cual se describe a continuación:

En primer lugar, se identificaron las características de la institución educativa en la que se realizó el programa, las cuales están centradas en el desarrollo integral de los estudiantes. A partir de las entrevistas a los docentes de las aulas de nivel inicial se observó que presentan desafíos retadores en torno al desarrollo de las habilidades sociales básicas en los niños, considerando que la exigencia académica desvía la mirada hacia la parte formativa.

Luego de entrevistas previas con las autoridades de la institución educativa en las que se reconocieron los factores favorables para la realización del programa, se conversó con la directora quien aceptó la ejecución de la investigación en la institución que dirige, lográndose, de este modo, la selección del colegio. En la reunión, se explicó el objetivo del estudio y se brindaron los documentos pertinentes (apéndice B). Tras esto, el colegio brindó las facilidades de uso del espacio, recursos y acercamiento a los padres.

Como siguiente paso, se conversó con la coordinadora formativa del nivel inicial para coordinar las acciones que se realizarían para la ejecución del programa: Primero, se realizó el envío de un comunicado informativo a los padres sobre el programa, así como la solicitud de su consentimiento informado de participación (apéndice B) tanto en la evaluación diagnóstica como del programa, en caso fueran seleccionados.

Acto seguido, se realizó una reunión con las docentes de las aulas participantes. Se les explicó en qué consistía tanto el proceso de evaluación como el de aplicación del programa.

Al recibir los consentimientos informados firmados se inició la ejecución de la evaluación, con apoyo de las docentes, a través de la aplicación del pretest.

La primera evaluación (pretest) sirvió para identificar el nivel en que se encontraban las habilidades sociales de los niños de las dos aulas que conforman el nivel inicial de 5 años, resultados que fueron compartidos y analizados con la psicóloga del departamento psicopedagógico para contrastar la información recopilada con aquella con la que ya se contaba. Dichos resultados demostraron que los niños de ambas aulas se encontraban en igualdad de condiciones en relación con las habilidades sociales; por lo que la selección de los grupos experimental y control se dio al azar: la sección “D” fue seleccionada como grupo experimental y la sección “C” como grupo control. Posterior a ello se desarrolló el programa SOJU con el grupo experimental y, al finalizar el programa, se aplicó el postest.

Debido a las características de la prueba, que es un instrumento que parte de la técnica de la observación de la conducta de los niños, para el desarrollo de la evaluación, tanto para el pretest como postest, se coordinó con las docentes del aula el horario de ingreso del evaluador a fin de seleccionar los diferentes momentos del día para realizar la observación de aquellos indicadores que respondían a las dimensiones del instrumento (tabla 3).

Tabla 3

Técnicas de recolección de datos según las dimensiones de la prueba

Dimensiones	Técnica
Habilidades básicas de interacción social y habilidades relacionadas con las normas de cortesía	<ul style="list-style-type: none"> • Observación libre en el ingreso, salida y cambio de hora (clases con otros docentes)
Habilidades para cooperar y compartir; y Habilidades sociales avanzadas	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a las docentes • Observación libre en el trabajo de clase
Habilidades de la interacción social y habilidades Comunicacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Observación libre en el recreo

Como se observa en la tabla 3, las habilidades básicas de interacción y las relacionadas con las normas de cortesía fueron evaluadas durante las actividades permanentes que se realizan durante las mañanas (bienvenida, saludo y motivación del día). Mientras que, las habilidades para cooperar y compartir y las habilidades sociales avanzadas fueron evaluadas durante los momentos de sectores de aprendizaje (juego cooperativo guiado: asumir roles, resolver conflictos, etc.) y entrevistas a las docentes para confirmar lo observado. Finalmente, las habilidades de interacción social y habilidades conversacionales fueron evaluadas durante los momentos de recreo (juego libre) y en actividades de clase específicas.

Cabe resaltar que la evaluación fue realizada por uno de los investigadores a partir de la observación, y además se tuvo como apoyo a las tutoras de aula para recoger información relevante sobre el desenvolvimiento de los niños. El desarrollo de la evaluación tuvo una duración de 3 días consecutivos, corroborando la presencia de las habilidades presentadas en más de una oportunidad.

En cuanto al programa, este se ejecutó de acuerdo con los parámetros esperados. Los datos de la efectividad del programa fueron recogidos en cada sesión a través de la matriz del programa en la cual se pudo evidenciar que la secuencia planteada se ejecutó de la manera programada.

Además, se realizó un trabajo de gabinete, que implicaba que, al finalizar cada sesión, se reunía al equipo de investigadores con la docente del aula para analizar las imágenes y los videos del trabajo realizado por los niños participantes. Esto permitió conseguir la evidencia del logro de los objetivos, así como el ajuste de las actividades o estrategias a las características y el ritmo de los niños.

3.4.2 Instrumento para medir las habilidades sociales

a. Ficha técnica del instrumento

Nombre original del instrumento : Escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia

Autora : Isabel Paula Pérez

Año : 2000

Administración : individual

Tiempo de aplicación : 5 - 10 minutos

Objetivo del instrumento : Medir el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en niños de 4 a 5 años.

b. Descripción del instrumento

La escala de apreciación de las habilidades sociales fue elaborada por Paula (2000), en España, a fin de ser utilizado por el profesorado. Según refiere la autora, pese a realizar una exhaustiva búsqueda de un instrumento que se ajuste a su estudio, ninguna de las escalas que encontró estaba orientado al comportamiento de las personas y sus habilidades sociales.

Este instrumento permite estimar, valorar, calificar o describir la conducta interpersonal del niño por parte del profesorado, educadores u otros profesionales. La escala original contaba con una estructura específica, la misma que para los fines de la presente investigación, al ser adaptada se renombraron las dimensiones y cambiaron algunos términos de los ítems. A continuación, se presentan las cinco dimensiones:

1. Habilidades básicas de iniciación: Evalúa las conductas que adquiere el niño para iniciar la interacción en su relación con los demás de manera gestual y verbal. Está conformado por los ítems: 1, 3, 4, 5, 6, 10, 20.
2. Habilidades de interacción social y habilidades comunicacionales: Las habilidades de interacción social evalúan el repertorio de conductas y competencias lingüísticas necesarias para establecer vínculos comunicativos con otros individuos. Está conformado por los ítems: 7, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 25, 26, 27, 59.
3. Habilidades relacionadas con normas de cortesía: Agrupa conjunto de conductas que implican reglas sociales que regulan el comportamiento y la interacción de las personas en diferentes contextos. Está conformado por los ítems: 41, 46, 47, 50, 51, 56, 58, 60.
4. Habilidades para cooperar y compartir: Agrupa muchas conductas y habilidades. Cooperar es que dos o más niños participen en una tarea común con reciprocidad, intercambio de roles y ayuda mutua. Compartir es ofrecer o dar algo, usar objetos juntos, prestar y pedir prestado. Está conformado por los ítems: 37, 38, 42, 43.
5. Habilidades sociales avanzadas: Estas habilidades son la expresión directa de los sentimientos y la defensa de derechos sin negar los de otros, además de resolver conflictos con empatía y asertividad. Está conformado por los ítems: 2, 8, 9, 23, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 40, 45, 53, 54.

c. Análisis psicométrico de la prueba

El instrumento original fue validado por Ballena (2010) en la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima, Perú, quien contó con la participación de 109 niños y niñas de 3 a 5 años, de una institución educativa del distrito del Callao.

A fin de determinar la validez basada en el contenido, Ballena (2010) aplicó el método de criterio de jueces utilizando el coeficiente V de Aiken y concluyó que el 100% de los ítems de la prueba son válidos para la escala. También analizó la consistencia interna de la prueba mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, en el que obtuvo el valor de 0.974, determinando que es un instrumento altamente confiable.

Puppo (2012), en un trabajo de investigación en 120 niños de una red educativa del distrito del Callao, encontró evidencias de validez de contenido a través del criterio de jueces, utilizando el coeficiente de V de Aiken. También aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach con el que se determinó que esta escala es altamente confiable.

En relación al presente estudio, luego de realizar una exhaustiva investigación analizando distintos instrumentos, se llegó a la conclusión de que el idóneo para la realizar este estudio es el denominado “Escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia” de Isabel Paula Pérez, ya que se adapta a las necesidades de la población elegida en este estudio y permite medir las habilidades sociales en preescolares considerando las dimensiones del instrumento planteadas por Paula (2000).

En el presente estudio, luego de obtener el permiso de la editorial que publicó la investigación de la autora para utilizar la prueba se procedió a recoger evidencias de la validez del contenido del instrumento, enviando cartas a 8 expertos en primera infancia quienes evaluaron el cuestionario, brindando recomendaciones y observaciones que fueron revisadas, contextualizando el cuestionario a la realidad local.

Luego se procedió a realizar la aplicación de los cuestionarios en 200 niños y niñas de preescolar. una vez finalizada esta etapa, se realizó el análisis de datos correspondiente finalizando de este modo el proceso de validación del instrumento.

Las evidencias de validez de la interpretación del instrumento se encuentran en el capítulo 4 con referencia en los resultados.

3.5 Técnica de procesamiento y análisis de datos

Al realizar el análisis de los datos obtenidos en el presente estudio, se hizo uso del programa estadístico SPSS 26. En primer lugar, para realizar el análisis descriptivo de las variables de estudio, calculando el valor de la media (M), mediana (Mdn) y desviación estándar (DE), asimetría y curtosis.

Para el análisis inferencial de los resultados, al trabajar con dos grupos (experimental y control), se usó la prueba de Shapiro-Wilks para confirmar la normalidad de los datos. Para el análisis de las dos muestras relacionadas se aplicó el coeficiente Wilcoxon y para las muestras diferentes se aplicó la U de Mann Whitney.

3.6 Consideraciones éticas

A fin de realizar la investigación dentro de los marcos éticos de la universidad, se analizaron el reglamento de integridad en la investigación y el código de ética de investigación.

En tal sentido, se expresa lo siguiente:

De acuerdo con el reglamento de integridad en la investigación (Universidad Femenina del Sagrado Corazón [UNIFÉ], 2022) se tuvieron en cuenta los principios de integridad en la investigación, ya que los investigadores mantuvieron una conducta adecuada, honesta, de respeto, objetividad e imparcialidad, acorde a los lineamientos planteados tanto por la universidad como por la institución educativa.

Asimismo, de acuerdo con el código de ética de investigación (UNIFÉ, 2019), se realizó una buena práctica en la investigación, manteniendo rigor científico y honradez intelectual, expresado en lo siguiente:

- Se solicitó permiso a la institución educativa para la aplicación de los instrumentos, acuerdo a los procedimientos e instancias pertinentes.
- Se envió un comunicado con la información de la investigación a los padres de familia, incluyendo los riesgos y beneficios de la investigación, la solicitud del consentimiento informado y consentimiento para tomar fotos y videos a los menores.
- Se mantuvo la confidencialidad de los datos de los participantes.
- Se informó en el primer acercamiento a los menores en qué consistía el programa a realizar.
- En relación con la mentoría con los niños, se realizó un acompañamiento de modo eficiente y eficaz, demostrando respeto, tolerancia a sus ritmos y estilos de aprendizaje y permitiendo su toma de decisiones.
- Con relación a los datos obtenidos, se usaron programas que protegen los datos de la investigación, y los datos fueron solo para los fines propuestos.
- Se respeto la autoría, una vez elegido el instrumento, el siguiente paso fue solicitar la autorización respectiva, para poder utilizarlo respetando el derecho de autor correspondiente. En tal sentido, se envió un correo electrónico al instituto de desarrollo profesional (IDP-ICE) de Barcelona, quienes respondieron que esta escala es de uso libre, teniendo la salvedad de citar a la autora y el libro de publicación correspondiente, titulado “Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación”.

Por lo antes expuesto, se considera que se ha logrado cumplir las consideraciones éticas de la universidad y del colegio.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente capítulo se brindan los resultados del estudio que trata de demostrar la efectividad de la aplicación del programa SOJU en las habilidades sociales de los estudiantes del nivel inicial de 5 años, de una institución educativa privada.

4.1 Análisis psicométrico del instrumento

El instrumento aplicado en este estudio fue utilizado en otras investigaciones en el distrito del Callao; se considera necesario realizar un procedimiento de validación para la población objetivo que pertenece al distrito de San Isidro.

En primer lugar, se recogieron evidencias de la validez basado en el contenido del instrumento. Se aplicó el método de criterio de jueces y se utilizó el coeficiente V de Aiken (Escurra, 1988; Ventura-León, 2022). Fueron diez los profesionales del área de la Psicología que participaron en este proceso de validación, para determinar la concordancia entre los jueces en cuanto a los criterios de claridad y representatividad. Los coeficientes obtenidos fueron iguales o mayores a 0.80 para cada ítem, con lo que se demuestra que representan el dominio de la variable evaluada y además son claros. Como resultado de este proceso, se conformó un cuestionario compuesto por un total de 60 ítems. Los detalles específicos de estos resultados se encuentran en el apéndice C.

De los 60 ítems, solo el ítem 6 tiene un puntaje ligeramente inferior a 0.80 en uno de los dos criterios evaluados, por tal motivo, se decidió mantener el ítem para corroborar su consistencia a partir de los análisis posteriores.

En segundo lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio para evaluar la validez de constructo del modelo. Se establecieron valores mínimos aceptables para los índices de ajuste. El intervalo de confianza del 90% del RMSEA, que va desde 0.0586 hasta 0.07, indica una estimación precisa del error cuadrático medio ajustado. El TLI de 0.863 sugiere un ajuste aceptable y moderado, respectivamente. El RMSEA de 0.0639 sugiere un ajuste moderado. En general, estas medidas indican que el modelo probablemente se ajusta bien, pero es clave considerar el contexto y las particularidades del modelo y los datos.

Tabla 4

Índices de ajuste de Escala de apreciación de habilidades sociales

RMSEA	IC 90% del RMSEA		TLI	BIC	Prueba del Modelo		
	Inferior	Superior			χ^2	gl	<i>p</i>
0,0639	0,0586	0,07	0,863	-2809	1405	815	< .001

Nota: IC = Intervalo de confianza; RMSEA = Error de Aproximación Cuadrático Medio; TLI = índice de ajuste comparativo.; BIC = Criterio de información bayesiana; χ^2 = estadística de chi-cuadrado; gl = grados de libertad; *p* = valor de probabilidad

En la tabla 5 se presentan las cargas factoriales, donde se observa que la mayoría de los ítems tienen valores superiores a 0.30. Se eliminaron 14 ítems que no alcanzaron los valores esperados para ser incluidos en la escala. De esta forma se determina que *Escala de apreciación de las habilidades sociales* cuenta con 5 dimensiones.

Tabla 5*Cargas factoriales de Escala de apreciación de habilidades sociales*

Ítem	Carga factorial	Ítem	Carga factorial
<i>Habilidades básicas de interacción social</i>			
1	0,519	6	0,571
3	0,611	10	0,534
4	0,666	20	0,525
5	0,584		
<i>Habilidades para cooperar y compartir</i>			
37	0,554	42	0,511
38	0,568	43	0,556
<i>Habilidades de la interacción social y habilidades conversacionales intencionadas</i>			
7	0,537	19	0,712
11	0,565	25	0,758
12	0,622	26	0,778
15	0,584	27	0,631
16	0,651	59	0,660
18	0,608		
<i>Habilidades relacionadas con las normas de cortesía</i>			
41	0,570	51	0,622
46	0,539	56	0,580
47	0,514	58	0,574
50	0,623	60	0,638
<i>Habilidades sociales avanzadas</i>			
2	0,602	32	0,514
8	0,597	33	0,713
9	0,580	34	0,718
23	0,676	36	0,540
24	0,690	40	0,529
28	0,548	45	0,529
29	0,633	53	0,633
31	0,711	54	0,641

Para el análisis de la confiabilidad, se emplearon dos técnicas: el índice de homogeneidad (IH) y el coeficiente alfa de Cronbach. Estas técnicas miden la consistencia interna de los ítems. Se calculó el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach tanto para la escala global como para cada una de las dimensiones del

cuestionario. El IH evalúa la correlación entre las respuestas de un ítem específico y el resto de los ítems de la prueba.

El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach para la escala global fue de 0.97 con 46 ítems. En cuanto a las dimensiones, se obtuvieron coeficientes que variaron entre 0.879 y 0,946 (apéndice D). Estos resultados indican que los datos muestran que la fiabilidad del cuestionario es psicométricamente aceptable, tal como se presenta en la tabla 6.

Tabla 6

Confiabilidad de las dimensiones de la Escala de habilidades sociales

Dimensiones	Número de Ítem	Alfa de Cronbach
Habilidades básicas de interacción social	7	0,879
Habilidades para cooperar y compartir	4	0,879
Habilidades de la interacción social y comunicacionales	11	0,917
Habilidades relacionadas con las normas de cortesía	8	0,910
Habilidades sociales avanzadas	16	0,946
Total	46	0,970

En el Apéndice D se consignan los valores correspondientes a la media y al IH de la totalidad de los ítems que componen el cuestionario. En todos los casos analizados, los IH obtenidos superaron el umbral empíricamente establecido de 0.20. Estos hallazgos sustentan la validez y la confiabilidad del instrumento de medición empleado.

4.2 Resultados iniciales

Al realizar la evaluación inicial (antes de la ejecución del programa), se obtienen los datos expuestos de la tabla 7, en la que se evidencia que en la mayoría

de las habilidades no existen diferencias estadísticamente significativas, salvo en la habilidad relacionada con la interacción social y comunicacionales, en la que se observa que los niños participantes del grupo experimental tienen mejores habilidades en dicha dimensión a diferencia del grupo control.

Tabla 7

Resultados del pretest del grupo control y experimental

Dimensión	Grupo	Rango promedio	U	p
Básicas de Interacción social	Experimental	23,77	214.000	0.509
	Control	21.23		
Cooperar y compartir	Experimental	23.20	226.500	0.711
	Control	21.80		
Interacción social y comunicacionales	Experimental	27.43	133.500	0.011
	Control	17.57		
Normas de cortesía	Experimental	24.11	206.500	0.402
	Control	20.89		
Avanzadas	Experimental	23.55	219.000	0.589
	Control	21.45		
Total	Experimental	23.98	209.500	0.445
	Control	21.02		

Nota: n = 22 (en el grupo experimental y control); U = U de Mann-Whitney; p = valor de probabilidad

4.3 Resultados descriptivos y prueba de normalidad

En la tabla 8 se consignan los resultados descriptivos y la evaluación de la normalidad de las variables de estudio. La aplicación de la prueba de Shapiro Wilk reveló que la mayoría de las variables no presentaban una distribución normal ($p < 0.05$), con la salvedad de las habilidades básicas de interacción, las habilidades sociales avanzadas en la fase pretest y las habilidades básicas de interacción social en la fase postest.

Debido a que la mayoría de las variables tanto en el pretest como en el post test se decidió utilizar el coeficiente de correlación no paramétricas para analizar las correlaciones entre las variables.

Tabla 8

Valores descriptivos y análisis de normalidad de las variables de estudio

	M	Md	DE	S-W	<i>p</i>
Pretest					
Básicas de interacción social	26,93	27,00	4,05	0,96	0,20
Cooperar y compartir	15,31	15,50	2,61	0,91	0,00
Interacción social y comunicacionales	41,93	41,00	7,28	0,94	0,05
Cortesía	30,09	29,00	5,08	0,92	0,00
Avanzadas	60,72	60,50	9,77	0,97	0,39
Pretest total	175,00	169,50	26,04	0,94	0,03
Postest					
Básicas de interacción social	28,02	27,00	3,61	0,95	0,09
Cooperar y compartir	15,93	16,00	1,83	0,91	0,00
Interacción social y comunicacionales	43,36	43,00	6,47	0,92	0,00
Normas de cortesía	31,54	31,00	4,46	0,93	0,01
Avanzadas	63,31	62,00	7,84	0,93	0,01
Postest total	182,18	176,50	22,44	0,89	0,00

Nota: M = Media; Md = Mediana; De = Desviación Estándar; Sw = Shapiro Wilk; *p* = valor de probabilidad

4.4 Resultados de contrastación de hipótesis

Debido a que en este estudio se ha aplicado un diseño cuasiexperimental en el que se pretende demostrar la efectividad de un programa, no se puede contrastar directamente la hipótesis general, por lo que su análisis depende de los resultados de la contrastación de las hipótesis específicas.

Según las cinco primeras hipótesis específicas (H_1 al H_5) que buscan conocer las diferencias estadísticamente significativas entre las habilidades sociales en el grupo experimental antes y después de aplicado el programa, en la tabla 9 se observa

que existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las dimensiones, encontrándose un p valor menor a 0.05.

Al comparar los valores de la media de cada dimensión se puede observar que los resultados de la evaluación del postest son mayores a los del pretest, lo que significa que los niños obtienen una puntuación más alta en la evaluación de las habilidades básicas de interacción social (H_1), para cooperar y compartir (H_2), de interacción social y comunicacionales (H_3), relacionadas con las normas de cortesía (H_4), y las sociales avanzadas (H_5), después de la aplicación del programa SOJU. Es así como se aceptan las hipótesis H_1 , H_2 , H_3 , H_4 y H_5 .

Tabla 9

Resultados del pretest y el postest del grupo experimental

Dimensiones	Pretest M	Postest M	W	p
Básicas de interacción social	27,59	29,77	-3,656	0,000
Cooperar y compartir	15,31	16,50	-2,963	0,003
Interacción social y comunicacionales	44,54	47,31	-3,744	0,000
Normas de cortesía	31,45	34,13	-3,204	0,001
Avanzadas	61,81	66,68	-3,833	0,000
Total	180,72	194,40	-4,017	0,000

Nota: M = Media; W = Wilcoxon; p = valor de probabilidad

Acorde a las hipótesis específicas siguientes (del H_6 al H_{10}) que buscan conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en el grupo control antes y después de aplicado el programa SOJU, se puede afirmar que en el grupo control no existen diferencias estadísticamente significativas, salvo en las habilidades avanzadas, cuyo resultado en el postest es significativamente mayor que en el pretest (H_{10}). Es así como se rechazan las hipótesis H_6 , H_7 , H_8 , H_9 ; y se acepta la hipótesis H_{10} .

Tabla 10*Resultados del pretest y el postest del grupo control*

Dimensiones	Pretest M	Postest M	W	p
Básicas de interacción social	26,27	26,27	,000	1,000
Cooperar y compartir	15,31	15,36	-1,000	0,317
Interacción social y comunicacionales	39,31	39,40	-1,000	0,317
Normas de cortesía	28,72	28,95	-1,890	0,059
Avanzadas	59,63	59,95	-2,333	0,020

Nota: M = Media; W = Wilcoxon; p = valor de probabilidad

Por último, con relación a las hipótesis específicas de la H₁₁ a la H₁₅, sobre si existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control después de aplicado el programa SOJU. Se puede afirmar lo siguiente:

Se demostró que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control, en las habilidades básicas de interacción social (H₁₁), las habilidades de interacción social y comunicacionales (H₁₃), las habilidades relacionadas a las normas de cortesía (H₁₄) y las habilidades avanzadas (H₁₅), a favor del grupo experimental. Por otro lado, no existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades para cooperar y compartir (H₁₂). Es así que se aceptan las hipótesis H₁₁, H₁₃, H₁₄, H₁₅ y se rechaza la hipótesis H₁₂.

Tabla 11*Resultados del postest del grupo control y experimental*

Dimensión	Grupo	Rango promedio	U	p
Básicas de Interacción	Experimental	28,09	119,000	0,004
	Control	16,91		
Cooperar y compartir	Experimental	25,91	167,000	0,069
	Control	19,09		
Interacción social y comunicacionales	Experimental	30,11	74,500	0,000
	Control	14,89		
Normas de cortesía	Experimental	29,75	82,500	0,000
	Control	15,25		
Avanzadas	Experimental	27,41	134,000	0,011
	Control	17,59		

Nota: n = 22 (en el grupo experimental y control); U = U de Mann-Whitney; p = valor de probabilidad



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El propósito de esta investigación ha sido demostrar la efectividad de un programa centrado en entrenar las habilidades sociales en niños preescolares, cuyo sustento teórico se enfoca en dos teorías: la teoría cognoscitivo social de Bandura y la teoría sociocultural de Vygotsky.

La teoría cognoscitivo social se basa en la importancia del aprendizaje por observación. Para Bandura, los niños imitan conductas específicas realizadas por un modelo (padres, maestros o pares), lo que determina su aprendizaje (Yarlaque, 2017). Este principio es tan importante en la educación preescolar que se consideró necesario incorporar en la estructura didáctica del programa SOJU. A través de una serie de actividades, los niños lograron observar la forma de comportamiento del especialista o moderador en situaciones dramatizadas y repetir dichas respuestas, sin embargo, no solo el adulto puede ser un modelo positivo, también lo son los propios compañeros.

Asimismo, con relación al programa, la metodología pedagógica aplicada fue planteada siguiendo los aportes de Vygotsky, quien sugiere que, a partir de las interacciones entre las personas y prácticas sociales se adquieren las funciones superiores del pensamiento (Chaves, 2001). Es en tal sentido, que, en este programa se entrenan dichos procesos psicológicos en un ambiente propicio para su desarrollo, fomentando la interacción con el otro a través de dinámicas en pares o grupales.

Otro aporte y aplicación de esta teoría en el desarrollo del programa es la enseñanza recíproca, la cual considera un diálogo entre el maestro y los alumnos, en la que inicialmente el modelador es el maestro, quien propicia que los estudiantes

tomen turnos en su puesto (Barraza et al., 2020). Es así como, en el programa, al fomentar este tipo de enseñanza, los niños aprenden a establecer diálogos entre pares, respetando turnos, formulando preguntas, mencionando comentarios asertivos, entre otros, teniendo en cuenta la mediación del modelador mientras los estudiantes adquieren las habilidades.

Desarrollar un programa de entrenamiento de las habilidades sociales implica favorecer, a partir del uso adecuado de recursos concretos y motivadores, la asimilación de conductas de forma espontánea y natural para mantener el interés de los niños y, con ello, adquirir nuevas formas de comportamiento adecuados (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). Además, al presentar a un personaje animado, amable y afectuoso, con una edad similar a la de los niños, se pueden identificar con él, haciendo posible que el aprendizaje imitativo sea más eficaz.

Con todos los aportes recibidos desde las teorías cognitivo social de Bandura y sociocultural de Vygotsky, se construyó el programa SOJU, a través del cual se buscó incrementar las habilidades sociales de un grupo de niños de 5 años de un colegio particular del distrito de San Isidro, quienes por su corta edad aún no han logrado desarrollarlas.

Como señala Cava y Musitu (2015), este tipo de dificultades podría afectar, en etapas futuras, problemas en la autoestima o en el autoconcepto (Campo, 2014), sensación de rechazo, dificultades académicas (Cruz, 2017), problemas para crear vínculos entre pares y demostrar empatía por el otro (De Miguel, 2014), entre otros. Todo ello podría desencadenar en dificultades mayores a nivel personal, social y conductual, que se incrementan hasta desarrollar conductas delictivas o violentas como lo demuestra el INEI (2019) a través de la encuesta ENARES en la que se

evidenció que el 66,2% de la población de 9 a 11 años sufrió violencia psicológica y/o física en el entorno escolar.

En ese sentido, estas dificultades manifestadas en la primera infancia requieren especial atención, siendo imprescindible que los preescolares cuenten con las herramientas adecuadas para su edad y necesidades individuales. Esto es un factor protector a las posibles repercusiones que pueden desencadenar por la falta de entrenamiento y situaciones estresantes que vivencian los niños preescolares (De Miguel, 2014).

Con respecto a los resultados obtenidos, en primer lugar, se realizó el análisis de las habilidades sociales de los niños participantes de los grupos experimental y control antes de iniciar el programa SOJU. Se observó que ambos grupos tenían un desempeño similar en la mayoría de las habilidades sociales evaluadas, salvo en las de interacción social y comunicacionales (los niños del grupo control eran ligeramente menos espontáneos al relacionarse con otros y al establecer nuevas conversaciones).

Es así como se inicia la aplicación del programa SOJU, orientado a desarrollar cinco habilidades sociales (Paula, 2000): Las habilidades básicas de interacción social (permiten iniciar una interacción considerando la expresión facial, postural, habla y escucha activa), para cooperar y compartir (implica reciprocidad entre las personas), de interacción social y comunicacionales (para iniciar, mantener y terminar diálogos), las relacionadas con las normas de cortesía (capacidad de hacer favores a sus pares, seguir normas, reglas establecidas o acuerdos y demostrar compañerismo) y las habilidades sociales avanzadas (permiten expresar y defender las emociones, sentimientos y opiniones propias, realizar autoafirmaciones positivas).

Después de tres meses de ejecución, se realizó la evaluación posttest al grupo experimental, que permitió responder a las cinco primeras hipótesis (H₁ – H₅) que plantean las diferencias de este grupo, antes y después de aplicado el programa:

En primer lugar, se observa que los niños presentaban dificultades para iniciar interacciones sociales, evidenciadas en la comprensión de señales no verbales y la regulación del control postural durante sus diálogos. Sin embargo, tras la intervención, mostraron una mejora significativa en las habilidades clave como el establecimiento del contacto inicial a través de la expresión gestual, postural, el habla y la escucha activa. Este progreso está alineado con los hallazgos de Bances (2021), quien también reportó mejoras en indicadores como el contacto visual al saludar, despedirse y solicitar ayuda. Esto se logró tras implementar un programa de desarrollo de habilidades básicas de interacción social, fundamentado en una propuesta lúdica que promueve la interacción del niño con sus compañeros, apoyándose en la teoría sociocultural de Vygotsky, al igual que en el presente estudio.

En segundo lugar, se abordaron las habilidades para cooperar y compartir. Como menciona Cano (2021), la mayoría de los niños de 5 años tienen dificultades para cooperar o compartir, posiblemente debido a la falta de reciprocidad. Esto también se observa en el presente estudio, por lo que se subraya la importancia de programas como SOJU, para apoyar a que los niños de edades tempranas desarrollen estas habilidades.

En efecto, antes de la intervención, los niños mostraban dificultades para llegar a acuerdos entre ellos, se resistían a compartir juguetes o participar de actividades colaborativas. Por ello, durante el programa se incluyeron actividades de resolución de conflictos, videos que brindaban modelos de cómo compartir, juegos de roles para la práctica de diálogos y juegos cooperativos en lo que se definían roles específicos.

Todo ello permitió que los niños tuvieran una mejora en la expresión de esas habilidades.

En tercer lugar, en cuanto a las habilidades de interacción social y comunicacionales, los niños mostraron diferencias estadísticamente significativas, demostrando su capacidad para iniciar, mantener y terminar conversaciones a través del lenguaje oral, expresando comentarios positivos sobre sí mismos y hacia otros, y formulando preguntas. Esto concuerda con el estudio de Córdova y Quiroz (2023), quienes observaron que estas habilidades estaban poco desarrolladas en los niños. Tras la aplicación de un programa basado en el juego simbólico, dichos autores obtuvieron resultados positivos, logrando que los niños utilizaran el lenguaje oral al entablar conversaciones e interactuar con sus pares.

En cuarto lugar, se observó una mejora significativa en las habilidades relacionadas con las normas de cortesía. Antes de la aplicación del programa, los niños presentaban dificultades para controlar sus impulsos, lo que se manifestaba en comportamientos descorteses como interrumpir conversaciones. Tras la intervención, los niños demostraron mayor capacidad para compartir, seguir acuerdos y respetar las normas de cortesía y convivencia. Estos resultados concuerdan con el estudio de Correa y De La Ossa (2022) quienes, al implementar un programa de habilidades prosociales en niños de 5 años, también encontraron mejoras en el uso de normas de cortesía. De manera similar, en el presente estudio, los participantes del programa SOJU lograron utilizar fórmulas como 'por favor' y 'gracias' con mayor espontaneidad, corroborando la efectividad de la intervención.

Por último, los niños presentaban dificultades para identificar las emociones en otros y gestionar las propias. Sin embargo, la práctica de habilidades sociales avanzadas demostró mejoras estadísticamente significativas en la expresión

adecuada de emociones, ideas y opiniones, la aceptación de sugerencias para el juego y la respuesta a la interacción de adultos o niños.

En este estudio, también se analizaron las respuestas del grupo control, lo que permitió responder a las hipótesis relacionadas a los niños que no participaron del programa ($H_6 - H_{10}$). Pese a no participar del programa SOJU, los niños del grupo control han experimentado un progreso continuo en su trayectoria educativa, gracias al apoyo constante y la guía pedagógica de la docente, quien ha implementado estrategias y actividades didácticas alineadas con el currículo institucional, promoviendo así su desarrollo integral.

En el centro educativo se aplica el Programa Escuela Primaria (PEP) cuyo enfoque está centrado en el alumno y su mentalidad internacional, por lo que se promueve el desarrollo de los elementos del perfil del estudiante. En el nivel inicial, destacan dos aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades sociales: “Amigos en Comunidad” y “Solidarios con la Sociedad”, sin embargo, estos no son todos los aspectos que deberían considerarse para entrenar de manera completa las habilidades sociales de los niños.

Esto podría explicar los resultados obtenidos, en los que se observan mejoras solo a nivel de las habilidades avanzadas y la ausencia de diferencias significativas entre los resultados del pre y postest de las demás habilidades sociales. Esto evidencia la importancia de incorporar las estrategias aplicadas en los programas orientados al desarrollo de las habilidades sociales, teniendo en cuenta que la educación debe abarcar tanto el desarrollo cognitivo como el social, tal como lo plantea Bruner (1996), quien también enfatiza la importancia del desarrollo de habilidades sociales para el desarrollo integral del estudiante.

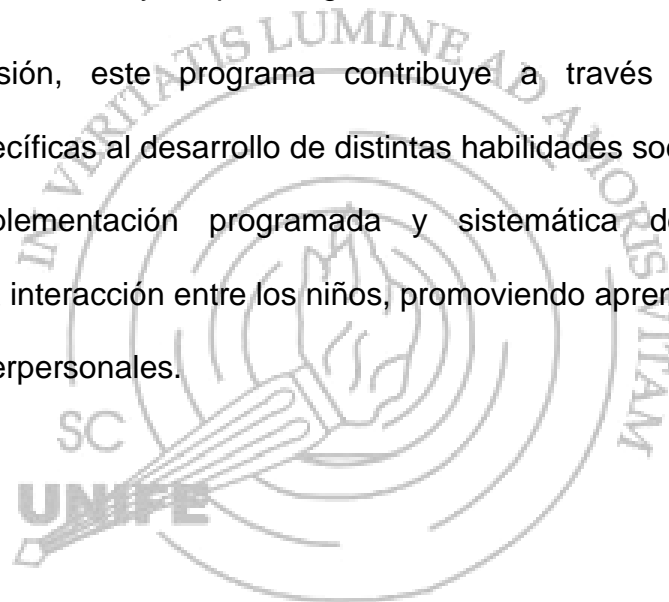
Aunque se han presentado los resultados comparativos entre el pre y postest tanto del grupo control como del grupo experimental, es importante también determinar si existen diferencias a nivel del post test (H_{11} - H_{15}) entre ambos grupos.

Se observa que, aunque han existido pequeñas mejoras en el grupo control, estas han sido significativamente más notables en el grupo experimental. Estos avances se manifiestan en los niños a través de sus relaciones, cuando al momento de interactuar fijan más la mirada, juegan sin interrumpirse, entablan conversaciones por iniciativa, se elogian unos a otros, saludan, se despiden, agradecen, entre otros. Estas mejoras se han concretado gracias a la aplicación del programa Soju, ya que los niños han desarrollado actitudes de respeto, empatía, colaboración, entre otras. Soju se vale de estrategias que responden a los intereses de los niños, promuevan la interacción, el juego cooperativo y el fortalecimiento de la comunicación entre los niños. Además, este programa ha mejorado la convivencia en el aula, promovido la cooperación entre los niños, la resolución de conflictos y la solidaridad.

Por otro lado, es importante destacar el creciente interés de los profesionales de la salud y de la educación por desarrollar programas de esta índole, tales como el expuesto por Garambel y Torres (2019) quienes implementaron el programa “Me divierto jugando”, fundamentado en las teorías de Vygotsky, Bandura y Monjas, también utilizados en el programa SOJU. Se corrobora que, mediante el uso de estrategias lúdicas y modelado, se optimiza el desarrollo de habilidades sociales, ya que los niños adquieren herramientas para resolver conflictos, comunicarse y establecer relaciones interpersonales con empatía. Los resultados fueron similares a los del programa SOJU, el que, además, fomentó la autoestima, el compartir y la capacidad de iniciar conversaciones.

Romero (2024) aplicó el programa “Kusy” (con enfoque cognitivo – conductual) y demostró la importancia del adulto modelador, el juego de roles, la retroalimentación (elogios) y el entrenamiento de conductas. A través de estas estrategias, los niños aprendieron a formular preguntas, iniciar conversaciones, seguir indicaciones, pedir ayuda, expresar afecto y/o desacuerdo. De igual forma, en SOJU (basado en la teoría cognitivo social del aprendizaje de Bandura (1974) y sociocultural de Vygotsky (1979) se ve al adulto como el mediador del aprendizaje, creando situaciones lúdicas en un ambiente propicio. Esto ha permitido que los niños se expresen con mayor libertad, respondan adecuadamente y acepten sugerencias.

En conclusión, este programa contribuye a través de estrategias y herramientas específicas al desarrollo de distintas habilidades sociales en la primera infancia. su implementación programada y sistemática demuestra mejoras significativas en la interacción entre los niños, promoviendo aprendizajes valiosos en sus relaciones interpersonales.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

A continuación, se dan a conocer las conclusiones de la investigación realizada.

1. El programa SOJU permite desarrollar las habilidades sociales en los niños preescolares de 5 años de una institución educativa particular de San Isidro.
2. Las habilidades básicas de interacción social, de cooperar y compartir, de interacción social y habilidades comunicacionales, de normas de cortesía y las avanzadas se incrementan en los niños de 5 años del grupo experimental luego de participar en el programa SOJU.
3. No existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades básicas de interacción social, de cooperar y compartir, de interacción social y comunicaciones y de normas de cortesía entre las evaluaciones pre y postest del grupo control.
4. Existen diferencias estadísticamente significativas entre las evaluaciones del pre y postest de las habilidades sociales avanzadas del grupo control.
5. El grupo experimental tiene mejores habilidades sociales básicas de interacción, de interacción social y comunicaciones, de normas de cortesía y las habilidades avanzadas en comparación al grupo control, después de aplicado el programa SOJU.
6. No existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades sociales para cooperar y compartir entre los grupos experimental y control, después de aplicado el programa SOJU.

6.2 Recomendaciones

A continuación, se plantean algunas sugerencias y recomendaciones, luego de haber aplicado el programa SOJU y realizado el análisis e interpretación de resultados:

1. Se recomienda a los docentes asignen un espacio específico en el horario de clases para el desarrollo de actividades que potencien las habilidades sociales a través del juego desde edades tempranas.
2. Se sugiere que en las escuelas se establezcan equipos multidisciplinarios, conformados por psicólogos, educadores y especialistas que sumen esfuerzos y apoyen la estimulación de habilidades sociales en los estudiantes.
3. Se propone aplicar el programa SOJU en otras instituciones educativas, de modo que más niños se vean beneficiados al desarrollar de mejor manera sus habilidades sociales y así poder comprobar su efectividad en diferentes contextos educativos.
4. Es fundamental considerar la elaboración de este tipo de programas enfocados en la primera infancia, dado que en el Perú se evidencian escasas investigaciones que sistematicen este tipo de herramientas. Todo ello, puede prevenir problemas conductuales, emocionales y de aprendizaje a largo plazo, fortaleciendo los recursos personales y sociales de los niños.
5. Se sugiere realizar las adaptaciones necesarias teniendo en cuenta las características, necesidades y problemáticas específicas de cada grupo de niños, considerando factores como edad, desarrollo cognitivo y contexto sociocultural.

REFERENCIAS

- Alata, Y., Castellano, M., García, J., Isla, S., Mancha, V. y Yaipén, E. (2023). *Teorías del aprendizaje de Vygotsky y Piaget: Alcances en la educación latinoamericana*. Mar Caribe. <https://doi.org/10.17613/kgvs-gw77>
- Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>
- Álvarez, D. y Parra, M. (2023). *Propuesta pedagógica basada en el juego cooperativo para mejorar la convivencia escolar en el curso 502 jornada tarde del colegio nueva constitución IED* [Tesis de licenciatura, Universidad Libre. Bogotá]. Repositorio Universidad Libre. <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/28662/PROYECTO%20DE%20GRADO%20FINAL%20%282024%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- Apic, J. (2023). *El juego mímico en el desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio de la Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/8a4b02a9-1ea9-4be2-9ea8-caea97e9f9c2/content>
- Aranda, J. (2021). *Aprendizaje y habilidades sociales en preescolares de 5 años de Chilca–Huancayo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del centro]. Repositorio Institucional de la Universidad del Centro del Perú. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7500/T01_0_43023829_M.pdf?sequence=1
- Atencia-Rodríguez, M., Muelas-Alcaide, N., Padial-Ruz, R. (2024). Desarrollo de las habilidades sociales a través de juegos y danzas del mundo en niños de 5 años. *ESHPA- Education, Sport, Health and Physical Activity*, 8(1), 388-400. <http://doi.org/10.5281/zenodo.10640171>

- Ballena, A. (2010). *Habilidades sociales en niños y niñas de cinco años de instituciones educativas de la Red N° 4 del distrito Callao* ¹ [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio De Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio De Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3b519065-8807-4f51-83b8-0855eb99e226/content>
- Bances, A. (2021). *Programa de juegos cooperativos para desarrollar las habilidades básicas de interacción social en niños de cinco años. Chiclayo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio de la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/3240/1/TL_BancesLaSerinaAndrea.pdf
- Bandura, A. (1974). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Barahona, Y., Sanchez, J., Ramírez, M. y Verdesoto, L. (2023). Importancia de la familia en el aprendizaje preescolar. *Polo del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 8(3), 2835-2848. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9252179>
- Barraza, A., Valles, A., Piñón, G., Soto, P., Segovia, V., Bustillos, S., Heredia, L., Torrecillas, N., Uribe, G., García, I., Castañeda, A., Martínez, H., Vallejo, J., Ortiz, E., Reyes, M., Ortega, S. y Valenzuela, S. (2020). *Modelo de secuencias didácticas* (1a ed.). Universidad Pedagógica de Durango. [Secuencias.pdf](#)
- Bazán, G. y Catay, M. (2021). *Habilidades sociales en niños de educación inicial del distrito de Independencia, Lima* [Tesis de Bachiller, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio de la Universidad Marcelino Champagnat. https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3254/208.Baz%C3%A1n%20y%20Catay_Trabajo%20de%20investigacion_Bachiller_2021.pdf?sequence=1
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. In *The Culture of Education* (2ª ed.). Harvard University Press.
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Siglo XXI. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp->

content/uploads/2018/04/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-vicente-e-caballo.pdf

- Campo, L. (2014). *El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia*. *Psicogente*, 17(31), 67-79. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372014000100005
- Cano, K. (2021). *Las habilidades sociales en los estudiantes de cinco años de la institución educativa N° 88071 "Santa Clemencia" del distrito de Chimbote 2019* [Tesis de bachiller, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/23461/COOPERACION_HABILIDADES_CANO_CORALES_KELY_EMPERATRIZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carino, N. L. (2018). *J. Piaget y L. Vygotsky: Análisis de teorías y sus implicancias en el campo pedagógico* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Luján]. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/523>
- Carpio, N. y Escobar, L. (2023). *Eficacia del programa academia de superhéroes para mejorar las habilidades sociales en niños de cinco años de una institución privada de Arequipa* [Tesis doctoral, Universidad Católica San Pablo].
- Carrillo, G. (2016). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cava, M. y Musitu, G. (2015). Dificultades de integración social en el aula: Relación con la autoestima y propuestas de intervención. *INFORMACION PSICOLOGICA*, (83), 60–68. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/368>
- Champoñan, M. (2023). *Proyectos Lud para potenciar las interacciones sociales en niños y niñas de cinco años* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio de Tesis USAT. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/6592/1/TL_Chapo%3fb1anFloresMaria.pdf

- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 25(2), 59-65.
https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_vigotsky.pdf
- Córdova, R. y Quiroz, J. (2023). *El juego simbólico como estrategia para desarrollar habilidades sociales en niños de cinco años del nivel Inicial, Catache, Santa Cruz-2023* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque]. Repositorio de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/12172>
- Correa, D., Abarca, A., Baños, C. y Aorca, S. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>
- Correa, Y. y De La Ossa N. (2022). *Programa de promoción y desarrollo de habilidades psicosociales en niños y niñas de preescolar "NEIYEI"*. [Monografía de Licenciatura, Universidad de Córdoba] Repositorio institucional Universidad de Córdoba.
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/e983791e-b23c-43c5-a247-904b80e1d0f0/content>
- Corzo, Y. (2020). *Fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de transición a través de una propuesta pedagógica en una institución pública de la ciudad de Bucaramanga*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Bucaramanga] Repositorio de la Unab.
<http://hdl.handle.net/20.500.12749/12087>
- Cruz, P. (2017). Dramatización y habilidades sociales en educación primaria. Estudio de caso: un alumno, objeto de bullying, con dificultades en asertividad. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (42), 136-158.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6018764>
- Cuesta, C., Prieto, A., Gómez, I., Barrera, M. y Madrona, P. (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de educación infantil. *Paradigma*, 37(1), 99-134.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000100007&lng=es&tlng=es

- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 1(1), 17-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696236>
- Díaz, L. (2022). *Los juegos cooperativos como estrategia para fortalecer habilidades socioemocionales de niños y niñas del hogar infantil mis primeros pasos* [Tesis de Especialización, Universidad Los Libertadores]. Repositorio de la Universidad Los Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4875/Diaz_Lorena_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz-Cabriales, A., Flores, D., Villa, S. y Carrillo, E. (2019). *Estrategias de intervención psicoeducativa; neurociencia y zona de desarrollo próximo* [Memorias]. 3^{er} Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal - CONISEN, Tijuana, Baja California, México. Recuperado de https://www.academia.edu/44185876/ESTRATEGIAS_DE_INTERVENCION_PSICOEDUCATIVA_NEUROCIENCIA_Y_ZONA_DE_DESARROLLO_PROXIMO
- Díaz-Villa, M., y Carrillo-Hernández, M. (2023). Socialización y pedagogización. *Pedagogía y Saberes*, (59), 43-55. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/17972/12809>
- Elizalde, C., Calle M., Baque L. y Cañizares, R. (2021). Las habilidades sociales desde las experiencias y representaciones de la enseñanza en la modalidad virtual [Edición extraordinaria]. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 269-277. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/295/648>
- Erskine, R. y Pérez, Á. (2020). El desarrollo infantil en Psicoterapia Integrativa: Las primeras tres etapas de Erik Erikson. *Revista de psicoterapia*, 31(117), 213-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7620850>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú*, 6(1-2), 103-110. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>

- Espinoza, M. y Gallegos, D. (2020). Habilidades Blandas en la educación Peruana y la empresa: Mapeo Sistemático. *Revista científica Uisrael*, 7(2), 39-56. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rcuisrael/v7n2/2631-2786-rcuisrael-7-02-00039.pdf>
- Estrada, E., Gallegos, N., Mamani, H., & Zuloaga, M. (2021). Adicción a internet y habilidades sociales en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Revista ACFT-Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 74-80. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675699>
- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez* (2ª ed. Revisada y Ampliada). Editorial Brujas. <https://apunty.com/doc/psicologia-del-desarrollo-ninez-2edicion-2018-4>
- Farias, P. (2023). *Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições psicogenéticas para a educação escolar* [Bachelor's thesis, Universidad Federal de Pernambuco. Brasil] ATTENA Repositorio Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/53369/1/TCC%20-%20POLIANA%20FARIAS%20COSTA%20.docx%20%281%29.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela*. <https://goo.su/GXnUa>
- Fundación LEGO en apoyo de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Gago, L., Periale, M. y Elgier, A. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 77-86. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/290>
- Garambel, A. y Torres, C. (2019). *Programa de estrategias lúdicas "Me divierto jugando" para desarrollar las habilidades sociales en los niños de 4 años de la IEl cuna jardín UNSA del distrito de Cercado-Arequipa 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9495>

- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300004
- Goicochea, Y. (2023). *Importancia de la educación inicial* [Monografía de bachiller, Escuela de Educación Superior Pública de Tarapoto]. Repositorio Escuela de Tarapoto https://repositorio.escuelatarapoto.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14268/41/MONO_GOICOCHEA_YULIANA_2022_2.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Goldstein, A. (1980). *Escala de evaluación de habilidades sociales*. Studocu: Universidad Técnica de Ambato. <https://www.studocu.com/ec/document/universidad-tecnica-de-ambato/psicologia/escala-de-evaluacion-de-habilidades-sociales-de-arnold-goldstein/67326732>
- González, C. (2017). La interacción en el camino hacia una comunicología. *Alcance*, 6(13), 142-172. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2411-99702017000200007&lng=es&tlng=es
- Gutiérrez, R., Fernández, M. y 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://revie.gob.do/index.php/revie/article/view/134/267>
- Guzmán, M. (2018). Desarrollo de habilidades sociales a través de actividades lúdicas en los niños de 3 años en el centro infantil Cumbaya Valley. *Conrado Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(64), 153-156. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/800/833>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales - ENARES 2019*. Recuperado de la base de datos de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/presentacion_enares_2019.pdf

- Jaramillo, B. y Guzmán, N. (2019). Las habilidades sociales en los ambientes escolares. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (3), 151-162. <https://revistas.ucatolicaluismigo.edu.co/index.php/RULuisAmigo/article/view/3263/2499>
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales (8ª ed.)*. Desclée de Bouver. <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433007025.pdf>
- Lacunza, A. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10(13), 213-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645350>
- Lacunza, A., Castro, A y Contini, N. (2009) Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, Vol. XXVII (1), 3- 28 CONICET_Digital_Nro.039690c6-7d30-444b-8d5d-6e29d385e529_A.pdf
- Lacunza, A., y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n1/v3n1a06.pdf>
- León, J. M. y Medina, S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales*. En J. M. León & S. Medina (Eds.), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención* (pp. 13-24). Síntesis Psicología. https://www.researchgate.net/publication/257304172_Aproximacion_conceptual_a_las_habilidades_sociales
- López, J., Pozo, A., Boderó, Y. & Lóor, N. (2020). Play In The Child's Intellectual Development. *Universidad Ciencia Y Tecnología- Revista multidisciplinaria*, 1(1), 97-106. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/321>
- Magallanes, Y., Donayre, J., Gallegos, W., y Maldonado, H. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *CIEG, Revista Arbitrada Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales*, 51, 25-35. <https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
- Maldonado-Cruz, M. y Cuadrado-Vaca, J. (2023). El juego y su importancia en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de educación inicial [Edición

especial]. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología. Cienciamatria*, 9(1), 719-731. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9297305>

Marín, G. (2019). *La empatía en el contexto de preescolar* [Ponencia]. En V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía, Tunja, Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5093>

Mayo, I. (2022). Roles, personalidad y estilo de vida. Hacia una concepción personalógica de los roles. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 1, 12-30. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/8460404>

Megías, A. y Lozano, L. (2019). *El juego infantil y su metodología*-Ed. 2019. Editex.

Mercado, K. (2019). *Nivel de asertividad en estudiantes de 5 años de la Institución educativa N° 455 del distrito de Raimondi-Atalaya, 2019* [Tesis de bachiller, Universidad Católica los Ángeles Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH. http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/19993/ASERTIVIDAD_AUTOAFIRMACION_Y_SENTIMIENTOS_MERCADO_CASAS_KELLIE%20STEPHANI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Milchelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación básica regular*. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la tutoría y orientación educativa*. MINEDU. <https://w3.perueduca.pe/documents/10179/e9edd1ac-e713-43dc-bf53-fa5ac6653650>

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Programa de habilidades socioemocionales orientaciones básicas para el desarrollo*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8955>

- Monjas, I. (1995). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. CEPE.
- Moreno, J. (2002). *Aprendizaje a través del juego* (3ra ed.). Aljibe.
- Moreno, M. (2020). Aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. *Educación*, 26(1), 63–72. <https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n1.2186>
- Muchiut, A., Dri C., Vaccaro, P. y Pietto, M. (2020). Emocionalidad, conducta, habilidades sociales, y funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. *Revista iberoamericana de psicología*, 12(2), 13-23. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.12202/1503>
- Navarro-Patón, R., Rego, B. y García, M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (Vol. 34), 14-18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58803>
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. (2019). *Juegos cooperativos y educación física* (3° ed.). Paidotribo.
- Otero, R., Ocampos, S., Sandoval, A. y Elguera, S. (2023). relación entre el juego y el desarrollo de habilidades sociales, autonomía y comunicación en el preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1329-1341.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia* (11^{ma} ed.). Mc Graw Hill. <https://www.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>
- Parrales-Arcenales, C. y Castro-Mero, J. (2020). Influencia de los espacios recreativos en el desarrollo territorial. *Revista Científica Domino De Las Ciencias*, 6(2), 525–538. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1182/>

- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación e intervención (1ª ed.)*. ICE-Horsori Editorial.
- Peña, E., Calle, C., Roña, M. y Córdova, M. (2022). Las habilidades sociales en las conductas imitativas de los estudiantes de educación inicial. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 2376-2404. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2033/2927>
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *UNED, Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>
- Puppo, N. (2012). *Habilidades sociales en niños de 5 años, del nivel inicial Red n° 10 del Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio De Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio De Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8f84fed0-5ab2-414d-8051-79908507a0b9/content>
- Quirós, J. (2023). *El juego cooperativo: estrategia didáctica para el fortalecimiento de las habilidades sociales en adolescentes* [Tesis de Maestría. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria]. Repositorio Tecnológico de Antioquia. <https://repositorio.tdea.edu.co/handle/tdea/5130>
- Rabal, J, Pérez, M., Ruiz A., Méndez, M. y Gónzales M. (2021). Organización Escolar a través de las Emociones en la etapa de Educación Infantil. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v.7, n.1, p.8848-8869 <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23624/18986>
- Ramírez-Trejo, D. (2021). Teoría del Desarrollo Cognitivo. *Uno Sapiens Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, No. 1, 4(7), 18-20. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/7287/7895>
- Rodríguez-Rey, R., y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la Educación de la Teoría Cognitiva Social del Aprendizaje. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/15086/13481>

Romero, C. (2024). *Programa "Kusy" y habilidades sociales en preescolares de El Tambo - Huancayo*. [Tesis de licenciatura. Universidad Nacional del Centro del Perú] Repositorio de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/10789/T010_76678721_T.pdf?sequence=8

Sánchez, H. y Reyes, C. (2021). *Metodología y diseños de la investigación científica* (6º ed.). Editorial H. Hugo Sanchez Carlessi.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6ª ed.). Pearson Educación. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>

Solis, P. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la educación*, 4(7), 43-51. <https://hal.science/hal-02516612>

Tigrero, W. (2022). *Juego reglado: un aporte para el desarrollo de las habilidades sociales* [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/6668>

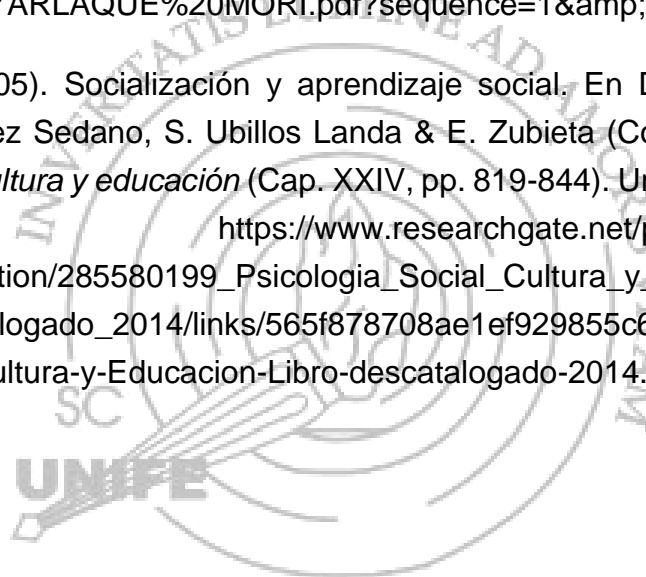
Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4), 158-165. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6941032.pdf>

Universidad de Navarra. (2023). *Sentimiento*. En *Diccionario Medico-Clínica de la Universidad Navarra*. <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/sentimiento>

Universidad Femenina del Sagrado Corazón. (2019). *Código de ética de investigación*.

Universidad Femenina del Sagrado Corazón. (2022). *Reglamento de integridad en la investigación*.

- Ventura-León, J. (2022). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones*, 34(4), 323-326. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1213>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. <https://terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/psico%20%20desarrollo%20procesos%20psicologicos%20superiores,%20VIGOTSKI.pdf>
- Yarlaque, M. (2017). Propuesta de Estrategias de Habilidades Sociales basada en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, para Mejorar las Relaciones Interpersonales en las Estudiantes Universitarias de la Especialidad de Educación Inicial–Lemm–Fachse–Unprg-2017. [Tesis de maestría, Universidad Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/6153/BC-236%20YARLAQUE%20MORI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez Rovira, I. Fernández Sedano, S. Ubillos Landa & E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (Cap. XXIV, pp. 819-844). Universidad del País Vasco. https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf



APÉNDICE

APÉNDICE A



PROGRAMA SOJU PARA EL
DESARROLLO DE
HABILIDADES SOCIALES

ALAIN ANCHANTE Y KARINA CÁCERES

PROGRAMA SOJU PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DE PREESCOLARES

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

En el quehacer diario, las personas se ven expuestas a interacciones constantes con sus pares. En medio de esas relaciones sociales se ponen a prueba aquellas destrezas que son parte de un repertorio de conductas que son aprendidas a lo largo de la vida. Esto hará posible que el juicio que emitan unos de otros sean adecuados, y así puedan mantener relaciones que perduren en el tiempo.

Las habilidades sociales, son aquellas capacidades aprendidas que se adquieren desde los primeros años de vida y se siguen formando a partir de la experiencia. Este conjunto de habilidades es de gran utilidad, ya que permiten que las personas se desenvuelvan de forma adaptativa con los demás.

En el presente programa se estimulan las habilidades sociales propuestas por Paula (2000):

- **Habilidades básicas de iniciación:** Se encuentran los componentes paralingüísticos del habla, así como la escucha activa, la actitud hacia los demás, la expresión facial, postura corporal, etc. El niño adquiere estas conductas para iniciar sus interacciones con los demás.
- **Habilidades de interacción social y habilidades comunicacionales:** Son habilidades necesarias para interactuar con otras personas a través del lenguaje verbal. Implican la capacidad de iniciar, mantener y terminar una interacción con otra persona.
- **Habilidades relacionadas con normas de cortesía:** Agrupa conductas que implican reglas sociales que regulan el comportamiento y la interacción de las personas en diferentes contextos.
- **Habilidades para cooperar y compartir:** Cooperar es que dos o más niños trabajen juntos en algo, ayudándose y turnándose para dirigir. Compartir es dar o recibir cosas, usarlas juntos, prestar y pedir prestado.
- **Habilidades sociales avanzadas:** Estas habilidades se entienden como la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales, sin negar los derechos de los otros, así como la relación de conflictos con empatía y asertividad.

Como señala Yubero (2005), en la infancia, existen periodos sensibles en los que se producen muchos aprendizajes, entre los cuáles se deben considerar el entrenamiento de las habilidades sociales, siendo imprescindible que los niños preescolares cuenten con las herramientas adecuadas para poner en práctica en las interacciones con los niños y adultos de su entorno.

El programa SOJU se basa en posturas teóricas y propuestas formativas, que posibilitan establecer una concepción particular, alineada con las necesidades sociales de los estudiantes. El sustento teórico del programa es el enfoque de la teoría cognoscitiva social expuesta por Albert Bandura, quien propuso un aprendizaje activo, a partir de la observación, imitación o modelado de las conductas esperadas.

Para Bandura (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020), una vez que el sujeto observa un modelo, es capaz de asociarlo en su mente con otros que ha podido ver previamente y de este modo puede generar nuevas versiones, es decir de innovar, ya que él ha podido internalizar conductas de distintos referentes, en sus interacciones cotidianas y en distintos contextos. Asimismo, Bandura (Pérez, 2020), indica que para que se pueda elegir los modelos a imitar y los que no, es necesario hacer uso de mecanismos internos que poseen las personas, es decir de procesos cognitivos. Estos procesos fueron planteados por Vygotsky (1979), quien argumenta que la aprehensión del aprendizaje es la consecuencia de la interacción con otros individuos y su entorno social. Su teoría cognoscitiva social, busca que el niño alcance ciertas etapas antes de poder llegar a un conocimiento avanzando a partir de la enseñanza, asimismo menciona que el niño posee ciertas herramientas para alcanzar dicho conocimiento y es a lo que denomina la zona de desarrollo próximo.

Para Vygotsky (1979), el juego es la actividad fundamental en el desarrollo del infante que compromete el aspecto social, cognitivo y afectivo. Por otro lado, resalta que el juego permite que, de modo natural, el menor se relacione con otros niños y pueda copiar modelos adecuados para su aprendizaje. En tal sentido, el rol del maestro es planear, facilitar e implementar situaciones, estrategias y ejercicios de aprendizaje cooperativo lúdicas que posibiliten que los niños con mayores habilidades ayuden a los menos competentes a desarrollar sus aprendizajes.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo general:

- Fortalecer las habilidades sociales en niños preescolares a través de actividades preventivas desarrolladas en el programa SOJU, utilizando el juego como herramienta de aprendizaje.

2.1.2 Objetivos específicos:

Al finalizar el programa, los niños serán capaces de:

- Mantener y fomentar relaciones positivas unos con otros resolviendo conflictos cotidianos.
- Utilizar herramientas necesarias para iniciar, mantener y terminar interacciones sociales poniendo en práctica habilidades conversacionales.
- Interactuar unos con otros utilizando el juego para seguir normas sociales establecidas.
- Poner en práctica habilidades para expresar emociones adecuadamente, así como responder a las emociones de los demás.

2.2 Principios pedagógicos

- El estudiante es el protagonista, es quien construye su aprendizaje, a través de un proceso que va de menor a mayor complejidad.
- El aprendizaje de los niños se estimula a partir del uso adecuado de recursos concretos y llamativos en el desarrollo de las actividades, fomentando de este modo su motivación.

- El rol del docente es ser el facilitador y mediador del encuentro del niño y la solución del problema.
- Las actividades lúdicas promueven el aprendizaje por modelamiento, siempre respetando los tiempos y ritmos de aprendizaje de los niños.
- La eficiencia del aprendizaje de los niños se presenta a partir del desarrollo del aspecto cognitivo de la persona y las interrelaciones sociales, a las que se ve expuesta.
- El ambiente de aprendizaje promueve la organización para el desarrollo de las sesiones.
- El lenguaje como medio de comunicación, es coherente, claro y respetuoso y comunica los propósitos orientadores de cada sesión.

2.3 Estructura del programa

SOJU es un programa de enseñanza de las habilidades sociales para niños prescolares, en el que se proponen herramientas donde se profundizan situaciones a partir de la experiencia lúdica con el propósito de mejorar las relaciones entre pares.

Estrategias didácticas:

- Juego de roles:
 - Modelar acciones a partir del juego de roles.
 - Realizar dramatizaciones.
 - A partir de material concreto: títeres, muñecos que puedan traer de casa.
- Juego cooperativo / colaborativo:
 - Dinámicas en parejas.
 - Dinámicas grupales.
- Narración:
 - Escuchar cuentos.
 - Responder preguntas de reflexión.
 - Realizar descripciones situacionales.
- Recursos audiovisuales:
 - Canciones
 - Videos
 - Juegos interactivos
- Técnicas gráfico-plásticas:
 - Modelado
 - Coloreado

2.4 Metodología

La propuesta de secuencia didáctica está basada en la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), que contempla al “ser” como un ente social y cultural, que construye el conocimiento mediante las relaciones interpersonales y de intrapersonalización, partiendo de las funciones socializadoras del juego. este autor plantea que los niños interiorizan las normas culturales, los roles sociales o las habilidades interpersonales a través del juego (Barraza et al., 2020). Además, el uso de símbolos y de la imaginación es muy relevante en la adquisición del pensamiento abstracto.

SECUENCIA DIDÁCTICA	
INICIO	La sesión inicia con una actividad disparadora a partir de la observación de un conflicto que guía las situaciones significativas de aprendizaje

	(cuentos, recursos audiovisuales, dramatizaciones, títeres) con relación a las habilidades sociales que son objetivos de la sesión. Se presenta un conflicto en el mundo de SOJU. Se responde la pregunta ¿Qué aprenderemos hoy? Se realizan lluvias de ideas para identificar el nivel del desarrollo real: Se refiere al nivel actual del niño.
DESARROLLO	Se organiza en 3 momentos: - Preguntas de reflexión: Se realizan preguntas para verificar la comprensión y la capacidad de reorganización de las ideas previas. - Modelado: La docente realiza el modelado a partir de dramatizaciones, juegos de roles, etc. - Situación retadora significativa: A través de dinámicas, los niños responden al ¿cómo lo haremos? Ponen en práctica lo observado a partir de los modelos en rincones de aprendizaje, juegos dirigidos y retroalimentación de la docente. (colaboración entre compañeros, interacciones sociales compartidas - lúdicas, didácticas)
CIERRE REFLEXIÓN	Se realizan preguntas de reflexión con relación a las experiencias compartidas del día. Esta parte de la sesión responde al ¿Qué aprendimos?
TRANSFERENCIA	Se presenta el reto que llevarán a casa o un encargo mental que responde a la pregunta ¿Cómo puedo aplicar lo aprendido en otros contextos? Al inicio de la siguiente sesión comparten libremente el encargo mental propuesto.

2.5 Evaluación

La evaluación se realiza en tres momentos:

- Al inicio de la implementación del programa, resulta pertinente llevar a cabo una evaluación diagnóstica de las habilidades cuyo desarrollo se pretende en el alumnado.
- A lo largo del programa, se realizan evaluaciones cualitativas para conocer el avance del aprendizaje. La evaluación formativa medirá el proceso a partir de la observación y análisis de las participaciones de los estudiantes en los momentos de trabajo por rincones. Se utilizará una lista de cotejo para registrar la información.
- Al final del programa, se usará la misma prueba inicial para ver los cambios después del entrenamiento de habilidades.

3. DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de:

1. Reconocer al personaje principal del programa SOJU quien los motivará a desarrollar los retos de cada sesión.
2. Identificar las dimensiones de las habilidades sociales a partir de una historia disparadora.

Procedimiento:

Inicio: Para despertar el interés de los niños tendremos una caja sorpresa en la que estará el personaje que acompañará las sesiones del programa: SOJU. Se realiza una lluvia de ideas respondiendo a la pregunta ¿Qué creen que aprenderemos?

Desarrollo: Se relata la historia del “Mundo de SOJU”, quien compartirá los retos de la ciudad que perdió el color debido a la falta de habilidades sociales de las personas que vivían ahí. A partir de esta historia se realizarán:

- *Preguntas de reflexión:* Los niños responden preguntas con relación a lo observado y escuchado.
- *Modelado:* SOJU les muestra lo que el haría en las diversas situaciones presentadas en la historia.
- *Situación retadora significativa:* Se invita a los niños a ser parte del mundo de SOJU y llenar de color la ciudad a partir de la resolución de los retos que se vayan presentando en las sesiones.

Cierre: Los niños responden si aceptan formar parte de la comunidad de SOJU y ser parte de “La ciudad sin color”. Se les explica que en cada sesión al lograr resolver los retos podrán colorear una parte de la ciudad.

Transferencia: Se invita a los niños a que compartan en casa la historia escuchada el día de hoy para que puedan traer propuestas de mejora para la ciudad la siguiente sesión.

Materiales: Caja sorpresa (cofre tupper); títere de SOJU (Títere del CRA); canva; títere de SOJU

SESIÓN 2

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de diferenciar aquellas “Habilidades básicas de iniciación” (expresión facial, postura corporal, habla y escucha activa) que se necesitan en determinadas situaciones.

Procedimiento:

Inicio: Para iniciar, cada comunidad (6 niños) recibe un rompecabezas en las que se visualizan situaciones de la historia que escucharemos “SOJU en el colegio sin color”, en la cual se plantean situaciones como:

- Los niños al llegar al aula no se saludan.
- Cuando se hablan no se miran a los ojos.
- No se sonríen.
- Se dan la espalda al hablarse.
- No actúan de manera cordial y respetuosa.

Desarrollo: A partir de esta historia se realizan:

- *Preguntas de reflexión:* Se realiza una lluvia de ideas, respondiendo a las siguientes preguntas ¿Qué sucede en el colegio sin color?, ¿Qué podemos hacer para ayudar a las personas?
- *Modelado:* SOJU modela las acciones que los niños van realizando a través de la siguiente canción: <https://www.youtube.com/watch?v=3aEvYn4iWSI>
- *Situación retadora significativa:* Se invita a los niños a jugar “¿Qué pasaría sí?”, en este juego, los niños observarán diferentes situaciones con alternativas en imágenes proyectadas, deberán correr y señalar la acción que ellos realizarían. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si alguien no te sonrío? Alternativas: Sonreíría o le sacaría la lengua.

Cierre: Los niños se sientan en círculo y comparten la pregunta ¿Qué aprendí?

Transferencia: Encargo Mental: Se invita a los niños a que compartan en casa una acción de lo aprendido.

Materiales: Rompecabezas, PPT.

SESIÓN 3

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de aplicar las “Habilidades básicas de interacción social” poniendo en práctica aquellas conductas que requiere para relacionarse con los demás tales como la expresión facial, postura y habla en situaciones específicas.

Procedimiento:

Inicio: La sesión inicia mostrando fotos de diferentes situaciones de niños en la escuela. Situaciones en la que se observarán los indicadores que representan a la dimensión (expresión facial, postura corporal, habla, escucha activa, actitud amistosa)

Desarrollo: Se realizará lo siguiente:

- *Preguntas de reflexión:* Se realiza una lluvia de ideas, los niños responden a las siguientes preguntas ¿Qué harías tú en esas situaciones?,
- *Modelado:* La docente invita a los niños a pensar en soluciones y representarlas para el resto (Role playing).
- *Situación retadora significativa:* Se invita a los niños a jugar: caminarán / bailarán / saltarán por el espacio e irán observando diferentes situaciones, cuando observen un modelo adecuado deberán congelarse, de lo contrario deberán seguir caminando por el espacio.

Cierre: Los niños se sientan en círculo y comparten acerca de lo aprendido. Coloreamos una parte de su ciudad.

Transferencia: Encargo Mental: Se invita a los niños a que compartan en casa una acción de lo aprendido.

Materiales: Fotos de situaciones cotidianas en la escuela, PPT, ciudad de SOJU impresa.

SESIÓN 4

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de discriminar “Habilidades de la interacción social y habilidades comunicacionales” poniendo en práctica aquellas conductas que requieren para iniciar conversaciones con otras personas.

Procedimiento:

Inicio: La sesión inicia a partir de la dramatización de títeres quienes llegan a la ciudad sin color del mundo de SOJU. Los personajes estaban sorprendidos de ver que en la ciudad:

- Las personas no entablan conversaciones.
- No se saludan, ni se despiden.
- No juegan

- Se interrumpen para hablar.
- No responden cuando se les hace preguntas.

Desarrollo: Se realizará lo siguiente:

- *Preguntas de reflexión:* Se realiza una lluvia de ideas de la dramatización observada respondiendo a la pregunta ¿Qué está pasando en la ciudad sin color?
- *Modelado:* A los personajes del cuento se les ocurre motivar a las personas de la ciudad sin color modelando la forma de actuar correcta.
- *Situación retadora significativa:* Se invita a los niños a jugar rincones: Los estudiantes participarán de 2 actividades de manera simultánea.
Rincón 1: “La entrevista” - realizarán preguntas sobre gustos y preferencias que los lleve a iniciar y mantener una conversación.
Rincón 2: Construye la torre más alta en comunidad.

Cierre: Los niños se sientan en círculo y comparten acerca de lo aprendido. Coloreamos una parte de su ciudad.

Transferencia: Encargo Mental: Se invita a los niños a que compartan en casa una acción de lo aprendido.

Materiales: Títeres de niños y de SOJU, hoja de entrevista, laberintos, bloques, ciudad impresa.

SESIÓN 5

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de demostrar “Habilidades de la interacción social y habilidades comunicacionales” poniendo en práctica aquellas conductas que requieren para iniciar, mantener y terminar conversaciones con otras personas.

Procedimiento:

Inicio: La maestra inicia la sesión tratando de relatar una historia con ayuda de SOJU, sin embargo, un personaje llamado Parlanchín la interrumpe con frecuencia, hablando sin parar, gritando y cantando.

Desarrollo: Se realiza lo siguiente:

- *Preguntas de reflexión:* ¿Qué te pareció lo que hizo Parlanchín? ¿Pudiste escuchar y entender la historia? ¿Qué necesitas hacer cuando una persona está hablando? ¿Qué le podrías enseñar a Parlanchín?
- *Modelado y situación retadora significativa:* La maestra toma las sugerencias de la última pregunta de los niños y los invita a dibujar compartiendo su alternativa como el resto y para regalársela a Parlanchín para enseñarle como se conversa.
- *Situación retadora significativa:* Bailarán la canción “Tomaditos en parejas” <https://www.youtube.com/watch?v=vAgJS1Dpqag> antes de que cambien de parejas deberán responder a una pregunta con la persona que les tocó, luego cambiarán de parejas acorde a la canción y seguirán respondiendo preguntas. ¿Cuál es tu juego favorito? ¿Qué te gusta hacer en el colegio? ¿Cuál es tu comida favorita?, etc.
Se les recuerda entre cada pregunta poner en práctica las sugerencias realizadas a Parlanchín.

Cierre: Los niños se sientan en círculo y comparten acerca de lo aprendido. Coloreamos una parte de su ciudad.

Transferencia: Encargo Mental: Se invita a los niños a que compartan en casa una acción de lo aprendido.

Materiales: Cuento, audio de Parlanchín, hojas, lápices, modelos de dibujos, música, ciudad impresa de SOJU.

SESIÓN 6

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de aplicar “Habilidades para cooperar y compartir” siendo capaces de prestar lo propio a los otros y pedir prestado a otros, así como utilizar normas de cortesía.

Procedimiento:

Inicio: SOJU (títere) llega al aula y les menciona a los niños que trajo una sorpresa, un juego en la que cada participante tendrá un elemento (globo), e invita a tres niños al frente para jugarlo, pero cuando abre su caja sorpresa sólo había un objeto (un solo globo).

Desarrollo: Se realiza lo siguiente:

- *Preguntas de reflexión:* Los niños responden a las siguientes preguntas: ¿Qué podríamos hacer?
- *Modelado:* SOJU invita a los niños a ver el siguiente video “El comegalletas aprende a compartir”: https://www.youtube.com/watch?v=s0R0_AxwSSQ
- *Situación retadora significativa:* Se invita a los niños a agruparse por parejas. A cada pareja se le entrega un juguete y tendrán 5 minutos para explorar, compartir y jugar con él. Al terminar deberán realizar el cambio de juguete con otra pareja, poniendo en práctica normas de cortesía para solicitar el intercambio. SOJU modelará la forma correcta de hacerlo utilizando palabras amables. Se realizarán 3 cambios acorde al tiempo.

Cierre: Los niños se sientan en círculo y comparten acerca de lo aprendido. Coloreamos una parte de su ciudad.

Transferencia: Encargo Mental: Se invita a los niños a que compartan en casa una acción de lo aprendido.

Materiales: Caja sorpresa, globo, video, juguetes, ciudad impresa de SOJU.

SESIÓN 7

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de identificar la dimensión “Habilidades para cooperar y compartir” siendo capaces de seguir normas o reglas establecidas manifestando actitudes de convivencia.

Procedimiento:

Inicio: SOJU, invita a los niños a realizar una gymkana para lo cual establecen grupos de 6 niños en pequeñas comunidades identificándose por colores, teniendo que elegir todos juntos los juegos que se realizarán.

Desarrollo: Se realiza lo siguiente:

- *Preguntas de reflexión:* Los niños responden a las siguientes preguntas: ¿Cómo nos podemos poner de acuerdo?
- *Modelado:* Se invita a los niños a ver el siguiente video “Aprendiendo a cooperar y compartir”: <https://www.youtube.com/watch?v=cuBAWltWWg>
- *Situación retadora significativa:* Luego de las votaciones para elegir los juegos se invita a los niños a jugar la gymkana entre comunidades. Juegos a elegir:
- Juego 1: Guerra de pelotas.
- Juego 2: Carretilla (en parejas)
- Juego 3: Pasa el globo
- Juego 4: Pasa el ula ula
- Juego 5: Carrera de cadena de personas
- Juego 6: Agrupa las pelotas del color de tu comunidad.
- Juego 7: Carrera de 3 pies
- Juego 8: Torre de vasos

Cierre: Los niños se sientan en círculo y comparten acerca de lo aprendido. Coloreamos una parte de su ciudad.

Transferencia: Encargo Mental: Se invita a los niños a que compartan en casa una acción de lo aprendido.

Materiales: Títere de SOJU, PPT con opciones de juegos, pelotas de trapo, globos, ula-ula, pañuelos, pelotas de colores, vasos, posavasos.

SESIÓN 8

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de expresar sus emociones y sentimientos comunicando sus estados de ánimo agradable o desagradable de manera asertiva.

Procedimiento:

Inicio: SOJU los invita a buscar en el aula un sobre escondido, dentro de este encuentran una invitación para ver un cuento: “Tengo un volcán” hasta el minuto 2:30 <https://www.youtube.com/watch?v=ndSD19J6Y8I>

Desarrollo: Se realiza lo siguiente:

- *Preguntas de reflexión:* ¿De qué creen que hablaremos hoy?, ¿Qué tenía Alba?, ¿Qué pasaba con el volcán de Alba?, ¿En qué momentos salía fuego de su volcán?, ¿Qué podemos hacer para ayudar a Alba? Se escuchan las respuestas de los niños.
- *Modelado y situación retadora significativa:* los niños escuchan la continuación del cuento. Luego la maestra dramatiza utilizando un títere de Alba una situación de enojo (se rompió el juguete de Alba y reniega, la maestra interactúa con Alba la ayuda a comprender su emoción del enojo y le pregunta qué podría hacer para calmarse). La maestra invita a los niños a ayudar a Alba a contar hasta 10 y respirar para poder pensar en la solución. Los niños se sientan en círculo y observan imágenes, reciben caritas de emociones y levantan la carita acorde a cómo se sienten en cada situación.

Cierre: Finalmente, los niños son invitados a pintar un pedacito más de la ciudad de SOJU.

Transferencia: Encargo Mental: SOJU invita a los niños a que compartan en casa lo aprendido a través de las caras de emociones que se llevarán.

Materiales: Títere de SOJU y Alba, sobre, video, imágenes del PPT, caras de emociones en bajalengua.

SESIÓN 9

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de demostrar “Habilidades relacionadas con las emociones y sentimientos” respondiendo al estado de ánimo agradable y desagradable en que se encuentran otras personas utilizando diversas herramientas.

Procedimiento:

Inicio: SOJU los invita a bailar de acuerdo a lo que sienten con cada canción.

Desarrollo: Se realiza lo siguiente:

- *Preguntas de reflexión:* Se pregunta a los niños ¿qué los hizo sentir cada canción?
- *Modelado:* Se coloca la música de enojo y SOJU ingresa molesto. La maestra saca una caja con imágenes ejemplifica una herramienta para calmar la emoción, por ejemplo: enojo, la maestra invita a SOJU a soplar. Tristeza: la maestra invita a SOJU a pensar en cosas lindas.
- *Situación retadora significativa:* Luego, SOJU pide a los niños a jugar en rincones de juego
- *Rincón 1:* Observan personajes (Emoticons) y conversan sobre lo que creen que les ha pasado, dibujan en papelitos lo que creen que les ha pasado y los colocan dentro de los huevitos de emociones (¿qué los asustó?, ¿qué los alegró?, etc.)
- *Rincón 2:* Visualizan libros de emociones, observando distintas situaciones en gráficos y modelan con plastilina alguna herramienta que responda y regule su estado de ánimo.

Cierre: Los niños se sientan en círculo y comentan si alguna vez sintieron algo similar y qué hicieron. Coloreamos una parte de su ciudad.

Transferencia: SOJU invita a los niños a buscar en casa otras herramientas para autoregular nuestras emociones.

Materiales: Títere de SOJU, música, juego (emoticons), libros de emociones, play doh, tarjetas de calma Imprimibles, historia de SOJU

SESIÓN 10

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de demostrar habilidades de autoafirmación para expresar cumplidos, elogios y halagos hacia uno mismo y hacia los demás.

Procedimiento:

Inicio: SOJU invita a los niños a ver dentro de una caja el regalo más hermoso que Dios ha creado. Uno por uno se acerca a ver lo que hay dentro y guardar el secreto.

Desarrollo: Se realiza lo siguiente:

- *Preguntas de reflexión:* Se pregunta a los niños ¿de qué había dentro de la caja?, ¿qué será lo más maravilloso que Dios hizo? Luego de expresar sus ideas, comentan ¿Por qué ellos son maravillosos?
- *Modelado:* Los niños se sientan en círculo y la maestra saca una pelota y los invita a jugar a la papa caliente, explicando previamente que cuando la música pare, ella le dirá un elogio al niño que tenga la pelota, en este momento les dirá que el elogio puede ir dirigido al niño o niña, algo que trae puesto, su peinado, su sonrisa o similar, por ejemplo: “Mariana, que linda estás hoy, me encanta tu sonrisa”. Luego les preguntará cómo se sintieron y si les gustó que les dijeran cosas lindas.
- *Situación retadora significativa:* Luego la maestra invita a SOJU quién traerá el reto de sentarse frente a frente y decirse elogios unos a otros, incluyendo un elogio para ella.

Cierre: Los niños se sientan en círculo y comentan sobre cómo reaccionaron frente a los elogios y qué los hizo sentir. Colorean la ciudad de SOJU

Transferencia: Encargo Mental: Se invita a los niños a que compartan en casa una acción de lo aprendido mencionando: “Hoy hemos aprendido que somos la creación más maravillosa y al serlo debemos amarnos y valorarnos los unos a los otros, te invito a ir a casa y elogiar a los miembros de tu familia”

Materiales: Títere de SOJU, pelota.

SESIÓN 11

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de expresar lo que piensan, defendiendo sus derechos y opiniones y las de los demás poniendo en práctica “Habilidades de autoafirmación”.

Procedimiento:

Inicio: SOJU los invita a escuchar la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=UhsUA3ccf4>

Desarrollo: Se realiza lo siguiente:

- *Preguntas de reflexión:* Se pregunta a los niños ¿Qué observaron en el video?, ¿Te quieres tal cómo eres?, ¿Quieres a tus amigos?, ¿Ellos también son únicos y merecen respeto?
- *Modelado:* Con ayuda de títeres, la maestra cuenta una historia. En el cuento, al observar una situación inadecuada, se pregunta a los niños que podrían aconsejar a su compañero y la maestra lo dibuja en la pizarra. SOJU interviene y menciona que al escuchar las ideas de todos se dio cuenta que son opiniones diferentes, pero todas valiosas.
- *Situación retadora significativa:* La maestra invita a los niños a dibujar su opinión sobre la situación observada.

Cierre: Los niños se sientan en círculo y comentan sobre la historia y los consejos que dieron. Finalmente son invitados a colorear una parte de la ciudad, haciendo que la ciudad de SOJU adquiera más color.

Transferencia: Encargo Mental: Se invita a los niños a que compartan en casa una acción de lo aprendido y enseñen a sus padres la frase que aprendió María.

Materiales: Títere de SOJU, video (somos únicos e importantes), títeres de niños y SOJU, historia en imprimibles SOJU, pizarra, ciudad impresa.

SESIÓN 12

Objetivo de la sesión: Al finalizar la sesión, los alumnos serán capaces de identificar las dimensiones abordadas en el programa poniendo en práctica aquellas conductas que requieren para expresar las mismas.

Procedimiento:

Inicio: SOJU les cuenta que su viaje por el aula ha terminado pues han cumplido la misión de llenar su mundo de color, por ello los invita a bailar una canción.

Desarrollo: Se realiza lo siguiente:

- *Preguntas de reflexión:* Realizan una lluvia de ideas sobre todo lo que recuerdan del viaje por la ciudad sin color.
- *Modelado y situación retadora:* SOJU les entrega la ciudad llena de color a cada niño y los invita a bailar una canción, al parar la música deberán formar parejas y con su dibujo compartir con su compañero lo que más le gustó del viaje por la ciudad sin color, se repite este ejercicio algunas veces, para que los niños compartan sus experiencias.

Cierre: Finalmente, los niños son invitados a bailar y divertirse en la fiesta de SOJU. Luego SOJU les agradece por llenar su mundo de color cada día que cumplieron los retos.

Transferencia: Encargo Mental: SOJU los motiva a compartir con su familia la ciudad sin color contando lo aprendido a lo largo de su viaje.

Materiales: Títere de SOJU, video, música, PPT.

Referencias

Barraza, A., Valles, A., Piñón, G., Soto, P., Segovia, V., Bustillos, S., Heredia, L., Torrecillas, N., Uribe, G., García, I., Castañeda, A., Martínez, H., Vallejo, J., Ortiz, E., Reyes, M., Ortega, S. y Valenzuela, S.. (2020). *Modelo de secuencias didácticas* (1a ed.). Universidad Pedagógica de Durango. <http://upd.edu.mx/PDF/Libros/Secuencias.pdf>

Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación e intervención* (1ª ed.). Barcelona: ICE-Horsori Editorial.

Pérez, N. F. (2020). *Estrategias metodológicas sustentadas en los métodos didácticos de David Ausubel y la teoría del aprendizaje observacional de Albert Bandura para mejorar el nivel de aprendizaje en la comprensión de textos en los estudiantes del 1° grado de nivel secundaria de la IESM "Víctor Montero Kossuth" del Distrito de Jayanca-Región Lambayeque, Año 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Pedro Ruiz Gallo] <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/8604>

- Rodríguez-Rey, R., y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/15086/13481>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6ª ed.). Pearson Educación. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. <https://terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/psico%20%20desarrollo%20procesos%20psicologicos%20superiores,%20VIGOTSKI.pdf>
- Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez Rovira, I. Fernández Sedano, S. Ubillos Landa & E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultural y educación* (Cap. XXIV, pp. 819-844). Universidad del País Vasco. https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf



APÉNDICE B

Declaración de uso de instrumentos

Yo, Alain André Anchante Andazabal, con DNI 46016437. Y yo, Karina Del Rocío Cáceres Yaya, con DNI 44897307. Por medio de la presente declaramos haber hecho uso de "La escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia" propuesta por Paula, habiendo recibido la autorización correspondiente para llevar a cabo la investigación titulada "Programa SOJU para el desarrollo de habilidades sociales de preescolares de San Isidro – Lima".

Con dicho propósito, el día 10 de mayo del 2023, se envió un correo electrónico a la editorial en dónde se publicó el instrumento, a través de la cuenta institucional de la universidad, solicitando el permiso de uso de dicho instrumento en nuestro trabajo de investigación, la editorial respondió a nuestra solicitud del día 16 de mayo del mismo año, brindando la autorización correspondiente para su uso.

Asimismo, declaramos que enviamos una carta de solicitud de autorización para la implementación de nuestro programa en la institución educativa en la que se aplicaría el programa, recibiendo la autorización correspondiente por parte de la directora.

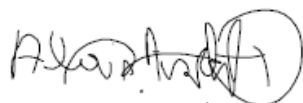
Finalmente, dejamos constancia de que los padres de los niños participantes en este estudio recibieron un consentimiento informado, brindando la autorización para la participación de sus hijos. Esto se encuentra debidamente documentado con las firmas correspondientes.

Atte.



Karina Del Rocío Cáceres Yaya

DNI 44897307



Alain André Anchante Andazabal

DNI 46016437

APÉNDICE C

Validez de contenido de la Escala de apreciación de las habilidades sociales

Ítems	Representatividad		Claridad		Ítems	Representatividad		Claridad	
	M	V de Aiken	M	V de Aiken		M	V de Aiken	M	V de Aiken
1	5	1	4,9	0,98	31	5	1	4,8	0,95
2	4,9	0,98	4,7	0,93	32	5	1	4,9	0,98
3	4,8	0,95	4,3	0,83	33	5	1	4,9	0,98
4	4,5	0,88	4,7	0,93	34	5	1	4,8	0,95
5	4,9	0,98	4,7	0,93	35	4,9	0,98	4,8	0,95
6	4,7	0,93	4	0,75	36	5	1	4,8	0,95
7	5	1	5	1	37	5	1	4,9	0,98
8	5	1	4,9	0,98	38	5	1	4,8	0,95
9	4,8	0,95	4,6	0,9	39	4,5	0,88	5	1
10	4,6	0,9	5	1	40	4,7	0,93	5	1
11	4,9	0,98	4,6	0,9	41	4,8	0,95	5	1
12	5	1	5	1	42	5	1	5	1
13	5	1	4,7	0,93	43	4,9	0,98	4,9	0,98
14	5	1	4,8	0,95	44	4,7	0,93	4,8	0,95
15	4,7	0,93	4,2	0,8	45	5	1	4,8	0,95
16	4,9	0,98	4,8	0,95	46	5	1	4,5	0,88
17	4,9	0,98	4,8	0,95	47	5	1	5	1
18	4,9	0,98	4,8	0,95	48	4,9	0,98	4,9	0,98
19	4,9	0,98	4,9	0,98	49	5	1	4,9	0,98
20	5	1	4,7	0,93	50	4,8	0,95	5	1
21	5	1	4,9	0,98	51	5	1	4,9	0,98
22	4,9	0,98	5	1	52	5	1	4,7	0,93
23	4,9	0,98	4,8	0,95	53	4,9	0,98	4,8	0,95
24	5	1	4,7	0,93	54	5	1	5	1
25	4,8	0,95	4,9	0,98	55	4,9	0,98	4,7	0,93
26	5	1	5	1	56	4,9	0,98	4,8	0,95
27	5	1	4,9	0,98	57	4,8	0,95	5	1
28	5	1	4,9	0,98	58	5	1	4,9	0,98
29	5	1	4,9	0,98	59	5	1	4,8	0,95
30	4,3	0,83	4,8	0,95	60	5	1	4,9	0,98

APÉNDICE D

En las tablas siguientes se presentan los valores de media e índice de homogeneidad de los ítems del cuestionario por dimensiones. En todos los casos, se encontraron valores de índice de homogeneidad superiores al umbral requerido empíricamente (0.20). Estos datos respaldan la validez y confiabilidad del instrumento utilizado.

Dimensión Habilidades básicas de interacción social

Ítems	M	IH	Alfa si se elimina el ítem
1	4,33	0,657	0,862
3	4,32	0,787	0,844
4	4,13	0,599	0,869
5	4,26	0,674	0,86
6	3,9	0,697	0,857
10	3,99	0,639	0,865
20	4,16	0,593	0,87

Dimensión Habilidades básicas de interacción social y habilidades conversacionales intencionadas

Ítems	M	IH	Alfa si se elimina el ítem
7	3,32	0,581	0,916
11	3,99	0,668	0,91
12	3,84	0,613	0,914
15	3,58	0,628	0,912
16	3,91	0,678	0,91
18	3,7	0,687	0,909
19	3,91	0,778	0,905
25	3,76	0,78	0,904
26	3,98	0,793	0,904
27	4,03	0,594	0,914
59	3,85	0,688	0,909

Dimensión Habilidades relacionadas con las normas de cortesía

Ítems	M	IH	Alfa si se elimina el ítem
41	3,83	0,749	0,896
46	3,99	0,697	0,9
47	3,78	0,742	0,896
50	3,27	0,667	0,91
51	3,97	0,748	0,897
56	3,97	0,72	0,899
58	3,61	0,722	0,898
60	3,87	0,738	0,897

Dimensión Habilidades para cooperar y compartir

Ítems	M	IH	Alfa si se elimina el ítem
37	3,77	0,646	0,837
38	3,97	0,7	0,816
42	3,89	0,691	0,819
43	3,93	0,763	0,787

Dimensión Habilidades sociales avanzadas

Ítems	M	IH	Alfa si se elimina el ítem
2	4,17	0,682	0,944
8	3,92	0,727	0,943
9	3,28	0,583	0,946
23	4,11	0,709	0,943
24	4,06	0,662	0,944
28	3,96	0,694	0,943
29	3,75	0,696	0,943
31	3,78	0,731	0,943
32	4,14	0,658	0,944
33	3,68	0,755	0,942
34	3,93	0,761	0,942
36	3,95	0,721	0,943
40	3,47	0,709	0,943
45	3,98	0,694	0,943
53	3,82	0,745	0,942
54	3,76	0,792	0,941