



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

TESIS

HABILIDADES SOCIALES Y TEMORES INFANTILES EN NIÑOS DE NIVEL
INICIAL DE UNA I.E.P. DE HUACHO – 2022

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

AUTORA

JANET MABEL VEGA TIBURCIO (ORCID: 0009-0005-7445-9492)

ASESOR

MG. MAX HAMILTON CHAUCA CALVO (ORCID: 0000-0003-0909-5424)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA

PROBLEMAS RELACIONADOS AL ÁMBITO EDUCATIVO

LÍNEA DE ACCIÓN RSU

SALUD Y BIENESTAR

LIMA, PERÚ, OCTUBRE DE 2023



CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

Referencia bibliográfica

Vega Tiburcio, J. M. (2023). *Habilidades sociales y temores infantiles en niños de nivel inicial de una I.E.P. de Huacho, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú.

HOJA DE METADATOS

Datos del autor	
Nombres y apellidos	Janet Mabel Vega Tiburcio
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	45420497
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0005-7445-9492
Datos del asesor	
Nombres y apellidos	Max Hamilton Chauca Calvo
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08035455
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0909-5424
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Silvana Graciela Varela Guevara
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	47283514
Secretario del jurado	
Nombres y apellidos	Diego Ismael Valencia Pecho
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	46196305
Vocal del jurado	
Nombres y apellidos	Javier Jesus Vivar Bravo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	74697504
Datos de la investigación	
Título de la investigación	Habilidades sociales y temores infantiles en niños de nivel inicial de una I.E.P. de Huacho, 2022
Línea de investigación Institucional	Persona, Sociedad, Empresa y Estado
Línea de investigación del Programa	Problemas relacionados al ámbito educativo
URL de disciplinas OCDE	https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.00

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS**


En la ciudad de Lima, el jurado de sustentación de tesis conformado por: la DRA. SILVANA GRACIELA VARELA GUEVARA como presidenta, el MG. DIEGO ISMAEL VALENCIA PECHO como secretario y el MG. JAVIER JESUS VIVAR BRAVO como vocal, reunidos en acto público para dictaminar la tesis titulada:

**HABILIDADES SOCIALES Y TEMORES INFANTILES EN NIÑOS DE NIVEL
INICIAL DE UNA I.E.P. DE HUACHO, 2022**

Presentado por el bachiller:
JANET MABEL VEGA TIBURCIO

Para obtener el **Título Profesional Licenciada en Psicología**; luego de escuchar la sustentación de la misma y resueltas las preguntas del jurado se procedió a la calificación individual, obteniendo el dictamen de **Aprobado - Bueno** con una calificación de **CATORCE (14)**.


En fe de lo cual firman los miembros del jurado, el 24 de octubre del 2023.



PRESIDENTA
DRA. SILVANA GRACIELA
VARELA GUEVARA



SECRETARIO
MG. DIEGO ISMAEL
VALENCIA PECHO



VOCAL
MG. JAVIER JESUS VIVAR
BRAVO

ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo Max Hamilton Chauca Calvo docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Autónoma del Perú, en mi condición de asesor de la tesis titulada:

Habilidades sociales y temores infantiles en niños de nivel inicial de una I.E.P. de Huacho, 2022

De la bachiller Janet Mabel Vega Tiburcio, constato que la tesis tiene un índice de similitud de 20% verificable en el reporte de similitud del software Turnitin que se adjunta.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Autónoma del Perú.

Lima, 20 de mayo del 2024



Max Hamilton Chauca Calvo

08035455

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mis padres. A mis padres porque me acompañaron durante mis estudios y me guiaron con sabiduría cuando me sentía que no podía continuar, siendo mi apoyo en cada momento.

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a Dios por su infinito amor y su bondad, gracias padre porque con tu ayuda estoy logrando alcanzar mis metas, terminar mis estudios y caminar con firmeza hacia adelante siempre de tu mano.

Agradezco a la universidad Autónoma del Perú por darme la oportunidad de titularme y poder cumplir una de mis metas más ansiadas por mucho tiempo.

A mi profesor de tesis, quien me brindó su asesoramiento, sus conocimientos y acompañamiento en el proceso del desarrollo de la presente tesis.

ÍNDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE.....	4
LISTA DE TABLAS	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
RESUMO	8
I. INTRODUCCIÓN	9
II. METODOLOGÍA.....	34
2.1. Tipo y diseño de investigación	35
2.2. Población, muestra y muestreo.....	35
2.3. Hipótesis	36
2.4. Variables y operacionalización.....	37
2.5. Instrumentos o materiales.....	39
2.6. Procedimientos	42
2.7. Análisis de datos.....	42
2.8. Aspectos éticos.....	43
III. RESULTADOS	44
IV. DISCUSIÓN.....	51
V. CONCLUSIONES.....	57
VI. RECOMENDACIONES	60
REFERENCIAS	
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de variables
Tabla 2	Confiabilidad de los instrumentos en la investigación
Tabla 3	Validez por Índice de Homogeneidad de habilidades sociales
Tabla 4	Confiabilidad por dimensiones del Cuestionario Habilidades de Interacción Social
Tabla 5	Correlación ítem test del Inventario de Temores Infantiles
Tabla 6	Confiabilidad por dimensiones del inventario de Temores Infantiles
Tabla 7	Frecuencias y porcentajes de la Variable HHSS
Tabla 8	Frecuencias y porcentajes de la variable Temores Infantiles
Tabla 9	Análisis de normalidad Kolmogorov – Smirnov de las variables de investigación
Tabla 10	Relación entre HHSS y temores infantiles
Tabla 11	Relación entre la dimensión Autoafirmación y temores infantiles
Tabla 12	Relación entre la Expresión de emociones y temores infantiles
Tabla 13	Relación entre la Habilidades para relacionarse y temores infantiles

HABILIDADES SOCIALES Y TEMORES INFANTILES EN NIÑOS DE NIVEL INICIAL DE UNA I.E.P DE HUACHO, 2022

JANET MABEL VEGA TIBURCIO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

El presente proyecto de investigación tiene como finalidad analizar la relación entre habilidades sociales y temores infantiles en niños de nivel inicial de una I.E.P. de Huacho, 2022. A nivel metodológico la investigación será de tipo descriptivo – correlacional, de diseño no experimental y corte transversal. La población y muestra con la que se trabajará estará conformada por 125 niños de ambos sexos entre un rango de edad de 4 a 5 años; para medir los constructos de estudio se utilizaron la “Habilidades de Interacción Social” (Abugattas, 2016), la cual obtuvo $r_{hc} > .77$ y un alfa de Crombach de $.814$, como también se utilizará Inventario De Temores Infantiles Estandarizado por Huamán (2015) obtuvo un $r_{hc} = .20$ y una confiabilidad de $.87$. Los Resultados muestran niveles altos en autoafirmación (50.40%), expresión de emociones (42.40%) y habilidades para relacionarse (35.20%). En cuanto temores infantiles un 38.4 se encuentran en nivel medio y un 36.80% nivel alto. Asimismo, la relación entre Habilidades sociales y Temores infantiles es inversa y moderado ($\rho = -.510$; $p < 0.05$), Finalmente la relación entre las dimensiones de habilidades sociales y temores infantiles muestra relaciones indirectas y nivel moderado. Se concluye que a mayores habilidades sociales menores serán los temores infantiles en niños de nivel inicial de la institución educativa investigada.

Palabras clave: resiliencia, habilidades sociales, violencia familiar

**SOCIAL SKILLS AND CHILDHOOD FEARS IN INITIAL LEVEL CHILDREN
OF AN I.E.P DE HUACHO, 2022**

JANET MABEL VEGA TIBURCIO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

The purpose of this research project is to analyze the relationship between social skills and childhood fears in children at the initial level of an I.E.P. de Huacho, 2022. At a methodological level, the research will be descriptive - correlational, non-experimental and cross-sectional in design. The population and sample with which we will work will be made up of 125 children of both sexes between an age range of 4 to 5 years; To measure the study constructs, the "Social Interaction Skills" (Abugattas, 2016) were used, which obtained $r_{hc} > .77$ and a Cronbach's alpha of .814, as well as the Standardized Children's Fears Inventory by Huamán (2015). obtained a $r_{hc} = .20$ and a reliability of .87. The Results show high levels in self-affirmation (50.40%), expression of emotions (42.40%) and relationship skills (35.20%). Regarding childhood fears, 38.4% are at a medium level and 36.80% are at a high level. Likewise, the relationship between social skills and childhood fears is inverse and moderate ($\rho = -.510$; $p < 0.05$). Finally, the relationship between the dimensions of social skills and childhood fears shows indirect relationships and a moderate level. It is concluded that the greater the social skills, the lower the childhood fears in children at the initial level of the educational institution investigated.

Keywords: *resilience, social skills, family violence*

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E MEDOS ESCOLARES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRIVADA EM HUACHO, 2022

JANET MABEL VEGA TIBURCIO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMO

Objetivo deste projeto de pesquisa é analisar a relação entre habilidades sociais e medos infantis em crianças do nível inicial de um I.E.P. de Huacho, 2022. A nível metodológico, a pesquisa será descritiva - correlacional, não experimental e de desenho transversal. A população e amostra com a qual trabalharemos será composta por 125 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 4 a 5 anos; Para mensurar os construtos do estudo foram utilizadas as “Habilidades de Interação Social” (Abugattas, 2016), que obteve $r_{hc} > 0,77$ e alfa de Crombach de 0,814, bem como o Inventário Padronizado de Medos Infantis de Huamán (2015). $r_{hc} = 0,20$ e uma confiabilidade de 0,87. Os Resultados mostram níveis elevados de autoafirmação (50,40%), expressão de emoções (42,40%) e capacidade de relacionamento (35,20%). Em relação aos medos infantis, 38,4% estão em nível médio e 36,80% estão em nível alto. Da mesma forma, a relação entre as habilidades sociais e os medos infantis é inversa e moderada ($\rho = -0,510$; $p < 0,05$). Por fim, a relação entre as dimensões das habilidades sociais e os medos infantis apresenta relações indiretas e de nível moderado. Conclui-se que quanto maiores as habilidades sociais, menores serão os medos infantis nas crianças do nível inicial da instituição de ensino investigada.

Palavras-chave: resiliência, habilidades sociais, violência familiar

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

El año 2022 específicamente en el mes de marzo, los estudiantes retornaron a las clases presenciales, pero la pandemia ha causado cambios significativos en sus vidas. Según Mariela Tavera, de profesión psicóloga perteneciente al Equipo de Salud Adolescente, del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), mencionó: esto no es un regreso a la normalidad, sino un nuevo comienzo. Un estudio realizado por UNICEF en el Perú, encontró que uno de cada tres presentaba signos de problemas de salud mental, implicando a más de 12 mil estudiantes entre niños y adolescentes.

Esta variación tomó por sorpresa el escenario educativo, primero con el cierre de los colegios y luego el cambio de la educación a distancia a la presencial después de dos años, ha sido difícil. Sentirse apartado de sus compañeros y profesores debido a la falta de interacción social directa, abrumado por la obligación de adaptarse a un entorno inédito y diferente para aprender hicieron a los niños en edad preescolar también enfrentarse a una transición difícil del aprendizaje pasar de las sesiones en su hogar a la necesidad de asistir a una institución educativa y cumplir con ciertas reglas y condiciones. Volver nuevamente al formato de la presencialidad no ha sido fácil, incluso se han identificado experiencias desagradables como miedo, tristeza, ansiedad y barreras tecnológicas al regresar.

El Covid-19 ha sido el evento más extraordinario que la humanidad ha experimentado y que ha evidenciado lo frágil que son todos los sistemas de atención de emergencias ante una pandemia de tal magnitud. No solo a nivel de salubridad sino el ámbito económico, educativo y social del mundo colapsaron, con mayor preocupación los países de Latinoamérica. A nivel mundial los gobiernos de más de 124 países cerraron todos los centros que impartían clases en todos los niveles de educación, con el fin de limitar la proliferación del virus. Según la UNESCO (2020),

las consecuencias de la pandemia afecto a más del 90% de los estudiantes en todo el mundo y tiene enormes consecuencias sociales y económicas, pero preocupa sobre manera en incremento de problemas o trastornos psicológicos no solo en las personas que se contagiaron sino además en personas mayores quienes presentaron depresión, ansiedad, estrés, por su parte el sentimiento de miedo, trastornos emocionales fueron consecuencia de la depresión que se presenta más en los niños.

A menudo, las situaciones de miedo acontecen en la etapa de la niñez con mayor con mayor constancia y, aunque suelen mostrarse de manera sutil en cuanto su intensidad, suelen presentarse en etapa posteriores de desarrollo del individuo, pero una pequeña parte del miedo experimentado se produce con gran intensidad, interrumpiendo el desarrollo habitual del niño. La emoción del miedo, que puede presentarse ante una situación de evaluación o ante una figura de autoridad como los docentes, la primera reacción es la de evitar tal situación (evitación). Se afirma que los miedos no tratados durante la infancia pueden convertirse en problemas que afectan nuestras emociones, dificultando que las personas se desarrollen con naturalidad o en el orden debido; con inconvenientes para sentir o expresar sus sentimientos (Méndez et al., 2003).

Según García - Fernández et al. (2013) mencionan que se ha conceptualizado la ansiedad y el miedo en el ambiente escolar como aquellos constructos que generan una serie de síntomas que provocan reacciones cognitivas, psicológicas e incluso motrices relacionadas como reacción a los que el niño percibe como peligroso o amenazante. Consideran que las emociones de una persona son de gran relevancia en los primeros años de vida. En este sentido las reacciones son producidas por tejidos fisiológicos, los cuales son capaces de responder de forma inmediata y eficaz para enfrentar imprevistos o estímulos del ambiente. De esta manera nos prepara

para responder conductualmente que está supeditada además al desarrollo y experiencia del individuo pues una falta de preparación personal, desarrollo defectuoso o historial de privación de refuerzos sociales dan como resultado un mal nivel de gestión emociones, lo que resulta en una mala adaptación al entorno. (García-Fernández et al., 2013).

Goleman (2004) enfatiza en la importancia de potenciar el bienestar personal, escolar y social a través de la gestión de la inteligencia emocional, así como sus habilidades sociales las cuales están muy relacionada además con los efectos que tienen en la responsabilidad, en el aprendizaje y su participación en el proceso de enseñanza. Sin embargo, es importante comprender que las vivencias que experimentan los alumnos a causa a un pobre manejo emocional, de ansiedad y conflictos diversos, provocan un desequilibrio y bajo desempeño escolar. Otras situaciones pueden ser el rechazo grupal que percibe de sus compañeros, la excesiva disputa y mínima cooperación entre los compañeros. Ante lo mencionado, se enfatiza la repercusión de entender los hábitos de los menores que los hacen sentir acosados en la escuela.

El entorno en donde se desarrolló la actual investigación fue inmediatamente después del reingreso a las clases presenciales y aunque en términos de vulnerabilidad hacia el virus del Covid.19 los niños no se consideraban una población de riesgo el impacto sobre su desarrollo emocional fue muy significativo sobre todo en aquellos cuya vulnerabilidad estaba enfocado en sus niveles de nutrición (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

Se han realizado varios estudios sobre los efectos en el desarrollo del acceso limitado a los servicios básicos y el distanciamiento social en los bebés, y se ha llegado a la conclusión de que estos efectos estarán relacionados con sus propias

experiencias durante la pandemia, creando así las condiciones previas para efectos positivos. Efectos negativos en el desarrollo futuro de los niños (Lizondo-Valencia et al., 2021). Los efectos negativos incluyen una elevada dependencia emocional, inmadurez mental, problemas para dormir, aumento excesivo de peso en los niños y una mayor exhibición a la tecnología/aparatos tecnológicos. En cuanto al efecto positivo es que el accidente provocó menos lesiones y más apoyo por parte de ambos padres, también en el ámbito profesional.

Las medidas tomadas para contrarrestar la expansión del virus incluyeron el cierre de las instituciones de formación, sin embargo, unido al aislamiento social a raíz de la pandemia declarada en enero del 2020. En este contexto mundial más de 1,200 millones de niños dejaron las clases presenciales entre los cuales 160 millones eran latinoamericanos (Cepal-Unesco, 2020). En este sentido el sistema educativo, así como otras áreas de actividad sufrieron un colapso en su gestión de atención de sus usuarios. En el caso de la educación el impacto fue sin precedentes no solo porque interrumpió abruptamente el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, sino que en muchos casos atentó contra el normal desarrollo evolutivo como fue en el caso de los niños. Junto con estos efectos inmediatos o de corto alcance se espera que a largo plazo el impacto no sea grave en la vida de los futuros adultos y en las siguientes generaciones. A nivel mundial unos 138 millones de niños sufrieron en su desarrollo por la suspensión de la asistencia presencial (Sánchez, 2021).

Los efectos a corto plazo han sido relacionados con la presencia de trastornos emocionales y falta de desarrollo en procesos cognitivos como el lenguaje y habilidades sociales especialmente en los infantes que acudían o dejaron de acudir a los centros escolares. Sin embargo, el regreso a las clases presenciales no ha sido la solución, tal como se esperaba, pues el Covid-19 provocó transformaciones graves

en las vidas de muchos niños. El retorno iniciado en los primeros días del mes de marzo del 2022 ha revelado esos cambios pues este nuevo comienzo, según el informe del (UNICEF, 2020), en el Perú ha reportado que uno de cada tres niños regreso presentando problemas de salud mental.

Las experiencias familiares con pérdidas de vínculos emocionales, así como la incertidumbre de los padres por las consecuencias de enviar a sus hijos nuevamente a los centros de escolares, constituyo el entorno para el incremento de miedos en los infantes. En tal sentido la reapertura de los colegios empezó con algunas cosas a favor y muchas otras en contra para los niños, como el desconocimiento de cómo integrarse a grupos o interactuar con más personas aparte de los integrantes de sus familias, así como el miedo a conocer lo suficiente o la pena por perder a alguien, en algunos casos la inquietud de no aprender lo esencial durante las clases virtuales.

Según el Ministerio de educación (MINEDU, 2018) a través de la implementación del programa Si se Ve, han registrado la última década unos cuarenta mil casos de violencia dentro del ámbito escolar, siendo los casos de bullying 6, 320 entre el 2013 y el 2018 siendo alarmante el incremento los últimos 5 años. Cifras que indican que es necesario el crecimiento de habilidades que le permitan convivir con otros, desenvolviéndose se manera asertiva, sin miedo a expresarse y poder enfrentar así cualquier tipo de violencia. En el caso de menores del nivel inicial no solo presentan problemas para adaptarse a nuevos contextos o dificultades para hablar por un mal desarrollo del lenguaje, sino también deberán enfrentarse a dificultades debido a comportamiento agresivos de sus compañeros.

En cuanto a lo emocional, existe un daño en la salud mental provocado por la incertidumbre y la pérdida de un espacio de socialización, lo que se suma al aumento del 42% de situaciones de abuso y maltrato a niños y adolescentes al comienzo de la

pandemia (Stuardo, 2020). Estudios a nivel de la región sobre el entorno educativo, el grado preescolar son lo que más tuvieron que adaptarse a los cambios, donde la tecnología no pudo cubrir con las necesidades relacionadas con el apoyo emocional que tanto reclaman los escolares de esa etapa (Andrada y Mateus, 2022).

Investigaciones realizadas tanto por UNICEF (2020) así como por Copera Infancia (2021), reportaron en sus resultados sobre la evaluación de 59 mil familias, que el cambio de entorno educativo y condiciones de vida a partir de la pandemia por Covid-19 repercutieron en los niños, niñas y adolescentes de esa familias enfrentando diversos problemas de salud incluyendo los emocionales, además de mostrar mayor vulnerabilidad, lo que llevo a un mayor índice de riesgo por factores psicosociales, Además en referencia a los cuidadores de estos menores, al haber estado expuesto a enfermedades relacionados con la pandemia y pérdidas familiares aumentaron la vulnerabilidad y el riesgo de sufrir problemas psicosociales y depresión influenciando en su relación con los niños a su cargo (Copera Infancia, 2021).

Por su parte la UNICEF (2020) revelo que en sus estudios realizados en la región las tasas de problemas de salud mental en niños, niñas y adolescentes, han aumentado progresivamente sobretodo en la región latinoamericana. Los datos para el Perú, específicamente para Lima y Callao han reportado una potencial amenaza de deficiencias en la salud mental en un 36 por ciento, siendo las tasas correspondientes al grupo de edad entre el intervalo de dieciocho meses a cinco años los que mayor vulnerabilidad presentan, aunque estudios amplios con niños no se han realizado en el Perú aun, desconociéndose sus efectos en la salud mental fehacientemente.

En el Perú a partir de los primeros días de marzo del 2020, 2 millones de niños vieron truncado el inicio de sus clases y por ende su nivel de interrelación, por la

suspensión de las clases presenciales, ante este hecho el ministerio de educación planteo la alternativa organizando un sistema multicanal “*Aprendo en casa*” el mismo que consistió en la emisión a través de la radio, televisión y canales de internet de los contenidos educativos programados para cada nivel, los mismos que trataron de sustituir a todos los actores del proceso, aún con las críticas y desajustes que conllevó su aplicación intempestiva tanto a la calidad de los contenidos como a su continuidad, así como la falta de cobertura de todos los objetivos planteados, se mantuvo hasta el final del aislamiento y reapertura de los centros escolares (Alarcón-Llontop *et al.*, 2021). Sin embargo, las consecuencias psicológicas y socioeducativas por las secuelas no han sido evaluadas y no se tiene una real información de su impacto en el Perú, salvo por algunos indicadores como el incremento de centros de estimulación del lenguaje, incluyendo ellos los temores, signos de ansiedad inclusive alteraciones en la afectividad y agresividad.

Es relevante destacar que el miedo es una emoción que acompaña a todos los seres humanos, siendo natural que se presente de manera frecuente en la mayoría de los niños, la frecuencia y sus efectos dependen de varios factores y su experiencia puede ser leve y desaparecer en el transcurso de su desarrollo, es decir lo mismo que aparece, desaparece espontáneamente. Sin embargo los miedos que se han presentado de forma intensa pueden mantenerse mucho tiempo interfiriendo con el normal desarrollo del niño influenciando también en la dinámica familiar pues puede generar secuelas hasta la edad adulta (Méndez *et al.*, 2003).

Aquellos que se perciben como muy peligrosos desarrollan cuadros ansiosos y conductas de evitación debido a un temor constante, los mismos que se traducen en manifestaciones en áreas como el fisiológico, motor y cognitivo, Torres (2013). El hecho de no ser tratados en el momento oportuno puede alimentar temores cada vez

mayores que con el tiempo ocasionarían problemas emocionales en los menores, ocasionando déficit en las manifestaciones de sus emociones, sentimientos y niveles bajos de asertividad, los mismos que se manifiestan en los ámbitos donde se desarrollan como es la escuela donde deberían experimentar situaciones agradables y de estimulación en un ambiente de convivencia armoniosa, una de esas manifestaciones señaladas serían la base de conductas de evitación a exponer que presentan muchos niños o el miedo a los exámenes (García-Fernández, et al., 2013),

Sin embargo esta etapa escolar no está libre de inquietudes, incertidumbre presentándose muy compleja para los niños pues se encuentran con diferentes desafíos tanto a nivel intelectual como de convivencia donde no extraños los conflictos y la ansiedad, que pueden llevar a crear un ambiente aversivo para muchos de ellos, pese a los esfuerzos de los docentes por evitar la expresión de esos comportamientos negativos como la competencia excesiva, la mala intención, la falta de empatía y cooperación. Siendo necesario que el ambiente genere un espacio agradable y estable para la adquisición de nuevos conocimientos y experiencia a través de situaciones agradables y lugar de situaciones que provoquen miedos (Torres, 2013).

Los comportamientos eficaces son la base para el incremento de conductas socialmente funcionales y constituirían un factor de protección ante las situaciones negativas descritas anteriormente. Mejorando las relaciones entre los alumnos y con el docente siendo un factor que influye en el proceso de enseñanza aprendizaje (Román, 2008) es decir fomenta la convivencia un bien intercambio entre todos los actores de la actividad escolar (Ianni, 2003). La adquisición de habilidades sociales está en relación directa, además, con la resolución de conflictos (Caballero, 2010) las que se suman para el desarrollo de su personalidad pues se va sumando en esta

etapa de desarrollo. Todo lo descrito incide en competencias sociales como el de iniciar y mantener una conversación, expresarse entre compañeros, expresar sentimientos, actitudes, ser asertivo, pedir o rechazar, disculparse, expresar su opinión personal, afrontar críticas o pedir cambios de conductas en otros cuando se sienta incomodo (Caballo y Ururtia, 2000).

La funcionabilidad de un ser humano se distingue por su capacidad interactuar, el manejo de sus emociones, impulsos y enojos (Mendoza, 2010) en toda la clave es las habilidades sociales para comunicar y el reconocer las diversas claves sociales que fomentan el crecimiento social del individuo mejorándolo y preparándolo a nivel emocional, afectivo, laboral en el desarrollo del respeto a los derechos ajenos y los personales. Si estos se desarrollan en la etapa escolar se tendrá un buen comienzo. Lo importante del desarrollo de las habilidades sociales en niños escolares mediante el juego cooperativo, promoviendo las conductas sociales positivas, conductas de consideración, autocontrol, conductas asertivas, la comunicación positiva intragrupo, la capacidad para analizar emociones, etcétera; encontrando resultados favorables para intervenir en la conducta agresiva y antisocial en niños (Esparza & Sánchez 2017).

Asimismo, hay que considerar un dato relevante, el déficit de habilidades sociales está relacionado con el desarrollo de enfermedades mentales tanto como causa como consecuencia, sobre todo si se tiene en cuenta la definición de enfermedad como una alteración de los proceso cognitivos y afectivos que lo diferencias del grupo social de referencia (OMS, 1946). Es evidente que muchas enfermedades mentales tienen como evidencia de ellas la grave afectación de las habilidades sociales y mucho de los modelos de rehabilitación incluyen su entrenamiento (Lieberman, 1993). No obstante, a ello, las dificultades para el desarrollo

de estas habilidades en el transcurso de la vida de un infante pueden estar configurado por un espacio familiar, escolar y social con aislamiento pocas interrelaciones, exclusión y apoyo emocional mínimo lo que conlleva a dificultades en la expresión de deseos, opinión lo que puede generar incluso conductas agresivas y mal afrontamiento (Pereira, 2010).

Es por ello que ante la situación observada en el centro educativo y las referencias tanto de parte de los docentes como de los progenitores comunicaron el incremento de temores en sus hijos y la carencia de sus habilidades sociales y reconociendo que luego de la pandemia no se ha tomado en cuenta muchos de estos factores que inciden en el aprendizaje, me planteo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre habilidades sociales y los miedos infantiles en niños en la etapa inicial de una I.E.P. de Huacho?

Desde una perspectiva teórica, el estudio se evidencia al recalcar la importancia de estudios de variables cuyo desarrollo es fundamental en etapas de evolución del ser humano que trascienden en su futuro como persona completa, este es el caso de estudiar las habilidades sociales en el nivel inicial. Esta toma de conciencia involucra la revisión de conocimientos actualizados es de suma importancia para identificación de aquellos indicadores debidamente conceptualizados con el fin de hacer una detección oportuna de algún problema en su desarrollo, siendo un componente esencial en el desenvolvimiento del ser humano. Partiendo de esto, la aplicación práctica de estos conocimientos, involucra el hecho de realizar la intervención y asesoría oportuna con la finalidad de incentivar su promoción y asegurar un bienestar psicológico mediante actividades, talleres y programas de intervención temprana los mismos que son dirigidos conjuntamente a

los padres y a sus hijos quienes los acompañan en los diferentes contextos donde actúan.

Asimismo la evaluación o medición de ambos constructos deberán contar con instrumentos no solo adecuados para la edad sino que evidencien adecuados niveles de fiabilidad y validez sobre todo en escalas que involucren a informantes de quienes se requiere obtener información precisa y detallada, siendo un desafío para la presente investigación contar con instrumentos estandarizados además de adaptados con tal finalidad se justifica el desarrollo de un estudio piloto que certifique la condición de los instrumentos utilizados para la recopilación de datos. El desarrollo de la investigación siguió los parámetros establecidos por la metodología científica, siendo posible ser usada como antecedente, pues contó con los requerimientos puntuales como la selección de la muestra y los cálculos respectivos, además que cuenta con la colaboración de padres de familia como informantes del desarrollo de habilidades sociales de sus hijos.

El objetivo general del estudio fue determinar la relación entre las habilidades sociales y los miedos en infantes de niveles iniciales de I.E.P. de Huacho, 2022. Se proponen objetivos específicos: a) Establecer la relación entre las dimensiones de autoafirmación infantil y los miedos infantiles durante las etapas iniciales de la I.E.P. de Huacho; b) Establecer la relación entre dimensiones de expresión emocional infantil y miedos infantiles en las etapas iniciales de la I.E.P. de Huacho; c) Establecer la relación entre dimensiones de habilidades relacionales y miedos infantiles en niños en etapas iniciales de la I.E.P. de Huacho.

Una de las limitaciones con las que enfrentó la investigación, fue los pocos estudios desarrollados que involucren ambas variables principalmente en nuestro país además que los estudios realizados en el extranjero eran de antigüedad mayor

a los cinco años. El acceso a la población y muestra presento la dificultad de contar con el concurso de los padres tanto para el asentimiento y consentimiento informado. Asimismo, se aclara que debido a lo limitado de la muestra tanto los resultados y las conclusiones serán válidos para poblaciones similares con aquellas características establecidas en la hoja de datos sociodemográficos.

Uno de los mayores precedentes en la investigación internacional se encuentra en Ecuador, Quispe (2022) se centró en evaluar la relevancia del juego cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales en niños en edad preescolar. Investigación cuantitativa, exploratoria y descriptiva; Los datos se recolectaron a través de una encuesta a docentes de escolares utilizando escalas Likert. Fue aprobado y asistieron 13 padres de niños de 3 a 4 años. Los resultados evidenciaron que los padres entrevistados en su mayoría creían que el juego cooperativo era importante para el desarrollo de HHSS en los niños de esta edad.

Cárdenas et al (2021) realizaron una evaluación enfocada de las habilidades sociales y el comportamiento en niños de 3 a 5 años en Buenafe. El estudio se realizó en una escuela primaria y se entrevistó directamente a los progenitores o tutores legales de 16 niños para evaluar sus HHSS. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los niños mostraron niveles moderados de cooperación, interacción e independencia social; es decir, del 63% al 56% no exhibieron problemas como ansiedad, comportamiento egoísta y aislamiento social, y la mayoría no presentó estas cuestiones. No hubo problemas de conducta evidentes, lo que indica que el 56% expresó sus sentimientos de manera plena y fácil.

En Colombia, Becerra y Gasca (2020) se propusieron mejorar las habilidades sociales básicas de estudiantes de 4 a 6 años en centros educativos. Diagnosticar, planificar, implementar, observar y reflexionar utilizando métodos de investigación-

acción educativa para desarrollar unidades de aprendizaje que puedan implementarse en distintos entornos de educación infantil. Los resultados se basan en observaciones y análisis en profundidad por parte del profesorado implicado en el estudio, quienes observaron que las HHSS básicas de la muestra de estudio estaban óptimamente desarrolladas.

Arcoser et al. (2019) analizaron la relación entre la educación emocional y el aprendizaje de la convivencia entre alumnos de secundaria. Utilizando métodos mixtos, descubrieron que los entornos institucionales inadecuados pueden tener impactos negativos en los estudiantes, como violencia, estrés y ansiedad, lo que conduce a un rendimiento académico deficiente y un mayor riesgo de abandono escolar. Por otro lado, un entorno adecuado también favorece el aprendizaje. Por tanto, sugieren que la convivencia en el aula y el aprendizaje se pueden mejorar introduciendo enfoques académicos relacionados con los estados emocionales.

Asimismo, en el ámbito nacional Zela (2021) tuvo el propósito la relación entre el clima social familiar y las HHSS en 20 niños con capacidades especiales en Huancavelica. El diseño de investigación fue no experimental, correlativo y cuantitativo. Los padres de sus padres fueron propuestos por Moos y Trickett (1974) Ambiente Social y Cuestionario de Habilidades Interactivas Sociales (2009). Los resultados muestran que se encontró una relación alta, directa e importante entre la dimensión del clima social familiar y las habilidades de relación cercanas e importantes entre la atmósfera social familiar y las habilidades sociales ($\rho = .818$; $p < 0.05$), la dimensión climática familiar y la dimensión social. Hubo una relación moderadamente negativa y significativa entre el subcomponente de conflicto del clima social familiar y las habilidades sociales, lo que señala que a medida que aumenta el conflicto familiar, las HHSS de los niños con habilidades especiales disminuyen.

Castro (2021), observó que el clima escolar de esa época no era propicio para el desarrollo de las HHSS de los estudiantes en el distrito de Olmos, Lambayeque. El propósito de este estudio fue plantear un programa para mejorar el clima escolar y las HHSS de los estudiantes. El estudio fue no experimental con una muestra de 31 estudiantes. Los datos fueron recopilados a través de encuestas y los resultados muestran que el 61,3% de escolares dijo que el ambiente académico es malo, el 29% dijo que el ambiente escolar es regular y solo el 9,7% dijo que el ambiente escolar es bueno. Además, el 61.3% de los estudiantes no cumplieron con su satisfacción y expectativas con sus instituciones, mientras que el 29% de los estudiantes eran estudiantes permanentes. Estos resultados muestran que el clima escolar actual es inadecuado y los escolares no están desarrollando plenamente sus HHSS, puesto que es razonable implementar el programa propuesto en beneficio de los participantes.

Castrejón (2019) desarrollo un estudio para determinar la asociación de las HHSS con la convivencia escolar en niños de 5 años, bajo un enfoque cuantitativo de diseño no experimental corte trasversal, con una muestra constituido por 80 alumnos a quienes se les aplico un instrumento para medir las Habilidades Sociales además de una lista de cotejo para recabar datos de la otra variable. Así, el 57% de la vida escolar de los niños se desarrolló en un nivel bueno, el 36% en un nivel medio y el 6% en un nivel bajo. Los resultados mostraron niveles buenos de HHSS en un 50 por ciento mientras un 45 evidenciaban un nivel bajo y un 5 por ciento en nivel regular. En cuanto a los resultados de la correlación se concluyó que poseen relación entre las variables HHSS y convivencia en un nivel bueno.

La investigación Del Rio (2019) teniendo como base la teoría de Bandura emprendió un estudio sobre la asociación entre las HHSS y autonomía escolar en

menores de 5 años de edad de una IE del cono norte de Lima. Bajo la metodología de diseño no experimental, corte transversal y tipo descriptivo – correlacional evaluó a 86 niños que constituyó la muestra de la población de estudio empleando para ello dos listas de cotejo diseñado, propósito de la investigación cuyos resultados mostraron una correlación muy alta entre ambas variables ($\rho=.73$) concluyendo que existe correlación directa y significativa entre HHSS y la autonomía.

Vargas (2018) el objetivo principal de su trabajo de investigación consistió en determinar el grado de asociación entre habilidades sociales y convivencia escolar en una población de niños de nivel inicial de una institución escolar ubicada en un distrito de Lima Este. La investigación siguió la metodología del tipo básico con diseño no experimental y correlacional, para tal efecto evaluó a 86 escolares de 5 años con dos instrumentos válidos y confiables, los resultados reportaron una correlación baja y muy significativa ($\rho=.288$) concluyéndose que se halló una relación significativa entre HHSS y convivencia escolar.

Desde la infancia, los niños desarrollan capacidades que les ayudan a comprender y saber actuar, utilizando sus competencias para dar soluciones a las dificultades que se les presentan. El periodo de infancia es crítico por el aumento de la actividad en las conexiones neuronales que no sólo facilitan el desarrollo del aprendizaje, sino que también promueven el desarrollo de HHSS y emocionales. En el entorno escolar, a los alumnos a menudo no se les enseña a comprender y gestionar sus emociones, por lo que aprenden en la calle, lejos de casa, a menudo como modelos a seguir inadecuados.

En la primera variable de la investigación se menciona a las Habilidades Sociales (HHSS), que con base en la información brindada por (Caballo, 2005), explica cómo los individuos se expresan a través de interacciones intrapersonales e

interpersonales, expresan sus sentimientos, deseos, pensamientos y derechos de acuerdo con el entorno en el que se encuentran.

Las HHSS se dividen en 3 tipos; el primero enfatiza a aquellos sujetos que exhiben comportamientos específicos de aceptación de sus pares; el segundo se centra en conductas específicas diseñadas para aumentar o disminuir el castigo del ambiente social; finalmente, el tercero se centra en el comportamiento ante situaciones específicas, prediciendo resultados favorables o desfavorables para los individuos, todo lo cual forma parte del aporte de Gresham (citado en López y Guaimaro, 2014).

Reforzar las HHSS en la naturaleza requiere comprender que las habilidades sociales pueden adquirirse a través de conocimientos basados en la interacción con el ambiente, ya sea de forma deliberada, para lograr un objetivo específico. Una conducta puede ser efectiva a nivel social, considerando cómo se descubre, cómo se percibe, utilizando un repertorio de habilidades y conocimientos sobre el mismo objetivo a alcanzar, cuando los docentes quieran enseñar a los estudiantes a utilizar esta conducta, proporcione ejemplos claros. de valores, etcétera. O proporcionar servicios para promocionar su negocio, etc. Las habilidades sociales ahora pueden expresarse verbal y no verbalmente, dado que estas habilidades pueden enfocarse y entenderse en contexto (Tapia y Cubo, 2017).

Según Kostelnik y Soderman (2009), aclaran que el pico de crecimiento en las habilidades sociales de un individuo se da durante la infancia, ya que durante esta etapa entra en contacto con todos los miembros de la familia para luego continuar interactuando los niños de la familia, la misma familia, la edad e incluso las personas mayores, tiene un enorme impacto en todos los ámbitos de sus vidas. Cabe señalar que los menores de edad en los primeros 12 años de vida se hallan en un período en

el que son capaces de desarrollar habilidades de aprendizaje e interacción social; así como aprender conductas destructivas, por lo que es importante estar consciente de estos puntos de ansiedad, lo que impedirá que sean interiorizados y corregidos rápidamente.

Según Álvarez (1990), mencionó que las HHSS se definen como un conjunto de comportamientos que una persona adquiere al tomar una decisión, teniendo en cuenta sus intereses propios y de los demás, mostrando el mismo respeto hacia los demás. También según Fierro & Tapia (2013), esto nos dice que la convivencia escolar es una forma de relacionarse entre diferentes integrantes de la comunidad escolar, dinámica y establecida en la vida cotidiana dentro de marcos institucionales, sociales y culturales.

Entre las principales teorías sobre las habilidades sociales, tenemos a la teoría del aprendizaje de Bandura se basa en la idea de que el aprendizaje no puede separarse del entorno en el que se encuentra una persona. La teoría afirma que el aprendizaje observacional puede conducir a la obtención y modificación de nuevos comportamientos y actitudes, que enfatiza que el comportamiento de las personas puede verse influenciado por otros. Además, afirma que la motivación es la clave para repetir el comportamiento y que existen diferentes tipos de incentivos, como recompensas directas, recompensas indirectas (cuando ves a alguien recibiendo una recompensa) y recompensas autogeneradas (cuando ves a alguien obtener una recompensa de usted mismo) (Rodríguez y Cantero, 2020).

Por otro lado, la teoría sociocultural, la cual da énfasis del entorno en el proceso de aprendizaje y la identificación de los impulsos externos o internos del individuo son muy importantes para determinar cómo actúan las personas en una situación determinada, ya que sirven como guía para responder a la situación presentada. Fue

Vygotsky (1978, citado en Tolentino, 2020) teorizó que el aprendizaje de los bebés se basa en cómo interactúan con la sociedad; destaca que las HHSS son un conjunto de actos aprendidos a lo largo de muchos años.

Asimismo, la teoría de Goldstein et al (1980) especificaron que se subdivide en seis dimensiones: “I, primeras habilidades sociales; II habilidades sociales avanzadas; III habilidades relacionadas con los sentimientos; IV habilidades alternativas a la agresión; V habilidades para hacer frente al estrés; y VI habilidades de planificación”.

Sistematización de las HHSS, basado en Michelson et al. (1987) describen habilidades sociales en las siguientes áreas: Comportamiento: movimientos, interacciones con otros o habilidades prosociales y sociales: conocidas como habilidades de escucha y cooperación, habilidades que promueven la comunicación y la interacción positiva, y habilidades que inician conversaciones, hacen sugerencias y requieren cambios de comportamiento. Fisiología emocional: interacción positiva con los demás: se manifiestan como las habilidades para escuchar, saber pedir ayuda, iniciar una conversación, hacer sugerencias, pedir cambios de conducta, etc. Afrontar circunstancias estresantes significa saber: pedir aclaraciones, saber quejarse con apoyo, reaccionar ante la presión de los compañeros, etc. Estas HHSS te brindan solucionar altercados sin violencia: reaccionar con decisión ante el ridículo, encontrar soluciones a los problemas. etc.

Fernández et al. (2009): Comportamiento, habilidades motoras, colaborativas y de formación de equipos, como compartir ideas y llegar a acuerdos, y habilidades de comunicación efectiva y resolución de conflictos, como la confianza en uno mismo y la capacidad de resolver situaciones complejas. Estas habilidades son importantes para lograr objetivos comunes y mantener relaciones saludables. Fisiología de las

emociones, autoconocimiento, controlar las emociones, expresarlas y mantener la estabilidad. Utilice la empatía, la disposición de ponerse en el lugar del otro, para comprender lo que está pasando y sintiendo durante la interacción. Expresa tus sentimientos y acepta errores, fracasos y diferencias de opinión.

El desarrollo del niño de 3 a 5 años, se ha vuelto en un tema interesante, una fase difícil y única para cada individuo, que sin duda es muy relevante desde los primeros años de vida. Busca vincular factores genéticos y ambientales; inhibe el desarrollo cerebral, el comportamiento personal, el estado de ánimo, la salud física, así como las capacidades cognitivas y la personalidad, volviendo a la persona incapaz de adaptarse al entorno (Campos, 2010).

Los primeros años de vida de un bebé son un período crítico para el desarrollo humano, porque es en esta etapa cuando se constituyen las bases de la personalidad, así como de las capacidades físicas, sociales, emocionales e intelectuales. Es muy importante que los niños durante este período sean guiados en un diálogo convincente que tenga un impacto significativo en su desarrollo, garantizando así una experiencia positiva y saludable que les ayude a crecer y desarrollarse de manera óptima (Campos, 2010).

Campos (2010) argumentó que el desarrollo humano está influenciado por factores genéticos y ambientales, principalmente durante la primera infancia. Gran parte de la niñez transcurre en la escuela, por lo que la educación y los adultos involucrados en sus vidas juegan un papel importante en su desarrollo. Se apela al rol de los adultos, permitiendo que los niños participen en el proceso de aprendizaje y desarrollo, para comprender y enfrentar factores relevantes a sus etapas, creando así un ambiente estimulante. Como se mencionó anteriormente, las experiencias durante esta etapa de la infancia son cruciales para su futuro desarrollo.

La estimulación social de los padres es importante. Además, las oportunidades que los adultos dan a los infantes para practicar habilidades sociales están vinculadas con sus habilidades sociales posteriores. Cabe mencionar también que el miembro de la familia, primera persona en la infancia es el eslabón fundamental en la formación de HHSS en la primera infancia (Echeburúa, 1993).

Este juego permite de forma natural que los niños practiquen habilidades como la cooperación, la resolución de problemas y el aprendizaje de conversaciones, promueve el desarrollo de la curiosidad, trabaja para desarrollar la autoestima, fortalece la motricidad, la coordinación y mucho más (Negrón y Aponte, 2008).

Todo esto confirma que los niños experimentan cambios constantes de humor y afectos en la primera infancia. Al mismo tiempo, Gutiérrez (2017) manifiesta que la interacción puede ayudar a los niños a comprender diferentes roles e internalizar las normas sociales. Salvo excepciones en este periodo, los menores de edad todavía no tienen las herramientas necesarias para controlar los cambios, porque si los tienen, las consecuencias de los cambios incontrolables derivarán en ansiedad, ira y otras emociones. Al interactuar con adultos y otros niños de distintas edades, estos pueden expresar estas emociones y aprender a equilibrarlas.

Durante la infancia, los momentos sensibles de aprendizaje específico crean experiencias positivas y negativas en el entorno que aumentan la calidad de las HHSS adquiridas durante la vida de una persona en los dominios sensorial, emocional, intelectual, social, físico y moral. Ahora bien, Campos (2010) el desarrollo del cerebro es un proceso influenciado tanto por la genética como por las experiencias ambientales. Durante la fase prenatal y la primera infancia, cuando la formación y función del cerebro están fuertemente influenciadas, el entorno es fundamental para informar y estimular el desarrollo del cerebro.

Los niños interactúan con amigos e incrementan sus habilidades sociales, aprenden a manifestar sus sentimientos a través del juego. Los adultos juegan un papel central en este proceso ya que deben aportar apoyo y técnicas para afrontar situaciones estresantes. Por tanto, la forma más eficaz de motivar a los niños a aprender es empezar por los juegos. El juego juega un papel crucial en el progreso del menor ya que permite aprender en diferentes áreas de una sencilla y divertida. Por ello, los juegos deben ser equilibrados, divertidos y desafiantes para la edad del niño (Zambrana et al., 2008).

En la segunda variable, miedos escolares Orio (2004) sostiene que los temores infantiles son irremediables y siempre habrá niños más susceptibles que otros, pero la mayoría tiende a superar sus miedos de forma natural. En particular, García (2001) sostiene que el miedo es una respuesta normal y adaptativa que experimentamos ante estímulos (situaciones, objetos e ideas) que indican peligro o amenaza y que tienen un valor indiscutible de supervivencia. Méndez (1999) argumentó que los niños experimentan una variedad de miedos durante el desarrollo, la mayoría de los cuales son de corta duración, de baja intensidad y específicos de su edad.

En los miedos escolares Martínez (2004) manifiesta que una de “las emociones de mayor influencia tanto en el rendimiento académico del alumno como en el clima escolar es el miedo o temor que puedan sentir los estudiantes”. Para el enfoque de la Gestalt es el problema interno del niño o adolescente puesto que necesita tratar en su primera pequeña sociedad.

Estudios como los de Ramos (2021) detallaron que los niños “Tienen miedo o intensos temores porque piensan que sus tutores o padres los van abandonar y se presenta más cuando van a iniciar el pre – escolar (kínder) y a nivel escolar (primaria) ya que los tutores o padres no los enseña a que se desprendan poco a poco de ellos”.

Para comprender la definición de Méndez (2001), cabe destacar que los niños en la escuela pasan la mayor parte de su primer año de vida precisamente experimentando situaciones, buenas y malas, referidas al miedo a la escuela. Para más apoyo, la contribución de Johnson (1949) nos advierte que un miedo desproporcionado e irracional a la escuela conduce al ausentismo entre los niños y los jóvenes.

En los tipos siguiendo el aporte de Méndez (2001), descubrimos otra taxonomía de los miedos escolares: el miedo al fracaso escolar y al castigo experimentado en el contexto escolar, centrándonos en el bajo rendimiento académico porque las consecuencias del bajo rendimiento conducen a la condena. Instituciones y orientadores vocacionales y personal escolar. El miedo al malestar físico es la temida experiencia de tener dolor de estómago o de cabeza en un entorno educativo. Reconoce estas incomodidades como tus reacciones de miedo. La fobia social se refiere al miedo que se presenta durante las actividades educativas frente a un grupo educativo, como leer, tocar un instrumento musical y resolver problemas frente a otros estudiantes. La ansiedad anticipatoria, que en este caso se da en los momentos previos acudir al centro educativo, da síntomas de malestar en el colegio.

En los factores a medida que el menor crece, el miedo al colegio aumenta si no se trata adecuadamente, a diferencia del miedo de los bebés, aparentemente debido al estrés constante del sistema educativo. La ansiedad escolar es menor en la infancia que en la escuela primaria (Méndez y Olivares, 1996). Divididos por intensidad, los más comunes son: uno es repetir grado, el segundo es ser reprendido frente al director, el tercero son exámenes sorpresa, el cuarto es un anuncio para captar la atención de los padres y el quinto es la suspensión. Evaluación de trampas, la última sexta vez el alumno fue trasladado a otro centro educativo.

La edad modifica los diferentes tipos de miedo que experimenta el individuo, ya que desde pequeños se tiene miedo a cosas como los animales, los ruidos, la oscuridad y las criaturas imaginarias. Sin embargo, el miedo tiende a disminuir con la edad. Los preadolescentes tienden a sufrir caídas menores; De la misma manera, los adolescentes se preocupan por cometer errores, fracasar académicamente, verse graciosos o ser observados. Con el tiempo, los miedos infantiles evolucionan de miedos físicos a miedos sociales (Méndez, 2001).

Según la edad cronológica, es necesario precisar la distribución de los miedos de la siguiente manera (García, 2010): hasta 1 año, los bebés tienden a reaccionar ante estímulos fuertes, especialmente todos los estímulos hasta que lloran. Los extraños, como si pensarán que los han abandonado. Desde los dos a los cuatro años, existe el miedo a las amenazas de los animales. Entre los cuatro y los seis años hay miedo a criaturas de fantasía oscura que repiten miedos ajenos y desastres que los dejan abandonados, e incluso signos de miedo a la aprobación social. Desde los seis hasta los nueve años se destaca el miedo a ser avergonzado por poseer habilidades deficientes en la escuela o en un evento deportivo, incluso cuando se está lesionado físicamente.

Antes de los adolescentes de entre nueve y doce años, los miedos más comunes eran los accidentes, las agresiones, las enfermedades graves, los conflictos y las situaciones violentas que pudieran llevar a la separación de los padres. Doce y doce. A los 18 años, el miedo a violar la autoestima surge del miedo al fracaso, la mala apariencia, la inteligencia por debajo del promedio y la incapacidad para manejar las relaciones sociales.

Los miedos en los niños son muy comunes y afectan al 40-45% de los niños incluso sin motivo aparente. Además del terror a gente desconocida que continúa con

la timidez hasta la edad adulta, el miedo se desarrolla y desaparece. Con el tiempo, los infantes desarrollan habilidades cognitivas que les posibilitan comprender su entorno, reduciendo el miedo.

CAPÍTULO II
METODOLOGÍA

2.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación

Es considerado cuantitativo, debido a la metodología estructurada que se utiliza para recopilar la información y realizar el respectivo análisis de la información obtenida mediante diversas fuentes. Se hace uso de herramientas de estadística como de matemáticas con el fin de poder cuantificar el problema en investigación y obtener los resultados correspondientes (Cohen y Gómez, 2019).

Se enfoca el nivel de investigación descriptiva correlacional ya que se propone alcanzar una descripción de cada una de las variables que conforman el clima social familiar y la autoestima. Los resultados obtenidos dan cuenta de el trabajo descriptivo correlacional por los cifrados porcentual y por la búsqueda de que relación existe en el planteamiento de las variables de estudio (Cohen y Gómez, 2019).

Diseño de investigación

Este trabajo de investigación no es experimental, debido a que las variables de estudio no son manipuladas, se considera el corte transversal - correlacional, puesto que los datos a recolectar serán hechos en un solo momento y en un único tiempo, el fin es hacer una descripción de las variables y analizar si hay incidencia en la interrelación de un momento determinado (Hernández et al., 2014, citado por Salazar 2020).

2.2. Población, muestra y muestreo

El concepto general se entiende como el conjunto de todos los individuos, objetos, situaciones, empresas, documentos o acontecimientos objeto de estudio (Vara, 2015). La población está conformada por todos los estudiantes matriculados en la promoción de 2022 en las escuelas privada de Huacho. pero la información se recopilará de las madres de la escuela privada de Huacho.

Criterios de selección

Criterios de inclusión.

- Estudiantes matriculados el periodo 2022
- Entre los 4 y 5 años, de ambos sexos
- Que cursan los grados de nivel inicial.

Criterios de exclusión.

Estudiantes no matriculados, en el periodo 2022

2.3. Hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

Las habilidades sociales se relacionan significativa con los temores infantiles en estudiantes de la IEP de Huacho.

2.3.2. Hipótesis específicas

H1: La dimensión Autoafirmación se relaciona de forma significativa con los temores infantiles en estudiantes de la IEP de Huacho.

H2: La dimensión Expresión de emociones se relaciona de forma significativa los temores infantiles en estudiantes de la IEP de Huacho.

H3: La dimensión Habilidades para relacionarse se relaciona de forma significativa los temores infantiles en estudiantes de la IEP de Huacho.

2.4. Variables y operacionalización

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Habilidades sociales	El comportamiento personal permite a una persona expresar sus sentimientos, creencias, deseos, ideas o derechos para adaptarse a situaciones personales o interpersonales según la situación que se presente (Caballo, 2005)	Es el puntaje obtenido en la escala de HHSS.	Autoafirmación Expresión de emociones Habilidades para relacionarse	1,2,3,5,6,8,11,15,18,24 4,10,12,14,19,21,22,23 7,9,13,16,17, 20	Ordinal Nunca (0) Casi nunca (1) A veces (2) Casi siempre (3) Siempre (4)

Temores infantiles	Para Martínez (2004) son “las emociones de mayor influencia tanto en el rendimiento académico del alumno como en el clima escolar es el miedo o temor que puedan sentir los estudiantes”.	Es la sumatoria de la escala de temores infantiles.	Temores infantiles	Puntaje obtenido por los ítems del 1 al 28	Ordinal 1= Nada 2 = Regular, algo, término medio 3 = Mucho una buena cantidad
---------------------------	---	---	--------------------	--	--

Fuente: Goldstein (1989) Adaptado por Medina (2020)

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnicas

Se aplicó la técnica de la encuesta, consistiendo en responder las preguntas para conseguir información válida y fiable (Vara, 2015).

Instrumentos de recolección de datos

Prueba “Habilidades de Interacción Social” (Abugattas, 2016).

Este test cuenta con 24 ítems, pertenecientes a 3 factores:

- Autoafirmación (diez ítems) 1,2,3,5,6,8,11,15,18,24
- Expresión de emociones (ocho ítems) 4,10,12,14,19,21,22,23
- Habilidades para relacionarse (seis ítems) 7,9,13,16,17,20

Las respuestas deben seleccionarse en una escala Likert de 5 puntos. Responder las preguntas del instrumento para obtener un puntaje individual para cada factor y un puntaje total para las habilidades de interacción social; nunca, rara vez, a veces, a menudo, siempre. En primer lugar, estas dimensiones proporcionan puntuaciones individuales y, a su vez, puntuaciones totales en pruebas que involucran habilidades de interacción social. Las puntuaciones más altas se interpretaron como un mayor nivel de desarrollo de HHSS. Para el estudio, el instrumento fue administrado a dos docentes de cada clase, y como puntaje final se utilizó el promedio de las puntuaciones de los dos docentes. Cada pregunta se respondió en una escala Likert de cinco puntos, donde 1 representaba “nunca” y 5 representaba “siempre”.

El propósito de la validez es examinar qué tan bien una prueba mide lo que afirma o pretende medir y confirma los resultados del análisis de puntuación instrumental. Obtener el valor del indicador por validez de constructo. El Inventario Estandarizado de Miedos Infantiles de Huaman (2015) es una herramienta de evaluación para determinar el alcance de los miedos de los niños. La mayor o menor

presencia de una determinada conducta está determinada por evaluaciones directas seriadas y escalonadas. Estas preguntas se refieren a situaciones y cosas que pueden provocar miedo o sentimientos negativos. Cuando se le solicite, califique del uno al tres el nivel de malestar experimentado durante este tiempo utilizando la siguiente lista: (1) Nada, (2) Regular, (3) Mucho.

Se recomienda que todas las preguntas agreguen valor con gran sinceridad. La Escala de Miedo Infantil está diseñada para examinar el nivel de miedo de los niños en la escuela. Contiene una lista de verificación de 28 preguntas relacionadas con situaciones o experiencias escolares que pueden causar temor, disgusto o sentimientos desagradables. A los infantes se les dio la oportunidad de calificar su nivel de distracción en una escala del 1 al 3. Para evaluar la reacción de inventario de miedo de cada niño, tres opciones de reacción reflejan tres reacciones: "nada", "pequeño" y "mucho". Cada una de estas respuestas corresponde a las calificaciones de 0, 1 y 2 respectivamente. Además, se indica el nivel de interpretación y se puede determinar el número de puntos y su significado. Respecto a categorías: Baja: 6 – 12; Promedio: 23 – 31; Altura: 32-48. Los niveles de interpretación incluyeron "nada" (0) que indica ningún deterioro, "un poco" (1) que indica un deterioro percibido moderado y "mucho" (2) que indica un deterioro significativo.

Propiedades psicométricas en el Perú.

El Childhood Fear Inventory, tiene validez de constructo obtenida mediante análisis factorial exploratorio. Para la validez y confiabilidad de los estudios piloto, reportaron valores más altos

Para este estudio se utilizó un instrumento

Características formales del instrumento:

Correspondencia de la prueba de miedo escolar

explicar:

Baja: Se refiere a casos en los que el niño no ha manifestado ningún miedo, pero al relacionar el miedo con el centro de formación y sus integrantes no es posible determinar la perturbación y malestar que está experimentando. Moderado: en esta etapa, los bebés exhiben comportamientos y reacciones que revelan su miedo al entorno educativo y sus participantes.

Alta: En este caso, el niño presenta síntomas o signos de un miedo evidente a ser expuesto en el ambiente educativo, así como una expresión persistente de miedo.

Validez y confiabilidad.

La Escala de Miedo Escolar desarrollada por Huamán (2015) es un cuestionario de 28 ítems que se utiliza para evaluar el miedo general a la escuela. Se trata de una prueba muy válida y fiable como lo confirma el alfa de Cronbach. Cuando se utilizó el procedimiento de prueba de ítems corregido se obtuvo un valor superior a 0,20, lo que indica que es adecuada. Para la validez y confiabilidad del estudio piloto, reportaron valores superiores.

Eficiencia, debido a la naturaleza de los cuestionarios, ambos están estandarizados, no requieren juicio de expertos y pueden usarse para pruebas de investigación. Para evaluar la fiabilidad del cuestionario se realizó una prueba inicial y se creó una base de datos a partir de los resultados. La confiabilidad de los datos se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que es una medida apropiada de la consistencia interna del instrumento.

Tabla 2

Confiabilidad de los instrumentos en la investigación

Variable	Alfa de Cronbach	Ítems
Habilidades sociales	0,814	40
Temores infantiles	0,720	28

En la tabla 2, según el coeficiente de alfa de Cronbach, los resultados arrojan puntajes por encima del 0.70, lo que indica que la confiabilidad en ambos instrumentos es aceptable.

2.6. Procedimientos

Antes de realizar la investigación, se obtuvo permiso de la Facultad de Psicología para utilizar los instrumentos de investigación y se solicitó el permiso de sus creadores. Como las pruebas que se usaron son aplicados a los padres de familia para que informen sobre las características y conductas de sus hijos solo se aplicó el consentimiento informado.

2.7. Análisis de los datos

A raíz de la pandemia de Covid-19, utilizamos una encuesta online y obtuvimos el consentimiento informado de los colaboradores. Se utilizaron formularios de Google para garantizar la seguridad de los participantes e investigadores durante la pandemia. Estas encuestas son anónimas y se realizaron del 7 al 22 de agosto de 2022. Sin embargo, los cuestionarios incompletos se descartaron una vez recopilados todos los datos.

Se analizaron estadísticas descriptivas como medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación para caracterizar las habilidades sociales y el miedo a la escuela de los estudiantes utilizando el programa en español SSPS versión 24, y los resultados se detallan en tablas y gráficos.

Por lo tanto, se creó una base de datos para su análisis y procesamiento utilizando métodos estadísticos adecuados. Al mismo tiempo, los resultados de la investigación se presentan en forma de tablas y diagramas para una comprensión más clara y sencilla. Además, se reflejan, resumen y desarrollan recomendaciones

basadas en los resultados obtenidos y en estudios previos para facilitar el avance del estudio.

2.8. Aspectos éticos

Según la Asociación Estadounidense de Psicología (APA, 2019) hace referencia a que el profesional dentro de la investigación debe mantener un perfil con características bien definidas como responsabilidad, honestidad y confidencialidad. Actuando de esta manera en forma transparente con los debidos permisos y autorizaciones para su accionar en el recuento de datos y en la recogida de información es decir que debe regir por norma legales que amparan todo trabajo de investigación dentro del marco de la ley es así que se da valor agregado al trabajo con la institución investigadora y centro educativo además de los consentimientos informados a los padres y comisión de ética, debida presentación de los instrumentos y resaltar que se mantendrá de forma anónima el trabajo a realizar, se suma también la no alteración de resultados, invadir la privacidad por el contrario la relación respetuoso con valores y particularidad con cada grupo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1 Análisis de fiabilidad de las variables

Propiedades psicométricas del piloto.

Tabla 3

Validez por Índice de Homogeneidad de habilidades sociales

DIMENSIÓN	rho	p
Autoafirmación	.771** - .859**	0.000
Expresión de emociones	.768** - .847**	0.000
Habilidades para relacionarse	.768** - .851**	0.000
Habilidades de interacción social	.770** - .849**	0.000

De la tabla 3, muestran los valores de correlación ítems – test de las dimensiones de habilidades sociales, los mismos oscilan entre $r=.768^{**}$ y $.851^{**}$ con $p<.01$ lo hace altamente significativo, según el criterio de Klein estos valores deben exceder valores mayores a 0.200 (Klein, 1998), por lo que los ítems incluidos en el instrumento son aptos para medir variables que muestren validez suficiente.

Tabla 4

Confiabilidad por dimensiones del Cuestionario Habilidades de Interacción Social

Dimensiones	Alfa de Cronbach	ítems
Autoafirmación	0.945	10
Expresión de emociones	0.910	8
Habilidades para relacionarse	0.932	6
Habilidades sociales	0.989	24

En la Tabla 4 se muestran los coeficientes de confiabilidad de cada dimensión, así como la escala total calculada mediante el coeficiente α de Cronbach. En este sentido, los coeficientes de confiabilidad obtenidos fueron significativos para la escala de Habilidades sociales ($\alpha = 0,989$) y la dimensión de Autoafirmación ($\alpha = 0.945$), Expresión de emociones ($\alpha = 0,910$) y Habilidades para relacionarse ($\alpha =$

0,932). Estos valores de confiabilidad son altos para la dimensión y el número total de ítems en cada dimensión. Por tanto, significa que la herramienta es fiable.

Tabla 5

Correlación ítem test del Inventario de Temores Infantiles

	Ítem	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)	ítem	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)
R Person	P1	0.338	0.00	P15	0.325	0.00
	P2	0.427	0.00	P16	0.48	0.00
	P3	0.502	0.00	P17	0.443	0.00
	P4	0.389	0.00	P18	0.507	0.00
	P5	0.448	0.00	P19	0.454	0.00
	P6	0.388	0.00	P20	0.447	0.00
	P7	0.47	0.00	P21	0.534	0.00
	P8	0.523	0.00	P22	0.363	0.00
	P9	0.274	0.00	P23	0.523	0.00
	P10	0.24	0.00	P24	0.471	0.00
	P11	0.534	0.00	P25	0.623	0.00
	P12	0.419	0.00	P26	0.387	0.00
	P13	0.396	0.00	P27	0.687	0.00
	P14	0.381	0.00	P28	0.456	0.00

En la tabla 5, se aprecia que todos los ítems cumplen con el criterio para permanecer en el test, pues sus coeficientes son mayores al criterio empírico solicitado de 0,20 (Kline, 1993, p. 176). Los valores de la correlación ítem – test oscilan entre 0,24 a 0,687 lo cual indica que deben permanecer en el test pues sus coeficientes si se ajustan al criterio.

Tabla 6

Confiabilidad por dimensiones del inventario de Temores Infantiles

Variable	Alfa de Cronbach	ítems
Escala total	.878	28

La Tabla 6 muestra los coeficientes de confiabilidad calculados mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Para la versión completa del cuestionario (28 bits) $\alpha = 0,878$. Las conclusiones muestran que el cuestionario para evaluar las habilidades de comprensión verbal tiene suficiente fiabilidad.

3.2. Resultados descriptivos de las dimensiones de las variables

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes de la Variable HHSS

Niveles	Autoafirmación		Expresión de emociones		de Habilidades para relacionarse	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Bajo	31	24.8	41	32.8	41	32.8
Promedio	31	24.8	31	24.8	40	32
Alto	63	50.4	53	42.4	44	35.2
Total	125	100	125	100	125	100

En la tabla 7, las variables niveles de HHSS están ordenadas por dimensiones, encontramos que cinco de cada diez estudiantes se desempeñaron en un nivel alto, luego el 24.80% (31) se ubicaron en un nivel medio, seguido del 24.80% (31) representando un nivel bajo. En cuanto a la expresión emocional, el 42,40% (53 personas) tuvo un nivel de reconocimiento alto, seguido del 32,80% (41 personas) con un grado de reconocimiento bajo y el 24,80% (31 personas) con un grado de reconocimiento medio. En cuanto a las habilidades relacionales, se puede observar que el 35,20% (44 personas) se encuentran en un nivel alto, el 32,80% (41 personas)

aún se encuentran en un nivel bajo y el 32% (40 personas) se encuentran en un nivel medio.

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes de la variable Temores Infantiles

Niveles	Fr	%
Bajo	31	24.80
Medio	48	38.40
Alto	46	36.80
Total	125	100.00

En la Tabla 8, se muestran los niveles de la variable miedo escolar donde el 38.40% (48) es el nivel medio seguido del 36.80% (46) el nivel alto y el 24.80% (31) el nivel bajo.

3.3. Contrastación de hipótesis

Tabla 9

Análisis de normalidad Kolmogorov – Smirnov de las variables de investigación

	KS	n	p
Autoafirmación	0.126	125	0.000
Expresión de emociones	0.086	125	0.024
Habilidades para relacionarse	0.093	125	0.011
Habilidades de Interacción Social	0.127	125	0.000
Temores infantiles	0.055	125	0.010

La Tabla 9 muestra los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov. Considerando una muestra de más de 50 sujetos también se observó un valor significativo ($p < 0.05$), por lo que se debe concluir que la distribución de los datos es no paramétrica y por lo tanto se utilizará el índice de Spearman (ρ) para la relación.

Tabla 10*Relación entre HHSS y temores infantiles*

		Temores infantiles
Habilidades sociales	rho	-0.51
	p	0.041

En la Tabla 10 se muestra la correlación entre las variables HHSS y miedo infantil. Se puede observar que existe una correlación inversa entre los constructos y el nivel medio ($\rho = -.510$; $p < 0.05$), por lo que existe una interacción. O viceversa, por supuesto.

Tabla 11*Relación entre la dimensión Autoafirmación y temores infantiles*

		Temores infantiles
Autoafirmación	rho	-0.444
	p	0.031

En la Tabla 11 se muestra que existe una relación inversa moderada entre la autoafirmación y el miedo infantil ($\rho = .444$; $p < 0.05$), es decir, existe un efecto entre estos constructos.

Tabla 12*Relación entre la Expresión de emociones y temores infantiles*

		Temores infantiles
Expresión de emociones	rho	-0.497
	p	0.042

En la Tabla 12 se muestra que existe una correlación indirecta entre las dimensiones de expresión emocional y miedo infantil, y el nivel es bajo ($\rho = 0,497$; $p < 0,05$), debido a que los indicadores de (p) satisfacen la crítica teórica. contraste de valor ($p < 0,05$).

Tabla 13*Relación entre la Habilidades para relacionarse y temores infantiles*

		Temores infantiles
Habilidades para relacionarse	rho	0.697
	p	0.002

Como se puede observar en la Tabla 13, existe una correlación indirecta moderada y significativa entre la dimensión habilidades relacionales y el miedo infantil ($\rho=0,697$; $p<0,01$). Por tanto, uno afecta al otro.

CAPÍTULO IV
DISCUSIÓN

Para un propósito general se determinó la relación entre las variables de HSS y miedo infantil, pudimos evidenciar una relación inversa y un nivel moderado. Esto concuerda con el aporte de Noblecilla (2021) quien mostró una relación inversa moderada ($\rho = -0,452$) y correlaciones significativas ($p < 0,05$) entre las variables estudiadas. Esto muestra que cuanto mayor es las habilidades sociales, menos probabilidades mantener miedos en cualquier ámbito. Por otro lado, (Baron, 1997) lo define como la capacidad de comprender y sentir las emociones propias y ajenas. Ugarriza (2001) la define como la capacidad de motivar y perseverar ante el fracaso, lo que ayuda a controlar los impulsos y regular las emociones de las personas; también lo es la capacidad de pensar, ser optimista y mostrar empatía. Respecto al miedo a la escuela, Martínez (2004) describe el aporte como una emoción que afecta fuertemente el rendimiento académico, lo que también se puede demostrar en el clima escolar de todos los estudiantes. Complementando a Osuna Ramos (2001), enfatiza que, para comprender su miedo, los niños necesitan saber que esto ocurre con mayor frecuencia cuando presencian ciertos actos de abandono parental cuando los llevan al jardín de infantes. No se les había avisado con antelación y pocos habrían sido advertidos de este momento.

En cuanto a la primera medida específica, es decir, la variable del nivel de HSS y la distribución por dimensiones, en términos de autocertificación, encontramos que cinco de cada diez estudiantes obtuvieron un rendimiento alto, luego el 24,80% (31) a un nivel alto. nivel promedio. seguido del 24,80% (31) es bajo. En cuanto a la expresión emocional, el 42,40% (53 personas) tiene un grado de reconocimiento alto, seguido del 32,80% (41 personas) con un grado de reconocimiento bajo y el 24,80% (31 personas) con un grado de reconocimiento medio. En cuanto a las habilidades interpersonales se puede observar que el 35,20% (44) de las personas se encuentran

en un nivel alto, el 32,80% (41) se encuentran en un nivel bajo y el 32% (40) se encuentran en un nivel medio.

Sin embargo, el aporte asignado (Baron, 1997) presenta cinco dimensiones, comenzando por la primera dimensión (interna), que incluye estados emocionales, incluyendo la capacidad de experimentar diversidad emocional y niveles de madurez, pero en ocasiones las personas no son conscientes de sus emociones; la segunda dimensión (interpersonal), que permite diferenciar los sentimientos de los demás en función del gesto y del contexto expresivo, y con cierto grado de aceptación en términos de nivel emocional; la tercera dimensión (adaptativa) para cambiar las emociones, la capacidad de adaptarse a pensamientos, comportamientos, situaciones y circunstancias; la cuarta dimensión (manejo del estrés, tolerancia y control conductual) se refiere a la capacidad para afrontar situaciones adversas, estresantes y emocionalmente intensas, y finalmente, la quinta dimensión (emociones) se define por el bienestar y el optimismo.

Para la segunda medida específica se sugirió los niveles de miedo de los niños, de los cuales el 38,40% (48) fueron medios, seguido del 36,80% (46) alto y el 24,80% (31) bajo. Resultados similares obtuvieron Becerra y Gasca (2020), mostrando una correlación significativa, directa y baja entre la dimensión agresión verbal y el miedo a ser víctima de violencia docente y la dimensión ira, donde estas dos últimas se relacionan con el miedo a escuela. dimensión. Para la dimensión hostilidad tuvo relaciones significativas, bajas y directas con las siguientes dimensiones: miedo a ser intimidado y miedo a ser maltratado físicamente en la escuela. Finalmente, no se encontró correlación entre las tres variables estudiadas, pero sí una correlación significativa, directa y baja entre la conducta agresiva y los medios escolares. Méndez (2001) en este caso primero intentó explicar los siguientes tipos de miedo: Miedo al

fracaso escolar y al castigo, que se considera típico en el entorno escolar, debido a calificaciones insatisfactorias o castigo inmediato por parte de los departamentos correspondientes, se informa a los padres. profesores; el miedo al malestar físico, percibido como miedo al malestar ante una reacción fóbica cuando se acerca al centro educativo, como el conocido miedo al dolor de estómago o de cabeza; fobia social cuando se expresan durante actividades en lugares públicos, como leer en voz alta, tocar un instrumento, participar en pizarrones y actuar frente a sus compañeros; y finalmente la ansiedad anticipatoria que se produce cuando el alumno se acerca al alojamiento escolar, como cuando el profesor le lleva al centro educativo.

Para la tercera medida específica, hubo una correlación inversa moderada entre la autoafirmación y el miedo infantil ($\rho = .444$; $p < .05$), es decir, hubo un efecto entre estos constructos. Asimismo, Valdez (2017) recomienda identificar competencias emocionales que permitan el desarrollo de habilidades sociales. Sus resultados mostraron una correlación moderada de 0,623 para la necesidad de mejorar la reflexión, las habilidades críticas y emocionales y las relaciones sociales con sus compañeros. En línea con lo que Méndez (1999) mencionó en su enfoque sobre los niños para explicar los miedos que experimentan, señaló que estos miedos varían mucho durante el desarrollo, la mayoría son los pasajeros menos intensos y algunos de ellos están relacionados con la edad en que sobreviven. mismo. Se suma el aporte mencionado por Méndez, García-Fernández y Olivares (1996) sobre el miedo a la escuela, porque este miedo puede surgir y crecer con los años, de lo contrario lo que ocurre con los miedos infantiles puede desaparecer con el tiempo. Esto a menudo se debe a las exigencias de un entorno educativo competitivo, lo que significa que los estudiantes de primaria comienzan a sentirse intimidados en la escuela y, en algunos casos, decaen cuando son tratados en la escuela primaria.

Respecto al cuarto objetivo específico, se puede evidenciar una correlación indirecta y de bajo nivel entre la expresión emocional y la dimensión miedo del niño ($\rho=0,497$; $p<0,05$), ya que los indicadores obtenidos en términos de significancia (p) corresponden al valor vs. Críticas a la teoría ($p<0,05$). Al respecto es necesario mencionar lo estudiado por Díaz y Rendo (2019), quienes indicaron que no existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, pero sí con la variable género Percepción emocional en los hombres. más fuertes que las mujeres, y las mujeres tienen un mayor desarrollo de la percepción emocional. Los resultados llevan a la conclusión de que existe una relación significativa pero baja, entre ambos, pero hay que tener en cuenta las dificultades que ambos sexos pueden afrontar en el desarrollo de las capacidades emocionales. Esto se suma al aporte de Ruíz (2007) respecto de las relaciones internas, específicamente la autoestima, que hace referencia a la capacidad de valorarse, amarse y realizarse; cómo nos conocemos a nosotros mismos y nos adaptamos al entorno, reconocemos nuestras fortalezas y debilidades.

Después de la quinta medida específica, se observó una correlación indirecta moderada y significativa entre la dimensión habilidades relacionales y el miedo infantil ($\rho=0,697$; $p<0,01$). Esto significa que existe una interacción entre estas estructuras. También cabe mencionar a Pulido (2015), quien intentó encontrar una conexión entre la inteligencia emocional y el miedo a la escuela y sus metas. Por otro lado, al revisar si existe intervención entre estas dos variables, los resultados reflejan un miedo moderado a lo desconocido, a los animales, a las críticas y un miedo alto a la escuela, afectando a la edad, el género, la cultura/religión. Las diferencias en estos aspectos son significativas. Se detalló que las mujeres presentaron el mayor nivel de miedo, también se determinó que el miedo se revertía en la institución y que el entrenamiento

emocional fue un factor que contribuyó al éxito de los participantes. También citado por Torres (2000). Carascosa (1997) sugirió que es importante que las personas puedan utilizar eficazmente sus expresiones emocionales como fuente de información sobre sí mismas, influyendo así en su entorno y relacionándose con él. Como lo menciona Cooper (1998). Hurtado y Vásquez (2007) sostienen que la motivación aumenta la capacidad única de un individuo para activar valores, aspiraciones y mejorar nuestro razonamiento y desempeño analítico. Lo que nos permite encontrar el equilibrio y el potencial de sentir, entender y representar las emociones intensas que interactúan y afectan nuestro entorno.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES

1. En cuanto al propósito general, se reconoce que existen relaciones inversas y niveles intermedios entre los constructos, de modo que existe influencia de un constructo sobre el otro y viceversa.
2. De acuerdo al primer objetivo específico, la variable nivel de habilidades sociales y la dimensión de autoafirmación, encontramos que cinco de cada diez estudiantes se desempeñaron en un nivel alto, luego el 24,80% (31) se ubicaron en un nivel medio, seguido con un 24,80% (31) demasiado bajo. En cuanto a la expresión emocional, el 42,40% (53 personas) tiene un nivel de apreciación alto, seguido del 32,80% (41 personas) que tiene un nivel de apreciación bajo y el 24,80% (31 personas) que tiene un grado de apreciación general. En cuanto a las habilidades interpersonales vemos que el 35,20% (44) se encuentran en un nivel alto, el 32,80% (41) se encuentran en un nivel bajo y el 32,00% (40) se encuentran en un nivel medio. Esto significa que el nivel de inteligencia emocional es mayoritariamente medio.
3. Para la segunda medida se determinó el nivel de miedo de los niños, del cual el 38.40% (48) consideramos como nivel medio, seguido del 36.80% (46) como nivel alto y el 24.80% (31) como nivel bajo. . Teniendo esto en cuenta, es relevante mencionar que menos de la mitad de los participantes creía que la puntuación más alta era solo uno.
4. Para enfatizar el objetivo, se encontró una correlación inversa moderada entre la autoafirmación y el miedo infantil ($\rho = -.444$; $p < 0.05$), es decir, hubo un efecto entre estos constructos.
5. Se puede observar una correlación indirecta entre la expresión emocional y la dimensión miedo del niño en un nivel bajo ($\rho = 0.497$; $p < 0.05$), debido a que los

indicadores obtenidos en términos de significancia (p) satisfacen el valor Teoría de la comparación crítica. ($p < 0,05$).

6. Se puede observar una relación indirecta de nivel moderado y significativo entre la dimensión de habilidades asociativas y miedos infantiles ($\rho = 0,697$; $p < 0,01$). Esto significa que existen influencias entre estos constructos.

CAPÍTULO VI
RECOMENDACIONES

1. Facilitar la participación en un programa psicológico que mejora las habilidades diseñadas para aumentar la inteligencia emocional de los participantes y está diseñado para reducir la prevalencia de ansiedad y miedo que obstaculiza el crecimiento de los participantes.
2. A través de programas dirigidos a maestros y padres de familia, aprenden a implementar medidas para reducir el miedo escolar y desarrollar las habilidades de autoafirmación.
3. En razón a los eventos de vida estresante y amenazantes que no son ajenos los niños y que generan miedo, se debe promover acciones de participación de padres y maestros a fin de contrarrestar dichos eventos negativos y permitir que los niños expresen sus emociones de manera adecuada.
4. Incentivar la habilidad del niño para relacionarse contrarrestando los miedos que pueden generarse, contándose para tal efecto con el apoyo de los padres y maestros por medio de programas.

REFERENCIAS

- Alcoser-Grijalva, R., Moreno-Ronquillo, B. & León-García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. *Revista ciencia Unemi*, 12(31), 102-115. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/879/878>
- Andrada, P., & Mateus, J.-C. (2022). Percepciones del impacto de la pandemia en las prácticas docentes de Chile y Perú. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 49(92). <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1550>
- Ayala, I. (2020). *Desarrollo de habilidades sociales en función de la metodología Reggio Emilia y bachillerato internacional en niños de 3 a 5 años* [Tesis de pregrado, Universidad de Lima]. Repositorio de la UL. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/11706/Ayala_Irene.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bárrig, P. & Alarcón, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 75-88. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a06v23n1.pdf>
- Becerra, J. & Gasca, C. (2020). *Propuesta didáctica para propiciar el desarrollo de habilidades sociales básicas en niños de pre escolar del Colegio San José Sur Oriental de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio de la UST. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32415/2020JazminBecerra.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Caballo, V. (2005). *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos. Estrategias de evaluación, problemas infantiles y trastornos de ansiedad*. Madrid Pirámide

Campos, A. (2010). Primera infancia: Una mirada desde la neuro-educación.
<http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-esp.pdf>

Cárdenas-Loor, A., Genovezzy-Velásquez, P., Napa-Arévalo, L. & Arévalo-Briones, K. (2021). Habilidades sociales y comportamiento en niños en una Unidad de Educación Básica del cantón Buena Fe, Provincia de Los Ríos, Ecuador, 5(2), 71-83. <https://revistas.uteq.edu.ec/index.php/csye/article/view/484/528>

Carrasco, I. (2012). Problemas de Conducta en la Infancia. Cinteco.
<https://www.cinteco.com/problemas-de-conducta-en-la-infancia/>

Castro, V. (2021). *Habilidades sociales para el clima escolar en estudiantes de la Institución Educativa N°10178 “Divino Maestro” – Olmos* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64470/Castro_HV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Copera Infancia. (20 de Julio de 2021). Indicadores de Ansiedad se manifiestan en la salud emocional de los cuidadores.
<https://coperainfanciaperu.com/2021/07/20/saludemocionalcuidadores-crisis-ansiedad/>

Del Rio, J. (2019). Habilidades sociales y autonomía en niños de 5 años de una institución educativa – Los Olivos, 2019 [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43342/Del%20Rio_SJM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Echeburúa, E. (1993). *Fobia social*. Barcelona: Martinez Roca.

- Fernández, M. R., Palomero, J. E. & Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12(1), 33-50.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2956687.pdf>
- Forehand, Rex y long, N. (2011). *El niño rebelde*. Madrid ediciones Medici. SA
- García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M. e Inglés, C. J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de psicología y salud*, 4(1), 63-76.
<https://www.redalyc.org/pdf/2451/245126428003.pdf>
- Giménez, M. (2006) *Los niños vienen sin manual de instrucciones: técnicas de una super niñera para educar a tu hijo*. Madrid Santillana Ediciones Generales.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. & Klein, P. (1980). Skillstreaming the adolescent: A Structured Learning Approach to Teaching Prosocial Skills. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 9(1), 89-90. doi:
<https://doi.org/10.1017/S0141347300006947>
- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Ediciones B. Argentina S.A. (25° edición).
- Gutiérrez, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil* [Tesis de pregrado, Universidad de Cantabria]. Repositorio Universidad de Cantabria.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf?sequence=1>
- Herber, M. (2002). *Padres e hijo. Problemas cotidianos en la infancia*. Madrid Pirámide
<http://www.redalyc.org/pdf/1806/180617822001.pdf>

- King, N. & Bernstein, G. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 197-205
- Kostelnik, P. & Soderman, G. (2009). *El desarrollo social de los niños*. México D.F: Delmar Cengage Learning.
- Larroy García, C. (2010) *Mi hijo no obedece. Soluciones realistas para padres desorientados*. Colección Ojos Solares .Madrid Pirámide
- Larroy, C. & Puente, M.L. (1995) *El niño desobediente. Estrategias para su control*. Colección Ojos Solares. Madrid Pirámide
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F., & Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25.
https://www.researchgate.net/profile/Romina-Lizondo/publication/352881869_Pandemia_y_ninez_efectos_en_el_desarrollo_de_ninos_y_ninas_por_la_pandemia_Covid-19/links/6241bce88068956f3c54db87/Pandemia-y-ninez-efectos-en-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas-por-la-pandemia-Covid-19.pdf
- López, G. & Guaimaro, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo*, 2(2) 60-7
<https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/download/255/79>
- Maciá Anton, D. (2007). *Problemas cotidianos de conducta en la infancia. Intervención psicológica en el ámbito clínico y familiar*. Colección Ojos Solares Madrid Pirámide

- Manrique, G.; Marcano, N. & Aular, J. (Agosto, 2017). Las competencias profesionales del docente de la etapa preescolar del nivel de educación inicial. *Omnia* 23 (2), 7-21. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73754834002.pdf>
- Méndez, F., Inglés, C., Hidalgo, M., García-Fernández & Quiles, M. (2003). *Miedos en la infancia y la adolescencia: Un estudio descriptivo*. Universidad de Murcia. Universidad Miguel Hernández – España. https://www.reme.uji.es/articulos/amxndf4650710102_texto.html
- Mendoza, B. (2010). *Manual de autocontrol del enojo. Tratamiento cognitivo-conductual*. México: Manual Moderno.
- Pereira, J. (2010). Habilidades sociales y enfermedad mental. *Avances En Psicología*, 18(1), 59–76. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2010.n.18.1920>
- Pino Muñoz, M., & Arán Filipetti, V. (2019). Concepciones de niños y niñas sobre la inteligencia ¿Qué papel se otorga a las funciones ejecutivas y a la autorregulación? *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 269-303. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.281>
- Quispe, L. (2022). El juego cooperativo y su influencia en las habilidades sociales de niños de 3 a 4 años de la escuela de educación básica fiscal San Lorenzo. La Libertad. UPSE, Matriz. Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas. 69 <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/6693/1/UPSE-TEI-2022-0027.pdf>
- Ramos, Paul, R. & Torres Cardona, L. (2012). *Niños desobedientes, padres desesperados: el método par que tu hijo te haga caso a la primera*. Madrid Santillana
- Real Academia Española RAE (2014). Miedo. España: Real Academia Española. <https://dle.rae.es/miedo>

- Ríos-Flórez, J., & Flórez-Barco, E. (2017). Teoría de la mente en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro y en edad escolar. *Psychologia*, 11 (2), 29-43. <https://www.redalyc.org/journal/2972/297254053002/html/>
- Rodríguez, R. & Cantero, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Comillas* (384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Román, M. (2008). *Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz*. En R. Blanco, I. Aguerondo, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini, N. Dari, E. Fabara, L. Miranda, F. J. Murillo, R. Rivero, M. Román, M. Zorilla, Eficacia Escolar y factores asociados (pp. 209-224). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Romero, K. (2016). *Las relaciones Socio-Afectivas para superar la timidez en las niñas y niños de 4 a 5 años de edad, del Centro de Desarrollo Infantil Abendaño Children´s Schoolde la Ciudad de Loja. Período 2014-2015* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio de la Universidad Nacional de Loja. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/10947/1/Tesis%20Karla%20Maribel%20Romero%20Feijoo.pdf>
- Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141.
- Stuardo, M. (12 de abril de 2020). *En un 42% aumentaron los casos de maltrato a menores desde llegada de la pandemia a Chile según ONG*. <https://www.biochile.cl/noticias/nacional/chile/2020/04/12/en-un-42-aumentaron-los-casos-de-maltrato-a-menores-desde-llegada-de-la-pandemia-a-chile-segun-ong.shtml>

- Tapia, C. & Cubo, S. (2017) Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678007>
- Tolentino, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, 44(2).
doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40270>
- Torres, L. (2013). *Inteligencia emocional y miedos escolares en una institución educativa Chiclayo* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio de la USS.
<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/5868/Torres%20Paz%20Linda%20Vanessa.pdf?sequence=1>
- UNESCO (2020, 25 de mayo). *La discriminación y el estigma relacionados con el COVID-19: ¿Un fenómeno mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<https://es.unesco.org/news/discriminacion-y-estigma-relacionados-covid-19-phenomeno-mundial>
- Vargas, P. (2019). *Habilidades sociales y convivencia escolar en los estudiantes del ciclo inicial e intermedio del CEBA N° 0086 José María Arguedas en el distrito de San Juan de Lurigancho, 2017* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14990/Sullca_V_P-SD.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Vázquez-Miraz, P., Gutiérrez, K., Fernández, J., Ramírez, P., Espinosa, P., & Domínguez, E. (2021). Análisis de la relación entre la conducta de bullying y

las funciones ejecutivas en niños y adolescentes escolarizados. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 477-486.
<https://doi.org/10.5209/rced.70652>

Vivanco, N. (2022). Habilidades sociales y problemas de conducta en adolescentes de educación secundaria de una institución educativa de la Provincia de Andahuaylas [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/85687/Vivanco_VN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., ... & Stein, A. (2020). Effects of the Global COVID-19 Pandemic on Early Childhood Development: Short-and Long-Term Risks and Mitigating Program and Policy Actions. *The Journal of Pediatrics*.

Zambrana, N., Negrón, I. & Aponte, V. (2008). Desarrollo y crecimiento de la niñez: un enfoque integrado. Puerto Rico: Alcanza. http://alcanza.uprrp.edu/wp-content/uploads/2014/07/modulo_desarrollo.pdf

Zela, J. (2021). *Clima social familiar y habilidades sociales en niños con habilidades diferentes del Distrito de Pampas, Huancavelica 2020* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de la UPU.
<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/4498>

ANEXOS

Anexo 1: Protocolo de los instrumentos

Prueba “Habilidades de Interacción Social”

(Abugattas, S., 2016)

Nombre maestra o padre de familia: _____

Iniciales del niño: ____ N° lista: ____ Sexo: ____ Edad: ____

La presente prueba tiene como objetivo evaluar las habilidades de interacción social en niños entre 3 y 6 años. Se presentarán una serie de enunciados y usted deberá señalar la frecuencia con la que el niño realiza lo planteado en cada afirmación. Por favor sea lo más objetivo posible al momento de responder

Calificación: Nunca - Pocas veces - Algunas veces - Muchas veces - Siempre

1. Expresa verbalmente su molestia si pierde en una competencia
2. Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad
3. Inicia conversaciones
4. Consuela a un compañero si se siente triste
5. Si le desagrada un juego es capaz de decirlo
6. Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan
7. Mantiene la mirada cuando se le habla
8. Sabe expresar sus quejas en el salón de clases
9. Sigue órdenes en el salón de clases
10. Le hace cumplidos a sus amigos
11. Si un compañero hace algo que le desagrada, es capaz de decírselo
12. Demuestra cariño por sus compañeros
13. Mantiene una buena relación con todos sus compañeros
14. Recibe con agrado los cumplidos de los demás
15. Si durante el recreo se produce una injusticia, es capaz de reclamar
16. Comparte sus juguetes con sus compañeros
17. Es invitado por otros niños para jugar
18. Le interesa saber el “por qué” de las situaciones
19. Expresa el cariño que siente hacia sus profesores
20. Trabaja en equipo con sus demás compañeros
21. Reconoce el estado de ánimo de sus profesores
22. Sonríe de manera espontánea
23. Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente

24. Hace preguntas sobre un tema nuevo para él

DIMENSIONES

Este test cuenta con 24 ítems, pertenecientes a 3 factores:

- Autoafirmación (diez ítems) 1,2,3,5,6,8,11,15,18,24
- Expresión de emociones (ocho ítems) 4,10,12,14,19,21,22,23
- Habilidades para relacionarse (seis ítems) 7,9,13,16,17,20

Juntas brindan un puntaje independiente para cada factor y su vez, brindan un puntaje total de la prueba, relacionado con las habilidades de interacción social. Cada una de las preguntas debe ser respondida en base a la escala Likert de 5 opciones de respuesta:

Nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces, siempre

Siendo 1 el valor mínimo al marcar nunca y 5 el valor máximo al marcar siempre. En todos los casos, un mayor puntaje se interpreta como un mayor nivel de desarrollo de las habilidades sociales. Para esta investigación, se aplicó el instrumento a dos maestras de cada aula, y se consideró como puntaje final, el promedio de ambas puntuaciones resultantes.

Habilidad	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Expresa verbalmente su molestia si pierde en una competencia					
2. Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad					
3. Inicia conversaciones					

4. Consuela a un compañero si se siente triste					
5. Si le desagrada un juego es capaz de decirlo					
6. Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan					
7. Mantiene la mirada cuando se le habla					
8. Sabe expresar sus quejas en el salón de clases					
9. Sigue órdenes en el salón de clases					
10. Le hace cumplidos a sus amigos					
11. Si un compañero hace algo que le desagrada, es capaz de decírselo					
12. Demuestra cariño por sus compañeros					

13. Mantiene una buena relación con todos sus compañeros					
14. Recibe con agrado los cumplidos de los demás					
15. Si durante el recreo se produce una injusticia, es capaz de reclamar					
16. Comparte sus juguetes con sus compañeros					
17. Es invitado por otros niños para jugar					
18. Le interesa saber el "por qué" de las situaciones					
19. Expresa el cariño que siente hacia sus profesores					
20. Trabaja en equipo con sus demás compañeros					

21. Reconoce el estado de ánimo de sus profesores					
22. Sonríe de manera espontánea					
23. Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente					
24. Hace preguntas sobre un tema nuevo para él					

PRUEBA DE MEDICIÓN 02
INVENTARIO DE TEMORES INFANTILES

Estandarizado por:

Rocio Huamán (2015)

Nombre: Sexo:..... Edad:

Colegio: Grado:

Terapeuta: Fecha: ... /... /... H.C.:

INSTRUCCIONES

Esta es una escala de medida de los posibles temores o miedos de un niño, formulada utilizando una evaluación directa en escala continua y graduada de la presencia mayor o menor de una conducta en particular.

Las preguntas del presente inventario se refieren a objetos y experiencias que pueden causar temor, miedo, u otros sentimientos desagradables. Califica de “1” a “3”, según el grado de perturbación que te está causando actualmente, de acuerdo con la siguiente escala:

- (1) Nada, ninguna perturbación.
- (2) Regular, algo, en término medio.
- (3) Mucho, una buena cantidad, muy perturbante.

Ahora, voltea la página y comienza, recuerda, trata de valorar todas las preguntas muy sinceramente.

Calificación de ítems: Nada, Regular y Mucho

ITEMS Nada Regular Mucho

- 1. Heridas abiertas.
- 2. Estar solo.
- 3. Estar en un lugar desconocido.
- 4. Gritos.
- 5. Muertos.
- 6. Hablar frente a otros niños.
- 7. Cruzar calles.
- 8. Locos.
- 9. Caerse.
- 10. Dentistas.
- 11. Sirenas.
- 12. Entrar en un cuarto donde hay otras personas desconocidas.

13. Sitios altos.
14. Gusanos.
15. Criaturas imaginarias (monstruos).
16. Viajes en ómnibus.
17. Viajes en autos.
18. Gente con autoridad (profesor, director, etc.).
19. Insectos voladores (ejemplo: cucarachas).
20. Ver a otras personas que le están aplicando inyecciones.
21. Ruidos repentinos.
22. Estar entre mucha gente.
23. Gatos.
24. Una persona amenazando a otra.
25. Ser mirado cuando estás haciendo tus tareas.
26. Animales muertos.
27. Ver pelear.
28. Gente fea.

Dimensiones:

Temores Infantiles / Puntaje obtenido por el Ítem / 1=Nada, ninguna perturbación 2=Regular, algo, en término medio 3= Mucho, una buena cantidad, muy perturbaste

Ítems	Nada	Regular	Mucho
1. Heridas abiertas.			
2. Estar solo.			
3. Estar en un lugar desconocido.			
4. Gritos.			
5. Muertos.			
6. Hablar frente a otros niños.			
7. Cruzar calles.			
8. Locos.			
9. Caerse.			
10. Dentistas.			
11. Sirenas.			

12. Entrar en un cuarto donde hay otras personas desconocidas.			
13. Sitios altos.			
14. Gusanos.			
15. Criaturas imaginarias (monstruos).			
16. Viajes en ómnibus.			
17. Viajes en autos.			
18. Gente con autoridad (profesor, director, etc.).			
19. Insectos voladores (ejemplo: cucarachas).			
20. Ver a otras personas que le están aplicando inyecciones.			
21. Ruidos repentinos.			
22. Estar entre mucha gente.			
23. Gatos.			
24. Una persona amenazando a otra.			
25. Ser mirado cuando estás haciendo tus tareas.			
26. Animales muertos.			
27. Ver pelear.			
28. Gente fea.			