



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

MODELO DIDÁCTICO KUSI IRQUI PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL

Tesis presentada por:
TAMIRA ANJELUZ CABALLERO ROMERO

Para obtener al Grado Académico de
Doctora en Educación

Asesor:

Agustín Campos Arenas

Cód. Orcid 0000-0002-3867-3919

Lima - Perú

2022

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

TAMIRA ANJELUZ CABALLERO ROMERO

Agustín Campos Arenas

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

Mario Santiago Bulnes Bedón

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Maria Jacqueline Solano Salinas

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

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



RESUMEN

Esta investigación se refiere a la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui para mejorar la formación de las habilidades sociales en los niños de 4 años del nivel inicial en una Institución Educativa Estatal de Santa Eulalia. Su propósito fundamental fue verificar la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui para mejorar el desarrollo de las habilidades sociales. El nivel es el explicativo, el tipo de investigación sustantiva y el diseño cuasiexperimental; la muestra fueron 46 niños divididos en grupo experimental (27) y de control (19), mediante un muestreo no probabilístico, considerando grupos intactos. Para recoger la información de las habilidades sociales se utilizó el Test de habilidades de interacción social de Abugattas. Se concluyó que el Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de 4 años del nivel inicial.

Palabras clave: Modelo didáctico, habilidades sociales, habilidades para relacionarse, autoafirmación, expresión de emociones, conversación.

ABSTRACT

This research refers to the effectiveness of the Kusi Irqui Didactic Model to improve the formation of social skills in 4-year-old children of the initial level in a State Educational Institution of Santa Eulalia. Its main purpose was to verify the effectiveness of the Kusi Irqui Didactic Model to improve the development of social skills. The level is the explanatory, the type of substantive research and the quasi-experimental design; The sample consisted of 46 children divided into an experimental group (27) and a control group (19), through non-probabilistic sampling, considering intact groups. To collect information on social skills, the Abugattas Social Interaction Skills Test was used. It was concluded that the Kusi Irqui Didactic Model significantly improves the development of social skills in 4-year-old children of the initial level.

Keywords: Didactic model, social skills, relationship skills, self-assertion, expression of emotions, conversation.

RECONOCIMIENTOS

A Dios, por su presencia en mi vida.

A mis padres, por el amor, dedicación y perseverancia. Y a mi amado hermano John Ulises Caballero Romero, por su protección celestial y al amor de mi vida.

A la Escuela de Posgrado de la Unifé, por la calidad de educación recibida.

A mi asesor, Dr. Agustín Campos Arenas, por el acompañamiento, mediante interrogantes reflexivas y ejemplo académico que posibilitaron mi crecimiento científico e intelectual.

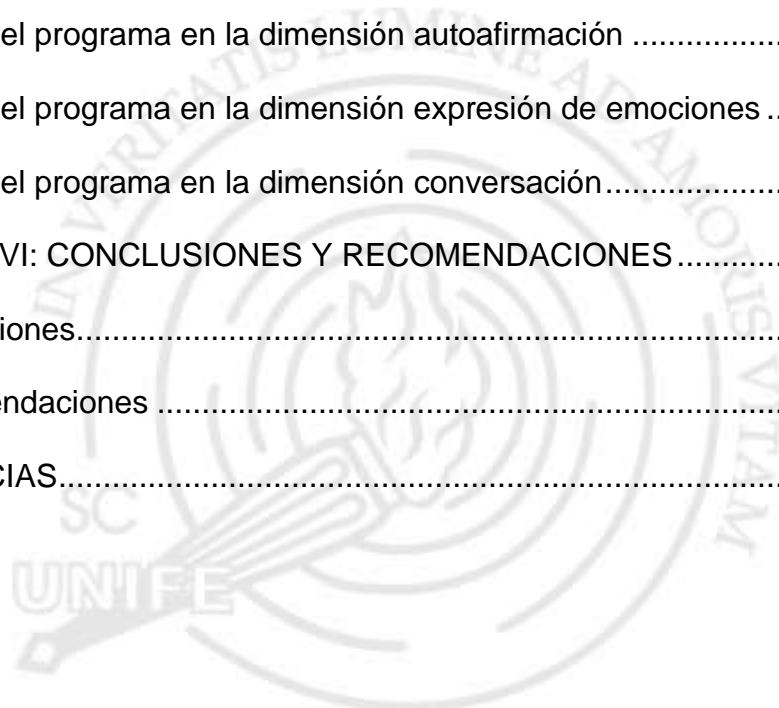


ÍNDICE

	Página
RESUMEN	4
RECONOCIMIENTOS	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.2 Justificación de la investigación	20
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	21
1.4 Objetivos de la investigación.....	22
1.4.1 Objetivo general.....	22
1.4.2 Objetivos específicos.....	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	23
2.1 Antecedentes de la investigación.....	23
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	23
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	25
2.2 Bases teóricas.....	28
2.2.1 Modelo Didáctico Kusi Irqui.....	28
2.2.2 Habilidades sociales.....	51
2.2.3 Características de los niños de 4 años.....	71
2.3 Definición de términos.....	79
2.4 Hipótesis	81

	Página
2.4.1 Hipótesis general.	81
2.4.2 Hipótesis específicas.	81
CAPÍTULO III: MÉTODO	82
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación	82
3.2 Participantes	83
3.2.1 Población.	83
3.2.2 Muestra.	83
3.3 Variables de investigación.....	83
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	85
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	86
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	88
4.1 Datos generales	90
4.1.1 Sexo.....	90
4.1.2 Número de hermanos.	92
4.1.3 Localización de la vivienda.....	93
4.2 Efecto del programa en la dimensión habilidades para relacionarse	94
4.2.1 Pretest.....	94
4.2.2 Postest.	97
4.3 Efecto del programa en la dimensión autoafirmación	101
4.3.1 Pretest.....	101
4.3.2 Postest.	104
4.4 Efecto del programa en la dimensión expresión de emociones	108
4.4.2 Postest.	111
4.5 Efectos del programa en la dimensión conversación	115

	Página
4.5.1 Pretest.....	115
4.5.2 Postest.	118
4.6 Efectos del programa en la variable habilidades sociales.....	122
4.6.1 Pretest.....	122
4.6.2 Postest.	125
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	129
5.1 Efecto del programa en la dimensión habilidades para relacionarse	129
5.2 Efecto del programa en la dimensión autoafirmación	130
5.3 Efecto del programa en la dimensión expresión de emociones	132
5.4 Efecto del programa en la dimensión conversación.....	133
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	136
6.1 Conclusiones.....	136
6.1 Recomendaciones	137
REFERENCIAS.....	140



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Operacionalización de la variable habilidades sociales.....	85
2. Pruebas de normalidad.....	89
3. Distribución de los sujetos según sexo.....	91
4. Distribución de los sujetos según número de hermanos.....	92
5. Distribución de los sujetos según número de vivienda.....	93
6. Niveles y rangos para las habilidades sociales.....	94
7. Estadísticos descriptivos de las habilidades para relacionarse en el pretest.....	95
8. Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio.....	96
9. Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes.....	97
10. Estadísticos descriptivos de las habilidades para relacionarse en el postest ambos grupos.....	97
11. Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio.....	99
12. Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes.....	99
13. Prueba U de Mann-Whitney para variables intervinientes en ambos grupos de las habilidades para relacionarse.....	100
14. Estadísticos descriptivos de la autoafirmación en el pretest ambos grupos.....	101
15. Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio.....	103

Tabla	Página
16. Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes.....	104
17. Estadísticos descriptivos de la autoafirmación en el postest ambos grupos.....	104
18. Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio.....	106
19. Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes.....	106
20. Prueba U de Mann-Whitney para variables intervinientes en ambos grupos de la autoafirmación.....	107
21. Estadísticos descriptivos de la expresión de emociones en el pretest ambos grupos.....	108
22. Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio.....	110
23. Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes.....	110
24. Estadísticos descriptivos de la expresión de emociones en el postest ambos grupos.....	111
25. Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio.....	113
26. Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes.....	113
27. Prueba U de Mann-Whitney para variables intervinientes en ambos grupos de la expresión de emociones.....	114
28. Estadísticos descriptivos de la conversación en el pretest ambos grupos.....	115
29. Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio.....	117

Tabla	Página
30. Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes.....	117
31. Estadísticos descriptivos de la conversación en el postest ambos grupos.....	118
32. Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio.....	120
33. Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes.....	120
34. Prueba U de Mann-Whitney para variables intervinientes en ambos grupos de la conversación.....	121
35. Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en el pretest ambos grupos.....	122
36. Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio.....	124
37. Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes.....	124
38. Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en el postest ambos grupos.....	125
39. Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio.....	127
40. Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes.....	127
41. Prueba U de Mann-Whitney para variables intervinientes en ambos grupos de las habilidades sociales.....	128

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1.	Distribución de frecuencias de los puntajes de la prueba de habilidades sociales en el pretest.....	89
2.	Distribución de frecuencias de los puntajes de la prueba de habilidades sociales en el postest.....	90
3.	Porcentajes de los sujetos según su sexo.....	91
4.	Porcentajes de los sujetos según N° de hermanos.....	92
5.	Porcentajes de los sujetos según localización de vivienda.....	93
6.	Habilidades para relacionarse en el pretest.....	95
7.	Habilidades para relacionarse en el postest.....	98
8.	Autoafirmación en el pretest.....	102
9.	Autoafirmación en el postest.....	105
10.	Expresión de emociones en el pretest.....	109
11.	Expresión de emociones en el postest.....	112
12.	Conversación en el pretest.....	116
13.	Conversación en el postest.....	119
14.	Habilidades sociales en el pretest.....	122
15.	Habilidades sociales en el postest.....	125

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada *Modelo didáctico Kusi Irqui para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de educación inicial* se desarrolló con el objetivo de verificar la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui para mejorar el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de 4 años del nivel inicial en una Institución Educativa Estatal de Santa Eulalia.

La educación inicial es un espacio esencialmente interactivo y reconocidamente relevante para el desarrollo interpersonal del niño. Incluso, algunos autores la consideran como responsable de uno de los resultados más importantes de la escolarización. Considerando que el proceso de aprendizaje es la construcción del conocimiento mediante la interacción social del sujeto con su entorno, es razonable suponer la existencia de relaciones entre las dificultades de aprendizaje y las interacciones sociales. Aunque son variables diferentes que pueden ocurrir de manera independiente, el desempeño social y escolar se enumeran en la literatura. El interés de los investigadores por el desempeño social de los niños con bajo rendimiento escolar es relativamente reciente, con los primeros estudios realizados alrededor de la década de 1980.

El término Habilidades Sociales designa un campo de investigación y aplicación del conocimiento sobre el desempeño de los individuos en las interacciones sociales. En las últimas décadas, se ha producido un cuerpo de conocimiento consistente en psicología del desarrollo, psicopatología y psicología clínica sobre la relación entre habilidades sociales, desarrollo socioemocional y salud. La preocupación por la aplicación de las habilidades sociales en diferentes contextos surgió en la década de 1960 con Michael

Argyle y, en 1980 (Peñañiel y Serrano, 2010), el autor se refirió específicamente al contexto de enseñanza-aprendizaje, destacando algunas habilidades educativas.

Según este autor, existen tres conceptos clave que estructuran los estudios, las evaluaciones e intervenciones en el ámbito de las habilidades sociales: desempeño social, habilidades sociales y competencia social.

Peñañiel y Serrano (2010) los definen de la siguiente manera:

La aptitud social está denotada como la manifestación de una conducta o conjunto de conductas que se dan en una determinada situación social. [...], el término habilidades sociales se aplica a la noción de la existencia de distintas denominaciones de conductas sociales en una persona para lidiar adecuadamente con las demandas de situaciones sociales [...] y el concepto de competencia social tiene un significado evaluativo que se denota como una influencia de la aptitud social en eventos suscitados de la persona (p. 31).

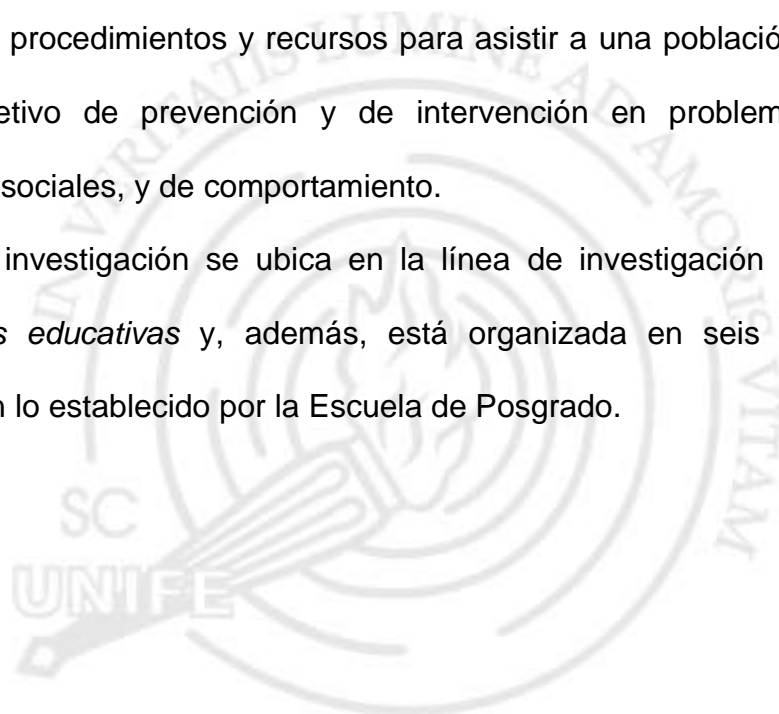
Las habilidades sociales relevantes para el niño, a partir de estudios planteados y realizados por Abugattas (2016), comprenden cuatro clases, entendidas como prioridades en el desarrollo interpersonal del niño: habilidades para relacionarse, autoafirmación, expresión de emociones y conversación.

Todas estas habilidades se refieren a los comportamientos necesarios para una relación interpersonal exitosa, de acuerdo con los parámetros propios de cada contexto y cultura, organizados en estas categorías funcionales. Además del contenido del habla, otros aspectos concomitantes del habla también son relevantes en la determinación de las habilidades sociales, como las no verbales (postura, contacto visual), cognitivo-afectivas (autoeficacia y lectura del entorno), fisiológicas (respiración y frecuencia) y apariencia.

En esta perspectiva, tanto en la selección de objetivos, como en la elaboración de procedimientos, otorga subsidios para la planificación de un programa de Habilidades Sociales denominado Modelo didáctico Kusi Irqui, ayudando a ubicar el foco específico de la intervención y permitiendo verificar cuáles fueron las ganancias obtenidas por cada participante comparando las evaluaciones realizadas antes y después de la formación en sus habilidades sociales.

El Modelo didáctico Kusi Irqui puede entenderse como un conjunto de actividades, procedimientos y recursos para asistir a una población específica, con el objetivo de prevención y de intervención en problemas con sus habilidades sociales, y de comportamiento.

Esta investigación se ubica en la línea de investigación *Didáctica en instituciones educativas* y, además, está organizada en seis capítulos de acuerdo con lo establecido por la Escuela de Posgrado.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se presenta el planteamiento del problema, se justifica el estudio y se precisa sus limitaciones. Se concluye con la formulación de los objetivos.

1.1 Planteamiento del problema

La educación inicial es uno de los primeros lugares, después de la familia, donde el niño se socializa. Es aquí donde se busca el desarrollo integral del niño, así como formarlo en un ser autónomo y activo para el futuro de la sociedad. Por ello, la educación inicial tiene como principal misión, a través de sus áreas, en especial el de Personal Social, formar al niño con habilidades sociales, con la finalidad de que esté preparado para lo que necesite la sociedad futura.

Sobre las habilidades sociales, se puede decir que son conductas que se van aprendiendo a través del tiempo y de la maduración. Estas permiten a los niños y adultos tener buenos vínculos sociales con los demás individuos que están a su alrededor. En el ámbito de los menores, estas habilidades se aprenden observando; sus principales modelos son los padres y maestros.

El valor de las habilidades sociales ha ido creciendo a escala mundial, es por ello que muchos investigadores le han dedicado especial atención. Por ejemplo, en Europa, Gómez (2016), en su investigación sobre las habilidades sociales en clase de educación infantil, halló que:

La formación integral de los menores, de igual manera en el momento de vivir en sociedad de una forma correcta; por lo que deben incentivarse en clase de educación infantil, proponiendo labores que refuercen su formación en todos los estudiantes de la forma más eficiente posible, por lo cual esto mencionado también lo tomamos en

cuenta en el penúltimo propósito y, por lo tanto, ha sido completado gracias al Plan de Intervención (p. 33).

En el contexto latinoamericano, también se halló estudios similares. Al respecto, Aubone (2016), en un estudio realizado en Argentina sobre habilidades sociales en menores y su vínculo con la educación infantil, encontró que entre el 12 % y el 20 % de los niños tienen problemas de conducta durante su desarrollo y, como destacan muchos autores, los niños que manifiestan tales dificultades en la edad preescolar generalmente tienen una alta probabilidad de exhibir problemas de comportamiento en los años siguientes. Esto se debe a que, a partir de los cuatro o cinco años, las conductas agresivas del niño pueden volverse funcionales en su entorno y neutralizar los comandos familiares, lo que representa un riesgo de escalada de problemas de conducta.

Como se puede apreciar, los estudios antes mencionados resaltan lo importante que es la formación de las habilidades sociales en la educación inicial ya que es considerada un hito para la formación integral del estudiante y, por ende, para su aprendizaje.

En el Perú, también se realizaron investigaciones muy importantes. Por ejemplo, Cotrina (2015) realizó un estudio sobre las Habilidades sociales en menores de 4 años en sus actividades lúdicas. Al respecto, sostiene que:

Los menores a los 4 años llegan a desarrollar un número elevado de habilidades sociales básicas, más que todo las que implican interactuar verbalizando con otros menores y tomar atención, ya que han obtenido la idea del "otro" y se percatan de que es una identidad y que de la misma manera es parte de un equipo. Las habilidades sociales avanzadas en los menores aún están en la etapa de obtención, ya que se vinculan con el buen trato, tienen cualidades egocentristas que a veces hacen que pongan primero sus requerimientos e intereses (p. 48).

Es necesario resaltar también las prácticas de crianza que emplea la familia, como lo afirman Prato y Sarabia (2011):

Las prácticas de crianza son las habilidades constantes que utilizan los mayores en su relación como cuidadores del menor. Puede decirse que las prácticas de crianza que desarrollan los mayores dependen de cómo fueron criados, si pudieron tener o no la posibilidad de concientizarse sobre eso y del aspecto en el que estaba siendo criado hoy ese menor (aspecto económico del hogar, ayuda de otros adultos, disponibilidad de servicios guías, etc.). En dichas prácticas, se manifiestan relatos y costumbres de la familia, las cuales no todas son respetuosas de los derechos del menor (p. 5).

En un estudio realizado en España, Delgado (2017) concluyó que:

Se necesitan aplicar estrategias extracurriculares para que el niño pueda presentar cambios y/o mejoras en él. La escuela también debe promover habilidades como liderar, convencer, estar en desacuerdo, pedir un cambio de comportamiento, expresar sentimientos negativos, lidiar con las críticas, cuestionar, negociar decisiones y resolver problemas. La emisión competente de tales habilidades puede ser un antídoto importante contra el comportamiento violento, especialmente si se desarrolla en paralelo con las habilidades para expresar sentimientos positivos, valorar al otro, elogiar, expresar empatía y solidaridad y demostrar buenos modales (p. 66).

En el distrito de Santa Eulalia, se encuentran numerosas escuelas de nivel inicial, donde las familias de los niños presentan distintas características, producto de su realidad económica, situación de disfunción y desintegración familiar, así como su nivel cultural y grado de instrucción, como la importancia del lugar de procedencia, entre otros elementos. Estos son considerados como elementos fundamentales porque son perjudiciales para la educación de los niños. A ello se le suma que la mayoría de las madres de familia manifiestan que existen motivos, como el económico, que es un aspecto fundamental que los desvía de sus hijos. De la misma manera, hay altos niveles de separación conyugal, madres solteras y demasiada violencia familiar. Estos acontecimientos tienen el papel de intermediarios que dañan el ambiente de la

familia y, de la misma manera, repercuten en la formación de sus habilidades sociales y, por ello, el aprendizaje del área de Personal Social.

Es por tal motivo que se plantea este proyecto de investigación con el propósito de proponer el Modelo didáctico Kusi Irqui, ya que se considera que en el nivel inicial este modelo adquiere un papel muy significativo en las instituciones educativas para el desarrollo de habilidades sociales. Propone la práctica diaria de las habilidades sociales mediante nuevas estrategias que se dan a través de reglas que el niño va siguiendo para mejorar su desarrollo integral.

La elaboración del Modelo didáctico Kusi Irqui se da como resultado de un análisis y evaluación de los efectos de la intervención como una oportunidad para la implantación de “semillas” a ser multiplicadas. El modelo representa el uso de una herramienta a ser utilizada dentro de los límites y posibilidades de una escuela pública sensible a la mejora de su desempeño desde inversiones en la formación interpersonal de miembros directamente involucrados en el proceso educativo.

El período inicial del programa se utiliza para promover habilidades básicas (o habilidades de proceso), componentes de las habilidades más complejas que se desarrollarán más adelante y que contribuyen a la formación continua del grupo, incluida la observación y descripción de comportamientos, proporcionando comentarios positivos, elogios, elabore y responda preguntas y desarrolle sentimientos positivos hacia otros participantes. Gran parte del tiempo se usa en experiencias, especialmente aquellas que se centran en la coherencia y las relaciones entre pensar, sentir y actuar. Las elecciones de experiencias deberían favorecer las habilidades de comunicación verbal y no

verbal, así como los ejercicios de análisis funcional de las relaciones entre las demandas del entorno, los desempeños sociales y sus consecuencias.

De esta manera, considerando los beneficios que brinda la aplicación del juego en la transmisión de conocimientos y en las habilidades sociales, es que se realiza este estudio que, mediante el Modelo Didáctico Kusi Irqui, desarrollará habilidades sociales a muy temprana edad. La aplicación de este programa en la institución educativa sigue la metodología y secuencia propia del nivel inicial, enfatizando el juego en la propuesta para desarrollar las habilidades sociales.

Por ello, el problema de esta investigación queda planteado en la siguiente pregunta:

¿Cuál es la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui en el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de 4 años del nivel inicial en una Institución Educativa Estatal de Santa Eulalia?

1.2 Justificación de la investigación

El aporte teórico se basa en la recopilación de información con referencia a las variables Modelo Didáctico Kusi Irqui y las habilidades sociales, que será útil para futuras investigaciones, ya que se cuenta con un rico marco teórico, elaborado en base a un análisis crítico y sintético.

El aporte práctico está dado en el Modelo Didáctico Kusi Irqui para las habilidades sociales con el propósito de concluir en resultados que logren fomentarse y beneficiar a la población estudiantil.

El aporte metodológico se basa en la elaboración de un tratamiento experimental en base al Modelo Didáctico Kusi Irqui, así como la aplicación de

un instrumento que está diseñado en base a las dimensiones e indicadores de la variable habilidades sociales.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

En esta parte se muestra la delimitación y las limitaciones de la presente investigación.

Esta investigación educacional es de nivel experimental y está interesada en conocer los efectos que produce la aplicación del Modelo Didáctico Kusi Irqui para elevar la formación de las habilidades sociales en los niños de 4 años de una institución educativa del distrito de Santa Eulalia.

La escuela en estudio es considerada una de las instituciones más grandes de toda la comunidad. Tiene los niveles de nivel inicial y primaria con una totalidad de 338 estudiantes entre los dos niveles; fue fundada en el año 1996.

Los sujetos seleccionados para esta investigación están constituidos por 46 estudiantes de nivel inicial, los cuales están distribuidos en dos grupos, uno de control integrado por 19 niños y uno experimental integrado por 27 niños, con una edad de 4 años. La edad es un elemento fundamental para este estudio debido a que en esta etapa el niño se desarrolla mediante el juego, así como manipular y percibir.

La investigación se inició a mediados del año 2019 y el programa se ejecutó en ocho semanas en las cuales se aplicaron una cantidad de 20 sesiones, las que se iniciaron en setiembre y se finalizó en noviembre.

La mayor limitación se determinó por la cantidad de la muestra. Por la naturaleza experimental del estudio, no se puede trabajar el programa con más niños.

También el problema de las ausencias de los estudiantes a las sesiones del programa por manifestaciones justificadas, enfermedades o problemas familiares.

1.4 Objetivos de la investigación

En las siguientes líneas se presentan los objetivos generales y específicos:

1.4.1 Objetivo general.

- 1.0 Verificar la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui en el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de 4 años del nivel inicial en una Institución Educativa Estatal de Santa Eulalia.

1.4.2 Objetivos específicos.

- 1.1 Determinar la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui en el desarrollo de las habilidades para relacionarse en estudiantes de Educación Inicial.
- 1.2 Determinar la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui en el desarrollo de las habilidades de autoafirmación en estudiantes de Educación inicial.
- 1.3 Determinar la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui en el desarrollo de las habilidades de expresión de emociones en estudiantes de Educación Inicial.
- 1.4 Determinar la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui en el desarrollo de las habilidades de conversación en estudiantes de Educación Inicial.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En las siguientes líneas se presenta el marco teórico, el cual abarca los estudios previos realizados como son los antecedentes nacionales e internacionales; asimismo, se presentan las bases teóricas, las respectivas definiciones de términos básicos y las hipótesis.

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes nacionales.

Troya (2018) presentó la tesis titulada *Actividades lúdicas, para el desarrollo de habilidades sociales, en estudiantes de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, Jaén-2018*, que se realizó con la iniciativa de crear juegos para los alumnos de 4 años de una escuela inicial, con el fin de formar destrezas sociales en ellos. Se hizo uso de un diseño de investigación mixto, descriptivo de carácter explicativo. Para poder trabajar con datos reales, se contó con el apoyo de 15 madres de los menores; la técnica para reunir la información y obtener resultados fue el cuestionario. Concluye en que la evaluación realizada a la muestra arrojó que hay dificultades en los menores al momento de realizar actividades lúdicas, por lo que el planteamiento de los juegos cumple con todos los temas y capacidades suficientes para lograr esa meta y poder solucionar las falencias que tienen los menores.

Chavieri (2017) realizó el trabajo titulado *Juegos cooperativos y habilidades sociales en niños del II ciclo de la Institución Educativa Alfredo Bonifaz, Rímac, 2016*, en el que tuvo como propósito encontrar el vínculo que hay entre las actividades lúdicas cooperativas y las destrezas sociales en

menores. El diseño desarrollado en la investigación fue el no experimental de corte transaccional, donde cooperaron 91 menores como muestra con edades promedio entre 4 a 5 años. Se utilizó la técnica de recolección de la observación y el cuestionario. Encontró un vínculo positivo de forma significativa entre las actividades lúdicas cooperativas y las habilidades sociales, de igual manera con la cooperación, participación y la diversión.

Guevara (2016) desarrolló un estudio llamado *Juegos Activos en la habilidad social de comunicación en los niños de 03, 04 y 05 años de la IEI N° 379 de la Granja, Querocoto, 2014*, que se llevó a cabo bajo la iniciativa de encontrar la repercusión que tienen las actividades lúdicas en las capacidades sociales de comunicación de menores de un kínder. Se desarrolló una investigación bajo el diseño metodológico preexperimental. Se trabajó con una muestra de 42 menores con edades entre 3 y 4 años; para poder evaluarlos, se empleó la técnica de recolección de la ficha de observación y la lista de cotejo. Guevara afirma que los alumnos incrementaron de manera significativa sus habilidades sociales de comunicación y se manifestaron más interactivos y colaborativos en el aula, demostrando la efectividad de las actividades lúdicas.

Depaz y Asencios (2016) realizaron la investigación *Los juegos cooperativos y su influencia en el desarrollo de habilidades sociales de los niños de 4 años de la IEI N° 098 de Huaripampa Alto, distrito de San Marcos*, que se desarrolló con el objetivo de verificar de qué manera repercuten los juegos cooperativos en la formación de capacidades sociales. Para esto, se desarrolló un diseño metodológico cuasi-experimental, con una muestra distribuida por dos equipos (experimental y de control), los cuales contaban con 12 en un equipo y 12 en el otro. Utilizó la técnica de recolección de la lista de

cotejo y prueba de capacidades. Los autores concluyen en que las actividades lúdicas sí repercutieron de forma significativa en el desempeño de las capacidades sociales en los menores, mostrando un avance en el equipo experimental, demostrando que las actividades son una buena técnica didáctica para el reforzamiento de dichas habilidades.

Olivares (2015) desarrolló un estudio titulado *El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños de tercer grado de primaria de la Institución Educativa San Juan Bautista de Catacaos-Piura*, con la idea de lograr el desempeño de las capacidades sociales fundamentales en los menores de primaria, empleando las actividades lúdicas sociales como técnica educativa. Para ello, el investigador se centró en un diseño de investigación de tipo cualitativo y de enfoque acción-participativa. Se trabajó con una muestra compuesta por 32 alumnos y un maestro. Los menores tenían edades promedios entre 8 a 9 años. El autor explica que los menores estudiados tienen capacidades sociales en distintos grados de logro, evidenciando un alto porcentaje de deficiencia en el aspecto social; sin embargo, luego de utilizar la técnica se vio una mejora en el desempeño de las capacidades sociales de los alumnos.

2.1.2 Antecedentes internacionales.

Coba (2018) elaboró la tesis llamada *Promoción de habilidades sociales en niños y niñas de 1ro de básica utilizando juegos digitales*, que se llevó a cabo con la idea de conocer el vínculo existente entre el desarrollo de habilidades sociales y el empleo de dos juego digitales en clase. El diseño metodológico que se desarrolló en la investigación fue el experimental de tipo descriptivo con un enfoque mixto, en el que se contó con la colaboración de 25

menores de ambos sexos, con edades promedio de 6 años. Para poder reunir los datos y llegar a los resultados, se utilizó la técnica de recolección de la observación directa. Coba expresó que el programa contribuyó a la colaboración y la comunicación de los menores: participan más y desempeñan sus habilidades sociales y su labor colaborativa al mismo tiempo. Esto muestra que las actividades lúdicas cooperativas digitales son una técnica didáctica que ayuda a mejorar las falencias que se encontró al inicio.

González (2017) realizó el estudio titulado *Influencia del juego en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas del grado pre-jardín del Centro de Desarrollo Infantil Popular-Villavicencio*, que se desarrolló con la finalidad de hallar el grado de repercusión del juego como base para la formación de las capacidades sociales de menores de un kínder. Se trabajó con un diseño metodológico experimental de tipo cualitativo, en el que participaron 21 menores de ambos sexos, con edades promedios entre 3 y 4 años. La recolección de datos de los evaluados se dio por medio de la técnica de la observación y la encuesta. El autor sostiene que se pudo ver que los juegos sí refuerzan las capacidades sociales en los menores y que es muy importante impulsarlos en los menores, siendo más sencillo para ellos realizar una actividad que los diviertan y cooperen más entre compañeros.

Sanchez, Vizcaya y Zamora (2017) desarrollaron la investigación *Habilidades sociales: Una mirada pedagógica desde los espacios de juego*, que se dio con la iniciativa de estudiar la formación de las habilidades sociales de los menores por medio de actividades lúdicas. Trabajaron con un diseño metodológico cuasiexperimental de tipo cualitativo de método descriptivo, en el que intervinieron 20 alumnos de la institución, a los cuales se los evaluó

mediante la técnica de recolección de la observación. Los autores concluyen que aplicando la técnica se vio que algunos alumnos tienen costumbres incorrectas que no les permiten desenvolverse de manera adecuada. Sin embargo, hay un porcentaje de buenos estudiantes que no tienen problemas con ello, por lo cual recomiendan que se desarrollen técnicas didácticas para poder sacar a flote dicha habilidad social en los alumnos con dificultades.

Márquez (2015) llevó a cabo un estudio titulado *El desarrollo de las capacidades comunicativas y sociales en niños de 2-3 años durante el juego*, con el propósito de estudiar las habilidades sociales y de comunicación por medio del juego en el proceso de aprendizaje. El diseño empleado en la investigación es el cuasiexperimental, la muestra a trabajar estuvo compuesta por dos grupos de 7 menores de centros infantiles, distribuidos por dos equipos uno de control y otro experimental con pre y postest. El autor afirma que muchas de las herramientas empleadas en la evaluación del menor ayudan a que este explore y use sus sentidos para saber del mundo, lo cual permite que los menores formen su imaginación y creatividad. Aquí, juega un papel importante el adulto de guía y tiene que ser comprensivo con el menor y los intereses que este tiene.

Carrillo (2015) presenta su tesis titulada *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*, que desarrolló con el objetivo de crear un programa de habilidades sociales por medio de la actividad lúdica para menores y así reforzar sus habilidades sociales. Se aplicó un diseño metodológico experimental, con la intervención de 25 alumnos de ambos sexos de grados entre 4to a 6to de primaria con edades promedio entre 9 y 12 años. Para juntar los datos se recurrió a la técnica de

recolección del cuestionario. El autor afirmó que se mostraron resultados positivos en los menores, en los que se les vio más empáticos, menos agresivos y tuvieron mayor participación en las actividades ya que participaban entre sí de manera conjunta, mostrando más compañerismo y menos peleas.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Modelo Didáctico Kusi Irqui.

2.2.2.1 Definición de Modelo Didáctico Kusi Irqui.

Según Murueta (2017), un modelo es “un sistema figurativo de la realidad, casi esquemático, vemos esta expresión frecuentemente utilizada como sinónimo de teoría del aprendizaje, o metodología de la enseñanza” (p. 22).

Murueta (2017) señala que un modelo didáctico puede estar respaldado por una o más teorías del aprendizaje. También engloba las metodologías de enseñanza. En ese sentido, un modelo didáctico será un sistema esquemático, basado en teorías de aprendizaje, que representa, explica y orienta la forma en que se aborda el currículo y que se concreta en las prácticas pedagógicas y en las interacciones profesor-alumno-objeto.

Por otro lado, De Zubiría (2006) concibe que un modelo didáctico debe subordinarse a fines educativos e indicar los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para orientar la acción pedagógico-didáctica en la escuela.

En este sentido, tomando en cuenta las definiciones anteriores para organizar una concepción clara y veraz, puede entenderse el Modelo Didáctico Kusi Irqui como un instrumento para el desempeño de habilidades sociales; es muy importante para los maestros guiar las prácticas en el aula y que se basa

en algunos criterios de validez didáctica, según los autores, entre ellos: (1) legitimidad, ya que implica recursos y conocimiento válido por estado académico o ser reconocido por expertos en el campo; (2) pertinencia, que mide la adecuación de estos recursos por el propósito de la escuela; (3) solidaridad, que asegura la coherencia de los recursos.

Por lo tanto, se propone para mejorar las habilidades sociales de los niños de educación inicial el Modelo Didáctico Kusi Irqui basado en el juego que desarrolla directamente con los niños estas habilidades a través de procesos educativos. Como se señaló en los antecedentes, la mayoría de los estudios sobre programas de habilidades sociales disponibles en la literatura internacional y nacional han privilegiado la intervención directa con niños. Por el contrario, en el Perú, varios estudios han revelado la importancia de los programas para padres destinados a enseñarles estrategias que favorezcan el desarrollo de los comportamientos socialmente calificados de sus hijos.

2.2.1.2 Descripción del Modelo Didáctico Kusi Irqui.

Fresán y Moreno (2017) sostienen que “un modelo didáctico contiene propuestas didácticas democráticas que pretenden formar individuos con autonomía intelectual, moral y respetar esa autonomía en el otro, debido a la regla de reciprocidad que la legitima para ellos mismos” (p. 61). Asimismo, el modelo didáctico Kusi Irqui se basa en principios democráticos, especialmente en el de participación, que otorga ese derecho a todos los estudiantes y maestros. Este ambiente de enseñanza coloca a los estudiantes a ser los principales intérpretes del procedimiento educativo, y los educadores participan facilitando actividades acordes con los intereses de los estudiantes.

Actualmente, se propone el uso de metodologías alternativas para la docencia, promoviendo la integración entre los contenidos y las actividades prácticas, haciendo que el estudiante sea activo en todo el proceso de aprendizaje, estimulando el trabajo en equipo y la creatividad.

2.2.1.3 Teoría en la que se sustenta el Modelo Didáctico Kusi Irqui.

Modelo teórico de Vygotsky

El modelo teórico en el cual se sustenta el Modelo Didáctico Kusi Irqui se desarrolló en función de las ideas de Lev Vygotsky, siguiendo su propuesta de aprendizaje mediante un proceso social. Al respecto, Flórez y Castro (2016) manifiestan que:

El desarrollo del estudiante se produce a través de las relaciones sociales, es decir, a través de su interacción con otros individuos y con el entorno. Para Vygotsky, el docente es una figura esencial del conocimiento porque representa un vínculo intermedio entre el alumno y el conocimiento disponible en el entorno (p. 40).

La obra de Vygotsky menciona que la psicología como ciencia estudia al ser humano de forma histórica y no abstracta y general, y que el surgimiento de la formación de los pasos psicológicos superiores es social. Además, que existen 3 intermediarios: los signos y herramientas, las actividades autónomas y los vínculos interpersonales. Igualmente, indica que la formación de competencias y roles determinados, de la misma manera como el inicio de la sociedad, son el fruto de la emergencia del trabajo comprendido como un acto o cambio que por medio del individuo cambia la naturaleza que satisfaga sus requerimientos: unión entre cuerpo y alma, o sea, la persona se caracteriza por ser un todo completo.

El juego en la teoría de Vygotsky

Según Hiriya (2018):

Para Vygotsky, el juego tiene un papel fundamental en el desarrollo del niño, siguiendo la idea de que el aprendizaje se da a través de interacciones, los juegos lúdicos y de rol, permiten actuar en la zona de desarrollo proximal del individuo, es decir, se crean las condiciones para ese conocimiento y/o los valores se consolidan ejercitando, a nivel imaginativo, la capacidad de imaginar situaciones, jugar roles, seguir las reglas de conducta de su cultura, etc. (p. 82).

Para este psicólogo, el juego recién aparece en las actividades de los niños alrededor de los 3 años, porque antes de esta edad el niño no puede internalizar símbolos para representar lo real a través de lo imaginario. Por lo tanto, Vygotsky creía que es en el mundo ilusorio e imaginario del niño donde aparece el juego, en el que el menor es una persona activa que crea a través de sus interacciones sociales.

Cuando el niño imagina, juega, crea un mundo con actividades lúdicas que generan la acción de jugar.

A través del juego, el niño puede definir conceptos, crear situaciones que desarrollen su desempeño de situaciones reales. Entonces, puede decirse que, para este autor, el juego aparece en el mundo imaginario y contribuye al desarrollo del tema en el que las interacciones sociales conducen al aprendizaje.

La idea defendida por Hiriya (2018) de que el juego es el resultado de la acción social confirma su teoría que valora el factor social.

La teoría de Vygotsky establece que la actividad lúdica de cada niño tiene reglas. La situación imaginaria en cualquier forma de juguete ya contiene reglas que demuestran características de comportamiento, aunque implícitamente. Para este autor, el juego es el nivel más alto de desarrollo en la fase preescolar, y es a través de él que se mueve el niño (p. 83).

El autor concluye afirmando que el juego tiene tres características fundamentales: imaginación, imitación y reglas.

Lo que hace que el juego sea un acto importante en la formación del menor no es la acción espontánea del niño, sino la capacidad del niño para imaginar situaciones, imitar roles sociales y la interacción que existe durante las actividades lúdicas, los contenidos abordados y las reglas de conducta implícitas en cada situación.

Al crear y recrear una actividad lúdica, el niño juega roles y comportamientos adultos, donde experimenta valores, hábitos, actitudes y situaciones para las cuales no está preparado en la vida real, dándoles significados imaginarios.

Por lo tanto, dependiendo de la percepción del niño acerca del objeto, le da sentido. Según el psicólogo, la acción imaginaria creada por el juego favorece el desarrollo del pensamiento abstracto y la maduración de las reglas sociales.

Se puede concluir que para el niño el juego no es un simple recordatorio de lo vivido, sino una transformación de una nueva realidad que corresponde a las demandas del niño, donde reproduce más de lo que vio. Cuando el niño juega, usa el conocimiento que ya ha adquirido y construye otros.

Cuando el autor se centró en el estudio de los juegos, no tuvo la intención de clasificarlos, sino mencionar sus características y analizar su importancia y evolución en el proceso de desarrollo y aprendizaje.

El placer que tiene el niño cuando juega solo se logra cuando él logra un resultado favorable en sus acciones, de lo contrario no le gusta jugar.

2.2.1.4 Principios del Modelo Didáctico Kusi Irqui.

Núñez (2010) advierte que los principios para el modelo Kusi Irqui son los siguientes:

1. Abordar y afrontar la trágica fascinación y adicción por la violencia

El autocontrol de las emociones funcionan, como guardianes que analizan la información proveniente de los órganos sensoriales y alertan cuando ocurre o está por ocurrir una situación que afecta, para bien o para mal, el bienestar del individuo. El control de las emociones transforma la manera cómo se observa todo lo que está a nuestro alrededor y la forma en que interpretamos las acciones de los que nos rodean. Por ello, es importante ser capaces de centrar la atención y orientar las decisiones, con el fin de responder adecuadamente a las situaciones con las que nos encontramos a través de él en el día a día.

Por lo tanto, cada emoción representa una reacción organizada y estructurada a un evento particular que es relevante para las necesidades, metas o supervivencia del organismo, funcionando como señales de tránsito que guían el camino a diario.

2. Construir culturas de paz desde una paz integral y en positivo

Construir una cultura de paz implica proporcionar a los menores y mayores el entendimiento de la ética y todos los valores que puedan existir. Implica un rechazo individual y colectivo a la violencia que ha sido parte integral de toda sociedad, en sus más variados contextos. La cultura de paz puede ser una respuesta a diferentes tratados, pero tiene que buscar soluciones que vengan de dentro de las sociedades y no impuestas desde fuera. Es de destacar que el concepto paz puede abordarse en su sentido

negativo, cuando se traduce en un estado de no guerra, en ausencia de conflicto, en pasividad y permisividad, sin dinamismo propio; en definitiva, condenado a un vacío, a una inexistencia palpable, difícil de materializar y concretar.

En su concepción positiva, la paz no es lo opuesto a la guerra, sino la práctica de la no violencia para resolver conflictos, la práctica del diálogo en la relación entre las personas, la postura democrática ante la vida, que presupone la dinámica de la cooperación planificada y el constante movimiento de la instalación de la justicia.

3. Educar para la paz conflictual

El tema metodológico de la educación para la paz es fundamental; no basta con discutir la educación para la paz, es necesario preguntarse en qué metodología se inspira. Especialmente, es necesario confrontar estos significados con los desarrollos del pensamiento filosófico contemporáneo, especialmente con la posición de negación de las estructuras estables del ser, a las que el pensamiento debe adherirse para basarse en certezas que no son precarias, conocidas como crisis de la metafísica. Es necesario examinar si cierta desconfianza y escepticismo en relación con la educación para la paz no se deriva de su conexión casi visceral con la metafísica.

Además, la propia dinámica que ha asumido la educación para la paz en los últimos años apunta a una multiplicidad de prácticas y significados que se configuran, no solo en plural, sino a menudo en conflicto.

Un acercamiento íntimo, que busca evitar guerras y conflictos, buscando la armonía; un enfoque que ella llama conflicto no violento, que busca aprender a entrar en los conflictos y resolverlos de manera positiva sin usar la violencia, aunque donde hay injusticia, surge el conflicto,

eventualmente reprimido; y un enfoque conflictivo violento, que busca resolver el conflicto a toda costa, si es necesario con violencia.

4. Transformar toda entidad formativa en fuerza de paz

Considerar que el juego tiene un significado dentro de un contexto, significa emitir una hipótesis, aplicar una experiencia o una categoría proporcionada por la sociedad, transmitida por el lenguaje como instrumento de cultura en esa sociedad. Como factor social, el juego asume la imagen, el significado que cada sociedad le atribuye. Este es el aspecto que muestra por qué, según el lugar y la hora, los juegos adquieren diferentes significados.

El juguete incentiva una representación, la manifestación de gráficos que muestran ideas de la realidad. El juguete coloca al niño en presencia de reproducciones: todo lo que existe en la vida cotidiana, la naturaleza y las construcciones humanas. Se puede decir que uno de los objetivos del juguete es darle al niño un sustituto de los objetos reales, para que pueda manipularlos. Como objeto, siempre es un soporte de juego. El juguete proporciona al niño apoyo para la acción, la manipulación, la conducta lúdica, también aporta formas e imágenes, símbolos para ser manipulados.

Por tanto, parece útil considerar el juguete no solo desde su dimensión funcional, sino también desde lo que podemos llamar su dimensión simbólica. En sus estudios, el autor sostiene que los juguetes se pueden definir de dos formas: ya sea en relación con el juego o en relación con una representación social. En el primer caso, el juguete es lo que se utiliza como soporte en un juego; puede ser un objeto fabricado, un objeto fabricado por el jugador, una chatarra, efímera, que solo tiene valor para el tiempo de juego, un objeto adaptado, etc.

5. Asumir nuevos paradigmas de investigación, educación y acción

Se sabe que jugar es una de las formas más comunes de comportamiento humano, especialmente durante la infancia. A lo largo de la historia, prevaleció durante mucho tiempo la idea de que los juegos debían ser reprimidos, ya que eran vistos como distracciones inútiles. La práctica del juego fue devaluada y despreciada, carente de valor educativo. A lo largo de los años, la práctica del juego ha cobrado mayor importancia a partir de estudios realizados por investigadores como Vygotsky y Piaget, entre otros. Dichos estudios han demostrado que el juego influye en la formación del comportamiento social del niño y que cada juguete, cada tipo de juego, puede traer beneficios al niño que lo acompañarán a lo largo de su vida.

A través de los juegos se desarrollan conceptos morales y sociales, formación de valores, socialización y comunicación. Percibiendo al niño como un sujeto que construye su identidad a partir de sus relaciones con los demás. En esta investigación se considera importante entender el juego y su relación con el desarrollo y el aprendizaje dentro de una perspectiva sociohistórica, entendida a partir de las reflexiones realizadas por Lev Semyonovich Vygotsky.

6. Educar en valores éticos

La escuela es uno de los principales agentes sociales y debe tener un contexto laboral que pueda ser beneficioso a la construcción de este proceso de aprendizaje. Sin embargo, la escuela se ha ido distanciando de estos conceptos. Los problemas éticos se presentan temprano en las escuelas, desde la educación infantil. Esta etapa es el primer paso en la educación básica, teniendo como propósito la formación de los menores hasta

aproximadamente sus seis años, ya sea en la forma física, psicológica, intelectual y social, integrando a la unidad familiar y los actos comunitarios. Existe, pues, la necesidad de trabajar con conceptos éticos, los cuales están presentes en todos los aspectos, hacia los cuales debe afrontar la familia y la sociedad para trabajar por estos ideales.

La educación dio un gran salto demostrando que, especialmente en la educación infantil, existe la necesidad de trabajar juntos e integrar conceptos y valores éticos. Trabajar con estos conceptos desde el jardín de infancia hace que el individuo crezca en la necesidad de comprender el ser social, y también de buscar los elementos esenciales para una buena relación grupal a través de la libertad de pensamiento y acciones que promuevan el bienestar de todos. Ética y educación deben ir de la mano: Pensar en la relación entre ética y educación significa valorar la centralidad de lo humano en todas las dimensiones del proceso pedagógico, incluidas aquellas que se refieren a aspectos organizativos y administrativos.

2.2.1.5 El papel del educador en el juego.

El niño realiza un esfuerzo durante el juego, del mismo modo que se esfuerza por aprender a caminar, a hablar, a desinhibirse, a comer. Este esfuerzo es tan intenso que a veces se concentra en la actividad y no escucha cuando alguien lo llama. Esta movilización presente en las conductas lúdicas, por sí sola, debe servir como una indicación de la importancia que tienen para los propios niños. Al observar a un niño que juega, se puede apreciar que cualquier objeto, dependiendo del uso que le asigne el niño, se convierte en juguete.

El educador debe estar preparado para utilizar todo tipo de juegos y todos los materiales disponibles para tener una gama más amplia de

estrategias a su disposición. La educación infantil debe respetar al niño en su conjunto y así promover su desarrollo integral y, por eso, no debe conducir a la estandarización de hábitos que ya no son utilizados por los docentes. Los docentes deben rescatar las actividades lúdicas de forma global, utilizando como trasfondo el aprendizaje que vendrá como alfabetización. Utilizando juegos con frecuencia, los maestros pueden animar a los niños a aprender mucho más fácilmente. Jugar es una actividad humana normal.

Cuando juega, el niño está tan involucrado con lo que está haciendo que pone en acción sus sentimientos y emociones. La actividad artística, como el juego, reúne los aspectos motor, cognitivo, afectivo y social. Entonces, se asume que jugando, el niño ordena el mundo que lo rodea, asimilando experiencias, información y, sobre todo, incorporando actividades y valores.

La efectividad del procedimiento de enseñanza y aprendizaje se acogen en mayor parte de la interacción profesor-alumno y, en esta relación, la actividad del profesor es fundamental. El docente debe, ante todo, ser un facilitador del aprendizaje, realizando las reglas para que los menores investiguen sobre sus movimientos, manipulen materiales, interactúen con sus compañeros y resuelvan situaciones-problema. Con el acto de jugar, se espera que las relaciones entre los niños puedan contribuir a las actividades presentadas por los docentes para enriquecer la dinámica de las relaciones sociales en el aula.

Cada día en la vida de un niño está lleno de actividades y nuevas situaciones de aprendizaje. El niño aprende viviendo, experimentando, haciendo descubrimientos, actuando, construyendo su conocimiento a partir de su lectura del mundo, es decir, de su realidad.

El docente tiene que partir de la realidad de los alumnos, ver sus necesidades, buscar alternativas de interacción. Ocurre que, en la fase de cambio, ser consciente es importante, hasta que se incorpora un nuevo hábito. Ningún hecho vivido puede vincularse sin la construcción de un marco lógico donde el niño relacione, mida o enumere este hecho, situándolo en relación con sus conocimientos.

Cuando se introduce un juego, el menor atraviesa una etapa donde se adecúa y reconoce. Es interesante que lo haga libremente, explorando todas sus posibilidades, porque jugar implica acción. Jugar es una actividad rica en estimulación y puede contener el desafío necesario para provocar un determinado aprendizaje liberando un potencial existente y, en consecuencia, una situación de descubrimiento.

De los Santos y Magallanes (2018) mencionan que, como estrategia didáctica, jugar promueve aprendizaje. Por ello, al enseñar un contenido o una habilidad, haciendo uso de un juego, el educador debe tener presente el cumplimiento de este objetivo. Cuando los niños viven aislados, los juegos pueden alentarlos a socializar con el grupo, por lo que es extremadamente importante que las escuelas y los maestros conozcan la relevancia de las actividades lúdicas para la formación de los menores.

También hay instituciones que defienden los juegos, creyendo que los niños aprenden mucho durante estas actividades. Sin embargo, los docentes están orientados a establecer los temas de los juegos, los roles que deben asumir los miembros del grupo, cómo jugar, qué decir, etc.

El docente debe valorar las acciones de cooperación y solidaridad, para que los juegos no solo se vuelvan competitivos, para que el niño desarrolle la

confianza en sí mismo, respetando sus limitaciones y posibilidades. La situación ideal de enseñanza-aprendizaje es aquella en la que las actividades son de una manera tan placentera y desafiante que el niño las considera un juego y no una obligación como se ve en el aprendizaje formal. El juego no puede ser aleatorio y estar desprovisto de reglas y contenido, porque no se trata del juego por jugar.

El docente debe tener marcados objetivos que espera conseguir con determinados juegos. Por eso, lo presenta como la metodología más adecuada para ayudar al desempeño de sus tareas, ya que de nada sirve organizar contenidos para niños, teniendo en cuenta la asimilación de patrones, porque el niño piensa diferente al adulto. El juego es importante en la educación infantil, ya que promoverá el desarrollo motor y mental del niño.

El profesor puede utilizarlo como recurso pedagógico. En esta interacción con el juego, el maestro estructura al niño para los conocimientos físicos y lógicos, luego comienza a comprenderlos, incorporándolos en un marco de relación con los estudiantes. Jugar es ocio, pero a la vez es fuente de conocimiento y es esta dualidad la que lleva al docente a considerar el juego como parte integral de la actividad educativa.

Para el docente, el juego del niño en la escuela permitirá el desarrollo del proceso de aprendizaje y también un escenario en el que el menor, asuma la asimilación de roles sociales y la comprensión de las relaciones afectivas que se dan en su entorno, como para la construcción de conocimiento.

Los profesores no pueden dejar de utilizar juegos educativos que estimulen la imaginación del niño. Hoy en día, la informática es fundamental para facilitar el conocimiento y la información, pero esta relación entre usuario

y máquina aleja la relación entre las personas. Es necesario motivar a los docentes a participar con mayor frecuencia en juegos que son parte del desarrollo intelectual e imaginario de los niños. En preescolar, el niño puede manejar la representación. Es, en este momento, que comienzan a aparecer los juegos que involucran lo imaginario, la fantasía, donde un trozo de madera puede ser un carro de juguete o un micrófono, según la imaginación del niño y la situación de juguete en la que se encuentre involucrado.

Los juegos necesitan ser rescatados también por profesores que busquen las raíces, lo que se tenía en el pasado, lo que se enseñaba incluso en la época de los abuelos, los padres y que debe estar presente hoy, porque hacer jugar a los niños muchas veces le quita la televisión, los videojuegos e incluso las computadoras.

Los profesores deben ser conscientes de que jugar suele estimular a ese niño que no tiene nada en casa y que puede revivir el aprendizaje de una manera mucho más satisfactoria.

2.2.1.6 Importancia del juego.

El juego no es solo recreación, es mucho más. Es una de las formas más complejas que un niño tiene para comunicarse consigo mismo y con el mundo.

El compromiso de los adultos de alentar a los bebés a interactuar con sus vecinos (cantarles o mecerlos al son de las canciones, decirles a los padres que le hagan cosquillas al cuerpo del bebé, desencadenar una variedad de juegos con colores, luces, tonos, etc.) y con sus juguetes, es una forma espontánea de iniciación en el acto lúdico. Por ejemplo, los padres y abuelos a menudo juegan con el niño pequeño montándolo en su pierna y

moviéndose con tacones pequeños desde el tobillo hasta la rodilla y viceversa. Más grande, el niño consigue un caballito de madera y simula la necesidad de montarlo y desde allí el niño identifica al animal en revistas, en la televisión y en el zoológico. El acto de jugar evoluciona, cambia de acuerdo con los intereses del grupo de edad, de acuerdo con las necesidades de cada niño y también con los valores de la sociedad de la que es parte.

Cada vez más reconocido como una fuente de beneficio para los niños, los juegos tradicionales han sido valorados por padres, educadores y recreacionistas. Conscientemente, muchos buscan contrarrestar el exceso de oferta de productos lúdicos comercializados por la industria especializada al transmitir su legado cultural a las nuevas generaciones. La programación curricular ha incluido muchas de estas actividades lúdicas, especialmente en jardines de infantes y escuelas primarias.

La tradicionalidad con la que dichos juegos permanecen en nuestra sociedad atestigua su importancia en el proceso histórico-cultural. El significado de la actividad lúdica para el niño está relacionado con varios aspectos: el primero es el placer de jugar libremente; seguido por un desarrollo físico que requiere gasto de energía para el mantenimiento diario del equilibrio, control de agresividad, experimentación personal en diversas habilidades y roles, comprensión e incorporación de conceptos, cumplimiento simbólico de los deseos, repetición del juego que permiten superar dificultades individuales, interacción y adaptación al grupo social, entre otros.

Los juegos varían de región a región y adquieren peculiaridades regionales o locales. Sin embargo, es posible reconocer el mismo chiste e identificar las variantes que han surgido, las fusiones que se han producido

con el tiempo. Muchas actividades desaparecen cuando ya no son funcionales para los grupos juguetones y pueden reaparecer en nuevas combinaciones.

Hay una pluralidad de acciones lúdicas practicadas espontáneamente por los niños. Contribuyen al desarrollo de habilidades psicomotoras, cognitivas y también a la afectividad recíproca, la interacción social, estableciendo amistades entre los compañeros de ocio. En el juego, el niño experimenta diferentes sentimientos (amor, confianza, solidaridad, unidad, protección; pero también puede sentir envidia, frustraciones, rechazo, entre otros). Casi siempre existe el incentivo a la curiosidad, la estimulación del descubrimiento, la competencia, proponiendo experiencias que traducen simbolismos del mundo adulto y del mundo infantil, donde el niño interactúa, busca soluciones, manipula problemas, descubre formas y las desarrolla.

El juego lleva consigo un significado muy amplio. Es constructivo porque presupone la acción de un individuo sobre la realidad. Está cargado de simbolismo, refuerza la motivación y permite la creación de nuevas acciones y el sistema de reglas, que definen la comprensión o la ganancia. No todos los juegos y jugos son sinónimo de diversión, ya que la pérdida a menudo puede causar sentimientos de frustración, inseguridad, rebelión y angustia. Por lo tanto, son sentimientos que deben resolverse especialmente en la escuela, de modo que no se perpetúen haciendo imposible que el niño tenga nuevas iniciativas.

El juego es la actividad más típica de la vida humana, porque proporciona alegría, libertad y satisfacción. Es la acción que realiza el niño para cumplir con las reglas del juego y sumergirse en una acción lúdica. Se puede decir que es el juguetón en acción.

Según De los Santos y Magallanes (2018), "los juegos y los juguetes son medios que ayudan a los niños a penetrar en su propia vida, así como en la naturaleza y el universo" (p. 17) afirma que:

Froebel define el juego como la acción libre del niño, la adopción de la supervisión está relacionada con el interés de concebirlo como una forma efectiva de generar unidad ideológica y social en una población étnica y clases sociales distintas. Siendo el primer objetivo del jardín de infantes estadounidense de ese período, la socialización, es decir, la americanización, de niños de diferentes etnias de bajo nivel económico, la mayoría de los jardines urbanos, destinados a esta población incluía disciplinas y el orden de la vida cotidiana institucional. Dichas escuelas fomentaron el juego en su forma estructurada, incluyendo música, juegos formalizados, marchas, actividades que contienen programas estructurados y dirigidos. Al privilegiar los obsequios y las ocupaciones, la experiencia estadounidense excluyó el juego simbólico libre que justifica las críticas y William Harris y Susan Blow (p. 17).

De los Santos y Magallanes (2018) también dicen que "... el mundo del tiempo libre de los niños, especialmente sus juegos, está lleno de significado y significado, y es simbólico" (p. 138). Es decir, el niño, al jugar, transfiere o transforma sus acciones (simbólicas) al mundo real.

2.2.1.7 Juego y desarrollo infantil.

Núñez (2010) menciona a los siguiente autores refiriendose a este tema: Froebel reconoció el valor de los juegos en actividades espontáneas, ya que favorece el desarrollo del cerebro y contribuye a la formación del carácter, mientras que su educador contribuye a relaciona el juego y el desarrollo.

Para Vygotsky (citado por Núñez, 2010), los procesos psicológicos se construyen a partir de las uniones del contexto sociocultural. Para este autor, el juego infantil es el resultado de procesos histórico-sociales. Debido a que estos procesos interfieren con el pensamiento del ser humano, de esta manera toda la conducta del ser humano, incluidos sus chistes, se construye como resultado de procesos sociales.

Brougère (citado por Núñez, 2010) hace las siguientes declaraciones sobre los juegos:

El juego es la relajación indispensable para el esfuerzo en general, el esfuerzo físico en Aristóteles, luego el esfuerzo intelectual y, finalmente, mucho especialmente el esfuerzo escolar. El juego contribuye indirectamente a la educación, permitiendo que el estudiante relajado sea más eficiente en sus ejercicios y atención. [...] el juego permite al pedagogo explorar la personalidad del niño y eventualmente adaptar la enseñanza y la orientación del alumno (p. 54).

Por lo tanto, el juego es importante para que los estudiantes se relajen y se vuelvan más eficientes al desarrollar preguntas planteadas por el maestro o educador de la institución, también trabajando en el tema de la personalidad del niño, ayudando y guiando así la construcción de la personalidad del niño.

Para Kishimoto (citado por Núñez, 2010), cuando el maestro usa las actividades lúdicas en la educación de la infancia significa llevar al campo de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para maximizar la construcción del conocimiento, introduciendo las propiedades de la diversión, el placer, la capacidad de iniciación y acción activa y motivadora.

Según Negrine (citado por Núñez, 2010), la teoría del egocentrismo de Piaget comprende que la inteligencia adecúa el contexto, las actividades lúdicas son un vínculo entre el menor y su entorno en el que vive; por ello, este advierte que el menor crea y forma su estructura mental por medio de diversas actividades lúdicas.

Vygotsky (citado por Núñez, 2010) está de acuerdo con la tesis de que el juego facilita la formación del menor y su creatividad, pero aclara que la imaginación y la creatividad provienen del juego; menciona que sin este último no existe el otro, por lo tanto, es a través de los juegos que el niño adquirió la imaginación, siendo importante para su desarrollo infantil.

En este sentido, se considera las contribuciones del juego al desarrollo integral, entre otras, a las siguientes: ayuda de forma inmensa a la formación del menor para que todos sus aspectos estén netamente relacionados: la inteligencia, la afectividad, las habilidades motoras y la sociabilidad, la afectividad constituyen la energía que se requiere para la progresión psíquica, moral, intelectual y motriz del menor. Desde la perspectiva intelectual, el autor menciona que las actividades lúdicas incentivan la formación de las habilidades de pensamiento y la creatividad del menor; visto desde la psicomotricidad, se diferencia como elemento primordial para formar la fuerza, el manejo de los músculos, la armonía de los sentidos en su totalidad; por la parte de la sociabilidad, se puede decir que es una tarea que implica un vínculo con los demás. Esto facilita al menor a conocer al resto y a aprender las reglas de conducta social; por el lado afectivo, el juego es medio de entrenamiento que le ayuda al menor a manifestarse de forma libre.

A partir de las ideas expuestas se puede comprender la relevancia real del juego para la formación general del niño. Es decir, es un ejercicio que el menor ejerce naturalmente, es vital para él, ya que le permite conocerse a sí mismo y al mundo a su alrededor, desarrollándose social, cognitiva y afectivamente, globalmente y no fragmentado.

Chombart de Lauwe (citado por Núñez, 2010) menciona varias funciones del juego en el proceso de socialización y desarrollo de la personalidad del niño, a saber:

1. El juego es utilizado por la pedagogía, la psicología, la psicoterapia y el psicoanálisis para comprender al niño, facilitar su aprendizaje y aliviar sus conflictos.

2. El juego es para el niño un medio de expresión privilegiado, una oportunidad de dominar los objetos y aprender a dominarse siguiendo su propio ritmo y desarrollando sus habilidades progresivamente.
3. El juego es una forma de interacción particularmente fructífera: a través de él, el niño no solo integra en sí mismo la realidad externa, sino que se esfuerza por modificarla a su conveniencia, apropiándose y afirmando que es un sujeto activo.
4. El juego tiene un papel esencial en la socialización del niño, ya que le permite obtener los roles de adultos que están prohibidos en la vida real.

A través de los juegos, los niños se desarrollan a su propio ritmo, lo que facilita su aprendizaje, permitiéndoles desempeñar roles de adultos que a menudo son negados o mal entendidos.

2.2.1.8 Juego libre y coordinado.

Al considerar el juego como una actividad espontánea del niño, la teoría froebeliana concibe el apoyo a la enseñanza y permite la variación del juego, a veces como actividad libre, a veces orientada. Las concepciones froebelianas de la educación, el hombre y la sociedad están estrechamente vinculadas al juego. Froebel introduce el juego para educar y desarrollar al niño. Su teoría metafísica supone que el juego permite el establecimiento de relaciones entre los objetos culturales y la naturaleza, unificados al mundo espiritual. Entonces, se puede decir que el jugar, siendo un acto libre e innato, es el que se encarga de la formación física, moral y cognitiva, a través de las cosas que empleen los menores para realizar dicho acto. También comprende que los niños necesitan orientación para su desarrollo, una visión del educador que los lleva a comprender que la educación es un acto institucional que requiere orientación.

El juego es una actividad espiritual más pura del hombre en esta etapa y, al mismo tiempo, típica de la vida humana en su conjunto: la vida natural / interna del hombre y todas las cosas. Da alegría, libertad, satisfacción, descanso externo e interno, y paz con el mundo. El niño que juega siempre, con determinación autodeterminada, perseverante, olvidando su fatiga física, ciertamente puede convertirse en un hombre decidido y capaz. auto-sacrificio por promover su bien y el de los demás Jugar en cualquier momento no es trivial, es muy serio y profundamente significativo (Froebel, citado en De los Santos y Magallanes, 2018, p. 23).

Para comprender mejor cada uno es necesario explicarlo, aunque a menudo suceden de manera interconectada. El juego libre ocurre espontáneamente, donde el niño solo o en pequeños grupos decide jugar sin la mediación del maestro. Un ejemplo a destacar es el "juego de casa" en el que las situaciones suceden con el deseo y el acuerdo entre los niños.

La observación del juego espontáneo permite evidenciar la manipulación de materiales, la imaginación, la exploración de circunstancias vividas o imaginarias; donde el niño es capaz no solo de imitar la vida, sino también de transformar y aprender a lidiar con el mundo, formando así su personalidad.

El juego infantil le permite revivir sus alegrías, conflictos y miedos, resolviendo a su manera y transformando la realidad.

El maestro debe, en esta etapa, variar los objetos ofrecidos al niño, permitiéndole explorar y crear situaciones a través de juegos. Como ejemplo, los accesorios, los disfraces, los títeres, las máscaras, las cajas, entre otros, les permiten crear diferentes formas de jugar con los objetos.

En el juego coordinado, el rol del maestro debe ser el de mediador, proporcionando la socialización del grupo, la integración y participación de las personas involucradas, favoreciendo actitudes de respeto, aceptación, confianza y un conocimiento más extenso que se tiene en lo que es la realidad

social y cultural. Además de proporcionar oportunidades para el aprendizaje específico y la adquisición de nuevos conocimientos, permite al niño explorar diferentes materiales, objetos y juguetes. Es importante que el maestro planifique las metas que desea alcanzar, así como el tiempo y el espacio en el que debe desarrollarse la obra.

Para que los juegos ayuden en el proceso de construcción del conocimiento, se debe incluir actividades que favorezcan el intercambio de sugerencias y opiniones sobre los temas y creen situaciones para el desarrollo de la autonomía.

2.2.1.9 El modelo didáctico Kusi Irqui como acción preventiva.

La prevención primaria es un conjunto de acciones destinadas a enseñar prácticas saludables, previniendo la aparición de enfermedades en el futuro cercano o lejano mediante la eliminación de factores causales. Este tipo de prevención está directamente relacionada con los cambios en las prácticas educativas, la salud y los hábitos, para evitar que las enfermedades se asienten y, solo a posteriori, sean remediadas.

Un programa preventivo al enseñar habilidades sociales puede debilitar y evitar posibles factores de riesgo social para las familias, evitar involucrar a los niños en actividades altamente peligrosas (trastornos alimenticios, uso de drogas, abandono escolar, implicación con pandillas, conductas agresivas y potencialmente mortales, impulsividad exacerbada, intolerancia fuerte a la frustración, rechazo y exclusión social) y la emisión de patrones de conducta que son perjudiciales para la integridad física de la sociedad.

El modelo didáctico Kusi Irqui protegería a los niños de las debilidades y peligros que representan las contingencias socioambientales al proporcionar

más recursos de adaptación y patrones de respuesta dentro de las habilidades sociales. El modelo didáctico Kusi Irqui como acción preventiva del proyecto tiene como objetivo servir a un mayor número de participantes (público objetivo) interesados en buscar información y conocimiento sobre habilidades sociales.

La parte de intervención del modelo didáctico Kusi Irqui es adecuada para los niños debido a la falta de habilidades sociales alternativas en el repertorio en los niños en cualquier ámbito de ocurrencia. A través de sesiones diseñadas para atender a un pequeño grupo de niños, cada uno tendrá tiempo para presentar quejas y demandas en un contexto determinado. A través del análisis descriptivo y el análisis funcional, los niños podrán ampliar o llenar los vacíos que carecen de habilidades sociales, o reemplazar estrategias antiguas y no funcionales con clases de comportamiento más hábiles (enfoque constructivo).

El estudio sobre los niños será minucioso y molecular para lograr los objetivos planteados, desarrollando así un sistema saludable, con calidad de vida e independiente para resolver sus déficits. Finalmente, el docente también puede recurrir a otras estrategias, por ejemplo, mediante intervenciones grupales o mediante diversos recursos artísticos, lúdicos e informativos, para no limitarse solo al espacio terapéutico tradicional.

2.2.1.10 Fases del modelo didáctico Kusi Irqui.

La propuesta es llevar a cabo un proceso que se estructura en etapas principales:

Primer paso: Verificar los factores que contribuyen al mantenimiento de los comportamientos de los niños considerados como inquietantes, que

promueve la aprensión y la comprensión de los determinantes del comportamiento del niño. Este objetivo puede evocarse haciendo preguntas sobre la queja, es decir, con los comportamientos del niño que los docentes no pueden manejar, las posibles causas y el historial del niño (relación niño-niño, hermano-hermano, relación padre-hijo).

Paso dos: los niños hablan sobre las interacciones: reconocen la influencia de sus comportamientos en el comportamiento de sus compañeros, observándose a sí mismos como agentes de cambio en el proceso interactivo. Desarrollo de procesos empáticos e interacciones más satisfactorias.

Paso tres: los niños hablan de sí mismos: informan comportamientos abiertos y encubiertos presentes en las interacciones cotidianas con sus compañeros; discriminar comportamientos y analizar al encubierto. Cambio en los patrones de comportamiento. Discusión y experiencias sobre roles sociales (en la posición de compañeros), sentimientos y recuerdos.

Cuarto paso: los niños establecen nuevas contingencias: evaluación de las relaciones experimentadas con el niño y proceden a la creación de análisis funcionales sobre sus comportamientos y los de sus hijos. Establecimiento de nuevas contingencias en el entorno familiar para fortalecer comportamientos alternativos. Técnicas de asistencia: descripción de contingencias por parte del cliente y análisis descriptivo a realizar por el terapeuta; preguntas y técnicas de confrontación verbal.

2.2.2 Habilidades sociales.

2.2.2.1 Definición de habilidades sociales.

Gismero (2000) afirma que habilidades sociales son:

La serie de respuestas verbales y no verbales, particularmente autónomas y acontecimientos determinados, por medio de los que una

persona manifiesta en un ambiente interpersonal sus requerimientos, emociones, intereses, ideas o derechos sin ser de manera excesiva y de forma empática, tomando en cuenta la idea del resto, que tiene como repercusión el autorreforzamiento y aumenta la posibilidad de obtener un refuerzo externo (p. 11).

Por lo tanto, se considera que una habilidad social hace énfasis a una serie de performances que presenta el individuo ante las demandas de una situación interpersonal. Estas habilidades se aprenden y las exigencias para su desempeño varían según la etapa de desarrollo del individuo y las variables situacionales-culturales.

Combs y Slahy (citados por Peñafiel y Serrano, 2010) las definen como “La habilidad para interrelacionarse con el resto de personas en un ambiente social de una manera establecida que es aprobado socialmente e igualmente, personalmente favorable, recíprocamente favorable, o fundamentalmente favorable para los demás” (p. 9).

El término habilidades sociales está constituido por la existencia de diferentes clases de comportamiento social en el repertorio del sujeto, el cual utiliza para responder adecuadamente a las demandas de situaciones interpersonales; sin embargo, no es suficiente que el sujeto tenga un alto nivel de habilidades sociales.

En el lenguaje cotidiano, el término habilidades sociales a menudo se puede usar como sinónimo de buenos modales. El uso del término en lenguaje técnico, como Psicología, está relacionado con los conceptos de competencia social y desempeño social. Siendo apreciada como habilidad de articular ideas, emociones y actos de acuerdo con los propósitos personales y las demandas del caso y la cultura, creando repercusiones positivas para la persona y su vínculo con el resto de personas, o cualquier tipo de comportamiento emitido en la

relación con otras personas, ambas que favorecen a las que interfieren con la calidad de las relaciones.

Las habilidades sociales son, por lo tanto, clases de comportamiento que contribuyen a la elaboración de la competencia social, haciendo que los contactos del individuo con los demás sean más productivos. Dichas habilidades pueden dar como resultado el desempeño competente del individuo que las presenta y se refuerzan sistemáticamente en el entorno en el que se utilizan.

Hay algunos factores centrales que contribuyen a determinar si ciertas características del desempeño social de un individuo se consideran hábiles o no, como la contingencia (y sus consecuencias), el individuo mismo y la cultura de la cual la persona forma parte. En el conductismo radical de Skinner, es posible observar tales elementos presentes.

2.2.2.2 Dimensiones de las habilidades sociales.

Según Abugattas (2016), las dimensiones de las habilidades sociales son:

1. Habilidad para relacionarse

Abugattas (2016), considera:

El menor sea competente para buscar a otros menores para poder jugar. Es parte de actividades ya sean autónomas como en equipo teniendo determinación, es competente para manifestar sus cosas con sus compañeros y prestarse algo de alguien si lo requiere. También, es competente para hacer amigos fácilmente y conserva un buen vínculo con el resto. Participa en sus clases y es competente para poder seguir mandatos (p. 28).

Varios autores han mencionado la importancia de las interacciones entre pares en los primeros años de vida; se considera que el período entre 12 y 36 meses representa un avance significativo en las habilidades de autorregulación del niño porque es durante este período que los niños desarrollan el lenguaje,

reglas de aprendizaje, la capacidad de influir en las actividades de otros niños y comunicar sus necesidades.

Los niños tienen un papel relevante en el desarrollo social de los demás a medida que se alejan de la primera infancia. Los niños que están cerca de otros niños en las aulas de educación inicial no se ven tan afectados por algo extraño que sucede que si están solos. Las dificultades sociales en la infancia pueden originarse en problemas relacionados con la vida en la edad adulta, esencialmente en situaciones que involucran interacción social.

En tanto, la formación de las habilidades para relacionarse es importante ya que los menores tienen en el desarrollo social y cognitivo de los demás, es entre ellos que los niños deben confrontar sus convicciones con aquellos que ven las cosas de manera diferente; es decir, deben escucharse entre sí y poner a prueba sus ideas para volver a analizarlas.

2. Autoafirmación

Abugattas (2016) afirma que autoafirmación:

Engloba comportamientos como saber interceder al resto, aceptar un “no” de forma correcta y manifestar sus descontentos correctamente. El menor es competente de demandar favores cuando lo requiera, le atrae saber el motivo de los acontecimientos y hace cuestiones sobre lo que no sabe. Expresa lo que le atrae y lo que le molesta. Es competente para poder aceptar sus falencias (p. 28).

En este sentido, se deben de plantear estrategias en educación inicial que permitan contribuir a la autoafirmación del niño, ya que de esta manera se coadyuvará a la construcción de su identidad, ya que le permite al niño modificar la realidad, dando lugar a algo que no existía antes y al mismo tiempo haciéndole sentir el autor de esta transformación.

Según este autor, el niño es un ser en busca de su identidad y autoafirmación. Ante esto, ¿cuál es la validez de un sistema educativo que se

basa en innumerables cosas, las ciencias físicas, biológicas, matemáticas, entre otras, y descuida la respuesta a la pregunta "¿quién soy yo?"

Educar al descuidar la autoafirmación nunca puede ser educar, además de estos factores, no se puede olvidar el aprendizaje que el niño hace a través del modelado, la educación emocional se basa en tres pilares: modelos, capacitación y adaptación de contingencia.

La imitación es, hasta los 5 años, considerada el método de aprendizaje más fuerte. Es decir, el niño copia lo que observa, por lo que todos los consejos de autocontrol que se le den serán inútiles si los adultos que lo rodean le muestran actitudes agresivas. Los modelos emocionales se configuran como guías de comportamiento. Por esta razón, es necesario que los adultos de referencia (como los padres y los educadores) del niño presten especial atención al modelo que transmiten.

3. *Expresión de emociones*

Abugattas (2016) sostiene que:

Se trata de las capacidades de saber ser apacible y empático, ser competente para manifestar con semblante y expresiones sus diferentes sentimientos y distinguir los sentimientos del resto. También, es competente para emplear un tono de voz en relación al caso. Hace halagos a sus compañeros y los acepta con complacencia (p. 29).

Es esencial comprender qué son las emociones en los niños como un impulso repentino del cuerpo, con elementos fisiológicos, cognitivos (nuestro espíritu) y conductuales (nuestras acciones). Asimismo, las emociones son una serie compleja de respuestas químicas y mentales que crean un modelo; todas las emociones juegan un rol regulador que conduce, de una forma u otra, a la creación de circunstancias favorables del cuerpo que se ven en las emociones que se tratan sobre la vida de un organismo, exactamente de su cuerpo.

Las emociones suelen estar asistidas por el comportamiento físico, donde la cara es una de las partes del cuerpo que presenta las emociones del ser humano. Una emoción se refleja como un estado de ánimo temporal que surge de una respuesta biológica a una situación y no es realista separar la emoción de la razón.

Cuando se habla de emociones, es relevante mencionar el término afecto o afectividad, ya que es posible afirmar que los afectos se consideran un conjunto de reacciones que unen a las personas entre sí. Son una mezcla de emociones o se manifiestan a través de las emociones. Esta conexión directa con las emociones a veces hace que sea difícil definir las por sí mismas.

Las emociones de los niños en el desarrollo de la educación inicial desarrollan nuevas maneras de relacionarse y expresarse con el resto. En las relaciones con su grupo de pares los niños tienen todas las oportunidades para desarrollar sus habilidades de control de emociones. Es en esta situación que aprenden a comunicarse con claridad, a intercambiar información y a aclarar sus mensajes si no se comprenden. Empiezan a saber cómo simpatizar con sus sentimientos, los deseos y deseos del resto. A partir de los tres años, el menor tiene la competencia para expresar su estado emocional, pudiendo asignar significados emocionales a las experiencias cotidianas, teniendo como referencia las experiencias pasadas.

4. Conversación

Abugattas (2016) afirma que esta habilidad:

Ocupa todo lo que está relacionado con las habilidades sociales de forma verbal, netamente en mantener la concentración y vista en las conversaciones que se tengan, guardar respeto en los diferentes momentos en que la otra persona hable, ser adecuado para expresar de manera innata situaciones parecidas en las que pudo verse relacionado,

responder a las preguntas que se le realicen y ser suficiente de dar su criterio sobre sus propias vivencias (p. 29).

No todos los niños tienen el mismo interés en las amistades, porque en varias etapas de su desarrollo algunos niños pueden estar más interesados en pintar, leer o incluso soñar despiertos, que en integración con otros niños. Sin embargo, para el gran porcentaje de los menores en este grupo de edad, las interacciones con otros niños son sus intereses principales, ocupando amistades, tanto en la conducta real, como en el mundo del pensamiento y la fantasía.

En los primeros años de la vida de un niño, otros niños representan una amenaza y son vistos como rivales de sus adultos cercanos. Sin embargo, hay momentos en que solo los niños pueden entregarse entre sí, algo que los adultos no pueden lograr. De esta manera, los niños interactúan entre sí como funciones para proporcionar oportunidades para aprender habilidades sociales, facilitar las comparaciones sociales y apoyar un sentido de pertenencia al grupo.

Las relaciones entre los niños dan lugar a otro aprendizaje, como las técnicas de interacción con los demás, actuar con prudencia y resolver conflictos. Las interacciones entre los niños les hacen aprender a confrontar a sus compañeros y actuar en cada situación social. Los niños tienen una marcada tendencia a hacer comparaciones entre ellos y otros niños. Esto es así porque refleja la necesidad universal humana de evaluarse a sí mismo a través de comparaciones con otros.

Las interacciones con otros niños son, por ejemplo, la salvación de un niño malcriado para que en su futuro como adulto pueda hacer frente a algún conflicto social.

2.2.2.3 Teorías que sustentan la variable habilidades sociales.

Teoría del desarrollo social o socialización

Esta teoría corresponde a Erick Erickson. Espada (2016) afirma, respecto de esta teoría, que Erikson cambió y la hizo más extensa, resaltó de qué manera influye el medio social en la formación de la personalidad del menor. Se utiliza en este estudio porque es un modelo que integra el crecimiento y desarrollo humano como un procedimiento que sigue a lo largo de la vida, empezando en el momento que nace hasta que envejece.

Según el autor, el crecimiento psicológico del individuo ocurre de manera similar al del embrión, llamado principio epigenético. El término epigénesis proviene de Embriología. Sugiere que cada elemento se basa en las otras partes. Es estructuralmente similar al crecimiento embrionario en que la aparición de cada etapa sucesiva se basa en el desarrollo de la etapa anterior. Cada etapa representa una lucha entre dos tendencias en conflicto que deben resolverse satisfactoriamente. Este desafío involucra los procesos internos (psicológicos) y externos (sociales) del individuo.

Erikson dividió el desarrollo humano en ocho etapas. En cada una de las ocho etapas, el ego atraviesa una crisis. El fruto de la crisis puede ser positivo o negativo; donde el resultado positivo de uno ayuda a superar al siguiente, y el resultado negativo, además de debilitar el ego y rebajarlo a etapas más tempranas de desarrollo, dificulta la superación de crisis posteriores.

Si en esta fase de la vida el individuo ha obtenido la habilidad que le compete, ese individuo tendrá la sensación de control que llamo fuerza del ego. Por lo tanto, el individuo que obtuvo la habilidad terminará con una sensación

de que es competente, lo cual le apoyará en solucionar los retos que tendrá que pasar en la siguiente fase que le compete.

Otra de las cualidades importantes de la teoría de Erikson es que cada fase de la vida se ve evidenciada por un problema, que lo ayuda a formarse como persona. Cuando el individuo soluciona cada uno de los problemas, esto le hace progresar de manera psicológica.

El desarrollo social es enfocado de distintas teorías, pero la más resaltante es la que desempeña Erick Erickson. Según explica Espada (2016), este autor diferencia ocho momentos en el desarrollo social, en toda la vida del individuo. De estos, seis están incorporados en el tiempo que pasa desde que nace hasta el procedimiento educativo, y los otros restantes al tiempo de la vida madura y senectud. El autor menciona que esto es un proceso psicoanalítico, ya que tiene una preocupación interna de la persona, de lo que le pasa, lo que quiere, de la misma manera como su complacencia por la sociedad.

Teoría de las habilidades sociales según Caballo

Caballo (2015) presenta un concepto que explica un mayor número de habilidades, indicando que el comportamiento socialmente calificado o más adecuado se trata de la expresión, eso por el lado de la persona, sus actitudes, emociones, ideas, requerimientos y valores individuales y del resto, existentes comúnmente resolviendo los problemas cercanos del caso y disminuyendo la posibilidad de problemas futuros.

Parece necesario adoptar alguna definición y evaluar las consecuencias de esta decisión. En este sentido, es pertinente la dirección dada por Gismero (2000), según la cual las habilidades sociales pueden caracterizarse como una

lista de comportamientos emitidos por la persona ante las demandas de una situación interpersonal en la que se maximizan las ganancias y reducir las pérdidas para las personas involucradas en la interacción social. Todos los autores describen comportamientos que parecen maximizar el logro de los reforzadores sociales; sin embargo, autores contemporáneos como Caballo y Gismero amplían la gama de comportamientos evaluados más allá de asertividad, correspondiente a la manifestación de emociones negativas y defensa de los derechos de uno.

2.2.2.4 Factores que se relacionan con las habilidades sociales.

Las habilidades sociales, hoy, forman parte de la realidad de muchos educadores e investigadores pues es un asunto relevante; sin embargo, es difícil de trabajar en el aula. El alumno debe tener la oportunidad de utilizar medios didácticos y el conocimiento adquirido en el aula en su vivencia diaria. Al respecto, Gil (2020) señala los siguientes factores

Desarrollar el lenguaje verbal. Para tener éxito en la vida social, es importante mejorar la capacidad de comunicarse: los niños necesitan saber cómo presentarse, cómo desarrollar un diálogo personal y cómo mantener una conversación grupal.

Desarrollar un lenguaje no verbal. Para su éxito social, los niños deben aprender a prestar atención a los mensajes no verbales que emiten y a descifrar las emociones detrás de los mensajes de los demás.

Desarrollar empatía y cuidado por el resto. La formación de la empatía es fundamental para establecer buenas relaciones sociales. Es necesario enseñar a los niños a ponerse en la piel de los demás, comprender sus sentimientos y respetar las diferencias.

Enseñar a los niños a ser parte de un grupo. Los niños pueden desarrollar su lado emocional como individuos y aun así no les va bien en grupos. Por ello, es relevante que los padres busquen siempre acompañar la vida social de sus hijos.

Enseñar a los niños a lidiar con los conflictos. Los niños deben comprender que la interacción social crea conflictos y que es importante saber cómo lidiar con ellos. Cuando se enfrente a cualquier problema, intente hablar con el niño y busque una solución equilibrada al problema. Enséñele a mantener siempre el respeto y la calma, y ayúdelo a lidiar con la agresión y el estrés.

Los factores como los problemas de aprendizaje complican la capacidad del niño para solucionar problemas, así como la maduración, la ansiedad y factores afectivos.

El profesor también necesita ser capaz de formular problemas. Esto requiere una reflexión sobre los conceptos en ellos involucrados (sus propiedades, relaciones), sobre sus posibles formas de resolución y de representación, identificando lo que sería más relevante.

Comprender un concepto implica la capacidad de comunicarlo y expresarlo, siendo esto válido, tanto para alumnos, como para profesores. La capacidad de proponer una diversidad de situaciones en que los conceptos pueden estar insertos parece ser un indicador de la comprensión que el individuo se presenta sobre el concepto imbricado en tales situaciones.

2.2.2.5 Déficit de habilidades sociales.

Los déficits en los niños pueden servir como evidencia de trastornos psicológicos y servir como señales de advertencias claras para futuras

dificultades en las etapas posteriores del desarrollo. Gismero (2000) separa los repertorios de habilidades sociales pobres en dos categorías posibles de ocurrencia: problemas de externalización, que involucran agresión física y/o verbal, comportamientos antisociales como mentir y robar, así como comportamientos riesgosos y problemas de internalización, como depresión, timidez, aislamiento social, ansiedad, fobia social y baja autoestima. Estos autores explican algunos de los principales trastornos psicológicos resultantes de estos déficits de habilidades y presentan sus consecuencias sociales. Por ejemplo, los niños con trastornos de ansiedad muestran una preocupación excesiva por sus tareas y su salud. Si surge ansiedad junto con la depresión, puede resultar en el aislamiento social del individuo y converger en un repertorio escaso de expresividad no verbal de los sentimientos.

Como resultado, el bebé puede sentirse incómodo e inseguro por tener que participar en la vida social al tener que hablar sobre sí mismo y expresar posiciones autocríticas dominantes, como exponer afecto o disgusto y ser asertivo. Al conocer la probabilidad de exposición social, los niños pueden evocar sensaciones fisiológicas desagradables que impiden el buen comportamiento público. Esto causa dificultades en la resolución de problemas, expresión de afecto, bajos niveles de popularidad y autoestima. No solo la persona se evalúa a sí misma negativamente, sino también a otros, ya sean padres, colegas o maestros: en los problemas de externalización, se rechaza a los niños y jóvenes y en los problemas de internalización se los descuida como resultado de una evaluación negativa.

Gismero (2000) demuestra cómo la participación de los padres puede cambiar la impresión negativa que el niño o adolescente tiene sobre sus

sentimientos y repertorios de autoestima y confianza en sí mismo. La autoestima, cuando está deteriorada, se refiere a la inseguridad del amor que los padres sienten por ella, porque asocia la recepción del afecto con sus actuaciones exitosas (académicas, sociales, entre otras). El niño cree que recibir afecto tiene que ver con cumplir con las expectativas de los padres y nunca, bajo ninguna circunstancia, cometer errores (como romper un vaso).

Gismero (2000) alienta a los padres de estos niños con bajos sentimientos de autoestima a mostrar amor incondicional por las actuaciones de sus hijos y a poder separar lo que está del campo de la autoestima y lo que está relacionado con la creación de repertorios de autoconfianza.

Por lo tanto, cada vez que un niño se comporta de una manera específica, y los padres le brindan algún tipo de atención, afecto, caricias físicas, sonrisas, están afectando consecuentemente el comportamiento de su hijo, estímulos de refuerzo social generalizados. Por otro lado, cada vez que un niño se comporta mal y los padres lo regañan, lo critican, se alejan de él, no lo tocan ni le hablan, utilizan contingencias coercitivas o castigan a su hijo.

2.2.2.6 Habilidades sociales relevantes en la infancia.

El hombre como ser social necesita interacciones para desarrollarse plenamente y, al comienzo de su existencia, busca formas de interactuar con los demás. Los niños buscan a sus compañeros temprano para jugar, hablar, hacer amigos y, en estas prácticas, aprenden los conceptos básicos de la socialización.

Gismero (2000) afirma que la socialización es una de las tareas más importantes del desarrollo infantil. Se caracteriza por la ampliación y el

refinamiento de los comportamientos sociales y la comprensión gradual de los valores y normas que rigen el funcionamiento de la vida en la sociedad.

En la vida contemporánea, los padres obligados a abandonar su hogar para encontrar su lugar en el mercado laboral, eventualmente anticipan la entrada de niños en la escuela, quienes abandonan su microsistema familiar temprano para mudarse a otro sistema, la escuela. En este nuevo contexto, debe aprender lo antes posible las reglas de supervivencia y adaptación que serán la base de sus experiencias interpersonales a lo largo de su vida. Si consideramos que el niño moderno pasa su día turnándose en los entornos escolares, una rutina alargada, iniciando cuando la persona es un infante hasta cuando se vuelve adulto temprano, se puede considerar la necesidad de que estas organizaciones estén preparadas para mediar en las relaciones interpersonales. Gran parte de la formación del menor estará vinculada con experiencias en el hogar y en la escuela. Aquí se da la importancia de aprender habilidades sociales en la infancia, ya que dependerá del éxito y/o el fracaso social, personal y académico del alumno, ya sea con o sin necesidades educativas especiales. Saber cuándo, dónde y cómo utilizar de manera competente un conjunto de habilidades sociales que un individuo puede aprender de la familia o la escuela puede ser la clave para una vida mejor.

Acerca de las habilidades sociales, Gismero (2000) afirma que estos presentan una serie de aquellas que consideran relevantes para el funcionamiento adaptativo de los niños, así como para la formación interpersonal relevante para esta fase de la vida.

Las habilidades definidas como autocontrol y expresividad contribuyen a la capacidad del individuo de aprender a manejar sus propios sentimientos a

través de acciones educativas mediadas por padres, educadores y/o cuidadores que llevan al niño a reconocer sus propias ansiedades y frustraciones, ya sea por un regalo. Fuera de citas especiales que sus padres se niegan a darle, o en una broma en el patio de la escuela donde debería esperar su turno; cuanto antes trabaje con los niños, más probable es que aprendan esta importante habilidad.

La civilidad es el conjunto de habilidades que ayuda al individuo a relacionarse cortésmente con los demás. Aprender a saludar, decir adiós, disculparse, disculparse y complacer, son actitudes que deben enseñarse a los niños lo antes posible, ya que serán extremadamente necesarias durante toda su vida.

La asertividad describe el conjunto de habilidades que prepara al individuo para darse cuenta del momento "correcto" para expresar sentimientos. Saber cuándo dar su opinión y enfrentar las críticas es una habilidad que se les enseña a los niños en su vida diaria familiar y escolar, y puede ayudarlos a aprender a tomar decisiones, respetando los derechos inherentes a la vida social (y deberes para corresponsales) beneficiando a todos los miembros de la sociedad, incluidos ellos mismos.

Hacer amigos es una habilidad social importante porque actúa como facilitador en las interacciones. Depende de la familia y la escuela proporcionar un contexto favorable para que el menor aprenda a interactuar con sus pares y aprender de estas experiencias para iniciar conversaciones con sus compañeros. Tales acciones son requisitos previos necesarios para que el niño aprenda a hacer amigos, lo cual es un comportamiento altamente significativo

para buenas relaciones interpersonales en los diferentes contextos de interacción de los niños.

La resolución de problemas interpersonales describe un conjunto de habilidades que está implícito en los momentos de toma de decisiones de cualquier individuo, lo que permite mejores respuestas a menores costos. Esta no es una tarea fácil, especialmente para los niños, toda vez que necesitan pistas para este importante aprendizaje, ya que contienen las sutilezas establecidas durante las relaciones sociales, tales como gestos, discursos, miradas y actitudes que pueden determinar soluciones y/o problemas. durante las interacciones

Las habilidades sociales son aquellas que muestran si el individuo ha aprendido a vivir en grupos. Trabajar juntos requiere todas las habilidades descritas anteriormente: cooperar, participar, alabar, criticar positivamente, comprender que cada uno tiene su propio ritmo, que vivir con diferentes personas es importante y puede convertirse en un momento de aprendizaje enriquecedor.

Todas estas acciones deben estar presentes en la vida cotidiana de los niños con y sin necesidades educativas especiales, ya que la escuela es un lugar donde deben aprender a lidiar con los conflictos interpersonales característicos de la infancia.

Para los menores con requerimientos académicos especiales cognitivas, físicas, psíquicas y sensoriales, la vida escolar temprana puede ser aún más crítica si no tienen un rendimiento académico que facilite las acciones académicas y sociales en la escuela, porque no ven, oyen ni entienden, o incluso no entienden las muchas oportunidades que surgen en el aula y que

favorecen el aprendizaje de estas habilidades. Ser consciente de esto hace que la educación profesional sea un elemento indispensable en todo este proceso.

Según Caballo (2015), la inclusión social puede ser un requisito para la inclusión de menores con requerimientos académicos especiales. Los profesionales más capacitados pueden prevenir e intervenir tempranamente y activamente al tratar de mejorar las habilidades sociales relevantes de sus alumnos en la infancia, contribuyendo así a la inclusión escolar y social. Como lo cita Caballo (2015), "Además de las condiciones incidentales de promover las habilidades sociales, la escuela puede desempeñar un papel más activo en este aprendizaje a través de programas para enseñar habilidades sociales, diseñados de manera articulada o paralela a los objetivos académicos" (p. 63).

2.2.2.7 El docente y las habilidades sociales.

Según Caballo (2015), el docente debe desarrollar en el aula lo siguiente:

1. Establecer contextos interactivos potencialmente interactivos

El conjunto de acciones que describen esta clase enfatiza que el educador tiene la responsabilidad de administrar el entorno físico, los materiales educativos y las relaciones entre los estudiantes, lo que sugiere acciones que pueden ser mediadas por ellos para lograrlos. Por ejemplo, cuando un maestro recibe a un alumno con una necesidad educativa especial en su salón de clases, él o ella pueden, de acuerdo con la edad y el nivel de los alumnos, planificar e involucrar a todos los alumnos, buscando la mejor manera de atenderlos, así como buscar información y alentar a los estudiantes a buscarla. Por lo tanto, fomenta y establece, a través de actividades grupales, interacciones sociales hábiles para todos los miembros del aula.

2. Transmitir o exponer contenido sobre habilidades sociales

Con esta clase, los autores describen acciones del educador mediadas (o no) por recursos visuales y auditivos que tienen como objetivo presentar contenido de habilidades sociales. Los comportamientos que se predicen para esta clase incluyen sondear y desafiar la participación de los estudiantes durante una actividad; estar al tanto de sus declaraciones sobre el contenido académico y las situaciones sociales, para organizarlas; motivar al alumno a exponerse en clase, presentando objetivos para las actividades, consejos y modelos de comportamiento e instrucciones verbales sobre contenido social y académico.

3. Establecer límites y disciplina

Para esta clase, se describen acciones verbales y/o no verbales del educador que establece, justifica, sugiere y negocia reglas, normas o valores. Se sabe que el educador que logra comportarse de esta manera logra un mayor dominio sobre la sala y una interacción que alienta al alumno a acostumbrarse a las reglas sociales.

4. Monitorear positivamente

La propuesta de los autores con esta clase es presentar un conjunto de acciones verbales y/o no verbales de los educadores involucrados en la educación del comportamiento directamente observable o el comportamiento informado por el estudiante. Los autores sugieren que el educador debería tener consecuencias reforzadoras para los comportamientos sociales deseables inmediatamente observables. Otro comportamiento importante consiste en establecer condiciones para un mayor acceso a los

comportamientos de los alumnos (pasados o futuros) mediante la recopilación de información y/o el seguimiento de informes.

2.2.2.8 Elementos que debe contener un programa de habilidades sociales.

1. Ensayo conductual

Procedimiento que representa formas de hacer frente a momentos problemáticos de la vida real. La idea es aprender a cambiar los patrones de respuesta no adaptativos reemplazándolos por otros más apropiados.

2. Modelado

Exposición al individuo de un modelo de comportamiento correcto, de acuerdo con un objetivo propuesto, a través del aprendizaje observacional. Generalmente es presentado por el especialista o miembro del grupo. Este procedimiento tiene la ventaja de mostrar componentes verbales y no verbales de un comportamiento dado.

3. Instrucción

Intenta proporcionar al individuo información explícita sobre la naturaleza del comportamiento. Incluye información específica sobre la respuesta adecuada, como gestos, miradas, para que el alumno sepa lo que se espera que hagan en el juego de roles.

4. Comentarios y refuerzo

El refuerzo sirve para adquirir nuevos comportamientos, así como para mantener ganancias. Puede suceder verbalmente o por medio de una conducta no verbal, como expresiones faciales, aplausos, asentimientos. Cada vez que el sujeto realiza una representación de roles, se puede reforzar el

comportamiento deseado. La retroalimentación es la información esencial para desarrollar y mejorar una habilidad.

5. Tareas

Estas son partes esenciales porque a través de ellas se pone en práctica el aprendizaje de la vida real y sirve como material para ensayos grupales.

6. Procedimientos cognitivos

Estos procedimientos se encuentran dispersos a lo largo de la capacitación, como los sistemas de creencias de las personas, la congestión desadaptativa, la reducción de las verbalizaciones negativas y el incremento de las positivas.

2.2.2.9 Habilidades sociales para los padres y su relación con el aprendizaje infantil.

La importancia de la calidad del vínculo padre-hijo en la formación de los niños ha sido atestiguada por muchos estudios en los últimos años. Algunos de ellos correlacionan prácticas educativas inapropiadas con problemas en la formación cognitiva y social y el rendimiento académico de los niños.

Por ejemplo, la investigación indica que los niños en edad escolar con poca interacción con ambos padres tienen retrasos en la formación cognitiva y más conflictos de comportamiento.

Con respecto a cómo influye la interacción familiar en el desempeño educativo del menor, algunos autores muestran que los niños con mejor rendimiento académico tienen padres más involucrados, cariñosos y verbalmente sensibles que evitan uso de castigos y restricciones. En la literatura brasileña, todavía hay pocos estudios sobre el vínculo entre las habilidades sociales de los padres y el desempeño social y académico de los

niños. Con respecto a los padres, hay una evaluación menos positiva de los padres sobre el repertorio social de los niños con discapacidades de aprendizaje en comparación con los niños sin estas dificultades, en aspectos tales como autocontrol, ansiedad, impulsividad y habilidades verbales, modos inadecuados de afrontamiento (irritación, resistencia, agresión/ataque, ansiedad, oposición y retraimiento), tendencia a comportamientos poco adaptativos (agitación, apego, desorganización y evitación social) y cambios funcionales (sueño, habla, etc.).

El creciente interés en temas de crianza demuestra los desafíos que los conflictos de comportamiento de los menores plantean a los padres y educadores en general, y el importante papel de los padres, motivando a los investigadores a realizar encuestas de habilidades de crianza habilidades sociales deseables para sus hijos y sus propias habilidades sociales educativas para caracterizar a la población.

2.2.3 Características de los niños de 4 años.

2.2.3.1 Características físicas del niño de 4 años.

Vayer y Picq (2013) mencionan cuatro áreas en el desarrollo de un niño, que son: física, cognitiva, emocional y social. Estas áreas deben sintonizarse y deben desarrollarse al mismo ritmo. Un niño que en la vida diaria tiene contacto con libros, internet, juegos de construcción, pero que, al mismo tiempo, no tiene la costumbre de ir a parques infantiles, hacer deporte y tener pequeñas responsabilidades, como ducharse o vestirse solo indudablemente tendrá un área cognitiva prevaleciendo sobre las demás.

Es común encontrarse con niños menores de cinco años que ya leen y escriben algunas palabras, comportamiento que genera dudas en los padres,

quienes comienzan a cuestionar si su hijo está en el grado correcto o si no deberían asistir a un grado más avanzado.

Este autor menciona un interés particular en el desarrollo motor infantil. El niño se desarrolla a través del movimiento, al realizar diferentes formas de moverse, mejora la coordinación y precisión de la acción, pudiendo trabajar con su imaginación en juegos simbólicos, ya que los cambios más acentuados ocurren en los primeros años de vida.

En el grupo de edad de 4 años, los niños ya comprenden mejor el mundo que los rodea, volviéndose gradualmente menos egocéntricos y con una mejor comprensión de que sus acciones pueden afectar a quienes los rodean.

En esta etapa, la educación inicial tiene un papel importante, su objetivo es promover el desarrollo integral a través de sus contenidos y su carácter lúdico. Al apropiarse del universo del niño, el potencial del niño se desarrollará en clases basadas en su propia cultura corporal.

Esta fase es el período sensible para que las formas motoras básicas se desarrollen correctamente en el niño. Así, las actividades preescolares deben basarse en las formas motoras básicas que desarrolla la educación física, favoreciendo así el desarrollo de los niños.

Los niños son generalmente muy activos, explorando constantemente el mundo que los rodea. Los niños también comienzan a aprender que en la sociedad hay cosas que pueden y no pueden hacer.

Los niños de este grupo de edad de 4 años comienzan a desarrollar los aspectos básicos de responsabilidad e independencia, apoyándolos para la siguiente etapa de la niñez y los primeros años de la escuela primaria.

2.2.3.2 Características del desarrollo psicomotor del niño de 4 años.

Vayer y Picq (2013) confirman que la psicomotricidad tiene como objetivo estimular el desarrollo del niño en sus aspectos motor, cognitivo y socioafectivo. La Educación Infantil, primera etapa de la Educación Básica, favorece la estimulación de los aspectos psicomotores. Por lo tanto, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en esta etapa es necesario para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños pequeños. Los estudios demuestran que las prácticas psicomotoras en el ámbito escolar pueden apoyar el proceso de aprendizaje, porque, hoy en día, es evidente la relación que existe en las limitaciones al aprender y la formación de componentes o habilidades psicomotoras.

En este contexto, las investigaciones revelan la importancia del desarrollo psicomotor en los procesos que involucran el aprendizaje de los menores, especialmente en la fase escolar que precede a la alfabetización, el jardín de infancia.

El desarrollo motor se puede dividir en etapas y habilidades específicas la mayoría de los movimientos implican un elemento de estabilidad, cuando se analizan mediante el equilibrio, ya que todas las actividades locomotoras y manipuladoras son, en parte, movimientos estabilizadores. Según los autores mencionados, los movimientos axiales y diversas posturas de armonía estática y dinámica son los más importantes elementos de la estabilidad.

Los movimientos axiales son movimientos del tronco o las extremidades en una posición estática, como estirarse, girar, girar y agacharse. Las posturas aseguran que se mantenga el equilibrio dinámico o estático, como rodar, sentarse, detenerse, trepar, balancearse en las ramas, balancearse y

balancearse en un solo pie. Los movimientos locomotores fundamentales implican la proyección del cuerpo en el espacio en un plano horizontal, vertical o diagonal.

La locomoción es un aspecto fundamental en el aprendizaje de la movilidad, involucrando la proyección del cuerpo en el espacio externo, cambiando su ubicación, actividades como caminar, correr, saltar y saltar obstáculos son movimientos locomotores fundamentales.

Los movimientos de locomoción se pueden realizar solos o junto con la manipulación de algún objeto, o con movimientos estabilizadores como caminar y correr en una determinada línea. Trabajando así en más de una habilidad fundamental al mismo tiempo. Los movimientos manipuladores fundamentales implican la aplicación de fuerza a los objetos y/o la recepción de fuerza de ellos.

La manipulación se divide en dos tipos de movimientos, movimientos de propulsión que son actividades en las que el objeto se aleja del cuerpo, como lanzar, patear, rodar y golpear. Y los movimientos de amortiguación son actividades en las que el cuerpo o parte de él se dirige en la trayectoria del objeto que está en movimiento, con la intención de detener o desviar la trayectoria de ese objeto, como atrapar, recortar y desviar.

No se debe esperar una eficiencia estimada en la ejecución de movimientos de manipulación, mientras las habilidades locomotoras y estabilizadoras aún se están desarrollando. Solo después de que estos patrones estén bien establecidos, los movimientos de manipulación serán efectivos. En esta perspectiva, durante la infancia, las clases de Educación Física deben desarrollar inicialmente habilidades de equilibrio y locomotoras.

2.2.3.3 Características del lenguaje del niño de 4 años.

Vayer y Picq (2013) sostienen que el desarrollo del lenguaje es un proceso complejo que implica, en rasgos generales, no solo la combinación de fonemas, palabras y frases en un discurso comprensible, sino también el conocimiento y puesta en común de significados, elaborado socioculturalmente por una determinada comunidad lingüística y, finalmente, también requiere el uso de reglas gramaticales correctas esenciales para la estructuración de las relaciones forma-función en el lenguaje.

A partir de inicios de siglo hasta hoy en día, la forma de abordar la adquisición del lenguaje ha cambiado, de acuerdo con las perspectivas teóricas y los avances metodológicos que se han producido. Defendiendo la teoría de la adquisición del lenguaje, Skinner sostiene que el lenguaje se adquiere a través de mecanismos de acondicionamiento y refuerzo. Por el contrario, Chomsky sostiene que los niños no pueden aprender el lenguaje mediante el condicionamiento. Adquieren un conjunto de reglas o gramática. Considera que la adquisición del lenguaje está guiada por una habilidad innata: el Mecanismo de Adquisición del Lenguaje.

Sin embargo, en su trabajo más reciente esta teoría es reemplazada por la Gramática Universal. Obviamente, los idiomas varían y los niños se enfrentan a aprender los detalles particulares de su idioma. Según Chomsky, estos detalles son universales en el sentido de que se definen independientemente del idioma en cuestión. Agrega que los universales sustantivos que conciernen a las categorías de sintaxis, semántica y fonológica son comunes a todas las lenguas, mientras que los universales formales corresponden a los objetivos de las reglas de la forma sintáctica general.

A su vez, Piaget y sus seguidores refuerzan la idea de que el desarrollo del pensamiento lógico permite un desarrollo lingüístico y cognitivo. Según Piaget, todo desarrollo mental debe entenderse como una extensión de los mecanismos de adaptación biológica. Esto se ve como una armonía en los procedimientos de adecuación, es decir, como un equilibrio de interacciones entre el sujeto y el entorno. A través del proceso de asimilación, la realidad se incorpora a las estructuras internas del sujeto; a través del proceso de acomodación, las estructuras internas cambian para adaptarse a la realidad.

Actualmente, para explicar el desarrollo, donde el desarrollo lingüístico está implícito, prevalecen las teorías interaccionistas, defendidas por autores como Bruner; Sameroff y Fiese; Stenberg, Case, & Sigler,; Brown y Brown; Harley enfatiza la importancia de la interacción en los mecanismos de atención y memoria y en los planos de información subyacentes a la evolución del lenguaje. En cuanto a las diferentes formas de explicar la adquisición y el desarrollo del lenguaje, parece oportuno, dado el tipo de enfoque que hemos elegido, considerar las opiniones de algunos investigadores sobre sus investigaciones sobre el lenguaje en sus aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

Se supone que la capacidad innata del ser humano para que el lenguaje se actualice requiere la integración en un entorno lingüístico diversificado e interactivo, es decir, en ausencia de información genética, el medio por sí solo no es suficiente para desarrollar el lenguaje. Algunas investigaciones han examinado la relación entre la adquisición del lenguaje y el papel del entorno social y la interacción social de los miembros que constituyen el entorno al que pertenece el niño.

El niño nace como un ser social y que, desde los primeros años, el apoyo de los adultos ayuda al niño a comunicarse de forma eficaz. De hecho, si bien la especificidad biológica parece ser fundamental para que el niño se convierta en un hablante, esto no sucederá si no crece en un grupo social que interactúe verbalmente con él; es decir, el niño necesita una implicación verbal proporcionada por un hablante fluido, hablante de un determinado sistema lingüístico para desarrollar sus habilidades lingüísticas. La interacción del hablante adulto con el infante (que todavía no habla) está marcada por un conjunto de características compartidas, cualquiera que sea el idioma, en el que cualquier adulto e incluso niño mayor formatean sus respectivas producciones lingüísticas de acuerdo con el nivel lingüístico del aprendiz de hablante.

Sin embargo, al igual que el crecimiento físico y los logros motores, el dominio lingüístico parece estar programado genéticamente. El proceso de crecimiento lingüístico se concreta secuencialmente de la misma manera en cualquier idioma. Hay un primer período prácticamente sin lenguaje, es decir, en los primeros meses de vida, el bebé emite sonidos, es la fase del parloteo (sonidos guturales que el bebé comienza a producir alrededor de las ocho / nueve semanas) que precede a la lalación (secuencia de reduplicación silábica después de la charla). Aunque importante, la articulación de sonidos no tiene un estatus de lenguaje ya que esta actividad no demuestra ninguna conexión, aunque sea temporal y accidental, entre el sonido y el significado.

2.2.3.4 Características del desarrollo social del niño de 4 años.

Wallon (citado por Vayer y Picq, 2013) señala que a menudo se escucha sobre el desarrollo social de los niños, pero no siempre se sabe qué significa o

cómo se puede mejorarlo. El desarrollo social se relaciona principalmente con la capacidad de interactuar con los demás de forma adecuada, formar amistades, saber comunicarse, saber negociar y resolver problemas, compartir, turnarse, etc. El desarrollo emocional, por su parte, se relaciona principalmente con la capacidad de reconocer y expresar emociones, de reconocer emociones en los demás, de la empatía, de responder adecuadamente a las emociones, etc. Estas habilidades van naturalmente de la mano, por lo que a menudo se unen bajo el paraguas de las habilidades socioemocionales.

Hay varias formas de promover estas habilidades en los niños, una de las principales es a través del modelado y las relaciones afectivas. Las relaciones afectivas proporcionan a los menores una idea de comodidad, estabilidad y confort. Los vínculos firmes contribuyen al menor a aprender a crear amistades, transmitir emociones y afrontar retos, desarrollar empatía, compasión y una idea de lo que está bien o mal.

Las relaciones son fundamentales desde el primer día. Desde el nacimiento, los bebés aprenden sobre sí mismos, los demás y el mundo por la forma en que son tratados y cómo se relacionan con ellos. A través de las interacciones cotidianas, los cuidadores transmiten mensajes que contribuyen a la autoestima de los niños

Con el tiempo, los niños comienzan a darse cuenta de que son seres independientes y separados de los demás y que otras personas tienen sentimientos y pensamientos que pueden ser diferentes a los suyos, lo que contribuye a que empiecen a desarrollar empatía.

En los primeros años de vida, los niños mayoritariamente juegan codo con codo con otros niños, observan, imitan, etc. Más cerca de los 3 años

empiezan a jugar de forma más interactiva con sus compañeros, comienza el juego simbólico e imaginario, y más manifestaciones de empatía, como consolar a un niño que está triste o molesto. Aun así, el "no" sigue muy presente y manejar los conflictos con los compañeros es difícil, ya que en estas edades los menores desean que se les dé todo cuando ellos lo pidan, sin controlarse, teniendo una gran impaciencia y no detienen sus impulsos. Más cerca de los 3 años, comienzan a desarrollar una mayor capacidad para turnarse y compartir, teniendo juegos sociales cada vez más avanzados.

Las habilidades socioemocionales se adquieren de forma gradual y a diferentes ritmos según las características y experiencias del niño. Estas habilidades están influenciadas en gran medida por el contexto, el modelo y las relaciones de los niños con quienes los rodean. La verdad es que incluso los adultos continúan progresando y desarrollando estas habilidades a lo largo de sus vidas, por lo que debe ser paciente y ayudar a su hijo en este proceso.

2.3 Definición de términos

Autoafirmación: Engloba comportamientos como saber defenderse y defender al resto, asumir un no de manera adecuada y expresar las diferencias de forma correcta. El niño es competente para exigir favores cuando él lo necesite, él quiere saber los motivos de lo que pasa y realiza preguntas sobre lo que este no sabe. Manifiesta lo que le llama la atención y lo que no. Es competente de aceptar sus falencias (Abugattas, 2016).

Conversación: Implica lo que está vinculado con las habilidades sociales verbales, ya sea como el mantener la atención y vista al momento de hablar, respetar los momentos en que el otro habla, ser suficiente para poder manifestar de forma innata momentos en los que se ha visto involucrado,

responder a las preguntas que le realizan y ser suficientes para hablar sobre experiencias (Abugattas, 2016).

Expresión de emociones: Enfatiza en las capacidades de saber volverse agradable y sociable, ser competente de manifestar con expresiones y palabras sus diferentes sentimientos y distinguir la del resto de personas. También es suficiente para emplear un tono de voz en relación al momento. Realiza halagos a sus compañeros y los atiende con agrado (Abugattas, 2016).

Habilidad para relacionarse: engloba que el menor sea apto de buscar a otros para poder jugar. Es parte de actividades autónomas como en equipo, es competente para manifestar sus cosas con sus amigos y solicitar prestado lo que requiera. También, es suficiente para entablar amistades fácilmente y conserva un buen vínculo con el resto. Es participativo en clase y está apto para seguir órdenes (Abugattas, 2016).

Habilidades sociales: Gismero (2000) afirma que las habilidades sociales son: Una serie de respuestas verbales y no verbales, normalmente autónomas y acontecimientos determinados, por medio de los que la persona manifiesta en un ambiente interpersonal sus requerimientos, emociones, intereses, ideas o derechos sin ser excesivos y de forma empática, respetando todo eso en el resto, que tiene como repercusión el autorreforzamiento y aumenta la probabilidad de lograr el reforzamiento externo (p. 11).

Modelo Didáctico Kusi Irqui: Según Murueta (2017), un modelo es “un sistema figurativo de la realidad, casi esquemático, vemos esta expresión frecuentemente utilizada como sinónimo de teoría del aprendizaje, o metodología de la enseñanza” (p. 22).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general.

1.0 El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de 4 años del nivel inicial en una Institución Educativa Estatal de Santa Eulalia.

2.4.2 Hipótesis específicas.

- 1.1 El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades para relacionarse en estudiantes de Educación inicial.
- 1.2 El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades de autoafirmación en estudiantes de Educación inicial.
- 1.3 El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades de expresión de emociones en estudiantes de Educación inicial.
- 1.4 El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades de conversación en estudiantes de Educación inicial.

CAPÍTULO III: MÉTODO

Este capítulo presenta aspectos como el nivel, tipo y diseño de investigación, la población y la muestra, las variables, su definición conceptual y operacional, cerrando con las técnicas de recolección de información, y por último, las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

Esta presentación toma como base lo sugerido por Sánchez y Reyes (2015), el nivel es de estudios explicativos o de contrastación de supuestos teóricos en donde se determina el efecto de una propuesta sobre las habilidades sociales.

El tipo de investigación es el de investigación sustantiva, por cuanto trata de explicar el efecto de un programa para desarrollar habilidades sociales, es de naturaleza explicativa.

El diseño para esta investigación es el cuasiexperimental. Estos diseños forman un grupo de control y experimental sin emparejarlos, se toman como están formados, para someterlos a un experimento (grupo experimental). La denominación específica el diseño, diseño de los grupos no equivalentes con Pres y posttest, esquematizada de la siguiente forma:

G.E.	O1	X	O2
G.C.	O3	-	O4

Donde:

G.E.	=	Grupo experimental
G.C.	=	Grupo de control
O1, O3	=	Pretest
O2, O4	=	Posttest
X	=	Tratamiento experimental
-	=	Sin aplicación

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

La población establecida para esta investigación son los niños de 4 años de educación inicial, de una institución educativa Estatal del distrito de Santa Eulalia.

Son niños varones y mujeres de un nivel sociocultural bajo; son un total de 40 niños.

3.2.2 Muestra.

La muestra se hace corresponder a la población. El muestreo es no probabilístico, intencional. Al tratarse de una investigación cuasiexperimental, se eligen los grupos intactos, siendo 27 niños para el grupo experimental y 19 niños para el grupo de control.

3.3 Variables de investigación

Definición conceptual

Variable independiente: Modelo Didáctico Kusi Irqui

Según Murueta (2017), un modelo es “un sistema figurativo de la realidad, casi esquemático, vemos esta expresión frecuentemente utilizada como sinónimo de teoría del aprendizaje, o metodología de la enseñanza” (p. 22).

Variable dependiente: Habilidades sociales

Gismero (2000) afirma que las habilidades sociales son: Una serie de respuestas verbales y no verbales, normalmente autónomas y acontecimientos determinados, por medio de los que la persona manifiesta en un ambiente interpersonal sus requerimientos, emociones, intereses, ideas o derechos sin ser excesivos y de forma empática, respetando todo eso en el resto, que tiene

como repercusión el autorreforzamiento y aumenta la probabilidad de lograr el reforzamiento externo (p. 11).

Definición operacional

Variable independiente: Modelo Didáctico Kusi Irqui

El modelo didáctico operacionalmente estará dividido en 20 sesiones de aprendizaje, estratégicamente distribuidas para promover las habilidades sociales.

Variable dependiente: Habilidades sociales

La variable habilidades sociales será operacionalizada en cuatro dimensiones: habilidades para relacionarse, autoafirmación, expresión de emociones y conversación, que serán medidas mediante un cuestionario.

Variables intervinientes:

- Sexo: niños varones y mujeres
- Número de hermanos: son 2, 3 o 5 hermanos
- Localización de la vivienda: Cerca de la institución educativa, así como alejada.
- Nivel socioeconómico: Bajo
- Nivel cultural del padre: Mayoría de los padres solo tienen estudios secundarios.

Tabla 1

Operacionalización de la variable habilidades sociales

Dimensiones	Indicadores	Ítems
	Colabora con los trabajos en equipo dando la iniciativa.	1,2,3
	Suele compartir sus pertenencias con sus compañeros.	4,5,6
Habilidades para relacionarse	Solicita prestado lo que le hace falta.	7,8,9
	Tiene una relación adecuada con sus compañeros.	10,11,12,13,14,15,16
	Recibe órdenes con facilidad.	17,18,19
	Se defiende y defiende a sus compañeros.	20,21,22
	Recibe una orden negativa y se queja adecuadamente.	23,24,25
	Utiliza formas adecuadas para pedir un favor cuando es necesario.	26,27,28
	Se interesa por conocer eventos nuevos	29,30,31
Autoafirmación	Se expresa sobre sus intereses y también de lo que le desagrada.	32,33,34,35
	Tiene facilidad para aceptar sus errores.	36,37,38
	Emite con palabras y gestos sus sentimientos.	39, 40, 41, 42,43,44,45
	Identifica las emociones de sus compañeros.	46,47,48
Expresión de emociones	Gradúa su voz según la ocasión lo amerite.	49,50,51
	Realiza cumplidos y acepta halagos de sus compañeros.	52,53,54
	Conserva los diálogos y sostiene diálogos cortos.	55,56,57,58
Conversación	Se manifiesta de forma espontánea según sus experiencias.	59,60,61,62
	Responde las interrogantes que le formulan.	63,64,65
	Utiliza una adecuada comunicación para hacerse entender.	66,67,68

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se detallan dos aspectos importantes acerca de las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Permite medir cada una de las dimensiones de la variable. A continuación, se detallará el test mencionado:

Ficha técnica

Nombre: Test de habilidades de interacción social

Autores: Shadia Abugattas Makhlouf

Lugar:	Lima – Perú
Año:	2016
Población:	De 3 a 6 años
Garantías Psicométricas:	
Validez:	Criterio de Jueces. Coeficiente “V” de Aiken
Confiabilidad:	Alfa de Cronbach 0,74
Forma de aplicación:	Individual y Colectiva
Duración de la Prueba:	45 a 60 minutos, aproximadamente.
Objetivos de la prueba:	Está destinada a valorar el desarrollo alcanzado del niño en las habilidades sociales
Baremos:	Normas en percentiles para el puntaje total y para cada subtest
Criterio de validación:	Instrumento formal, no estandarizado
	El instrumento es de amplia disponibilidad para investigadores.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En primer lugar, se realizó la presentación de la investigadora en la institución educativa y la explicación al director, subdirectora y a las maestras de 4 años del nivel inicial del propósito de la investigación. Todo está acompañado de un documento para que quede en constancia de formalidad.

En segundo lugar, se procedió a citar a los padres de los menores seleccionados para la muestra de la investigación para pedir la autorización y aclararle el propósito de esta investigación y solicitar la colaboración en el mismo.

En tercer lugar, se procedió a coordinar con la subdirectora del nivel inicial los días y horarios para la aplicación de la prueba con la finalidad de no

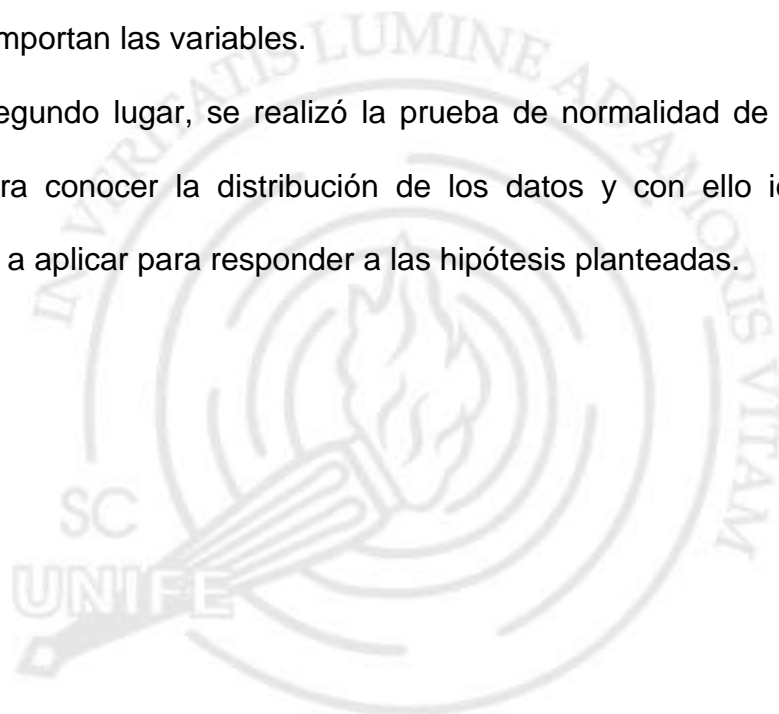
perjudicar las horas de clase de la maestra, ni interferir con las actividades programadas por la institución educativa.

En cuarto lugar, se procedió a la aplicación del test de habilidades sociales en los días y horarios programados.

El procesamiento de los datos se realizó por medio del software estadístico SPSS-24.

En primer lugar, obtuvieron estadísticos descriptivos como la media, mediana, desviación estándar y frecuencias, los cuales permitirán conocer cómo se comportan las variables.

En segundo lugar, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para conocer la distribución de los datos y con ello identificar las estadísticas a aplicar para responder a las hipótesis planteadas.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

El capítulo que se desarrolla a continuación tiene el objetivo de conocer los hallazgos que se obtuvieron luego de la aplicación del instrumento antes y después del tratamiento experimental en ambos grupos, presentando los resultados desde un punto de vista descriptivo e inferencial.

El objetivo de esta recolección de datos fue evaluar los efectos del Modelo Didáctico Kusi Irqui en el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de cuatro años del nivel inicial en una Institución Educativa Estatal de Santa Eulalia.

Siendo una investigación cuasiexperimental, se eligieron dos grupos intactos, con 27 estudiantes en el grupo experimental y 16 estudiantes en el grupo de control. A los grupos se les aplicó el test de habilidades de interacción social de Shadia Abugattas Makhoulf (2016) para niños de 3 a 6 años.

El capítulo está estructurado de acuerdo con las hipótesis planteadas, de las cuales se derivan los títulos a tener en cuenta:

- Efecto del programa en la dimensión habilidades para relacionarse
- Efecto del programa en la dimensión autoafirmación
- Efecto del programa en la dimensión expresión de emociones
- Efecto del programa en la dimensión conversación
- Efecto del programa en habilidades sociales

Este estudio tiene un 95 % de confianza, por lo tanto, un 5% de margen de error; en tal sentido, el nivel de significancia es 0,05.

En primer lugar, se realizó un análisis de la normalidad de las distribuciones. Para ello, se establecieron las hipótesis estadísticas:

H₀: No existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos.

H_a: Existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos.

Regla de decisión: $\alpha = 0,05$.

Prueba estadística: Shapiro-Wilk

Tabla 2

Pruebas de normalidad

	Grupos	Estadístico	Shapiro-Wilk	
			gl	Sig.
Pretest: Habilidades sociales	Grupo experimental	,693	27	,000
	Grupo de control	,768	16	,001
Postest: Habilidades sociales	Grupo experimental	,929	27	,005
	Grupo de control	,920	16	,007

Si alfa (Sig) > 0,05; Se falla en rechazar la Hipótesis nula

Si alfa (Sig) < 0,05; Se rechaza la Hipótesis nula

Siendo los valores de significancia de 0,000 y 0,000 para el pre y postest menores que el alfa establecido (Sig. < 0,05) en la prueba de Shapiro-Wilk, se rechaza la H₀ y se acepta la H_a. Entonces, por lo tanto, de acuerdo con estos resultados, se afirma que existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos

Gráficamente, también puede verificarse este resultado:

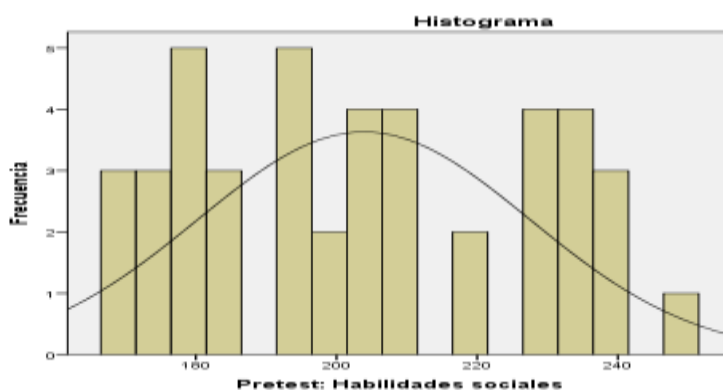


Figura 1. Distribución de frecuencias de los puntajes de la prueba de habilidades sociales en el pretest.

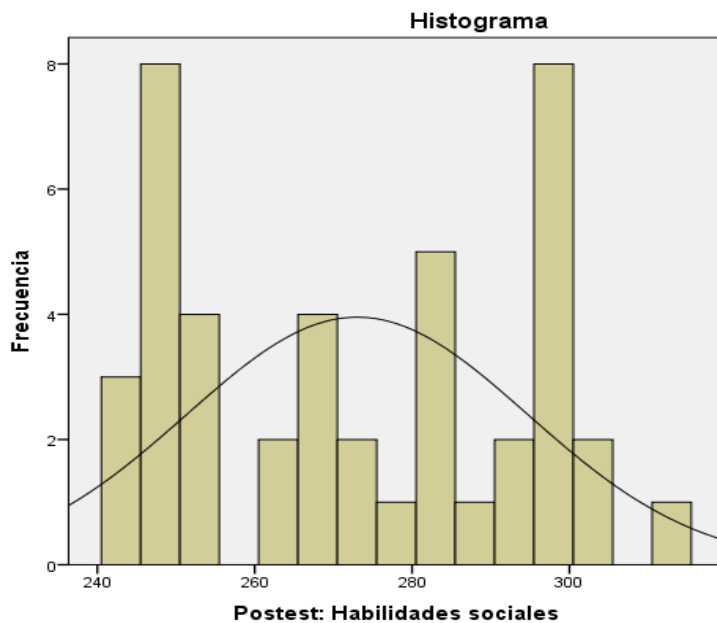


Figura 2. Distribución de frecuencias de los puntajes de la prueba de habilidades sociales en el postest.

En las gráficas presentadas, puede verse con claridad que las barras o rectángulos escapan a la línea de una distribución normal. Esto ratifica lo hallado con la prueba de Shapiro-Wilk. En ese sentido, para la contrastación de las hipótesis, tanto general como específicas, se debería utilizar estadísticos no paramétricos para este caso el estadígrafo “U de Mann-Whitney”.

4.1 Datos generales

A continuación, se presenta la estadística descriptiva sobre las variables intervinientes de los sujetos del presente estudio.

4.1.1 Sexo.

Los participantes de ambos grupos muestran el comportamiento siguiente según sexo.

Tabla 3

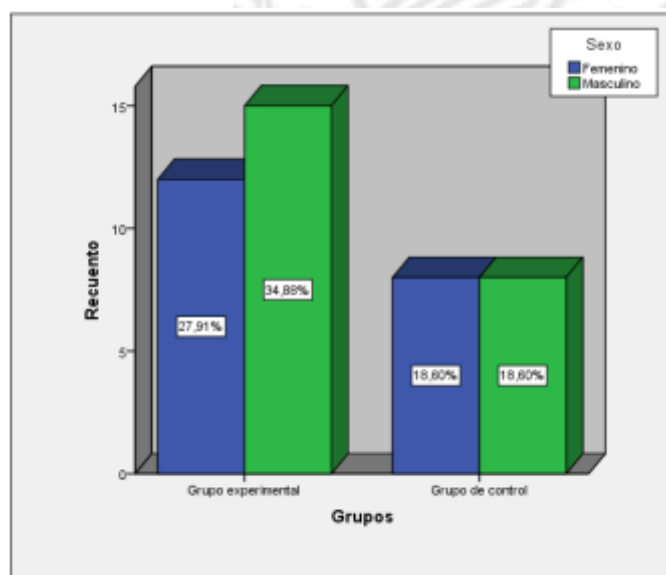
Distribución de los sujetos según sexo

Grupos			Sexo		Total
			Femenino	Masculino	
Grupo de control	F		8	8	16
	%		18,6	18,6	37,2
Grupo experimental	F		12	15	27
	%		27,9	34,9	62,8
Total	F		20	23	43
	%		46,5 %	53,5	100,0

La tabla 3, refleja la distribución de los niños según el sexo, se aprecia que el grupo de control con 16 niños representa al 37,2% de la muestra, y de ellos el 18,6% (8) son de sexo femenino y otro 18,6% (8) son de sexo masculino. Asimismo, se ubica al grupo experimental con 27 niños representa al 62,8% de la muestra, y de ellos el 34,9% (15) son de sexo masculino y el 27,9% (12) son de sexo femenino.

Una visión gráfica de los resultados es como sigue:

Figura 3. Porcentajes de los sujetos según su sexo



La figura 3 señala el porcentaje de sexo femenino en el grupo de control es de 18% y en el grupo experimental de 27,9%, y el porcentaje de sexo

masculino es de 18% en el grupo de control y en el grupo experimental de un 34,88%.

4.1.2 Número de hermanos.

Tabla 4

Distribución de los sujetos según número de hermanos

			N° de Hermanos		Total
			0 a 2 hermanos	3 a más hermanos	
Grupos	Grupo de control	f	15	1	16
		%	34,9	2,3	37,2
	Grupo experimental	f	26	1	27
		%	60,5	2,3	62,8
Total		f	41	2	43
		%	95,3%	4,7	100,0

En la tabla 4, se aprecia a los niños según el número de hermanos. Se aprecia que en el grupo de control un 34,9% (15) tienen hasta 2 hermanos y solo un 2,3% (1) tienen más de 3 hermanos. Asimismo, en el grupo experimental un 60,5% (26) tienen hasta 2 hermanos y solo un 2,3% (1) tienen más de 3 hermanos. Una visión gráfica de los resultados es como sigue:

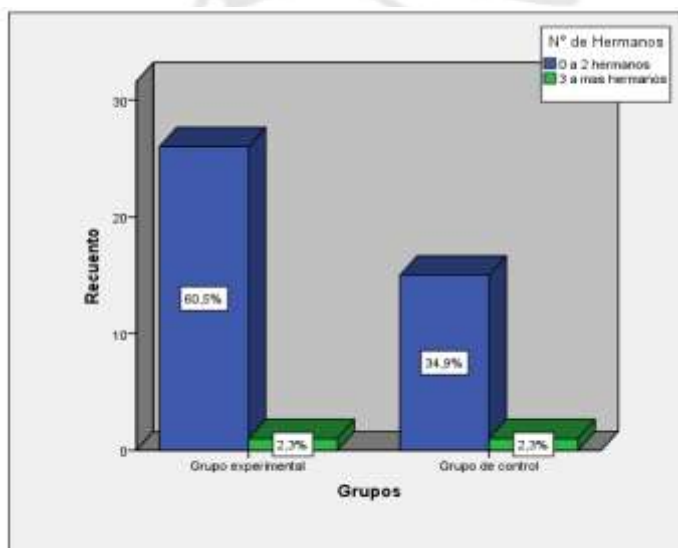


Figura 4. Porcentajes de los sujetos según N° de hermanos

En la figura 4 se aprecia el porcentaje de número de hermanos, un 60,5% del grupo experimental tienen de 0 a 2 hermanos y un 2,3% más de 3, por otro lado, un 34,9% del grupo de control tienen de 0 a 2 hermanos y un 2,3% más de 3.

Una visión gráfica de los resultados es como sigue:

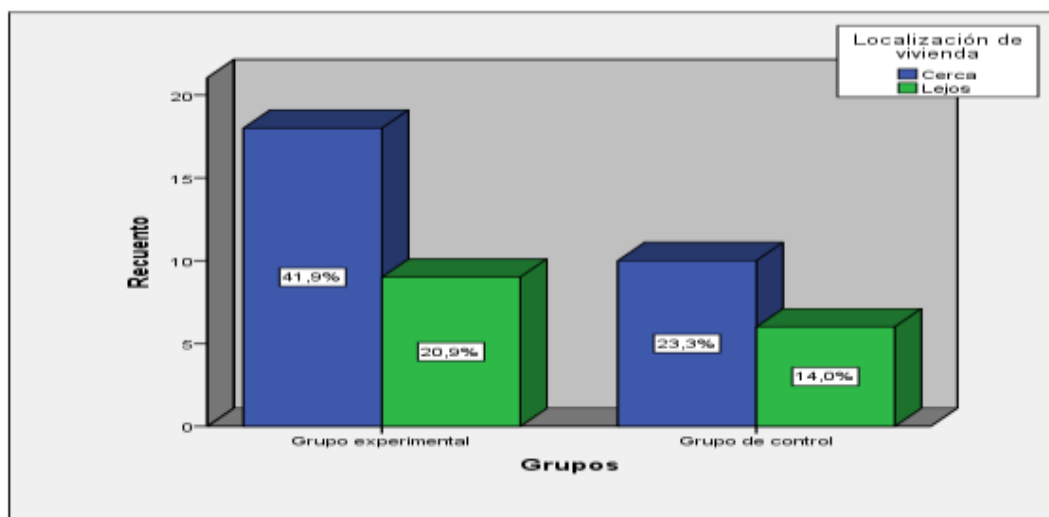


Figura 5. Porcentajes de los sujetos según localización de vivienda.

4.1.3 Localización de la vivienda.

Tabla 5

Distribución de los sujetos según localización de vivienda

Grupos			Localización de vivienda		Total
			Cerca	Lejos	
Grupo de control	f		10	6	16
	%		23,3	14,0	37,2
Grupo experimental	f		18	9	27
	%		41,9	20,9	62,8
Total	f		28	15	43
	%		65,1%	34,9	100,0

En la tabla 5, se aprecia la distribución de los niños según localización de vivienda, se aprecia que en el grupo de control un 23,3% (10) tienen su vivienda localizada cerca y el un 14% (6) lejos. Asimismo, en el grupo

experimental un 41,9% (18) tienen su vivienda localizada cerca y el 20,9% (9) lejos.

4.2 Efecto del programa en la dimensión habilidades para relacionarse

Era de interés de la investigación determinar el efecto del modelo didáctico Kusi Irqui en la dimensión habilidades para relacionarse. Los hallazgos que se obtuvieron, luego del recoger los datos mediante los instrumentos, se presentan a continuación.

4.2.1 Pretest.

Antes de la ejecución del modelo didáctico Kusi Irqui se aplicó el test de habilidades de interacción social, obteniéndose los siguientes valores descriptivos.

En la figura 5 se muestra el porcentaje de localización de vivienda, un 41,9% del grupo experimental tienen viven cerca y un 20,9% lejos, por otro lado, un 23,3% del grupo de control viven cerca y un 14% lejos.

También, es importante señalar que los puntajes obtenidos por los sujetos de la investigación o la medida de tendencia central que representa al grupo (media aritmética) pueden ser contrastados con una clasificación de niveles y rangos de las habilidades sociales y sus dimensiones. Esta es tal como sigue:

Tabla 6
Niveles y rangos para las habilidades sociales

Niveles	Muy deficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Muy eficiente
Habilidades para relacionarse	[19-34]	[35-49]	[50-65]	[66-80]	[81-95]
Autoafirmación	[19-34]	[35-49]	[50-65]	[66-80]	[81-95]
Expresión de emociones	[16-29]	[30-42]	[43-54]	[55-67]	[68-80]
Conversación	[14-25]	[26-36]	[37-48]	[49-59]	[60-70]
Habilidades sociales	[68-122]	[123-177]	[178-231]	[232-286]	[287-340]

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de las habilidades para relacionarse en el pretest.

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 27)	Control (n = 16)
Media	46,22	53,06
Mediana	50,00	52,50
Moda	57,00	52,00
Desviación estándar	12,77	5,19
Mínimo	20,00	45,00
Máximo	58,00	63,00

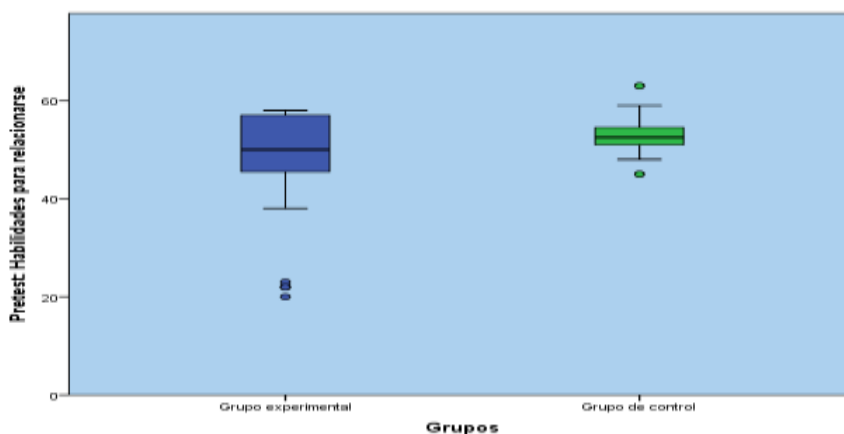


Figura 6. Habilidades para relacionarse en el pretest.

En la tabla 7, se aprecia que el GE tiene un puntaje máximo igual a 58 puntos, a diferencia del GC que logró una puntuación máxima igual a 63; el promedio mostrado por el GE es igual a 46,22 que según lo propuesto en la tabla de niveles y rangos indica que los estudiantes tienen deficientes habilidades para relacionarse; en el grupo de control, la media es 53,06, lo cual indica que los estudiantes tienen en proceso sus habilidades para relacionarse. En el grupo experimental, la mediana se encuentra cerca de su media, pero la moda está un poco lejos y por debajo de su media. En el grupo de control, las tres medidas de tendencia central están muy cerca entre sí. La dispersión en las distribuciones del grupo experimental es 12,77, indicando que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media. Asimismo, la dispersión en las distribuciones del grupo de control es 5,196, este valor indica

que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media.

Se puede decir, entonces, que el grupo experimental tiene condiciones parecidas al grupo de control en el pretest de habilidades para relacionarse. Para determinar si existe diferencia significativa entre los puntajes del pretest de los dos grupos se hará uso del test U de Mann-Whitney.

Denominación de hipótesis estadísticas:

H₀ No existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión habilidades para relacionarse antes de la aplicación del programa.

H_i Existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión habilidades para relacionarse antes de la aplicación del programa

Decisión para aceptar o rechazar hipótesis:

H₀ es aceptada si $p > 0,05$

H₀ es rechazada si $p < 0,05$

Estadístico de prueba:

Tabla 8

Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio

Grupos		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest: Las habilidades para relacionarse	Grupo experimental	27	22,98	620,50
	Grupo de control	16	20,34	325,50
	Total	43		

Tabla 9

Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes

	Pretest: Las habilidades para relacionarse
U de Mann-Whitney	189,500
W de Wilcoxon	325,500
Z	-0,667
Sig. asintótica (bilateral)	0,505

En la comparación entre ambos grupos en el pretest de las habilidades, los resultados de la prueba U de Mann Whitney indican que las habilidades para relacionarse tienen como resultado ($z = -0,667$, $p > 0,05$) que no difieren entre sí, donde el rango promedio es mayor en el grupo experimental (22,98) en referencia a los resultados del grupo de control (rango promedio= 20,34).

El grupo experimental y el grupo de control presentan un nivel similar de desarrollo en las habilidades para relacionarse. Es decir, los dos grupos presentan el mismo punto de partida antes de la aplicación del Módulo Kusi Irqui.

4.2.2 Postest.

Después de ejecutado el programa, se aplicó nuevamente el test de habilidades de interacción social. Y los resultados son los siguientes:

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de las habilidades para relacionarse en el postest ambos grupos

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 27)	Control (n = 16)
Media	71,81	55,69
Mediana	70,00	52,00
Moda	65,00	51,00
Desviación estándar	8,45	8,77
Mínimo	56,00	43,00
Máximo	88,00	71,00

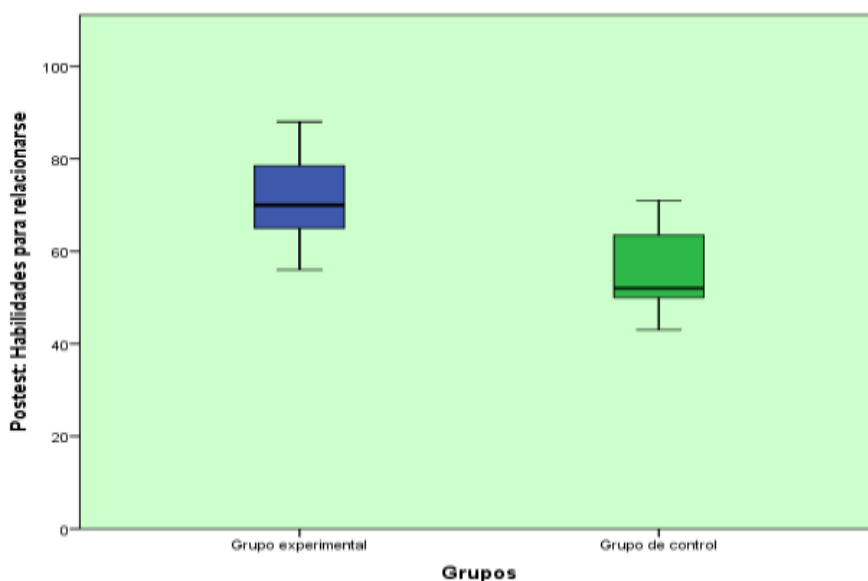


Figura 7. Habilidades para relacionarse en el postest.

En la tabla 10 se aprecia que el GE tiene un puntaje máximo igual a 88 puntos, a diferencia del GC que logró una puntuación máxima igual a 71; el promedio mostrado por el GE es igual a 71,81 que según lo propuesto en la tabla de niveles y rangos este resultado indica que los estudiantes tienen eficientes habilidades para relacionarse; en el grupo de control, la media es 55,69, indicando que los estudiantes tienen en proceso sus habilidades para relacionarse. En el grupo experimental, las tres medidas de tendencia central se están muy cerca entre sí. En el grupo de control, las tres medidas de tendencia central están muy cerca entre sí. La dispersión en la distribución del grupo experimental es 8,45 indicando que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media. Asimismo, la dispersión en la distribución del grupo de control es 8,77, este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media.

Para verificar si la diferencia entre los puntajes del postest de los dos grupos es significativa, se aplica el test “U de Mann-Whitney”.

Denominación de hipótesis estadísticas:

H₀ No existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión habilidades para relacionarse después de la aplicación del programa

H_i Existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión habilidades para relacionarse después de la aplicación del programa

Decisión para aceptar o rechazar hipótesis:

H₀ es aceptada si $p > 0,05$

H₀ es rechazada si $p < 0,05$

Estadístico de prueba:

Tabla 11

Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio

Grupos		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest: Las habilidades para relacionarse	Grupo experimental	27	29,31	791,50
	Grupo de control	16	9,66	154,50
	Total	43		

Tabla 12

Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes

	Postest: Las habilidades para relacionarse
U de Mann-Whitney	18,5000
W de Wilcoxon	154,500
Z	-4,964
Sig. asintótica (bilateral)	0,000

Luego de la aplicación del modelo didáctico Kusi Irqui (postest), se puede apreciar en la evaluación de entrada la presencia de notorias diferencias que son altamente significativas ($z = -4,964$, $p < 0,05$), resultado que favorece al grupo experimental mostrando un rango promedio mayor (29,31), resultado que es elevado en referencia a los resultados del grupo de control (9,66). En ese sentido, se optó por rechazar la H_0 y aceptar la H_1 . Es decir, los resultados obtenidos luego de la aplicación del Modelo Kusi Irqui muestran que el grupo experimental superó al grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis específica 1.1 que afirmaba que El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades para relacionarse en estudiantes de Educación inicial ha sido confirmada.

También es de interés determinar si existe un efecto del programa en las habilidades para relacionarse según las variables intervinientes.

Tabla 13
Prueba U de Mann-Whitney para variables intervinientes en ambos grupos de las habilidades para relacionarse

	Postest: Habilidades para relacionarse (Sexo)	Postest: Habilidades para relacionarse (N° de hermanos)	Postest: Habilidades para relacionarse (Localización de vivienda)
U de Mann-Whitney	60,000	9,000	66,000
W de Wilcoxon	184,000	360,000	111,000
Z	-1,273	-0,515	-0,774
Sig. asintótica (bilateral)	0,203	0,606	0,439

De acuerdo con lo hallado en la tabla anterior, se puede concluir que:

No hay diferencias significativas ($\text{sig.} > 0,05$) en ninguno de los casos, por lo tanto:

- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a las habilidades para relacionarse por igual al sexo femenino como al masculino.

- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a las habilidades para relacionarse por igual a los estudiantes con 0 a 2 hermanos como a los que tienen de 3 a más hermanos.
- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a las habilidades para relacionarse por igual a los estudiantes que viven lejos o cerca de la escuela.

4.3 Efecto del programa en la dimensión autoafirmación

Era de interés de la investigación determinar el efecto del modelo didáctico Kusi Irqui en la dimensión autoafirmación. Los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento se presentan a continuación.

4.3.1 Pretest.

Antes de la ejecución del modelo didáctico Kusi Irqui, se aplicó el test de habilidades de interacción social, obteniéndose los siguientes valores descriptivos.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la autoafirmación en el pretest ambos grupos.

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 27)	Control (n = 16)
Media	47,30	47,75
Mediana	51,00	46,50
Moda	50	45
Desviación estándar	12,94	3,87
Mínimo	19	45
Máximo	60	56

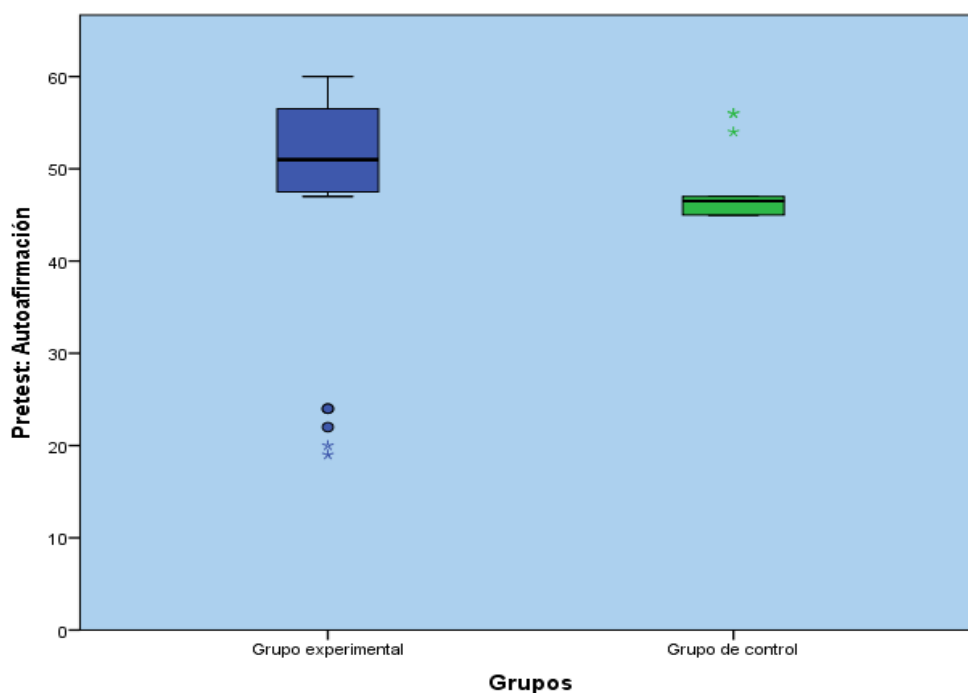


Figura 8. Autoafirmación en el pretest.

En la tabla 14, se aprecia que el GE tiene un puntaje máximo igual a 60 puntos, a diferencia del GC que logró una puntuación máxima igual a 56; el promedio mostrado por el GE es igual a 47,30. Según lo propuesto en la tabla de niveles y rangos este resultado indica que los estudiantes tienen una deficiente autoafirmación; en el grupo de control la media es 56, lo cual indica que los estudiantes tienen en proceso su autoafirmación. En el grupo experimental la mediana y la moda se encuentra cerca de su respectiva media. En el grupo de control las tres medidas de tendencia central están muy cerca entre sí. La dispersión en las distribuciones del grupo experimental es 12,94 indicando que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media. Asimismo, la dispersión en las distribuciones del grupo de control es 3,87, este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media.

Se puede decir, entonces, que el grupo experimental tienen condiciones parecidas al grupo de control en el pretest de autoafirmación. Para determinar si existe diferencia significativa entre los puntajes del pretest de los dos grupos, se hará uso del test U de Mann-Whitney

Denominación de hipótesis estadísticas:

H_0 No existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión autoafirmación antes de la aplicación del programa.

H_i Existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión autoafirmación antes de la aplicación del programa

Decisión para aceptar o rechazar hipótesis:

H_0 es aceptada si $p > 0,05$

H_0 es rechazada si $p < 0,05$

Estadístico de prueba:

Tabla 15

Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest: La autoafirmación	Grupo experimental	27	25,31	683,50
	Grupo de control	16	16,41	262,50
	Total	43		

Tabla 16

Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes

	Pretest: La autoafirmación
U de Mann-Whitney	126,500
W de Wilcoxon	262,500
Z	-0,258
Sig. asintótica (bilateral)	0,240

En la comparación entre ambos grupos en el pretest de las habilidades, los resultados de la prueba U de Mann Whitney indican que la autoafirmación, entre los grupos de estudio en el pretest ($z = -0,258$, $p > 0.05$) no difieren entre sí, donde el rango promedio es mayor en el grupo experimental (25,31) en referencia a los resultados del grupo de control (rango promedio= 16,41).

El grupo experimental y el grupo de control presentan un nivel similar de desarrollo en la autoafirmación. Es decir, los dos grupos presentan el mismo punto de partida antes de la aplicación del Módulo Kusi Irqui.

4.3.2 Postest.

Después de ejecutado el programa, se aplicó nuevamente el test de habilidades de interacción social. Y los resultados son los siguientes:

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de la autoafirmación en el postest ambos grupos

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 27)	Control (n = 16)
Media	77,52	58,56
Mediana	79,00	58,50
Moda	65	51
Desviación estándar	7,38	6,53
Mínimo	65	50
Máximo	90	68

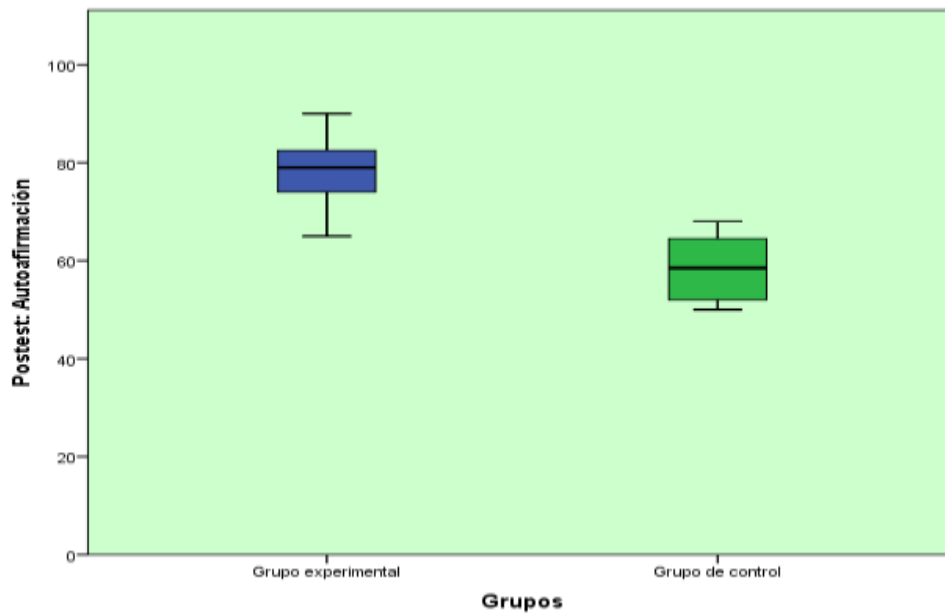


Figura 9. Autoafirmación en el posttest.

En la tabla 17 se aprecia que el GE tiene un puntaje máximo igual a 90 puntos, a diferencia del GC que logró una puntuación máxima igual a 68; el promedio mostrado por el GE es igual a 77,52 que según lo propuesto en la tabla de niveles y rangos este resultado indica que los estudiantes tienen eficiente su autoafirmación; en el grupo de control la media es 58,56, lo cual indica que los estudiantes tienen en proceso su autoafirmación. En el grupo experimental dos medidas de tendencia central se están muy cerca entre sí (media y mediana). Lo mismo ocurre en el grupo control. La dispersión en la distribución del grupo experimental es 7,38 este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media. Asimismo, la dispersión en la distribución del grupo de control es 6,53 este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media.

Para verificar si la diferencia entre los puntajes del postest de los dos grupos es significativa se aplica el test “U de Mann-Whitney”.

Denominación de hipótesis estadísticas:

H₀ No existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión autoafirmación después de la aplicación del programa

H_i Existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión autoafirmación después de la aplicación del programa

Decisión para aceptar o rechazar hipótesis:

H₀ es aceptada si $p > 0,05$

H₀ es rechazada si $p < 0,05$

Estadístico de prueba:

Tabla 18

Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio

Grupos		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest: La autoafirmación	Grupo experimental	27	29,44	795,00
	Grupo de control	16	9,44	151,00
	Total	43		

Tabla 19

Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes

Postest: La autoafirmación	
U de Mann-Whitney	15,000
W de Wilcoxon	151,000
Z	-5,057
Sig. asintótica (bilateral)	0,000

Luego de la aplicación del modelo didáctico Kusi Irqui (postest), se puede apreciar en la evaluación de entrada la presencia de notorias diferencias que son altamente significativas ($z = -5,057$, $p < 0,05$) resultado que favorece al grupo experimental mostrando un rango promedio mayor (29,44), resultado que es elevado en referencia a los resultados del grupo de control (9,44). En ese sentido, se optó por rechazar la H_0 y aceptar la H_1 . Es decir, los resultados obtenidos luego de la aplicación del Modelo Kusi Irqui muestran que el grupo experimental superó al grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis específica 1.2 que afirmaba que El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de la autoafirmación en estudiantes de Educación inicial; ha sido confirmada.

También es de interés determinar si existe un efecto del programa en la autoafirmación según las variables intervinientes.

Tabla 20

Prueba U de Mann-Whitney para variables intervinientes en ambos grupos de la autoafirmación

	Postest: Autoafirmación (Sexo)	Postest: Autoafirmación (N° de hermanos)	Postest: Autoafirmación (Localización de vivienda)
U de Mann-Whitney	58,500	12,000	79,000
W de Wilcoxon	178,500	363,000	250,000
Z	-1,541	-0,129	-0,103
Sig. asintótica (bilateral)	0,126	0,963	0,918

De acuerdo a lo hallado en la tabla anterior, se puede concluir que:

No hay diferencias significativas ($\text{sig.} > 0,05$) en ninguno de los casos, por lo tanto:

- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a la autoafirmación por igual al sexo femenino como al masculino.

- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a la autoafirmación por igual a los estudiantes con 0 a 2 hermanos como los que tiene 3 a más hermanos.
- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a la autoafirmación por igual a los estudiantes que viven lejos o cerca de la escuela.

4.4 Efecto del programa en la dimensión expresión de emociones

Era de interés de la investigación determinar el efecto del modelo didáctico Kusi Irqui en la dimensión expresión de emociones. Los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento se presentan a continuación.

4.4.1 Pretest.

Antes de la ejecución del modelo didáctico Kusi Irqui se aplicó el test de habilidades de interacción social obteniéndose los siguientes valores descriptivos.

Tabla 21
Estadísticos descriptivos de la expresión de emociones en el pretest ambos grupos.

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 27)	Control (n = 16)
Media	41,37	41,88
Mediana	46,00	42,00
Moda	46	39
Desviación estándar	11,41	3,03
Mínimo	17	39
Máximo	49	48

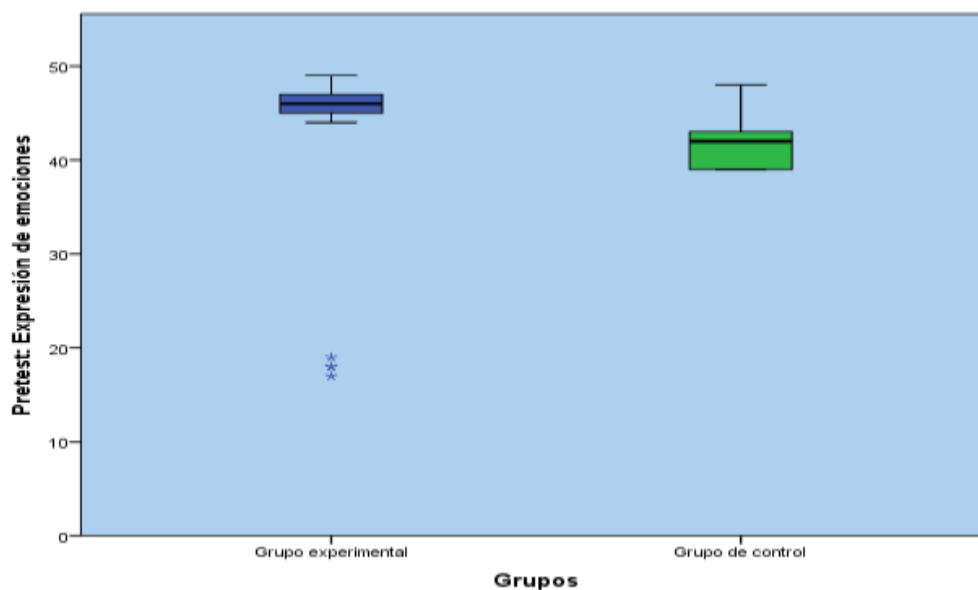


Figura 10. Expresión de emociones en el pretest.

En la tabla 21 se aprecia que el GE tiene un puntaje máximo igual a 49 puntos, a diferencia del GC que logró una puntuación máxima igual a 48; el promedio mostrado por el GE es igual a 41,37. Según lo propuesto en la tabla de niveles y rangos este resultado indica que los estudiantes tienen una deficiente expresión de emociones; en el grupo de control la media es 41,88, lo cual indica que los estudiantes tienen una deficiente expresión de emociones. En el grupo experimental la mediana y la moda se encuentran cerca de su respectiva media. En el grupo de control las tres medidas de tendencia central están muy cerca entre sí. La dispersión en las distribuciones del grupo experimental es 11,41 indicando que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media. Asimismo, la dispersión en las distribuciones del grupo de control es 3,03 este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media.

Se puede decir entonces, que el grupo experimental tienen condiciones parecidas al grupo de control en el pretest de expresión de emociones. Para

determinar si existe diferencia significativa entre los puntajes del pretest de los dos grupos se hará uso del test U de Mann-Whitney

Denominación de hipótesis estadísticas:

H₀ No existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión expresión de emociones antes de la aplicación del programa.

H_i Existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión expresión de emociones antes de la aplicación del programa

Decisión para aceptar o rechazar hipótesis:

H₀ es aceptada si $p > 0,05$

H₀ es rechazada si $p < 0,05$

Estadístico de prueba:

Tabla 22

Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest: La expresión de emociones	Grupo experimental	27	25,61	691,50
	Grupo de control	16	15,91	254,50
	Total	43		

Tabla 23

Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes

	Pretest: La expresión de emociones
U de Mann-Whitney	118,500
W de Wilcoxon	254,500
Z	-0,471
Sig. asintótica (bilateral)	0,013

En la comparación entre ambos grupos en el pretest de las habilidades, los resultados de la prueba U de Mann Whitney indican que la expresión de emociones, entre los grupos de estudio en el pretest ($z = -0,471$, $p > 0.05$) no difieren entre sí, donde el rango promedio es mayor en el grupo experimental (25,61) en referencia a los resultados del grupo de control (rango promedio= 15,91).

El grupo experimental y el grupo de control presentan un nivel similar de desarrollo en la expresión de emociones. Es decir, los dos grupos presentan el mismo punto de partida antes de la aplicación del Módulo Kusi Irqui.

4.4.2 Postest.

Después de ejecutado el programa, se aplicó nuevamente el test de habilidades de interacción social. Y los resultados son los siguientes:

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de la expresión de emociones en el postest ambos grupos

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 27)	Control (n = 16)
Media	65,11	50,19
Mediana	67,00	52,00
Moda	69	52
Desviación estándar	5,70	6,79
Mínimo	53	34
Máximo	72	60

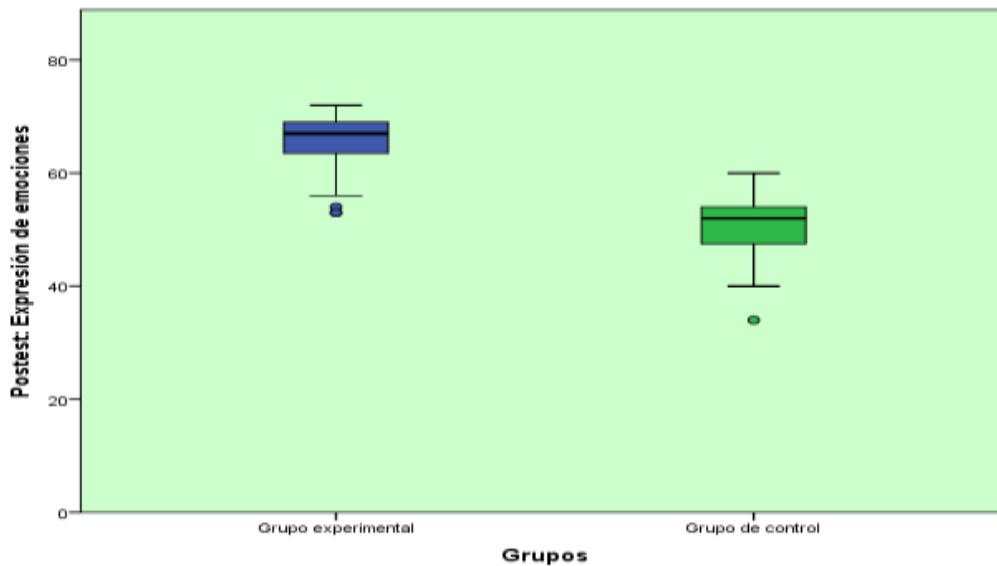


Figura 11. Expresión de emociones en el posttest.

En la tabla 24 se aprecia que el GE tiene un puntaje máximo igual a 72 puntos, a diferencia del GC que logró una puntuación máxima igual a 60; el promedio mostrado por el GE es igual a 66,11 que según lo propuesto en la tabla de niveles y rangos este resultado indica que los estudiantes tienen una eficiente expresión de emociones; en el grupo de control la media es 50,19, lo cual indica que los estudiantes tienen en proceso su expresión de emociones. En el grupo experimental las tres medidas de tendencia central se están muy cerca entre sí. En el grupo de control las tres medidas de tendencia central están muy cerca entre sí. La dispersión en la distribución es el grupo experimental es 5,70 este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media. Asimismo, la dispersión en las distribuciones del grupo de control es 6,79 este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media.

Para verificar si la diferencia entre los puntajes del posttest de los dos grupos es significativa se aplica el test "U de Mann-Whitney".

Denominación de hipótesis estadísticas:

H₀ No existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión expresión de emociones después de la aplicación del programa

H_i Existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión expresión de emociones después de la aplicación del programa

Decisión para aceptar o rechazar hipótesis:

H₀ es aceptada si $p > 0,05$

H₀ es rechazada si $p < 0,05$

Estadístico de prueba:

Tabla 25

Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest: La expresión de emociones	Grupo experimental	27	29,30	791,00
	Grupo de control	16	9,69	155,00
	Total	43		

Tabla 26

Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes

	Postest: La expresión de emociones
U de Mann-Whitney	19,000
W de Wilcoxon	155,000
Z	-4,963
Sig. asintótica (bilateral)	0,000

Luego de la aplicación del modelo didáctico Kusi Irqui (postest), se puede apreciar en la evaluación de entrada la presencia de notorias diferencias

que son altamente significativas ($z = -4,963$, $p < 0.05$), resultado que favorece al grupo experimental mostrando un rango promedio mayor (29,30) resultado que es elevado en referencia a los resultados del grupo de control (9,69). En ese sentido, se optó por rechazar la H_0 y aceptar la H_1 . Es decir, los resultados obtenidos luego de la aplicación del Modelo Kusi Irqui muestran que el grupo experimental superó al grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis específica 1.3 que afirmaba que El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de la expresión de emociones en estudiantes de Educación inicial ha sido confirmada.

También es de interés determinar si existe un efecto del programa en la expresión de emociones según las variables intervinientes.

Tabla 27

Prueba U de Mann-Whitney para variables intervinientes en ambos grupos de la expresión de emociones

	Postest: Expresión de emociones (Sexo)	Postest: Expresión de emociones (N° de hermanos)	Postest: Expresión de emociones (Localización de vivienda)
U de Mann-Whitney	67,000	12,500	78,000
W de Wilcoxon	187,000	13,500	123,000
Z	-1,131	-0,065	-0,156
Sig. asintótica (bilateral)	0,258	0,948	0,876

De acuerdo a lo hallado en la tabla anterior, se puede concluir que:

No hay diferencias significativas ($\text{sig.} > 0,05$) en ninguno de los casos, por lo tanto:

- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a la expresión de emociones por igual al sexo femenino como al masculino.
- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a la expresión de emociones por igual a los estudiantes con 0 a 2 hermanos como a los que tienen de 3 a más hermanos.

- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a la expresión de emociones por igual a los estudiantes que viven lejos o cerca de la escuela.

4.5 Efectos del programa en la dimensión conversación

Era de interés de la investigación determinar el efecto del modelo didáctico Kusi Irqui en la dimensión conversación. Los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento se presentan a continuación.

4.5.1 Pretest.

Antes de la ejecución del modelo didáctico Kusi Irqui, se aplicó el test de habilidades de interacción social obteniéndose los siguientes valores descriptivos.

Tabla 28

Estadísticos descriptivos de la conversación en el pretest ambos grupos.

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 27)	Control (n = 16)
Media	34,78	40,94
Mediana	39,00	40,00
Moda	42	40
Desviación estándar	9,79	2,84
Mínimo	14	36
Máximo	44	47

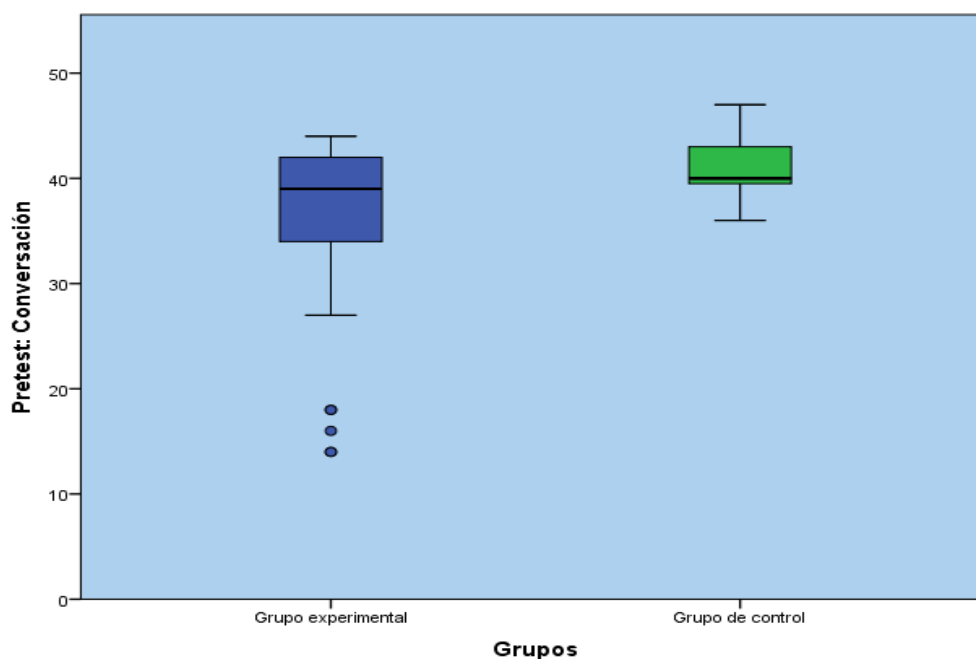


Figura 12. Conversación en el pretest.

En la tabla 28 se aprecia que el GE tiene un puntaje máximo igual a 44 puntos, a diferencia del GC que logró una puntuación máxima igual a 47; el promedio mostrado por el GE es igual a 34,78 que según lo propuesto en la tabla de niveles y rangos este resultado indicando que los estudiantes tienen una deficiente conversación; en el grupo de control la media es 40,94, lo cual indica que los estudiantes tienen en proceso la conversación. En el grupo experimental las tres medidas de tendencia central se encuentran separadas entre sí. En el grupo de control las tres medidas de tendencia central están muy cerca entre sí. La dispersión en las distribuciones del grupo experimental es 9,79 indicando que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media. Asimismo, la dispersión en las distribuciones del grupo de control es 2,84 este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media.

Se puede decir entonces, que el grupo experimental tienen condiciones parecidas al grupo de control en el pretest de conversación. Para determinar si existe diferencia significativa entre los puntajes del pretest de los dos grupos se hará uso del test U de Mann-Whitney

Denominación de hipótesis estadísticas:

H₀ No existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión conversación antes de la aplicación del programa.

H_i Existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión conversación antes de la aplicación del programa

Decisión para aceptar o rechazar hipótesis:

H₀ es aceptada si $p > 0,05$

H₀ es rechazada si $p < 0,05$

Estadístico de prueba:

Tabla 29

Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest: La conversación	Grupo experimental	27	18,91	510,50
	Grupo de control	16	27,22	435,00
	Total	43		

Tabla 30

Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes

	Pretest: La conversación
U de Mann-Whitney	132,500
W de Wilcoxon	510,500
Z	-1,109
Sig. asintótica (bilateral)	0,350

En la comparación entre ambos grupos en el pretest de las habilidades, los resultados de la prueba U de Mann Whitney indican que la conversación, entre los grupos de estudio en el pretest ($z = -1,109$, $p > 0.05$) no difieren entre sí, siendo mayor el rango promedio en el grupo de control (27,22) con respecto al grupo experimental (rango promedio= 18,91).

El grupo experimental y el grupo de control presentan un nivel similar de desarrollo en la conversación. Es decir, los dos grupos presentan el mismo punto de partida antes de la aplicación del Módulo Kusi Irqui.

4.5.2 Postest.

Después de ejecutado el programa, se aplicó nuevamente el test de habilidades de interacción social. Y los resultados son los siguientes:

Tabla 31

Estadísticos descriptivos de la conversación en el postest ambos grupos

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 27)	Control (n = 16)
Media	58,04	42,06
Mediana	60,00	39,50
Moda	64	50
Desviación estándar	6,28	10,16
Mínimo	47	28
Máximo	65	60

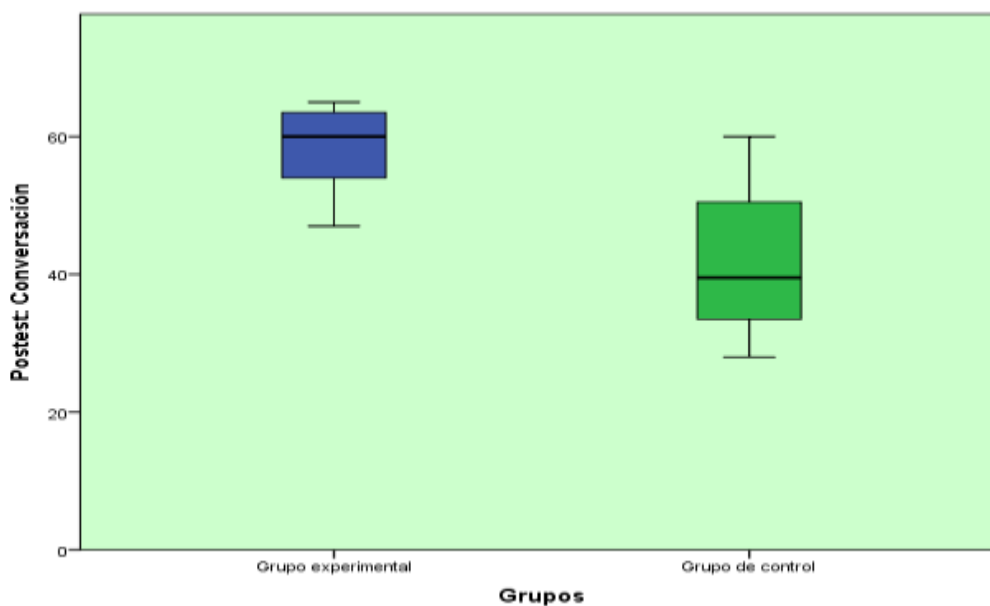


Figura 13. Conversación en el postest.

En la tabla 13 se aprecia que el GE tiene un puntaje máximo igual a 65 puntos, a diferencia del GC que logró una puntuación máxima igual a 60; el promedio mostrado por el GE es igual a 58,04 que según lo propuesto en la tabla de niveles y rangos este resultado indicando que los estudiantes tienen una eficiente conversación; en el grupo de control la media es 42,06, lo cual indica que los estudiantes tienen en proceso su conversación. En el grupo experimental las tres medidas de tendencia central se están muy cerca entre sí. En el grupo de control dos medidas de tendencia central están muy cerca entre sí (media y mediana). La dispersión en la distribución del grupo experimental es 6,28 indicando que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media. Asimismo, la dispersión en la distribución del grupo de control es 10,16, este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media.

Para verificar si la diferencia entre los puntajes del postest de los dos grupos es significativa, se aplica el test “U de Mann-Whitney”.

Denominación de hipótesis estadísticas:

H₀ No existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión conversación después de la aplicación del programa.

H_i Existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la dimensión conversación después de la aplicación del programa.

Decisión para aceptar o rechazar hipótesis:

H₀ es aceptada si $p > 0,05$

H₀ es rechazada si $p < 0,05$

Estadístico de prueba:

Tabla 32

Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest: La conversación	Grupo experimental	27	28,30	764,00
	Grupo de control	16	11,38	182,00
	Total	43		

Tabla 33

Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes

	Postest: La conversación
U de Mann-Whitney	46,000
W de Wilcoxon	182,00
Z	-4,280
Sig. asintótica (bilateral)	0,000

Luego de la aplicación del modelo didáctico Kusi Irqui (postest), se puede apreciar en la evaluación de entrada la presencia de notorias diferencias que son altamente significativas ($z = -4,280$, $p < 0.05$), resultado que favorece al grupo experimental mostrando un rango promedio mayor (28,30) resultado

que es elevado en referencia a los resultados del grupo de control (11,38). En ese sentido, se optó por rechazar la H_0 y aceptar la H_1 . Es decir, los resultados obtenidos luego de la aplicación del Modelo Kusi Irqui muestran que el grupo experimental superó al grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis específica 1.4 que afirmaba que El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de la conversación en estudiantes de Educación inicial; ha sido confirmada.

También es de interés determinar si existe un efecto del programa en la conversación según las variables intervinientes.

Tabla 34

Prueba U de Mann-Whitney para variables intervinientes en ambos grupos de la conversación

	Postest: Conversación (Sexo)	Postest: Conversación (N° de hermanos)	Postest: Conversación (Localización de vivienda)
U de Mann-Whitney	77,000	10,500	80,500
W de Wilcoxon	197,000	11,500	125,500
Z	-0,639	-0,323	-0,026
Sig. asintótica (bilateral)	0,523	0,815	0,980

De acuerdo a lo hallado en la tabla anterior, se puede concluir que:

No hay diferencias significativas (sig. > 0,05) en ninguno de los casos, por lo tanto:

- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a la conversación por igual al sexo femenino como al masculino.
- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a la conversación por igual a los estudiantes con 0 a 2 hermanos como a los que tienen de 3 a más hermanos.
- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a la conversación por igual a los estudiantes que viven lejos o cerca de la escuela.

4.6 Efectos del programa en la variable habilidades sociales

Era de interés de la investigación determinar el efecto del modelo didáctico Kusi Irqui en la variable habilidades sociales. Los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento se presentan a continuación.

4.6.1 Pretest.

Antes de la ejecución del modelo didáctico Kusi Irqui, se aplicó el test de habilidades de interacción social obteniéndose los siguientes valores descriptivos.

Tabla 35

Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en el pretest ambos grupos.

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 27)	Control (n = 16)
Media	169,67	183,63
Mediana	184,00	180,00
Moda	78	175
Desviación estándar	46,19	13,39
Mínimo	76	169
Máximo	210	211

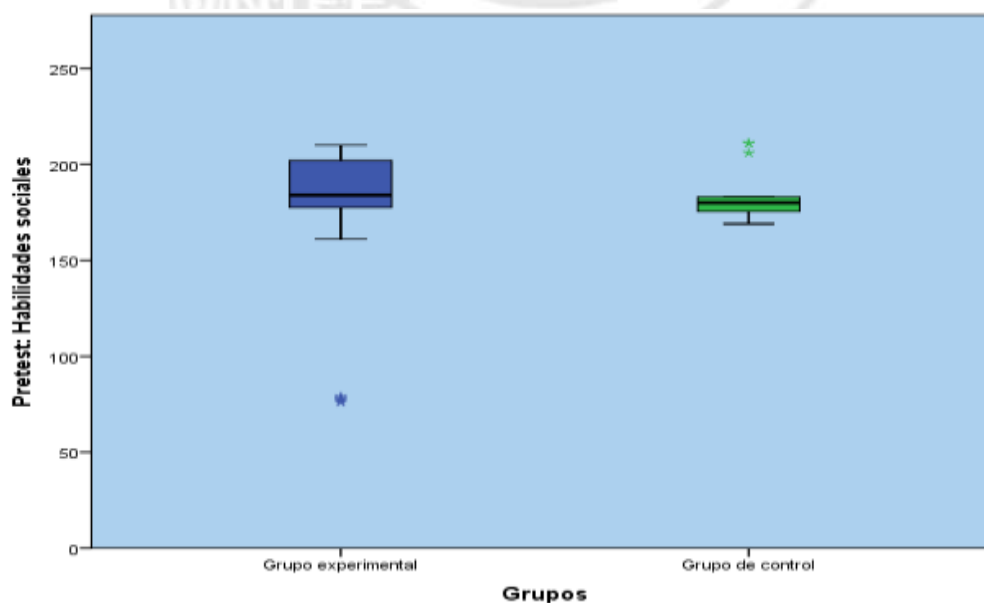


Figura 14. Habilidades sociales en el pretest

En la tabla 35 se aprecia que el GE tiene un puntaje máximo igual a 210 puntos, a diferencia del GC que logró una puntuación máxima igual a 211; el promedio mostrado por el GE es igual a 169,67 que según lo propuesto en la tabla de niveles y rangos indica que los estudiantes tienen deficientes habilidades sociales; en el grupo de control la media es 183,63, lo cual indica que los estudiantes tienen en proceso las habilidades sociales. En el grupo experimental la mediana se encuentra cerca de su media, pero la moda está un poco lejos y por debajo de su media. En el grupo de control las tres medidas de tendencia central están muy cerca entre sí. La dispersión en la distribución del grupo experimental es de 46,19 indicando que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media. Asimismo, la dispersión en las distribuciones del grupo de control es 13,39, este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media.

Se puede decir entonces, que el grupo experimental tienen condiciones parecidas al grupo de control en el pretest de habilidades sociales. Para determinar si existe diferencia significativa entre los puntajes del pretest de los dos grupos se hará uso del test U de Mann-Whitney

Denominación de hipótesis estadísticas:

H₀ No existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la variable habilidades sociales antes de la aplicación del programa.

H_i Existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la variable habilidades sociales antes de la aplicación del programa

Decisión para aceptar o rechazar hipótesis:

H₀ es aceptada si $p > 0,05$

H₀ es rechazada si $p < 0,05$

Estadístico de prueba:

Tabla 36

Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio

Grupos		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest: Las habilidades sociales	Grupo experimental	27	22,89	620,50
	Grupo de control	16	20,34	325,50
	Total	43		

Tabla 37

Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes

Pretest: Las habilidades sociales	
U de Mann-Whitney	184,500
W de Wilcoxon	325,500
Z	-0,667
Sig. asintótica (bilateral)	0,505

En la comparación entre ambos grupos en el pretest de las habilidades, los resultados de la prueba U de Mann Whitney indican que las habilidades sociales, entre los grupos de estudio en el pretest ($z = -0,667$, $p > 0,05$) no difieren entre sí, siendo mayor el rango promedio en el grupo de control (22,98) con respecto al grupo experimental (rango promedio= 20,34).

El grupo experimental y el grupo de control presentan un nivel similar de desarrollo en las habilidades sociales. Es decir, los dos grupos presentan el mismo punto de partida antes de la aplicación del Módulo Kusi Irqui.

4.6.2 Posttest.

Después de ejecutado el programa, se aplicó nuevamente el test de habilidades de interacción social. Y los resultados son los siguientes:

Tabla 38

Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en el posttest ambos grupos

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 27)	Control (n = 16)
Media	272,48	206,50
Mediana	274,00	206,00
Moda	297	239
Desviación estándar	24,88	27,51
Mínimo	231	164
Máximo	311	243

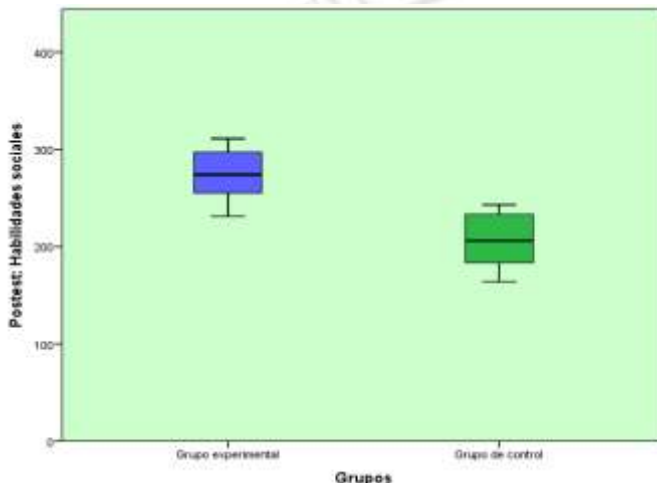


Figura 15. Habilidades sociales en el posttest.

En la tabla 38 se aprecia que el GE tiene un puntaje máximo igual a 311 puntos, a diferencia del GC que logró una puntuación máxima igual a 243; el promedio mostrado por el GE es igual a 272,48 que según lo propuesto en la tabla de niveles y rangos este resultado indicando que los estudiantes tienen eficientes habilidades sociales; en el grupo de control la media es 206,5, lo cual indica que los estudiantes tienen en proceso sus habilidades sociales. En el grupo experimental dos medidas de tendencia central se están muy cerca entre sí (media y mediana). Lo mismo ocurre en el grupo de control. La dispersión en

la distribución del grupo experimental es 24,88 indicando que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media. Asimismo, la dispersión en la distribución del grupo de control es 27,51, este valor indica que existe concentración entre los datos ya que no están dispersos con respecto a la media.

En la comparación entre ambos grupos en el postest de habilidades sociales. Para verificar si la diferencia entre los puntajes del postest de los dos grupos es significativa se aplica el test “U de Mann-Whitney”.

Denominación de hipótesis estadísticas:

H₀ No existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la variable habilidades sociales después de la aplicación del programa

H_i Existen diferencias significativas entre resultados que se obtuvieron por los sujetos del grupo experimental y del grupo de control en la variable habilidades sociales después de la aplicación del programa

Decisión para aceptar o rechazar hipótesis:

H₀ es aceptada si $p > 0,05$

H₀ es rechazada si $p < 0,05$

Estadístico de prueba:

Tabla 39

Diferencias obtenidas entre el rango promedio y suma de rangos entre los grupos de estudio

Grupos		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest: Las habilidades sociales	Grupo experimental	27	29,31	791,50
	Grupo de control	16	9,66	154,50
Total		43		

Tabla 40

Estadístico U de Mann-Whitney para contrastar hipótesis con muestras independientes

Postest: Las habilidades sociales	
U de Mann-Whitney	18.500
W de Wilcoxon	154.500
Z	-4,964
Sig. asintótica (bilateral)	0,000

Luego de la aplicación del modelo didáctico Kusi Irqui (post test) se puede apreciar en la evaluación de entrada la presencia de notorias diferencias que son altamente significativas ($z = -4,964$, $p < 0.05$), resultado que favorece al grupo experimental mostrando un rango promedio mayor (29,31) resultado que es elevado en referencia a los resultados del grupo de control (9,66). En ese sentido, se optó por rechazar la H_0 y aceptar la H_1 . Es decir, los resultados que se lograron hallar luego de la aplicación del Modelo Kusi Irqui muestran que el grupo experimental superó al grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis general que afirmaba que El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de Educación Inicial ha sido confirmada.

También es de interés determinar si existe un efecto del programa en las habilidades sociales según las variables intervinientes.

Tabla 41

Prueba U de Mann-Whitney para variables intervinientes en ambos grupos de las habilidades sociales

	Postest: Habilidades sociales (Sexo)	Postest: Habilidades sociales (N° de hermanos)	Postest: Habilidades sociales (Localización de vivienda)
U de Mann-Whitney	63,500	9,000	76,500
W de Wilcoxon	183,500	360,000	121,500
Z	-1,294	-0,514	-0,232
Sig. asintótica (bilateral)	0,196	0,607	0,817

De acuerdo a lo hallado en la tabla anterior, se puede concluir que:

No hay diferencias significativas (sig. > 0,05) en ninguno de los casos, por lo tanto:

- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a las habilidades sociales por igual al sexo femenino como al masculino.
- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a las habilidades sociales por igual a los estudiantes con 0 a 2 hermanos como a los que tienen de 3 a más hermanos.
- El módulo Kusi Irqui afecta positivamente a las habilidades sociales por igual a los estudiantes que viven lejos o cerca de la escuela.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este estudio tuvo como propósito verificar la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui en el incremento habilidades sociales en los niños de 4 años del nivel inicial en una IEE de Santa Eulalia en forma general y, en forma específica, en cada una de sus dimensiones: desarrollo de las habilidades para relacionarse, habilidades de autoafirmación, habilidades de expresión de emociones y habilidades de conversación.

5.1 Efecto del programa en la dimensión habilidades para relacionarse

El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades para relacionarse en estudiantes de Educación Inicial, lo cual se confirma con un promedio de 71,81 para el grupo experimental en el postest, lo cual indica que los estudiantes tienen eficientes habilidades para relacionarse. En cambio, los estudiantes del grupo de control tienen una media igual a 55,69, siendo en proceso sus habilidades para relacionarse. Además, se corrobora que existen diferencias altamente significativas ($z = -4,964$, $p < 0,05$) resultado que favorece al grupo experimental mostrando un rango promedio mayor (29,31) resultado que es elevado en referencia a los resultados del grupo de control que es igual a (9,66). Es decir, los resultados obtenidos luego de la aplicación del Modelo Kusi Irqui dan muestra de que el grupo experimental superó al grupo de control. De la misma forma, Troya (2018), en su estudio, concluye que la evaluación realizada a la muestra arrojó que hay dificultades en los menores al momento de realizar actividades lúdicas, por lo que el planteamiento de los juegos cumple con todos los temas y capacidades suficientes para lograr esa meta y poder solucionar las falencias que tienen los

menores. En tanto, Abugattas (2016) concibe que las habilidades sociales para relacionarse se refieren a las habilidades del menor para buscar a otros menores para poder jugar. Ser parte de actividades, ya sean autónomas como en equipo, teniendo determinación, ser competente para manifestar sus cosas con sus compañeros y prestarse algo de alguien si lo requiere. También, es competente para hacer amigos fácilmente y conserva un buen vínculo con el resto. Participa en sus clases y es competente para poder seguir mandatos.

Para mejorar las habilidades para relacionarse, el Modelo Didáctico Kusi Irqui cuenta con cinco actividades que enfatizan su desarrollo de habilidades mediante el juego con iniciativa lanzando una pelota a sus compañeros, juego en el patio y comparte sus juguetes con los demás, el juego dirigido pide por favor lo que necesita, el juego con diferentes instrumentos musicales y mantiene una relación con los demás y realiza movimientos de desplazamiento siguiendo las consignas, entre otros.

En función a lo anterior, se puede confirmar que, si se aplica el Modelo Didáctico Kusi Irqui, realizada en función de teorías del juego sustentadas por Vigotsky, se logra un efecto altamente significativo mejorando las habilidades para relacionarse del grupo experimental.

5.2 Efecto del programa en la dimensión autoafirmación

El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades de autoafirmación en estudiantes de Educación Inicial, lo cual se confirma con un promedio de 77,52 para el grupo experimental en el postest, lo cual indica que los estudiantes tienen eficientes habilidades de autoafirmación. En cambio, los estudiantes del grupo de control tienen una media igual a 58,56, siendo en proceso sus habilidades de autoafirmación.

Además, se corrobora que existen diferencias altamente significativas ($z = -5,057$, $p < 0,05$) resultado que favorece al grupo experimental mostrando un rango promedio mayor (29,44) resultado que es elevado en referencia a los resultados del grupo de control (9,44). Es decir, los resultados obtenidos luego de la aplicación del Modelo Kusi Irqui dan muestra de que el grupo experimental superó al grupo de control. De la misma forma, Guevara (2016), en su investigación, manifiesta que los alumnos aumentan de manera significativa sus habilidades sociales de comunicación y que se manifestaron más interactivos y colaborativos en el aula, demostrando la efectividad de las actividades lúdicas. En tanto, Abugattas (2016) concibe que la habilidad social de autoafirmación engloba comportamientos como saber interceder al resto, aceptar un “no” de forma correcta y manifestar sus descontentos correctamente. El menor es competente de demandar favores cuando lo requiera, le atrae saber el motivo de los acontecimientos y hace cuestiones sobre lo que no sabe. Expresa lo que le atrae y lo que le molesta. Es competente para poder aceptar sus falencias

Para mejorar las habilidades de autoafirmación, el Modelo Didáctico Kusi Irqui cuenta con cinco actividades que enfatizan su desarrollo de habilidades de autoafirmación mediante actividades como dramatiza escenas donde implica cuidarse y apoyar a los demás, así como acepta un no de manera apropiada y se expresa con libertad, indaga sobre situaciones nuevas, juega con material didáctico y manifiesta lo que le agrada y lo que le desagrada, identifica lo que le agrada y lo que le desagrada, participa activamente expresando sus ideas e intereses, juega y soluciona problemas para integrar al grupo, opina y pide

favor con lo que necesita y asume con responsabilidad una consigna dada y acepta sus errores.

En función a lo anterior, se puede confirmar que, si se aplica el Modelo Didáctico Kusi Irqui, realizada en función de teorías del juego sustentadas por Vigotsky, se logra un efecto altamente significativo mejorando las habilidades de autoafirmación del grupo experimental.

5.3 Efecto del programa en la dimensión expresión de emociones

El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades de expresión de emociones en estudiantes de Educación Inicial, lo cual se confirma con un promedio de 65,11 para el grupo experimental en el posttest, lo cual indica que los estudiantes tienen eficientes habilidades de expresión de emociones. En cambio, los estudiantes del grupo de control tienen una media igual a 50,19, siendo en proceso sus habilidades de expresión de emociones, además se corrobora que existen diferencias altamente significativas ($z = -4,963$, $p < 0,05$) resultado que favorece al grupo experimental mostrando un rango promedio mayor (29,30) resultado que es elevado en referencia a los resultados del grupo de control (9,69). Es decir, los resultados obtenidos luego de la aplicación del Modelo Kusi Irqui dan muestra de que el grupo experimental superó al grupo de control. De la misma forma, Chavieri (2017), en su estudio, afirmó que se encontró un vínculo positivo de forma significativa entre las actividades lúdicas cooperativas y las habilidades sociales, de igual manera con la cooperación, participación y la diversión. En tanto, Abugattas (2016) concibe que la habilidad social de expresión de emociones se trata de las capacidades de saber ser apacible y empático, ser competente para manifestar con semblante y expresiones sus diferentes

sentimientos y distinguir los sentimientos del resto. También, es competente para emplear un tono de voz en relación con el caso. Hace halagos a sus compañeros y los acepta con complacencia

Para mejorar las habilidades de expresión de emociones, el Modelo Didáctico Kusi Irqui cuenta con cinco actividades que enfatizan su desarrollo de habilidades de expresión de emociones mediante actividades como dialogar y expresar gestualmente la conveniencia con sus compañeros, juega asumiendo roles de aceptación de las emociones de los demás, reconoce las emociones de los demás, baila y canta utilizando diferentes tonos de voz de acuerdo con la situación, guía y recibe con agrado las muestras de afecto, juega utilizando diferentes tonos de voz según lo indicado, juega con los demás y asume los cumplidos, juega en el sector del hogar y se expresa con gestos y palabras con que se siente.

En función de lo anterior, se puede confirmar que, si se aplica el Modelo Didáctico Kusi Irqui, realizada en función a teorías del juego sustentadas por Vigotsky, se logra un efecto altamente significativo, mejorando las habilidades de expresión de emociones del grupo experimental totalmente.

5.4 Efecto del programa en la dimensión conversación

El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades de conversación en estudiantes de Educación Inicial, lo cual se confirma con un promedio de 58,04 para el grupo experimental en el postest, lo cual indica que los estudiantes tienen eficientes habilidades de conversación y en los estudiantes elegidos para el grupo de control tienen una media igual a 42,06, siendo en proceso sus habilidades de conversación, además se corrobora que existen diferencias altamente significativas ($z = -4,280$, $p < 0,05$)

resultado que favorece al grupo experimental mostrando un rango promedio mayor (28,30) resultado que es elevado en referencia a los resultados del grupo de control (11,38). Es decir, los resultados obtenidos luego de la aplicación del Modelo Kusi Irqui dan muestra de que el grupo experimental superó al grupo de control. De la misma forma, el estudio de Depaz y Asencios (2016) concluye en que las actividades lúdicas sí repercuten en forma significativa en el desempeño de las capacidades sociales en los menores, mostrando un avance en el equipo experimental, demostrando que las actividades son una buena técnica didáctica para el reforzamiento de dichas habilidades. En tanto, Abugattas (2016) concibe que la habilidad social de conversación engloba todo lo enfocado a las habilidades sociales verbales, exactamente: conservar la atención y vista en conversaciones pequeñas de (10-20 minutos), comenzar el respeto a los distintos turnos de palabra, ser apto para manifestar de forma espontánea situaciones en los que ha estado relacionado, contestar las cuestiones que le hacen y ser apto de opinar acerca de sus mismas vivencias

Para mejorar las habilidades de conversación, el Modelo Didáctico Kusi Irqui cuenta con cinco actividades que enfatizan su desarrollo de habilidades de conversación mediante actividades como cantar y conversar manteniendo la mirada, observar tarjetas léxicas y responde a las preguntas que se le hace, utiliza un lenguaje adecuado para comunicarse, juega con comillas y se hace entender para comunicarse, es espontáneo y con iniciativa, juega y dialoga conversando con sus demás compañeros y contesta preguntas durante el juego.

En función de lo anterior, se puede confirmar que, si se aplica el Modelo Didáctico Kusi Irqui, realizada en función de teorías del juego sustentadas por

Vigotsky, se logra un efecto altamente significativo mejorando las habilidades de conversación del grupo experimental.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades para relacionarse en estudiantes de Educación Inicial, lo cual se confirma con un promedio de 71,81 para el grupo experimental en el postest, esto indica que los estudiantes tienen eficientes habilidades para relacionarse y los estudiantes del grupo de control tienen una media igual a 55,69, estando en proceso sus habilidades para relacionarse.
2. El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades de autoafirmación en estudiantes de Educación Inicial, lo cual se confirma con un promedio de 77,52 para el grupo experimental en el postest, esto indica que los estudiantes tienen eficientes habilidades de autoafirmación y los estudiantes del grupo de control tienen una media igual a 58,56, estando en proceso sus habilidades de autoafirmación.
3. El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades de expresión de emociones en estudiantes de Educación Inicial, lo cual se confirma con un promedio de 65,11 para el grupo experimental en el postest, lo cual indica que los estudiantes tienen eficientes habilidades de expresión de emociones y los estudiantes del grupo de control tienen una media igual a 50,19, estando en proceso sus habilidades de expresión de emociones.

4. El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades de conversación en estudiantes de Educación Inicial, lo cual se confirma con un promedio de 58,04 para el grupo experimental en el postest, esto indica que los estudiantes tienen eficientes habilidades de conversación y los estudiantes del grupo de control tienen una media igual a 42,06, estando en proceso sus habilidades de conversación.
5. El Modelo Didáctico Kusi Irqui mejora significativamente el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de 4 años del nivel inicial en una Institución Educativa Estatal de Santa Eulalia, lo cual se confirma con un promedio de 272,48 para el grupo experimental en el postest, lo cual indica que los estudiantes tienen eficientes habilidades de conversación y los estudiantes del grupo de control tienen una media igual a 206,5, siendo en proceso sus habilidades de conversación.

6.2 Recomendaciones

Para estudios posteriores

- Realizar estudios sobre dinámica grupal, lo cual hará posible la discusión colectiva de los problemas encontrados en la educación de los niños.
- Proponer variedad de actividades de aprendizaje para la modificación de las percepciones y concepciones en las habilidades sociales.

Para la institución educativa

- Sugerir la atención individual paralela que permite modelar habilidades sociales específicas a través de procedimientos e instrucciones modificadas para efectos deseados.

- Proponer una secuencia en la realización de sesiones porque es un procedimiento que permite la distribución del tiempo de asistencia, indicando a los participantes que las sesiones tienen una secuencia de objetivos que deben cumplirse.
- Identificación de estudiantes que requieren este programa a través de información de las madres de familia. Este historial servirá de base para la aplicación del programa en los diferentes grados.

Para docentes y psicólogas

- Enfatizar acciones que describen el entorno físico, los materiales educativos y las relaciones entre los estudiantes, a través de actividades grupales, interacciones sociales que alienta buscar la información.
- Reforzar comportamientos sociales verbales y no verbales donde se involucran los educadores para la recopilación y seguimiento de la información.
- Considerar la enseñanza de las normas de convivencia para incrementar la posibilidad de que los estudiantes lleguen a tener buenas relaciones interpersonales y aprendan conductas sociales adecuadas que serán de utilidad lo largo de la vida.
- Participar con mayor posibilidad en actividades del aula en forma asertiva teniendo un repertorio profesional que favorezca la cohesión social.
- Favorecer el uso del juego en la pluralidad de acciones de los estudiantes, estableciendo amistades entre compañeros, promoviendo diferentes sentimientos e incentivando la curiosidad en una participación

activa de crecimiento energético y libre de conflictos donde se pueda lograr el equilibrio encontrado en la vida cotidiana.

Para los padres de familia

- Mantener una actitud de respeto y cercanía con sus hijos.
- Establecer una relación cercana con la escuela para compartir información del comportamiento del niño e identificar posibles conductas no deseadas.
- Participar en talleres para padres sobre comportamientos de los niños. Aprender, practicar y usar cotidianamente técnicas y estrategias dirigidas a mejorar el clima social en casa.



REFERENCIAS

- Abugattas, S. (2016). *Construcción y validación del test habilidades de interacción social en niños de 3^a a 6 años de los distritos de Surco y La Molina de Lima*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima). Recuperado de https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4012/Abugattas_Makhlouf_Shadia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aubone, N. (2016). *Habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal* (Tesis doctoral, Universidad Abierta Interamericana, Argentina). Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC121372.pdf>
- Caballo, V. (2015). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/25934934.pdf>
- Chavieri, M. (2017). *Juegos cooperativos y habilidades sociales en niños del II ciclo de la Institución Educativa Alfredo Bonifaz, Rímac, 2016* (Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo, Perú) Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8627/Chavieri_SMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coba, G. (2018). *Promoción de habilidades sociales en niños y niñas de 1ro de básica utilizando juegos digitales*. (Tesis de maestría, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal). Recuperado de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3408/1/UPTIC%20Relatorio%20Gabriela%20Coba_VFinal_15junho2018.pdf
- Cotrina, S. (2015). *Habilidades sociales en niños de cuatro años durante sus actividades de juego* (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú). Recuperado de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6378/COTRINA_CERDAN_SONYI_HABILIDADES_JUEGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De los Santos, S. y Magallanes, G. (2018). *Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de cinco años de educación inicial del área de personal social de una Institución Educativa privada de Santiago de Surco* (Tesis de licenciatura, Universidad Marcelino Champagnat, Perú) Recuperado de <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/447>
- De Zubiria, J. (2006). *Los modelos Pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

- Delgado, A. (2017). *Habilidades sociales en educación infantil*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/70697/DELGADO%20ARCIA%20ALBA%20ROCIO.pdf?sequence=1>
- Depaz, W. y Asencios, S. (2016). *Los juegos cooperativos y su influencia en el desarrollo de habilidades sociales de los niños de 4 años de la I.E.I. N°098 de Huaripampa Alto, Distrito de San Marcos* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú). Recuperado de http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/2794/T033_44082179_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Espada, B. (2016). *Depsicologia.com*. Recuperado de [psicologia.com: http://depsicologia.com/la-teoria-del-desarrollo-psicosocial-deerikson/](http://depsicologia.com/la-teoria-del-desarrollo-psicosocial-deerikson/)
- Flórez, R. y Castro, J. (2016). *Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela*. Bogota: IDEP. Recuperado de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Aprendizaje_y_cognicion_IDEP.pdf
- Fresán, M. y Moreno, T. (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf
- Gil, S. y Llinar, A. (2020). *Habilidades Sociales. Grandes herramientas para pequeños guerreros*. España: Flamboyant.
- Gismero, E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada
- Gómez, T. (2016). *Habilidades sociales en el aula de Educación Infantil* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, España). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/19677/1/TFG-G%201943.pdf>
- González, A. (2017). *Influencia del juego en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas del grado pre-jardín del Centro de Desarrollo Infantil Popular-Villavicencio* (Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia). Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/7046/TPED_Gonz%C3%A1lezSativaAidaLucia_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guevara, A. (2016). *Juegos Activos en la habilidad social de comunicación en los niños de 03, 04 y 04 años de la I.E.I N° 379 de la Granja, Querocoto, 2014* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca, Perú). Recuperado de <http://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/UNC/1262/JUEGOS%20ACTIVOS%20EN%20LA%20HABILIDAD%20SOCIAL%20DE%20COMUN>

ICACI%C3%93N%20EN%20LOS%20NI%C3%91OS%20DE%2003%2C%2004%20Y%2005%20A%C3%91OS%20DELA%20I.E.I.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hiriyappa, B. (2018). *El aprendizaje y sus teorías*. México: BabelCube Books.

Márquez, I. (2015). *El desarrollo de las capacidades comunicativas y sociales en niños de 2-3 años durante el juego* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/8464/Tesis%20de%20grado-%20Mar%C3%ADa%20Isabel%20M%C3%A1rquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Murueta, M. (2017). *Alternativas para nuevas prácticas educativas. 8 Nuevos modelos educativos*. México: Amapsi. Recuperado de <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/153/Libro%2008%20-%20Nuevos%20modelos%20educativos.pdf>

Olivares, S. (2015). *El juego como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños de tercer grado de primaria de la Institución Educativa San Juan Bautista de Catacaos-Piura*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Piura, Perú). Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2674/EDUC_033.pdf?sequence=1

Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010) *Habilidades sociales*. España: Editex.

Prato, J. y Sarabia, A. (2011). *Manual para operadores de la Guía ¿Mucho, poquito o nada?* Uruguay: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/uruguay/spanish/manual_operadores_con_tapa.pdf

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.

Sanchez, T., Vizcaya, D. y Zamora, P. (2017). *Habilidades sociales: Una mirada pedagógica desde los espacios de juego* (Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia). Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1590/sancheztania2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Troya, Z. (2018). *Actividades lúdicas, para el desarrollo de habilidades sociales, en estudiantes de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, Jaen-2018*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú). Recuperado de <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/2711/BC-TESTMP-1575.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

APÉNDICE

APÉNDICE A : Modelo de Carta de Consentimiento Informado

APÉNDICE B : Declaración Jurada Autorización de Uso del Instrumento



APÉNDICE A

MODELO DE CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL PROYECTO

Por el presente, Yo, autorizo que mi menor hijo(a)..... de Inicial participe en la investigación conducida por la tesista TAMIRA ANJELUZ CABALLERO ROMERO, de la Universidad Femenina del sagrado Corazón UNIFE, quien se encuentra elaborando su tesis titulada: "MODELO DIDÁCTICO KUSI IRQUI PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL" para obtener el Grado Académico de DOCTORA EN EDUCACIÓN.

Tengo plena información de que el objetivo de este estudio, es Determinar la efectividad del Modelo Didáctico Kusi Irqui en el desarrollo de las habilidades para relacionarse en estudiantes de Educación Inicial; asimismo, se me ha indicado que mi menor hijo(a), tendrá que responder un test a cuya duración es 40 minutos, aproximadamente.

Entiendo que la información que se obtenga en esta prueba, es estrictamente confidencial y no será utilizada sin mi consentimiento para otros fines, que no sean los de este estudio.

Lima, 15 de abril de 2019

.....
Firma
Nombre/s y apellidos del Padre/Madre/Apoderado
DNI:

APÉNDICE B

DECLARACIÓN JURADA

Autorización de uso del instrumento

Yo, TAMIRA ANJELUZ CABALLERO ROMERO, identificada con DNI N° 06603256 con código de universitario N° 2061900008, autora de la investigación denominada: *MODELO DIDÁCTICO KUSI IRQUI PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL*, declaro bajo juramento que el “Test de habilidades de interacción sociales” cuya autora es Shadia Abugattas Makhlouf.

TAMIRA ANJELUZ CABALLERO ROMERO

Código 2161940001

DNI 2061900008

Email: tamira.caballeror@unife.pe



MODELO DIDÁCTICO KUSI IRQUI

I. PRESENTACIÓN

Este trabajo se desarrolla a partir de la constatación de la reiterada denuncia de padres y docentes sobre problemas de disciplina y aprendizaje de los alumnos de la institución. Las clases tienen una etapa de transición, ya sea por el momento del nivel inicial, han sido blanco frecuente de quejas y falta de comprensión y gestión adecuada por parte de los educadores. Quejas como hablar demasiado alto, no esperar tu turno para hablar, dificultades de aprendizaje, reír o ridiculizar al colega, no escuchar al profesor, han llenado la lista de quejas que llegan al equipo directivo.

Además, el avance generalizado de la violencia en la educación inicial exige nuevas y eficaces respuestas educativas para cambiar el escenario actual. Esto resalta la aplicación del Modelo Didáctico Kusi Irqui ante la urgente necesidad de desarrollar las habilidades sociales presenten propuestas comprometidas con la sociedad a la que pertenecen, buscando, en un esfuerzo conjunto y deliberado, construir estrategias para la prevención de problemas sociales y para la construcción de factores protectores para los jóvenes. población que necesita tu ayuda.

II. JUSTIFICACIÓN

El “Modelo Didáctico Kusi Irqui” se hace evidente la necesidad de que la escuela haga uso de estrategias que tomen en cuenta los aspectos relacionales en el aula. En esta dirección, la propuesta de intervención que busca que los estudiantes se involucren en relaciones interpersonales más maduras y satisfactorias (para ambas partes). Se piensa que, de esta manera, la escuela estará cumpliendo con su función social, ya que desarrolla recursos educativos y respuestas para enfrentar situaciones de riesgo para el desarrollo de las personas, así

como para actuar de manera profiláctica en relación al fracaso escolar y problemas de conducta. sabiendo que ambos están interconectados.

Como beneficio del “Modelo Didáctico Kusi Irqui” el trabajo tuvo como objetivo desarrollar una propuesta de intervención que buscara promover, desarrollar y / o potenciar la competencia social de los estudiantes, con el objetivo de construir o fortalecer lazos y vínculos sociales. Estos deberían actuar como factores protectores para el desarrollo psicosocial de estos individuos.

III. OBJETIVOS

Objetivo general

- 1.0 Aplicar el Modelo Didáctico Kusi Irqui para mejorar el desarrollo de las habilidades para relacionarse en estudiantes de Educación Inicial.

Específicos:

- 1.1 Desarrollar un Modelo Didáctico Kusi Irqui para mejorar el desarrollo de las “habilidades para relacionarse”.
- 1.2 Desarrollar un Modelo Didáctico Kusi Irqui para mejorar el desarrollo de las “habilidades de autoafirmación”
- 1.3 Desarrollar un Modelo Didáctico Kusi Irqui para mejorar el desarrollo de las “habilidades de expresión de emociones”.
- 1.4 Desarrollar un Modelo Didáctico Kusi Irqui para mejorar el desarrollo de las “habilidades de conversación”.

IV. PLANIFICACIÓN

N° Act.	Título de la actividad	Planificación
1.	Conociéndonos más	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juega con iniciativa lanzando una pelota a sus compañeros (D1) ➤ Dialoga y expresa gestualmente la conveniencia con sus compañeros (D3) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: desenlace y cierre.</p>
2.	Resaltando las cualidades de mis compañeros	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dramatiza escenas donde implica cuidarse y apoyar a los demás. (D2) ➤ Canta y conversa manteniendo la mirada. (D4) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: desenlace y cierre.</p>
3.	Valoramos y respetamos la comunicación	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juega asumiendo roles de aceptación de las emociones de los demás (D3) ➤ Observa tarjetas léxicas y responde a las preguntas que se le hace. (D4) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre.</p>
4.	Hablemos de nuestros problemas	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acepta la negatividad de forma apropiada con libertad. (D2) ➤ Juega en el patio y comparte sus juguetes con los demás (D1) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre.</p>
5.	Aprendiendo a negociar	<p>Habilidad a desarrollar</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juega de manera espontánea y expresa sus experiencias. (D4)

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solicita prestado lo que necesita (D1) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre</p>
6.	Desarrollando la asertividad	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durante el juego dirigido pide por favor lo que necesita. (D1) ➤ Reconoce las emociones de los demás. (D3) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre</p>
7.	El buen compañero	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juega con diferentes instrumentos musicales y mantiene una relación con los demás. (D1) ➤ Indaga sobre situaciones nuevas. (D2) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre</p>
8.	La convivencia escolar	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Baila y canta utilizando un tono de voz diferente depende el lugar (D3) ➤ Utiliza un lenguaje adecuado para comunicarse (D4) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre</p>
9.	El valor de compartir con los demás	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juega con material didáctico y manifiesta lo que le agrada y lo que le desagrada. (D2) ➤ Elogia y recibe con agrado las muestras de afecto. (D3) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre</p>
10.	Practicando la solidaridad	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza movimientos de desplazamiento siguiendo las consignas (D1) ➤ Acepta sus errores (D2) <p>Inicio: Bienvenida y motivación</p>

		<p>Proceso: Desarrollo y propuestas</p> <p>Salida: Desenlace y cierre</p>
11.	Saber escuchar, saber hablar	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juega con comillas y ase hace entender para comunicarse. (D4) ➤ Juega utilizando diferentes tonos de voz según lo indicado (D3) <p>Inicio: Bienvenida y motivación</p> <p>Proceso: Desarrollo y propuestas</p> <p>Salida: Desenlace y cierre</p>
12.	Empatía	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juega con los demás y asume los cumplidos. (D3) ➤ Reconoce y apoya según las emociones de sus compañeros (D3) <p>Inicio: Bienvenida y motivación</p> <p>Proceso: Desarrollo y propuestas</p> <p>Salida: Desenlace y cierre</p>
13.	Monitoreo de emociones	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juega en el sector del hogar y se expresa con gestos y palabras con que se siente. (D3) ➤ Identifica lo que le agrada y lo que le desagrada (D2) <p>Inicio: Bienvenida y motivación</p> <p>Proceso: Desarrollo y propuestas</p> <p>Salida: Desenlace y cierre</p>
14.	Toma de decisiones	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Muestra liderazgo en actividades grupales. (D1) ➤ Participa activamente expresando sus ideas e intereses (D2) <p>Inicio: Bienvenida y motivación</p> <p>Proceso: Desarrollo y propuestas</p> <p>Salida: Desenlace y cierre</p>
15.	Solución de problemas	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juego y soluciona problemas para integrar al grupo. (D2) ➤ Opina y pide favor con lo que necesita (D2) <p>Inicio: Bienvenida y motivación</p> <p>Proceso: Desarrollo y propuestas</p> <p>Salida: Desenlace y cierre</p>

16.	Trabajando en equipo	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Es respetuoso en el momento que solicita presta lo que necesita. (D1) ➤ Es espontaneo y con iniciativa (D4) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre</p>
17.	Es responsable y solidario	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Asume con responsabilidad una consigna dada y acepta sus errores. (D2) ➤ Sigue ordenes e indicaciones (D1) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre</p>
18.	Se divierte aprendiendo	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juega con alegría manteniendo una buena relación con los demás. (D1) ➤ Le interesa saber más sobre situaciones nuevas (D2) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre</p>
19.	Impulsa la convivencia	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juega y dialoga conversando con sus demás compañeros. (D4) ➤ Presta sus juguetes (D1) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre</p>
20.	Dialoga en el aula para resolver un problema	<p>Habilidad a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contesta preguntas durante el juego. (D4) ➤ Se hace entender (D4) <p>Inicio: Bienvenida y motivación Proceso: Desarrollo y propuestas Salida: Desenlace y cierre</p>