

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL



**Programa de role play “Juntos es mejor” en el desarrollo de habilidades
sociales básicas en niños de cuatro años**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL**

AUTOR

Yessenia Fiorely Solano Rojas

ASESOR

María del Rocío Hende Santolaya

<https://orcid.org/0009-0002-5078-5582>

Chiclayo, 2026

**Programa de role play “Juntos es mejor” en el desarrollo de
habilidades sociales básicas en niños de cuatro años**

PRESENTADA POR

Yessenia Fiorely Solano Rojas

A la Facultad de Humanidades de la
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
para optar el título de

LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL

APROBADA POR

Ricardo Chaname Chira
PRESIDENTE

Lydia Mercedes Morante Becerra
SECRETARIO

María del Rocio Hende Santolaya
VOCAL

Dedicatoria

A Dios por brindarme la sabiduría y la fortaleza que necesito para alcanzar mis metas en este trabajo.

A mi familia, en particular a mis padres, Cristóbal Solano Rojas y Eulalia Rojas Becerra. Su apoyo incondicional ha sido mi respaldo en cada etapa de mi formación, y su motivación me ha impulsado a seguir adelante a pesar de las dificultades.

Ellos son, sin duda, el pilar de todos mis logros.

Agradecimientos

Expreso mi gratitud a Dios por otorgarme sabiduría, salud y fortaleza en cada situación de mi vida.

A mis padres, Cristobal Solano Rojas y Eulalia Rojas Becerra, por su constante respaldo y amor incondicional. A mis hermanos, pues sin ellos este éxito no hubiera sido posible.

Asimismo, a mi familia en general y personas especiales, quienes han vivido parte de mi sueño y aunque pasaron para no quedarse, me dejaron enseñanzas valiosas.

Por último, deseo expresar mi agradecimiento a mi asesora, la Dra. María del Rocio Hende Santolaya, por su orientación, paciencia y valiosas recomendaciones que mejoraron este arduo trabajo.

Programa de Role play "Juntos es mejor" en el desarrollo de habilidades sociales básicas en niños de cuatro años

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
2	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	tesis.usat.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.eesppsantarosacusco.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	www.coursehero.com Fuente de Internet	1%
7	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	1%
8	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1%
9	Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote Trabajo del estudiante	<1%
10	repositorio.utea.edu.pe Fuente de Internet	<1%
11	repository.ugc.edu.co Fuente de Internet	<1%

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Índice

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Revisión de literatura	12
Materiales y métodos	22
Resultados y discusión	25
Conclusiones	38
Recomendaciones.....	39
Referencias	40
Anexos.....	47

Resumen

En la etapa preescolar, se favorece el desarrollo de habilidades clave para la vida en sociedad. Por ello, resulta fundamental trabajar las habilidades sociales básicas desde los primeros años, ya que facilitan la construcción de vínculos interpersonales en distintos contextos. En este sentido, el objetivo del estudio radicó en determinar la efectividad del programa basado en el juego de roles para el desarrollo de habilidades sociales básicas en niños de cuatro años. En cuanto a los aspectos metodológicos, se consideró el enfoque cuantitativo de diseño preexperimental con pre y post test, y se evaluaron a 27 infantes mediante una guía de observación elaborada a partir del Cuestionario de interacción social (CHIS). El instrumento alcanzó una validez de contenido de V de Aiken = 1.000 y un nivel de fiabilidad de α de Cronbach = 0.837. Respecto a los datos encontrados, se evidenció que en la primera prueba el 81.48% de los estudiantes se encontraban en un nivel básico en cuanto al desarrollo de sus habilidades sociales básicas. Para abordar esas dificultades se diseñaron y se aplicaron talleres de juego de roles. Después de la intervención, se evaluó nuevamente a los estudiantes, y se encontró que el 22.22% y el 77.78% se ubicaron en niveles intermedio y avanzado, respectivamente. En conclusión, el estudio demostró que la propuesta basada en juegos de roles mejoró significativamente el desarrollo de las habilidades sociales básicas de los estudiantes, evidenciando su efectividad.

Palabras clave: Habilidades sociales, Interacción social, Aprendizaje socioemocional, Educación preescolar.

Abstract

In preschool, the development of key skills for life in society is encouraged. Therefore, it is essential to work on basic social skills from an early age, as they facilitate the building of interpersonal bonds in different contexts. In this sense, the objective of the study was to determine the effectiveness of the role-playing program for the development of basic social skills in four-year-old children. In terms of methodological aspects, a quantitative pre-experimental design approach was considered with- and post-tests, and 27 children were evaluated using an observation guide developed based on the Social Interaction Questionnaire (CHIS). The instrument achieved a content validity of V de Aiken = 1.000 and a reliability level of Cronbach's $\alpha = 0.837$. Regarding the data found, it was evident that in the first test, 81.48% of the students were at a basic level in terms of the development of their basic social skills. To address these difficulties, role-playing workshops were designed and implemented. After the intervention, the students were evaluated again, and it was found that 22.22% and 77.78% were at intermediate and advanced levels, respectively. In conclusion, the study demonstrated that the role-playing-based proposal significantly improved the development of the students' basic social skills, proving its effectiveness.

Keywords: Social skills, Social interaction, Social-emotional learning, Preschool education.

Introducción

En las aulas de educación inicial, algunos de los desafíos más frecuentes que se observan son la dificultad de los niños y niñas para interactuar y comunicarse eficazmente con sus compañeros. Según Rabasco et al. (2023), durante este ciclo, les cuesta mucho expresar y poner en práctica diversos comportamientos sociales, ya que están experimentando por primera vez la interacción con sus pares. En términos de desarrollo, el periodo de tres a cinco años es decisivo para el aprendizaje de habilidades sociales que sostienen la convivencia, como la empatía, la cooperación y la resolución no violenta de conflictos (Pascual, 2024). Por ello, fortalecer la competencia social en estas edades resulta crucial; de lo contrario, tienden a emerger conflictos cotidianos, vínculos poco saludables y un menor desempeño escolar.

En ese sentido, la evidencia internacional respalda este patrón: Caicedo et al. (2024), en un estudio con niños de 5 años en Ecuador, identificaron que la “habilidad para relacionarse” presenta un desarrollo insuficiente con 31 % en nivel alto y 54 % en nivel medio, lo que se asocia con una convivencia escolar debilitada. Esto sugiere que los niños aún enfrentan limitaciones en componentes clave de las habilidades sociales básicas, como compartir, trabajar en equipo, pedir ayuda o integrarse con nuevos compañeros. Por ello, se destaca la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan estas competencias desde la educación inicial.

No obstante, uno de los elementos que obstaculiza el progreso de las habilidades sociales fundamentales es la ausencia de estímulo que los niños reciben desde sus primeros años de vida. Distintos hallazgos de investigaciones muestran que los infantes que ingresan primero a centros no escolarizados, antes de cumplir 3 años, desarrollan mejores habilidades sociales en comparación con aquellos que ingresan directamente a la educación inicial (García et al., 2023). Puesto que al interactuar con otros y ser motivados por experiencias enriquecedoras, van adquiriendo habilidades importantes desde temprana edad. Además, este problema se hizo más evidente durante la pandemia, ya que en ese tiempo los niños se vieron limitados en su capacidad para relacionarse. Es decir, estuvieron encerrados en casa, a menudo sin la presencia de sus padres, quienes estaban ocupados trabajando, y los pequeños quedaban atendidos por sus cuidadoras o hermanos mayores.

En efecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2023) advierte que los niños en la primera infancia entre 0 y 8 años enfrentarán serias limitaciones en su desarrollo y oportunidades de aprendizaje porque han pasado al menos la mitad de su vida en una situación de emergencia. En otros términos, gran parte de la población infantil pasó el

confinamiento en casa, sin la estimulación adecuada para desarrollar habilidades fundamentales, ya que estas se aprenden de manera natural en el entorno familiar. De este modo, la responsabilidad de fomentar estas habilidades recayó en los padres, quienes se convirtieron en los modelos y guías para los menores durante ese tiempo.

Por consiguiente, las habilidades sociales básicas constituyen un elemento indispensable del desarrollo integral. Sin embargo, su fortalecimiento se ve limitado por desigualdades socioeconómicas y la falta de acceso a programas educativos inclusivos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). En esa línea, Mateo-Berganza et al. (2023) documentan que introducir componentes socioemocionales en educación inicial contribuye al aumento de los niveles de la prosocialidad y la autoconciencia en los niños de 3 a 6 años, observándose que los enfoques institucionales con estructura en el juego favorecen dichos efectos. Sin embargo, tampoco se produce la misma adopción entre países, puesto que la escasa formación del profesorado y la escasez de propuestas sistematizadas en el aula siguen limitando el efecto del alcance de estas intervenciones (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024). De ahí la necesidad de impulsar programas que promuevan las habilidades sociales desde la primera infancia.

En la realidad educativa peruana, el Ministerio de Educación (2022) plantea que el docente pasa a ser un facilitador del aprendizaje, porque potencia las experiencias más significativas de los niños y niñas. Además, genera un clima de seguridad y confianza basado en el respeto mutuo y la colaboración; desarrollando así una conversación significativa entre ellos y ellas. Ahora bien, cuando no se desarrollan las habilidades sociales en el momento oportuno, se desencadenan efectos adversos sobre las dimensiones afectivas y sociales de la infancia peruana (Mondragón et al., 2023). En consecuencia, en las aulas se incrementan actitudes de aislamiento, dificultades para pertenecer y cooperar en un grupo, poca capacidad de escucha, falta de empatía, que desencadenan una serie de problemas que posteriormente se observan con mayor preponderancia en los niveles siguientes.

Asimismo, Talavera-Sánchez (2023) en su estudio realizado en instituciones públicas del distrito de Ate-Lima, reporta que el grado de desarrollo de habilidades de interacción social de los niños de 5 años a través de juegos simbólicos es medio y resaltante. Las tres capacidades de la variable analizada (afirmación personal, manifestación de emociones y destrezas para interactuar) presentaron una tendencia descendente en dicho nivel, desde el 88,98% en la capacidad de afirmación personal, hasta un 55,08% en la capacidad de manifestación de emociones. Basándonos en lo mencionado, se puede considerar el nivel de habilidades de

interacción social como intermedio. Esto refleja que, aunque los niños han alcanzado un desarrollo parcial de sus habilidades sociales, estas no están completamente consolidadas.

En concordancia con ello, Guevara-Tirado y Mendoza-Merino (2022) revelan en su estudio que los niños durante la etapa preescolar (57,8 %) son los que más frecuentemente visitan policlínicos para abordar problemas relacionados con habilidades sociales inadecuadas, seguidos por los de etapa escolar (31,2 %). Además, se observa que la mayoría de los pacientes son hombres (87,2 %) frente a mujeres (12,8 %). Esto puede deberse a que los niños en edad preescolar enfrentan un proceso de adaptación cuando abandonan su entorno familiar e ingresan a un nuevo entorno social, donde se encuentran con mayores desafíos cognitivos y sociales, tanto con sus compañeros como con sus profesores. Aun así, esto no implica que los niños sean más propensos a la violencia que las niñas, ya que las estadísticas a nivel nacional indican que los niveles de violencia en ambos sexos durante la infancia son bastante similares.

En términos de la realidad local, en una institución educativa de Chiclayo los niños de cuatro años enfrentan dificultades en sus habilidades sociales básicas. Tienen dificultades para comunicarse con sus compañeros, compartir, resolver conflictos de forma positiva. Ante esto, se propuso un programa de juego de roles que enfrenta desafíos como la disponibilidad de recursos, la capacitación docente y la colaboración de los apoderados. También es importante adaptar las actividades a niños con necesidades especiales o diferentes estilos de aprendizaje, así como considerar el tiempo y espacio disponibles en el aula. Con base en lo expuesto, se planteó el problema de investigación: ¿En qué medida el programa de Role play “Juntos es mejor” desarrolla las habilidades sociales básicas en un niño de cuatro años? La hipótesis fue: H_i Si se aplica el programa de Role play “Juntos es mejor” entonces se desarrollarán las habilidades sociales básicas en los niños de cuatro años.

Justificación

Durante la situación de la COVID-19, los pequeños de edad escolar vivieron un aislamiento excesivo que recortó las posibilidades de convivencia y aprendizaje conjunto. El cierre de los colegios interrumpió los espacios de socialización, y con ello, se perdió la oportunidad de desarrollar las habilidades para comunicarse, compartir o resolver conflictos. Al centrarse la rutina en el hogar, se redujo la estimulación social y el juego cooperativo que son propios de la educación inicial. Esto conllevó dificultades en la expresión de las emociones y la adaptación a las normas sociales. Para tal motivo, las repercusiones de la pandemia hacen necesario el afianzamiento de estrategias pedagógicas a favor de la interacción (juegos de roles), que propicien la participación, la empatía y el trabajo en grupo en el periodo de la formación inicial.

De esta manera, los resultados más significativos del informe pueden ser de utilidad tanto para alumnos del ámbito de la educación que se aventuran a generar más propuestas relacionadas con dicha temática, así como para docentes, incluyendo a cualquiera de los padres, que tratan la cuestión planteada en la realización de la actividad diaria. Por esa razón, resulta idóneamente necesario que los implicados sean conscientes de las estrategias que ayudan a la puesta en marcha de aquellas habilidades. Dentro del conjunto de actividades pedagógicas posibles, una de las más pertinentes y adecuadas puede ser el juego de roles, dado que diversas investigaciones y estudios han hecho hincapié en su eficacia en educación infantil al permitir aprender y practicar competencias sociales básicas en un espacio controlado y cuidado (Peñañiel et al., 2023).

Las teorías constructivistas del aprendizaje constituyen el sustento teórico del presente estudio, cuya aportación teórica se basa en la Sociocultural de Vygotsky, el Desarrollo Cognitivo de Piaget y el Aprendizaje Social de Bandura, cuyas visiones apuestan por el juego y la interrelación social para fortalecer el pensamiento simbólico, el lenguaje y comprender las normas sociales; la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb también valora que el aprendizaje se construye activamente a partir de experiencias vividas y narrativas contadas. En relación con la aportación metodológica, se aplicó el enfoque paso a paso del método científico, y se creó una guía de observación que validamos y garantizamos con un proceso de validación y de fiabilidad a partir de un proceso empírico con la mirada puesta de si puede proporcionar información relevante con la que otros investigadores pueden trabajar y obtener información que les pueda servir a los investigadores que están trabajando en líneas de investigación similares.

Objetivos

El objetivo radicó en determinar la efectividad del programa de Role play “Juntos es mejor” en el desarrollo de habilidades sociales básicas en niños de cuatro años.

Respecto a los objetivos específicos fueron: i) Diagnosticar el nivel de habilidades sociales básicas; ii) Implementar el programa de Role play “Juntos es mejor”; iii) Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales básicas tras la aplicación del programa para determinar su efectividad.

Revisión de literatura

Antecedentes

A nivel internacional, en Ecuador, Sánchez y Martínez (2025) utilizaron un programa de juego de roles para fortalecer las habilidades socioemocionales en la primera infancia. Emplearon un método cuantitativo con un enfoque experimental. Trabajaron con un solo grupo de 60 niños durante 12 semanas y compararon sus resultados antes y después del programa. Evaluaron cuatro áreas: adaptación, participación, seguridad y cooperación, usando una escala para 4-5 años, una observación en clase y un cuestionario breve a familias. Al inicio se evidenciaron dificultades en adaptación, participación y cooperación; después del programa, los puntajes mejoraron significativamente en todas las áreas ($p < .05/.001$). Este estudio muestra que el juego de roles favorece la cooperación y la convivencia entre los niños, objetivos también presentes en la educación inicial peruana. De este modo, programas similares pueden implementarse con los recursos del aula para fortalecer el respeto y la interacción positiva en los estudiantes.

Jaggy et al. (2023) en Suiza analizaron si promover la calidad del juego de roles social favorece el desarrollo social en preescolares. Se utilizó un ensayo controlado aleatorio con pretest, postest y seguimiento: 27 grupos ($N = 211$; $M = 43,3$ meses) fueron asignados a tutorización del juego, provisión de materiales de role play o control; se emplearon pruebas estandarizadas y cuestionarios de educadoras para medir competencia en juego de roles, habilidades sociales y calidad de relaciones con pares. Los modelos de cambio latente mostraron que la tutorización produjo los mayores incrementos en la competencia de juego de roles, en conductas sociales y en relaciones positivas con pares. En síntesis, el apoyo docente al juego de roles mejora el comportamiento social y las relaciones con los compañeros en la primera infancia. Aunque el estudio se realizó en Europa, sus hallazgos son aplicables al contexto peruano, donde refuerzan la importancia del liderazgo docente en las sesiones de juego para promover la interacción y cooperación de los niños.

En República Dominicana, Gutiérrez et al. (2023) evaluaron la eficacia del programa "Aprender a Convivir" para la promoción de las competencias sociales, la prevención de los comportamientos antisociales y la incitación a los comportamientos violentos en niños de inicial. El diseño del estudio es cuasiexperimental, llevado a cabo a través de un pretest y un postest. La población muestral de la evaluación pretest estuvo integrada por 38 niños de 3 años y en la evaluación postest un total de 50 niños escolarizados. En los resultados, se observó que,

tras la aplicación de los talleres, la cooperación se fortaleció y la interacción social fue mejorada, fomentando así las relaciones más positivas. A partir de la investigación, se concluye que la aplicación de un programa a partir del juego de roles fue efectiva para el fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de educación inicial. Los resultados dan cuenta de que algunas estrategias, bien desarrolladas, pueden mejorar la convivencia y el desarrollo socioemocional, lo que se vincula con nuestro contexto, donde se evidencian obstáculos en la interacción y en la regulación emocional infantil.

En Brasil, de-Paulo et al. (2023) evaluaron los efectos de un programa lúdico en habilidades sociales en la educación infantil. Se empleó un diseño cuasiexperimental con pretest y posttest, comparando un grupo de intervención con otro en lista de espera en una muestra de 45 niños de 5 años de edad. Al finalizar, las familias del grupo intervenido reportaron descensos significativos en síntomas emocionales, problemas de conducta y puntaje total de dificultades ($p < .05$), mientras que las puntuaciones de competencia social: cooperación, independencia e interacción, tendieron a mejorar; el grupo en espera no mostró cambios relevantes. Los autores señalan que una propuesta lúdica y organizada ayuda a fortalecer las destrezas sociales en los niños. Este enfoque demuestra que el juego de roles guiado favorece la cooperación y disminuye los conflictos, siendo una opción útil y aplicable en la educación inicial.

A nivel nacional, en Pacasmayo, Castro (2025) evaluó la prevalencia de habilidades sociales básicas en la coexistencia escolar mediante un diseño cuasiexperimental pretest-posttest con un grupo de control no equivalente. Participaron 100 niños de 5 años ($GE = 50$; $GC = 50$). La intervención fue un programa de juegos socioemocionales de 10 semanas, evaluado con una lista de cotejo en cuatro dimensiones. En el posttest, el grupo experimental superó al control (p. ej., 86% “destacado” en habilidades sociales y 76% en relaciones interpersonales), confirmando la eficacia de la intervención. En síntesis, el estudio muestra que una intervención lúdica estructurada mejora las habilidades sociales básicas en inicial y respalda esta propuesta experimental. Sus cuatro dimensiones se alinean con la variable dependiente: autocuidado, relaciones interpersonales, inclusión/participación y seguridad/protección. Por tanto, se justifica aplicar una estrategia lúdica guiada para fortalecer estas habilidades desde edades tempranas.

García (2023) en La Libertad, estableció determinar la efectividad de un programa de juego de roles para mejorar las competencias sociales en los niños del nivel inicial. Para ello, uso una metodología cuantitativa, aplicada y de tipo preexperimental con pre y post test, con una población muestral de 41 niños de 3 a 5 años. Los hallazgos revelaron que, en el examen previo, el 44% de los infantes presentan alto grado de desarrollo en términos de habilidades sociales,

mientras que, en el examen posterior, el 85% de los niños consiguió llegar al nivel alto en estas competencias. Por lo cual, dicho estudio, hace prevalecer su importancia y relevancia, al abarcar las dos variables que se persiguen en esta investigación. Por un lado, se demuestra la efectividad de un programa de juego de roles al ser aplicado en niños de educación inicial y por el otro, proporciona evidencia precisa de que es posible trabajar el área de competencias sociales desde las instituciones educativas.

Quispe (2021) en Arequipa evaluó la efectividad del programa “Títeres en acción” para fortalecer las habilidades sociales de los preescolares mediante un estudio cuantitativo con un diseño cuasiexperimental pretest-postest y un grupo de control no equivalente. Participaron 50 estudiantes (grupo experimental = 25; control = 25) y se utilizó la Lista de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos al inicio ($p > .05$), lo que indica condiciones comparables al inicio; tras la intervención, el grupo experimental obtuvo puntajes superiores con diferencias estadísticamente significativas respecto al control ($p < .05$). En suma, la evidencia muestra que una intervención lúdica guiada mejora las habilidades sociales en inicial; por ello, este antecedente respalda implementar el programa, bajo un diseño pretest–postest, esperando evidenciar mejoras significativas en habilidades.

A nivel local, Saucedo (2024) ha identificado cómo el juego de roles contribuye a habilidades sociales para estudiantes de 5 años. Utilizó un enfoque cuantitativo y explicativo, diseño preexperimental con pretest y postest en un grupo de estudio de 30 niños de 5 años para quienes se proporcionó la lista de verificación a través de la observación. Los resultados muestran que en el pre-test el nivel de habilidades sociales de niños y niñas fue bajo con un 33%, pero se planteó con una estrategia de juego de roles, en el seguimiento obtuvo una puntuación alta con una 67%. En conclusión, se consiguió un progreso positivo en el nivel de competencias sociales de los niños. Por esa razón, este estudio resulta ser un referente de investigación ya que da cuenta de que con el uso de los juegos de rol se puede utilizar dicha estrategia. Con el uso de una investigación cuantitativa y llegar a la conclusión de que las habilidades sociales fueron mejoradas, da cuenta de un sustento en el uso de estrategias lúdicas en el aula de inicial.

El estudio de Calderón (2021) se centró en verificar si una propuesta de enseñanza lúdica logra el desarrollo de las habilidades sociales básicas en niños y niñas de 3 años. Se utilizó un diseño preexperimental de pretest-postest que se realizó en un solo grupo de 23 estudiantes. La experiencia de intervención se desarrolló de manera presencial en aula y el avance se evaluó a través de observación con una lista de cotejo en el que se consideraron una selección de seis

dimensiones: "sonríe y ríe", "saluda", "preséntate", "haz un favor", "dispone amabilidad" y "muestra cortesía.". Durante el pretest, el 39,13% mostró insuficiencias en habilidades sociales básicas; en la prueba posttest el 65,22% alcanzó el nivel alto, es decir, se ha dado un avance importante. Estas mejoras se han observado consistentemente en las dimensiones asociadas a la interacción cotidiana y las normas de cortesía. En conjunto, los hallazgos respaldan que una intervención lúdica planificada puede elevar el desempeño social en edades tempranas y que el seguimiento con instrumentos observacionales permite verificar esos cambios en el aula.

A nivel local, la evidencia científica sobre juego de roles y habilidades sociales en educación temprana es escasa: la revisión en bases académicas no arrojó artículos arbitrados y la información disponible proviene, sobre todo, de tesis de licenciatura que, conforme a los criterios metodológicos establecidos, no se consideran antecedentes formales. Esta carencia limita la comparación de efectos y métodos en el entorno regional y revela un vacío de conocimiento. En consecuencia, se recurrirá a artículos revisados por pares a nivel nacional e internacional para sustentar la propuesta, teniendo en cuenta las tesis como antecedentes de orientación. Así, el estudio adquiere pertinencia y originalidad locales al proponer evidencia publicable centrada en educación inicial y en el desarrollo de habilidades sociales mediante estrategias lúdicas de juego de roles.

Fundamentos teóricos de la variable dependiente: Habilidades sociales básicas

Teoría sociocultural

Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo infantil empieza en la interacción social (nivel intersíquico) y, posteriormente, esas experiencias se internalizan como aprendizajes individuales (nivel intrapsíquico). De esta manera, el niño transforma la comunicación y la cooperación externas en recursos internos que le permiten relacionarse con mayor eficacia. Según esta perspectiva, la empatía, la colaboración, la comunicación verbal y no verbal, así como la resolución de conflictos, emergen inicialmente en escenarios sociales, donde el lenguaje y las herramientas culturales actúan como mediadores esenciales. Vygotsky denominó a este proceso la "ley genética general del desarrollo psíquico", enfatizando que el elemento social tiene mayor peso que el biológico en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En esta dirección, el juego y la interacción social cotidiana en la educación inicial son considerados el principal medio para que el poder ir adquiriendo y consolidando sus primeros recursos sociales.

En la misma línea, los estudios recientes muestran que los espacios colaborativos favorecen el desarrollo de esas competencias en gran medida. Por ejemplo, ciertos estudios referidos a la aplicación de la teoría sociocultural a la educación infantil señalan que, mediante el diseño de actividades de cooperación, estructuradas de acuerdo con el modelo de la Zona de Desarrollo Próximo, se logra que los niños desarrollen habilidades como las siguientes: la comunicación, la cooperación, la autorregulación (Zhou, 2024). Igualmente, un estudio sobre la generación Alpha indica que las interacciones sociales moderadas por adultos, por tecnología educativa o en contextos de apoyo son capaces de potenciar a la vez capacidades tanto cognitivas como sociales, siempre que haya andamiaje (Malik et al., 2023). Estos hallazgos actuales dan fuerza a la idea de Vygotsky al señalar que el aprendizaje de habilidades sociales básicas no se da en modo aislado, sino que depende de la relación social de la mediación cultural y del aprendizaje compartido, considerando los tres aspectos como claves para llevar a cabo el desarrollo de un niño en la primera infancia.

Teoría del aprendizaje social

La teoría de aprendizaje social de Bandura establece que una buena parte de la conducta humana se va creando por la observación e imitación de modelos en los entornos. El modelo plantea que los niños no aprenden a través de la experiencia directa, sino que aprenden también de las conductas que tienen los otros y de las consecuencias que estas producen. El aprendizaje observacional o modelado cuenta con las fases de atención, retención, reproducción y motivación que lo hacen posible, por lo que los niños incluso añaden comportamientos nuevos sin la necesidad de obtener recompensas inmediatas (Biyikoglu & Cavusoglu, 2024). Es decir, esto provocará que los factores personales, ambientales y de conducta se retroalimenten en la construcción de las habilidades sociales, ya que los niños aprenden conductas comunicativas, conductas de cooperación y conducta de resolución de conflictos de los adultos o de los compañeros inmediatos. De esta manera, podemos decir que el modelado es una buena manera de entender cómo es el desarrollo de las competencias sociales desde los primeros años.

En este sentido, Schunk (1987) sostiene que el modelado es un instrumento fundamental del aprendizaje social ya que hace posible que los estudiantes lleguen a adquirir comportamientos y valores a partir del aprendizaje sin necesidad de recurrir a ensayos prolongados. Y, a su vez, estudios recientes ponen de manifiesto que los niños y las niñas que son modelados a través de la exposición a modelos prosociales en el aula logran llegar a mejorar la empatía, la autorregulación, la cooperación en sus interacciones día a día (Hosokawa et al., 2024). Igualmente, Rodríguez et al. (2024) defienden que la autoeficacia percibida, otro de los

conceptos más importantes en la teoría de Bandura, se incrementa cuando los niños y las niñas reproducen conductas que han aprendido desde un clima de apoyo y confianza, por lo que se maximizan sus habilidades sociales básicas, etc. La sinergia de estas aportaciones también muestra que los niños y las niñas no sólo aprenden lo que les enseñan explícitamente, sino también lo que observan a su alrededor y, por tanto, la observación se convierte en un componente clave para su integración en lo social.

Por consiguiente, las habilidades sociales se pueden entender como las capacidades que ayudan a relacionarse de forma adecuada con los otros y, una vez aprendidas, se pueden obtener a través de un uso intensivo. Según Monjas y González (1998), abarcan desde gestos simples como saludar o dar las gracias hasta conductas más complejas como expresar emociones, resolver conflictos, empatizar, etc. Al respecto, Ochoa y Frausto (2024) subrayan que las habilidades sociales básicas constituyen el primer nivel, ya que se caracterizan por incluir conductas que resultan claves para desenvolverse en la vida cotidiana de la infancia y la adultez. Por eso, su desarrollo en la infancia se considera fundamental, ya que establece la base para ampliar las competencias sociales como las de escuchar con atención, iniciar y mantener una conversación, preguntar, presentarse o utilizar tipos de expresiones positivas que fomenten la convivencia.

En ese sentido, Caballo (2007) señala que la comunicación se compone de tres aspectos que se complementan entre sí y que, al modificarse, pueden influir positiva o negativamente en nuestras relaciones. En primer lugar, está el componente no verbal, que abarca los gestos, la postura, la mirada y la expresión facial; a través de ellos transmitimos emociones y actitudes, incluso cuando no coinciden con nuestras palabras. Además, encontramos el componente paralingüístico, relacionado con el tono de voz, la entonación, la velocidad y la duración del habla, los cuales aportan matices que cambian la forma en que el mensaje es interpretado. Finalmente, está el componente verbal, es decir, las palabras que empleamos para expresar ideas y sentimientos, cuyo sentido varía según el contexto y el estilo comunicativo de cada persona.

Ahora bien, la enseñanza de las habilidades sociales, según Monjas y González (1998), se da en el proceso de socialización. En otras palabras, los niños aprenden de distintas formas: primero, por experiencia directa, cuando repiten o abandonan conductas según las consecuencias que reciben; por ejemplo, una sonrisa reforzada con elogio se repite, pero si es ignorada, desaparece. Además, aprenden por observación, imitando a personas cercanas como la familia o los profesores, o incluso a modelos simbólicos como personajes de televisión. También lo hacen mediante el aprendizaje verbal o instruccional, que puede darse en casa de forma informal (pedir con respeto) o en la escuela con pautas más estructuradas (resolver

conflictos siguiendo pasos). Finalmente, está el feedback interpersonal, es decir, las reacciones de los demás frente a una conducta, ya que un gesto de desaprobación puede inhibirla, mientras que un reconocimiento motiva a repetirla.

Dimensiones de las Habilidades Sociales Básicas

Con base en los aportes expuestos, Monjas (1993) identifica seis áreas dentro de las habilidades de interacción social, y en esta investigación se ha considerado la primera de ellas: las habilidades sociales básicas. Si bien se tomó como referencia su instrumento, las dimensiones se han reorganizado y adaptado para responder mejor a las necesidades del contexto. En este sentido, se destacan tres dimensiones principales: en primer lugar, expresión social positiva, que se entiende como la capacidad del niño para expresar emociones y conductas que favorecen vínculos saludables, como sonreír, mantener contacto visual o utilizar un tono de voz amable, gestos que no solo fortalecen las relaciones interpersonales, sino que también contribuyen al bienestar emocional del grupo.

Asimismo, la segunda dimensión corresponde a la comunicación interpersonal, la cual implica que el niño pueda transmitir y recibir mensajes de manera efectiva, utilizando el lenguaje tanto verbal como no verbal, desarrollando escucha activa y comprendiendo las señales sociales de los demás (Sigcha, 2024). De esta manera, el niño logra expresarse, atender a las necesidades ajenas y participar en intercambios que refuerzan la convivencia. Finalmente, se encuentra la cooperación y apoyo, que se orienta a la capacidad de trabajar con otros en metas compartidas, mediante conductas como turnarse, compartir materiales, colaborar en actividades o brindar ayuda a un compañero (Fikri & Tegeh, 2022). Por lo tanto, esta dimensión resulta esencial porque promueve la solidaridad y la construcción de un ambiente grupal armonioso, lo que refuerza la necesidad de formar estas habilidades desde los primeros años de escolaridad.

Fundamentos teóricos de la variable independiente: Juego de Roles

Teoría del desarrollo cognitivo

Piaget (1929) explica que el juego es fundamental en los primeros años de vida porque ayuda al niño a asimilar experiencias y adaptarse a su entorno. Dentro de este proceso resalta el juego simbólico, propio de los niños de 2 a 7 años durante la etapa preoperacional, donde comienzan a representar el mundo a través de símbolos y simulaciones. Además, distingue tres tipos de juego relacionados con el desarrollo cognitivo: el de ejercicio, basado en repeticiones; el

simbólico, que impulsa la creatividad y el pensamiento lógico; y el reglado, que surge después con normas compartidas entre pares. En cuanto al juego simbólico, plantea cuatro dimensiones: integración, sustitución, descentralización y planificación, que aparecen de forma progresiva según la madurez cognitiva. En otras palabras, este tipo de juego no se desarrolla uniforme, sino que se va complicando, en la medida en que el niño puede ir comprendiendo y representando la realidad, favoreciendo el razonamiento abstracto y la recreación mental de situaciones que no están presentes.

En esta dirección, hay autores contemporáneos que coinciden en que el juego simbólico es uno de los recursos más importantes para construir el pensamiento infantil. Tosolini (2025) describe que en la etapa preoperacional los niños/as utilizan el juego de roles para representar realidades alternativas, realizan sustituciones simbólicas, simulan, etc., procesos que estimulan el razonamiento. De manera complementaria, Cankaya (2023) describe que las experiencias de juego libre con materiales sueltos incrementan la creatividad, la planificación, la representación mental, etc., factores que están directamente relacionados con la cognición. En síntesis, todos estos hallazgos describen que los programas basados en dinámicas de roles no son actividades que tienen una pura naturaleza recreativa, sino que constituyen un contexto pedagógico que favorece la comprensión simbólica y la resolución de problemas y en este sentido está en la línea de la propuesta de desarrollo cognitivo de Piaget.

Teoría del aprendizaje experiencial

Como sostiene Kolb (2015), nosotros aprendemos a partir de las experiencias que vivimos, las cuales siguen un ciclo. En primer lugar, tenemos la experiencia concreta, por ejemplo, cuando los niños asumen un personaje en un contexto social ficticio. Luego sigue la observación reflexiva, en la que miran qué ha sucedido y qué han hecho. En tercer lugar, la conceptualización abstracta aparece cuando conectan lo vivido a ideas más generales y a normas de convivencia. Por último, en la experimentación activa, aplican lo aprendido en nuevas actividades. Este enfoque explica el uso del juego de roles en la educación infantil: permite vivir, pensar y volver a intentar hasta que esa experiencia pase a ser un aprendizaje significativo.

De acuerdo con lo afirmado por Kolb, estudios recientes en contextos hispanos evidencian las ventajas del role-playing para el aprendizaje experiencial. Carnicero et al. (2023) aplicaron un programa de ocho sesiones con jóvenes con discapacidad intelectual, donde observaron que se daba una mejoría en la interacción social y la autorregulación cuando se reflexionó sobre diversos papeles. Asimismo, Sánchez y Martínez (2025), tras la aplicación de su propuesta en

educación inicial, en la que los niños/as se representaron situaciones de convivencia, han incrementado la confianza, la cooperación y la identificación de las emociones. En definitiva, todos estos trabajos constatan que el juego del rol, cuando se organiza en las fases de Kolb, no sólo favorece aprendizajes significativos, sino que también potencia la empatía, la comunicación y la autoexpresión.

Por este motivo, el juego de roles puede considerarse una técnica que incorpora la verdad en el aula, ya que fusiona la libertad de acción del niño/a con unas determinadas reglas que establecen la dirección de la misma. A diferencia de otras maneras teatrales, esta estrategia no se compone de un texto escrito o determinado, sino que se conceptualiza hasta tal punto que los propios protagonistas interpretan las situaciones reales de las que son dueños en el carácter del mismo (González-Moreno, 2022). Así, el juego de roles permite a los niños adoptar personajes, en el que atraviesan situaciones cotidianas y se manifiestan las propias ideas y sentimientos para conseguir la autonomía personal y la toma de decisiones (Solorzano et al., 2025). En definitiva, el juego de roles puede ser un recurso fundamental dentro de la acción educativa infantil, ya que ayuda a poder desarrollar valores, habilidades de convivencia y competencias sociales que serán las que acompañen al niño dentro y fuera del aula.

Birkenbihl (2008) expone que hay que tener en cuenta una serie de principios básicos a la hora de poner en marcha la estrategia del juego de roles. En primer lugar, se tiene que dar el tiempo suficiente a los niños para poder conocer el personaje que van a representar e interiorizarlo. En segundo lugar, hay que asegurarse de que todos conocen su papel antes de empezar el juego, ya que esto facilitará el desarrollo del mismo. En tercer lugar, cuando se empieza, el adulto no debe intervenir a excepción de cuando un niño rompa el rol que esté realizando y necesite la ayuda para continuar correctamente. También resulta recomendable marcar un tiempo tope de representación y avisarlo anticipadamente, con un signo claro unos minutos antes. Por último, es recomendable orientar a los observadores hacia aquello que deben observar, de modo que los posteriores comentarios sean respetuosos, pertinentes y ayuden a una retroalimentación positiva.

En ese sentido, González-Moreno (2022) explica que el juego de roles no es rígido ni único, sino que evoluciona con el desarrollo infantil. Al principio, los niños usan objetos reales (p. ej., algodón o un estetoscopio de juguete en “la” clínica). Luego pasan a sustitutos y transforman materiales comunes en elementos simbólicos, que los impulsan a la creatividad y trabajo con otros. Luego combinan objetos reales y simbólicos, arman secuencias más largas y proponen nuevas dinámicas. Finalmente, aparece el juego narrativo, donde realidad y fantasía se entrelazan con apoyo de herramientas culturales. Los niños narran, exploran significados y

enriquecen la experiencia a través del diálogo. En proceso, toman decisiones y empoderan la propia autonomía.

Dimensiones del programa juego de roles

El programa de juego de roles que se presenta en la presente investigación se organiza en cinco dimensiones, derivadas del análisis referido realizado en el marco teórico. La primera dimensión es la del juego de roles espontáneo, en el que los niños, sin instrucciones previas, interpretan personajes de forma totalmente libre, observando su capacidad de iniciativa social y creativa. Según González-Moreno (2022), estas manifestaciones de juego temático fomentan la autorregulación emocional, pues los niños expresan ideas y emociones mientras interactúan con sus pares. La segunda dimensión es la del juego de roles guiado o dirigido, en la que el adulto es quien va conduciendo la dinámica, a fin de que los niños vayan respetando normas, turnos, roles y responsabilidades (Peñañiel et al., 2023).

El juego en parejas o grupos pequeños, que está diseñado para fomentar la empatía, el diálogo y la solución colaborativa de problemas, es la tercera dimensión; esta interacción simbólica entre iguales potencia la autonomía y ayuda a afianzar la identidad personal (Zambrano et al., 2024). La cuarta dimensión, es el juego con material estructurado (tarjetas, títeres o disfraces) que fomenta la expresión de emociones y el simbolismo, así como la comunicación verbal y no verbal (Solórzano et al., 2025). En último lugar, está el juego para resolver conflictos o dilemas, que brinda un entorno dirigido para practicar opciones, llegar a acuerdos y negociar, lo cual fortalece las habilidades sociales en situaciones reales de interacción (Carnicero et al., 2023).

Marco conceptual

Habilidades sociales básicas

Las habilidades sociales básicas se comprenden como comportamientos que propician una interacción apropiada y la formación de relaciones positivas. Comprenden escuchar activamente, mantener una conversación y transmitir/recibir mensajes, sean estos positivos o negativos (Cordero et al., 2021). Siguiendo esa misma línea, se definen como conductas que favorecen las relaciones asertivas, el trabajo en equipo y la adaptación adecuada a la vida cotidiana (Palencia-Sánchez et al., 2024). La cooperación, el respeto, la cortesía y la empatía son habilidades que sustentan el bienestar individual y grupal, y son fundamentales para establecer relaciones sociales más complejas y duraderas.

Juego de roles

El juego de roles es una estrategia educativa en la que los estudiantes adoptan personajes y participan en escenarios simulados. Esto les permite explorar diferentes perspectivas, poner a prueba habilidades sociales y luego aplicar esas habilidades en situaciones reales (Wilkinson & Potts, 2022). La técnica proporciona un entorno seguro para practicar habilidades como la comunicación, la empatía y la coordinación con otros. Además, fomenta la participación activa, estimula la creatividad y refuerza el pensamiento crítico a través de la interacción colaborativa (Aura et al., 2023). En conjunto, las investigaciones recientes señalan que el juego de roles es una herramienta pedagógica fundamental que combina el aprendizaje lúdico con conocimientos que promueven el desarrollo integral del estudiante.

Materiales y métodos

Se realizó una investigación aplicada orientada a resolver un problema concreto del aula y a generar insumos útiles para la intervención. La propuesta pedagógica se centró en el juego de roles con el fin de fortalecer las habilidades sociales básicas de los niños, entendidas como conductas prácticas para desenvolverse mejor en la vida cotidiana (Arias & Covinos, 2021). El estudio siguió un enfoque cuantitativo: se definieron indicadores observables, se midieron las habilidades con un instrumento estructurado y se procesaron los resultados mediante técnicas estadísticas (descriptivas e inferenciales) para contrastar la hipótesis de que el programa de juego de roles mejora dichas habilidades. Este enfoque permitió traducir los comportamientos en datos numéricos comparables y tomar decisiones con base en evidencias (Creswell & Creswell, 2022).

Asimismo, se optó por un diseño preexperimental, adecuado para aproximarse a la causalidad al introducir una intervención sobre la variable independiente y observar sus efectos en la variable dependiente. En la práctica, primero se aplicó un pretest para conocer el nivel inicial de las habilidades sociales básicas; luego se ejecutó la propuesta basada en juego de roles y, finalmente, se realizó un posttest para comprobar si esas habilidades mostraban una mejora apreciable (Ramos-Galarza, 2021).

$$G: O_1 \text{ ---- } X \text{ ---- } O_2$$

Donde:

G: Niños de 4 años

O₁, pretest de habilidades sociales básicas en niños de 4 años

X, programa de juego de roles

O₂, postest de habilidades sociales básicas en niños de 4 años.

La muestra se conformó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, técnica que se basa en la selección de los participantes por su accesibilidad y disposición para colaborar en la investigación (Arias y Covinos, 2021). Este método resultó pertinente debido a que el estudio se desarrolló con un grupo previamente establecido de 27 niños de 4 años pertenecientes a una institución educativa de Chiclayo, lo que facilitó la organización, el control del trabajo de campo y la continuidad en la intervención. Además, esta estrategia permitió garantizar la viabilidad logística y la coherencia con los objetivos del estudio, ya que los participantes compartían características similares y cumplían criterios de inclusión como la asistencia mínima del 90% y el consentimiento informado de sus apoderados.

No obstante, el empleo de este tipo de muestreo implica limitaciones que deben reconocerse. Al no basarse en la selección aleatoria, los resultados obtenidos no pueden extrapolarse a toda la población infantil, pues la muestra no asegura representatividad estadística. Este sesgo potencial restringe la generalización de los hallazgos, que reflejan únicamente el comportamiento del grupo estudiado. Sin embargo, los resultados aportan indicios valiosos para futuras investigaciones pedagógicas, que podrían replicar el estudio con muestras más amplias o diseños probabilísticos, fortaleciendo así la validez externa y la aplicabilidad de las conclusiones en contextos educativos similares.

Tabla 1

Población y muestra de estudio

Estudiantes	f	%
Niños	12	44
Niñas	15	56
Total	27	100

Nota. Nómina de matrícula 2025

Considerando los objetivos del estudio, se definieron los componentes esenciales de las variables junto con sus dimensiones e indicadores, lo que permitió diseñar los ítems correspondientes (ver Anexo 2).

Para la recolección de datos, la observación fue aplicada con el soporte de una guía construida específicamente para esta investigación. El instrumento fue adaptado a partir del Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS) y de los objetivos de la investigación y de la variable habilidades sociales básicas. Tal y como citan Medina et al. (2023), dicha observación permite reunir información precisa y sistematizada de las conductas de los niños en situaciones concretas. El instrumento de la variable dependiente contaba con 27 ítems, distribuidos en tres dimensiones: expresión social positiva (9 ítems), relaciones interpersonales (9 ítems) y cooperación y apoyo (9 ítems). Las respuestas eran registradas en una escala Likert de 4 puntos: “nunca” (1) - “siempre” (4). El instrumento alcanzó una validez de contenido de V de Aiken = 1.000 y un nivel de fiabilidad de α de Cronbach = 0.837, es decir, los resultados obtenidos son rigurosos y pertinentes para el estudio.

Para comenzar con el trabajo, se contactó con la población y a la vez se coordinó con las autoridades educativas del centro escolar. A partir de aquí, se ajustó el instrumento de recolección para verificar y asegurar la validez y confiabilidad del mismo instrumento de recolección de datos. En la aplicación se precisó la finalidad del estudio y se informó a los participantes, estableciendo fechas y horarios. La propuesta fue revisada por especialistas y, tras el levantamiento, se analizaron los datos, lo que permitió elaborar la discusión y perfeccionar el informe. En el procesamiento, la información se organizó en Excel y posteriormente se trasladó a SPSS. En este programa se generaron tablas y gráficos de la variable independiente y se verificó la normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk, dado que la muestra fue menor a 50 casos. Con base en ello se aplicó la prueba t de Student, lo que permitió contrastar y sustentar las conclusiones de la investigación.

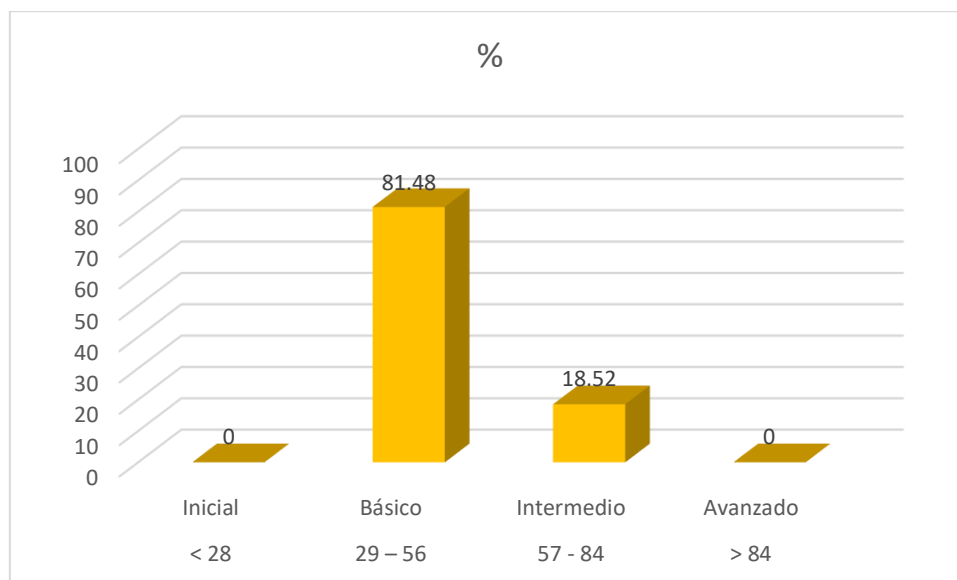
En cuanto a las consideraciones éticas, se respetaron las autorías y se citaron todas las fuentes, se verificó la originalidad con un programa antiplagio y se siguieron las normas APA (7.^a ed.). En línea con British Educational Research Association (2024), se respetó la decisión de los estudiantes de participar o no, se priorizó su bienestar minimizando riesgos y se gestionaron de forma responsable los recursos al planificar y ejecutar el estudio, evitando afectar a terceros. Al incluir a menores, se preparó y se proporcionó el consentimiento informado, además de obtener la autorización de los padres. Los datos se utilizaron únicamente para investigación, se mantuvieron en secreto mediante la anonimización y el acceso limitado, y se protegió la veracidad de la información. Asimismo, se pidió y se consiguió el permiso de la dirección del colegio para llevar a cabo el trabajo y para la divulgación de los resultados.

Resultados y discusión

OE1. Diagnosticar el nivel de habilidades sociales básicas.

Figura 1

Nivel general de las habilidades sociales básicas, antes de la implementación de la propuesta.

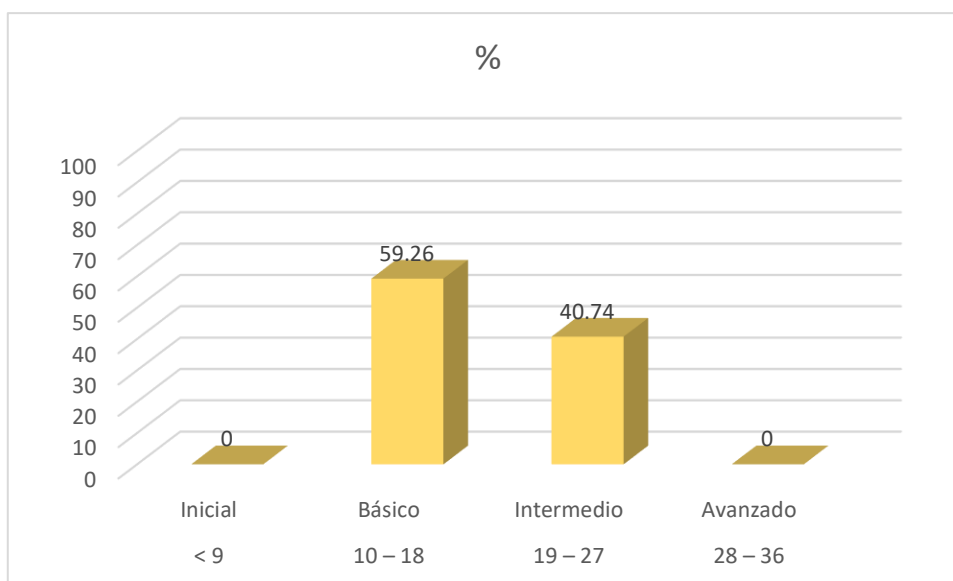


Nota. La totalidad del grupo evaluado presenta niveles bajos, predominando el nivel básico.

En términos generales, los resultados de la evaluación diagnóstica mostraron que ninguno de los estudiantes de la muestra alcanzó los niveles *inicial* ni *avanzado*. La mayoría se ubicó en el nivel *básico* (29–56 puntos) y el restante se situó en el nivel *intermedio* (57–84 puntos) en cuanto al desarrollo de sus habilidades sociales básicas. Estos hallazgos evidencian que los estudiantes aún se encuentran en una etapa inicial y en proceso de consolidar dichas habilidades. En relación con el análisis estadístico, la media aritmética obtenida fue de 37.85 puntos, siendo 37 el valor con mayor frecuencia. Asimismo, se identificó que la mitad de los evaluados alcanzó puntajes por debajo de la media establecida. Este resultado refleja que los participantes presentaban limitaciones en el desarrollo de dichas habilidades, especialmente en las dimensiones de *expresión social positiva*, *comunicación interpersonal* y, con mayor énfasis, *cooperación y apoyo mutuo* (ver Figura 4). Esta última se entiende como la capacidad de solicitar y ofrecer ayuda, así como colaborar en actividades comunes.

Figura 2

Nivel de la expresión social positiva.

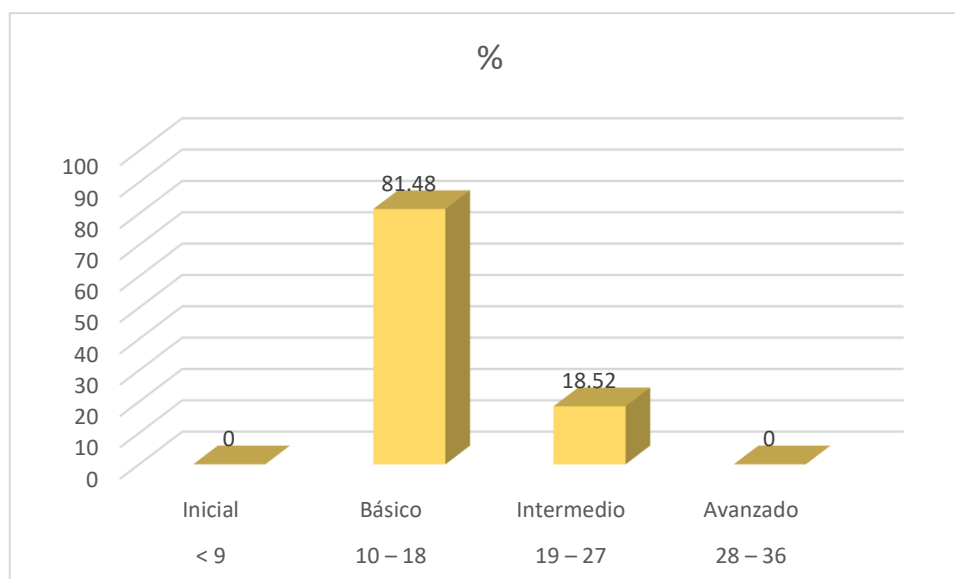


Nota. La totalidad del grupo evaluado se concentra en los niveles básico e intermedio.

En términos específicos, la evaluación diagnóstica en esta dimensión mostró que ningún estudiante de la muestra alcanzó los niveles *iniciales ni avanzados*. En el análisis estadístico, la media aritmética fue de 13.48 puntos y el valor más frecuente 11; además, la mitad de los evaluados obtuvo puntajes por debajo de la media. Esto evidencia dificultades en el desarrollo de la *expresión social positiva*. Los estudiantes manifiestan de manera ocasional emociones como sonreír, reír espontáneamente o aplaudir en momentos de alegría. Asimismo, utilizan expresiones de cortesía en ciertas situaciones, esperan su turno y solicitan permiso, aunque no siempre de manera constante. En cuanto a la actitud amigable, algunas veces comparten materiales, respetan normas del aula y buscan interactuar con sus compañeros. En conjunto, estos resultados reflejan un predominio del nivel *básico*, con conductas positivas presentes solo de forma esporádica.

Figura 3

Nivel de la comunicación interpersonal.

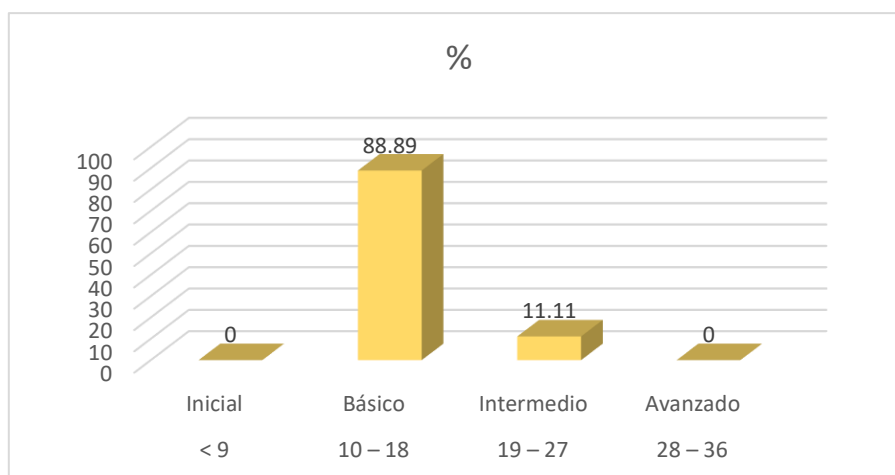


Nota. Los niveles más bajos (particularmente el nivel básico) son los más frecuentes en el grupo evaluado.

En esta dimensión se constató que ninguno de los estudiantes evaluados alcanzó los niveles *inicial* ni *avanzado*. En el análisis estadístico, la media aritmética fue de 13.15 puntos y el valor más frecuente 14; además, la mitad de los evaluados obtuvo puntajes por debajo de la media. Esto evidencia dificultades en el desarrollo de la *comunicación interpersonal*, especialmente en el saludo y la presentación. Los estudiantes saludan en algunas ocasiones a compañeros y adultos al llegar o despedirse, responden al saludo y mantienen contacto visual acompañado de gestos sencillos. De forma esporádica, dicen su nombre con claridad y expresan información básica sobre sí mismos, como edad o preferencias, aunque no siempre con seguridad. Asimismo, solo en ciertos momentos presentan a un compañero o utilizan palabras amables al conocer a alguien nuevo. En conjunto, estas conductas se observan de manera irregular y corresponden a un nivel *básico* de desarrollo.

Figura 4

Nivel de la cooperación y apoyo mutuo.



Nota. El nivel básico es el más frecuente en el grupo evaluado.

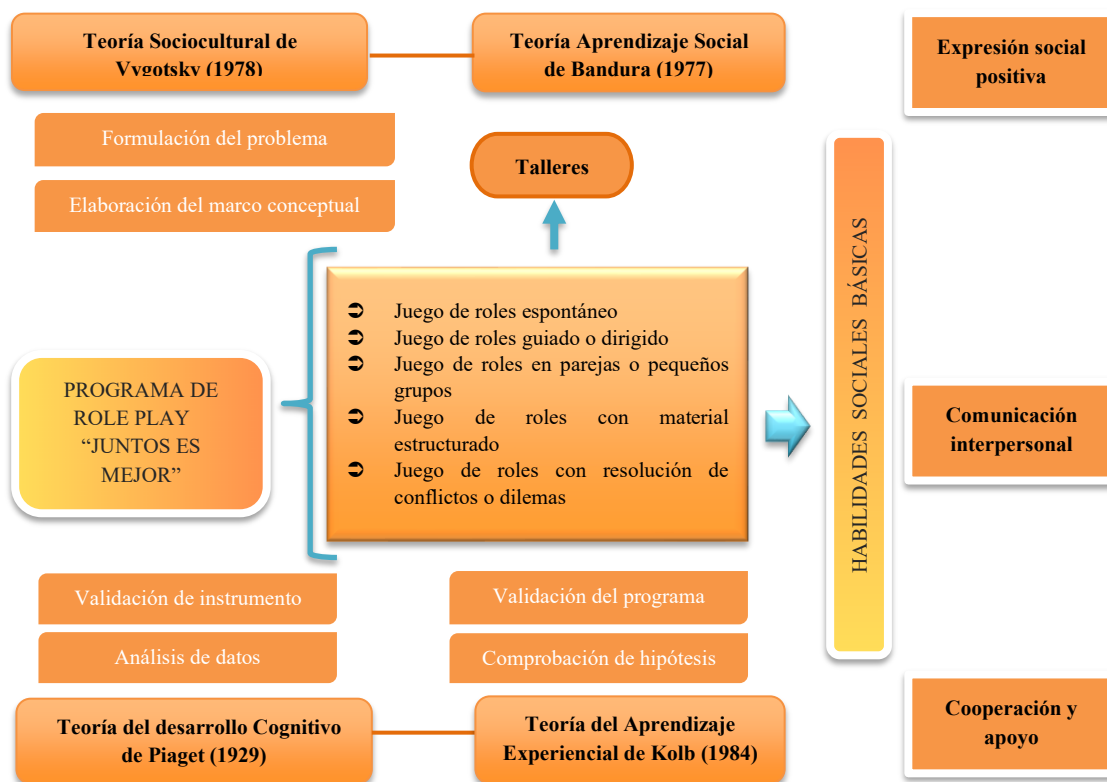
La evaluación diagnóstica en esta dimensión mostró que ningún estudiante de la muestra alcanzó los niveles *iniciales ni avanzados*. El análisis estadístico arrojó una media aritmética de 11.22 puntos y una moda de 10, identificándose además que la mitad de los evaluados obtuvo puntajes por debajo de la media. Estos resultados evidencian limitaciones en el desarrollo de las habilidades de *cooperación y apoyo mutuo*, predominando el nivel *básico*. Los niños solo en ocasiones piden ayuda con expresiones de cortesía y con poca frecuencia agradecen cuando la reciben. También muestran dificultad para esperar turnos, suelen interrumpir y raramente ofrecen apoyo de manera voluntaria. Su participación en actividades compartidas es reducida y presenta problemas para respetar normas o seguir instrucciones en equipo. Además, pocas veces proponen ideas o respaldan a sus compañeros, lo que confirma la necesidad de fortalecer esta dimensión.

OE2. Implementar el programa de Role play “Juntos es mejor”.

Este programa se sustentó en la estrategia del juego de roles; en la figura siguiente se presenta el modelo que orientó la construcción de cada componente de la propuesta:

Figura 5

Configuración del modelamiento



Nota. Elaboración propia de la investigadora.

La propuesta se plantea como una estrategia pedagógica integral basada en el juego de roles, orientada a desarrollar las habilidades sociales básicas en niños de cuatro años del nivel inicial. Se organiza en talleres dinámicos que favorecen la adquisición de estas habilidades en situaciones cotidianas, y no solo busca aprendizajes puntuales, sino también fomentar valores de respeto, cooperación y convivencia. La validación alcanzó un valor de 1.00, lo que confirma su pertinencia, además de ser flexible y adaptable a distintos contextos educativos. Se estructura bajo un enfoque holístico, sistémico y sostenible, sustentado en los aportes teóricos de Piaget, Vygotsky, Bandura y Kolb, y en evidencia empírica. En conjunto, el programa contempla 12 sesiones distribuidas en tres dimensiones clave, articulando contenidos y experiencias según las necesidades de los estudiantes.

Tabla 2

Organización de contenidos

Componente	Talleres	Estrategia	Nº hrs
Expresión social positiva	Aplicación del pre test	- Administración directa - Observación directa	6
	Representación de emociones positivas vivas (risa, sonrisa, abrazo, gesto amable, palabras bonitas).	Juego de roles guiado (con enfoque en expresión emocional y social)	1

	Representación de escenas cotidianas donde los niños practican el uso de expresiones de cortesía como 'por favor' y 'gracias'.	Juego de roles dirigido (con enfoque en normas de cortesía)	1
	Simulación de intercambio de juguetes por turnos, para practicar la espera activa y el respeto a los acuerdos establecidos en grupo.	Juego de roles en pequeños grupos en dinámica colaborativa	1
Comunicación interpersonal	Escenificación de los momentos específicos de la jornada escolar para saludar y despedirse con títeres.	Juego de roles dirigido y en pareja con apoyo de material estructurado (títeres)	1
	Dramatización para que los niños se presenten diciendo su nombre y una característica personal positiva.	Juego de roles espontáneo con expresión oral	1
	Dramatización con orientación para expresar gustos, intereses y características personales frente a sus compañeros.	Juego de roles guiado con apoyo verbal guiado	1
	Actividad grupal donde los niños describen a un compañero usando adjetivos positivos y lenguaje respetuoso.	Juego de roles en grupo en dinámica de reconocimiento social	1
	Representación guiada de situaciones en las que los niños deben pedir ayuda usando frases amables y tono adecuado.	Juego de roles dirigido (con enfoque en comunicación asertiva)	1
Cooperación y apoyo	Juego colaborativo con bloques, donde los niños deben ofrecer ayuda a sus compañeros para completar una construcción conjunta.	Juego de roles en pequeños grupos (con cooperación guiada)	1
	Dinámica de trabajo en equipo donde los niños asumen roles y responsabilidades para lograr una meta común.	Juego de roles grupal en dinámica de trabajo cooperativo	1
	Representación de situaciones problemáticas simples en grupo, donde los niños deben dialogar y motivarse mutuamente para buscar soluciones.	Juego de roles con resolución de conflictos en trabajo cooperativo	1
	Actividad grupal donde los niños proponen ideas para resolver pequeños desafíos de forma creativa y colaborativa.	Juego de roles espontáneo (con enfoque creativo y toma de decisiones)	1
	Aplicación del post test	- Administración directa - Observación directa	6

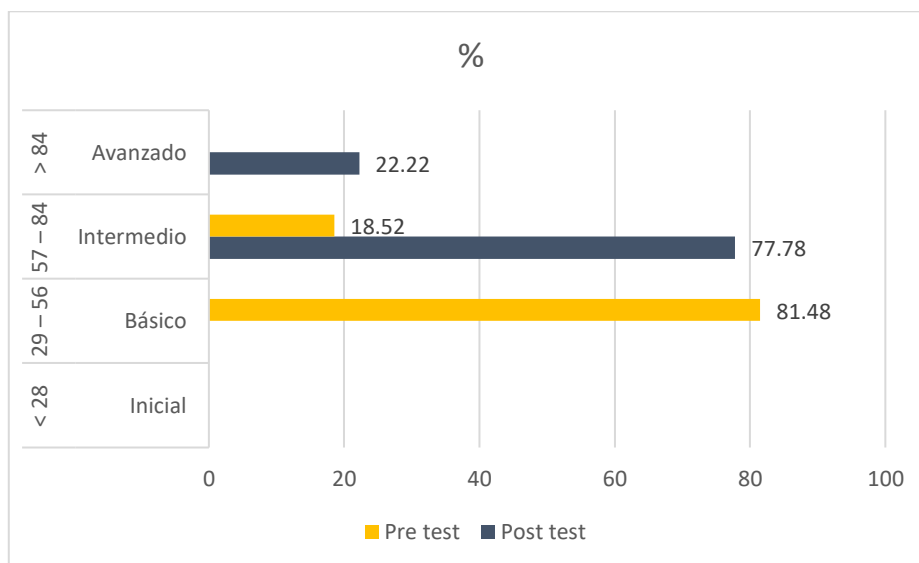
Nota. Elaboración propia.

El programa se implementa en talleres prácticos mediante diversas modalidades de *role play* (espontáneo, dirigido, grupal y con resolución de conflictos), aplicando un plan metodológico centrado en la acción y la interacción de los niños. Asimismo, se evaluó la propuesta a través de una lista de cotejo desarrollada con base en los criterios del Ministerio de Educación, que se organizó en tres descriptores prácticos: Lo hizo, definido como si el niño o niña ejecuta la conducta sin ayuda; No lo hizo, cuando no lo hace a pesar de la indicación; y Requiere apoyo, en el que se inscribe si realiza la conducta con guía o andamiaje del adulto (MINEDU, 2021). Esta herramienta permite valorar cualitativamente el desempeño de los niños en el desarrollo de sus habilidades sociales básicas y proporciona información relevante para orientar la intervención pedagógica.

OE3. Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales básicas tras la aplicación del programa para determinar su efectividad.

Figura 6

Nivel general de las habilidades sociales básicas, después de la implementación de la propuesta.



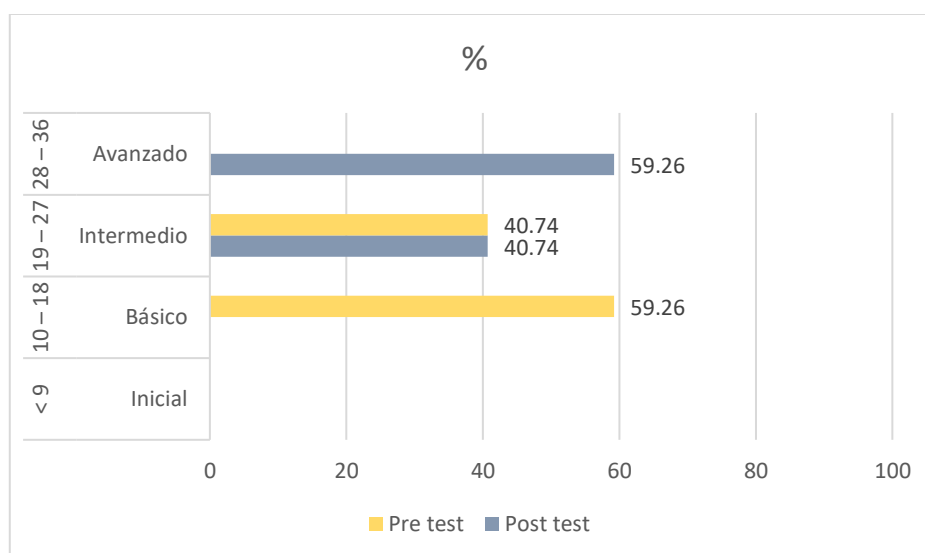
Nota. Se observa un desplazamiento del nivel básico hacia los niveles intermedio y avanzado.

El procesamiento estadístico evidenció que, después de implementar la propuesta educativa, ninguno de los alumnos se situó en los niveles *inicial* ni *básico* del desarrollo de habilidades sociales básicas. La mayoría, equivalente al 77.78 %, alcanzó el nivel *intermedio* (57–84 puntos), mientras que el 22.22 % restante se situó en el nivel *avanzado* (>84 puntos), lo que demuestra una mejora significativa respecto a la medición inicial. Este progreso refleja la efectividad de la propuesta para fortalecer las habilidades sociales en los niños de cuatro años. La media aritmética se elevó a 76.88 puntos y el puntaje más frecuente fue 70, superando ampliamente los valores registrados en el pretest.

Además, se observó que el 50 % de los participantes obtuvo resultados por encima de la media, reforzando la tendencia positiva. En particular, se constataron avances en las dimensiones de expresión social positiva, comunicación interpersonal y, con mayor énfasis, cooperación y apoyo mutuo (ver Figura 9), consolidando la pertinencia del programa.

Figura 7

Nivel de la expresión social positiva, después de la aplicación de los talleres.

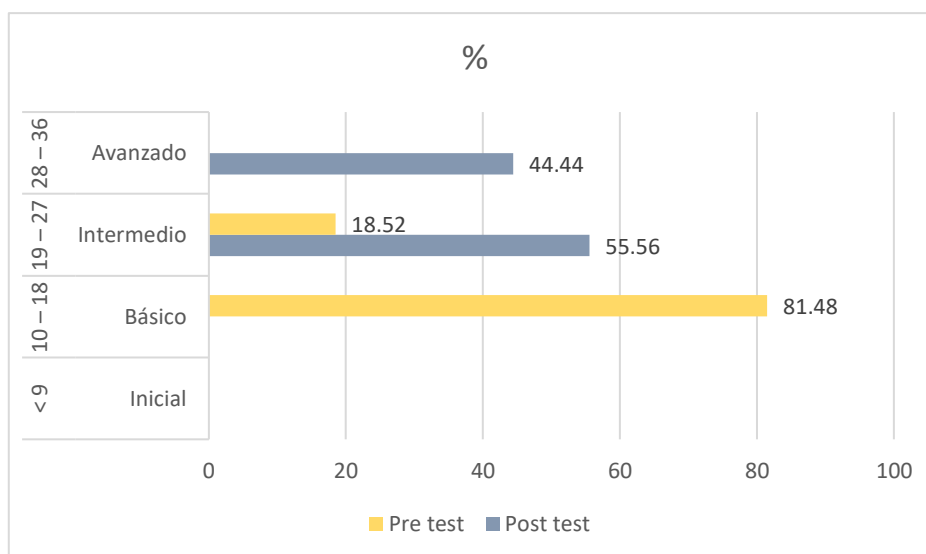


Nota. Predominio de niveles intermedios y avanzados en la expresión social positiva.

Los resultados del pos-test evidencian avances significativos en la dimensión de expresión social positiva, el 59.26 % de los estudiantes alcanzó el nivel *avanzado* y el 40.74 % se situó en el nivel *intermedio*. A diferencia de la evaluación inicial, donde predominaban los niveles *básico* e *intermedio*, tras la intervención desaparecieron los niveles más bajos. Este cambio confirma avances importantes en la manifestación de conductas positivas. La media aritmética se elevó a 28.22 puntos y la moda fue 28, lo que respalda un desempeño consistente en esta dimensión. Se constató mayor seguridad para sonreír, reír espontáneamente, emplear expresiones de cortesía y compartir de manera espontánea con sus pares.

Figura 8

Nivel de la comunicación interpersonal, después de la aplicación de los talleres.

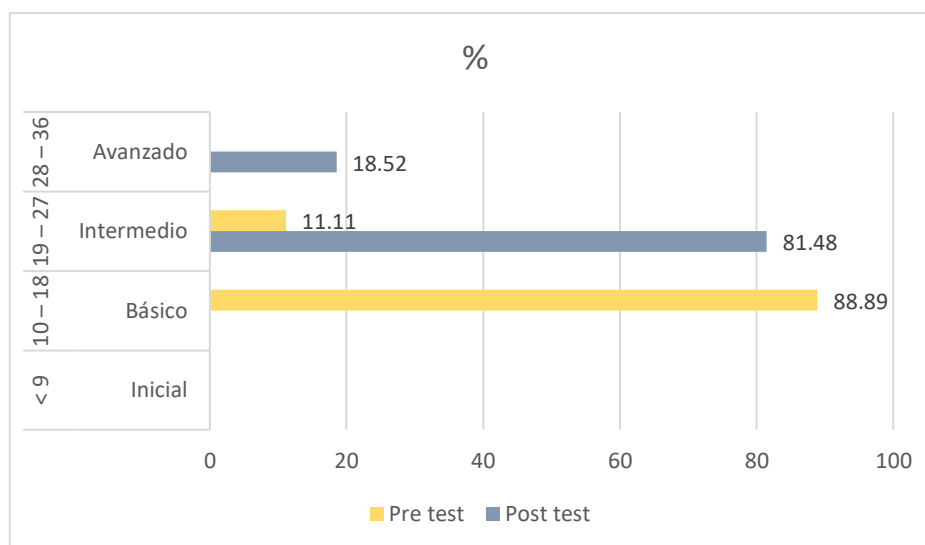


Nota. Presencia exclusiva en los niveles intermedio y avanzado de la comunicación interpersonal.

Se pone de manifiesto avances significativos en la dimensión de comunicación interpersonal, ya que el 100 % de los estudiantes se ubicó en los niveles *intermedio* (55.56 %) y *avanzado* (44.44 %), eliminándose por completo los niveles más bajos observados en el pretest. Este cambio confirma la efectividad de la propuesta aplicada para potenciar la capacidad de interacción entre los niños. El puntaje promedio fue de 26.18 y la moda de 28, lo que refleja un rendimiento mayoritario por encima del nivel básico. Estos progresos se expresan en conductas como saludar de manera adecuada, mantener contacto visual y presentarse con seguridad, así como brindar información personal de forma clara. Además, los estudiantes mostraron mayor disposición para dirigirse a sus compañeros y adultos utilizando expresiones de cortesía y un lenguaje más apropiado.

Figura 9

Nivel de la cooperación y apoyo mutuo, después de la aplicación de los talleres.



Nota. En cooperación y apoyo mutuo, los estudiantes se ubicaron solo en niveles intermedio y avanzado.

Se notó una mejora evidente en la capacidad de cooperación y apoyo entre los niños, que al inicio era el aspecto más débil. Después de aplicar el programa, todos los estudiantes lograron avanzar: la mayoría se ubicó en un nivel intermedio (81,48 %) y el resto alcanzó el nivel avanzado (18,52 %). Esto contrasta con los resultados iniciales, donde casi todos estaban en el nivel básico (88,89 %). Aunque algunos aún no superan la media, el progreso general es claro y constante. Este cambio se refleja en comportamientos como pedir ayuda con amabilidad, compartir materiales, respetar turnos y participar activamente en las actividades grupales. También se observó que los niños comenzaron a ofrecer ayuda de forma voluntaria y mostraron más disposición para colaborar, lo que indica un crecimiento positivo en esta área. En resumen, los resultados confirman que el programa fue realmente útil para fortalecer una de las habilidades sociales más importantes en esta etapa del desarrollo.

En esta parte del estudio, se organizó la discusión tomando como base los objetivos planteados. Esto permitió analizar los resultados obtenidos y compararlos con investigaciones anteriores, encontrando puntos en común y también algunas diferencias. Gracias a este proceso, fue posible conectar la teoría con lo que se observó en la práctica, y al mismo tiempo, construir una reflexión crítica que respalda los hallazgos. El objetivo principal fue comprobar si el programa de role play “Juntos es mejor” realmente ayudó a mejorar las habilidades sociales básicas en niños de cuatro años, enfocándose en tres aspectos clave: la expresión social positiva, la comunicación interpersonal y la capacidad de cooperar y brindar apoyo a los demás.

Respecto al primer objetivo, se realizó una *evaluación inicial para conocer el nivel de habilidades sociales en los niños*. Los resultados mostraron que la mayoría, un 81,48 %, obtuvo puntajes bajos, por debajo de los 36,85 puntos, lo que los ubicó en niveles básicos e intermedios

según la escala utilizada. Esta situación reflejó una necesidad clara de intervención, lo que justificó la puesta en marcha del programa propuesto. El análisis por dimensiones mostró que la mayor dificultad se concentró en cooperación y apoyo mutuo (88.89%), evidenciándose poca disposición a colaborar y respetar turnos. En comunicación interpersonal (81.48%) también se hallaron limitaciones en aspectos básicos como el saludo y las expresiones de cortesía. La expresión social positiva (59.48%) presentó un nivel algo mejor, aunque todavía insuficiente.

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Tutkun y Eskidemir (2025), quienes advierten que los niños en edad preescolar suelen tener carencias en sus habilidades sociales, manifestadas en problemas de conducta, baja autoestima académica y dificultades para integrarse en las dinámicas del aula. Mondragón et al. (2023) también reportaron limitaciones en la expresión emocional, la capacidad de trabajar en grupo y la resolución de conflictos, factores que afectan la participación escolar. De manera similar, Talavera-Sánchez (2023) concluyó que la falta de estímulo al juego simbólico restringe la interacción social temprana y dificulta la comunicación, el compartir y el trabajo colaborativo. Estos antecedentes reafirman que la problemática identificada en la muestra estudiada no es aislada, sino parte de una realidad más amplia en la educación inicial.

Desde el enfoque teórico, las dificultades observadas en los niños pueden explicarse a través de distintas perspectivas del desarrollo infantil. Por ejemplo, Mead (1934) sostiene que la identidad social se forma a partir de la interacción con los demás y la adopción de roles. Cuando estas experiencias son limitadas, es común que surjan problemas en la convivencia. De manera similar, Parten (1932) describe cómo el juego evoluciona desde actividades individuales hacia formas más cooperativas, lo cual es esencial para que los niños aprendan a compartir y trabajar en equipo. Esta transición ayuda a entender por qué se presentan dificultades en aspectos como la cooperación y el respeto por los turnos. Además, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) resalta la importancia de los distintos entornos en el desarrollo infantil. Si los niños no reciben suficiente estímulo en casa o en la escuela, es probable que tengan menos oportunidades para desarrollar habilidades sociales.

En síntesis, las teorías analizadas coinciden en que las dificultades en aspectos como la cooperación, la comunicación y la expresión social positiva no se deben únicamente a características individuales de los niños. Más bien, reflejan la influencia de los entornos en los que se desarrollan, especialmente cuando estos no ofrecen suficientes oportunidades para interactuar de manera significativa. Frente a esta realidad, resulta necesario impulsar propuestas educativas que, desde los primeros años, ayuden a fortalecer las habilidades sociales básicas, tal como lo plantea esta investigación.

A partir de la problemática identificada, se optó por *implementar el programa de role play “Juntos es mejor”*, enfocado en fortalecer las habilidades sociales en niños de cuatro años. Antes de su aplicación, la propuesta fue revisada por un grupo de especialistas que evaluaron su estructura y pertinencia. Como parte del proceso de validación, se aplicó el índice V de Aiken, obteniendo un valor de 1.00, lo que confirma que el programa cuenta con una alta validez y está alineado con los objetivos planteados, las actividades propuestas y las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial. Esta revisión también permitió confirmar que la intervención es adecuada y viable para el grupo de estudio.

Además, diversos estudios respaldan el uso del juego de roles como herramienta para el desarrollo de habilidades sociales en la infancia. Por ejemplo, Darsan (2024) encontró que esta estrategia mejora la capacidad comunicativa de los niños al permitirles expresar ideas y emociones en situaciones simuladas. De manera similar, Irmayanti et al. (2023) observaron avances en el desarrollo socioemocional, especialmente en niños que inicialmente mostraban dificultades para relacionarse con sus pares. En la misma línea, Veraksa et al. (2024) compararon el juego de roles libre con el aprendizaje basado en proyectos y concluyeron que ambos enfoques ayudan a reducir la ansiedad social y fortalecen la competencia social desde edades tempranas.

Desde el enfoque teórico, Jaggy et al. (2023) destacan que el juego de roles sociales tiene un efecto positivo en el comportamiento de los niños en edad preescolar, ya que fomenta la cooperación y fortalece las relaciones con sus compañeros. Por su parte, Wirahandayani et al. (2023) señalan que cuando esta estrategia se aplica de manera sistemática, promueve conductas prosociales y mejora la capacidad de los niños para regular sus emociones. Estos aportes ayudan a entender los resultados del diagnóstico inicial, donde se evidenciaron debilidades que podrían estar relacionadas con la falta de experiencias lúdicas bien estructuradas. En conjunto, tanto la teoría como la evidencia empírica coinciden en que el juego de roles es una herramienta pedagógica valiosa para estimular interacciones significativas y desarrollar habilidades sociales desde los primeros años.

Para cerrar el proceso, se llevó a cabo una *evaluación final con el objetivo de verificar si el programa “Juntos es mejor” logró fortalecer las habilidades sociales básicas en los niños*. Al comparar los resultados del pretest y el postest, se observó una mejora significativa de 39.04 puntos, lo que evidencia un avance notable en el grupo participante. Para confirmar estos resultados, se aplicó la prueba estadística de Wilcoxon, obteniendo un valor de $p = 0.00$, inferior al nivel de significancia establecido ($p < 0.05$). Este resultado valida la efectividad del programa

basado en el juego de roles, demostrando que tuvo un impacto positivo en el desarrollo social de los niños de cuatro años.

Un estudio que se relaciona directamente con los hallazgos de esta investigación es el de Irmayanti et al. (2023), quienes observaron que, tras aplicar la técnica de role play, el 33 % de los niños pasó de un nivel muy bajo a uno moderado, con resultados estadísticamente significativos (Wilcoxon, $p < .05$). Por otro lado, Jaggy et al. (2023), en una muestra de 211 niños en edad preescolar, identificaron mejoras en la conducta prosocial y en la calidad de las relaciones entre compañeros luego de la intervención. Sin embargo, no se evidenciaron avances significativos en aspectos como la autorregulación emocional y la empatía, lo que sugiere que los efectos del juego de roles pueden variar según el tipo de habilidad evaluada. En el caso de esta investigación, se incorporaron indicadores más amplios, lo que permitió tener una visión más completa del impacto del programa “Juntos es mejor” en el desarrollo social de los niños.

En este escenario, la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (2015) adquiere especial relevancia, ya que plantea que el conocimiento se construye a partir de la experiencia directa y se desarrolla en un ciclo que incluye vivir la experiencia, reflexionar sobre ella, conceptualizar lo aprendido y aplicarlo nuevamente. Este enfoque se relaciona estrechamente con el programa aplicado, pues el role play permite que los niños participen activamente, piensen sobre lo que hicieron y lo repitan en nuevas situaciones. Además, Smits-van et al. (2024) señalan que el juego simbólico está estrechamente vinculado al desarrollo de la competencia social en la infancia, ya que fomenta la comunicación, la cooperación y el respeto por las normas. En conjunto, estas perspectivas refuerzan la idea de que el juego de roles es una herramienta educativa fundamental para promover el aprendizaje social desde los primeros años.

En relación con el objetivo principal del estudio, la comparación entre los resultados del pretest y el posttest mostró avances claros en las tres dimensiones evaluadas. En la práctica, se observó un aumento en conductas como el uso de expresiones de cortesía, la interacción positiva entre compañeros y la participación activa en actividades grupales. Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes que destacan el impacto del juego de roles en la socialización durante la primera infancia. Cuando se aplica de manera estructurada, esta estrategia demuestra ser una herramienta efectiva en el nivel inicial. Además, el programa respondió directamente a las debilidades identificadas en el diagnóstico, incorporando indicadores específicos como el saludo, la cooperación y la expresión emocional positiva. En conjunto, la implementación de propuestas basadas en el role play se presenta como una alternativa sólida y sostenible para fomentar la convivencia y fortalecer las habilidades sociales desde los primeros años de vida.

Aunque los resultados fueron positivos, es importante reconocer algunas limitaciones del estudio. Al no contar con un grupo de control, no fue posible comparar los avances con niños que no participaron en la intervención, lo que dificulta atribuir los cambios exclusivamente al programa aplicado. Además, el tamaño reducido de la muestra y el contexto específico en el que se desarrolló la investigación limitan la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras realidades educativas. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones utilicen diseños cuasiexperimentales o experimentales, incorporando grupos de comparación y muestras más amplias, para validar y ampliar el alcance de los efectos del programa en distintos entornos escolares.

Conclusiones

En primer lugar, los resultados del diagnóstico nos llevan a concluir que los niños de cuatro años poseen un desarrollo de las habilidades sociales básicas muy limitado, presentando predominancia del nivel básico en cada una de las dimensiones evaluadas. Esta situación pone de manifiesto la ausencia de las estrategias pedagógicas estructuradas y sistemáticas que favorezcan la interacción social en los primeros años. Como consecuencia, se manifiestan comportamientos poco frecuentes hacia la expresión emocional, la comunicación y la cooperación entre iguales.

En segundo lugar, los resultados de la aplicación del programa abrieron espacios experienciales y participativos en los que los niños jugaron, dramatizaron y practicaron comportamientos sociales positivos. Esta propuesta, estructurada y contextualizada, fomentó experiencias significativas en la clase, y en la misma línea se fortalecieron conductas como el saludo, el intercambio, la expresión o la cooperación con los compañeros.

De igual forma, los resultados posteriores a la aplicación del programa constatan una mejora notable en el desarrollo de las habilidades sociales básicas, ubicándose todos los estudiantes en niveles intermedio y avanzado. Dicha mejora se atribuye al carácter dinámico del programa, que permite la asimilación de normas, de valores y de formas de relación positivas vía el juego de roles. Como resultado, pudimos apreciar cambios positivos en la conducta en el aula, en la línea de la cooperación y el apoyo recíproco.

Finalmente, podemos dar respuesta a la pregunta del trabajo y concluir que el programa de Role play "Juntos es Mejor" se mostró como un programa efectivo a la hora de trabajar el desarrollo de las habilidades sociales básicas en el alumnado de cuatro años. Una propuesta que da respuesta a las limitaciones que estaban presentes en el diagnóstico inicial y que, además, se

puede considerarse como una estrategia didáctica adecuada puesto que se mostraba como una estrategia alternativa a la hora de promover, en el grupo, mejoras en la expresión social positiva, la comunicación interpersonal y la cooperación. En resumen, los resultados de este estudio empujan a incorporar el uso de metodologías lúdicas de forma estructurada en la educación inicial como un medio a largo plazo capaz de favorecer la convivencia, la integración, la socialización, etc., en los primeros años de vida.

Recomendaciones

Se sugiere implementar el programa “Juntos es mejor” en centros educativos con características heterogéneas, tanto urbanos como rurales, adaptando sus actividades a partir de los recursos disponibles y del medio sociocultural. De esta forma, se puede comprobar su validez en realidades educativas diversas y potenciar su aplicabilidad en distintos contextos.

Se recomienda poner en práctica el programa con niños de determinadas edades dentro del nivel inicial, adaptando el juego de roles a la etapa de desarrollo en la que se encuentran. En los menores, es posible realizar juegos simbólicos sencillos, mientras que con los mayores se pueden incluir escenas que impliquen una mayor cooperación o conflictos de resolución.

Es positivo formar en la planificación, conducción y evaluación de actividades basadas en el juego de roles a los docentes. Su implicación e intervención activa son muy importantes para mantener a los niños motivados, garantizar una correcta aplicación del programa y maximizar el alcance de sus resultados.

Recomendamos la introducción del programa en el contexto de la planificación anual de las instituciones, a través de sesiones curriculares de dramatización de forma regular (como mínimo, dos sesiones a la semana, o actividades estructuradas de 15-20 minutos). Lo anterior facilitará el carácter continuo de la planificación y facilitará consolidar el crecimiento de las habilidades sociales con el paso del tiempo.

Por último, se sugiere implementar instrumentos de evaluación contextualizados que permitan identificar de una manera más precisa el nivel de habilidades sociales en la primera infancia. Así mismo, el establecer procesos de seguimiento continuo permitirá tomar decisiones en el momento adecuado y realizar ajustes en las estrategias aplicadas.

Referencias

- Arias, J. L. & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (1.^a ed.). Enfoques Consulting E.I.R.L.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Aura, I., Järvelä, S., Hassan, L. & Hamari, J. (2023). The role-play experience's effect on students' propensity for 21st-century skills. *The Journal of Educational Research*, 116(3), 159–170. <https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2227596>
- Birkenbihl, M. (2008). *Formación de formadores* (18.^a ed.). Paraninfo.
https://books.google.com.pe/books?id=nmJ0siTkdv0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Biyikoglu, I. & Cavusoglu, H. (2024). Examining the effectiveness of education based on social learning theory in fostering self-care and social skills in school children: A randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing*, 78, e448–e459.
<https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.08.007>
- British Educational Research Association. (2024). *Ethical guidelines for educational research* (5th ed.). BERA. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokosz1.pdf
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7.^a ed.). Siglo XXI de España Editores, S. A. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-vicente-e-caballo.pdf>
- Caicedo, J. L., Sornoza, K. M. & Zumbado, H. M. (2024). Habilidades sociales y convivencia escolar en niños de educación inicial. *Revista Conrado*, 20(96), 206–215.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3573>
- Calderón, M. S. (2021). *Programa lúdico para la enseñanza de las habilidades sociales básicas en niños de tres años, 2021*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo].
https://tesis.usat.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/20.500.12423/3346/TL_CalderonCarhuatantaMelissa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K. & Bulut, O. (2023). Preschool children's loose parts play and the relationship to cognitive development: A review of the literature. *Journal of Intelligence*, 11(8). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Carnicero, J. D., Garrote, I. & López, J. M. (2023). Social Skills Intervention through Role-playing: A Mixed-design Study with Youth with Intellectual Disability. *Actualidades En Psicología*, 37 (135), 95–110. <https://doi.org/10.15517/ap.v37i135.50463>
- Castro, F. de M. (2025). Habilidades sociales básicas para fortalecer la convivencia escolar en niños del nivel inicial. *Revista Tribunal*, 5(11), 285-299. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.157>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023, 20 de diciembre). Primera infancia en la pospandemia en América Latina y el Caribe. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/enfoques/primera-infancia-la-pospandemia-america-latina-caribe>
- Cordero, C. E., Calle, M., Baque, L. & Cañizares, R. (2021). Las habilidades sociales desde las experiencias y representaciones de la enseñanza en la modalidad virtual. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(20), 1217–1225. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.271>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Darsan, D. (2024). Effectiveness of Role-Play in Improving Communication Competence in Preschool Children. *Journal of Education Technology and Innovation*, 7(2), 42–51. <https://doi.org/10.31537/jeti.v7i2.2104>
- de-Paulo, L. M., Elias, L. C. dos S. & Bento, P. O. de L. (2023). Avaliação dos efeitos de um treinamento de habilidades sociais na educação infantil. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 19(1). <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20230002>
- Fikri, M. & Tegeh, I. M. (2022). The impact of social skills training on the ability to cooperate in early childhood. *Indonesian Values and Character Education Journal*, 5(1), 32–41. <https://doi.org/10.23887/ivcej.v5i1.44227>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe* [PDF]. UNICEF. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf

- García, M. E. (2023). *Programa de juegos de roles en habilidades sociales para niños de una institución educativa, Santiago de Cao – 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/115048/Garcia_AME-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, S., Huerta, A. & Méndez, E. M. (2023). Las habilidades sociales básicas en los niños de preescolar: un proyecto de gestión de aprendizajes. *Amauta*, 21(42), 81-89.
<https://doi.org/10.15648/am.42.2023.3911>
- González-Moreno, C. X. (2022). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 52(1), 299–320.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.478>
- Guevara-Tirado, A. & Mendoza-Merino, M. (2022). Problemas relacionados con habilidades sociales inadecuadas en niños atendidos en un centro de terapia física del distrito de Villa el Salvador, Lima, Perú. *Revista Experiencia En Medicina Del Hospital Regional Lambayeque*, 8(4), 20–21. <https://doi.org/10.37065/rem.v8i4.608>
- Gutiérrez, R., Fernández, M. & de León, P. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en Educación Inicial a partir del programa Aprender a Convivir. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 10(1), 69–87.
<https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp69-87>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K. & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology*, 12(1), 761. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>
- Irmayanti, I., Rusmayadi, R., Akil Musi, M. & Halik, A. (2023). The effect of role-playing methods on early childhood social-emotional development. *Jurnal Riset Multidisiplin dan Inovasi Teknologi*, 3(1), 113–122. <https://doi.org/10.59653/jimat.v3i01.1374>
- Jaggy, A. K., Kalkusch, I., Burkhardt, C., Weiss, B., Sticca, F. & Perren, S. (2023). The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 13–25.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.012>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
<https://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>

- Malik, M., Maslahah, M., Maulida, A., Nikmah, L. & Hashinuddin, A. (2025). Vygotsky's theory in the development of social and cognitive skills of the alpha generation. *Fashluna*, 6(1), 28-39. <https://doi.org/10.47625/fashluna.v6i1.968>
- Mateo-Berganza, M. M., Näslund-Hadley, E., Cabra, M. & Vélez, L. F. (2023). *Socioemotional learning in early childhood education: Experimental evidence from the Think Equal program's implementation in Colombia* (S. Kennedy, Ed.). Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0004877>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press. <http://tankona.free.fr/mead1934.pdf>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C. & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Ministerio de Educación. (2021). *Disposiciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7707>
- Ministerio de Educación. (2022). *Guía de soporte socioemocional para la atención a los estudiantes*. Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. <https://www.dreilm.gob.pe/dreilm/wp-content/uploads/2022/03/GUIA-SOCIOEMOCIONAL.pdf>
- Mondragón, G. A., Moscol, J. E. & Uriarte, E. (2023). Habilidades sociales en el contexto de la educación básica en Perú. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(30), 1962–1974. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.642>
- Monjas, M. I. & González, B. de la P. (1998). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). <https://test.panaacea.org/wp-content/uploads/2016/03/Habilidades-Sociales-en-el-Curr%C3%ADculo.pdf>
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes* (11.ª ed.). Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE). https://www.researchgate.net/publication/39132103_Programa_de_ensenanza_de_habilidades_de_interaccion_social_PEHIS_para_ninos_y_ninas_en_edad_escolar

- Ochoa, D. del R. & Frausto, M. (2024). Programa para el favorecimiento de habilidades sociales a estudiantes de la Universidad Metropolitana de Barranquilla, Colombia. *Prohominum*, 6(4), 134–141. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0291>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024, 9 de julio). La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clases de América Latina y el Caribe. *UNESCO*. <https://www.unesco.org/es/articulos/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america>
- Palencia-Sánchez, F., Carvajalino-Galeano, A. B., Córdoba-Gómez, M. L., Córdoba-Silva, I. & Moreno-Luna, I. (2024). ¿Qué son las habilidades sociales y esenciales? Una revisión comparativa. *Poliantea*, 19(2), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9967431>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Pascual, H. (2024). La disciplina positiva como alternativa educativa en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1594>
- Peñafiel, A. D., Neira, M. A., Alvear, F. I. & Tacle, S. P. (2023). Juego de roles como estrategia de enseñanza-aprendizaje para mejorar las relaciones sociales en niños de educación inicial. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 192-206. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)192-206](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)192-206)
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Routledge & Kegan Paul Ltd. <https://dn790000.ca.archive.org/0/items/childsconception01piag/childsconception01piag.pdf>
- Quispe, M. (2023). Programa “títeres en acción” para desarrollar habilidades sociales en niños de educación inicial. *Acta Psicológica Peruana*, 6(1), 95-115. <https://doi.org/10.56891/acpp.v6i1.341>
- Rabasco, M. E., Ullauri, J. G. & Aldaz, A.V. (2023). Estrategias lúdicas y desarrollo de habilidades sociales en niños: una revisión de la literatura en los últimos 5 años. *Dominio De Las Ciencias*, 9(2), 1618–1638. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3363>
- Ramos-Galarza, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *Ciencia América*, 10(1), 1–7. <https://doi.org/10.33210/ca.v10i1.356>

- Rodriguez, J. M., Eppinger, B., Heekeren H. R., Crone E.A. & van Duijvenvoorde A.C.K. (2024). Observational reinforcement learning in children and young adults. *NPJ Sci Learn*, 9(1),18. <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00227-9>
- Sánchez, T. V. & Martínez, A. del R. (2025). Juego de roles para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en Educación Inicial. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e-573. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)573](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)573)
- Saucedo, M. (2024). *Juegos de roles para desarrollar las habilidades sociales en niños de 5 años de la institución educativa inicial N° 201, Motupe, Lambayeque, 2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de los Ángeles de Chimbote]. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/36553/HABILIDAD_ES_SOCIALES_HABILIDADES_BASICAS_SAUCEDO_CUBAS_MELISA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149–174. <https://doi.org/10.3102/00346543057002149>
- Sigcha, E. M. (2024). La interacción social en los niños de Educación Inicial . *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(1), 171–181. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.74>
- Smits-van, M., van der Wilt, F., Meeter, M. & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, 77–102. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
- Solorzano, O. A., Zambrano, J. M. & Chica, L. F. (2025). Design of a didactic strategy based on role-playing for early childhood education children. *Universidad, ciencia y tecnología*, 29 (Special), 174–182. <https://doi.org/10.47460/uct.v29ispecial.896>
- Talavera-Sánchez, R. R. (2023). Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ate-Lima. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(1-1), 348 -369. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671>
- Tosolini, K. E., Damen, S., Janssen, M. J. & Minnaert, A. E. M. G. (2025). A Piagetian lens on cognitive development of children and youths with congenital deafblindness: a scoping review. *Frontiers in education*, 10(1479668). <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1479668>
- Tutkun, C., & Eskidemir, S. (2025). Preschool children's social skills, problem behaviors, academic self-esteem, and teacher-child relationship: a serial mediation

- model. *Frontiers in Psychology*, 16, 1453193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1453193>
- Veraksa, A. N., Plotnikova, V. A., & Ivenskaya, P. R. (2024). Development of Social Competence in Preschoolers with Different Levels of Executive Functions: The Role of Role-Play and Project-Based Learning. *Psychological Science and Education*, 29(3), 96–112. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290306>
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de bolsillo. <https://saberepsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Wilkinson, C. & Potts, E. (2022). Role Play Activities in Small Programs: What, Why, Where, and How? *Journal of Special Education Preparation*, 2(2), 6–17. <https://doi.org/10.33043/JOSEP.2.2.6-17>
- Wirahandayani, M., Rakhmawati, W. & Rukmasari, E. A. (2023). The Effect of Role Playing Methods on Social-emotional Development in Preschool Children. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 1156–1168. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.3626>
- Zambrano, V. L., Chica, L. F. & Zambrano, J. M. (2024). Juego de roles para promover el desarrollo de identidad y autonomía en los niños de preescolar. *Revista Cognosis*, 9(3), 292–311. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v9i3.6818>
- Zhou, X. (2024). Sociocultural Theory in Early Childhood Education. *Lecture Notes in Education, Psychology and Public Media*, 51,190-196. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/51/20240981>

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables /dimensiones
¿Cómo desarrollar las habilidades sociales básicas en niños de cuatro años en una institución educativa?	<p>Objetivo general: Determinar la efectividad del programa de Role play “Juntos es mejor” en el desarrollo de habilidades sociales básicas en niños de cuatro años.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnosticar el nivel de habilidades sociales básicas. 2. Implementar el programa de Role play “Juntos es mejor”. 3. Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales básicas tras la aplicación del programa para determinar su efectividad. 	Si se aplica el programa de Role play “Juntos es mejor”, entonces se desarrollarán las habilidades sociales básicas en los niños de cuatro años.	<p><i>Variable dependiente</i> “habilidades sociales básicas” D1: Expresión social positiva D2: Comunicación interpersonal D3: Cooperación y apoyo</p> <p><i>Variable independiente</i> “programa de juego de roles” D1: Juego de roles espontáneo D2: Juego de roles con sustitutos D3: Juego de roles en parejas o pequeños grupos D4: Juego de roles con material estructurado D5: Juego de roles con resolución de conflictos o dilemas</p>
Tipo de investigación y diseño	Población, muestra y muestreo	Técnica e instrumentos de recolección de datos	
Enfoque: Cuantitativo Tipo de estudio: Experimental Diseño de investigación: preexperimental	<p>Población: 27 niños de 4 años</p> <p>Muestra: 27 Niños de 4 años</p> <p>Muestreo: no probabilístico</p>	Instrumento: Elaborado en base a el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social CHIS	Técnica: Observación

Nota. Elaboración propia.

Anexo 2: Matriz de operacionalización de las variables

Variable Dependiente	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala de valoración	Tipo de variable	
<p>VD: Habilidades sociales básicas</p> <p>Definición conceptual: Las habilidades sociales básicas son conductas que facilitan una interacción adecuada y la formación de vínculos positivo, como escuchar activamente, conversar y manejar retroalimentación e incluyen empatía, cortesía, respeto y cooperación, esenciales para el bienestar y relaciones duraderas (Cordero et al., 2021; Palencia-Sánchez, 2025).</p> <p>Definición operacional: Esta variable se evaluará mediante una Guía de Observación elaborado en base al Cuestionario de Habilidades de Interacción Social, considerando la escala inicial, básico,</p>	<p>a. Expresión social positiva</p> <p>Habilidad para interactuar con otros de manera amable y aprecio, manifestando emociones positivas, usando expresiones de cortesía y sosteniendo una actitud amigable en la convivencia diaria (Monjas, 1993).</p>	<p>Puntaje logrado a partir de las respuestas de los ítems 1 al 9.</p>	<p>Manifiesta emociones positivas</p>	<p>1,2,3</p>	<p>Guía de observación para evaluar las habilidades sociales básicas (elaborado en base a el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social - CHIS)</p>	<p>Inicial < 28</p>	<p>Ordinal</p>	
			<p>Utiliza expresiones de cortesía</p>	<p>4,5,6</p>		<p>Básico 29 – 56</p>		
			<p>Mantiene una actitud amigable</p>	<p>7,8,9</p>		<p>Intermedio 57 – 84</p>		
		<p>b. Comunicación interpersonal</p> <p>Capacidad para interactuar con otros de manera clara y respetuosa, incluyendo el saludo adecuado, la presentación personal y la introducción de otros en diferentes contextos sociales (Sigcha , 2024).</p>	<p>Puntaje logrado a partir de las respuestas de los ítems 9 al 18.</p>	<p>Saluda adecuadamente</p>		<p>10,11,12</p>		<p>Avanzado > 84</p>
			<p>Se presenta y describe</p>	<p>13,14,15</p>				
			<p>Presenta a otros</p>	<p>16,17,18</p>				
		<p>c. Cooperación y apoyo</p> <p>Capacidad para interactuar con los demás de manera solidaria, pidiendo y ofreciendo ayuda cuando es necesario y colaborando en</p>	<p>Puntaje logrado a partir de las respuestas de los ítems 18 al 27.</p>	<p>Pide ayuda adecuadamente</p>		<p>19,20,21</p>		
			<p>Ofrece ayuda a otros</p>	<p>22,23,24</p>				
			<p>Coopera en actividades grupales</p>	<p>25,26,27</p>				

intermedio y avanzado. actividades grupales para lograr objetivos comunes. Se determinará el puntaje a partir de las respuestas de los ítems 1 al 27. (Fikri & Tegeh, 2022).

Variable Independiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Nombres de las actividades	Instrumento	Escala de medición
Programa de Role Play “juntos es mejor”	Es un recurso didáctico donde los estudiantes asumen papeles en escenarios simulados para practicar conductas y habilidades transferibles (Wilkinson & Potts, 2022; Aura et al., 2023).	Conjunto estructurado de actividades de planificación y ejecución de juegos de roles desarrollados bajo cinco dimensiones: juego de roles espontáneo, juego de roles con material estructurado, juego de roles con sustitutos, juegos de roles en parejas o pequeños grupos y juego de roles con resolución de conflictos o dilemas.	Juego de roles espontáneo	Inicia juegos de roles libremente	¡Compartimos alegría y amabilidad! Palabras mágicas para convivir mejor Jugamos turnándonos con respeto	Escala Descriptiva	Logro Destacado AB
			Juego de roles con material estructurado	Usa materiales para representar roles.	Nos saludamos y despedimos ¡Hola, soy yo! Descubriendo quién soy		Logro A
			Juego de roles con sustitutos	Utiliza objetos como sustitutos.	Conociendo a mis amigos Pido ayuda con amabilidad		Proceso B
			Juegos de roles en parejas o pequeños grupos	Juega en grupo con cooperación.	Construyendo juntos con ayuda y cariño Jugamos y ayudamos en equipo		Inicio C
			Juego de roles con resolución de conflictos o dilemas	Propone soluciones en el juego.	Juntos resolvemos los problemas Ideas que ayudan		

Nota. Elaboración propia.

Anexo 3 : Instrumento de evaluación**GUIA DE OBSERVACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS**

Área :
Examinador :
Lugar de examen :
Hora de examen :
Fecha de examen :
Edad :
Sexo :
Lugar de residencia :

El presente instrumento tiene como finalidad registrar información real y pertinente acerca de las habilidades sociales básicas en niños del ciclo II del nivel inicial.

Objetivo: Conocer el nivel actual de habilidades sociales básicas en niños de cuatro años.

Escala de medición:

Inicial	Básico	Intermedio	Avanzado
< 28	29 – 56	57 - 84	> 84

Instrucción: Los datos serán recolectados a través de la técnica de observación.

Opciones de respuesta:

1	2	3	4
Nunca	Ocasional	Frecuentemente	Siempre

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	VALORACIÓN			
			1	2	3	4
Expresión social positiva	Manifiesta emociones positivas	1. Sonríe al interactuar con otros.	1	2	3	4
		2. Ríe espontáneamente en situaciones de juego o conversación.	1	2	3	4
		3. Abraza, aplaude o hace gestos de alegría al experimentar momentos felices.	1	2	3	4
	Utiliza expresiones de	4. Dice "por favor" y "gracias" en situaciones cotidianas.	1	2	3	4
		5. Espera su turno en actividades sin interrumpir.	1	2	3	4

	cortesía	6. Solicita permiso antes de utilizar materiales o juguetes que están usando otros niños.	1	2	3	4
	Mantiene una actitud amigable	7. Comparte materiales o juguetes de manera espontánea o cuando se le solicita, sin mostrar resistencia.	1	2	3	4
		8. Respeta normas del aula durante el juego.	1	2	3	4
		9. Se acerca a otros niños para invitar a jugar o conversar.	1	2	3	4
Comunicación interpersonal	Saluda adecuadamente	10. Saluda a compañeros y adultos al llegar y despedirse.	1	2	3	4
		11. Responde cuando le saludan, manteniendo contacto visual.	1	2	3	4
		12. Acompaña el saludo con un gesto adecuado (como mover la mano o asentir con la cabeza).	1	2	3	4
	Se presenta y describe	13. Dice su nombre con claridad cuando se le pregunta, manteniendo contacto visual.	1	2	3	4
		14. Expresa información básica sobre sí mismo con agrado (edad, gustos, familia, entorno social).	1	2	3	4
		15. Responde con seguridad preguntas simples sobre su identidad, gustos o entorno.	1	2	3	4
	Presenta a otros	16. Presenta a un compañero mencionando su nombre y alguna característica cuando se le solicita.	1	2	3	4
		17. Expresa palabras amables al conocer a alguien nuevo.	1	2	3	4
		18. Nombra a sus compañeros al referirse a ellos durante actividades grupales.	1	2	3	4
Cooperación y apoyo	Pide ayuda adecuadamente	19. Solicita ayuda a un compañero o adulto usando palabras amables.	1	2	3	4
		20. Acepta apoyo de otros con gratitud.	1	2	3	4
		21. Espera su turno para recibir ayuda sin interrumpir a los demás en la actividad.	1	2	3	4
	Ofrece ayuda a otros	22. Ayuda voluntariamente a un compañero cuando tiene dificultades en una actividad.	1	2	3	4
		23. Se ofrece a compartir o colaborar sin que se lo pidan.	1	2	3	4
		24. Motiva a sus compañeros a intentarlo por sí mismos antes de brindarles ayuda.	1	2	3	4
	Coopera en actividades grupales	25. Participa en juegos o tareas compartidas respetando turnos.	1	2	3	4
		26. Escucha, respeta y sigue instrucciones en actividades en equipo.	1	2	3	4
		27. Propone ideas y apoya a sus compañeros en la resolución de tareas en equipo.	1	2	3	4
TOTAL						

Anexo 5

Validez de la propuesta (resultados de juicios de expertos)

https://drive.google.com/drive/folders/16R87QyrvzG_yV5P3VnJ1JwAYJcr3SnUM?usp=sharing

CRITERIOS	ITEMS	VALORACIÓN DE LOS EXPERTOS			SUMA (S)	SUMA - N°EXP S-n	CÁLCULO
		JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3			V AIKEN
Cualidades básicas	1	4	4	4	12	9	1.000
	2	4	4	4	12	9	1.000
	3	4	4	4	12	9	1.000
	4	4	4	4	12	9	1.000
Claridad	5	4	4	4	12	9	1.000
	6	4	4	4	12	9	1.000
	7	4	4	4	12	9	1.000
Consistencia teórica	8	4	4	4	12	9	1.000
	9	4	4	4	12	9	1.000
	10	4	4	4	12	9	1.000
Calidad técnica- extensión	11	4	4	4	12	9	1.000
	12	4	4	4	12	9	1.000
	13	4	4	4	12	9	1.000
Sistema metodológico	14	4	4	4	12	9	1.000
	15	4	4	4	12	9	1.000
	16	4	4	4	12	9	1.000
Sistema evaluación	17	4	4	4	12	9	1.000
	18	4	4	4	12	9	1.000
						Validez	1.000

Anexo 6

Propuesta académica

https://drive.google.com/drive/folders/1K2T9EWzDlkVVfZQoMvNZ4PK4LGmA_TpE?usp=sharing