

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**Estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños
de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991- Mórrope**

**Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación,
especialidad de Educación primaria.**

AUTORAS:

Bach. Rivadeneira Paz, Mirella Milagritos

Bach. Vilcherrez Panta, Jhovana Fiorella

ASESORA:

Dra. Liza Gonzales Julia Mirtha del Pilar

Lambayeque - Perú

2026

**Estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños
de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991- Mórrope**

**Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en
Educación, especialidad de Educación primaria**

Bach. Rivadeneira Paz, Mirella Milagritos
Investigadora

Bach. Vilcherrez Panta, Jhovana Fiorella
Investigadora

Dra. Smith Maguiña Carola Amparo

Presidenta

M.Sc. Ríos Rodríguez Martha
Secretario

Dr. Puicón Cruzalegui Gloria Betzabet
Vocal

DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR
DNI:16620328
ASESORA

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 266-2026

Siendo las 8:00 horas, del día **martes 17 de marzo 2026** se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/cyk-odyu-nyk> por mandato de la **Resolución N° 0790-2026-D-FACHSE** de fecha **06 de marzo de 2026** que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según **Resolución N° 3113-2025-D-FACHSE** de fecha **26 de agosto de 2025**; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. CAROLA AMPARO SMITH MAGUIÑA
Secretario(a)	: Dra. MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
Vocal	: Dra. GLORIA BETZABET PUICON CRUZALEGUI
Asesor(a) Metodológico	: Dra. JULIA MIRTHA DEL PILAR LIZA GONZALES
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS NIÑOS DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E.P. 10991- MÓRROPE.** Presentada por **RIVADENEIRA PAZ, MIRELLA MILAGRITOS Y VILCHERREZ PANTA, JHOVANA FIORELLA** para obtener el Título profesional de **Licenciado(a) en Educación, especialidad de Educación Primaria.**

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 16 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de BUENO.**

Siendo las 9:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. CAROLA AMPARO SMITH MAGUIÑA
PRESIDENTE(A)

Dra. MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
SECRETARIO(A)

Dra. GLORIA BETZABET PUICON CRUZALEGUI
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo Dra. Liza Gonzales Julia Mirtha del Pilar usuario revisor de Tesis

Trabajo de Suficiencia Profesional y/o Trabajo Académico

Titulada: Estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991- Mórrope, cuyas autoras son, **Bach. RIVADENEIRA PAZ, MIRELLA MILAGRITOS** identificada con documento de identidad **17589147** y **Bach. Vilcherrez Panta, Jhovana Fiorella**, identificada con documento de identidad **48094948**; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de **9%**, verificable en el resumen de reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituye plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecida en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el recibo digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, diciembre 2025


DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR
DNI:16620328
ASESORA

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

Estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991-Mórrope

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
2	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	1%
3	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.beceneslp.edu.mx Fuente de Internet	<1%
7	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1%
8	pdfcoffee.com Fuente de Internet	<1%

DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR

DNI:16620328

ASESORA

9	repository.uniminuto.edu Fuente de Internet	<1 %
10	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
12	repositorio.udea.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
14	Submitted to ITESM: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Trabajo del estudiante	<1 %
15	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	tesis.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	archive.org Fuente de Internet	<1 %
18	ciencialatina.org Fuente de Internet	<1 %
19	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1 %



DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR

DNI:16620328

ASESORA

20	magazineasce.com Fuente de Internet	<1 %
21	alexandercancinoperez4425.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
22	repositorio.puce.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
23	repositorio.upsjb.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo



DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR

DNI:16620328

ASESORA

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Rivadeneira Paz, Mirella Milagritos Vilcherrez Panta, Jhovana Fi...
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales ...
Nombre del archivo: TESIS_FINAL_JHOVANA_Y_MIRELLA_22_DICIEMBRE_DE_2025...
Tamaño del archivo: 583.04K
Total páginas: 91
Total de palabras: 17,661
Total de caracteres: 107,787
Fecha de entrega: 22-dic-2025 03:54p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2850714816



DRA. LIZA GONZÁLES JULIA MIRTHA DEL PILAR

DNI:16620328

ASESORA

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por sostenerme en cada paso y darme fortaleza cuando el camino se hizo difícil. A mi familia, por ser mi motor diario: por su amor, paciencia y confianza, que me impulsaron a seguir adelante aun en los momentos de cansancio. A mis padres, por su ejemplo de esfuerzo y humildad, y por enseñarme que las metas se alcanzan con constancia.

Jhovana

Dedico esta investigación a mi familia, por el apoyo incondicional, la comprensión y la motivación permanente durante todo el proceso de elaboración. A mis padres, por sus enseñanzas y valores que guiaron mi formación personal y profesional. Finalmente, dedico este esfuerzo a los estudiantes, razón principal de esta investigación, con la esperanza de que sus aportes favorezcan experiencias de aprendizaje más significativas, creativas y enriquecedoras.

Mirella

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y al Programa LEMM, por el acompañamiento y las orientaciones recibidas durante el proceso de aprendizaje y consolidación de competencias educativas. Asimismo, manifestamos nuestra profunda gratitud a nuestra asesora, la Dra. Liza Gonzales Julia Mirtha del Pilar, por su guía permanente, sus aportes oportunos, su rigor académico y su valiosa disposición para orientarnos en cada etapa del trabajo, lo cual fue fundamental para fortalecer la calidad del estudio y culminarlo de manera satisfactoria.

Mirella y Jhovana

ÍNDICE

ACTA DE SUSTENTACIÓN.....	iii
CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD	iv
DEDICATORIA.....	ix
AGRADECIMIENTO.....	x
ÍNDICE	xi
RESUMEN.....	xiii
ABSTRAC	xiv
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I DISEÑO TEÓRICO	14
1.1. Antecedentes.....	14
1.2. Bases teóricas	18
1.3. Definición conceptual.....	27
CAPÍTULO II DISEÑO METODOLÓGICO	32
2.1. Tipo de investigación:.....	32
2.2. Población, muestra.....	33
2.3. Técnicas, instrumentos.....	33
2.4. Procedimientos	34
CAPÍTULO III RESULTADOS.....	35
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	41
CAPÍTULO V PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	47
CONCLUSIONES.....	73
RECOMENDACIONES	74
REFERENCIAS	75
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Total, de estudiantes	33
Tabla 2 Empatía	35
Tabla 3 Asertividad.....	36
Tabla 4 Resolución de conflictos	37
Tabla 5 Colaboración.....	38
Tabla 6 Autocontrol emocional	39

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo proponer estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales en los niños de cuarto grado de la I.E.P. 10991 de Mórrope, realizando una investigación de enfoque cuantitativo, nivel descriptivo propositivo, no experimental y de corte transversal, en la que la muestra estuvo conformada por 16 estudiantes a quienes se les aplicó una guía de observación para evaluar dimensiones como empatía, asertividad, resolución de conflictos, colaboración y autocontrol emocional; los resultados revelan que los niños se encuentran en un proceso de desarrollo de habilidades sociales, predominando el nivel en proceso en todas las dimensiones (empatía 51,7%, resolución de conflictos 51,6%, autocontrol emocional 50,8%, colaboración 50% y asertividad 46,7%), aunque persisten porcentajes en niveles inicial y logrado, lo que indica la necesidad de fortalecer prácticas que consoliden estas habilidades, especialmente en aspectos como la escucha activa, identificación emocional y responsabilidad en tareas cooperativas; en respuesta, se propone una estrategia didáctica fundamentada en teorías cognoscitivas, socioculturales y del aprendizaje social, que fomenta actividades cooperativas, juegos de roles y proyectos grupales, inspirada en la teoría de Bandura para promover el modelado, la práctica guiada y la retroalimentación, facilitando la transición de conductas observadas a comportamientos autónomos, con el fin de promover un ambiente de interacción, reflexión y autorregulación emocional que contribuya al desarrollo integral y a una convivencia armoniosa en el aula.

Palabras clave: Estrategias didácticas, habilidades sociales, empatía, resolución de conflictos, autocontrol emocional, colaboración, asertividad

ABSTRAC

This thesis aims to propose didactic strategies to strengthen social skills in fourth-grade students of I.E.P. 10991 in Mórrope. A quantitative, descriptive-propositional, non-experimental, and cross-sectional research approach was used, involving a sample of 16 students. An observation guide was applied to evaluate dimensions such as empathy, assertiveness, conflict resolution, collaboration, and emotional self-control. The results reveal that the children are in a process of developing social skills, with most in the "in progress" level across all dimensions (empathy 51.7%, conflict resolution 51.6%, emotional self-control 50.8%, collaboration 50%, and assertiveness 46.7%). However, there are still percentages in the initial and achieved levels, indicating the need to strengthen practices that consolidate these skills, especially in active listening, emotional identification, and responsibility in cooperative tasks. In response, a didactic strategy grounded in cognitive, sociocultural, and social learning theories is proposed. It encourages cooperative activities, role-playing, and group projects inspired by Bandura's theory to promote modeling, guided practice, and feedback, facilitating the transition from observed behaviors to autonomous actions. The goal is to foster an environment of interaction, reflection, and emotional self-regulation that contributes to the comprehensive development and harmonious coexistence in the classroom.

Keywords: Didactic strategies, social skills, empathy, conflict resolution, emotional self-control, collaboration, assertiveness

INTRODUCCIÓN

Un reporte de la UNESCO (2024), elaborado por el LLECE y difundido en julio de 2024 a partir del ERCE 2019 (aprox. 80 000 estudiantes de sexto grado en 16 países de América Latina y el Caribe), indica que alrededor de la mitad del alumnado declara manifestar empatía de manera reiterada, mientras que la apertura a la diversidad registra porcentajes más favorables (en promedio, 80%) y la autorregulación escolar alcanza cerca del 75%, lo que sugiere avances desiguales entre dimensiones.

En el caso peruano, la participación por primera vez en el estudio SSES de la OCDE en 2023 aporta un marco comparativo que, junto con hallazgos reportados para sexto grado a través de la Evaluación Muestral 2022, señala que cerca de la mitad del estudiantado declara contar con habilidades para resolver problemas, pero los indicadores vinculados a gestión emocional y toma de decisiones resultan menos favorables; además, se observan diferencias por contexto, pues estudiantes rurales tienden a mostrar mayor confianza y control personal, mientras que los urbanos destacan en toma de decisiones (Alfaro, 2024). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de intervenciones pedagógicas intencionadas y sostenidas que fortalezcan, desde edades tempranas, las habilidades socioemocionales clave para la convivencia y el aprendizaje (UNESCO, 2024).

En el contexto educativo actual, se observa con preocupación que muchos niños del cuarto grado de primaria de la I.E.P. N.º 10991 del distrito de Mórrope presentan limitaciones en el desarrollo de sus habilidades sociales, evidenciadas en dificultades para comunicarse asertivamente, resolver conflictos de manera pacífica, colaborar en grupo y expresar sus emociones con empatía y respeto. Esta situación no solo afecta su convivencia en el aula, sino también su bienestar emocional y su proceso de aprendizaje integral. A pesar de los esfuerzos del personal docente, persiste una brecha entre las metodologías empleadas y las necesidades socioemocionales de los estudiantes, lo que revela la necesidad urgente de implementar

estrategias didácticas intencionadas y contextualizadas que promuevan la interacción positiva, el trabajo cooperativo y la autorregulación emocional. Por ello, se plantea la siguiente problemática a investigar. ¿La propuesta de estrategias didáctica contribuye para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991- Mórrope?

De la misma forma se planteó el objetivo general proponer estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991- Mórrope y los objetivos específicos: 1. Describir el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991- Mórrope. 2. Sustentar teóricamente y metodológicamente la propuesta de estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991- Mórrope. 3. Elaborar una propuesta de estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991- Mórrope.

Esta investigación se estructura en cinco capítulos: en el Capítulo I se presenta la problemática y el marco teórico que la fundamenta; el Capítulo II describe el enfoque metodológico, el diseño, así como las técnicas e instrumentos utilizados; el Capítulo III muestra los resultados obtenidos junto con su respectivo análisis; el Capítulo IV desarrolla la discusión de los hallazgos comparándolos con antecedentes y estudios previos; y el Capítulo V expone la propuesta de intervención, además de incluir las conclusiones, recomendaciones y anexos.

I DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

A nivel internacional, Olejua et al. (2022), desarrollaron la tesis titulada “*Habilidades sociales y juego: Diseño de una estrategia pedagógica a través del uso de juegos al interior de un aula heterogénea en el IED Tanacuta – Colombia*”. El objetivo general fue diseñar una estrategia pedagógica con juegos para desarrollar habilidades sociales en el contexto escolar. El problema se centró en que los estudiantes evidenciaban dificultades en habilidades sociales, especialmente en habilidades conversacionales y en las relacionadas con sentimientos y emociones, por lo que se planteó la pregunta de cómo desarrollarlas mediante juegos. El tipo de investigación fue cualitativo, centrado en la observación y el diseño de una estrategia pedagógica. Como conclusión, se obtuvo el diseño y elaboración de una cartilla (“Jugar te ayuda a progresar”) con habilidades y temas organizados para su aplicación educativa, proyectando su aporte al fortalecimiento de la autonomía; este antecedente resulta relevante porque muestra una ruta clara para convertir “estrategias didácticas” en una propuesta concreta.

Por otro lado, Porraset et al. (2023), elaboraron el trabajo de grado “Identificación de las habilidades sociales en estudiantes de 1° a 5° de primaria, del Colegio Nuestra Señora del Rosario, Bucaramanga 2022, desarrollado en Bucaramanga (Santander, Colombia)”. El objetivo general fue identificar las habilidades sociales en estudiantes de primaria (1.º a 5.º) mediante un instrumento estandarizado. El problema se relacionó con que, según directivos y docentes, muchos estudiantes estaban en proceso de inicio y desarrollo de habilidades sociales (por ejemplo, interactuar con otros, expresar sentimientos, afrontar críticas), lo que justificó la necesidad de fortalecerlas en la escuela. El tipo de investigación se reporta como enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo y no experimental, usando el cuestionario CHASO y análisis estadísticos. Como conclusión, el análisis describe que los niños “tienen las habilidades” pero estas varían por factores como ánimo y personalidad, y se destaca la

importancia de aplicar actividades que estimulen interacciones sociales, participación y trabajo en equipo; esto te aporta de forma directa porque también busca estrategias didácticas y aquí observamos cómo un diagnóstico cuantitativo puede justificar una propuesta pedagógica para fortalecer habilidades sociales en primaria.

Asimismo, Zorrilla (2020), desarrolló la tesis *“Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales (Argentina), orientada a analizar habilidades sociales en niños de 8 y 9 años dentro de un contexto escolar.”* El objetivo general se orientó a valorar los cambios en habilidades sociales vinculados a un programa de aprendizaje cooperativo, comparando mediciones antes y después de la intervención. El problema se vinculó con la necesidad de fortalecer habilidades sociales desde prácticas de aula, usando el aprendizaje cooperativo como vía didáctica. El tipo de investigación se evidencia como cuantitativa con medición pretest–postest, procesada con análisis estadístico (SPSS) y muestra N=26, registrando variaciones en respuestas asociadas a conductas sociales (por ejemplo, medidas pre y post). Como conclusión, se reportan cambios en el tipo de respuestas del instrumento tras el programa y comparaciones pre–post, lo cual resulta altamente pertinente porque ofrece un modelo para nuestra investigación”.

A nivel nacional, Alcántara y Pérez (2024), desarrollaron la tesis titulada *“Dinámicas grupales para desarrollar habilidades sociales en estudiantes del 4° grado de primaria de la I.E. “Eiffel Schools” 2023, realizada en Trujillo–Perú”*. “El objetivo general fue determinar la influencia de un programa de dinámicas grupales en las habilidades sociales de estudiantes de cuarto grado, considerando como problema la presencia de dificultades en relaciones interpersonales y convivencia, que afectaban el clima escolar. La investigación fue cuantitativa, aplicada y de diseño preexperimental (un solo grupo con pre y post test), usando una ficha de observación/test validado por expertos. Se concluyó que el programa produjo mejoras significativas en habilidades sociales (evidenciadas por prueba t con significancia estadística),

demostrando un efecto positivo de las dinámicas grupales como estrategia didáctica. Esta investigación es relevante, ya que trabaja directamente con cuarto grado de primaria y demuestra que un programa estructurado de actividades cooperativas y de interacción puede fortalecer habilidades sociales, enfoque muy cercano al que buscamos aplicar”.

Velarde (2020) ,desarrolló la tesis *Impacto de un programa educativo Aprendiendo a relacionarme para fortalecer habilidades sociales en niños del primer grado de primaria del Centro Educativo San Francisco de Asís Arequipa-2019*, ejecutada en el Centro Educativo San Francisco de Asís, distrito de Cayma.”El objetivo general fue fortalecer las habilidades sociales de niños de 1.º grado mediante un programa educativo; el problema partió de que, antes de la intervención, el nivel de conocimiento/realización de habilidades sociales se ubicaba mayormente en “Proceso”, requiriendo una intervención formativa; el estudio fue cuasi-experimental, con 30 estudiantes, usando ficha de observación, entrevista y una batería para medir aspectos vinculados a habilidades sociales; como conclusión, el postest mostró un incremento significativo hacia el nivel “Logrado” y diferencia estadística entre pre y post ($p < 0.05$); este antecedente aporta evidencia de que programas didácticos socioemocionales (trabajando emociones básicas y convivencia) pueden fortalecer habilidades sociales en primaria y ayuda a justificar estrategias planificadas con evaluación antes/después”.

Por otro lado, Alcántara y Pérez (2024), desarrollaron la tesis *Dinámicas grupales para desarrollar habilidades sociales en estudiantes del 4.º grado de primaria de la I.E. “Eiffel Schools” 2023*, realizada en la ciudad de Trujillo. “El objetivo general fue determinar la influencia de un programa de dinámicas grupales en las habilidades sociales de estudiantes de 4.º grado; el problema se formuló en términos de en qué medida el programa influye en el desarrollo de habilidades sociales, en un contexto donde se reportan dificultades de interacción y convivencia; la investigación fue de enfoque cuantitativo, tipo aplicada y diseño

preexperimental (un solo grupo), con muestra de 25 estudiantes, aplicando instrumentos con pretest y postest; como conclusión, se reportó un efecto positivo y significativo, incrementándose el nivel “alto” de habilidades sociales tras la intervención y confirmándose significancia estadística; este antecedente es especialmente útil porque se alinea directamente con tu tema y ofrece un modelo claro de intervención para sustentar nuestra propuesta en Mórrope”.

A nivel local, Valiente (2021), desarrolló la tesis titulada *Habilidades sociales en niños de educación primaria en la Red Educativa Rural Sebastián Callaypoma, Lambayeque*. “El objetivo general fue proponer un modelo de habilidades sociales para niños(as) de primaria en una red educativa rural multigrado, debido a que el problema identificado se centró en que los estudiantes evidenciaban un nivel regular de habilidades sociales, lo que limitaba la calidad de sus interacciones y hacía necesario plantear una intervención organizada. El estudio fue de enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo-propositivo, diseño no experimental y transversal, aplicándose un cuestionario para diagnosticar el nivel de habilidades sociales antes de formular la propuesta. Se concluyó que las habilidades sociales se desarrollaban de manera medianamente competente y que resultaba pertinente ejecutar la propuesta diseñada (con estrategias como modelado, instrucción y reforzamiento docente) para fortalecer la interacción social. Esta investigación es relevante, ya que respalda la lógica metodológica de diagnosticar primero y luego proponer estrategias didácticas concretas, lo que se alinea con la intención de fortalecer habilidades sociales en estudiantes de primaria en Mórrope”.

Finalmente, Atoche (2021), desarrolló la tesis de maestría titulada *Estrategias lúdicas para las habilidades sociales en estudiantes de sexto grado de primaria Institución Educativa “Juan Manuel Iturregui”- Lambayeque*. “El objetivo general fue proponer un programa de estrategias lúdicas para mejorar las habilidades sociales, dado que el problema abordado

describía un desempeño predominantemente medio (con porcentajes relevantes en niveles bajo/alto en algunas dimensiones), evidenciando la necesidad de una intervención pedagógica más sistemática y motivadora. La investigación fue descriptivo-propositiva y no experimental; tras el diagnóstico con una escala de habilidades sociales, se diseñó un programa (validado por expertos) orientado a mejorar las habilidades sociales desde actividades lúdicas. Se concluyó que el diagnóstico justificaba la propuesta y que el programa diseñado constituía una alternativa pertinente para elevar el desempeño social del estudiantado. Esta investigación es relevante, ya que sustenta que las estrategias lúdicas pueden convertirse en estrategias didácticas aplicables en primaria para promover interacción, cooperación y comunicación, aspectos clave para nuestra investigación en cuarto grado”.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Teorías de las Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas: Se definen como el conjunto de decisiones pedagógicas y procedimientos intencionales que articulan objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación para orientar el aprendizaje, favoreciendo la participación activa del estudiante y la construcción progresiva de competencias; en esta perspectiva, incluyen metodologías activas seleccionadas y ajustadas al contexto del aula para asegurar coherencia entre lo planificado y lo aprendido (Martínez, 2024).

Importancia en la educación primaria

En educación primaria, la importancia de las estrategias didácticas radica en que sostienen una enseñanza centrada en el estudiante, permiten diversificar experiencias para atender ritmos y necesidades, y convierten los contenidos en situaciones de aprendizaje significativas, con acompañamiento y retroalimentación que fortalecen competencias

académicas y socioemocionales; además, aportan estructura a la práctica docente al orientar la planificación, la mediación pedagógica y la evaluación formativa en el aula (Ministerio de Educación del Perú, 2021).

Asimismo, en primaria las estrategias didácticas son relevantes porque, según la evidencia sintetizada en estudios recientes, potencian aprendizajes de orden superior al promover participación, autonomía y pensamiento creativo mediante recursos como el juego pedagógico, el trabajo colaborativo y enfoques activos; esto refuerza la necesidad de seleccionar estrategias con intención pedagógica explícita y con criterios de eficacia, para que el aula funcione como un entorno de exploración, producción y resolución de situaciones con sentido educativo (Delgado, 2022).

Implicancia en las habilidades sociales

En relación con las habilidades sociales en niños de primaria, la variable estrategias didácticas adquiere implicancia directa cuando incorpora dinámicas de interacción estructurada (roles, normas, metas compartidas, cooperación), porque estas condiciones incrementan oportunidades de comunicación asertiva, empatía, autorregulación y convivencia; en esa línea, una investigación en estudiantes de 4.º grado de primaria reporta una relación significativa entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales, respaldando que estrategias didácticas basadas en cooperación pueden fortalecer el desempeño social escolar (Del Aguila, 2023)

El vínculo entre estrategias didácticas y habilidades sociales se evidencia con claridad cuando la enseñanza incorpora aprendizaje cooperativo (estrategia didáctica centrada en interdependencia positiva, responsabilidad compartida, interacción estimuladora y gestión del equipo), porque estas condiciones aumentan oportunidades sistemáticas de comunicación, colaboración, respeto de normas, escucha y resolución de desacuerdos en el aula. En ese

sentido, un estudio cuantitativo correlacional en estudiantes de primaria de una institución pública de Lima reportó una relación positiva entre aprendizaje cooperativo y habilidades sociales ($p = .590$), además de asociaciones significativas con dimensiones cooperativas como interdependencia positiva y gestión interna del equipo, lo que respalda que, a mayor implementación de dinámicas cooperativas, mayor desarrollo de habilidades sociales en el contexto escolar (Moscoso, 2022).

De manera complementaria, la evidencia de revisión reciente muestra que las estrategias cooperativas, favorecen la participación activa y, junto con ello, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en primaria, siempre que se adapten al contexto y se sostengan con planificación pedagógica. En una revisión sistemática (PRISMA) de estudios publicados entre 2020 y 2025, se concluye que la efectividad del aprendizaje cooperativo no depende solo de la técnica, sino también de factores de implementación como capacitación docente, planificación, clima colaborativo y apoyo institucional; por tanto, su incorporación como estrategia didáctica tiende a fortalecer conductas sociales escolares (cooperación, responsabilidad, interacción respetuosa y comunicación) al estructurar la convivencia como parte del aprendizaje (Meneses et al., 2025).

Características:

Intencionalidad: Se caracteriza por tener un propósito formativo explícito, de modo que las actividades no se realizan “por hacer”, sino orientadas al desarrollo del estudiante. Según Pinargote Macías y Meza Intriago (2022), la intencionalidad de la estrategia debe responder al desarrollo y ritmo de aprendizaje de los niños.

Participación activa: Entendiendo que las estrategias didácticas no se limitan a transmitir contenidos, sino que organizan experiencias donde el alumno interactúa, practica, decide y construye aprendizajes. López et al. (2024), señalan que las metodologías activas, como base

de estrategias didácticas, favorecen un aprendizaje interactivo y participativo y requieren impulsar la participación activa.

Flexibilidad: Se distingue por su flexibilidad, porque se adapta al contexto del aula y a las necesidades del grupo, evitando un formato rígido único para todos. Galeano et al. (2022), plantean el diseño de estrategias didácticas flexibles para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente al atender diversidad y respetar ritmos de aprendizaje.

Retroalimentación: Como componente pedagógico para mejorar el aprendizaje y ajustar la enseñanza, brindando información útil sobre logros y aspectos por mejorar. El MINEDU (2022) precisa que la retroalimentación busca la mejora de los aprendizajes y orienta la adecuación de la práctica docente.

Dimensiones:

Planificación: Díaz y Sánchez (2020), sostienen que la planificación, como dimensión de las estrategias didácticas, es un proceso intencional y reflexivo mediante el cual se anticipan los aprendizajes a promover, se define con claridad el propósito formativo y se diseñan las acciones pedagógicas que orientarán la intervención docente para el desarrollo progresivo de competencias en el aula.

Ejecución. Pinargote y Meza (2022), describen que la ejecución corresponde a la puesta en práctica de lo planificado durante el desarrollo de la sesión, concretando las actividades mediante la mediación docente, la interacción con los estudiantes y el uso pertinente de recursos, con capacidad de ajuste según la dinámica real del aula y las necesidades observadas durante la intervención pedagógica.

Evaluación: MINEDU (2022), precisa que la evaluación, como dimensión de la estrategia didáctica, es un proceso formativo y permanente que recoge y analiza evidencias

para reconocer avances y dificultades, y a partir de ello tomar decisiones pedagógicas (retroalimentar, reajustar la enseñanza y diversificar estrategias) que favorezcan el desarrollo de aprendizajes y competencias.

Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y su relación con estrategias didácticas en primaria

La teoría cognitiva de Jean Piaget sostiene que el aprendizaje escolar no se “transfiere” de manera automática, sino que se construye activamente cuando el estudiante interactúa con el entorno, reorganiza sus esquemas mentales y busca un equilibrio progresivo entre lo que ya sabe y la nueva información; por ello, la enseñanza en primaria requiere estrategias didácticas acordes al nivel de desarrollo, con experiencias significativas, resolución de problemas y mediación docente que favorezca cambios cualitativos en la forma de razonar. (Barreto et al., 2024).

Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget

Etapa sensoriomotriz (0–2 años): conocimiento mediante acción y exploración; coordinación percepción–movimiento; permanencia del objeto.

Etapa preoperacional (2–7 años): pensamiento simbólico y lenguaje; razonamiento intuitivo; centración y egocentrismo cognitivo.

Etapa de operaciones concretas (7–11 años): pensamiento lógico con objetos/situaciones concretas; clasificación, seriación, conservación y reversibilidad.

Etapa de operaciones formales (11+): pensamiento abstracto e hipotético-deductivo; razonamiento sobre posibilidades, variables y proposiciones. (Bálsamo, 2022).

Relación de las etapas con estrategias didácticas en niños de primaria

En los primeros grados de primaria, conviene aplicar estrategias centradas en lo concreto y manipulable, porque el estudiante comprende mejor cuando parte de experiencias directas y apoyos visuales simples. Por ello, se favorecen la exploración guiada, el uso de materiales reales, consignas breves con modelado, dramatización y juego; además, es útil plantear retos moderados que generen desequilibrios cognitivos y activen la asimilación y acomodación, evitando aprendizajes basados solo en repetición (D'Achiardi et al., 2025).

En la etapa de operaciones concretas, la enseñanza se potencia cuando propone actividades donde el estudiante clasifica, ordena, compara y justifica con apoyo de objetos y representaciones. En ese sentido, resultan pertinentes el aprendizaje basado en problemas con material concreto, tareas de seriación y agrupación, experimentos sencillos con registro de datos, y el uso de representaciones múltiples (del objeto al símbolo), junto con trabajo cooperativo para argumentar procedimientos; estas metodologías ayudan a pasar de lo tangible a lo simbólico con mayor comprensión (Tuarez et al., 2025).

Hacia el ingreso a operaciones formales (final de primaria), las estrategias deben impulsar una abstracción gradual, promoviendo que el estudiante formule hipótesis, anticipe consecuencias, generalice patrones y explique relaciones. Por ello, son relevantes la indagación con preguntas “¿qué pasaría si...?”, proyectos con variables, problemas no rutinarios, debates sustentados y actividades de modelación que exijan justificar más allá de lo observable; además, se reconoce que el rendimiento matemático se vincula con el desarrollo del pensamiento formal, lo que refuerza la necesidad de entrenar el razonamiento hipotético-deductivo (Gutiérrez, 2021)

La teoría sociocultural de Vygotsky

Explica que el desarrollo cognitivo no ocurre de manera aislada, sino que se construye en interacción con otras personas y con los recursos culturales del entorno (lenguaje, símbolos, herramientas y prácticas sociales). En este marco, el aprendizaje se entiende como un proceso mediado: primero se realiza en el plano social (con la guía de un adulto o un par más competente) y luego se interioriza, de modo que la persona llega a autorregular su pensamiento; por ello, conceptos como mediación y zona de desarrollo próximo (ZDP) resultan centrales para comprender cómo se impulsa el progreso intelectual en la escuela. (Junco, 2024).

En educación primaria, la relación con las estrategias didácticas se concreta cuando la enseñanza se organiza deliberadamente alrededor de la ZDP, proponiendo tareas que el estudiante aún no resuelve de forma autónoma, pero que sí puede lograr con apoyos temporales (andamiaje). En la práctica pedagógica, esto implica diagnosticar el nivel real de desempeño, ofrecer modelado, preguntas guía, pistas graduadas, ejemplos trabajados, retroalimentación inmediata y organización de actividades por niveles de ayuda, retirando progresivamente el soporte conforme el estudiante gana control del proceso; así, la estrategia no se limita a “explicar”, sino que estructura condiciones para que el alumno avance desde la ejecución acompañada hacia la independencia. Esta lógica se refuerza cuando el docente y los compañeros con mayor dominio asumen un rol activo de guía, apoyo y organización del aprendizaje hasta que el estudiante interioriza los recursos cognitivos necesarios. (Silupu, 2024)

Asimismo, desde Vygotsky, las estrategias cooperativas se vuelven especialmente pertinentes porque convierten el aula en un espacio de interacción donde el lenguaje funciona como herramienta para pensar, justificar y reconstruir significados. En primaria, estas estrategias se traducen en dinámicas donde los estudiantes explican procedimientos, negocian interpretaciones y co-construyen respuestas, mientras el docente media el diálogo y regula la

complejidad de las tareas para sostener el avance cognitivo; en esa línea, se ha evidenciado que el aprendizaje cooperativo puede mejorar la comprensión lectora, en estudiantes de quinto grado, lo que respalda su valor como estrategia metodológica para promover aprendizajes mediados y progresivamente autónomos. (Salcedo, 2023).

1.2.2. Teorías del desarrollo de las habilidades sociales

Las habilidades sociales se comprenden como un conjunto de conductas y destrezas aprendidas (no innatas) que permiten un desempeño social óptimo, porque facilitan que el estudiante interactúe de manera adecuada con otras personas, se comuniquen, coopere y afronte situaciones interpersonales con eficacia y respeto, ajustando su comportamiento a las demandas del contexto escolar y comunitario; en educación primaria, esta variable se asocia directamente con la convivencia y la participación cotidiana en el aula, al involucrar acciones observables como escuchar, respetar turnos, expresar necesidades sin agredir y construir vínculos satisfactorios con pares y docentes (Herrero, 2022).

La teoría del aprendizaje social de Bandura

Plantea que gran parte de la conducta humana se adquiere observando a otras personas (modelos) y anticipando consecuencias, sin requerir necesariamente refuerzo directo; además, incorpora procesos cognitivos como la autoeficacia (creencias sobre la propia capacidad) y la interacción recíproca entre persona, conducta y ambiente, lo que explica por qué el contexto escolar y los modelos disponibles (docente, pares, familia, medios) influyen en lo que el estudiante aprende y reproduce en su vida social (Rodríguez & Cantero, 2020).

En relación con la variable habilidades sociales, esta teoría sustenta que competencias como comunicación, asertividad, cooperación, empatía y manejo de conflictos se desarrollan cuando el estudiante observa conductas socialmente competentes, comprende sus resultados y

luego las practica en escenarios guiados; por ello, las estrategias de aula más coherentes con Bandura son aquellas que incorporan modelado explícito, práctica estructurada, retroalimentación y oportunidades de interacción, dado que facilitan la adquisición progresiva de repertorios sociales funcionales en contextos cotidianos de convivencia escolar (Ortiz & Sánchez, 2023).

Asimismo, desde Bandura, el fortalecimiento de habilidades sociales se potencia mediante experiencias didácticas que permitan observar, ensayar y ajustar conductas interpersonales en un entorno seguro; en ese sentido, técnicas como el role-play favorecen el aprendizaje observacional porque convierten la interacción social en una situación simulada donde el estudiante atiende a un modelo, retiene pautas, reproduce respuestas comunicativas y recibe motivación/feedback inmediato, lo que mejora la comunicación y la autorregulación socioemocional, componentes centrales de las habilidades sociales en el ámbito educativo (Zaragoza , 2024)

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

Sostiene que la capacidad humana no se reduce a una sola “inteligencia” general, sino que se expresa en diversas inteligencias relativamente diferenciadas (por ejemplo, lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, naturalista, existencial), incluyendo la inteligencia interpersonal (comprender a los demás y responder adecuadamente a sus estados y motivaciones) y la intrapersonal. Desde esta perspectiva, el aula debe ofrecer experiencias variadas para que los estudiantes activen distintas formas de aprender y se desarrollen integralmente, lo cual es especialmente relevante cuando se busca fortalecer competencias vinculadas a la convivencia y al desempeño social en primaria (Northern, 2020).

En relación con la variable habilidades sociales, la teoría de Gardner aporta un sustento directo porque la inteligencia interpersonal se vincula con capacidades como la empatía, la

colaboración y la interacción positiva, mientras que la inteligencia intrapersonal favorece la autoconciencia y la autorregulación, bases para manejar emociones y responder con respeto en situaciones sociales. En primaria, esto se traduce en estrategias didácticas como aprendizaje cooperativo con roles, dinámicas de ayuda entre pares, acuerdos de convivencia construidos con el grupo, y actividades de diálogo guiado para reconocer emociones propias y ajenas; así, el desarrollo de las inteligencias personales se convierte en un soporte para consolidar conductas prosociales, comunicación asertiva y resolución de conflictos en contextos escolares reales (Medina-Revelo et al., 2024).

Asimismo, aplicar el enfoque de inteligencias múltiples en básica primaria orienta a planificar experiencias dinámicas y lúdicas que consideren necesidades y potencialidades individuales, favoreciendo que los estudiantes participen activamente y desarrollen competencias vinculadas con la interacción con el entorno y con otras personas. En términos de habilidades sociales, esto se refleja cuando el docente propone actividades diferenciadas que exigen cooperación (tareas por estaciones, proyectos grupales, retos colaborativos), promueve la reflexión sobre fortalezas y aspectos por mejorar (metas sociales, autoevaluación sencilla) y sostiene un clima de aula basado en la consideración mutua; de este modo, la enseñanza deja de centrarse en un único modo de aprender y genera oportunidades sistemáticas para practicar respeto, participación, escucha y trabajo en equipo (Correa Peña, 2021)

1.3. Definición conceptual

1.3.1. **Las estrategias didácticas** son procedimientos planificados y estructurados por el docente, que integran diversos recursos (actividades, herramientas, enfoques pedagógicos) alineados con los objetivos y contenidos académicos, con el propósito de facilitar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, estas actividades se adaptan a las necesidades de los

estudiantes, promoviendo aprendizajes profundos, significativos y personalizados (UNIR México, 2024).

Importancia en el aula de primaria

En la educación primaria, permiten transitar desde métodos tradicionales hacia entornos más dinámicos y activos, lo que potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones.

Su implementación favorece el aprendizaje cooperativo, la participación responsable del estudiante, y promueve la autonomía (López, 2005; Ventosa, 2012)

Además, el uso adecuado de estas estrategias se asocia con un mejor rendimiento académico, mayor motivación y un aprendizaje más significativo y contextualizado (Revisión sistemática, 2024)

Características principales

Enfoque activo y participativo: promueven que los alumnos experimenten, cuestionen y resuelvan.

Centradas en el estudiante: personalizan el ritmo y el estilo de aprendizaje, fomentan responsabilidad y autoevaluación (López, 2005; Ventosa, 2012)

Contextualización y relevancia: vinculan el contenido curricular con situaciones reales del alumnado, convirtiendo el aprendizaje significativo (aprendizaje situado)

Diversidad metodológica: incluyen variadas herramientas didácticas como juegos de rol, mapas conceptuales, debates, método de casos, proyectos colaborativos

Adaptabilidad e inclusión: funcionales tanto para grupos diversos como para alumnos con necesidades educativas especiales (integrando manipulación, exploración y experimentación)

Innovación y reflexión docente: se combinan metodologías innovadoras, uso de tecnología educativa e intervención reflexiva del docente (investigación 2024).

1.3.2. Las habilidades sociales

Son un conjunto de conductas aprendidas que permiten a las personas interactuar de manera efectiva y adecuada con los demás en diversos contextos sociales, estas habilidades se expresan a través de comportamientos verbales y no verbales que favorecen la comunicación, la resolución de conflictos, la expresión de emociones y la construcción de relaciones positivas (Moreno & Suárez, 2021). En el contexto educativo, las habilidades sociales son fundamentales para el desarrollo integral del estudiante, pues influyen en la convivencia escolar, el trabajo colaborativo y el bienestar emocional (MINEDU, 2022).

Importancia de las habilidades sociales en la educación primaria:

En la educación primaria, el Ministerio de Educación del Perú sostiene que la institución educativa es uno de los mejores espacios de socialización para desarrollar y vivenciar habilidades socioemocionales vinculadas a la interacción, debido al tiempo y a la diversidad de experiencias que las niñas y los niños comparten en la escuela; además, señala que fortalecer estas habilidades contribuye al bienestar general y al logro de competencias del Currículo Nacional, reportando beneficios como mejor gestión de relaciones interpersonales, mejor desempeño académico escolar y menor presencia de conductas de riesgo, lo cual justifica diseñar estrategias didácticas sistemáticas para cuarto grado (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

Desde la evidencia comparada, la OCDE enfatiza que las habilidades sociales y emocionales son necesarias para el aprendizaje académico y se relacionan de manera consistente con resultados educativos y de vida, porque funcionan como predictores de bienestar, salud y oportunidades futuras; por ello, su desarrollo en la escuela no es accesorio, sino un componente formativo clave que puede potenciar la participación, la autorregulación y la adaptación

escolar, especialmente en edades donde se consolidan hábitos de convivencia y trabajo colaborativo (OECD, 2024).

En la línea de la mejora pedagógica, UNICEF Perú propone orientaciones para que docentes integren estrategias y recomendaciones destinadas a fortalecer habilidades socioemocionales en los estudiantes de inicial, primaria y secundaria, destacando que estas deben trabajarse de forma intencional desde la práctica de aula para favorecer relaciones respetuosas, climas de aula seguros y una convivencia que prevenga conflictos; en primaria, ello respalda la necesidad de implementar estrategias didácticas concretas (dinámicas cooperativas, acuerdos de aula, modelado y retroalimentación) orientadas a fortalecer habilidades sociales como empatía, comunicación asertiva y resolución pacífica de desacuerdos (UNICEF , 2024).

Dimensiones de las habilidades sociales:

Empatía: Capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprender sus emociones y puntos de vista. La empatía favorece el respeto, la solidaridad y la prevención de conflictos (Flores & Delgado, 2023).

Asertividad: Habilidad para expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de forma clara, directa y respetuosa, sin agredir ni someterse (Ahumada-Estrada & Orozco-Ocampo, 2021).

Resolución de conflictos: Capacidad para enfrentar desacuerdos de manera pacífica, buscando acuerdos mediante el diálogo y la cooperación (Sánchez & Rojas, 2024).

Colaboración: Competencia para trabajar con otros en la consecución de metas comunes, respetando las diferencias, compartiendo responsabilidades y valorando el aporte de cada integrante (MINEDU, 2022).

Autocontrol emocional: Capacidad para manejar adecuadamente las emociones, especialmente en situaciones de tensión, frustración o conflicto (Castro & Luna, 2023).

Estas dimensiones contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales y también fortalecen la autoestima, la comunicación efectiva y la adaptación social de los estudiantes, siendo clave en su proceso de formación integral.

II DISEÑO METODOLÓGICO

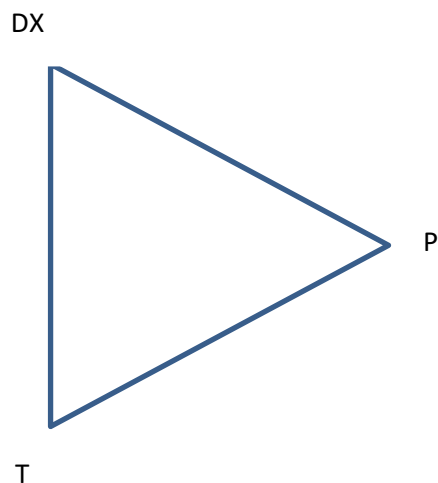
2.1. Tipo de investigación:

La investigación se desarrolla con enfoque cuantitativo, ya que se orienta a recopilar información susceptible de medición y a procesarla mediante procedimientos estadísticos, con la finalidad de describir el comportamiento de la variable en el grupo estudiado (Vega Umaña, 2022). Del mismo modo, se adopta un diseño no experimental, porque no se realiza manipulación intencional de la variable, sino que se observa el fenómeno tal como se presenta en su contexto educativo habitual (Vega Umaña, 2022). Además, el estudio es de corte transversal, debido a que la recolección de datos se efectúa en un único momento, lo que permite describir las características observadas en ese periodo específico (Vega Umaña, 2022; Manterola, 2023). Finalmente, el alcance es descriptivo–propositivo, es descriptivo porque se centra en precisar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los niños y elaborar un diagnóstico del estado del fenómeno en el aula, sin establecer relaciones causales (Martín, 2024); y es propositivo porque, con base en dicho diagnóstico, se formula una propuesta sustentada en la propuesta de estrategias didácticas para favorecer la mejora del desarrollo de las habilidades sociales entendiendo lo propositivo como un enfoque que parte de una necesidad identificada y descrita para plantear metas y estrategias de transformación (Romero Solano, 2024).

Dx: Datos de la evaluación diagnóstica

T: Desarrollo de las habilidades sociales

P: Propuesta de estrategias didácticas



2.2. Población, muestra.

La población estuvo integrada por 24 estudiantes de cuarto grado de la I.E. 14537. La muestra se conformó con los alumnos del aula correspondiente que participaron con autorización institucional y familiar, tomando en cuenta las condiciones de acceso y participación propias del entorno escolar. En concordancia con el corte transversal, el registro de evidencias se efectuó dentro del periodo establecido para el levantamiento de información, a fin de obtener un panorama fiel del nivel observado en ese momento (Manterola, 2023).

Tabla 1 Total, de estudiantes

Edad	Cantidad
4° grado	24
Total	24

2.3. Técnicas, instrumentos

Técnicas: Para la recopilación de datos se empleó la técnica de la observación, realizada de manera directa en el entorno natural de aprendizaje, ya que posibilita registrar información inmediata sobre las acciones y conductas infantiles vinculadas al desarrollo motor. En el nivel inicial, la observación continua y organizada se reconoce como un recurso fundamental para comprender el proceso de desarrollo e identificar fortalezas o necesidades de estimulación (Baca, 2025).

Instrumentos: Se utilizó una guía de observación, diseñada para ordenar el registro sistemático de los indicadores de la coordinación óculo-podal durante el desarrollo de las actividades planteadas; este tipo de instrumento se entiende como una herramienta

flexible que orienta y facilita la labor de observación y el análisis dentro de contextos educativos (Machín Álvarez et al., 2025)

2.4. Procedimientos

El tratamiento de los datos se efectuó mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes, puesto que se buscó caracterizar el comportamiento de la variable de desarrollo de las habilidades sociales y, a partir de esos resultados, fundamentar el diseño de la propuesta de estrategias didácticas, manteniendo el diagnóstico como punto de partida para la formulación de estrategias (Martín, 2024; Romero Solano, 2024).

2.5. Métodos de análisis de datos

El tratamiento de los datos se efectuó con estadística descriptiva, empleando frecuencias y porcentajes presentados en tablas y gráficos, lo que permitió una interpretación clara y objetiva de los resultados. Este análisis es adecuado cuando el propósito es describir y caracterizar un fenómeno educativo sin buscar relaciones causales entre variables (Creswell & Creswell, 2021).

III RESULTADOS

VARIABLE: HABILIDADES SOCIALES

Tabla 2 Empatía

INDICADORES	DESARROLLO ALCANZADO						TOTAL	
	Inicio		Proceso		Logrado			
	fr	%	fr	%	fr	%		
01	Identifica las emociones de sus compañeros.	5	20,8	11	45,8	8	33,4	24
02	Sabe escuchar activamente a sus compañeros	7	29,2	12	50	5	20,8	24
03	Se interesa por el bienestar de sus compañeros.	6	25	14	58,3	4	16,7	24
04	Acepta los puntos de vista de los demás.	7	29,2	12	50	5	20,8	24
05	Se pone en el lugar del otro ante una dificultad.	7	29,2	13	54,2	4	16,6	24
TOTAL		26,6%		51,7%		21,7%		100%

Nota: Resultados de la aplicación de la guía de observación

Interpretación:

En la dimensión empatía, los resultados de los 24 estudiantes muestran un desempeño predominantemente en el nivel Proceso (51,7%), lo que indica que la mayoría evidencia conductas empáticas en desarrollo, aunque aún requieren consolidación. En términos específicos, se observa mayor avance en interés por el bienestar de sus compañeros (58,3% en Proceso) y en ponerse en el lugar del otro ante una dificultad (54,2% en Proceso), lo que sugiere una tendencia favorable hacia la sensibilidad social; sin embargo, persisten proporciones relevantes en Inicio (26,6%), especialmente en saber escuchar activamente (29,2% en Inicio) y aceptar puntos de vista de los demás (29,2% en Inicio), reflejando que una parte del grupo aún presenta dificultades para atender, comprender y respetar perspectivas ajenas. Por su parte, el nivel Logrado alcanza 21,7%, destacando principalmente en identificar las emociones de sus

compañeros (33,4% en Logrado), lo cual evidencia que cerca de un tercio ya reconoce con mayor precisión estados emocionales de otros, aunque este logro no se mantiene con la misma fuerza en los demás indicadores. En conjunto, el patrón porcentual sugiere que el grupo se encuentra en una fase de progreso empático, con necesidad de reforzar prácticas sistemáticas de escucha, reconocimiento emocional y toma de perspectiva para incrementar el nivel logrado.

Tabla 3 Asertividad

INDICADORES	DESARROLLO ALCANZADO						TOTAL
	Inicio		Proceso		Logrado		
	fr	%	fr	%	fr	%	
01 Menciona sus ideas con claridad.	6	25	12	50	6	25	24
02 Defiende su decisión respetuosamente.	5	20,8	13	54,2	6	25	24
03 Dice “no” sin sentirse culpable.	7	29,2	10	41,6	7	29,2	24
04 Pide que le ayuden cuando lo necesita.	4	16,7	11	45,8	9	37,5	24
05 Espera su turno para hablar.	6	25	10	41,6	8	33,4	24
TOTAL		23,3%		46,7%		30%	100%

Nota: Resultados obtenidos de guía de observación

En la dimensión asertividad, los resultados de los 24 estudiantes evidencian un predominio del nivel Proceso (46,7%), lo que indica que, en general, el grupo se encuentra desarrollando habilidades para expresar ideas y necesidades de manera adecuada, aunque todavía con aspectos por fortalecer. Se aprecia mayor progreso en defender su decisión respetuosamente (54,2% en Proceso) y en mencionar sus ideas con claridad (50% en Proceso), lo que sugiere que una parte importante del alumnado ya logra comunicar su postura en situaciones cotidianas. No obstante, se mantienen porcentajes relevantes en Inicio (23,3%), especialmente en decir “no” sin sentirse culpable (29,2% en Inicio) y en esperar su turno para hablar (25% en Inicio),

reflejando dificultades para regular la participación y sostener límites personales. Por otro lado, el nivel Logrado alcanza un 30%, destacando pedir ayuda cuando lo necesita (37,5% en Logrado) y esperar su turno para hablar (33,4% en Logrado), lo que evidencia que cerca de un tercio del grupo muestra conductas asertivas más consolidadas. En conjunto, el patrón observado sugiere un asertividad en construcción, con avance sostenido, pero con necesidad de reforzar la autonomía para decir “no”, la autorregulación del turno y la comunicación respetuosa en diversas interacciones.

Tabla 4 Resolución de conflictos

INDICADORES	DESARROLLO ALCANZADO						TOTAL
	Inicio		Proceso		Logrado		
	fr	%	fr	%	fr	%	
01 Identifica situaciones de conflicto.	6	25	11	45,8	7	29,2	24
02 Propone soluciones pacíficas.	5	20,8	14	58,3	5	20,8	24
03 Acepta la mediación de un adulto.	6	25	12	50	6	25	24
04 Evita responder con agresividad.	4	16,6	13	54,2	7	29,2	24
05 Llega a acuerdos con sus compañeros.	5	20,8	12	50	7	29,2	24
TOTAL		21,7%		51,6%		26,7%	100%

Nota: Resultados obtenidos de la aplicación de la guía de observación

Interpretación:

En la dimensión resolución de conflictos, los resultados de los 24 estudiantes muestran un desempeño mayoritario en el nivel Proceso (51,6%), lo que indica que el grupo va desarrollando capacidades para reconocer y manejar desacuerdos, aunque aún requiere afianzamiento para lograr un desempeño estable. En los indicadores específicos, destaca proponer soluciones pacíficas con el porcentaje más alto en Proceso (58,3%), seguido de evitar responder con agresividad (54,2%), lo cual sugiere avances relevantes en la búsqueda de

alternativas y en el control de impulsos ante situaciones tensas. Sin embargo, persisten estudiantes en el nivel Inicio (21,7%), especialmente en identificar situaciones de conflicto (25%) y aceptar la mediación de un adulto (25%), evidenciando que una parte del grupo aún necesita apoyo para reconocer el conflicto a tiempo y solicitar/aceptar acompañamiento para resolverlo. Por otro lado, el nivel Logrado alcanza 26,7%, resaltando llegar a acuerdos con sus compañeros y evitar responder con agresividad (ambos con 29,2% en Logrado), lo que refleja que cerca de un tercio logra resolver desacuerdos de forma más autónoma y regulada. En conjunto, el patrón porcentual evidencia un progreso significativo en resolución de conflictos, con prioridad de fortalecimiento en identificación temprana del conflicto, aceptación de mediación y consolidación de acuerdos sostenidos.

Tabla 5 Colaboración

INDICADORES	DESARROLLO ALCANZADO						TOTAL
	Inicio		Proceso		Logrado		
	fr	%	fr	%	fr	%	
01 Comparte materiales con sus pares.	3	12,5	12	50	9	37,5	24
02 Cumple su rol dentro de un equipo.	6	25	10	41,7	8	33,3	24
03 Cooperera en actividades grupales.	7	29,2	13	54,2	4	16,7	24
04 Escucha y valora las ideas del grupo.	5	20,8	14	58,3	5	20,8	24
05 Ayuda a compañeros que lo necesitan.	5	20,8	11	45,8	8	33,3	24
TOTAL		21,6%		50%		28,3%	100%

Nota: Resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de evaluación diagnóstica

Interpretación:

En estos indicadores de trabajo cooperativo, los resultados de los 24 estudiantes evidencian un predominio del nivel Proceso (50%), lo que refleja que la mayoría participa y coopera de manera incipiente pero sostenida, aunque todavía requiere consolidar conductas colaborativas de forma constante. A nivel específico, se observa mayor avance en escuchar y valorar las ideas del grupo (58,3% en Proceso) y cooperar en actividades grupales (54,2% en Proceso), lo cual indica disposición a interactuar y a integrarse en dinámicas colectivas; sin embargo, en este último indicador también se presenta el porcentaje más alto en Inicio (29,2%), sugiriendo que a un grupo importante aún le cuesta mantener cooperación continua durante la actividad. Por otro lado, el nivel Logrado alcanza 28,3%, destacando especialmente compartir materiales con sus pares (37,5% en Logrado) y ayudar a compañeros que lo necesitan (33,3% en Logrado), evidenciando que cerca de un tercio manifiesta conductas prosociales más consolidadas. En conjunto, aunque el grupo muestra avances favorables hacia la colaboración, el 21,6% que permanece en Inicio —particularmente en cumplir su rol dentro de un equipo (25%)— señala la necesidad de reforzar la responsabilidad compartida, la escucha activa y el apoyo mutuo mediante experiencias guiadas y repetidas de trabajo en equipo.

Tabla 6 Autocontrol emocional

INDICADORES	DESARROLLO ALCANZADO							TOTAL
	Inicio		Proceso		Logrado			
	fr	%	fr	%	fr	%		
01 Comparte materiales con sus pares.	8	33,3	12	50	4	104,2	24	
02 Cumple su rol dentro de un equipo.	5	20,8	13	54,7	6	25	24	
03 Cooperar en actividades grupales.	5	20,8	12	50	7	29,2	24	
04 Escucha y valora las ideas del grupo.	6	25	11	45,8	7	29,2	24	

05	Ayuda a compañeros que lo necesitan.	4	16,7	13	54,7	7	29,2	24
TOTAL			23,3%		50,8%		25,9%	100%

Nota: Resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de evaluación diagnóstica

Interpretación:

En la dimensión autocontrol emocional, los resultados de los 24 estudiantes se concentran principalmente en el nivel Proceso (50,8%), lo que evidencia que la mayoría va regulando sus emociones y conductas en situaciones sociales, aunque todavía necesita fortalecer esa autorregulación para sostenerla con mayor estabilidad. En los indicadores, se observa un mayor avance en cumplir su rol dentro de un equipo (54,7% en Proceso) y ayudar a compañeros que lo necesitan (54,7% en Proceso), lo que sugiere progresos en el control de impulsos y en respuestas ajustadas al trabajo colectivo. No obstante, permanece un porcentaje importante en Inicio (23,3%), destacando compartir materiales con sus pares con el valor más alto en este nivel (33,3%), lo que indica que a varios niños aún les cuesta regular emociones como frustración o enojo al momento de compartir. Por su parte, el nivel Logrado alcanza 25,9%, con mejores desempeños en cooperar en actividades grupales, escuchar y valorar ideas y ayudar a quien lo necesita (29,2% en Logrado), mostrando que cerca de un tercio ya expresa conductas de autocontrol más consolidadas. Nota técnica: en el indicador 01, el porcentaje consignado en “Logrado” aparece como 104,2%, lo cual es inconsistente; considerando la frecuencia (4 de 24), el valor correcto sería 16,7%, por lo que conviene corregir ese dato antes de la versión final del informe.

IV DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos en los 24 estudiantes de cuarto grado de la I.E.P. 10991–Mórrope permiten sostener que el nivel de desarrollo de las habilidades sociales se ubica predominantemente en “Proceso”, con porcentajes cercanos o superiores al 46% en todas las dimensiones evaluadas (empatía, asertividad, resolución de conflictos, colaboración y autocontrol emocional). Este patrón evidencia que la mayoría de niños ya manifiesta conductas sociales pertinentes, pero aún no las consolida de manera estable en diversas situaciones de interacción, lo cual es coherente con diagnósticos escolares donde se identifica que las habilidades sociales pueden estar presentes, aunque su expresión varía según rasgos personales, estado de ánimo y características del contexto, haciendo necesario fortalecerlas desde experiencias sistemáticas de aula (Porraset et al., 2023).

En la empatía, el predominio del nivel Proceso (51,7%) sugiere una base favorable para la convivencia, principalmente por el avance en el interés por el bienestar de los compañeros y la toma de perspectiva ante dificultades; sin embargo, la persistencia de porcentajes relevantes en Inicio (26,6%) en escucha activa y aceptación de puntos de vista muestra un nudo crítico: una parte del grupo aún necesita aprender a atender, comprender y validar al otro como condición para relaciones más respetuosas. De manera similar, en la colaboración (50% en Proceso) se aprecia disposición a cooperar y valorar ideas, pero todavía existen dificultades para sostener la cooperación y cumplir el rol dentro del equipo, lo cual coincide con contextos escolares rurales o multigrado donde se reporta un desarrollo “regular” o medianamente competente y se recomienda intervenir mediante estrategias docentes explícitas (modelado, instrucción y reforzamiento) para estabilizar conductas colaborativas y empáticas (Valiente, 2021).

Respecto al asertividad, el Proceso (46,7%) y el Logrado (30%) reflejan un avance importante en la comunicación de ideas y en la búsqueda de ayuda; no obstante, el Inicio se mantiene especialmente en decir “no” sin culpa y regular el turno de participación, lo que sugiere que el grupo requiere fortalecer autonomía, límites personales y autorregulación comunicativa para evitar respuestas pasivas o impulsivas. En resolución de conflictos, el predominio de Proceso (51,6%) con avances en proponer soluciones pacíficas y evitar agresividad es un resultado alentador; aun así, los porcentajes en Inicio en identificación del conflicto y aceptación de mediación indican que todavía se necesita acompañamiento para reconocer tempranamente el problema y sostener acuerdos. Esta lectura dialoga con experiencias de intervención con dinámicas grupales en cuarto grado, donde se comprueba que actividades estructuradas, repetidas y evaluadas con pre y posttest contribuyen a elevar niveles de desempeño social y mejorar la convivencia escolar (Alcántara & Pérez, 2024).

En el autocontrol emocional, el Proceso (50,8%) revela que la mayoría va regulando emociones en contextos sociales, aunque todavía no lo hace con constancia, especialmente cuando debe compartir materiales o tolerar frustraciones. Este resultado reafirma que las habilidades sociales y emocionales no se consolidan solo por exposición cotidiana, sino por experiencias educativas intencionales que entren en la autorregulación, la escucha y la cooperación. En esa línea, investigaciones basadas en estrategias pedagógicas con juegos y recursos lúdicos muestran que convertir el aprendizaje socioemocional en propuestas concretas (por ejemplo, actividades guiadas y materiales aplicables en aula) favorece el desarrollo de habilidades conversacionales, emocionales y de convivencia, lo que resulta pertinente para reforzar las dimensiones que en Mórrope aún permanecen en Inicio (Olejua et al., 2022). Finalmente, para resguardar la calidad del reporte, es indispensable corregir la inconsistencia porcentual detectada en un indicador del autocontrol emocional (frecuencia 4 de 24), ya que la

depuración de datos fortalece la validez de la interpretación y la toma de decisiones pedagógicas derivadas del diagnóstico.

El sustento de la propuesta de estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales se vuelve plenamente pertinente al considerar que, en el diagnóstico, los estudiantes de cuarto grado se ubicaron mayoritariamente en el nivel Proceso en las dimensiones de empatía, asertividad, resolución de conflictos, colaboración y autocontrol emocional, lo que evidencia avances reales, aunque todavía inestables. En ese escenario, la estrategia didáctica se comprende como una decisión pedagógica intencional que organiza de manera coherente lo que se espera lograr, cómo se va a enseñar, con qué recursos y cómo se evaluará, evitando acciones aisladas y asegurando una ruta formativa sostenida dentro del aula. Así, la propuesta no se justifica como un conjunto de “actividades sueltas”, sino como una intervención planificada que responde a necesidades específicas del grupo (por ejemplo, escucha activa, respeto por puntos de vista, decir “no” con seguridad, turnos de participación y cumplimiento de roles), lo que coincide con la visión de estrategia didáctica como articulación deliberada de objetivos, procedimientos y evaluación para promover aprendizajes significativos y progresivos (Martínez, 2024).

Desde el plano metodológico, la propuesta se sostiene en la lógica de que toda estrategia didáctica efectiva requiere planificación, ejecución y evaluación como dimensiones integradas, ya que el desarrollo de habilidades sociales demanda continuidad, seguimiento y ajustes. En la planificación, se anticipan propósitos socioemocionales concretos (p. ej., “escucha con respeto”, “negocia acuerdos”, “regula emociones al compartir”); en la ejecución, se implementan dinámicas estructuradas de interacción (roles, normas, metas compartidas, dramatizaciones, trabajos en equipo con consignas claras); y en la evaluación, se recogen evidencias observables para retroalimentar y reorientar la enseñanza. En esta perspectiva, la retroalimentación formativa se vuelve el mecanismo clave para consolidar conductas: permite

reconocer avances, señalar aspectos por mejorar y ajustar la mediación docente para que el desempeño pase de “Proceso” a “Logrado” de forma sostenida, con decisiones pedagógicas basadas en evidencias del aula (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

En cuanto al sustento empírico y pedagógico de la propuesta, los resultados diagnósticos muestran que el grupo necesita oportunidades frecuentes y guiadas para practicar habilidades sociales dentro de situaciones reales de convivencia escolar; por ello, el aprendizaje cooperativo se convierte en una vía metodológica coherente, porque estructura la interacción y transforma la convivencia en parte del aprendizaje. Al incorporar interdependencia positiva, responsabilidades compartidas, turnos de participación, metas comunes y acuerdos de comunicación, la estrategia crea condiciones para fortalecer empatía, asertividad, colaboración y manejo de conflictos de manera simultánea, especialmente en estudiantes que aún presentan dificultades para escuchar, respetar ideas ajenas, sostener límites personales o cumplir roles en el equipo. En esa línea, se respalda que cuando aumenta la implementación de dinámicas cooperativas, también tiende a incrementarse el desarrollo de habilidades sociales en primaria, lo cual aporta consistencia a que la propuesta se centre en experiencias cooperativas sistemáticas y no esporádicas (Moscoso, 2022).

En el nivel teórico del desarrollo cognitivo, el diseño de las estrategias didácticas se ajusta a las características evolutivas propias de cuarto grado, donde predomina el pensamiento concreto y la comprensión mejora cuando el aprendizaje se apoya en experiencias observables, organización de información y justificación con referentes cercanos. Por ello, la propuesta se fortalece cuando plantea actividades en las que el estudiante clasifica, compara, explica con ejemplos, toma decisiones en situaciones cotidianas y construye acuerdos con base en evidencias simples (reglas del grupo, situaciones problemáticas del aula, dilemas sociales breves). Bajo esta lógica, la estrategia didáctica debe pasar de “decir cómo comportarse” a hacer que practiquen conductas sociales mediante tareas concretas y repetidas: escuchar en

parejas con consignas, resolver conflictos simulados con guías, negociar normas en equipo, registrar acuerdos y evaluar el cumplimiento del rol. Este enfoque resulta coherente con la pertinencia de metodologías activas y concretas que permiten transitar de lo tangible a lo simbólico con mayor comprensión en edades escolares (Tuarez et al., 2025).

Complementariamente, la teoría sociocultural aporta un sustento decisivo porque explica que el aprendizaje se potencia cuando ocurre en interacción y con mediación; en habilidades sociales esto es central, ya que los estudiantes aprenden a convivir conviviendo, pero bajo condiciones guiadas. En la propuesta, la zona de desarrollo próximo se operacionaliza ofreciendo andamiajes temporales: modelado de cómo escuchar y responder, preguntas guía para reconocer emociones y perspectivas, pistas graduadas para negociar acuerdos, rúbricas simples de convivencia y apoyo de pares con mayor dominio. De este modo, habilidades que algunos estudiantes aún no logran de forma autónoma (aceptar mediación, identificar el conflicto temprano, respetar turnos, sostener colaboración) se vuelven alcanzables con acompañamiento docente y práctica en escenarios estructurados, retirando ayudas a medida que emerge la autorregulación social (Silupu, 2024).

Finalmente, el sustento teórico del aprendizaje social permite fundamentar estrategias específicas para pasar de “Proceso” a “Logrado”, debido a que muchas conductas sociales se adquieren por observación, práctica y ajuste dentro de un entorno seguro. Por eso, la propuesta se fortalece al incluir role-play (dramatización), demostraciones breves, práctica guiada de respuestas asertivas (“decir no” con respeto), guiones de comunicación, retroalimentación inmediata y acuerdos de aula visibles, porque estas acciones convierten la habilidad social en una conducta ensayable y perfeccionable. Además, la propuesta puede enriquecerse con actividades variadas que activen formas diversas de participación (dialogar, representar, construir, reflexionar, cooperar), favoreciendo tanto la dimensión interpersonal como la

autorregulación emocional, lo que contribuye a consolidar empatía, colaboración y autocontrol en la vida cotidiana del aula (Zaragoza, 2024).

La propuesta de estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991–Mórrope se elaboró a partir de los hallazgos obtenidos en la guía de observación, los cuales evidenciaron que la mayoría de estudiantes se ubica en un nivel de desarrollo en proceso en dimensiones como empatía, asertividad, colaboración, resolución de conflictos y autocontrol emocional; por ello, se diseñaron actividades intencionales y secuenciadas acordes con la edad y características evolutivas del grupo, privilegiando experiencias concretas, dinámicas cooperativas, dramatizaciones, acuerdos de aula y retroalimentación constante para consolidar conductas sociales esperadas. Asimismo, la propuesta se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, al incorporar mediación docente, andamiaje y trabajo entre pares dentro de la zona de desarrollo próximo para que los estudiantes logren progresivamente mayor autonomía social, y en la teoría del aprendizaje social de Bandura, al integrar modelado, práctica guiada y refuerzo de conductas prosociales, de modo que los niños aprendan habilidades sociales observando, ensayando y ajustando sus respuestas en situaciones reales y simuladas de convivencia escolar.

V PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Denominación:

Estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991- Mórrope.

4.2. Fundamentación

La propuesta de tesis “Estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991–Mórrope” se fundamenta en la problemática evidenciada en el aula, donde una proporción significativa de estudiantes presenta dificultades para consolidar conductas sociales necesarias para una convivencia armónica y un trabajo escolar cooperativo, tales como escuchar activamente, respetar puntos de vista, regular emociones al compartir, sostener límites personales de forma asertiva y resolver conflictos mediante el diálogo. Esta situación se confirma con los resultados del diagnóstico mediante guía de observación, en el que predomina el nivel Proceso en las dimensiones de empatía, asertividad, resolución de conflictos, colaboración y autocontrol emocional, lo que indica avances importantes, pero aún inestables y con necesidad de acompañamiento sistemático para transitar hacia un nivel Logrado. En consecuencia, la propuesta se orienta a intervenir pedagógicamente con acciones planificadas, pertinentes a la edad y al contexto escolar, que generen oportunidades reales, repetidas y guiadas para practicar habilidades sociales dentro de experiencias de aula.

Desde el sustento teórico, la propuesta se respalda en la teoría sociocultural de Vygotsky, que explica que el desarrollo de habilidades no ocurre de manera aislada, sino que se construye en interacción con otros mediante la mediación del lenguaje, los acuerdos sociales y las herramientas culturales; por ello, se plantea el aula como un espacio intencional de interacción donde el estudiante aprende a convivir conviviendo, pero con andamiajes

progresivos. En esa línea, las estrategias se diseñan para operar dentro de la zona de desarrollo próximo, proponiendo tareas sociales que los niños aún no logran con autonomía plena (por ejemplo, negociar acuerdos, aceptar mediación, escuchar y responder con respeto), pero que sí pueden alcanzar con apoyo temporal del docente o de pares más competentes; dicho apoyo se concreta en modelado, consignas claras, roles cooperativos, preguntas guía, normas compartidas, mediación de conflictos y retroalimentación formativa, retirando gradualmente el soporte a medida que el estudiante interioriza pautas de autorregulación y convivencia.

De manera complementaria, la propuesta se sostiene metodológicamente en la teoría del aprendizaje social de Bandura, la cual plantea que gran parte de la conducta se aprende por observación e imitación de modelos significativos y por la valoración de las consecuencias, incorporando además la autoeficacia como motor para perseverar en conductas socialmente competentes. En coherencia con ello, las estrategias didácticas priorizan el modelado explícito de conductas prosociales (cómo escuchar, cómo pedir la palabra, cómo decir “no” con respeto, cómo calmarse y negociar), el ensayo conductual mediante dramatizaciones y juegos de roles, la práctica guiada en situaciones cooperativas, y el refuerzo y retroalimentación inmediata para ajustar respuestas y consolidar repertorios sociales adecuados. Así, el aula se convierte en un escenario de aprendizaje observacional y práctico donde los estudiantes no solo conocen “qué está bien”, sino que practican, corrigen y afianzan habilidades sociales en situaciones estructuradas que progresan en complejidad.

4.5. Programa de talleres

TALLERES	PROPÓSITO
“La flor que quería ser feliz”	Que las y los estudiantes desarrollen empatía al reconocer y explicar emociones propias y ajenas presentes en el cuento “La flor que quería ser

	feliz”, poniéndose en el lugar de los personajes durante la dramatización y practicando respuestas verbales y no verbales de apoyo (escucha activa, respeto, inclusión y valoración de la diferencia) en situaciones reales o hipotéticas del aula.
"El lápiz de Nico"	Al finalizar, las y los estudiantes representan el guion "El lápiz de Nico", identifican emociones (tristeza, preocupación, tranquilidad) y demuestran empatía al ofrecer ayuda y palabras de aliento en situaciones similares del aula.
"El recreo de Luna"	Al finalizar, las y los estudiantes dramatizan el guion “El recreo de Luna”, identifican cómo se siente una compañera nueva, explican qué acciones la ayudan a integrarse y proponen compromisos concretos para incluir y apoyar a sus compañeros durante el recreo y en el aula, usando un lenguaje respetuoso.
"El secreto del valor"	Desarrolla el asertividad al reconocer una situación de invasión de derechos (tomar objetos sin permiso) y al expresar, mediante una dramatización, lo que piensa y siente usando frases en primera persona (“Yo siento...”, “Yo necesito...”) y peticiones respetuosas (“Por favor...”), manteniendo una postura corporal calmada y buscando acuerdos con sus compañeros.
"La tarjeta de cumpleaños"	Al finalizar la sesión, las y los estudiantes expresan aprecio y opiniones mediante mensajes asertivos (cumplidos y agradecimientos) y los representan en una dramatización, cuidando el lenguaje verbal y no verbal (mirada, postura y tono) para fortalecer vínculos de amistad y convivencia respetuosa.
"El Juego de la Amistad"	El estudiante participa en un taller de dramatización para identificar un conflicto cotidiano, practicar el diálogo respetuoso, proponer alternativas y

	llegar a acuerdos, fortaleciendo su resolución de conflictos en situaciones de convivencia.
--	---

4.6. Desarrollo de los talleres

“La flor que quería ser feliz”

Título de la sesión	“La flor que quería ser feliz”: dramatizamos para comprender cómo se siente el otro y responder con respeto.
Tiempo referencial	90 minutos (ajustable según la realidad del aula).
Competencia	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
Capacidad	Interactúa con todas las personas (escucha, respeta, incluye y considera el punto de vista de los demás).
Desempeño	Muestra un trato respetuoso e inclusivo con sus compañeros de aula y considera las propuestas de sus compañeros en actividades colectivas de convivencia.
Enfoques y fundamentos	Vygotsky: aprendizaje en interacción social, andamiaje y zona de desarrollo próximo. Bruner: aprendizaje por descubrimiento guiado, secuencia enactiva–icónica–simbólica y andamiaje.
Materiales	Texto impreso o digital del cuento Tarjetas de emociones (alegría, tristeza, inseguridad, orgullo, calma, etc.)

	<p>Cintas/etiquetas de roles (Lila, pajarito, flores del jardín, narrador/a)</p> <p>Elementos simples de utilería (flores de papel, pañuelos, cartulina verde para “jardín”)</p> <p>Cartel “Frasas que ayudan”</p> <p>Rúbrica o lista de cotejo</p> <p>Papelotes y plumones</p>
--	---

Propósito de la sesión

Que las y los estudiantes desarrollen empatía al reconocer y explicar emociones propias y ajenas presentes en el cuento “La flor que quería ser feliz”, poniéndose en el lugar de los personajes durante la dramatización y practicando respuestas verbales y no verbales de apoyo (escucha activa, respeto, inclusión y valoración de la diferencia) en situaciones reales o hipotéticas del aula.

Momento	Actividades (redacción narrativa en presente)
Inicio	<p>Recibo a las y los estudiantes en círculo y establezco un clima de confianza: recordamos la norma “nos escuchamos sin interrumpir y respetamos las opiniones”. Presento una flor de papel pequeña y pregunto: “¿Qué podría sentir una flor que se compara con otras?”; recojo ideas y las conecto con experiencias del aula (cuando alguien se siente menos por su tamaño, color, voz o habilidad). Leo el cuento en voz expresiva y, en cada pausa clave, invito a que</p>

identifiquen la emoción usando tarjetas (representación icónica). Modelo la escucha activa mirando a quien habla, asintiendo y reformulando: “Entonces, tú dices que Lila se siente triste porque...”. Con este andamiaje, organizo a los grupos y explico que la dramatización nos ayudará a ponernos en el lugar del otro para responder con apoyo, no con burla.

Desarrollo

Organizo equipos de 5 a 6 integrantes y asigno roles (Lila, pajarito, flores del jardín y narrador/a). Primero, realizamos una dramatización guiada: representamos una escena corta conmigo como narrador/a, para que observen gestos, tono y movimientos (representación enactiva). Luego, cada equipo ensaya su versión y descubre qué decir y hacer para que el mensaje sea empático: se plantean preguntas como “¿Qué necesita Lila en este momento?” y “¿Qué palabras la harían sentirse valorada?”. Acompaño el ensayo con preguntas y apoyos breves según la zona de desarrollo próximo: sugiero opciones de frases, invito a mirar a los ojos y a mantener una postura amable, y pido que integren a todos los miembros del equipo. Cada grupo presenta su dramatización al aula; después de cada presentación, el público comparte un comentario respetuoso usando el protocolo “Veo–Siento–Propongo”: “Veo que...”, “Siento que...”, “Propongo que...”. Construimos juntos el cartel “Frases que ayudan” y lo dejamos visible como herramienta para la convivencia diaria.

Cierre

Invito a una breve metacognición: en parejas, responden “¿Qué emoción identifiqué mejor hoy?” y “¿Qué hice para ayudar a mi compañero/a durante el trabajo?”. Realizamos una puesta en común y conecto la moraleja con la vida del aula: cada persona es valiosa y la empatía se nota cuando escuchamos, incluimos y cuidamos cómo hablamos. Como cierre simbólico, cada estudiante escribe en un pétalo de papel una frase empática que se compromete a usar en la semana y la pegamos en el mural del “jardín de la clase”.

Finalmente, retroalimentación destacando acciones observables (mirar, escuchar, esperar turno, ofrecer ayuda) y acordamos aplicar estas conductas en recreo y trabajo en equipo.

Criterios de evaluación (2)	Evidencias	Instrumento sugerido
Reconoce y explica emociones de los personajes (y de sus pares) sustentando con hechos del cuento y del diálogo grupal.	Durante el ensayo y la puesta en común, nombra la emoción (p. ej., tristeza, inseguridad, alegría) y justifica con una frase o acción del texto.	Lista de cotejo de empatía (observación directa).
Responde de manera empática en la dramatización: escucha activamente, usa un lenguaje respetuoso e inclusivo y propone apoyo al otro.	En escena y en el trabajo en equipo, utiliza expresiones de ayuda, respeta turnos, evita burlas y considera ideas de sus compañeros.	Rúbrica breve de desempeño en dramatización.

Nota de alineación curricular: Competencia, capacidades y desempeños tomados del material curricular de 4.º grado elaborado por la Dirección de Educación Primaria (DIGEBR) del MINEDU.

Taller 2: "El lápiz de Nico"

Área	Personal Social
Duración	90 minutos (1 sesión)
Estrategia	Taller de dramatización con diálogo reflexivo

Producto/Evidencia	Participación en la dramatización y acuerdos de aula (compromiso de ayuda)
---------------------------	---

2. Alineación curricular

Competencia del área	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
Capacidad relacionada	Interactúa con todas las personas: escucha, respeta ideas, reconoce emociones y actúa con consideración.
Desempeño esperado	Reconoce cómo se sienten sus compañeros en situaciones del aula, escucha activamente y propone o realiza acciones de apoyo sin burlas ni exclusión.
Propósito de la sesión	Al finalizar, las y los estudiantes representan el guion "El lápiz de Nico", identifican emociones (tristeza, preocupación, tranquilidad) y demuestran empatía al ofrecer ayuda y palabras de aliento en situaciones similares del aula.
Enfoque pedagógico	Aprendizaje sociocultural y colaborativo: el grupo construye significados mediante el diálogo y la mediación del docente (Vygotsky) y aprende por descubrimiento guiado con andamiaje y progresión de lo vivido a lo simbólico (Bruner).

3. Materiales y recursos

Texto/guion	Guion impreso o proyectado de "El lápiz de Nico".
--------------------	---

Utilería simple	Lápices (2-3), cuadernos/hojas, una mesa y sillas para simular el aula, tajador (opcional).
Tarjetas emocionales	Tarjetas con emojis/palabras: tristeza, preocupación, tranquilidad, alegría.
Organizadores	Cartulina o papelote para acuerdos: "Así ayudamos en 4.º".
Evaluación	Lista de cotejo breve (empatía) y ticket de salida.
Ambiente	Aula con espacio despejado al frente para representar la escena.

Momento	Acciones (narrativa en presente)	Mediación y metodología (Vygotsky - Bruner)
INICIO		
Inicio	(15')	
	Recibo al grupo con un saludo cercano y propongo una pregunta detonante: "¿Qué haces cuando olvidas un material y te sientes preocupado?". Escucho varias respuestas y recupero experiencias reales del aula para activar saberes previos. Luego presento el propósito: hoy representamos una escena corta para aprender a mirar, escuchar y ayudar. Establecemos acuerdos para dramatizar (respetar turnos, no burlarse, hablar con voz clara) y asigno roles de manera voluntaria o por sorteo. Finalmente, muestro tarjetas de emociones y pido que identifiquen cuándo las han sentido en la escuela.	Vygotsky: inicio desde experiencias compartidas; el lenguaje guía la comprensión de emociones y normas. Genero interacción y co-construcción de significados. Bruner: conecto con conocimientos previos y presento la tarea como reto; preparo la exploración guiada.

<p>DESARROLLO</p> <p>Desarrollo (60')</p> <p>Primero leo el guion en voz alta con entonación y pausas, mientras el grupo sigue el texto. Planteo preguntas breves para comprender: "¿Qué le pasa a Nico? ¿Qué necesita?". Organizo equipos: un grupo dramatiza y otros observan con una consigna clara (anotar una emoción y una acción empática que vean).</p> <p>Modelamos la escena una vez (ensayo guiado) y luego el equipo representa el guion. Durante la representación, detengo en un momento clave (cuando Nico baja la mirada) y pido al público que proponga frases de ayuda; el equipo incorpora una de esas propuestas y continúa. Después realizamos el diálogo reflexivo con las preguntas del guion y ampliamos con situaciones del aula: "Si a alguien se le rompe el lápiz o se queda sin cuaderno, ¿qué hacemos como grupo?". Con las ideas, construimos un papelote de acuerdos de empatía y lo dejamos visible.</p>	<p>Vygotsky: trabajo colaborativo y apoyo en la ZDP; ofrezco andamiaje con preguntas, pausas y modelado, y los pares aportan soluciones.</p> <p>Bruner: descubrimiento guiado; paso de la acción (representar) a lo icónico (tarjetas/gestos) y a lo simbólico (acuerdos escritos).</p>
<p>CIERRE</p> <p>Cierre (15')</p> <p>Invito a que cada estudiante complete un "ticket de salida": escribe una emoción que identificó en Nico y una acción concreta de ayuda que se compromete a realizar esta semana.</p> <p>Realizo una retroalimentación breve resaltando conductas observadas (escucha, ofrecimiento de materiales, palabras de</p>	<p>Vygotsky: internalización mediante reflexión y verbalización del compromiso.</p> <p>Bruner: metacognición y consolidación; cierro con</p>

calma) y refuerzo que la empatía se demuestra en acciones. Cerramos con un compromiso grupal leído en voz alta y una autoevaluación rápida con el "semáforo": verde (lo práctico), amarillo (a veces), rojo (necesito ayuda) para escuchar y ayudar.	síntesis y transferencia a nuevas situaciones.
---	--

5. Criterios de evaluación (2)

Criterio	Indicadores observables	Evidencia / Instrumento
Reconoce emociones y necesidades del otro en la situación dramatizada.	Identifica verbalmente cómo se siente Nico y justifica con señales (baja la mirada, expresa preocupación).	Intervenciones orales en el diálogo y lista de cotejo (docente).
Demuestra empatía mediante palabras y acciones de ayuda durante la dramatización y el trabajo grupal.	Propone u ofrece apoyo (presta material, da una frase de ánimo) sin burlas, respetando turnos y acuerdos.	Participación en la representación, ticket de salida (compromiso).

TALLER 3 “El recreo de Luna”

Datos de la sesión	
Título de la sesión	El recreo de Luna (dramatización para practicar empatía e inclusión)

Competencia	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
Desempeño	Reconoce y comunica emociones propias y de sus compañeros; escucha con atención, respeta turnos y realiza acciones de apoyo (invitar, esperar, enseñar y compartir) para incluir a quien lo necesita, especialmente cuando un compañero es nuevo.
Propósito de la sesión	Al finalizar, las y los estudiantes dramatizan el guion “El recreo de Luna”, identifican cómo se siente una compañera nueva, explican qué acciones la ayudan a integrarse y proponen compromisos concretos para incluir y apoyar a sus compañeros durante el recreo y en el aula, usando un lenguaje respetuoso.
Tiempo estimado	45 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Guion impreso “El recreo de Luna” (1 por grupo). • 1 pelota liviana. • Tarjetas de emociones o caritas. • Carteles de roles (Narrador/a, Luna, Sofía, Diego, Grupo). • Tizas/cinta para delimitar el “patio” (escenario). • Hojas y plumones para el “Acuerdo del recreo inclusivo”. • Lista de cotejo y tarjetas de observador empático.

Texto base para dramatizar (resumen del guion)	
Escenario	Patio. Hay una pelota. Se escuchan risas de fondo.
Personajes	Narrador/a; Luna (nueva); Sofía (invita); Diego (organiza); Grupo (2 o 3).
Guion	Luna se siente sola y con vergüenza por ser nueva; sus compañeros la invitan, enseñan y esperan su ritmo para que participe.

Preguntas para dialogar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sentía Luna al inicio? ¿Qué señales mostró? • ¿Qué hicieron Sofía y Diego para incluirla? • Si llega un compañero nuevo, ¿cómo le das la bienvenida?
--------------------------------	---

Secuencia metodológica

Momento	Secuencia metodológica (narrativa en presente)	Sustento (Vygotsky y Bruner)
Inicio	<p>Saludo y presento el reto del día: aprender a incluir a un compañero que se siente solo en el recreo. Activo saberes previos con una conversación breve: “¿Alguna vez has sido nuevo en un lugar?”; escucho respuestas y valido emociones sin juzgar. Establezco acuerdos para la dramatización: respeto, escucha activa, turnos y cuidado del cuerpo. Presento el propósito: reconocer cómo se siente Luna y practicar acciones empáticas para integrarla.</p>	<p>Vygotsky: interacción social y lenguaje para construir significado; el docente media la convivencia.</p> <p>Bruner: andamiaje inicial y preguntas que guían a inferir emociones (descubrimiento guiado).</p>
Desarrollo	<p>1) Comprendo el guion: leo de forma expresiva “El recreo de Luna” y, con preguntas guía, identificamos emociones y señales.</p> <p>2) Organizo equipos y roles: formo grupos, asigno personajes y recuerdo que el objetivo es incluir y apoyar.</p> <p>3) Ensayo con apoyo: practican gestos y desplazamientos y luego</p>	<p>Vygotsky: trabajo colaborativo y Zona de Desarrollo Próximo con apoyo gradual.</p> <p>Bruner: representaciones</p>

<p>el diálogo; ofrezco frases modelo y retroalimentación.</p> <p>4) Dramatizo y observo: cada grupo presenta; los observadores registran acciones empáticas. Después, compartimos una fortaleza y una mejora.</p> <p>5) Transfiero a la vida real: elaboramos el “Acuerdo del recreo inclusivo” con acciones concretas para recibir a un compañero nuevo.</p>	<p>enactiva (acción), icónica (registro) y simbólica (acuerdos); retiro progresivo del andamiaje.</p>
<p>Cierre</p> <p>Realizo una metacognición breve sobre lo aprendido y cada estudiante escribe un ticket de salida: “Hoy practico empatía cuando...”. Revisamos el cartel de acuerdos y elegimos un compromiso para aplicar desde el próximo recreo.</p>	<p>Vygotsky: reflexión colectiva para interiorizar aprendizajes.</p> <p>Bruner: síntesis y transferencia mediante verbalización y compromiso.</p>

Criterios de evaluación	Evidencias	Instrumento
<p>Identifica emociones y necesidades de Luna (y de otros) a partir de señales observables y las comunica con claridad.</p>	<p>Explica cómo se siente Luna, qué señales lo demuestran y propone una acción de ayuda pertinente.</p>	<p>Lista de cotejo (docente).</p>
<p>Demuestra empatía al incluir, escuchar y colaborar durante la dramatización, respetando normas y turnos.</p>	<p>Invita, espera, enseña y anima; coopera sin burlas ni exclusión.</p>	<p>Lista de cotejo y coevaluación.</p>

TALLER 4 “El secreto del valor”

Área	Personal Social
Grado y sección	4.º grado de Educación Primaria
Tiempo	90 minutos
Competencia	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con todas las personas. • Maneja conflictos de manera constructiva. • Construye y asume acuerdos y normas.
Dimensión	Asertividad (expresa opiniones, emociones y desacuerdos con respeto).
Desempeño	Expresa sus ideas, emociones y desacuerdos de manera clara y respetuosa, usando un tono firme y lenguaje adecuado; escucha a los demás y busca acuerdos sin agredir ni someterse, reconociendo derechos y responsabilidades.

Propósito de la sesión

Desarrolla el asertividad al reconocer una situación de invasión de derechos (tomar objetos sin permiso) y al expresar, mediante una dramatización, lo que piensa y siente usando frases en primera persona (“Yo siento...”, “Yo necesito...”) y peticiones respetuosas (“Por

favor...”), manteniendo una postura corporal calmada y buscando acuerdos con sus compañeros.

-Texto del cuento impreso: “El secreto del valor” (una copia para el docente y una por grupo).

-Carteles o tarjetas con “Frasas asertivas” (Yo siento..., Yo pienso..., Yo necesito..., Por favor..., Propongo...).

-Tarjetas de emociones (alegría, molestia, vergüenza, miedo, tranquilidad).

-Credenciales o cintas para roles: Ana, niño nuevo, amigos, testigos.

-Juguetes o materiales del aula para simular la situación (pelotas, bloques, cuerdas, etc.).

-Papelotes/hojas A3 y plumones para guion breve y storyboard.

-Reloj/cronómetro y cinta adhesiva.

-Lista de cotejo para la observación del desempeño.

Momento	Acciones del docente (Vygotsky + Bruner)
Inicio (15 min)	Inicio creando un clima seguro y recordando acuerdos de convivencia (respeto, turnos, no burlas). Planteo una situación breve con un juguete (representación enactiva de Bruner) y pregunto qué sienten cuando alguien toma algo sin permiso. Escucho, reformulo y modelo una respuesta asertiva en voz alta (“Yo me siento incómodo cuando... por favor devuélvelo”). Como mediador, brindo andamiaje con preguntas guía y tarjetas de emociones para ubicar la situación en la zona de desarrollo próximo: ayudo a pasar de “me enoja” a “expreso lo que siento y pido un cambio”.

Desarrollo (60 min)

Presento el cuento “El secreto del valor” y lo leo de forma expresiva. Guío la comprensión con preguntas (¿qué sucede?, ¿qué derecho se afecta?, ¿qué podría decir Ana?) y promuevo el descubrimiento guiado (Bruner): los estudiantes proponen alternativas y, con mi apoyo, construyen un “banco” de frases asertivas. Luego organizo a cada grupo con roles y entrego un storyboard simple (representación icónica) para que planifiquen la escena; acompaño con andamiaje: sugiero vocabulario, cuido el tono, invito a ensayar y a mejorar la postura corporal. Durante los ensayos, retroalimentación de manera breve y concreta, reforzando que el asertividad combina respeto + firmeza, evitando agresión o sumisión. Finalmente, cada grupo presenta su dramatización y el resto observa con una consigna: identificar una frase asertiva y un gesto adecuado.

Cierre (15 min)

Cierro con una asamblea breve de reflexión. Invito a que describan qué cambió cuando Ana habló con respeto y firmeza, y cómo se sintieron al decir “no” de manera adecuada. Relaciono lo aprendido con situaciones reales del aula (pedir turno, cuidar materiales, expresar desacuerdo) y construyo con ellos un compromiso: “Cuando algo me incomoda, lo digo con respeto”. Promuevo metacognición con preguntas: ¿qué frase te funcionó?, ¿qué harías diferente la próxima vez? Recojo autoevaluaciones rápidas (pulgar arriba/medio/abajo) y destaco avances individuales y grupales.

Criterios de evaluación (2)	Técnica	Instrumento
------------------------------------	----------------	--------------------

Expresa opiniones o desacuerdos con respeto y firmeza, usando frases en primera persona y una petición clara (sin insultar ni gritar).	Observación directa	Lista de cotejo
Escucha a los demás y mantiene autocontrol (tono calmado, espera turno, acepta acuerdos) durante la dramatización y la reflexión.	Observación directa	Lista de cotejo

TALLER 5 “La tarjeta de cumpleaños”

Área	Personal Social
Grado	4.º de primaria
Competencia	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
Desempeño	Expresa ideas, sentimientos y opiniones con respeto y claridad, escucha a los demás, regula el tono de voz y elige formas adecuadas de comunicación para convivir y participar sin agredir ni someterse.
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión, las y los estudiantes expresan aprecio y opiniones mediante mensajes asertivos (cumplidos y agradecimientos) y los representan en una dramatización, cuidando el lenguaje verbal y no verbal (mirada, postura y tono) para fortalecer vínculos de amistad y convivencia respetuosa.
Enfoque teórico- metodológico	Vygotsky: aprendizaje mediado por la interacción social, lenguaje y andamiaje en la ZDP. Bruner: aprendizaje por descubrimiento guiado y progresión de representaciones (enactiva, icónica y simbólica) durante la dramatización y la producción de la tarjeta.

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Texto del cuento impreso o proyectado. • Tarjetas blancas o cartulinas pequeñas (1 por estudiante) y sobres (opcional). • Lápices, borradores, plumones y colores. • Cartel “Frasas asertivas” (banco de expresiones) y tarjetas de situaciones. • Semáforo de comunicación (verde: asertivo, amarillo: mejorar, rojo: agresivo/pasivo). • Cinta masking o plumones para marcar
------------	--

Secuencia metodológica

Momento	Actividades (redacción en presente)
Inicio (10–15 min)	<p>Inicio con una dinámica breve de saludo y “cumplido rápido”: en círculo, cada estudiante dice una frase positiva corta a quien está a su derecha (por ejemplo: “Me gusta cómo ayudas en clase”). Modelamos que el mensaje es claro, respetuoso y sin burlas. Luego presento una tarjeta de cumpleaños real (representación icónica) y pregunto: ¿Cómo te sientes cuando alguien reconoce algo bueno de ti?, ¿qué palabras te ayudan a sentirte valorado/a? Escucho respuestas y registro en el pizarrón un banco de palabras (amable, responsable, divertido/a, etc.). Explico el reto de la sesión: practicar el asertividad para expresar aprecio y opiniones con respeto, como lo hace Carlos en el cuento. Acordamos normas de convivencia para dramatizar (escuchar, respetar turnos, no ridiculizar), y anticipo que trabajamos con</p>

	<p>apoyo entre pares y andamiaje del docente (ZDP), para que todos logren expresarse con seguridad.</p>
<p>Desarrollo (30–40 min)</p>	<p>Lectura dialogada del cuento “La tarjeta de cumpleaños”. Leo en voz alta y detengo en momentos clave para preguntar y guiar la comprensión: ¿por qué Carlos se pone nervioso?, ¿qué decide hacer?, ¿cómo reacciona Luis?</p> <p>Conecto las ideas con el asertividad: expresar lo que siento con honestidad y respeto.</p> <p>Construcción guiada de frases asertivas (Bruner: descubrimiento guiado). En plenario, armamos un “molde” de mensaje: “Yo valoro/agradezco... porque... y me hace sentir...”. Escribo ejemplos y los estudiantes proponen mejoras. Uso el semáforo: convertimos frases pasivas (“da igual”) o agresivas (“tú nunca”) en frases asertivas, con preguntas de apoyo (¿qué quieres decir exactamente?, ¿cómo suena más respetuoso?).</p> <p>Dramatización por equipos (representación enactiva). Cada grupo recibe roles y ensaya la escena: Carlos escribe y entrega la tarjeta a Luis, expresando su aprecio con tono firme y amable. Mientras ensayan, circulo ofreciendo andamiaje: sugiero vocabulario, recuerdo mirar al interlocutor, respirar y modular la voz. Un grupo presenta y el resto brinda retroalimentación breve usando el semáforo.</p> <p>Transferencia a situaciones cotidianas. En parejas, practican tres microescenas con tarjetas de situación: dar un cumplido, expresar una opinión distinta en un equipo, y pedir algo con respeto. Cada pareja elige una respuesta, la prueba y la ajusta con ayuda del compañero/a y del docente.</p> <p>Producción de una tarjeta real (representación simbólica). Cada estudiante</p>

	<p>elabora una tarjeta para un compañero/a: escribe un mensaje asertivo, lo revisa con una guía rápida (¿es claro?, ¿es respetuoso?, ¿dice por qué lo aprecio?), y finalmente la entrega con una frase breve en voz alta.</p>
<p>Cierre (10–15 min)</p>	<p>Cierro con una conversación metacognitiva: ¿qué hizo Carlos que fue asertivo?, ¿qué cambió en Luis y en el grupo cuando se expresaron con respeto?, ¿en qué momentos de la semana puedo usar una frase asertiva?</p> <p>Retomo el banco de expresiones y seleccionamos entre todos tres frases clave para la convivencia. Luego, cada estudiante completa una autoevaluación breve (salida): marca si hoy logra (a) expresar un cumplido claro y respetuoso y (b) cuidar su tono y mirada al hablar.</p> <p>Finalmente, felicito el esfuerzo y dejamos un compromiso visible en el aula: “En esta clase nos decimos lo bueno con respeto”.</p>

Evaluación

Criterios de evaluación (2)	Evidencias	Instrumento
<p>1) Expresa aprecio u opinión mediante un mensaje asertivo: usa palabras respetuosas, es claro/a y fundamenta (“porque...”), cuidando el tono de voz y el contacto visual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mensaje escrito en la tarjeta. • Intervención oral al entregar la tarjeta. 	<p>Lista de cotejo del docente.</p>
<p>2) Participa en la dramatización regulando su conducta social: respeta roles y turnos, escucha activamente y acepta retroalimentación sin burlas, promoviendo un clima de buen trato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la dramatización. • Participación en microescenas y 	<p>Lista de cotejo + autoevaluación breve.</p>

	retroalimentación con semáforo.	
--	---------------------------------	--

Taller 6 “El Juego de la Amistad”

1. Datos de la sesión

Grado y sección	4.º grado de primaria
Competencia	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
Capacidad priorizada	Maneja conflictos de manera constructiva (diálogo, mediación y acuerdos).
Desempeño	Recurre al diálogo para manejar conflictos, escucha a las partes, expresa su posición con respeto y propone acuerdos que cuidan la convivencia.
Propósito de la sesión	El estudiante participa en un taller de dramatización para identificar un conflicto cotidiano, practicar el diálogo respetuoso, proponer alternativas y llegar a acuerdos, fortaleciendo su resolución de conflictos en situaciones de convivencia.
Tiempo referencial	90 minutos (se ajusta según el horario).

2. Materiales y recursos

Para la dramatización	Tarjetas de personajes (Ana, Luis, Marta), tarjetas de “emociones” (alegría, enojo, sorpresa, calma), cintas o cartulinas para delimitar el “parque”, cuerda y/o pelota (según el guion), credenciales o cintillos de roles.
Para la mediación del conflicto	Cartel “Pasos para resolver conflictos” (Escucho - Expreso - Propongo - Acordamos - Revisamos), semáforo de la convivencia (rojo/amarillo/verde), reloj o cronómetro.
Para el trabajo cooperativo	Papelotes o cartulinas, plumones, post-its, cinta masking, fichas de acuerdos.
Para la evaluación	Lista de cotejo o rúbrica breve (Inicio/Proceso/Logrado), portafolio del aula (evidencias de acuerdos).
Ambiente	Aula despejada o patio; espacio para “escenario” y espacio para “círculo de diálogo”.

3. Secuencia metodológica

Momento	Acciones (narrativa en presente)	Mediación docente (Vygotsky/Bruner)
Inicio	Inicio el taller con una dinámica breve de bienvenida (“saludo de tres maneras”) para generar un clima de confianza. Planteo una situación problema: “A veces queremos jugar cosas distintas y nos molestamos;	Propicio interacción social significativa y construyo un andamiaje inicial con preguntas guía. Trabajo en la

<p>¿qué hacemos para no pelear?” Recojo ideas rápidas y las organizo en el pizarrón. Presento el propósito del taller y los acuerdos de convivencia (escuchar, respetar turnos, usar palabras amables). Activo saberes previos mostrando el “semáforo de la convivencia” y preguntando qué significa estar en rojo, amarillo o verde cuando surge un conflicto.</p>	<p>ZDP: modelo el lenguaje respetuoso y valido aportes para que el grupo avance desde lo que ya sabe hacia formas más elaboradas de diálogo.</p>
<p>Desarrollo</p> <p>Presento el cartel “Pasos para resolver conflictos” (Escucho - Expreso - Propongo - Acordamos - Revisamos) y lo explico con un ejemplo corto. Distribuyo roles (Ana, Luis, Marta) y entrego tarjetas con emociones para que cada equipo elija cómo se sienten los personajes. Ensayamos por partes: primero practicamos la escucha activa (mirar, no interrumpir, parafrasear), luego practicamos frases asertivas (“Yo siento... cuando... y necesito...”). Representamos el guion “El Juego de la Amistad” en pequeños grupos; mientras actúan, el resto observa con una consigna: identificar el conflicto, las emociones y la solución. Después de cada representación, realizo un “círculo de diálogo”: el público formula preguntas y propone alternativas de solución; el grupo actor decide, justifica y mejora su acuerdo. Finalmente, cada equipo redacta un acuerdo de juego (2-3 normas) y lo coloca en el mural de convivencia.</p>	<p>Guío con andamiajes graduados: primero modelo, luego practican con apoyo y finalmente actúan con mayor autonomía. Uso mediación y retroalimentación inmediata para sostener la ZDP (reformulo, doy ejemplos, invito a negociar). Promuevo el descubrimiento guiado: mediante preguntas, el estudiante infiere por qué la ronda y el respeto de turnos solucionan el conflicto y generaliza la estrategia a otros juegos.</p>

<p>Cierre</p> <p>Concluyo con una metacognición breve: cada estudiante completa oralmente la frase “Hoy resolví un conflicto cuando...”. Reviso con el grupo el cartel de pasos y verifico qué paso fue más fácil y cuál costó más. Recojo los acuerdos del mural y elijo, con participación de todos, uno para practicar durante la semana (por ejemplo: “Hacemos ronda para decidir”). Realizo una retroalimentación final destacando el uso del diálogo, la escucha y la propuesta de soluciones; cierro con un aplauso grupal por el trabajo cooperativo.</p>	<p>Retiro progresivamente el apoyo y promuevo la autorregulación: los estudiantes explican su estrategia y se comprometen con un acuerdo transferible. Consolido el aprendizaje en espiral (Bruner) al dejar una práctica semanal que retoma y profundiza lo trabajado.</p>
--	---

4. Evaluación (criterios)

Criterios de evaluación (2)	Evidencias	Instrumento
<p>Aplica pasos de resolución de conflictos durante la dramatización o el diálogo posterior (escucha, expresa su postura con respeto, propone alternativas y llega a un acuerdo).</p>	<p>Participación en el guion y en el círculo de diálogo; acuerdo redactado por el equipo.</p>	<p>Lista de cotejo o rúbrica (Inicio/Proceso/Logrado).</p>
<p>Regula su participación en el trabajo cooperativo: respeta turnos, usa lenguaje amable y acepta ideas diferentes para decidir el juego.</p>	<p>Observación de interacción en equipo; registro de</p>	<p>Lista de cotejo (frecuencia) y notas anecdóticas.</p>

	frases asertivas usadas.	
--	-----------------------------	--

Nota: El guion “El Juego de la Amistad” se adapta a la realidad del aula (espacio, materiales y número de estudiantes).

CONCLUSIONES

En conclusión, para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado en la I.E.P. 10991-Mórrope, es fundamental implementar estrategias didácticas que promuevan la interacción, el respeto y la empatía, como actividades cooperativas, juegos de roles y proyectos grupales. Estas acciones fomentarán un desarrollo integral y una convivencia armoniosa en el aula.

Los resultados reflejan un grupo en proceso de desarrollo en habilidades sociales y emocionales, con porcentajes predominantes en nivel Proceso en todas las dimensiones analizadas: empatía (51,7%), asertividad (46,7%), resolución de conflictos (51,6%), colaboración (50%) y autocontrol emocional (50,8%). Aunque existen avances significativos, aún persisten porcentajes en los niveles Inicio y Logrado, evidenciando la necesidad de fortalecer prácticas que consoliden estas habilidades, especialmente en aspectos como la escucha activa, la identificación emocional, la regulación de conductas y la responsabilidad en el trabajo cooperativo.

La propuesta didáctica, fundamentada en teorías cognoscitivas, socioculturales y del aprendizaje social, promueve el desarrollo de habilidades sociales en cuarto grado mediante actividades concretas, mediaciones guiadas y prácticas repetidas, facilitando la transición de conductas observadas a comportamientos autónomos, en un entorno que favorece la interacción, la reflexión y la autorregulación emocional.

La propuesta se fundamenta en la teoría del aprendizaje social de Bandura, enfatizando la importancia del modelado, la práctica activa y la retroalimentación para desarrollar habilidades sociales competentes, promoviendo un aprendizaje progresivo y contextualizado en el aula.

RECOMENDACIONES

La Institución Educativa debe implementar programas de formación continua para el personal docente que incluyan estrategias didácticas específicas para fomentar habilidades sociales en los niños. Además, promover actividades integradas en el currículo que faciliten la interacción, cooperación y empatía entre los estudiantes, creando un ambiente escolar positivo y colaborativo.

Los docentes deben aplicar metodologías participativas y dinámicas lúdicas en el aula que incentiven la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Es recomendable también brindar retroalimentación constante a los estudiantes sobre su comportamiento social, reforzando actitudes positivas y promoviendo el respeto mutuo.

Los Padres de Familia deben participar activamente en talleres y charlas que les brinden herramientas para apoyar y reforzar en casa las habilidades sociales de sus hijos. Fomentar en el entorno familiar prácticas que promuevan la empatía, la tolerancia y la comunicación efectiva, consolidando así el aprendizaje obtenido en la escuela.

La Ugel Lambayeque debe fortalecer las políticas y recursos destinados a la capacitación docente en estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades sociales, además de promover campañas de sensibilización en las comunidades educativas sobre la importancia de la convivencia y el trabajo en equipo. También, facilitar espacios de intercambio de buenas prácticas entre instituciones para potenciar el impacto de las estrategias implementadas.

REFERENCIAS

- Abellán-Roselló, L., & DeLara-López, E. (2021).
<https://www.redalyc.org/journal/3498/349870718007/html>
- Alcántara, S., y Pérez, D. (2024). Dinámicas grupales para desarrollar habilidades sociales en estudiantes del 4° grado de primaria de la I.E. “Eiffel Schools” 2023 [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego].
<https://repositorio.upao.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/9fccec0c-0d04-44ad-8461-65fed64818ff/content>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting.
https://doi.org/https://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2260/1/Arias-Covinos-Dise%C3%B1o_y_metodologia_de_la_investigacion.pdf
- Atoche, J. (2021). Estrategias lúdicas para las habilidades sociales en estudiantes de sexto grado de primaria Institución Educativa “Juan Manuel Iturregui”- Lambayeque [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_a7b419d596a70145917760795ea72d62/Description
- Baca, E. (2025). *Técnicas e instrumentos de evaluación en Educación Inicial y Preparatoria: Una revisión narrativa de prácticas esenciales*. Revista REG. [Revista Reg](#)
- Correa, L. (2021). Inteligencias múltiples: Una estrategia para el desarrollo de habilidades en estudiantes de básica primaria [Trabajo de grado/proyecto]. Universidad CES.
<https://repository.ces.edu.co/bitstreams/add75655-0a6a-47ca-9ca2-91e37fcb074c/download>

- Del Águila, J. (2023). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en los alumnos del 4 grado del Colegio Juan Miguel Pérez Rengifo, Punta del Este–Tarapoto, Provincia y Región de San Martín, 2019 [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/ad55d294-8f84-4420-87ec-7357b83c97cc>
- Delgado, C. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula: Un estudio meta-analítico. *Revista Innova Educación*, 4(1), 51–64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8152451.pdf>
- Díaz, M., y Sánchez, G. (2020). El profesor en formación y el proceso de planificación de aula. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(1), 31–55. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9513547.pdf>
- Galeano, A., Cortés, S., y Herrera, Y. (2022). Estrategias didácticas flexibles para el fortalecimiento del proceso educativo en estudiantes con capacidades diversas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 52–70. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1708>
- Gómez Montes, S., Palacio Jiménez, M. C., & Castillo Jaramillo, H. W. (2025). https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/31473/COMUNICACION%20ASERTIVA%20LA%20CLAVE%20PARA_RELACIONES%20SALUDABLES%20-Sara_G%20B3mez%20-Ma%20Camila%20Palacio.pdf?sequence=3
- Jiménez Parra, L. (2024). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/70834/TFM-N.%20162.pdf?sequence=1>

- Junco, L. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato. *Magazine de las Ciencias*, 9(4), 86–113. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3242>
- López, M., Zambrano, J., y Chica, L. (2024). Estrategias didácticas activas para el aprendizaje del área de Lengua en estudiantes de Quinto Año Básico. *Maestro y Sociedad*, 21(4), 1851–1865. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6590>
- Martín, M. S. (2024). *Una aproximación práctica a los diseños de investigación cuantitativa* [Artículo]. Dialnet. [Dialnet](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7444444)
- Martínez , A. (2024). Metodologías activas: Estrategias didácticas utilizadas por docentes de educación básica en Oaxaca. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(2), 1–14. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6491><https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINE/D/article/view/6491>
- Medina, D., Medina, M., & Medina, R. (2024). Inteligencias múltiples y el desarrollo de habilidades socioemocionales. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(Especial), 259–268. <https://rperspectivasinvestigativas.org/index.php/multidisciplinaria/article/download/160/606>
- Meneses, R., Jimenez , M., Meneses, E., Sanguil , G., y Ramos, G. (2025). *Efectividad de las estrategias de Aprendizaje Cooperativo en la mejora del rendimiento académico en estudiantes de Primaria*. *ASCE MAGAZINE*, 4(2), 1033–1052. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1033-1052/2025>

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2022). Fascículo: Evaluación formativa y retroalimentación (Curso de evaluación formativa). https://formacionenservicio.minedu.gob.pe/sifods/centro-recurso/2022/Recursos-de-Acciones-formativas/Mejora-de-Aprendizajes/Cursos-Evaluacion-formativa_/Curso-Evaluacion-formativa-y-retroalimentacion/Fasciculo-Unidad-1-Evaluacion-formativa-y-retroalimentacion.pdf

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2022). Fascículo: Evaluación formativa y retroalimentación (Curso de evaluación formativa y retroalimentación). https://formacionenservicio.minedu.gob.pe/sifods/centro-recurso/2022/Recursos-de-Acciones-formativas/Mejora-de-Aprendizajes/Cursos-Evaluacion-formativa_/Curso-Evaluacion-formativa-y-retroalimentacion/Fasciculo-Unidad-1-Evaluacion-formativa-y-retroalimentacion.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2021). Orientaciones pedagógicas para directivos y docentes de educación primaria. Repositorio MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8011>

Moscoso, Y. (2022). *Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/99284>

Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. (2020). Howard Gardner's theory of multiple intelligences. <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/gardners-theory-of-multiple-intelligences.shtml>

- Olejua , N., Figueroa, L., y Urian, L. (2022). Habilidades sociales y juego: Diseño de una estrategia pedagógica a través del uso de juegos al interior de un aula heterogénea en el IED Tanacuta [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio institucional. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/32007512-d514-4a5d-8e01-6b7709095ac3/download>
- Ortiz, L., y Sánchez, M. (2023). Estrategias didácticas para entrenar las habilidades sociales en estudiantes de educación básica, Guayaquil 2021. Polo del Conocimiento, 8(2), 35–49. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/5174/12606>
- Pinargote, S., y Meza, H. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas del nivel preescolar. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(Extraordinario), 551–576. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1676>
- Pinargote, S., y Meza, H. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas del nivel preescolar. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(Extraordinario), 551–576. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1676>
- Porras, M., Herrera, M., y Rodríguez, E. (2023). Identificación de las habilidades sociales en estudiantes de 1° a 5° de primaria, del Colegio Nuestra Señora del Rosario, Bucaramanga 2022 [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/19728/1/TE.FIA_RodriguezEvelyn-HerreraMonica-PorrasMonica_2023.pdf

Rodríguez, R., y Cantero, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*, (384), 72–76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7677756>

Salcedo, M. (2023). El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura. *Letras*, 63(103), 139–172.
<https://doi.org/10.56219/letras.v63i103.2367>

Serrano Martínez, X. M. (2025).
https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/3927/Ximena_tesis_grad-acad_2025.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Silupu, R. (2024). Estrategias didácticas e innovadoras para la lectura comprensiva en el III ciclo de educación primaria [Trabajo de investigación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional.
<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/400a6f4b-2bbd-40be-b6e2-447e09173e83/content>

UNICEF & Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024).
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Manual-manejo-de-emociones-VF_18abril2024.pdf

Valiente, M. (2021). Habilidades sociales en niños de educación primaria en la Red Educativa Rural Sebastián Callaypoma, Lambayeque [Tesis, Universidad César Vallejo].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=351513>

Velarde, V. (2020). Impacto de un programa educativo “Aprendiendo a relacionarme” para fortalecer habilidades sociales en niños del primer grado de primaria del Centro

Educativo San Francisco de Asís Arequipa-2019 [Tesis, Universidad Católica de Santa María]. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/10180>

Zaragoza, M. (2024). El role-play como técnica motivacional en el aula: Una propuesta de intervención para mejorar la comunicación en estudiantes de TCAE [Trabajo de Fin de Máster]. Repositorio institucional (UMH). <https://dspace.umh.es/bitstream/11000/35556/1/TFM%20ZARAGOZA%20CHAZARA%20C%20MARIA%20ESTER.pdf>

Zorrilla, M. (2020). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina]. Repositorio UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10915/1/aprendizaje-cooperativo-habilidades-sociales.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 Matriz de Operacionalización de variables

VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Estrategias didácticas	Planificación	La propuesta considera la utilización de estrategias didácticas	Hetero evaluación Inicio Proceso Logro esperado Logro destacado
		La propuesta toma en cuenta la problemática diagnosticada	
		La propuesta presenta fundamentos teóricos pertinentes.	
		Las estrategias didácticas están orientadas a la participación activa y responsable	
		Las estrategias didácticas están orientadas a las características de los niños y niñas.	
	Ejecución	La propuesta utiliza estrategias didácticas en las actividades con los niños y niñas.	
		La aplicación de la propuesta sigue secuencia lógica y ordenada.	
		La propuesta propicia la participación de los niños y niñas.	
	Evaluación	La propuesta tiene en cuenta los objetivos de la investigación.	
		La propuesta tiene en cuenta los objetivos del programa.	
Las habilidades sociales	Empatía	1. Identifica las emociones de sus compañeros.	Lista de cotejo Inicio Proceso Logro esperado Logro destacado
		2. Sabe escuchar activamente a sus compañeros	
		3. Se interesa por el bienestar de sus compañeros.	
		4. Acepta los puntos de vista de los demás.	
		5. Se pone en el lugar del otro ante una dificultad.	
	Asertividad	1. Menciona sus ideas con claridad.	
		2. Defiende su decisión respetuosamente.	
		3. Dice “no” sin sentirse culpable.	
		4. Pide que le ayuden cuando lo necesita.	
		5. Espera su turno para hablar.	
		1. Identifica situaciones de conflicto.	
2. Propone soluciones pacíficas.			

	Resolución de conflictos	3. Acepta la mediación de un adulto.	
		4. Evita responder con agresividad.	
		5. Llega a acuerdos con sus compañeros.	
	Colaboración	1. Comparte materiales con sus pares.	
		2. Cumple su rol dentro de un equipo.	
		3. Coopera en actividades grupales.	
4. Escucha y valora las ideas del grupo.			
Autocontrol emocional	5. Ayuda a compañeros que lo necesitan.		
	1. Identifica sus emociones.		
	2. Se calma cuando está molesto.		
	3. Acepta críticas sin alterarse.		
	4. Maneja su frustración ante errores.		
		5. Controla sus reacciones impulsivas.	



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

ANEXO 2: Instrumento de validación

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA GUIA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS NIÑOS DE CUARTO GRADO

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos que permitirá recoger la información en la presente investigación: **Estrategias didácticas para fortalecer las habilidades sociales de los niños de cuarto grado de primaria de la I.E.P. 10991- Mórrope.** Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA GUIA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES

Son un conjunto de conductas aprendidas que permiten a las personas interactuar de manera efectiva y adecuada con los demás en diversos contextos sociales, estas habilidades se expresan a través de comportamientos verbales y no verbales que favorecen la comunicación, la resolución de conflictos, la expresión de emociones y la construcción de relaciones positivas (Moreno & Suárez, 2021).



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”



MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA GUIA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LAS LAS HABILIDADES SOCIALES

Variable	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Habilidades sociales	Empatía	1. Identifica las emociones de sus compañeros.	1	1	1	1	APTO
		2. Sabe escuchar activamente a sus compañeros	1	1	1	1	APTO
		3. Se interesa por el bienestar de sus compañeros.	1	1	1	1	APTO
		4. Acepta los puntos de vista de los demás.	1	1	1	1	APTO
		5. Se pone en el lugar del otro ante una dificultad.	1	1	1	1	APTO
	Asertividad	1. Menciona sus ideas con claridad.	1	1	1	1	APTO
		2. Defiende su decisión respetuosamente.	1	1	1	1	APTO
		3. Dice “no” sin sentirse culpable.	1	1	1	1	APTO
		4. Pide que le ayuden cuando lo necesita.	1	1	1	1	APTO
		5. Espera su turno para hablar.	1	1	1	1	APTO
	Resolución de conflictos	1. Identifica situaciones de conflicto.	1	1	1	1	APTO
		2. Propone soluciones pacíficas.	1	1	1	1	APTO
		3. Acepta la mediación de un adulto.	1	1	1	1	APTO



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”



		4. Evita responder con agresividad.	1	1	1	1	APTO
		5. Llega a acuerdos con sus compañeros.	1	1	1	1	APTO
	Colaboración	1. Comparte materiales con sus pares.	1	1	1	1	APTO
		2. Cumple su rol dentro de un equipo.	1	1	1	1	APTO
		3. Coopera en actividades grupales.	1	1	1	1	APTO
		4. Escucha y valora las ideas del grupo.	1	1	1	1	APTO
		5. Ayuda a compañeros que lo necesitan.	1	1	1	1	APTO
	Autocontrol emocional	1. Identifica sus emociones.	1	1	1	1	APTO
		2. Se calma cuando está molesto.	1	1	1	1	APTO
		3. Acepta críticas sin alterarse.	1	1	1	1	APTO
4. Maneja su frustración ante errores.		1	1	1	1	APTO	
5. Controla sus reacciones impulsivas.		1	1	1	1	APTO	



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

GUIA DE OBSERVACIÓN DE LA GUIA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES

Datos generales: - Grado: _____ - Sección: _____ - Docente:
_____ - Fecha: _____

Valores de calificación: - I = Inicio - P = Proceso - LE = Logro Esperado

Nº	ÍTEMS/DIMENSIONES	I	P	L.E
DIMENSIÓN: Empatía				
1	Identifica las emociones de sus compañeros.			
2	Sabe escuchar activamente a sus compañeros			
3	Se interesa por el bienestar de sus compañeros.			
4	Acepta los puntos de vista de los demás.			
5	Se pone en el lugar del otro ante una dificultad.			
DIMENSIÓN: Asertividad				
6	Menciona sus ideas con claridad.			
7	Defiende su decisión respetuosamente.			
8	Dice “no” sin sentirse culpable.			
9	Pide que le ayuden cuando lo necesita.			
10	Espera su turno para hablar.			
DIMENSIÓN: Resolución de conflictos				
11	Identifica situaciones de conflicto.			
12	Propone soluciones pacíficas.			
13	Acepta la mediación de un adulto.			
14	Evita responder con agresividad.			
15	Llega a acuerdos con sus compañeros.			



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

DIMENSIÓN: Colaboración				
16	Comparte materiales con sus pares.			
17	Cumple su rol dentro de un equipo.			
18	Coopera en actividades grupales.			
19	Escucha y valora las ideas del grupo.			
20	Ayuda a compañeros que lo necesitan.			
	Autocontrol emocional			
21	Comparte materiales con sus pares.			
22	Cumple su rol dentro de un equipo.			
23	Coopera en actividades grupales.			
24	Escucha y valora las ideas del grupo.			
25	Ayuda a compañeros que lo necesitan.			
TOTAL				

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrument	GUIA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES
Objetivo del instrumento	EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES
Nombres y apellidos del experto	Mg. Delia Mabel Socola Calderon
Documento de identidad	40903471
Años de experiencia en el área	10 años
Máximo Grado Académico	Mg. Psicología educativa
Nacionalidad	Peruana
Institución	IEI N° 20211-Piura
Cargo	DOCENTE
Número telefónico	955834410
Firma	
Fecha	12/011/2025



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	GUIA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES
Objetivo del instrumento	EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES
Nombres y apellidos del experto	Herrera Añasco Sylvia Yanet
Documento de identidad	16755313
Años de experiencia en el área	9 años
Máximo Grado Académico	Mg. Administración de la educación
Nacionalidad	Peruano
Institución	IEI N° 777-PIURA
Cargo	Docente y directora
Número telefónico	979457137
Firma	
Fecha	12/011/2025

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	GUIA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES
Objetivo del instrumento	EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES
Nombres y apellidos del experto	JUANA ROSA SANCHEZ PANTALEON
Documento de identidad	16755313
Años de experiencia en el área	9 años
Máximo Grado Académico	Mg. Administración de la educación
Nacionalidad	Peruano
Institución	IEI N° 452
Cargo	Docente y directora
Número telefónico	966293325
Firma Fecha: 12/011/2025	 <hr/> <p>Mg. Juana Sánchez Pantaleón DNI 44732480 Celular: 966293325</p>



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”