



Universidad Nacional

**SAN LUIS GONZAGA**



### **Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional**

Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales Creative Commons, permitiendo a otras solo descargar sus obras y compartirlas con otras siempre y cuando den crédito, pero no pueden cambiarlas de forma alguna ni usarlas de forma comercial.

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



**CONSTANCIA**

El que suscribe, deja constancia que se ha realizado el análisis con el software de verificación de similitud al documento:

**INFORME FINAL DE TESIS**

**ENTORNO FAMILIAR Y LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS DE 3 AÑOS EN LA I.E.P. "MI ANGELITO DE LA GUARDIA" - HUARAZ 2024**

Presentado por:

**BACHILLER: WENDY MIDAEL RIVERA PICHIHUA**

Egresada del nivel pregrado de la Escuela Profesional de **Educación Inicial** de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. El Resultado obtenido del Informe final es **15%** de similitud por el que se otorga el calificativo de:

**APROBADO**

Según Reglamento de Evaluación de la originalidad

Se adjunta al presente el reporte de evaluación con el software de verificación de originalidad

Observaciones:

.....  
.....

Ica, 18 de junio de 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA" DE ICA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
Unidad de Investigación  
  
Dr. Simón Pelayo Huamani Atoccca  
DIRECTOR

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades  
Escuela de Educación Inicial



Entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales  
en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz  
2024

Línea de investigación

Sociedad, desarrollo sostenible, políticas públicas y ambientales

**INFORME FINAL DE TESIS**

PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AUTORA:

Rivera Pichihua Wendy Midael

**Ica - Perú**

**2025**

### **Dedicatoria**

Le dedico la tesis a mis padres por su amor y apoyo incondicional, a mis seres queridos como mi esposo e hija por su inspiración y fortaleza, y a mis amigos, compañeros por acompañarme en cada etapa, reflejando profunda gratitud y cariño.

### **Agradecimiento**

Se agradece profundamente al Mag. Juan Cipriano Huamán Espino por su guía, a nuestros compañeros y docentes de la Universidad San Luis Gonzaga de Ica, por su apoyo académico, a mi familia por su amor incondicional, y a Dios por la vida y salud brindadas.

## Índice de contenidos

<b>Dedicatoria</b> .....	<b>ii</b>
<b>Agradecimiento</b> .....	<b>iii</b>
<b>Índice de contenidos</b> .....	<b>iv</b>
<b>Índice de tablas</b> .....	<b>vi</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>ix</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>x</b>
<b>I. Introducción</b> .....	<b>1</b>
1.1. Descripción de la realidad problemática .....	1
Formulación del problema.....	2
Problema general .....	2
Problemas específicos.....	2
1.2. Antecedentes del problema de investigación .....	2
Antecedentes a nivel internacional .....	2
Antecedentes a nivel nacional.....	3
Antecedentes a nivel local .....	4
1.3. Justificación de la investigación .....	4
1.4. Hipótesis de la investigación.....	5
Hipótesis general.....	5
Hipótesis específicas.....	5
1.5. Variables de la investigación .....	6
Variable 1.....	6
Variable 2.....	6
1.6. Objetivos de investigación .....	6
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos .....	6
<b>II. Estrategia metodológica</b> .....	<b>7</b>
2.1. Enfoque de investigación .....	7
2.2. Tipo de investigación .....	7
2.3. Nivel de investigación.....	7
2.4. Diseño de investigación .....	7
2.5. Población y muestra de la investigación .....	7
Población de estudio .....	7
Muestra de estudio .....	8
2.6. Técnicas de recolección de datos .....	8
2.7. Instrumentos de recolección de datos .....	8
2.8. Técnicas de procesamiento, análisis e interpretación de resultados.....	9

<b>III. Resultados</b> .....	<b>10</b>
3.1. Presentación e interpretación de resultados .....	10
Análisis de las variables y dimensiones .....	10
Análisis por pregunta .....	21
3.2. Comprobación de hipótesis.....	66
Contrastación de la hipótesis general.....	66
Contrastación de la hipótesis específica 1.....	66
Contrastación de la hipótesis específica 2.....	66
Contrastación de la hipótesis específica 3.....	67
Contrastación de la hipótesis específica 4.....	67
<b>IV. Discusión</b> .....	<b>68</b>
<b>V. Conclusiones</b> .....	<b>72</b>
<b>VI. Recomendaciones</b> .....	<b>73</b>
<b>VII. Referencias bibliográficas</b> .....	<b>74</b>
<b>VIII. Anexos</b> .....	<b>76</b>
Anexo 1 Instrumento de recolección de datos .....	76
Anexo 2 Matriz de consistencia.....	79
Anexo 3 Matriz de operacionalización de variables.....	80

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b>	<i>Confiabilidad</i> .....	9
<b>Tabla 2</b>	<i>Análisis de la variable Entorno familiar</i> .....	10
<b>Tabla 3</b>	<i>Análisis de la dimensión Comunicación</i> .....	11
<b>Tabla 4</b>	<i>Análisis de la dimensión Autonomía</i> .....	12
<b>Tabla 5</b>	<i>Análisis de la dimensión Afecto</i> .....	13
<b>Tabla 6</b>	<i>Análisis de la dimensión Autoestima</i> .....	14
<b>Tabla 7</b>	<i>Análisis de la variable Competencias socioemocionales</i> .....	15
<b>Tabla 8</b>	<i>Análisis de la dimensión Conciencia emocional</i> .....	16
<b>Tabla 9</b>	<i>Análisis de la dimensión Regulación emocional</i> .....	17
<b>Tabla 10</b>	<i>Análisis de la dimensión Autonomía emocional</i> .....	18
<b>Tabla 11</b>	<i>Análisis de la dimensión Competencia social</i> .....	19
<b>Tabla 12</b>	<i>Análisis de la dimensión Competencia para la vida y bienestar</i> .....	20
<b>Tabla 13</b>	<i>El niño dice qué hace en la escuela cuando la maestra le pregunta</i> .....	21
<b>Tabla 14</b>	<i>El niño dice si está feliz o triste cuando juega con sus amigos</i> .....	22
<b>Tabla 15</b>	<i>El niño cuenta con frases sencillas lo que hace con sus compañeros en clase</i> ...	23
<b>Tabla 16</b>	<i>El niño usa oraciones cortas y completas cuando habla con sus amiguitos</i> .....	24
<b>Tabla 17</b>	<i>Se nota que el niño habla claro sobre lo que ve o hace en la escuela</i> .....	25
<b>Tabla 18</b>	<i>El niño escoge solo a qué juego quiere jugar en la escuela</i> .....	26
<b>Tabla 19</b>	<i>El niño guarda sus juguetes en su lugar sin que la maestra le ayude</i> .....	27
<b>Tabla 20</b>	<i>El niño pone su mochila donde le gusta en el aula sin que lo manden</i> .....	28
<b>Tabla 21</b>	<i>El niño se pone su abrigo solo al entrar al salón y guarda sus juguetes cuando termina de jugar</i> .....	29
<b>Tabla 22</b>	<i>El niño elige con confianza qué crayones usar para colorear en clase</i> .....	30
<b>Tabla 23</b>	<i>El niño abraza a la maestra o a sus amigos sin que se lo pidan</i> .....	31
<b>Tabla 24</b>	<i>El niño busca a la maestra cuando se siente triste en el recreo</i> .....	32
<b>Tabla 25</b>	<i>El niño sonríe y se alegra cuando la maestra lo escucha y le presta atención</i> ...	33
<b>Tabla 26</b>	<i>El niño va con la maestra cuando siente algo muy fuerte en la escuela</i> .....	34
<b>Tabla 27</b>	<i>El niño da besos o abrazos a sus amigos cuando están jugando juntos</i> .....	35
<b>Tabla 28</b>	<i>El niño dice “yo lo hice” cuando acaba su dibujo en clase sin que la maestra le diga</i> .....	36
<b>Tabla 29</b>	<i>El niño dice “está bien, lo intento de nuevo” cuando su torre de bloques se cae</i> ..	37
<b>Tabla 30</b>	<i>El niño dice “qué bien” cuando logra poner una torre alta de bloques</i> .....	38
<b>Tabla 31</b>	<i>El niño sigue feliz aunque su dibujo se salga de la hoja en la escuela</i> .....	39
<b>Tabla 32</b>	<i>El niño dice “yo puedo” después de pintar algo nuevo en clase</i> .....	40

<b>Tabla 33</b>	<i>El niño dice “estoy feliz” o “estoy triste” cuando juega con sus amigos en clase.</i>	41
<b>Tabla 34</b>	<i>El niño dice “tengo miedo” o “tengo alegría” al jugar con sus compañeros.</i>	42
<b>Tabla 35</b>	<i>El niño dice “estoy enojado” cuando su juguete no funciona y se lo cuenta a la maestra.</i>	43
<b>Tabla 36</b>	<i>El niño dice “estaba triste” y luego “ahora estoy feliz” cuando vuelve a jugar con sus amigos.</i>	44
<b>Tabla 37</b>	<i>El niño dice “tengo miedo” cuando la clase está muy ruidosa y “tengo alegría” al cantar con la maestra.</i>	45
<b>Tabla 38</b>	<i>El niño espera su turno para hablar con la maestra sin gritar.</i>	46
<b>Tabla 39</b>	<i>El niño dice “no me gusta” en lugar de gritar cuando algo lo molesta en clase.</i>	47
<b>Tabla 40</b>	<i>El niño se queda tranquilo cuando no consigue el juguete que quiere en el salón.</i>	48
<b>Tabla 41</b>	<i>El niño se calma solo contando hasta tres cuando está muy enojado en la escuela.</i>	49
<b>Tabla 42</b>	<i>El niño no empuja ni pega a sus amigos cuando quiere algo en el recreo.</i>	50
<b>Tabla 43</b>	<i>El niño respira hondo solo para calmarse cuando está nervioso en la clase.</i>	51
<b>Tabla 44</b>	<i>El niño se aleja de sus compañeros y se sienta en un rincón tranquilo cuando hay mucho ruido.</i>	52
<b>Tabla 45</b>	<i>El niño deja de llorar y luego vuelve a jugar solo después de pelear con un amigo sin que la maestra intervenga.</i>	53
<b>Tabla 46</b>	<i>El niño le dice a la maestra que está triste cuando no entiende un juego.</i>	54
<b>Tabla 47</b>	<i>El niño dibuja en su cuaderno cuando se siente triste para sentirse mejor en la escuela.</i>	55
<b>Tabla 48</b>	<i>El niño saluda y habla con sus amigos durante el juego en el recreo.</i>	56
<b>Tabla 49</b>	<i>El niño dice “juguemos juntos” cuando hay un problema con sus compañeros.</i>	57
<b>Tabla 50</b>	<i>El niño llama a sus amigos para jugar juntos con los bloques.</i>	58
<b>Tabla 51</b>	<i>El niño busca a la maestra cuando no sabe cómo compartir un juguete con sus amigos.</i>	59
<b>Tabla 52</b>	<i>El niño espera su turno para subirse al tobogán sin empujar a nadie.</i>	60
<b>Tabla 53</b>	<i>El niño acepta sin quejarse cuando la maestra cambia de actividad en la escuela.</i>	61
<b>Tabla 54</b>	<i>El niño sigue intentándolo hasta dibujar un círculo, aunque al principio no le salga.</i>	62
<b>Tabla 55</b>	<i>El niño se adapta rápido cuando entra a un salón nuevo con otros niños.</i>	63
<b>Tabla 56</b>	<i>El niño usa cajas y bloques de distinta forma cuando no puede hacer una torre alta.</i>	64

<b>Tabla 57</b>	<i>El niño sonríe cuando la maestra dice que es hora de comer en lugar de seguir jugando.</i>	65
<b>Tabla 58</b>	<i>Prueba de normalidad.</i>	66
<b>Tabla 59</b>	<i>Correlación entre Entorno familiar y Competencias socioemocionales.</i>	66
<b>Tabla 60</b>	<i>Correlación entre Comunicación y Competencias socioemocionales.</i>	66
<b>Tabla 61</b>	<i>Correlación entre Autonomía y Competencias socioemocionales.</i>	66
<b>Tabla 62</b>	<i>Correlación entre Afecto y Competencias socioemocionales.</i>	67
<b>Tabla 63</b>	<i>Correlación entre Autoestima y Competencias socioemocionales.</i>	67

## Resumen

El estudio planteó como objetivo general lo siguiente: Determinar la relación entre el entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024. La metodología fue de enfoque cuantitativo, en donde los datos se recuperaron de acuerdo con el uso de la guía de observación con el establecimiento de una muestra de 24 estudiantes. Los resultados indicaron que la relación entre el entorno familiar y las competencias socioemocionales fue de 0.587, reflejando que la estabilidad y el apoyo mutuo fortalecen la convivencia y la expresión emocional. La comunicación presentó un coeficiente de 0.552, evidenciando que el intercambio de mensajes influye en la seguridad al expresar sentimientos. La autonomía obtuvo un valor de 0.567, resaltando que la toma de decisiones contribuye a la confianza personal. La dimensión afecto mostró una relación de 0.470, destacando la importancia del respaldo emocional en la construcción de relaciones. Además, la autoestima presentó la relación más alta con 0.627, señalando que el reconocimiento del propio valor potencia la resiliencia y la actitud positiva. Se ha concluido que el entorno cercano incide en el desarrollo socioemocional, ya que la interacción cotidiana moldea la seguridad, la empatía y la capacidad de afrontar desafíos. Un ambiente que favorezca el diálogo, la autonomía y el respaldo afectivo permitirá fortalecer habilidades esenciales para la adaptación en distintos espacios.

**Palabras clave:** Entorno familiar, competencias socioemocionales, comunicación, autonomía, afecto.

### **Abstract**

The study had the following general objective: To determine the relationship between the family environment and the acquisition of socio-emotional skills in 3-year-old children at the I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024. The methodology was quantitative, where the data was recovered according to the use of the observation guide with the establishment of a sample of 24 students. The results indicated that the relationship between the family environment and socio-emotional skills was 0.587, reflecting that stability and mutual support strengthen coexistence and emotional expression. Communication presented a coefficient of 0.552, showing that the exchange of messages influences security when expressing feelings. Autonomy obtained a value of 0.567, highlighting that decision-making contributes to personal trust. The affection dimension showed a relationship of 0.470, highlighting the importance of emotional support in building relationships. In addition, self-esteem showed the highest relationship with 0.627, indicating that the recognition of one's own worth enhances resilience and a positive attitude. It has been concluded that the close environment influences socio-emotional development, since daily interaction shapes security, empathy and the ability to face challenges. An environment that favors dialogue, autonomy and emotional support will allow strengthening essential skills for adaptation in different spaces.

**Keywords:** Family environment, socio-emotional skills, communication, autonomy, affection.

## I. Introducción

### 1.1. Descripción de la realidad problemática

En el entorno internacional, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) logró exponer que, el estrés infantil representa un problema que los niños vienen desarrollando, el cual ha significado ser un indicador que incide negativamente en su desarrollo de competencias socioemocionales, siendo así que, en el 2020 más del 33% de preescolares presentó algún problema mental (Estanislao y Rosales, 2022). Sumado a ello, en el 2022 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reportó que, el entorno familiar viene a ser un aspecto crucial para que los niños aprendan a manejar sus emociones y sepan interactuar con sus pares; sin embargo, durante el confinamiento por Covid-19, se registraron continuas cifras de violencia familiar, situación que influyó y afectó el desarrollo socioemocional de los niños como víctimas y espectadores de esta violencia (Del Villar, 2022).

Por su lado, en el 2021 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) indicó que, a nivel global varios niños y adolescentes presentaron inconvenientes para desarrollar apropiadamente sus competencias y/o habilidades socioemocionales, siendo algunas de las causas más representativas el inadecuado y deficiente manejo de sus emociones efectivas y sociales (García, 2022). Además, la estimulación de las habilidades socioemocionales en la escuela, así como el reforzamiento por parte de la familia desde las primeras etapas es crucial para que los niños logren desarrollar estas competencias; no obstante, las instituciones que se enfocan en desarrollar estas competencias son pocas, situación que conlleva a que los niños desde pequeños reflejen problemas para regular sus emociones adecuadamente (Pinto et al., 2022).

En el ámbito nacional, el Ministerio de educación (MINEDU) reportó que, la pandemia por covid-19 y la educación virtual significó un escenario que afectó la estimulación de las competencias sociales y emocionales de los preescolares, donde muchos de estos reflejaron sucesos basados en la angustia, miedo, así como de ansiedad, además, luego de la pandemia varios menores de 7 años presentaron dificultades para relacionarse con sus pares y su entorno, mientras que, otros fueron poco comunicativos, participativos y carecieron de autonomía propia (Gil, 2021). Ante ello, un informe indicó que la gamificación representa una técnica que favorece y contribuye a que los niños mejoren sus habilidades socioemocionales, sin embargo, esta es poco utilizada en los niños (Caytano, 2022).

Asimismo, en el 2021 el MINEDU informó que, el 89% de los preescolares es el 89% de los padres de familia demostraron desinterés, en cuanto al desarrollo de las competencias de los niños, donde ello afectó el desarrollo socioemocional de los niños, sumado a ello, la carencia afectiva de la familia y la poca comunicación familiar conlleva a que los niños no desarrollen su propia autonomía y en cambio presentaron una baja autoestima ante a su entorno (Quino, 2022).

A nivel regional, un estudio efectuado en Chimbote se observó que muchos de los niños de 4 años presentaron diversos problemas en cuanto a sus habilidades socioemocionales, los cuales demostraron un nivel regular en un 40% y bajo en un 7%; el 33.3% presentó problemas de adaptación, el 40% de participación, el 46% reflejó problemas de seguridad, el 33% no desarrolla la cooperación. Además, dicha situación los ha conllevado a que los niños no logren desarrollar ni manejar sus emociones (Lezama, 2021).

La Institución Educativa Particular "Mi Angelito de la Guardia", ubicada en Huaraz, enfrenta una situación compleja relacionada con el desarrollo de competencias socioemocionales en niños de 3 años. Se identifica que, dentro del entorno familiar, existen factores que pueden estar afectando este proceso, tales como la falta de interacción adecuada entre los miembros del hogar y la ausencia de modelos afectivos consistentes. Como consecuencia de estas dinámicas, los niños podrían presentar dificultades en la regulación de emociones, así como en la interacción social con sus pares y adultos. Esto genera una serie de problemas, entre los que destacan comportamientos desajustados, baja empatía y problemas de convivencia dentro del aula. Asimismo, se observa que estas dificultades impactan negativamente en el clima escolar, lo que podría influir en el rendimiento académico y la integración social de los menores. La carencia de un apoyo familiar adecuado parece estar vinculada a la falta de habilidades emocionales esenciales, lo que genera un ambiente de poca cooperación y escasa resolución de conflictos.

### **Formulación del problema**

#### **Problema general**

¿Cuál es la relación entre el entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024?

#### **Problemas específicos**

¿Cuál es la relación entre la dimensión comunicación y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024?

¿Cuál es la relación entre la dimensión autonomía y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024?

¿Cuál es la relación entre la dimensión afecto y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024?

¿Cuál es la relación entre la dimensión autoestima y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024?

### **1.2. Antecedentes del problema de investigación**

#### **Antecedentes a nivel internacional**

Vargas y Veloso (2023), Quevedo, orientados en analizar las competencias socioemocionales (CSE) de los niños. Para ello, trabajaron una indagación explicativa, observacional, cuantitativa, analítica, incurrieron en aplicabilidad de la observación con 19 niños. Adicionalmente, los resultados llegaron a ostentar que el 45% de niños presentaron dificultades respecto al desarrollo

de las CSE, como la empatía, solución de conflictos, convivencia, relaciones sociales, regulación emocional, al igual que la autorregulación y cooperación. Finalmente, llegaron a concluir que, se requiere fortalecimiento de las CSE en los niños, donde los padres de familia pueden ayudar en ello.

Baquero et al. (2020), Bogotá, buscaron valorar el fortalecimiento de la autonomía emocional (AE), así como las competencias emocionales (CSE) con el uso del juego simbólico (JS). Igualmente, realizaron una metodología explicativa, cuantitativa, transversal, consideraron la aplicabilidad de la observación con 17 niños. Asimismo, los resultados llegaron a reflejar que, concerniente al manejo del estrés, el 90% reflejó que no hace nada; referente a su autoestima, el 70% expresó que es buena; referente a la resiliencia, el 40% reveló que es regular. Llegaron a la conclusión que, mediante el empleo del JS los niños mejoraron sus CSE y su autonomía de forma dinámica.

Santodomingo (2020), Guayaquil, enfocado en examinar el entorno familiar (EF) y sociocultural, así como su influencia sobre el desarrollo socioemocional (DSE) de los niños. Asimismo, llegó a realizar un estudio explicativo, cuantitativo, aplicativo, incurrió en la aplicabilidad de una entrevista a 25 participantes. Para ello, los resultados llegaron a exhibir que, existió directa asociación entre lo socioeconómico con el DS, igualmente en cuanto a los factores de riesgo en el EF es uno de los factores de estrés de los padres de familia, al igual que su nivel de educación. Según los resultados llegó a la conclusión que, entre las variables evaluadas hubo influencia demostrativa.

#### **Antecedentes a nivel nacional**

Herrera y Meléndez (2024), Trujillo, buscaron estudiar en entorno familiar (EF) y su asociación con las habilidades socioemocionales (HSE) en los niños de 5 años. Para ello, se desarrolló una indagación explicativa, cuantitativa, transversal, correlacional, incurrió en la aplicabilidad de la observación de 107. Igualmente, sus resultados llegaron a ostentar que, referente al nivel del EF, el 65.4% de los niños logró reflejar que este es alto; mientras que, concerniente al nivel de las HSE, el 69.2% de los niños demostró que es alto. Finalmente llegaron a determinar cómo conclusión que ambas variables guardan asociación, tras una significancia  $<0.05$ .

Malca (2023), Lima, consideró analizar el desarrollo socioemocional en los niños preescolares. Al respecto, efectuó una indagación explicativa, cuantitativa, transversal, analítica, consideró la aplicabilidad de la observación con 11 niños. Adicionalmente, los resultados llegaron a ostentar que, los niños saben comunicarse con sus compañeros, se preocupan por ello, saben asumir las consecuencias de sus actos y además son auténticos con su entorno. Bajo los resultados adquiridos, llegó establecer como conclusión que, los niños evaluados presentaron un buen desarrollo socioemocional, dado que sabían manejar y expresar sus emociones ante su entorno y además saber brindar una solución ante un problema.

Olivera (2023), Cusco, buscó examinar la disfunción familiar (DF) y su asociación con el desarrollo de las competencias socioemocionales (CSE) en los educandos. Asimismo, efectuó una investigación explicativa, cuantitativa, correlacional, transversal, analítica, consideró la aplicabilidad de la observación con 60 educandos. Adicionalmente, los resultados llegaron a ostentar que, concerniente al nivel de la DF, el 6.7% reveló que es bajo, el 71.7% demostró que es promedio y el 21.7% manifestó que es alto; mientras que, referente al nivel de la DF, el 20% expresó que es disfuncional, el 61.7% que es moderada y el 18.3% mencionó que es funcional.

Barboza (2023), Lima, enfocado en analizar el clima familiar (CF) y su asociación con las competencias socioemocionales (CSE) en los educandos. Además, efectuó una investigación cuantitativa, explicativa, correlacional, transversal, analítica, incurrió en la aplicabilidad de la observación con 76 educandos. Frente a ello, los resultados llegaron a exhibir que, concerniente al nivel del CF, el 23.7% demostró que es deficiente, el 59.2% reveló que es regular y el 17.1% señaló que es bueno; empero referente al nivel de las HSE, el 23.7% expresó que es deficiente, el 63.2% que es regular y el 13.2% indicó que es bueno. Según sus resultados llegó a la conclusión que, ambas variables se asociaron tras una  $Rho=0.845$  y una significancia  $<0.05$ .

Del Villar (2022), Lima, orientado en evaluar el clima familiar (CF) y su asociación con las habilidades socioemocionales (HSE) en los niños. Del mismo modo, la indagación fue cuantitativa, explicativa, transversal, correlacional, consideró la aplicabilidad de un cuestionario con 100 padres de niños. Asimismo, los resultados llegaron a ostentar que, concerniente al nivel del del CF, el 79% demostró que es alto; el 20% mencionó que es medio y el 1% reveló que es bajo; empero, concerniente al nivel del las HSE, el 61% reportó que es alto, el 36% expresó que es medio y el 3% manifestó que es bajo. Finalmente, llegaron a la conclusión que, ambas variables guardaron asociación, tras una  $Rho=0.706$  y una  $\sigma <0.05$ .

### **Antecedentes a nivel local**

No se han encontrado estudios dentro del ámbito regional que tengan que ver directamente con la temática planteada.

### **1.3. Justificación de la investigación**

El entorno familiar se relacionó directamente en el desarrollo emocional y **social** de los niños, especialmente en sus primeros años de vida. Al abordar cómo las dinámicas familiares pueden estar asociadas con la adquisición de competencias clave, se contribuyó a una mejor comprensión de los desafíos enfrentados por las comunidades en términos de convivencia y bienestar infantil. La investigación permitió identificar áreas críticas dentro de la familia que afectan el desarrollo integral de los niños, generando una mayor conciencia social sobre la importancia de estos primeros vínculos. Esto, a largo plazo, puede llevar a un cambio positivo en las familias y comunidades, al enfatizar la necesidad de fortalecer el apoyo emocional desde el hogar.

La información que se derivó de este estudio ofreció una base **práctica** valiosa para futuros esfuerzos orientados a mejorar las interacciones familiares y, en consecuencia, el desarrollo

emocional infantil. Los resultados obtenidos pudieron ser aprovechados por investigadores, profesionales en psicopedagogía o interesados en desarrollar programas y guías para fomentar prácticas familiares más saludables. Así, el análisis puede servir como un insumo clave para el diseño de iniciativas que busquen reforzar los vínculos afectivos en el hogar, contribuyendo a minimizar los problemas emocionales y sociales en los niños pequeños.

El estudio contribuyó a llenar un **vacío teórico** existente en la comprensión del impacto del entorno familiar en el desarrollo emocional temprano. A través de la recolección y análisis de datos, se ofreció un aporte a la literatura académica, al destacar aspectos no suficientemente explorados en investigaciones previas. Esto permitió una nueva perspectiva sobre la interrelación entre la estructura familiar y las competencias socioemocionales, proporcionando evidencia empírica que permitió refinar conceptos actuales y profundizar en aquellos elementos que son fundamentales para el desarrollo integral del niño en sus primeros años.

El enfoque adoptado en este estudio permitió una recolección exhaustiva de datos mediante herramientas adecuadas para evaluar la presencia de determinadas competencias en los niños. Se empleó una guía de observación que asegura un registro detallado de comportamientos y respuestas emocionales, lo que facilitó un análisis preciso de las variaciones individuales. Este **tipo de metodología** resultó particularmente útil en estudios que buscan describir fenómenos complejos en contextos específicos, ya que permitió captar las particularidades del entorno sin alterar las condiciones naturales del mismo. Así, se garantizó la fiabilidad y relevancia de la información recogida en el contexto educativo infantil.

La **importancia** del estudio radicó en que aborda una problemática central para el desarrollo social y emocional de los niños, cuyas repercusiones no solo se limitan a la etapa infantil, sino que se extienden a lo largo de su vida. Al clarificar cómo factores del entorno familiar se relacionan en habilidades fundamentales para la interacción y la autorregulación, se refuerza la necesidad de prestar atención a estos aspectos desde la temprana edad. El estudio contribuyó de manera sustancial a la comprensión de las raíces de las dificultades emocionales que enfrentan muchos menores, ofreciendo un marco para entender mejor sus comportamientos.

#### **1.4. Hipótesis de la investigación**

##### **Hipótesis general**

Existe relación significativa entre el entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

##### **Hipótesis específicas**

Existe relación significativa entre la dimensión comunicación y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

Existe relación significativa entre la dimensión autonomía y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

Existe relación significativa entre la dimensión afecto y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

Existe relación significativa entre la dimensión autoestima y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

### **1.5. Variables de la investigación**

#### **Variable 1**

Entorno familiar

#### **Variable 2**

Competencias socioemocionales

### **1.6. Objetivos de investigación**

#### **Objetivo general**

Determinar la relación entre el entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

#### **Objetivos específicos**

Establecer la relación entre la dimensión comunicación y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

Establecer la relación entre la dimensión autonomía y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

Establecer la relación entre la dimensión afecto y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

Establecer la relación entre la dimensión autoestima y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

La organización del documento se estructuró en diversas secciones, cada una cumpliendo una función específica dentro del análisis. El primer apartado expuso el problema central de la investigación, mientras que el segundo detalló el enfoque metodológico utilizado para su desarrollo. En la tercera sección, se formularon respuestas en función de los objetivos planteados. Posteriormente, la cuarta parte se destinó a la comparación de los hallazgos obtenidos con estudios previos. En los capítulos cinco y seis, se presentaron tanto las conclusiones extraídas como las sugerencias pertinentes, alineadas con los propósitos del estudio. Finalmente, los últimos dos segmentos incluyeron la recopilación de fuentes consultadas y los anexos que complementan la investigación.

## II. Estrategia metodológica

### 2.1. Enfoque de investigación

Con el objetivo de cumplir los propósitos establecidos dentro del marco cuantitativo, se empleó una estrategia basada en el análisis numérico, facilitando un examen detallado de los resultados mediante técnicas estadísticas. Según lo expresado por Reyes (2022), esta metodología es la más efectiva para abordar las problemáticas investigadas, haciendo uso de instrumentos estadísticos que permitirán resolver las interrogantes planteadas.

### 2.2. Tipo de investigación

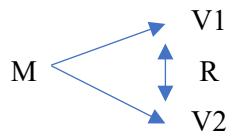
El tipo de estudio fue el aplicado, debido a que se incidió en generar información que pueda encontrar coherencia con un problema real de estudio, con lo cual Reyes (2022), sostiene que dicho análisis corresponde a posibilitar que el problema cuente con un fundamento real con potencial de uso práctico.

### 2.3. Nivel de investigación

La investigación se centró en un análisis que permita reconocer las relaciones existentes entre diversas variables, observando las vinculaciones identificadas. Este nivel correlacional fue fundamental para comprender la manera en que diferentes fenómenos se relacionan mutuamente dentro del contexto del estudio. De acuerdo con lo expuesto por Reyes (2022), este método resulta crucial para revelar las conexiones que emergen a lo largo de la indagación.

### Figura 1

*Diagrama de correlación*



M, muestra, V1, V2, variables y R, relación

### 2.4. Diseño de investigación

La evaluación de las variables se llevó a cabo dentro de su entorno natural, asegurando que no haya influencias externas que alteren las propiedades inherentes de los elementos analizados. Este tipo de diseño, descrito como no experimental, garantiza, según Reyes (2022), que los factores sean presentados de manera auténtica en su contexto original, sin alteraciones.

### 2.5. Población y muestra de la investigación

#### **Población de estudio**

En la investigación participaron 24 estudiantes de 3 años de la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz. De acuerdo con lo expresado por Reyes (2022), la participación activa de los estudiantes es crucial para el progreso del estudio, ya que sus vivencias ofrecen una perspectiva profunda del tema en cuestión.

### **Muestra de estudio**

Para garantizar la validez de la información obtenida, se seleccionaron 24 estudiantes que representen de manera precisa las características de la población objetivo. Siguiendo las pautas técnicas establecidas por Reyes (2022), se utilizó una muestra censal que busca incluir a la totalidad de los miembros de la población, con el fin de profundizar en el análisis del fenómeno estudiado.

### **Muestreo**

La muestra fue seleccionada a través de un muestreo intencional, donde el investigador estableció los criterios necesarios para escoger a los participantes idóneos. Este método expuesto por Reyes (2022), tiene como objetivo elegir a aquellos que puedan ofrecer datos relevantes y útiles para el estudio.

### **Criterios de inclusión**

Estudiantes cursando los 3 años en la entidad en estudio

Estudiantes con consentimiento de sus tutores.

#### **2.6. Técnicas de recolección de datos**

Para ejecutar la investigación, se utilizó la técnica de la observación. Este recurso, según lo planteado por Reyes (2022), incluye una serie de valoraciones diseñadas específicamente para examinar un aspecto concreto relacionado con el área de análisis.

#### **2.7. Instrumentos de recolección de datos**

El instrumento guía de observación incluyó 20 elementos de observación enfocados en evaluar la variable entorno familiar. Adicionalmente, se incorporó una sección con 25 elementos de observación dirigidos a medir las competencias socioemocionales, empleando una escala ordinal en ambas partes. Reyes (2022), señala que este instrumento se define como un grupo de elementos valorados y organizadas, diseñados para explorar un tema específico, con el fin de detectar un problema o analizar una situación particular.

### **Validez**

En el Anexo 7, se establecieron las fichas técnicas de instrumento, siendo estas las responsables de demostrar la calidad de los datos recuperados, en cuanto a las fuentes que sirvieron como referencia en la conformación del instrumento de recojo de datos. Reyes (2022), lo establece como un proceso demostrativo que se encarga de buscar la fundamentación en cuanto a la construcción de un determinado instrumento.

### **Confiabilidad**

La confiabilidad se basa en un procedimiento estadístico que plantea el cálculo del Alfa de Cronbach, exponiendo un valor superior a 0.70 se encarga de demostrar la existencia de confianza de los datos recuperados, aplicando el instrumento hacia una prueba piloto de 10 individuos. Reyes (2022), establece que dicho cálculo conlleva a que se garantice la confianza de los datos.

**Tabla 1***Confiabilidad*

	<b>Valor</b>	<b>Estado</b>
Variable 1	0.941	
Variable 2	0.963	Confiable
Ambas variables	0.977	

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

**2.8. Técnicas de procesamiento, análisis e interpretación de resultados**

Los datos obtenidos fueron analizados utilizando métodos de estadística descriptiva, lo que permitió mostrar las variables a través de representaciones gráficas, tablas y análisis de frecuencias y porcentajes. Además, se llevó a cabo un análisis inferencial, que incluyó pruebas de normalidad, coeficientes de correlación y análisis de significancia, estableciendo un valor de  $S < 0.05$  para validar las hipótesis. El manejo de la información se llevó a cabo empleando programas como Excel y la versión 26.00 de SPSS.

### III. Resultados

#### 3.1. Presentación e interpretación de resultados

##### Análisis de las variables y dimensiones

**Tabla 2**

*Análisis de la variable Entorno familiar*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	16	66.7%
Nivel alto	4	16.7%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 66.70% y el nivel alto con un valor del 16.70%, como consecuencia de que, el contexto inmediato donde un menor se desarrolla es el núcleo donde convive diariamente, este se convierte en el primer espacio en el que aprende a establecer vínculos, interpretar expresiones y responder a distintos estímulos sociales. La interacción cotidiana con quienes forman parte de su círculo cercano permite que el niño adquiera modelos de referencia para construir habilidades esenciales en su desarrollo integral. Cuando las relaciones en este ambiente se caracterizan por la estabilidad y la reciprocidad, se facilita la asimilación de comportamientos adecuados en situaciones de convivencia, lo que favorece su desenvolvimiento en otros espacios sociales.

**Tabla 3***Análisis de la dimensión Comunicación*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	13	54.2%
Nivel alto	7	29.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 54.20% y el nivel alto con un valor del 29.20%, como consecuencia de que, la interacción verbal y no verbal constituye un canal primordial para la transmisión de emociones, valores y normas de convivencia, la forma en que se desarrolla este proceso en el ámbito cotidiano incide en la capacidad del niño para expresar sus ideas, comprender estados emocionales ajenos y construir lazos interpersonales sólidos. Un entorno donde las conversaciones son fluidas y respetuosas propicia que el menor desarrolle confianza para manifestar sus pensamientos y sentimientos, lo que a su vez fortalece su habilidad para interpretar y responder a diversas situaciones sociales con mayor asertividad.

**Tabla 4***Análisis de la dimensión Autonomía*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	10	41.7%
Nivel alto	10	41.7%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 41.70% y el nivel alto con un valor del 41.70%, como consecuencia de que, la capacidad de actuar con independencia se construye desde las primeras experiencias dentro del hogar, la manera en que se promueve la toma de decisiones en el día a día incide en la seguridad del niño para desenvolverse en diferentes ámbitos. Un ambiente que fomente la responsabilidad progresiva en actividades adecuadas para su edad le permite desarrollar confianza en sus propias habilidades, así como aprender a asumir consecuencias de sus actos, facilitando con ello una mejor adaptación a los desafíos que enfrentará en su crecimiento.

**Tabla 5***Análisis de la dimensión Afecto*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	9	37.5%
Nivel alto	11	45.8%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 37.50% y el nivel alto con un valor del 45.80%, como consecuencia de que, las demostraciones emocionales dentro del núcleo cercano constituyen un pilar fundamental en el bienestar psicológico de un menor, la calidad de las interacciones cotidianas incide en su capacidad para construir relaciones empáticas y seguras. Un entorno donde prevalece la calidez y la validación emocional favorece que el niño desarrolle una percepción positiva de sí mismo y de los demás, lo que fortalece su confianza para interactuar en distintos espacios y enfrentar desafíos con mayor seguridad.

**Tabla 6***Análisis de la dimensión Autoestima*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	9	37.5%
Nivel alto	11	45.8%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 37.50% y el nivel alto con un valor del 45.80%, como consecuencia de que, la percepción que un niño tiene de sus propias capacidades y su valía personal se nutre de las experiencias que vive en su entorno más próximo, la manera en que recibe apoyo, reconocimiento y retroalimentación incide en la construcción de una imagen positiva de sí mismo. Cuando se le brinda seguridad emocional y se le refuerzan sus logros con palabras de aliento, se fortalece su confianza para afrontar nuevos retos, lo que resulta esencial en su desenvolvimiento en distintos espacios sociales.

**Tabla 7***Análisis de la variable Competencias socioemocionales*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	19	79.2%
Nivel alto	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 79.20% y el nivel alto con un valor del 4.20%, como consecuencia de que, la interacción constante con su entorno cercano le permite desarrollar estrategias para interpretar y gestionar emociones, así como para responder adecuadamente en diversas situaciones sociales, la calidad de estas experiencias tiene una incidencia directa en su capacidad para establecer relaciones saludables y afrontar desafíos. Un ambiente donde se fomente el diálogo, la empatía y el respeto propicia la construcción de habilidades esenciales que contribuyen a su bienestar y adaptación en distintos contextos.

**Tabla 8***Análisis de la dimensión Conciencia emocional*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	12	50.0%
Nivel alto	8	33.3%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 50.00% y el nivel alto con un valor del 33.30%, como consecuencia de que, el reconocimiento de las propias emociones es un proceso que se inicia a partir de la observación y la experiencia en el hogar, la manera en que se validan y se expresan los estados afectivos dentro de este entorno incide en la capacidad del niño para identificar lo que siente. Un ambiente en el que se hable abiertamente sobre los sentimientos y se fomente la reflexión sobre ellos contribuye a que el menor desarrolle una mayor claridad respecto a sus propias reacciones emocionales y las de los demás.

**Tabla 9***Análisis de la dimensión Regulación emocional*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	13	54.2%
Nivel alto	7	29.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 54.20% y el nivel alto con un valor del 29.20%, como consecuencia de que, el control de impulsos y la capacidad de gestionar reacciones ante diferentes situaciones se desarrollan a partir de la guía y los ejemplos observados en la vida cotidiana, la manera en que los adultos responden a sus propias emociones ofrece un modelo que los niños tienden a replicar. Cuando en su entorno se brindan estrategias adecuadas para manejar momentos de tensión o frustración, se facilita que el menor aprenda a aplicar mecanismos de autorregulación que le permitan desenvolverse de manera equilibrada en distintos escenarios.

**Tabla 10***Análisis de la dimensión Autonomía emocional*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	12	50.0%
Nivel alto	8	33.3%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 50.00% y el nivel alto con un valor del 33.30%, como consecuencia de que, la capacidad para afrontar situaciones adversas sin depender en exceso de la validación externa se forma desde las experiencias en la infancia, el tipo de apoyo que un niño recibe en su círculo cercano tiene un papel clave en este proceso. Un ambiente que promueva la seguridad en la toma de decisiones personales y el reconocimiento de sus propias emociones fortalece su capacidad para desenvolverse de manera independiente en distintos ámbitos, favoreciendo su estabilidad psicológica y su adaptación social.

**Tabla 11***Análisis de la dimensión Competencia social*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	6	25.0%
Nivel alto	14	58.3%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 25.00% y el nivel alto con un valor del 58.30%, como consecuencia de que, las habilidades para interactuar de manera efectiva con otras personas se aprenden a partir de la convivencia diaria, la calidad de las relaciones que un menor establece dentro de su entorno inmediato incide en su capacidad para desenvolverse en otros espacios. Un ambiente en el que se fomente la cooperación, el respeto y la resolución de conflictos mediante el diálogo facilita que el niño adquiera herramientas para construir relaciones saludables y participar activamente en distintos contextos sociales.

**Tabla 12***Análisis de la dimensión Competencia para la vida y bienestar*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	4	16.7%
Nivel medio	12	50.0%
Nivel alto	8	33.3%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Los niveles de mayor incidencia fueron el medio con un valor del 50.00% y el nivel alto con un valor del 33.30%, como consecuencia de que, el proceso de aprendizaje sobre cómo enfrentar retos, resolver dificultades y mantener una estabilidad emocional se desarrolla desde la infancia, las experiencias en el núcleo cercano resultan determinantes para la formación de estas habilidades. Un entorno en el que se promueva la resiliencia, la adaptación al cambio y la toma de decisiones responsables contribuye a que el menor construya bases sólidas para desenvolverse de manera efectiva en diferentes etapas de su vida, favoreciendo su bienestar integral.

## Análisis por pregunta

**Tabla 13**

*El niño dice qué hace en la escuela cuando la maestra le pregunta.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	16.7%
Casi nunca	2	8.3%
A veces	9	37.5%
Casi siempre	9	37.5%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con los registros de la guía de observación, se constató que 37.5% de los niños respondió a la pregunta de la maestra acerca de sus actividades escolares “a veces” y otro 37.5% lo hizo “casi siempre”. Así mismo, 16.7% nunca reaccionó ante la consulta de la docente y 8.3% lo hizo “casi nunca”, mientras que ningún caso alcanzó la categoría “siempre”. Esta distribución evidenció que la mayoría tendía a responder de forma más constante, pero permanecía un grupo que no participaba con regularidad. Los datos sugirieron que, aunque más de un tercio mostró disposición frecuente para comunicar sus acciones, casi una cuarta parte no respondió casi nunca o nunca. Estas observaciones correspondieron a niños de 3 años en el aula, reflejando las características propias de ese nivel de desarrollo, donde la expresión verbal todavía se consolidaba. En conjunto, se indicó la necesidad de reforzar estrategias para motivar la comunicación espontánea, ya que un segmento relevante aún no se sentía cómodo participando de manera más activa cuando se le preguntaba directamente.

**Tabla 14**

*El niño dice si está feliz o triste cuando juega con sus amigos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	12	50.0%
Casi siempre	6	25.0%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación aplicada, se identificó que 50.0% de los niños expresó si estaba feliz o triste al jugar con sus compañeros “a veces”, mientras que 25.0% lo hizo “casi siempre”. Por el contrario, 12.5% no manifestó emociones en esa situación y otro 12.5% lo hizo “casi nunca”. Ningún caso alcanzó la categoría “siempre”. Esta distribución demostró que la mitad del grupo tendió a verbalizar sentimientos con cierta regularidad, pero solo un cuarto lo hizo casi siempre, lo que señaló un nivel moderado de identificación emocional en el contexto lúdico. Los valores indicaron que, aunque la mayoría podía nombrar sus estados afectivos, existía un porcentaje significativo que todavía no lo hacía de manera constante. Dichas observaciones surgieron en niños de 3 años, lo cual corroboró que, a esa edad, la conciencia emocional estaba en proceso de desarrollo. En general, se concluyó que era preciso promover situaciones que favorecieran la expresión emocional más frecuente y espontánea durante el juego.

**Tabla 15**

*El niño cuenta con frases sencillas lo que hace con sus compañeros en clase.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	12	50.0%
Casi siempre	6	25.0%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 50.0% de los niños relató con frases sencillas lo que hacía con sus compañeros “a veces” y 25.0% lo hizo “casi siempre”. En contraste, 12.5% nunca compartió esa información y 12.5% lo hizo “casi nunca”, sin que nadie alcanzara la categoría “siempre”. Estos porcentajes indicaron que la mitad de los pequeños tendía a describir sus experiencias grupales con cierta frecuencia, pero solo un cuarto lo hacía de manera casi constante. El cuarto restante reflejó una resistencia o falta de oportunidad para narrar de forma sencilla sus actividades. Dichas observaciones provinieron de la muestra de niños de 3 años, lo cual evidenció las nociones incipientes de narración que empiezan a consolidarse en ese ciclo. En conjunto, se enfatizó la importancia de fomentar actividades que incentivaran el relato espontáneo, dado que un segmento significativo aún no se sentía lo suficientemente seguro como para compartir sus vivencias con regularidad.

**Tabla 16**

*El niño usa oraciones cortas y completas cuando habla con sus amiguitos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	2	8.3%
A veces	8	33.3%
Casi siempre	10	41.7%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Según la guía de observación, se encontró que 41.7% de los niños empleó oraciones cortas y completas “casi siempre” al dirigirse a sus amigos, mientras que 33.3% lo hizo “a veces”. Además, 12.5% nunca utilizó oraciones completas y 8.3% lo hizo “casi nunca”, en tanto que 4.2% alcanzó la categoría “siempre”. Estos datos mostraron que la mayoría de los niños tendía a expresarse con cierta coherencia, pues más de tres de cada cinco utilizaba frases completas en la interacción grupal. Sin embargo, cerca de una quinta parte todavía no alcanzaba esa estructura verbal con regularidad. Las observaciones se enfocaron en niños de 3 años, enfatizando el avance en su capacidad de formar oraciones más complejas, aunque todavía en proceso de maduración. En conjunto, se dedujo que era necesario reforzar la práctica de la comunicación estructurada en el aula, para que un número mayor de niños pudiera mantener discursos claros y completos con sus compañeros.

**Tabla 17**

*Se nota que el niño habla claro sobre lo que ve o hace en la escuela.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	5	20.8%
A veces	7	29.2%
Casi siempre	10	41.7%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se determinó que 41.7% de los niños habló con claridad acerca de lo que veían o hacían en el aula “casi siempre”, mientras que 29.2% lo hizo “a veces”. Solo 4.2% no se expresó en absoluto al respecto y 20.8% lo hizo “casi nunca”. Asimismo, 4.2% alcanzó la categoría “siempre”. Estos porcentajes reflejaron que una parte significativa podía describir sus experiencias escolares con fluidez, pero una quinta parte aún mostraba restricciones para hablar con claridad. Dichas observaciones se realizaron en niños de 3 años, lo cual indicó etapas iniciales de desarrollo comunicativo, donde la descripción de acciones todavía era variable. En conjunto, se enfatizó la necesidad de habilitar espacios que motivaran la narración de vivencias diarias, de modo que un mayor número de niños pudiera articular sus ideas de forma más constante y ordenada durante las actividades cotidianas en el aula.

**Tabla 18**

*El niño escoge solo a qué juego quiere jugar en la escuela.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	5	20.8%
A veces	7	29.2%
Casi siempre	11	45.8%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Según la guía de observación, se observó que 45.8% de los niños eligió su juego preferido “casi siempre” sin ayuda, mientras que 29.2% lo hizo “a veces”. Un 20.8% apenas mostró preferencia “casi nunca” y solo 4.2% nunca tomó la decisión de forma independiente; ningún caso correspondió a “siempre”. Estos resultados indicaron que casi la mitad de los niños demostró un alto grado de independencia al seleccionar actividades lúdicas, aunque un tercio aún dependía de directrices o motivaciones externas. Las observaciones se realizaron en la muestra de 3 años, evidenciando la consolidación progresiva de la autonomía en el entorno escolar. En términos generales, se concluyó que era pertinente promover estrategias que reforzaran la toma de decisiones autónomas en el aula, para que un número mayor de los niños pudiera ejercer con confianza su elección de juegos sin intervención frecuente de adultos.

**Tabla 19**

*El niño guarda sus juguetes en su lugar sin que la maestra le ayude.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	7	29.2%
Casi siempre	12	50.0%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 50.0% de los niños puso sus juguetes en su lugar “casi siempre” sin la ayuda de la maestra, mientras que 29.2% lo hizo “a veces”. En el otro extremo, 8.3% nunca realizó esa acción y 12.5% lo hizo “casi nunca”; ninguno alcanzó la categoría “siempre”. Estos porcentajes evidenciaron que la mitad de los niños mostró un nivel adecuado de independencia para mantener el orden en sus materiales, aunque casi un quinto aún se apoyó en la docente o en otros para completar la tarea. Las observaciones se centraron en niños de 3 años, reflejando que la capacidad para asumir pequeñas responsabilidades se encontraba en desarrollo. En conjunto, se concluyó que era necesario reforzar rutinas que estimularan el cuidado de los recursos individuales, con el fin de incrementar el número de niños que mantuvieran sus pertenencias ordenadas sin supervisión directa.

**Tabla 20**

*El niño pone su mochila donde le gusta en el aula sin que lo manden.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	4	16.7%
A veces	11	45.8%
Casi siempre	7	29.2%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Según la guía de observación, se constató que 45.8% de los niños colocó la mochila en el lugar designado “a veces” sin indicación de la maestra, mientras que 29.2% lo hizo “casi siempre”. Un 16.7% lo hizo “casi nunca” y 8.3% nunca lo llevó a cabo; no hubo registro de la categoría “siempre”. Estos resultados mostraron que casi tres de cada diez niños demostraron iniciativa frecuente para organizar sus pertenencias, pero casi una cuarta parte todavía no tomaba esa medida de manera consistente. Dichas observaciones provinieron de niños de 3 años, resaltando que la internalización de hábitos de organización continuaba en proceso. En conjunto, se concluyó que se debía fomentar de manera más sistemática la responsabilidad al ubicar sus objetos personales, para que un porcentaje mayor de pequeños asumiera de forma espontánea la colocación de materiales en el aula.

**Tabla 21**

*El niño se pone su abrigo solo al entrar al salón y guarda sus juguetes cuando termina de jugar.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	13	54.2%
Casi siempre	6	25.0%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se halló que 54.2% de los niños adoptó la acción de colocarse el abrigo y guardar sus juguetes “a veces” sin que la maestra interviniera, y 25.0% lo hizo “casi siempre”. En tanto, 8.3% nunca realizó esta conducta y 12.5% lo hizo “casi nunca”; ninguno alcanzó la categoría “siempre”. Esto evidenció que más de la mitad de los niños mostraba autonomía moderada en la gestión de sus materiales y vestimenta, aunque un porcentaje relevante aún necesitaba recordatorios o ayuda. Las observaciones se aplicaron a niños de 3 años, reflejando el avance gradual en la adquisición de hábitos de autoayuda, aunque todavía no eran del todo habituales. En conjunto, se enfatizó la importancia de consolidar rutinas que incentivaran estas acciones de forma más regular, con el propósito de elevar el número de niños que las realizara sin asistencia.

**Tabla 22**

*El niño elige con confianza qué crayones usar para colorear en clase.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0.0%
Casi nunca	4	16.7%
A veces	7	29.2%
Casi siempre	13	54.2%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se observó que 54.2% de los niños eligió con confianza los crayones para colorear “casi siempre”, mientras que 29.2% lo hizo “a veces”. Un 16.7% lo hizo “casi nunca” y no se registraron casos de “nunca” ni de “siempre”. Estos porcentajes indicaron que más de la mitad de los pequeños presentó un alto grado de seguridad al seleccionar colores, pero casi un quinto aún dudó o esperó indicaciones antes de escoger. Dichas observaciones se centraron en niños de 3 años, subrayando el progreso en la toma de decisiones respecto a sus propios materiales, aunque requerían más estímulo para hacerlo siempre de forma autónoma. En conjunto, se señaló la necesidad de fomentar actividades que reforzaran la elección independiente de implementos artísticos, con el fin de que un número mayor de niños actuara con plena confianza en cada sesión de coloreado.

**Tabla 23**

*El niño abraza a la maestra o a sus amigos sin que se lo pidan.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	12	50.0%
Casi siempre	6	25.0%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 50.0% de los niños demostró afecto mediante abrazos a la maestra o a sus amigos “a veces”, y 25.0% lo hizo “casi siempre”. Por otro lado, 12.5% nunca mostró esta conducta y otro 12.5% lo hizo “casi nunca”; ningún caso correspondió a “siempre”. Estos números revelaron que la mitad de los niños se sentía suficientemente cómodo para manifestar cariño en el entorno escolar con cierta frecuencia, pero un cuarto aún no lo hacía de manera habitual. Dichas observaciones abarcaron a niños de 3 años, evidenciando el desarrollo progresivo de la expresión afectiva en el aula. En conjunto, se concluyó que resultaba pertinente implementar dinámicas que promovieran el contacto afectivo, de modo que un porcentaje mayor de pequeños pudiera expresar cariño de manera espontánea y con mayor regularidad.

**Tabla 24***El niño busca a la maestra cuando se siente triste en el recreo.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	5	20.8%
A veces	8	33.3%
Casi siempre	10	41.7%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se constató que 41.7% de los niños buscó a la maestra cuando se sintió triste en el recreo “casi siempre”, mientras que 33.3% lo hizo “a veces”. Un 20.8% lo hizo “casi nunca” y solo 4.2% nunca recurrió a un adulto; no hubo casos de “siempre”. Estos porcentajes revelaron que casi la mitad de los niños contaba con la habilidad de buscar apoyo emocional con cierta frecuencia, aunque más de una quinta parte todavía no lo hacía de forma habitual. Las observaciones se realizaron en la muestra de 3 años, reflejando que la capacidad para solicitar consuelo estaba en proceso de consolidación. En conjunto, se valoró la necesidad de reforzar la presencia y accesibilidad de figuras de confianza, con el fin de animar a un mayor número de pequeños a expresar su malestar y recibir contención cuando lo requerían.

**Tabla 25**

*El niño sonríe y se alegra cuando la maestra lo escucha y le presta atención.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	2	8.3%
A veces	6	25.0%
Casi siempre	14	58.3%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se identificó que 58.3% de los niños sonrió y se mostró alegre cuando la maestra lo escuchaba y le prestaba atención “casi siempre”, mientras que 25.0% lo hizo “a veces”. Por su parte, 8.3% nunca mostró esa reacción y otro 8.3% lo hizo “casi nunca”; no se registraron casos de “siempre”. Estos valores mostraron que más de la mitad de los pequeños reconoció la atención docente como fuente de satisfacción emocional con alta frecuencia, aunque un octavo todavía no reaccionaba o lo hacía de manera muy esporádica. Las observaciones correspondieron a niños de 3 años, evidenciando el fortalecimiento de vínculos afectivos cuando la figura de autoridad brindaba escucha activa. En conjunto, se concluyó que era necesario consolidar prácticas de retroalimentación positiva, para que más niños pudieran experimentar y demostrar alegría con mayor constancia ante la atención recibida.

**Tabla 26**

*El niño va con la maestra cuando siente algo muy fuerte en la escuela.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	2	8.3%
A veces	10	41.7%
Casi siempre	9	37.5%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se constató que 41.7% de los niños acudió a la maestra cuando sintió algo muy fuerte en la escuela “a veces” y 37.5% lo hizo “casi siempre”. Un 12.5% nunca recurrió a ella y solo 8.3% lo hizo “casi nunca”; no hubo casos de “siempre”. Estos porcentajes mostraron que aproximadamente tres de cada diez niños buscaron apoyo docente con regularidad, pero existía un número significativo que no lo hacía de forma consistente. Las observaciones se centraron en niños de 3 años, reflejando cómo empezaban a reconocer cuándo necesitaban ayuda emocional. En conjunto, se determinó la importancia de reforzar la accesibilidad de la figura docente, de manera que un mayor número de pequeños pudiera expresar sus emociones más intensas sin demora.

**Tabla 27**

*El niño da besos o abrazos a sus amigos cuando están jugando juntos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	16.7%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	6	25.0%
Casi siempre	11	45.8%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 45.8% de los niños brindó abrazos o besos a sus amigos durante el juego “casi siempre” y 25.0% lo hizo “a veces”. Por su parte, 16.7% nunca mostró esa conducta y 12.5% lo hizo “casi nunca”; no se observaron casos de “siempre”. Estos valores indicaron que casi la mitad de los niños expresó afecto interpersonal con regularidad, pero más de un cuarto todavía no lo hacía de manera espontánea. Las observaciones llevaron a cabo en niños de 3 años, revelando la etapa de desarrollo en la que la demostración física de cariño se consolidaba progresivamente. En conjunto, se subrayó la necesidad de propiciar espacios y actividades grupales que favorecieran el afecto entre pares, para que un número mayor de pequeños pudiera manifestar cariño con mayor frecuencia y naturalidad.

**Tabla 28**

*El niño dice “yo lo hice” cuando acaba su dibujo en clase sin que la maestra le diga.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	7	29.2%
Casi siempre	12	50.0%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Según la guía de observación, se determinó que 50.0% de los niños expresó “yo lo hice” cuando terminó su dibujo “casi siempre”, mientras que 29.2% lo hizo “a veces”. Un 12.5% lo expresó “casi nunca” y 8.3% nunca manifestó esa frase; no hubo casos de “siempre”. Estos porcentajes demostraron que la mitad de los niños mostró orgullo y reconocimiento de su logro de manera casi constante, aunque un cuarto aún no lo hacía con regularidad. Las observaciones se enfocaron en niños de 3 años, señalando el avance en la autoafirmación y la valoración de sus propios productos. En conjunto, se concluyó que era pertinente reforzar la validación de logros individuales, con el fin de aumentar el número de pequeños que expresara orgullo por sus destrezas artísticas de forma más frecuente.

**Tabla 29**

*El niño dice “está bien, lo intento de nuevo” cuando su torre de bloques se cae.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	10	41.7%
Casi siempre	10	41.7%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 41.7% de los niños expresó “está bien, lo intento de nuevo” cuando su torre de bloques se cayó “a veces” y otro 41.7% lo hizo “casi siempre”. Solo 12.5% lo expresó “casi nunca” y 4.2% nunca lo dijo; no hubo casos de “siempre”. Estos porcentajes reflejaron que casi la mitad del grupo mostró resiliencia con alta frecuencia al enfrentar un fracaso lúdico, mientras que solo una minoría no lo verbalizaba. Las observaciones se llevaron a cabo con niños de 3 años, destacando el desarrollo de la autoconfianza y la disposición a persistir tras la dificultad. En conjunto, se consideró que era importante seguir incentivando mensajes de refuerzo positivo, para que un número mayor de niños repitiera esta actitud resiliente frente a retos durante las actividades de juego.

**Tabla 30**

*El niño dice “qué bien” cuando logra poner una torre alta de bloques.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	4	16.7%
A veces	6	25.0%
Casi siempre	13	54.2%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se identificó que 54.2% de los niños expresó “qué bien” cuando logró armar una torre alta de bloques “casi siempre”, mientras que 25.0% lo hizo “a veces”. Solo 16.7% lo expresó “casi nunca” y 4.2% nunca lo dijo; no hubo casos de “siempre”. Estas cifras mostraron que más de la mitad de los niños celebró sus éxitos lúdicos con frecuencia, mientras que una quinta parte aún lo hacía de manera esporádica. Las observaciones se llevaron a cabo con niños de 3 años, evidenciando el progreso en la celebración de logros como parte de su desarrollo emocional. En conjunto, se sugirió continuar con prácticas de reconocimiento inmediato, de forma que un segmento mayor de pequeños se sintiera motivado a expresar satisfacción por sus logros de manera constante.

**Tabla 31**

*El niño sigue feliz aunque su dibujo se salga de la hoja en la escuela.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	4	16.7%
A veces	6	25.0%
Casi siempre	13	54.2%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Según la guía de observación, se constató que 54.2% de los niños se mantuvo feliz aunque su dibujo se saliera de la hoja “casi siempre” y 25.0% lo hizo “a veces”. Un 16.7% lo expresó “casi nunca” y solo 4.2% nunca lo aceptó sin frustración; no se registraron casos de “siempre”. Estos porcentajes evidenciaron que más de la mitad de los niños adoptó una actitud positiva ante un resultado inesperado, aunque una quinta parte todavía luchaba con la frustración. Las observaciones se realizaron en niños de 3 años, indicando avances en la regulación emocional ante errores o imprevistos. En conjunto, se concluyó que era necesario reforzar estrategias para gestionar la frustración, con el fin de que un número mayor de pequeños pudiera mantener el bienestar emocional incluso cuando las cosas no salieran como esperaban.

**Tabla 32**

*El niño dice “yo puedo” después de pintar algo nuevo en clase.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	5	20.8%
A veces	8	33.3%
Casi siempre	9	37.5%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se determinó que 37.5% de los niños expresó “yo puedo” después de pintar algo nuevo “casi siempre” y 33.3% lo hizo “a veces”. Un 20.8% lo expresó “casi nunca” y 8.3% nunca lo dijo; no hubo casos de “siempre”. Estos porcentajes mostraron que más de un tercio de los niños manifestó autoconfianza con frecuencia al enfrentarse a una tarea novedosa, pero casi un tercio aún no lo hacía de forma habitual. Las observaciones cubrieron a niños de 3 años, reflejando el progreso inicial en la afirmación personal dentro de actividades creativas. En conjunto, se concluyó que era pertinente fortalecer la estimulación de la confianza en las capacidades propias, de manera que un mayor número de pequeños se sintiera seguro para expresar seguridad al intentar nuevos desafíos en clase.

**Tabla 33**

*El niño dice “estoy feliz” o “estoy triste” cuando juega con sus amigos en clase.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0.0%
Casi nunca	7	29.2%
A veces	6	25.0%
Casi siempre	11	45.8%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 45.8% de los niños dijo “estoy feliz” o “estoy triste” al jugar con sus amigos “casi siempre”, mientras que 25.0% lo hizo “a veces”. Un 29.2% lo expresó “casi nunca”; ningún caso correspondió a “nunca” o “siempre”. Estos datos reflejaron que casi la mitad de los niños identificó y nombró sus emociones con regularidad, aunque un cuarto todavía no lo hacía. Las observaciones se enfocaron en niños de 3 años, subrayando la construcción de la conciencia emocional en situaciones lúdicas. En conjunto, se concluyó que resultaba importante reforzar actividades que facilitaran la identificación de estados afectivos, para que un número mayor de pequeños pudiera reconocer y comunicar sus sentimientos con mayor frecuencia.

**Tabla 34**

*El niño dice “tengo miedo” o “tengo alegría” al jugar con sus compañeros.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	13	54.2%
Casi siempre	5	20.8%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se observó que 54.2% de los niños expresó “tengo miedo” o “tengo alegría” al jugar con sus compañeros “a veces”, mientras que 20.8% lo hizo “casi siempre”. Un 12.5% nunca verbalizó alguna emoción y otro 12.5% lo hizo “casi nunca”; no hubo casos de “siempre”. Estos porcentajes indicaron que más de la mitad de los niños variaba entre expresar temor o felicidad con frecuencia moderada, pero una cuarta parte aún no lo hacía. Las observaciones se realizaron con niños de 3 años, evidenciando la incorporación progresiva de vocabulario emocional. En conjunto, se destacó la necesidad de incorporar dinámicas que facilitaran la diferenciación de emociones, para que un mayor número de pequeños pudiera nombrar con claridad sentimientos como el miedo o la alegría durante el juego.

**Tabla 35**

*El niño dice “estoy enojado” cuando su juguete no funciona y se lo cuenta a la maestra.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0.0%
Casi nunca	5	20.8%
A veces	10	41.7%
Casi siempre	9	37.5%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Según la guía de observación, se constató que 41.7% de los niños dijo “estoy enojado” cuando su juguete no funcionó “a veces” y 37.5% lo expresó “casi siempre”. Ningún caso indicó “nunca” y 20.8% lo hizo “casi nunca”; tampoco hubo registros de “siempre”. Estos porcentajes revelaron que, aunque más de tres de cada diez niños nombraba la ira con frecuencia moderada, un porcentaje significativo aún no lo hacía. Las observaciones correspondieron a niños de 3 años, mostrando el progreso en el reconocimiento de la frustración al enfrentar obstáculos lúdicos. En conjunto, se concluyó que era necesario crear espacios para que los pequeños pudieran identificar y gestionar la ira, fortaleciendo su conciencia emocional en situaciones de conflicto.

**Tabla 36**

*El niño dice “estaba triste” y luego “ahora estoy feliz” cuando vuelve a jugar con sus amigos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	9	37.5%
Casi siempre	11	45.8%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se determinó que 45.8% de los niños registró “estaba triste” y luego “ahora estoy feliz” al retomar el juego con sus amigos “casi siempre” y 37.5% lo hizo “a veces”. Solo 12.5% lo expresó “casi nunca” y 4.2% nunca lo dijo; no se registraron casos de “siempre”. Estos porcentajes indicaron que casi la mitad de los niños mostró capacidad para reconocer la evolución de su estado anímico con alta frecuencia, mientras que una minoría seguía sin hacerlo. Las observaciones incluyeron a niños de 3 años, reflejando el desarrollo inicial de la autorreflexión emocional. En conjunto, se concluyó que era pertinente fortalecer la práctica de verbalizar cambios de humor, con el fin de que más pequeños pudieran identificar y describir la transición de la tristeza a la alegría durante sus interacciones.

**Tabla 37**

*El niño dice “tengo miedo” cuando la clase está muy ruidosa y “tengo alegría” al cantar con la maestra.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	1	4.2%
A veces	10	41.7%
Casi siempre	10	41.7%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se identificó que 41.7% de los niños dijo “tengo miedo” cuando la clase estaba muy ruidosa y luego “tengo alegría” al cantar con la maestra “casi siempre”, y otro 41.7% lo hizo “a veces”. Un 12.5% nunca manifestó esos cambios y solo 4.2% lo hizo “casi nunca”; no se registraron casos de “siempre”. Estos datos mostraron que una parte sustancial del grupo reconoció contrastes emocionales en distintas situaciones con frecuencia moderada, aunque una minoría persistía sin expresarlos. Las observaciones se realizaron en niños de 3 años, evidenciando la progresiva consolidación de la conciencia emocional en diferentes contextos. En conjunto, se concluyó que era necesario proponer actividades variadas que reforzaran la identificación de emociones en contextos cambiantes, para que un mayor número de pequeños pudiera nombrar tanto el temor como la alegría con más continuidad.

**Tabla 38**

*El niño espera su turno para hablar con la maestra sin gritar.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	2	8.3%
A veces	9	37.5%
Casi siempre	10	41.7%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se constató que 41.7% de los niños esperó su turno para hablar con la maestra sin gritar “casi siempre” y 37.5% lo hizo “a veces”. Mientras tanto, 12.5% nunca esperó y 8.3% lo hizo “casi nunca”; no se observó “siempre”. Estos resultados evidenciaron que casi la mitad de los niños pudo regular su impulsividad con frecuencia moderada, aunque un porcentaje menor aún reaccionaba sin esa habilidad. Las observaciones se llevaron a cabo en niños de 3 años, reflejando el desarrollo inicial de la regulación emocional en situaciones grupales. En conjunto, se concluyó que era importante fomentar prácticas específicas para el autocontrol de los tiempos de habla, con el propósito de incrementar el número de pequeños capaces de esperar su turno sin manifestar impaciencia.

**Tabla 39**

*El niño dice “no me gusta” en lugar de gritar cuando algo lo molesta en clase.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	10	41.7%
Casi siempre	9	37.5%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 41.7% de los niños expresó “no me gusta” en lugar de gritar cuando algo lo molestaba “a veces” y 37.5% lo hizo “casi siempre”. Un 12.5% lo expresó “casi nunca” y 8.3% nunca lo hizo; no hubo registros de “siempre”. Estos datos mostraron que más de un tercio de los niños utilizó la palabra para manifestar desagrado con frecuencia, aunque casi un cuarto todavía no prefería ese recurso. Las observaciones se enfocaron en niños de 3 años, indicando el avance en la expresión verbal de la frustración. En conjunto, se concluyó que era pertinente reforzar el uso de vocabulario asertivo, para que un mayor número de pequeños optara por manifestar su descontento verbalmente en lugar de emplear conductas disruptivas.

**Tabla 40**

*El niño se queda tranquilo cuando no consigue el juguete que quiere en el salón.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	8	33.3%
Casi siempre	11	45.8%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se determinó que 45.8% de los niños permaneció tranquilo al no conseguir el juguete deseado “casi siempre” y 33.3% lo hizo “a veces”. Solo 12.5% reaccionó sin calma “casi nunca” y 8.3% nunca logró contenerse; no se registraron casos de “siempre”. Estos porcentajes revelaron que casi la mitad de los pequeños mostró autocontrol ante la frustración con regularidad, aunque aproximadamente un quinto seguía sin lograrlo de forma habitual. Las observaciones se realizaron con niños de 3 años, reflejando el progreso en la autorregulación emocional en situaciones cotidianas. En conjunto, se concluyó que era necesario consolidar técnicas de calma autónoma, para aumentar el número de niños capaces de mantener la tranquilidad cuando no obtenían lo que deseaban.

**Tabla 41**

*El niño se calma solo contando hasta tres cuando está muy enojado en la escuela.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	5	20.8%
A veces	11	45.8%
Casi siempre	7	29.2%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se constató que 45.8% de los niños se calmó solo contando hasta tres cuando estaba muy enojado “a veces” y 29.2% lo hizo “casi siempre”. Un 20.8% lo hizo “casi nunca” y 4.2% nunca utilizó esa estrategia; no hubo casos de “siempre”. Estos porcentajes indicaron que casi la mitad de los niños aplicó con cierta frecuencia la técnica de respiración para regular la ira, aunque casi un cuarto aún no recurría a ella. Las observaciones se llevaron a cabo en niños de 3 años, subrayando el desarrollo progresivo de estrategias autónomas de calma. En conjunto, se concluyó que era necesario reforzar el entrenamiento en técnicas sencillas de autorregulación, con el fin de aumentar el número de pequeños capaces de calmarse por sí mismos cuando experimentaban emociones intensas.

**Tabla 42**

*El niño no empuja ni pega a sus amigos cuando quiere algo en el recreo.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	5	20.8%
A veces	10	41.7%
Casi siempre	8	33.3%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Según la guía de observación, se halló que 41.7% de los niños evitó empujar o golpear a sus amigos cuando quería algo en el recreo “a veces” y 33.3% lo hizo “casi siempre”. Un 20.8% registró “casi nunca” y 4.2% nunca mantuvo la calma; no se observó “siempre”. Estos datos mostraron que más de un tercio de los niños controló comportamientos impulsivos con moderada frecuencia, aunque casi un cuarto aún reaccionaba de forma física. Las observaciones enfocaron a niños de 3 años, reflejando las etapas iniciales del autocontrol en interacciones sociales. En conjunto, se concluyó que era importante reforzar pautas de manejo de impulsos, con el fin de que un mayor número de pequeños pudiera evitar reacciones agresivas en contextos de juego compartido.

**Tabla 43**

*El niño respira hondo solo para calmarse cuando está nervioso en la clase.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	2	8.3%
A veces	12	50.0%
Casi siempre	7	29.2%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se identificó que 50.0% de los niños respiró hondo solo para calmarse “a veces” y 29.2% lo hizo “casi siempre”. Un 20.8% lo hizo “casi nunca” y 12.5% nunca utilizó esa estrategia; no hubo registros de “siempre”. Estos resultados mostraron que la mitad de los niños empleó mecanismos de respiración para autorregularse con frecuencia moderada, pero una quinta parte aún no lo hacía. Las observaciones se centraron en niños de 3 años, destacando las estrategias nacientes de regulación autónoma. En conjunto, se concluyó que resultaba necesario consolidar actividades que promuevan la respiración consciente, para aumentar el número de pequeños que recurriera a ella como recurso de calma ante la ansiedad.

**Tabla 44**

*El niño se aleja de sus compañeros y se sienta en un rincón tranquilo cuando hay mucho ruido.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	5	20.8%
A veces	5	20.8%
Casi siempre	12	50.0%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se constató que 50.0% de los niños se alejó del grupo y se sentó en un rincón tranquilo cuando había mucho ruido “casi siempre” y 20.8% lo hizo “a veces”. Un 20.8% lo expresó “casi nunca” y solo 8.3% nunca adoptó esta conducta; no se registraron casos de “siempre”. Estos porcentajes evidenciaron que la mitad de los niños buscó un espacio de calma con alta frecuencia, mientras que casi un cuarto todavía no lo hacía. Las observaciones se llevaron a cabo en niños de 3 años, reflejando el desarrollo de la autoregulación conductual ante estímulos excesivos. En conjunto, se concluyó que era pertinente fortalecer el reconocimiento de señales de sobreestimulación, para que un mayor número de pequeños pudiera retirarse a un espacio tranquilo sin requerir intervención externa.

**Tabla 45**

*El niño deja de llorar y luego vuelve a jugar solo después de pelear con un amigo sin que la maestra intervenga.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	4	16.7%
A veces	9	37.5%
Casi siempre	10	41.7%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se identificó que 41.7% de los niños dejó de llorar y luego volvió a jugar solo tras un conflicto “casi siempre” y 37.5% lo hizo “a veces”. Un 16.7% lo expresó “casi nunca” y 4.2% nunca logró calmarse sin intervención; no hubo registros de “siempre”. Estos porcentajes reflejaron que más de un tercio de los niños pudo restablecer su serenidad sin ayuda con moderada frecuencia, mientras que una quinta parte aún dependía de apoyo adulto. Las observaciones se enfocaron en niños de 3 años, evidenciando el desarrollo gradual de la recuperación emocional autónoma tras un conflicto. En conjunto, se concluyó que era necesario reforzar estrategias de autorregulación, con el fin de incrementar el número de pequeños que recuperaran la calma y retomaran el juego sin asistencia.

**Tabla 46**

*El niño le dice a la maestra que está triste cuando no entiende un juego.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	4	16.7%
A veces	12	50.0%
Casi siempre	7	29.2%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

Según la guía de observación, se constató que 50.0% de los niños expresó “estoy triste” a la maestra cuando no entendió un juego “a veces” y 29.2% lo hizo “casi siempre”. Un 16.7% lo expresó “casi nunca” y solo 4.2% nunca comunicó su tristeza; no se registraron casos de “siempre”. Estos porcentajes revelaron que la mitad de los niños buscó apoyo emocional con frecuencia moderada, aunque casi un quinto aún no lo hacía. Las observaciones se realizaron en niños de 3 años, reflejando el avance en la capacidad de comunicar la confusión o desconcierto. En conjunto, se concluyó que era pertinente fortalecer la apertura de canales de comunicación emocional, para que más pequeños expresaran sus sentimientos de incertidumbre o tristeza con mayor regularidad.

**Tabla 47**

*El niño dibuja en su cuaderno cuando se siente triste para sentirse mejor en la escuela.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	2	8.3%
A veces	10	41.7%
Casi siempre	10	41.7%
Siempre	0	0.0%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 41.7% de los niños dibujó en su cuaderno cuando se sintió triste “a veces” y otro 41.7% lo hizo “casi siempre”. Un 8.3% lo expresó “casi nunca” y 8.3% nunca recurrió a esa estrategia; no hubo casos de “siempre”. Estos porcentajes indicaron que casi la mitad de los niños empleó el dibujo como recurso de autorregulación con frecuencia moderada, mientras que una quinta parte todavía no lo hacía. Las observaciones se realizaron en niños de 3 años, destacando el uso incipiente de actividades creativas para gestionar emociones. En conjunto, se concluyó que era necesario reforzar la introducción de actividades artísticas como medio de expresión emocional, para aumentar el número de pequeños que las utilizara regularmente.

**Tabla 48**

*El niño saluda y habla con sus amigos durante el juego en el recreo.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	3	12.5%
A veces	9	37.5%
Casi siempre	9	37.5%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se constató que 37.5% de los niños saludó y conversó con sus amigos durante el juego en el recreo “a veces” y 37.5% lo hizo “casi siempre”. Un 12.5% lo hizo “casi nunca” y 8.3% nunca entabló conversación; solo 4.2% alcanzó la categoría “siempre”. Estos porcentajes mostraron que casi cuatro de cada diez niños establecieron interacciones sociales con frecuencia, aunque un pequeño grupo aún no lo hacía de modo constante. Las observaciones se centraron en niños de 3 años, reflejando las primeras etapas de la competencia social en el entorno lúdico. En conjunto, se concluyó que era pertinente promover dinámicas grupales que incentivaran la participación verbal con mayor asiduidad, de modo que un número mayor de pequeños compartiera ideas y experiencias durante el recreo.

**Tabla 49**

*El niño dice “juguemos juntos” cuando hay un problema con sus compañeros.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	2	8.3%
A veces	7	29.2%
Casi siempre	11	45.8%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se observó que 45.8% de los niños sugirió “juguemos juntos” cuando surgió un problema con sus compañeros “casi siempre” y 29.2% lo hizo “a veces”. Un 8.3% lo expresó “casi nunca” y 12.5% nunca formuló esa propuesta; solo 4.2% lo hizo en la categoría “siempre”. Estos porcentajes indicaron que una parte significativa del grupo promovió soluciones pacíficas con frecuencia moderada, aunque un segmento todavía no lo hacía de manera regular. Las observaciones se efectuaron en niños de 3 años, subrayando la consolidación inicial de la cooperación y la mediación. En conjunto, se concluyó que era necesario fortalecer actividades que fortalecieran habilidades de resolución colaborativa, para incrementar la proporción de pequeños que propusieran alternativas de juego conjunto de forma frecuente.

**Tabla 50**

*El niño llama a sus amigos para jugar juntos con los bloques.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	4	16.7%
A veces	3	12.5%
Casi siempre	15	62.5%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 62.5% de los niños llamó a sus amigos para jugar con bloques “casi siempre” y 12.5% lo hizo “a veces”. En el otro extremo, 16.7% lo hizo “casi nunca” y solo 4.2% nunca lo intentó; únicamente 4.2% alcanzó “siempre”. Estos porcentajes reflejaron que más de tres quintos del grupo demostró iniciativa para convocar compañeros a actividades lúdicas, mientras que una quinta parte aún no lo hacía con asiduidad. Las observaciones se llevaron a cabo en niños de 3 años, evidenciando la emergencia de habilidades sociales vinculadas al liderazgo informal. En conjunto, se concluyó que era pertinente alentar dinámicas que valoraran la invitación al juego, con el objetivo de lograr que un mayor número de pequeños ejerciera con frecuencia la iniciativa de integrar a otros.

**Tabla 51**

*El niño busca a la maestra cuando no sabe cómo compartir un juguete con sus amigos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	1	4.2%
A veces	9	37.5%
Casi siempre	10	41.7%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se constató que 41.7% de los niños buscó a la maestra cuando no supo compartir un juguete con sus amigos “casi siempre” y 37.5% lo hizo “a veces”. Un 12.5% nunca lo solicitó y 4.2% lo hizo “casi nunca”; solo 4.2% alcanzó la categoría “siempre”. Estos porcentajes mostraron que una parte considerable del grupo recurría a la autoridad en busca de orientación con frecuencia moderada, mientras que una quinta parte aún no lo hacía. Las observaciones se realizaron en niños de 3 años, subrayando la etapa inicial en la que aprendían a solicitar mediación ante conflictos. En conjunto, se dedujo que era preciso reforzar enseñanzas sobre resolución de discrepancias, para que un mayor número de pequeños adquiriera autonomía en la gestión de la convivencia antes de buscar ayuda externa.

**Tabla 52**

*El niño espera su turno para subirse al tobogán sin empujar a nadie.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	4	16.7%
A veces	8	33.3%
Casi siempre	9	37.5%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se determinó que 37.5% de los niños esperó su turno para subirse al tobogán sin empujar “casi siempre” y 33.3% lo hizo “a veces”. Un 16.7% lo expresó “casi nunca” y 8.3% nunca mantuvo la espera; solo 4.2% alcanzó “siempre”. Estos valores reflejaron que más de un tercio de los niños logró respetar normas de espera con frecuencia moderada, aunque una minoría aún mostraba dificultad. Las observaciones correspondieron a niños de 3 años, evidenciando la fase incipiente del respeto por turnos en contextos de recreo. En conjunto, se concluyó que era necesario intensificar prácticas que premiasen la paciencia y la espera, para elevar la proporción de los niños que cumpliera esa conducta de forma más constante.

**Tabla 53**

*El niño acepta sin quejarse cuando la maestra cambia de actividad en la escuela.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4.2%
Casi nunca	5	20.8%
A veces	8	33.3%
Casi siempre	9	37.5%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 37.5% de los niños aceptó sin quejarse cuando la maestra cambió de actividad “casi siempre” y 33.3% lo hizo “a veces”. Un 20.8% lo expresó “casi nunca” y 4.2% nunca aceptó el cambio sin protestar; solo 4.2% alcanzó “siempre”. Estos porcentajes mostraron que más de un tercio de los niños presentó flexibilidad ante modificaciones con frecuencia moderada, mientras que casi una quinta parte sí mostró resistencia. Las observaciones se realizaron en niños de 3 años, reflejando el desarrollo creciente de la adaptabilidad a cambios de rutina. En conjunto, se concluyó que resultaba oportuno implementar transiciones más estructuradas y progresivas, para aumentar el número de pequeños que aceptara simples variaciones sin dificultad.

**Tabla 54**

*El niño sigue intentándolo hasta dibujar un círculo, aunque al principio no le salga.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	12.5%
Casi nunca	2	8.3%
A veces	11	45.8%
Casi siempre	7	29.2%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se constató que 45.8% de los niños persistió hasta dibujar un círculo aunque al principio no lo lograra “a veces” y 29.2% lo hizo “casi siempre”. Un 8.3% nunca expresó perseverancia y 12.5% lo hizo “casi nunca”; solo 4.2% alcanzó la categoría “siempre”. Estos valores indicaron que casi la mitad de los niños mostró disposición a continuar frente a la dificultad, aunque un porcentaje importante aún no lo hacía. Las observaciones se llevaron a cabo en niños de 3 años, evidenciando el fortalecimiento gradual de la motivación intrínseca. En conjunto, se concluyó que era fundamental reforzar narraciones positivas sobre el esfuerzo, con el fin de elevar la proporción de pequeños dispuestos a perseverar ante desafíos iniciales de destreza.

**Tabla 55**

*El niño se adapta rápido cuando entra a un salón nuevo con otros niños.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	4	16.7%
A veces	8	33.3%
Casi siempre	9	37.5%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se registró que 37.5% de los niños se adaptó rápido al ingresar a un salón nuevo “casi siempre” y 33.3% lo hizo “a veces”. Un 16.7% lo expresó “casi nunca” y 8.3% nunca se ajustó; únicamente 4.2% alcanzó “siempre”. Estos porcentajes reflejaron que más de un tercio de los niños mostró flexibilidad al encontrarse en un ambiente desconocido, aunque una quinta parte aún presentaba dificultades. Las observaciones se efectuaron en niños de 3 años, evidenciando los primeros pasos en la adaptación social y emocional en nuevos entornos. En conjunto, se concluyó que resultaba necesario promover actividades de bienvenida y vinculación, para que un mayor número de pequeños se sintiera cómodo y ajustado desde el primer momento en un espacio distinto.

**Tabla 56**

*El niño usa cajas y bloques de distinta forma cuando no puede hacer una torre alta.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	8.3%
Casi nunca	2	8.3%
A veces	11	45.8%
Casi siempre	8	33.3%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se constató que 45.8% de los niños empleó cajas y bloques de forma diversa cuando no consiguió hacer una torre alta “a veces”, mientras que 33.3% lo hizo “casi siempre”. Un 8.3% nunca recurrió a esa estrategia y otro 8.3% lo hizo “casi nunca”; solo 4.2% alcanzó “siempre”. Estos valores mostraron que casi la mitad de los niños recurría a la creatividad para resolver un problema lúdico con frecuencia moderada, aunque una quinta parte todavía no lo hacía. Las observaciones se realizaron en niños de 3 años, reflejando el inicio del pensamiento divergente y la solución alternativa de problemas. En conjunto, se concluyó que era pertinente estimular más actividades de exploración, para elevar el porcentaje de pequeños que utilizara estrategias creativas con mayor regularidad ante obstáculos.

**Tabla 57**

*El niño sonríe cuando la maestra dice que es hora de comer en lugar de seguir jugando.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	16.7%
Casi nunca	1	4.2%
A veces	12	50.0%
Casi siempre	6	25.0%
Siempre	1	4.2%
Total	24	100.0%

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la guía de observación, se identificó que 50.0% de los niños sonrió cuando la maestra anunció la hora de comer “a veces” y 25.0% lo hizo “casi siempre”. En contraste, 16.7% nunca expresó esa reacción y 4.2% lo hizo “casi nunca”; solo 4.2% alcanzó “siempre”. Estos porcentajes indicaron que la mitad del grupo mostró disposición a aceptar el final de la actividad lúdica con una actitud positiva, aunque una proporción aún lo hacía de forma intermitente. Las observaciones se efectuaron en niños de 3 años, destacando la fase en la que aprenden a regular la transición entre actividades. En conjunto, se concluyó que era necesario consolidar rituales de cierre lúdico que generaran expectativas positivas, con el fin de aumentar la proporción de los niños que recibiera con agrado el cambio de tarea.

### 3.2. Comprobación de hipótesis

#### Prueba de normalidad

**Tabla 58**

*Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Entorno familiar	0.333	24	0.010	0.756	24	0.000
Competencias socioemocionales	0.443	24	0.000	0.608	24	0.000

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

La muestra que ha representado al estudio fue menor a 50 personas, lo que conllevó a la lectura del coeficiente Shapiro Wilk, en donde una sigma menor a 0.050 fue la que permitió demostrar la existencia de un comportamiento no paramétrico, contando con el empleo del Rho de Spearman para la demostración de relación.

#### Contrastación de la hipótesis general

**Tabla 59**

*Correlación entre Entorno familiar y Competencias socioemocionales*

	Competencias socioemocionales	
	Relación Rho de Spearman	
Entorno familiar		0.587
	Sigma	0.003
	N	24

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

El valor de la relación que se mantuvo fue de 0.587, en donde este comportamiento fue directamente proporcional y considerable, alcanzando a ser demostrado por un valor de sigma que fue menor a 0.050.

#### Contrastación de la hipótesis específica 1

**Tabla 60**

*Correlación entre Comunicación y Competencias socioemocionales*

	Competencias socioemocionales	
	Relación Rho de Spearman	
Comunicación		0.552
	Sigma	0.005
	N	24

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

El valor de la relación que se mantuvo fue de 0.552, en donde este comportamiento fue directamente proporcional y considerable, alcanzando a ser demostrado por un valor de sigma que fue menor a 0.050.

#### Contrastación de la hipótesis específica 2

**Tabla 61**

*Correlación entre Autonomía y Competencias socioemocionales*

	Competencias socioemocionales	
	Relación Rho de Spearman	
Autonomía		0.567
	Sigma	0.004
	N	24

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

El valor de la relación que se mantuvo fue de 0.567, en donde este comportamiento fue directamente proporcional y considerable, alcanzando a ser demostrado por un valor de sigma que fue menor a 0.050.

### **Contrastación de la hipótesis específica 3**

#### **Tabla 62**

*Correlación entre Afecto y Competencias socioemocionales*

		Competencias socioemocionales
Afecto	Relación Rho de Spearman	0.470
	Sigma	0.020
	N	24

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

El valor de la relación que se mantuvo fue de 0.470, en donde este comportamiento fue directamente proporcional y media, alcanzando a ser demostrado por un valor de sigma que fue menor a 0.050.

### **Contrastación de la hipótesis específica 4**

#### **Tabla 63**

*Correlación entre Autoestima y Competencias socioemocionales*

		Competencias socioemocionales
Autoestima	Relación Rho de Spearman	0.627
	Sigma	0.001
	N	24

*Nota:* Procesado en SPSS V26.00

El valor de la relación que se mantuvo fue de 0.627, en donde este comportamiento fue directamente proporcional y considerable, alcanzando a ser demostrado por un valor de sigma que fue menor a 0.050.

#### IV. Discusión

En cuanto al estudio del **objetivo general**, se demostró que existe relación entre el entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024, lo cual fue validado mediante una sigma  $<0.05$  y una relación de 0.587. Estos resultados evidencian que, el clima familiar comprende ser un factor que incide de forma directa y positiva sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, dado que estas habilidades se adquieren y aprenden mediante la convivencia que tienen con su familia.

De forma análoga, el estudio desarrollado por Herrera y Meléndez (2024), estos han determinado que, entorno familiar (EF) guarda asociación con las habilidades socioemocionales (HSE) en los niños de 5 años, tras la obtención de un valor de sigma  $<0.05$ . Los resultados de este enfoque guardan asociación con los resultados obtenidos, dado que los elementos analizados se asocian entre sí. De otro modo, Vargas y Veloso (2023), estos han expuesto que, se requiere el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los niños, donde los padres de familia pueden ayudar en ello, dado que, el 45% de niños presentaron dificultades respecto a su desarrollo.

Desde un punto de vista metodológico, el entorno familia tiende a incidir de forma positiva sobre el aprendizaje de los educandos, pero también ha representado ser un factor incidente es las competencias socioemocionales de los niños, dado que, conforme van relacionando con su familia, también van aprendiendo nuevas habilidades para socializar con su entorno.

En relación con el tema, Yaipén (2021), ha señalado que, el entorno familiar comprende el conjunto de condiciones socioeconómicas, culturales, así como afectivas que llegan a desarrollar los individuos dentro de su entorno familiar. Igualmente, Palacios (2022), ha indicado que, las competencias socioemocionales, comprenden aquellas habilidades que permite manejar de forma efectiva las emociones, estableciendo relaciones positivas con los demás y tomando decisiones responsables ante estos. Además, la Teoría de la Familia fundamentada por Bronfenbrenner quien sostuvo que el núcleo familiar juega un rol crucial al proporcionar los primeros modelos de interacción social y normas de comportamiento, donde ello suele impactar directamente en el desarrollo cognitivo y emocional de los individuos (Bilecen et al., 2023).

En lo referente al estudio del **objetivo específico 1**, se manifiesta existe relación entre la dimensión comunicación y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años, lo cual fue validado mediante una sigma  $<0.05$  y una correlación de 0.552. Estos resultados evidencian que, la exposición a un ambiente armonioso, donde prevalece el respeto y la comunicación abierta, contribuye a que los niños desde sus primeras etapas fortalezcan sus habilidades socioemocionales.

De manera similar, el estudio presentado por Malca (2023), este ha establecido que, los niños evaluados presentaron un buen desarrollo socioemocional, dado que sabían manejar y expresar

sus emociones ante su entorno y además saber brindar una solución ante un problema. Los resultados de este enfoque guardan asociación con los resultados obtenidos, dado que los elementos analizados se asocian entre sí. Por otro lado, Santodomingo (2020), este ha manifestado que, el entorno familiar y sociocultural suelen incidir directa y positivamente en el desarrollo socioemocional de los niños.

Desde un aspecto metodológico, un ambiente basado en una buena comunicación entre todos integrantes no sólo favorece a la creación de una buena convivencia, sino que también ayuda a la creación de positivas relaciones, en donde la violencia esté alejada de los integrantes. Además, en los niños permite que estos aprendan a regular sus emociones y frente a sus pares mostrar una buena relación.

En relación con el tema, Estanislao y Rosales (2022), estos han revelado que, la comunicación comprende el proceso de intercambiar e interactuar con más de dos personas en un espacio. Igualmente, Del Villar (2022), este ha indicado que, las habilidades socioemocionales representan las capacidades que acceden expresar, comprender y regular las emociones. Además, la Teoría de las Competencias Socioemocionales sustentada por Nahum Montagud quien fundamentó que, este enfoque comprende las conductas que son adquiridas y aprendidas y que son llevadas a cabo para interactuar con el entorno (Cedeño et al., 2022).

Concerniente a la investigación del **objetivo específico 2**, se expone que existe relación entre la dimensión autonomía y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años, lo cual fue validado mediante una sigma  $<0.05$  y una correlación de 0.567. Estos resultados evidencian que, la autonomía viene a ser una capacidad que deriva de las competencias socioemocionales, la cual en los niños es crucial, dado que permite a que los niños logren actuar con independencia.

De forma equivalente, el estudio presentado por Olivera (2023), este ha manifestado que, la disfunción familiar (DF) guarda asociación con el desarrollo de las competencias socioemocionales (CSE) en los educandos, tras una sigma  $<0.05$ , también señaló que, concerniente al nivel de la DF, el 71.7% demostró que es promedio y el 21.7% manifestó que es alto; mientras que, referente al nivel de la DF, el 20% expresó que es disfuncional y el 61.7% que es moderada. Los resultados de este enfoque guardan asociación con los resultados obtenidos, dado que los elementos analizados se asocian entre sí. De otro modo, Baquero et al. (2020), estos han expresado que, el fortalecimiento de la autonomía emocional y de las competencias emocionales pueden lograrse mediante el uso del juego simbólico en los niños.

Desde un punto de vista metodológico, la autonomía emocional en los niños representa ser una capacidad crucial, dado que les permite que estos liberen las limitaciones emocionales, ayuda a que estos se desarrollen de forma plena frente a sus pares; también les permite fortalecer sus relaciones interpersonales, así como su confianza. Además, esta capacidad cuando es desarrollada desde el hogar favorece directamente en el comportamiento socioemocional frente a su entorno.

En relación con el tema, García (2022), ha señalado que, la autonomía comprende la capacidad que tiene un niño para tomar sus decisiones propias y que les permite sean independientes en su día a día. Asimismo, Pinto et al. (2022), han expuesto que, las competencias socioemocionales tienden a ser una serie de conocimientos y habilidades que permiten a los educandos moderar sus emociones. Además, la Teoría de la Familia fundamentada por Bronfenbrenner quien sostuvo que el núcleo familiar juega un rol crucial al proporcionar los primeros modelos de interacción social y normas de comportamiento, donde ello suele impactar directamente en el desarrollo cognitivo y emocional de los individuos (Bilecen et al., 2023).

En lo concerniente al estudio del **objetivo específico 3**, se manifiesta que hubo relación entre la dimensión afecto y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años, donde ello fue validado mediante un valor de sigma  $<0.05$  y una Rho=0.470. Estos resultados evidencian que, la familia comprende ser un factor que contribuye favorablemente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, más aún si en este ambiente recibe continuamente muestras de afecto por parte de su familia, dado que ello permitirá que estos aprendan a crear buenas relaciones e interacciones con sus pares.

De forma parecida, el estudio presentado por Barboza (2023), este ha determinado que, el clima familiar (CF) guarda asociación con las competencias socioemocionales (CSE) en los educandos, tras una Rho=0.845 y una significancia  $<0.05$ , también señaló que, concerniente al nivel del CF, el 23.7% demostró que es deficiente, el 59.2% reveló que es regular y el 17.1% señaló que es bueno; empero referente al nivel de las HSE, el 23.7% expresó que es deficiente, el 63.2% que es regular y el 13.2% indicó que es bueno. Los resultados de este enfoque guardan asociación con los resultados obtenidos, dado que los elementos analizados se asocian entre sí. Por su parte, Del Villar (2022), este ha expuesto que, el clima familiar se asocia con las habilidades socioemocionales en los niños, tras una Rho=0.706 y una sigma  $<0.05$ .

Desde un aspecto metodológico, el efecto suele ser una acción o una muestra de cariño que deriva de la creación y/o de una buena convivencia dentro de un núcleo familiar, en donde esta acción entre todos miembros es crucial para la formación de buenos valores, fortalecer la autoestima y corregir el comportamiento. Además, en los niños cuando son quienes reciben estas muestras de cariño, les ayuda a fortalecer su confianza, así como sus competencias socioemocionales.

En relación con el tema, Gil (2021), ha revelado que, el afecto dentro del núcleo familiar comprende ser una expresión, así como una muestra de cariño entre los integrantes. Igualmente, Caytano (2022), ha expuesto que, las capacidades socioemocionales son cruciales para el desarrollo humano, dado que permite el fortalecimiento de la empatía, habilidades sociales, autoconciencia, así como la autorregulación. Además, la Teoría de las Competencias Socioemocionales sustentada por Nahum Montagu quien fundamentó que, este enfoque comprende las conductas que son adquiridas y aprendidas y que son llevadas a cabo para interactuar con el entorno (Cedeño et al., 2022).

En lo referente al estudio del **objetivo específico 4**, se manifiesta existe relación entre la dimensión autoestima y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años, lo cual fue validado mediante una sigma  $<0.05$  y una correlación de 0.627. Estos resultados evidencian que, la autoestima representa ser una capacidad que ayuda y permite que los educandos desde sus primeras etapas se sientan seguros de sí mismos, donde ello favorece a que estos puedan desarrollar sus competencias socioemocionales frente a su entorno.

De manera similar, el estudio presentado por Malca (2023), este ha revelado que los niños evaluados presentaron un buen desarrollo socioemocional, dado que sabían manejar y expresar sus emociones ante su entorno y además saber brindar una solución ante un problema. Los resultados de este enfoque guardan asociación con los resultados obtenidos, dado que los elementos analizados se asocian entre sí. De otra forma, Herrera y Meléndez (2024), estos han demostrado que, el entorno familiar guarda asociación con las habilidades socioemocionales en los niños de 5 años.

Desde un aspecto metodológico, la autoestima suele ser una capacidad que deriva de las competencias socioemocionales, la cual permite que los niños puedan fortalecer su identidad y puedan interactuar y construir relaciones sanas. Además, estas capacidades permiten que los niños corrijan su personalidad y su comportamiento frente a sus pares y su entorno.

En relación con el tema, Quino (2022), ha expuesto que, la autoestima comprende ser la valoración que un individuo tiene sobre sí mismo, la cual puede ser positiva como negativa. Igualmente, Lezama (2021), ha demostrado que, las competencias socioemocionales son cruciales dado que permiten que los menores comprendan y que puedan corregir sus emociones, así como a entablar relaciones positivas. Además, la Teoría de la Familia fundamentada por Bronfenbrenner quien sostuvo que el núcleo familiar juega un rol crucial al proporcionar los primeros modelos de interacción social y normas de comportamiento, donde ello suele impactar directamente en el desarrollo cognitivo y emocional de los individuos (Bilecen et al., 2023).

## V. Conclusiones

1. La relación entre el entorno familiar y las competencias socioemocionales fue de 0.587, debido a que, las experiencias cotidianas dentro del hogar proporcionan los primeros referentes sobre la manera de relacionarse con los demás, la calidad de las interacciones incide en la construcción de habilidades esenciales para la convivencia. Un ambiente donde primen la estabilidad y el apoyo mutuo permite que los niños desarrollen estrategias para resolver conflictos, expresar emociones de forma adecuada y comprender el valor de la cooperación en distintos espacios sociales.
2. La relación entre la dimensión comunicación y las competencias socioemocionales fue de 0.552, debido a que, el intercambio de mensajes facilita la comprensión de emociones y pensamientos, la manera en que este proceso se desarrolla en el entorno cercano determina la capacidad de los niños para expresar sus sentimientos con claridad y entender los de los demás. Cuando se promueve el diálogo respetuoso y se validan sus expresiones, se fortalecen sus habilidades para establecer vínculos armoniosos y desenvolverse en diversas situaciones interpersonales con mayor seguridad.
3. La relación entre la dimensión autonomía y las competencias socioemocionales fue de 0.567, debido a que, el desarrollo de la independencia emocional y conductual depende de las oportunidades que se brinden para tomar decisiones y asumir responsabilidades, el grado de libertad otorgado en el entorno inmediato incide en la seguridad con la que los niños enfrentan nuevos desafíos. Un espacio que fomente la exploración y la resolución de problemas permite fortalecer la confianza en sus propias capacidades y la disposición para afrontar situaciones de manera equilibrada.
4. La relación entre la dimensión afecto y las competencias socioemocionales fue de 0.470, debido a que, la construcción de vínculos emocionales sólidos es clave para el bienestar psicológico, la manera en que se expresan muestras de cariño y comprensión dentro del círculo cercano condiciona la seguridad con la que los niños establecen relaciones con los demás. Un ambiente donde se priorice la escucha activa y el respaldo emocional favorece el desarrollo de una actitud empática, lo que les permite responder de manera positiva a las experiencias sociales que enfrenten.
5. La relación entre la dimensión autoestima y las competencias socioemocionales fue de 0.627, debido a que, la percepción sobre el propio valor se construye a partir de las experiencias vividas en el entorno inmediato, las palabras y acciones de quienes rodean a los niños inciden en la confianza que desarrollan en sí mismos. Un ambiente donde se reconozcan sus logros y se fomente una actitud resiliente contribuye a que enfrenten desafíos con determinación, fortaleciendo su capacidad para desenvolverse en diversos contextos con una actitud positiva y equilibrada.

## **VI. Recomendaciones**

1. Al director de la institución educativa se le sugiere continuar promoviendo la participación activa de las familias en el desarrollo socioemocional de los niños de tres años, a través de espacios de diálogo y talleres vivenciales donde los padres puedan compartir experiencias y recibir orientaciones prácticas. Estos encuentros no solo enriquecen el vínculo afectivo entre padres e hijos, sino que también fortalecen un entorno familiar positivo que acompaña el desarrollo emocional de los niños con mayor cercanía y calidez.
2. Al director de la institución educativa se le recomienda fomentar iniciativas que fortalezcan la comunicación afectiva en la comunidad escolar, asegurando que tanto docentes como personal administrativo accedan a experiencias formativas que enriquezcan su acompañamiento emocional a los niños. Esta medida contribuye a que los más pequeños expresen sus emociones con mayor libertad y construyan relaciones basadas en la empatía y el respeto mutuo desde sus primeros años.
3. Al docente del aula se le aconseja incorporar experiencias pedagógicas centradas en el juego, la exploración y la toma de decisiones, ya que estas favorecen la autonomía y el desarrollo emocional de los niños de tres años. Cuando se les brinda oportunidades para experimentar y resolver situaciones de manera libre y progresiva, los niños fortalecen su confianza, desarrollan habilidades de autorregulación y participan activamente en su propio proceso de aprendizaje.
4. Al docente del aula se le anima a seguir fortaleciendo el vínculo afectivo con los niños mediante una actitud empática, gestos amables y palabras de aliento, ya que estos elementos generan un ambiente emocionalmente seguro. Esta cercanía permite que los niños se sientan comprendidos, regulen mejor sus emociones y establezcan relaciones más armoniosas dentro del aula y en otros entornos sociales.
5. Al psicólogo educativo se le sugiere continuar promoviendo actividades que refuercen una imagen positiva en los niños de tres años, mediante dinámicas lúdicas y observaciones personalizadas que permitan identificar y acompañar sus fortalezas emocionales. Este enfoque fortalece la autoestima desde los primeros años de vida y contribuye a que los niños enfrenten con seguridad y actitud positiva los desafíos propios de su crecimiento y aprendizaje.

## VII. Referencias bibliográficas

- Baquero, S., Rodríguez, S. y Carrillo, S. (2020). *Fortalecimiento del componente de autonomía emocional de las competencias socioemocionales a partir del juego simbólico y la expresión corporal en niños y niñas de 6 a 8 años del Colegio Alemania Unificada I.E.D.* [Informe de pregrado]. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/6bad64fc-2f63-453b-a02d-52bc750da506/content>
- Barboza, M. (2023). *Clima familiar y competencias socioemocionales en estudiantes de una institución educativa de Tutumbaro, 2023* [Informe de posgrado]. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121643/Barboza\\_MMG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121643/Barboza_MMG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bilecen, B.; Diekmann, I. y Faist, T. (2023) Loneliness among Chinese international and local students in Germany: the role of student status, gender, and emotional support. *European Journal of Higher Education*, 1, (1), 1 - 12. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21568235.2023.2215992>
- Caytano, I. (2022). *La gamificación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de 4 años de la I.E. Cuna Jardín 115-10" Mundo del saber" del distrito de San Juan de Lurigancho, 2022* [Informe de posgrado]. Universidad Cesar Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/134993/Caytano\\_MIY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/134993/Caytano_MIY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J. y Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. [https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/3068/3019/#:~:text=Para%20Nahum%20Montagud%20\(2021\)%2C,%E2%80%9D%20\(Montagud%2C%202021\).](https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/3068/3019/#:~:text=Para%20Nahum%20Montagud%20(2021)%2C,%E2%80%9D%20(Montagud%2C%202021).)
- Del Villar, R. (2022). *Clima familiar y habilidades socioemocionales desde la perspectiva de los padres de familia de una institución educativa inicial. Lima, 2022* [Informe de posgrado]. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/101007/Del%20Villar\\_SR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/101007/Del%20Villar_SR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Estanislao, B. y Rosales, K. (2022). *El estrés infantil y las habilidades socioemocionales en niños de 4 y 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de San Juan de Lurigancho, 2022* [Informe de pregrado]. Universidad Cesar Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/125748/Estanislao\\_SBX-Rosales\\_GKJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/125748/Estanislao_SBX-Rosales_GKJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- García, L. (2022). *Habilidades socioemocionales para las competencias del área de Ciencias Sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Cusco-2022* [Informe de posgrado]. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/97993/Garcia\\_VLA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/97993/Garcia_VLA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gil, E. (2021). *Habilidades socioemocionales en la emergencia sanitaria por COVID 19 en estudiantes de una IE Ugel 06, Lima – 2021* [Informe de posgrado]. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67443/Gil\\_SEO-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67443/Gil_SEO-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Herrera, Y. y Meléndez, K. (2024). *Entorno familiar y habilidades socioemocionales en los niños de cinco años de educación inicial, Trujillo – 2022* [Informe de pregrado]. Universidad Privada Antenor Orrego. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/21971>
- Lezama, Y. (2021). *Habilidades socioemocionales en los niños de 4 años de la I.E. N° 522 San Luis - Nuevo Chimbote* [Informe de pregrado]. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/93334/Lezama\\_ZYR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/93334/Lezama_ZYR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Olivera, J. (2023). *Disfunción familiar y desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del sexto grado de primaria de una Institución Educativa, Cusco, 2023* [Informe de posgrado]. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/144690/Olivera\\_MJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/144690/Olivera_MJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Palacios, C. (2022). *Competencias socioemocionales y educación virtual en estudiantes de primaria, Puente Piedra – 2022* [Informe de posgrado]. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99091/Palacios\\_SCM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99091/Palacios_SCM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pinto, V., Roper, L., Rincón, E. y Rivera, D. (2022). *Desarrollo de Competencias Socioemocionales a través del Juego* [Informe de pregrado]. Universidad Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/3acb6b80-8b57-4316-b974-4c680b69aad5/content>

## VIII. Anexos

### Anexo 1 Instrumento de recolección de datos



### “Entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024”

**Instrucciones:** El propósito de este instrumento es Determinar la relación entre el entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

#### ENTORNO FAMILIAR

N°	Pregunta	1	2	3	4	5
<b>Comunicación</b>						
1	El niño dice qué hace en la escuela cuando la maestra le pregunta.					
2	El niño dice si está feliz o triste cuando juega con sus amigos.					
3	El niño cuenta con frases sencillas lo que hace con sus compañeros en clase.					
4	El niño usa oraciones cortas y completas cuando habla con sus amiguitos.					
5	Se nota que el niño habla claro sobre lo que ve o hace en la escuela.					
<b>Autonomía</b>						
6	El niño escoge solo a qué juego quiere jugar en la escuela.					
7	El niño guarda sus juguetes en su lugar sin que la maestra le ayude.					
8	El niño pone su mochila donde le gusta en el aula sin que lo manden.					
9	El niño se pone su abrigo solo al entrar al salón y guarda sus juguetes cuando termina de jugar.					
10	El niño elige con confianza qué crayones usar para colorear en clase.					
<b>Afecto</b>						
11	El niño abraza a la maestra o a sus amigos sin que se lo pidan.					
12	El niño busca a la maestra cuando se siente triste en el recreo.					
13	El niño sonrío y se alegra cuando la maestra lo escucha y le presta atención.					
14	El niño va con la maestra cuando siente algo muy fuerte en la escuela.					
15	El niño da besos o abrazos a sus amigos cuando están jugando juntos.					
<b>Autoestima</b>						
16	El niño dice “yo lo hice” cuando acaba su dibujo en clase sin que la maestra le diga.					

17	El niño dice “está bien, lo intento de nuevo” cuando su torre de bloques se cae.					
18	El niño dice “qué bien” cuando logra poner una torre alta de bloques.					
19	El niño sigue feliz aunque su dibujo se salga de la hoja en la escuela.					
20	El niño dice “yo puedo” después de pintar algo nuevo en clase.					

### COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Nº	Pregunta	1	2	3	4	5
----	----------	---	---	---	---	---

#### Conciencia emocional

1	El niño dice “estoy feliz” o “estoy triste” cuando juega con sus amigos en clase.					
2	El niño dice “tengo miedo” o “tengo alegría” al jugar con sus compañeros.					
3	El niño dice “estoy enojado” cuando su juguete no funciona y se lo cuenta a la maestra.					
4	El niño dice “estaba triste” y luego “ahora estoy feliz” cuando vuelve a jugar con sus amigos.					
5	El niño dice “tengo miedo” cuando la clase está muy ruidosa y “tengo alegría” al cantar con la maestra.					

#### Regulación emocional

6	El niño espera su turno para hablar con la maestra sin gritar.					
7	El niño dice “no me gusta” en lugar de gritar cuando algo lo molesta en clase.					
8	El niño se queda tranquilo cuando no consigue el juguete que quiere en el salón.					
9	El niño se calma solo contando hasta tres cuando está muy enojado en la escuela.					
10	El niño no empuja ni pega a sus amigos cuando quiere algo en el recreo.					

#### Autonomía emocional

11	El niño respira hondo solo para calmarse cuando está nervioso en la clase.					
12	El niño se aleja de sus compañeros y se sienta en un rincón tranquilo cuando hay mucho ruido.					
13	El niño deja de llorar y luego vuelve a jugar solo después de pelear con un amigo sin que la maestra intervenga.					
14	El niño le dice a la maestra que está triste cuando no entiende un juego.					
15	El niño dibuja en su cuaderno cuando se siente triste para sentirse mejor en la escuela.					

#### Competencia social

16	El niño saluda y habla con sus amigos durante el juego en el recreo.					
17	El niño dice “juguemos juntos” cuando hay un problema con sus compañeros.					
18	El niño llama a sus amigos para jugar juntos con los bloques.					
19	El niño busca a la maestra cuando no sabe cómo compartir un juguete con sus amigos.					
20	El niño espera su turno para subirse al tobogán sin empujar a nadie.					

#### Competencia para la vida y bienestar

21	El niño acepta sin quejarse cuando la maestra cambia de actividad en la escuela.					
----	--	--	--	--	--	--

22	El niño sigue intentándolo hasta dibujar un círculo, aunque al principio no le salga.					
23	El niño se adapta rápido cuando entra a un salón nuevo con otros niños.					
24	El niño usa cajas y bloques de distinta forma cuando no puede hacer una torre alta.					
25	El niño sonríe cuando la maestra dice que es hora de comer en lugar de seguir jugando.					

Anexo 2 Matriz de consistencia

Problemas de investigación	Objetivos de investigación	Hipótesis de investigación	Variables	Metodología
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable 1	
¿Cuál es la relación entre el entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024?	Determinar la relación entre el entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024	Existe relación significativa entre el entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024	Entorno familiar	<p><b>Tipo de investigación:</b> Tipo aplicada</p> <p><b>Enfoque de investigación:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Nivel de investigación:</b> Nivel correlacional</p> <p><b>Diseño de la investigación:</b> Diseño no experimental</p> <p><b>Población y muestra:</b> <b>Población:</b> 24 estudiantes</p> <p><b>Muestra:</b> 24 estudiantes</p> <p><b>Tipo de muestra:</b> no probabilística</p> <p><b>Muestreo:</b> intencional</p> <p><b>Técnica de recolección de datos:</b> Observación</p> <p><b>Instrumento:</b> Guía de observación</p>
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Dimensiones	
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es la relación entre la dimensión comunicación y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024?</li> <li>¿Cuál es la relación entre la dimensión autonomía y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024?</li> <li>¿Cuál es la relación entre la dimensión afecto y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024?</li> <li>¿Cuál es la relación entre la dimensión autoestima y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer la relación entre la dimensión comunicación y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024</li> <li>Establecer la relación entre la dimensión autonomía y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024</li> <li>Establecer la relación entre la dimensión afecto y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024</li> <li>Establecer la relación entre la dimensión autoestima y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe relación significativa entre la dimensión comunicación y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024</li> <li>Existe relación significativa entre la dimensión autonomía y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024</li> <li>Existe relación significativa entre la dimensión afecto y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024</li> <li>Existe relación significativa entre la dimensión autoestima y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" - Huaraz 2024</li> </ul>	<p>Comunicación</p> <p>Autonomía</p> <p>Afecto</p> <p>Autoestima</p> <hr/> <p><b>Variable 2</b></p> <p>Competencias socioemocionales</p> <hr/> <p><b>Dimensiones</b></p> <p>Conciencia emocional</p> <p>Regulación emocional</p> <p>Autonomía emocional</p> <p>Competencia social</p> <p>Competencia para la vida y bienestar</p>	

Anexo 3 Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Instrumento
<b>Variable 1:</b> Entorno familiar	Hace referencia al conjunto de condiciones socioeconómicas, culturales y afectivas que llegan a desarrollar los individuos dentro de su entorno familiar (Yaipén, 2021).	Mediante el empleo de la guía de observación, se pudo comprender el efecto que el entorno familiar llega a tener sobre los menores dentro del ámbito académico, principalmente en la comunicación, autoestima, afecto o autonomía.	Comunicación	Expresión de ideas Claridad en diálogo	Ordinal	Guía de observación
			Autonomía	Toma de decisiones Resolución independiente diaria		
			Afecto	Demostración de cariño Apoyo emocional frecuente		
			Autoestima	Valoración personal interna Autoaceptación constante positiva		
<b>Variable 2:</b> Competencias socioemocionales	Son aquellas habilidades que permite manejar de forma efectiva las emociones, estableciendo relaciones positivas con los demás y tomando decisiones responsables, con la finalidad de poder afrontar desafíos dentro del entorno personal y escolar (Palacios, 2022).	En base a la guía de observación, se obtuvieron datos relacionados con la conciencia, competencia o regulación de las emociones de los estudiantes, en base a la observación del investigador dentro de entornos educativos habituales.	Conciencia emocional	Identificación de emociones Reconocimiento emocional propio	Ordinal	Guía de observación
			Regulación emocional	Control de impulsos Manejo emocional adecuado		
			Autonomía emocional	Gestión emocional independiente Decisiones emocionales propias		
			Competencia social	Habilidades de interacción Resolución de conflictos		
			Competencia para la vida y bienestar	Adaptación a cambios Gestión de desafíos		

## Constancia de Aplicación de Investigación

El director de la Institución Educativa Privada "Mi Angelito de la Guardia" con RDR N°0572 deja constancia que la Bachiller Wendy Midael Rivera Pichihua, con número de DNI 70416407, de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga", Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, de la Escuela de Educación Inicial, realizará la aplicación de su Investigación titulada **"ENTORNO FAMILIAR Y LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS DE 3 AÑOS EN LA I.E.P. "MI ANGELITO DE LA GUARDIA-HUARAZ-2024"**

Por lo tanto, la siguiente constancia es expedida para que la interesada continúe con su proceso de titulación o para fines que la interesada considere conveniente.

Huaraz, 05 de septiembre de 2024



DIRECCION  
Prof. Mónica Murga Roca  
DIRECTORA



DECLARACIÓN JURADA

Yo, WENDY MIDAEL RIVERA PICHIHUA, natural de Ayacucho, identificada con DNI N°70416407 y con domicilio natural en A.A.H.H. Alberto Fujimori Mz. A Lote 20, del distrito de Ica, Provincia Ica, departamento Ica.

DECLARO BAJO JURAMENTO Y EN HONOR A LA VERDAD:

Qué la tesis titulada "ENTORNO FAMILIAR Y LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS DE 3 AÑOS EN LA I.E.P. MI ANGELITO DE LA GUARDIA-HUARAZ, 2024", presentada a la facultad de Ciencias de Educación y Humanidades de la UNICA es original e inédita.

De lo que Doy Fe con mi firma el día del 04 mes de Setiembre del año 2024.

NO REDACTADA EN LA NOTARÍA

PAGINA EN BLANCO

*Wendy Midael Rivera Pichihua*



WENDY MIDAEL RIVERA PICHIHUA

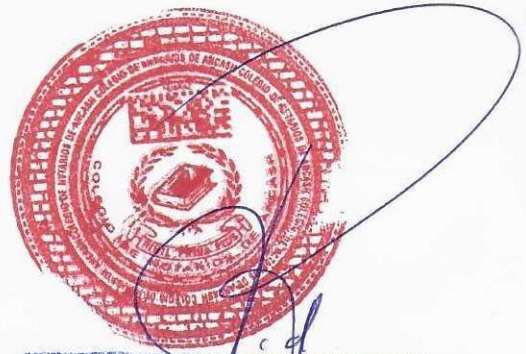
DNI N°70416407

**CERTIFICO:**

Que la firma que antecede corresponde a  
WENDY MIDAEL RIVERA  
PICHIHUA

Que se indentifica con DNI. 70416407

Se legaliza la firma mas no el contenido  
Huaraz **05 MAYO 2025**



*Victor Hugo Estacio Chan*  
ABOGADO NOTARIO

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DE PLAN DE TESIS

Yo, RIVERA PICHUHUA WENDY MIDAEL, natural de Ayacucho, identificada con DNI N°70416407, me dirijo a Ud. para efectos de cumplir con las disposiciones vigentes consideraras en el reglamento de Grados y Títulos de la UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA, facultad de CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES, Escuela Profesional de EDUCACIÓN INICIAL, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompaño es verás y auténtica.

Así mismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesis con auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento la omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA.

Ica, setiembre del 2024.

NO REDACTADA EN LA NOTARIA

PAGINA EN BLANCO



Bach. WENDY MIDAEL RIVERA PICHUHUA

CERTIFICO:

Que la firma que antedece corresponde a  
WENDY MIDAEL RIVERA  
PICHUHUA

Que se indentifica con DNI. 70416407

Se legaliza la firma mas no el contenido  
Huaraz 05 MAYO 2025



Victor Hugo Estacio Chan  
ABOGADO NOTARIO



RESOLUCIÓN DECANAL N°188-D-FCEH-UNICA-2025

Ica, 02 de enero de 2025

**VISTO:**

El Oficio N°712-2024-UI-FCEH-UNICA, de fecha 13 de diciembre de 2024, en el que solicita aprobación del PROYECTO DE TESIS.

**CONSIDERANDO:**

Que, la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" desarrolla sus actividades dentro de la autonomía de gobierno, académica, administrativa y económica, conforme lo establece en Art. 18 de la Constitución Política del Estado y la Ley Universitaria N°30220.

Que, con Oficio N°00621-2024-SUNEDU-DS-DIRGRATU-URGT, la Dirección de registro y reconocimiento de Grados y Títulos e Información Universitaria de SUNEDU, remite el proveído N° 0000000108-SUNEDU-DS-DIRGRATU-URGT y el informe N° 306-2024-SUNEDU-URGT-LAAP, ambos de fecha 3 de octubre de 2024, que señala "En tanto se advierte que se ha cumplido con los requisitos establecidos en el artículo 7° del reglamento de Registro nacional de Grados y Títulos y, las autoridades electas y la autoridad encargada poseen los requisitos para asumir los cargos de Rector, Vicerrectores, Decanos de Facultad y de Secretaria General, correspondería declarar como procedente el registro de sus datos conforme al siguiente detalle: Rector (titular) DANTE FERMÍN CALDERÓN HUAMANÍ, (...)"

Que, mediante Resolución Rectoral N°1573-R-UNICA-2024 de fecha 28 de setiembre de 2024, se resuelve ratificar la Resolución Presidencial N° 100-CEU-UNICA-2024 de fecha 26 de setiembre de 2024, nombrándose como Decano Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades al Dr. VALENCIA MEDINA ALEXANDER SALVADOR.

Que, con Oficio N°00621-2024-SUNEDU-DS-DIRGRATU-URGT, la Dirección de registro y reconocimiento de Grados y Títulos e Información Universitaria de SUNEDU, remite el proveído N° 0000000108-SUNEDU-DS-DIRGRATU-URGT y el informe N° 306-2024-SUNEDU-URGT-LAAP, ambos de fecha 3 de octubre de 2024, que señala conforme al siguiente detalle: DECANO Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Dr. ALEXANDER SALVADOR VALENCIA MEDINA.

Que, aprobado el Proyecto de Tesis titulado: Entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" – Huaraz 2024, elaborado por la tesista RIVERA PICHUHUA WENDY MIDAEL de la ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL, por el asesor Mag. Juan Cipriano HUAMÁN ESPINO.

Y, estando a las atribuciones conferidas al Sr. Decano, conforme a la Nueva Ley Universitaria N° 30220 y Estatuto de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" y a lo acordado por la Sesión de Consejo de Facultad extraordinario virtual de fecha 30 de diciembre de 2024.

**SE RESUELVE:**

**Artículo 1°.** Aprobar el PROYECTO DE TESIS titulado: Entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" – Huaraz 2024, elaborado por la tesista RIVERA PICHUHUA WENDY MIDAEL, de la ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL.

**Artículo 2°.** Reconocer como asesor al docente Mag. Juan Cipriano HUAMÁN ESPINO.

**Artículo 3°.** Transcribir la presente Resolución a la Dirección de la Unidad de Investigación de la Facultad, para su conocimiento y atención.

Regístrese, comuníquese y archívese.

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



Dr. ALEXANDER VALENCIA MEDINA  
DECANO



RESOLUCIÓN DECANAL Nº1181-D-FCEH-UNICA-2025

Ica, 20 de agosto de 2025

**VISTO:**

El Oficio Nº 0412-2025-UI-FCEH-UNICA de fecha 08 de julio de 2025, en el que solicita aprobación del INFORME FINAL DE TESIS.

**CONSIDERANDO:**

Que, la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" desarrolla sus actividades dentro de la autonomía de gobierno, académica, administrativa y económica, conforme lo establece en Art. 18 de la Constitución Política del Estado y la Ley Universitaria Nº30220.

Que, con Oficio Nº00621-2024-SUNEDU-DS-DIRGRATU-URGT, la Dirección de registro y reconocimiento de Grados y Títulos e Información Universitaria de SUNEDU, remite el proveído Nº 0000000108-SUNEDU-DS-DIRGRATU-URGT y el informe Nº 306-2024-SUNEDU-URGT-LAAP, ambos de fecha 3 de octubre de 2024, que señala "En tanto se advierte que se ha cumplido con los requisitos establecidos en el artículo 7º del reglamento de Registro nacional de Grados y Títulos y, las autoridades electas y la autoridad encargada poseen los requisitos para asumir los cargos de Rector, Vicerrectores, Decanos de Facultad y de Secretaria General, correspondería declarar como procedente el registro de sus datos conforme al siguiente detalle: Rector (titular) DANTE FERMÍN CALDERÓN HUAMANÍ, (...)"

Que, mediante Resolución Rectoral Nº1573-R-UNICA-2024 de fecha 28 de setiembre de 2024, se resuelve ratificar la Resolución Presidencial Nº 100-CEU-UNICA-2024 de fecha 26 de setiembre de 2024, nombrándose como Decano Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades al Dr. VALENCIA MEDINA ALEXANDER SALVADOR.

Que, con Oficio Nº00621-2024-SUNEDU-DS-DIRGRATU-URGT, la Dirección de registro y reconocimiento de Grados y Títulos e Información Universitaria de SUNEDU, remite el proveído Nº 0000000108-SUNEDU-DS-DIRGRATU-URGT y el informe Nº 306-2024-SUNEDU-URGT-LAAP, ambos de fecha 3 de octubre de 2024, que señala conforme al siguiente detalle: DECANO Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Dr. ALEXANDER SALVADOR VALENCIA MEDINA.

Que, habiendo la Unidad de Investigación presentado los informes de los Jurados Evaluadores conformado por los siguientes docentes: Dra. Rossana CASTILLO MARTINEZ, Mag. Jackeline ESLAVA DE LA CRUZ, Raquel CHACALTANA HUARCAYA, aprobando el Informe Final de Tesis titulado: Entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" – Huaraz 2024, presentado por la bachiller RIVERA PICHIHUA Wendy Midael, de la ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN en EDUCACIÓN INICIAL, teniendo como asesor al docente Mag. Juan Cipriano HUAMÁN ESPINO.

Y, estando a las atribuciones conferidas al Sr. Decano, conforme a la Nueva Ley Universitaria Nº 30220 y Estatuto de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" y a lo acordado por la Sesión de Consejo de Facultad ordinario de fecha 19 de agosto de 2025.

**SE RESUELVE:**

**Artículo 1º.** Aprobar el INFORME FINAL DE TESIS: Entorno familiar y la adquisición de competencias socioemocionales en niños de 3 años en la I.E.P. "Mi Angelito de la Guardia" – Huaraz 2024, elaborado por la bachiller RIVERA PICHIHUA Wendy Midael, de la ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN en EDUCACIÓN INICIAL.

**Artículo 2º.** Reconocer como asesor al docente Mag. Juan Cipriano HUAMÁN ESPINO.

**Artículo 3º.** Transcribir la presente Resolución a la Dirección de la Unidad de Investigación de la Facultad, para su conocimiento y atención.

Regístrese, comuníquese y archívese.

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
Dr. VALENCIA MEDINA ALEXANDER SALVADOR  
DECANO