

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y  
EDUCACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**



**TESIS**

**Habilidades blandas en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial  
N° 242 Morropón Bagua Grande.**

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

**Autora:**

Bach. Nelly Valderrama Perez

**Asesora:**

Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga

**Lambayeque - Perú**

**2026**

**Habilidades blandas en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial  
N° 242 Morropón Bagua Grande.**

Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en  
Educación, especialidad de Educación Inicial.

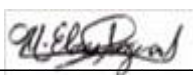
**Autora:**



---

Bach. Nelly Valderrama Perez  
Investigadora

**APROBADO POR EL SIGUIENTE JURADO**



---

Dra. Maria Elena Segura Solano  
Presidente



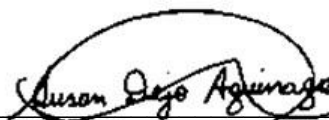
---

Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales  
Secretario



---

Dra. Beldad Fenco Periche.  
Vocal



---

Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga.  
Asesora

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 552-2026

Siendo las 16:00 horas, del día viernes 17 de julio 2026 se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/tfu-vgvz-oca> por mandato de la Resolución N° 2335-2026-D-FACHSE de fecha 14 de julio de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 1473-2026-D-FACHSE de fecha 06 de mayo de 2026; Jurado integrado por los siguientes miembros:

|                        |                                             |
|------------------------|---------------------------------------------|
| Presidente(a)          | : Dra. MARIA ELENA SEGURA SOLANO            |
| Secretario(a)          | : Dra. JULIA MIRTHA DEL PILAR LIZA GONZALES |
| Vocal                  | : Dra. BELDAD FENCO PERICHE                 |
| Asesor(a) Metodológico | : Dra. SUSAN FABIOLA DEJO AGUINAGA          |
| Asesor(a) Científico   | :                                           |



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): HABILIDADES BLANDAS EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N°242 MORROPÓN BAGUA GRANDE. Presentada por VALDERRAMA PEREZ, NELLY para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Educación Inicial.

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 17:00 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. MARIA ELENA SEGURA SOLANO  
PRESIDENTE(A)

Dra. JULIA MIRTHA DEL PILAR LIZA GONZALES  
SECRETARIO(A)

Dra. BELDAD FENCO PERICHE  
VOCAL

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

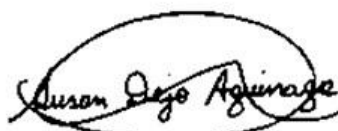
### CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **Susan Fabiola Dejo Aguinaga**, usuario revisor de la Tesis, titulada: ***Habilidades blandas en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 242 Morropón Bagua Grande*** Cuya autora es **Nelly Valderrama Perez**; con DNI N°46999240; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud 14 %, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

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

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 19 de mayo del 2026.



Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga  
DNI N° 03700476  
Asesora

Adjunta:  
*Resumen de Reporte automatizado de similitudes*  
*Recibo digital*

## INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

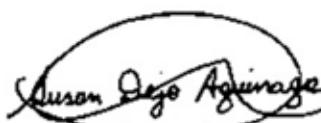
Habilidades blandas en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 242 Morropón Bagua Grande.

### INFORME DE ORIGINALIDAD

|                     |                     |               |                         |
|---------------------|---------------------|---------------|-------------------------|
| <b>14%</b>          | <b>14%</b>          | <b>9%</b>     | <b>8%</b>               |
| INDICE DE SIMILITUD | FUENTES DE INTERNET | PUBLICACIONES | TRABAJOS DEL ESTUDIANTE |

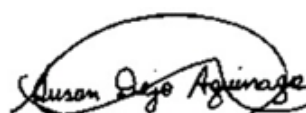
### FUENTES PRIMARIAS

|           |                                                                                     |               |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>1</b>  | <b>repositorio.unprg.edu.pe</b><br>Fuente de Internet                               | <b>3%</b>     |
| <b>2</b>  | <b>hdl.handle.net</b><br>Fuente de Internet                                         | <b>1%</b>     |
| <b>3</b>  | <b>alicia.concytec.gob.pe</b><br>Fuente de Internet                                 | <b>1%</b>     |
| <b>4</b>  | <b>repositorio.ucv.edu.pe</b><br>Fuente de Internet                                 | <b>1%</b>     |
| <b>5</b>  | <b>Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo</b><br>Trabajo del estudiante | <b>&lt;1%</b> |
| <b>6</b>  | <b>revista.infad.eu</b><br>Fuente de Internet                                       | <b>&lt;1%</b> |
| <b>7</b>  | <b>repositorio.upao.edu.pe</b><br>Fuente de Internet                                | <b>&lt;1%</b> |
| <b>8</b>  | <b>repositorio.unapiquitos.edu.pe</b><br>Fuente de Internet                         | <b>&lt;1%</b> |
| <b>9</b>  | <b>repositorio.uct.edu.pe</b><br>Fuente de Internet                                 | <b>&lt;1%</b> |
| <b>10</b> | <b>repositorio.uladech.edu.pe</b><br>Fuente de Internet                             | <b>&lt;1%</b> |
| <b>11</b> | <b>Submitted to Universidad TecMilenio</b><br>Trabajo del estudiante                | <b>&lt;1%</b> |



Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga  
DNI N° 03700476  
Asesora

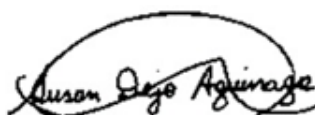
|    |                                                                                    |      |
|----|------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 12 | Submitted to Universidad de Ciencias y Humanidades<br>Trabajo del estudiante       | <1 % |
| 13 | www.repsi.org<br>Fuente de Internet                                                | <1 % |
| 14 | repositorio.monterrico.edu.pe<br>Fuente de Internet                                | <1 % |
| 15 | repositorio.uncp.edu.pe<br>Fuente de Internet                                      | <1 % |
| 16 | Submitted to Universidad Cesar Vallejo<br>Trabajo del estudiante                   | <1 % |
| 17 | tesis.usat.edu.pe<br>Fuente de Internet                                            | <1 % |
| 18 | Submitted to POSGRADO<br>Trabajo del estudiante                                    | <1 % |
| 19 | dspace.ups.edu.ec<br>Fuente de Internet                                            | <1 % |
| 20 | repositorio.upse.edu.ec<br>Fuente de Internet                                      | <1 % |
| 21 | repositorio.unemi.edu.ec<br>Fuente de Internet                                     | <1 % |
| 22 | Submitted to ESCUNI - Centro Universitario de Magisterio<br>Trabajo del estudiante | <1 % |
| 23 | repositorio.unae.edu.ec<br>Fuente de Internet                                      | <1 % |
| 24 | Submitted to Universidad del Magdalena<br>Trabajo del estudiante                   | <1 % |
| 25 | Delgado Flores, Gustavo Andrés   Fernández Zuzunaga, María Inés   Gamero Aguilar,  | <1 % |



Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga  
DNI N° 03700476  
Asesora

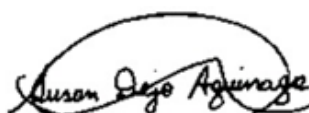
Francesca | Lanao Castillo, Alejandro.  
 "Modelo Prolab: Cura Futuri, Una Propuesta  
 Sostenible para Mejorar el Desarrollo de  
 Habilidades Blandas en Niños de Instituciones  
 Educativas Públicas de la Región de  
 Arequipa", Pontificia Universidad Catolica del  
 Peru (Peru), 2024  
 Publicación

- |    |                                                                                                                                                                                                                                                                  |      |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 26 | <a href="http://www.paginasbrillantesecuador.com">www.paginasbrillantesecuador.com</a><br>Fuente de Internet                                                                                                                                                     | <1 % |
| 27 | Submitted to Universidad Abierta para Adultos<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                          | <1 % |
| 28 | Denisa-Mădălina Bălănean, Cristian Negrea, Eugen Bota, Simona Petracovschi, Bogdan Almăjan-Guță. "Optimizing the Development of Space-Temporal Orientation in Physical Education and Sports Lessons for Students Aged 8–11 Years", Children, 2022<br>Publicación | <1 % |
| 29 | Martinez Quintana, Astrid Johanna. "Uso De Pantallas Y Su Incidencia En El Desarrollo Integral De Niños De Primera Infancia: Tendencias Desde Una Revisión Documental.", Universidad de La Sabana (Colombia)<br>Publicación                                      | <1 % |
| 30 | Submitted to Universidad Mariano Gálvez de Guatemala<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                   | <1 % |
| 31 | <a href="http://repositorio.cidecuador.org">repositorio.cidecuador.org</a><br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                 | <1 % |
| 32 | Submitted to Universitat Oberta de Catalunya<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                           | <1 % |



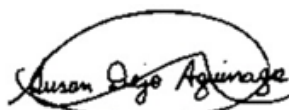
Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga  
 DNI N° 03700476  
 Asesora

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |      |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 33 | Submitted to University of the Andes<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                                                                 | <1 % |
| 34 | <a href="http://www.bioetica.org">www.bioetica.org</a><br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                   | <1 % |
| 35 | <a href="http://www.uticvirtual.edu.py">www.uticvirtual.edu.py</a><br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                       | <1 % |
| 36 | Submitted to Universidad Peruana Los Andes<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                                                           | <1 % |
| 37 | <a href="http://dspace.utb.edu.ec">dspace.utb.edu.ec</a><br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                 | <1 % |
| 38 | <a href="http://repositorio.udh.edu.pe">repositorio.udh.edu.pe</a><br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                       | <1 % |
| 39 | <a href="http://rixplora.upn.mx">rixplora.upn.mx</a><br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                     | <1 % |
| 40 | Submitted to Grupo IOE<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                                                                               | <1 % |
| 41 | Tolentino Chacon, Jenney Medalit. "La dramatización como estrategia para la mejora de la convivencia escolar de los alumnos del sexto grado de primaria de la institución educativa Mariscal Ramón Castilla, Leoncio Prado, Huánuco, 2019", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru)<br>Publicación | <1 % |
| 42 | Submitted to UNIBA<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                                                                                   | <1 % |
| 43 | <a href="http://es.slideshare.net">es.slideshare.net</a><br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                 | <1 % |
| 44 | <a href="http://portal.amelica.org">portal.amelica.org</a><br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                               | <1 % |
|    | <a href="http://repositorio.uns.edu.pe">repositorio.uns.edu.pe</a>                                                                                                                                                                                                                                             |      |



Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga  
DNI N° 03700476  
Asesora

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |      |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 45 | Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <1 % |
| 46 | repositorio.usmp.edu.pe<br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                                             | <1 % |
| 47 | www.educaciontrespuntocero.com<br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                                      | <1 % |
| 48 | www.timetoast.com<br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                                                   | <1 % |
| 49 | Cuartas Quevedo, Ana María   Daza Parra, Alicia   Salazar Muñoz, Paula Andrea   Vanegas Abril, Yesenia. "Propuesta Lúdico-Pedagógica Dirigida a Docentes Para Fortalecer las Habilidades de Cognición Social de los Estudiantes en Ambientes Inclusivos", Universidad El Bosque (Colombia)<br>Publicación | <1 % |
| 50 | Submitted to Universidad Católica de Trujillo<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                                                   | <1 % |
| 51 | Submitted to Universidad Internacional de la Rioja<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                                              | <1 % |
| 52 | Submitted to Universidad Nacional de Cañete<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                                                     | <1 % |
| 53 | id.scribd.com<br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                                                       | <1 % |
| 54 | repositorio.eesppsantarosacusco.edu.pe<br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                              | <1 % |
| 55 | repositorioacademico.upc.edu.pe<br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                                     | <1 % |
| 56 | Submitted to AULA VIRTUAL<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                                                                       | <1 % |

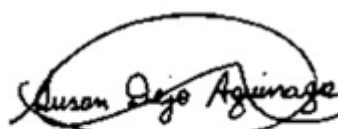


Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga  
DNI N° 03700476  
Asesora

|    |                                                                             |      |
|----|-----------------------------------------------------------------------------|------|
| 57 | Submitted to Universidad Nacional de Huancavelica<br>Trabajo del estudiante | <1 % |
| 58 | repositorio.unap.edu.pe<br>Fuente de Internet                               | <1 % |
| 59 | Submitted to uncedu<br>Trabajo del estudiante                               | <1 % |

|                      |        |                       |            |
|----------------------|--------|-----------------------|------------|
| Excluir citas        | Activo | Excluir coincidencias | < 15 words |
| Excluir bibliografía | Activo |                       |            |



Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga  
DNI N° 03700476  
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: Nelly Valderrama Perez  
 Título del ejercicio: Quick Submit  
 Título de la entrega: Habilidades blandas en los niños de 4 años de la Institución E...  
 Nombre del archivo: INFORME\_FINAL\_VALDERRAMA\_PEREZ\_NELLY.docx  
 Tamaño del archivo: 492.57K  
 Total páginas: 83  
 Total de palabras: 18,176  
 Total de caracteres: 104,974  
 Fecha de entrega: 19-may-2026 07:36p.m. (UTC-0500)  
 Identificador de la entrega: 2965277299



Derechos de autor 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga  
 DNI N° 03700476  
 Asesora

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo con profundo amor a mi esposo, por su apoyo constante, su comprensión y su compañía durante todo este proceso. Su paciencia y aliento fueron una fortaleza en los momentos de mayor exigencia, permitiéndome continuar con responsabilidad y esperanza hasta alcanzar esta meta profesional.

A mi hijo, por ser mi mayor motivación y la razón que impulsa cada uno de mis esfuerzos. Su presencia en mi vida me inspira a seguir creciendo, a superar los desafíos y a demostrarle, con el ejemplo, que los sueños pueden alcanzarse con perseverancia, fe y dedicación.

## **AGRADECIMIENTO**

En primer lugar, a Dios, por haberme concedido la vida, la salud, la sabiduría y la fortaleza necesarias para culminar este trabajo de investigación. Su guía estuvo presente en cada etapa de este camino, especialmente en los momentos en que fue necesario mantener la fe y la confianza.

Asimismo, expreso mi gratitud a mi familia, por su apoyo incondicional, sus palabras de ánimo y su comprensión durante el desarrollo de este proceso académico. Cada gesto de cariño y respaldo contribuyó significativamente a la culminación de esta meta, que representa no solo un logro personal, sino también familiar.

## INDICE

|                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD.....                                                                                                    | ii  |
| INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN.....                                                                                                              | iii |
| RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD .....                                                                                                                  | iv  |
| DEDICATORIA .....                                                                                                                                  | x   |
| AGRADECIMIENTO .....                                                                                                                               | xi  |
| RESUMEN .....                                                                                                                                      | 13  |
| ABSTRACT.....                                                                                                                                      | 14  |
| INTRODUCCIÓN .....                                                                                                                                 | 15  |
| 1. Capítulo I: Diseño Teórico.....                                                                                                                 | 20  |
| 1.1. Antecedentes de la investigación. ....                                                                                                        | 20  |
| 1.1.1. A nivel internacional.....                                                                                                                  | 20  |
| 1.1.2. A nivel nacional .....                                                                                                                      | 24  |
| 1.2. Bases Teóricas.....                                                                                                                           | 29  |
| 1.2.1. Teoría de la Inteligencia Emocional, de Salovey, Mayer y Goleman, sobre el autoconocimiento. ....                                           | 29  |
| 1.2.2. Teoría sociocultural del desarrollo de Vygotsky sobre la mediación, el lenguaje y el aprendizaje social.....                                | 33  |
| 1.2.3. Teoría del Aprendizaje Social de Bandura sobre el modelado de conductas prosociales y de liderazgo infantil. ....                           | 36  |
| 1.2.4. Enfoque del aprendizaje social y emocional y aportes de Deutsch, Johnson y Johnson sobre la convivencia y la resolución de conflictos. .... | 39  |

|         |                                                                                            |    |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.2.5.  | Enfoque Curricular de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú.              |    |
|         |                                                                                            | 43 |
| 1.2.6.  | Teoría sociocultural de Lev Vygotsky .....;Error! Marcador no definido.                    |    |
| 1.2.7.  | Teoría psicosocial de Erik Erikson .....;Error! Marcador no definido.                      |    |
| 1.2.8.  | Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura .....;Error! Marcador no definido.         |    |
| 1.2.9.  | Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget ..;Error! Marcador no definido.             |    |
| 1.3.    | Definición y operacionalización de variables. ....                                         | 46 |
| 1.3.1.  | Definición conceptual de la variable: Habilidades blandas ....                             | 46 |
| 1.3.2.  | Definición operacional de la variable ....                                                 | 47 |
| 1.3.3.  | Definiciones operativas.....                                                               | 48 |
| 1.3.3.1 | Autoconocimiento .....                                                                     | 48 |
| 1.3.3.2 | Liderazgo.....                                                                             | 48 |
| 1.3.4.  | Resolución de conflictos .....                                                             | 49 |
| 1.3.5.  | Matriz de operacionalización de la variable. ....                                          | 50 |
| 2.      | Capítulo II: Diseño Metodológico .....                                                     | 51 |
| 2.1.    | Tipo de investigación. ....                                                                | 51 |
| 2.2.    | Diseño de contrastación de hipótesis y de procedimiento a seguir en la investigación. .... | 52 |
| 2.3.    | Población, muestra y muestreo.....                                                         | 53 |
| 2.3.1.  | Población.....                                                                             | 53 |
| 2.3.2.  | Muestra. ....                                                                              | 54 |

|                                                                                                       |                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 2.3.3. Muestreo. ....                                                                                 | 54                                   |
| 2.4. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales de recolección de datos.....                        | 54                                   |
| 2.4.1. Técnicas. ....                                                                                 | 54                                   |
| 2.4.2. Instrumentos.....                                                                              | 55                                   |
| 2.4.3. Equipos y materiales. ....                                                                     | 56                                   |
| 2.5. Aspectos éticos de la investigación. ....                                                        | 57                                   |
| 3. Capítulo III: Resultados .....                                                                     | 58                                   |
| 3.1. Resultados del diagnóstico de las habilidades blandas. ....                                      | 58                                   |
| 3.1.1. Nivel de autoconocimiento en niños y niñas de 4 años. ....                                     | 58                                   |
| 3.1.2. Nivel de habilidad de liderazgo en niños y niñas de 4 años. ....                               | 59                                   |
| 3.1.3. Nivel de la habilidad de resolución de conflictos en niños y niñas de 4 años. ..               | 59                                   |
| 3.1.4. Comparación de los niveles alcanzados en las tres dimensiones en niños y niñas de 4 años. .... | 60                                   |
| 3.1.5. Nivel de las habilidades blandas en los niños de 4 años.....                                   | 62                                   |
| 3.2. Prueba de normalidad.....                                                                        | 65                                   |
| 4. Capítulo IV: Discusión de los Resultados. ....                                                     | 67                                   |
| Conclusiones .....                                                                                    | 72                                   |
| Recomendaciones .....                                                                                 | 74                                   |
| Referencias.....                                                                                      | 76                                   |
| Anexo 1 - Instrumento de evaluación. ....                                                             | 80                                   |
| Anexo 2 – Procesamiento de la Información.....                                                        | 81                                   |
| Anexo 3 - Evidencias.....                                                                             | <b>¡Error! Marcador no definido.</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                                                                         |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Tabla 1.....</b>                                                                                     | <b>54</b> |
| Población estudiantil, niños de 4 años en I.E.I. N° 242 Caserío Morropón, Utcubamba.....                | 54        |
| <b>Tabla 2.....</b>                                                                                     | <b>55</b> |
| Ficha técnica del instrumento. ....                                                                     | 55        |
| <b>Tabla 3.....</b>                                                                                     | <b>58</b> |
| Resultado del nivel de autoconocimiento en las niñas y los niños de 4 años. ....                        | 58        |
| <b>Tabla 4.....</b>                                                                                     | <b>59</b> |
| Resultado del nivel de liderazgo en las niñas y los niños de 4 años. ....                               | 59        |
| <b>Tabla 5.....</b>                                                                                     | <b>60</b> |
| Resultado del nivel de resolución de conflictos en las niñas y los niños de 4 años.....                 | 60        |
| <b>Tabla 6.....</b>                                                                                     | <b>61</b> |
| Resultados comparativos en las tres dimensiones en las niñas y los niños de 4 años. ....                | 61        |
| <b>Tabla 7.....</b>                                                                                     | <b>62</b> |
| Resultado global del nivel de habilidades blandas en los niños de 4 años. ....                          | 62        |
| <b>Tabla 8.....</b>                                                                                     | <b>63</b> |
| Resultado de las medidas estadísticas del nivel de habilidades blandas en los niños de 4 años.<br>..... | 63        |
| <b>Tabla 9.....</b>                                                                                     | <b>64</b> |
| Resultado global del nivel de habilidades blandas según sexo en los niños de 4 años.....                | 64        |
| <b>Tabla 10.....</b>                                                                                    | <b>66</b> |

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable habilidades blandas y sus |    |
| dimensiones.....                                                                | 66 |

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como problema determinar cuál es el nivel de las habilidades blandas en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 242 Morropón, Bagua Grande. Su objetivo general fue determinar dicho nivel, mientras que los objetivos específicos se orientaron a diagnosticar el autoconocimiento, establecer la habilidad de liderazgo, indicar la resolución de conflictos y contrastar los niveles alcanzados en estas tres dimensiones. Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básico, con alcance descriptivo y diseño no experimental, transeccional descriptivo. La población y muestra estuvieron conformadas por 16 niños de 4 años, evaluados mediante la técnica de observación directa y una ficha organizada en las dimensiones autoconocimiento, liderazgo y resolución de conflictos. Los resultados evidenciaron que el nivel global de habilidades blandas se concentró entre “En proceso” e “Inicial”, ambos con 43,8 %, mientras que solo el 6,3 % alcanzó “Logrado” y el 6,3 % “Destacado”. Además, el autoconocimiento mostró mejor desempeño relativo, el liderazgo presentó avances limitados y la resolución de conflictos constituyó la dimensión más crítica. Se concluyó que las habilidades blandas aún no se encuentran consolidadas y requieren acompañamiento pedagógico sistemático.

**Palabras clave:** habilidades blandas, autoconocimiento, liderazgo, resolución de conflictos.

## ABSTRACT

This research addressed the problem of determining the level of soft skills in 4-year-old children from Institución Educativa Inicial No. 242 Morropón, Bagua Grande. Its general objective was to determine this level, while the specific objectives were aimed at diagnosing self-awareness, establishing leadership ability, identifying conflict resolution, and comparing the levels reached in these three dimensions. Methodologically, the study was developed under a quantitative approach, basic in type, with a descriptive scope and a non-experimental, cross-sectional descriptive design. The population and sample consisted of 16 4-year-old children, assessed through the direct observation technique and an observation sheet organized into the dimensions of self-awareness, leadership, and conflict resolution. The results showed that the overall level of soft skills was concentrated between the “In process” and “Initial” levels, both with 43.8%, while only 6.3% reached the “Achieved” level and 6.3% the “Outstanding” level. In addition, self-awareness showed the best relative performance, leadership presented limited progress, and conflict resolution was the most critical dimension. It was concluded that soft skills are not yet consolidated and require systematic pedagogical support.

**Keywords:** soft skills, self-awareness, leadership, conflict resolution.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades blandas en la primera infancia constituye un aspecto esencial para la formación integral de niñas y niños, debido a que estas capacidades favorecen la convivencia, la expresión emocional, la comunicación, la cooperación, la autonomía progresiva y la resolución adecuada de situaciones cotidianas. En el nivel inicial, dichas habilidades no se manifiestan como competencias acabadas, sino como conductas en proceso de construcción que requieren acompañamiento pedagógico, interacción con los pares y experiencias educativas orientadas al reconocimiento de sí mismo y de los demás. Por ello, su estudio resulta pertinente en contextos escolares donde se busca comprender cómo los niños se relacionan, participan, expresan sus emociones y responden ante pequeños conflictos propios de la vida en el aula.

En el plano internacional, el desarrollo de las habilidades blandas en la primera infancia ha adquirido una relevancia creciente, ya que estas capacidades intervienen en la construcción de relaciones saludables, en la regulación emocional, en la comunicación y en la adaptación al entorno escolar. UNICEF (2023) sostiene que los primeros años de vida constituyen una etapa decisiva para el desarrollo integral, pues durante este periodo se establecen bases esenciales para el aprendizaje, la conducta, la salud y el bienestar futuro. En esa misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos reconoce que las habilidades sociales y emocionales influyen en el desempeño académico, la empleabilidad, la ciudadanía activa, la salud y el bienestar a lo largo de la vida (OECD, s. f.). Desde esta perspectiva, las habilidades blandas no representan un componente secundario de la educación, sino una dimensión formativa necesaria para el desarrollo humano integral.

En el contexto peruano, el Currículo Nacional de la Educación Básica reconoce la importancia de una formación orientada al desarrollo pleno de la persona, integrando capacidades cognitivas, sociales y emocionales que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera ética, autónoma y participativa en la sociedad (Ministerio de Educación del Perú "MINEDU", 2016a). Asimismo, el Programa Curricular de Educación Inicial plantea que las competencias en este nivel deben desarrollarse a partir de experiencias pertinentes y coherentes con las características de niñas y niños, considerando la interacción, la convivencia y la construcción progresiva de la identidad desde edades tempranas (MINEDU, 2016b). En consecuencia, el fortalecimiento de las habilidades blandas en educación inicial se vincula directamente con los fines formativos del sistema educativo peruano.

De manera más específica, el MINEDU señala que las habilidades socioemocionales comprenden destrezas relacionadas con el reconocimiento y manejo de emociones, la empatía, la toma de decisiones responsables y el establecimiento de relaciones positivas con los demás. Estas capacidades deben ser observadas y acompañadas pedagógicamente desde la educación inicial, dado que constituyen un soporte fundamental para el bienestar y el aprendizaje (MINEDU, 2022). Del mismo modo, los materiales pedagógicos recientes resaltan que la regulación emocional favorece el desarrollo socioemocional y el bienestar de niñas y niños, especialmente entre los 3 y 5 años, etapa en la que aprenden progresivamente a reconocer, expresar y modular sus emociones (MINEDU, 2024).

Sin embargo, aunque existe reconocimiento normativo y pedagógico sobre la importancia de estas capacidades, su desarrollo efectivo depende de las condiciones concretas de cada institución educativa, de las oportunidades de socialización, del acompañamiento docente y del entorno familiar en el que se desenvuelven los niños. En el caso de la Institución Educativa Inicial N.º 242, ubicada en el caserío Morropón, distrito de Bagua Grande,

provincia de Utcubamba, se consideró necesario conocer cómo se manifiestan las habilidades blandas en los niños de 4 años, debido a que en esta etapa se espera que empiecen a fortalecer conductas vinculadas con el autoconocimiento, la participación, el liderazgo infantil, el respeto de normas básicas, la interacción con sus pares y la resolución de conflictos cotidianos.

A partir de esta realidad, el problema de investigación quedó formulado de la siguiente manera: ¿Cuál es el nivel de las habilidades blandas en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 242 Morropón, Bagua Grande? Esta interrogante orientó el desarrollo del estudio, pues permitió centrar la atención en una variable relevante para el desarrollo infantil y en una población específica del nivel inicial. Además, la pregunta respondió a la necesidad de contar con información objetiva sobre el estado de estas capacidades en el aula, con la finalidad de comprender mejor la realidad socioemocional de los niños y orientar futuras acciones pedagógicas.

En coherencia con el problema planteado, **el objetivo general** de la investigación fue determinar el nivel de las habilidades blandas en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 242 Morropón, Bagua Grande. Para alcanzar este propósito, se formularon cuatro **objetivos específicos**: diagnosticar el nivel de autoconocimiento en niños y niñas de 4 años; establecer el nivel de habilidad de liderazgo en niños y niñas de 4 años; indicar el nivel de la habilidad de resolución de conflictos en niños y niñas de 4 años; y contrastar los niveles alcanzados en las tres dimensiones en niños y niñas de 4 años de la misma institución educativa.

La investigación se justificó por su relevancia teórica, práctica, metodológica y social. En el plano teórico, permitió ampliar el conocimiento sobre las habilidades blandas en educación inicial, especialmente en niños de 4 años, grupo etario en el que dichas capacidades se

encuentran en proceso de afianzamiento. En el plano práctico, ofreció información específica sobre la realidad de los estudiantes de la Institución Educativa Inicial N.º 242, lo que puede facilitar la identificación de fortalezas y necesidades relacionadas con la convivencia, la expresión emocional, la participación y la interacción grupal. En el plano metodológico, aportó al uso de una ficha de observación directa organizada en dimensiones e indicadores pertinentes para el nivel inicial. En el plano social y educativo, contribuyó a visibilizar la importancia de fortalecer estas capacidades desde los primeros años de escolaridad.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básico, con alcance descriptivo y diseño no experimental, transeccional descriptivo. La población y muestra estuvieron conformadas por 16 niños de 4 años matriculados en la Institución Educativa Inicial N.º 242 Morropón, Bagua Grande, durante el año escolar 2025. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de observación directa, sistemática y estructurada, mediante la “Ficha de observación directa: habilidades blandas”, instrumento organizado en tres dimensiones: “autoconocimiento”, “liderazgo” y “resolución de conflictos”. Su aplicación se realizó en contextos naturales de la jornada escolar, como sesiones de clase, juego libre, actividades dirigidas y recreo, procurando registrar conductas espontáneas sin alterar la dinámica habitual del aula.

El estudio también reconoció algunas limitaciones. Entre ellas, se consideró el hecho de haberse desarrollado en una sola institución educativa, por lo que sus resultados corresponden a una realidad específica y no pueden generalizarse de manera absoluta a otros contextos. Del mismo modo, el tamaño reducido de la población delimitó el alcance de los hallazgos.

Además, al tratarse de niños de corta edad, la observación de las habilidades blandas pudo verse influida por el estado emocional del niño, el momento de aplicación, el ambiente del aula y las interacciones ocurridas durante la jornada escolar. Aun así, estas condiciones no

disminuyen la pertinencia del estudio; más bien, evidencian la necesidad de investigar con mayor atención el desarrollo socioemocional en contextos reales de educación inicial.

El informe se organizó en cuatro capítulos. El primer capítulo desarrolló el diseño teórico, incluyendo los antecedentes de investigación, las bases teóricas y la operacionalización de la variable. El segundo capítulo presentó el diseño metodológico, considerando el tipo y diseño de investigación, la población, la muestra, la técnica, el instrumento, los materiales utilizados y los aspectos éticos. El tercer capítulo expuso los resultados obtenidos en relación con la variable habilidades blandas y sus dimensiones. Finalmente, el cuarto capítulo desarrolló la discusión de los resultados, contrastando los hallazgos con los antecedentes y fundamentos teóricos considerados en el estudio. De esta manera, la investigación buscó aportar evidencia útil para comprender el nivel de desarrollo de las habilidades blandas en niños de 4 años y orientar futuras decisiones pedagógicas acordes con las necesidades del nivel inicial.

## Capítulo I: Diseño Teórico

### 1.1. Antecedentes de la investigación.

#### 1.1.1. *A nivel internacional*

Mendoza C. et al. En 2024, desarrollaron un estudio sobre las habilidades socioemocionales en educación infantil en un contexto latinoamericano afín al de la presente investigación. El artículo consigna la filiación institucional en Guayaquil, Ecuador, aunque no precisa qué ciudad fue la sede del trabajo de campo; sí señala que la indagación se realizó en la Unidad Educativa “Jardín de Emociones” y que la población correspondió a la Unidad Educativa Fiscomisional Fe y Alegría. Su objetivo general fue analizar la efectividad de sus estrategias de intervención para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de educación infantil, considerando su importancia para el bienestar integral y la convivencia escolar. Metodológicamente, se planteó desde un enfoque cualitativo, de tipo observacional participante y alcance exploratorio; además, empleó razonamiento deductivo y análisis sintético. La información se recogió mediante observación participante, registros de campo y una encuesta con preguntas abiertas y cerradas dirigida a representantes legales, docentes y autoridades. La población y la muestra coincidieron en 94 participantes, seleccionados de manera no probabilística, distribuidos en 86 representantes legales, 7 docentes y 1 autoridad. Entre los resultados, predominó el reconocimiento de que el desarrollo socioemocional es fundamental para el bienestar infantil, junto con valoraciones favorables hacia las actividades lúdicas, los programas de educación emocional y la mejora del clima escolar; sin embargo, también expresaron discrepancias sobre la eficacia de estas estrategias y sobre la preparación docente para abordarlas en el aula. En síntesis, los autores concluyen que el fortalecimiento socioemocional en el preescolar exige intervenciones, la

capacitación continua del profesorado y una colaboración estrecha entre la familia y la escuela para atender de manera integral a los niños.

Pucuji et al. En 2025, desde la Universidad Técnica de Cotopaxi, en Latacunga, Ecuador, se desarrolló un estudio aplicado en la Unidad Educativa “Alicia Marcuad de Yerovi”, también en Ecuador, con el propósito de determinar el impacto de una guía de actividades orientada al desarrollo socioemocional y a la conducta de niños de Educación Inicial. La investigación se planteó desde un enfoque mixto y empleó un diseño cuasiexperimental de pretest y posttest con el grupo, lo que permitió evaluar los cambios antes y después de la intervención. La muestra fue intencional y estuvo conformada por 1 docente y 19 estudiantes de entre 4 y 5 años, 10 niños y 9 niñas. Para la recolección de datos, las autoras utilizaron una entrevista semiestructurada dirigida a la docente, un cuestionario aplicado a los padres de familia y una lista de cotejo basada en la observación directa a los estudiantes; además, el procesamiento incluyó estadística descriptiva e inferencial para los datos cuantitativos y análisis de contenido para la información cualitativa. Los hallazgos evidenciaron mejoras significativas en el reconocimiento de las emociones, la regulación emocional y las habilidades sociales tras la aplicación de la guía. En el posttest, la mayoría de los niños mostró progresos notorios en la comprensión de sentimientos propios y ajenos, el seguimiento de normas, la evitación de conflictos, la ayuda entre pares y la resolución asertiva de problemas. A partir de ello, las autoras concluyeron que las actividades lúdicas y significativas constituyen una estrategia eficaz para fortalecer la empatía, el autocontrol y la convivencia en la primera infancia, además de favorecer un entorno educativo más positivo para el aprendizaje integral. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, pues reafirma que la estimulación temprana de competencias socioemocionales incide favorablemente en habilidades blandas esenciales desde los 4 años.

Morán et al. En 2025, desarrollaron una investigación en la ciudad de Quito, Ecuador, centrada en niños de cinco años del Centro de Desarrollo Infantil “Jorge Guzmán Rueda”, con un alto contenido sobre habilidades blandas en educación inicial. El objetivo general fue analizar la importancia de las habilidades blandas en el desarrollo emocional infantil, identificar las competencias que favorecen dicho proceso y proponer estrategias prácticas para fortalecerlas tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Metodológicamente, el estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo. Se recurrió, además, a métodos bibliográficos, inductivos, de análisis y síntesis, así como al tratamiento estadístico de los datos. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento consistió en un cuestionario estructurado con escalas de Likert, aplicado a padres de familia. La población estuvo integrada por 133 padres del CDI y, mediante la ecuación de la población finita, se obtuvo una muestra de 80 participantes. Los resultados evidenciaron una valoración ampliamente favorable de estas competencias: el 81,3 % de los padres reconoció su importancia para el desarrollo emocional; el 77,6 % percibió mejoras en la resolución de conflictos; el 81,2 % calificó como buena o excelente la capacidad de trabajo en equipo de sus hijos; y el 75,1 % señaló que los niños expresaban sus emociones siempre o a veces con facilidad. No obstante, también se identificaron necesidades de refuerzo en la expresión emocional, la autoestima, el autocontrol y el afrontamiento de las frustraciones. En consecuencia, los autores concluyeron que las habilidades blandas son decisivas en la gestión emocional, la convivencia y el desarrollo integral, por lo que debe incorporarse sistemáticamente, desde edades tempranas, la participación conjunta de la escuela y la familia.

Chin et al. En 2025, desarrollaron una investigación en Mérida, Yucatán, México, orientada a evaluar una intervención basada en el juego para fortalecer las habilidades

socioemocionales en niños preescolares de una escuela pública. El estudio resulta pertinente para una investigación sobre habilidades blandas en educación inicial que aborda competencias vinculadas a la autorregulación, la convivencia, el respeto y la resolución de conflictos en la primera infancia. Metodológicamente, se enmarcó en un enfoque cuantitativo y empleó un diseño de grupo único con pretest y postest. Participaron 22 niños de tercer grado de preescolar; no obstante, para la evaluación pre y post se seleccionó una submuestra no probabilística de 10 infantes de 5 años. Como instrumento se utilizó el “Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria”, elaborado por Guevara et al. (2022), aplicado de manera individual antes y después de una intervención grupal implementada entre abril y mayo de 2024. El programa comprendió 15 sesiones de dos horas y recurrió a estrategias lúdicas, cooperativas y de aprendizaje social y emocional, mediante cuentos, títeres, juegos de mesa, dibujo, discusiones guiadas y actividades grupales. Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas en 9 de las 11 dimensiones valoradas, especialmente en el conocimiento de las características y habilidades propias y de los demás, la regulación emocional, las emociones y las conductas, la convivencia, el respeto, la importancia de las reglas, así como en el manejo y la resolución de conflictos. A partir de ello, los autores concluyeron que las intervenciones en el juego desarrollaron una estrategia eficaz para promover el desarrollo socioemocional en preescolares mexicanos, aunque reconocieron limitaciones derivadas del tamaño muestral y de la ausencia de un grupo de control. Este antecedente refuerza la representación de estimular tempranamente las habilidades blandas en contextos escolares similares y el aporte al desarrollo integral infantil.

Serdio (2024) desarrolló una investigación en la Ciudad de México, en una escuela privada ubicada en la zona norte de esa ciudad, con el propósito de fortalecer habilidades socioemocionales en estudiantes de preescolar, especialmente el autoconocimiento, la

autorregulación, la autonomía y la empatía, a fin de favorecer su bienestar general. Este estudio resulta pertinente para la presente investigación, ya que aborda competencias estrechamente vinculadas con las habilidades blandas en la primera infancia, en un contexto educativo semejante por el nivel y la etapa evolutiva de los participantes. En el plano metodológico, se enmarcó en un enfoque cualitativo, mediante el método de observación participante. La población estuvo conformada por 34 estudiantes, de sexo femenino y masculino, con edades entre 5 y 6 años, sin selección muestral diferenciada, por lo que la intervención se aplicó al total del grupo. Como técnica principal se empleó la observación participante y, como instrumento de registro, el diario de campo, complementado con la contrastación de indicadores de desarrollo socioemocional y con las conversaciones informales con docentes y familias. La intervención comprendió 14 sesiones de 30 a 45 minutos, desarrolladas mediante cuentos, juegos de rol, videos cortos, actividades plásticas y ejercicios de reflexión. Los hallazgos mostraron avances notorios en la identificación y expresión de emociones, en la incorporación de estrategias de autorregulación, como el “frasco de la calma” y la respiración consciente, así como en la manifestación de conductas empáticas y en una mayor cohesión grupal. No obstante, la autonomía mostró progresos más limitados, en parte debido a la intervención frecuente de los adultos durante el trabajo en casa. A partir de ello, la autora concluyó que las intervenciones socioemocionales sistemáticas, lúdicas y adaptadas a la edad favorecen de manera significativa el desarrollo integral infantil y deben contar con la implicación articulada de docentes y familias para consolidar sus efectos en la vida escolar y cotidiana.

### **1.1.2. A nivel nacional**

Ticona (2024), en la ciudad de Puno, Perú, realizó una investigación en la Institución Educativa Inicial N° 285 Gran Unidad Escolar San Carlos, en un contexto afín al presente

estudio, por centrarse en niños de 4 años y en competencias vinculadas a la interacción social temprana. El objetivo general fue identificar las habilidades sociales de los niños y niñas de dicha institución, con el fin de conocer su nivel de desarrollo en una etapa decisiva para la convivencia, la comunicación y la adaptación escolar. Metodológicamente, el estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental y de alcance descriptivo. La población estuvo conformada por 225 estudiantes de la institución; sin embargo, la muestra fue no probabilística e intencional, integrada por 75 niños y niñas de 4 años de las secciones “A”, “B” y “C”. Como técnica de recojo de información se utilizó la observación y, como instrumento, una ficha de observación elaborada por la autora, compuesta por 37 ítems con escala Likert, validada mediante juicio de tres expertos. Además, la variable lo analizó en tres dimensiones: habilidades conductuales, personales y situacionales. En cuanto a los resultados, se evidenció que el 45,3 % de los niños alcanzó un nivel medio de habilidades sociales y el 38,7 % un nivel alto, mientras que el 16 % se ubicó en un nivel bajo. En las dimensiones específicas, predominó el nivel medio en habilidades conductuales, 61,3 %, y en habilidades personales, 45,3 %, mientras que en las habilidades situacionales destacó el nivel alto con 50,7 %. A partir de estos hallazgos, la autora concluyó que los niños se encuentran en proceso de consolidar sus habilidades sociales, por lo que resulta necesario implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la comunicación, la interacción positiva y la convivencia desde la educación inicial, dado que estas capacidades constituyen una base esencial para su desarrollo integral.

Jauregui A. (2023), en Iquitos, Perú, realizó una investigación sobre las habilidades blandas en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Pública N° 60082 “María Antonieta Mendoza de Pinto”, ubicada en la localidad fronteriza de Puerto Alegría. El estudio resulta pertinente como antecedente nacional para la presente investigación, aun cuando se

desarrolló en primaria, porque analiza el nivel de desarrollo de competencias blandas relacionadas con la convivencia, la autorregulación, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo, dimensiones estrechamente vinculadas a habilidades sociales y socioemocionales que se configuran desde la primera infancia. El objetivo general fue describir el nivel de desempeño en habilidades blandas de los estudiantes de dicha institución durante el año 2021. En el plano metodológico, la autora desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con diseño no experimental, transeccional, de campo y univariado. La población estuvo conformada por 104 estudiantes de primaria matriculados en la institución y, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, se trabajó con una muestra censal de 104 participantes. Para la recolección de datos se empleó la encuesta como técnica y un cuestionario tipo Likert como instrumento, organizado en cinco dimensiones: habilidades tecnológicas, habilidades de indagación, pensamiento crítico, habilidades humanas y aprendizaje autónomo. Los resultados evidenciaron que el 100 % de los estudiantes se ubicó en un nivel medianamente desarrollado de habilidades blandas. Asimismo, predominó el nivel medianamente desarrollado en habilidades tecnológicas con 74,0 %, en habilidades de indagación con 87,5 %, en pensamiento crítico con 100 %, en habilidades humanas con 79,8 % y en aprendizaje autónomo con 100 %. A partir de ello, la autora concluyó que los escolares aún no alcanzaban un desarrollo óptimo en esta variable, por lo que se requiere fortalecer pedagógicamente estas competencias desde etapas tempranas, debido a su relevancia para el desenvolvimiento académico y social.

Dávila & Solórzano (2021), en la ciudad de Tingo María, Huánuco, Perú, desarrollaron una investigación en la Institución Educativa Inicial N° 018 “Túpac Amaru”, cuyo contenido resulta pertinente como antecedente nacional para el estudio de las habilidades blandas en niños de 4 años, ya que examina competencias socioemocionales en un contexto de educación inicial similar. El objetivo general consistió en identificar los

niveles de habilidades socioemocionales en niños y niñas preescolares de dicha institución. Desde el plano metodológico, el trabajo se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo, univariado y con diseño simple. La población estuvo integrada por 85 estudiantes de educación inicial, mientras que la muestra, seleccionada mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, estuvo conformada por 44 niños y niñas de 4 y 5 años. Para la recolección de datos se empleó como método la observación indirecta y como instrumento la Escala de Habilidades Socioemocionales “EHSE 4-5”, elaborada por Arévalo Luna y Palacios Quiroz, que evalúa las dimensiones de adaptación, participación, seguridad y cooperación. Los resultados evidenciaron un predominio del nivel alto en la escala general de habilidades socioemocionales, alcanzado por el 88,6 % de los participantes. En las dimensiones específicas también predominó el nivel alto: 59,1 % en adaptación, 65,9 % en participación, 86,4 % en seguridad y 56,8 % en cooperación. A partir de estos hallazgos, las autoras concluyeron que la mayoría de los niños evaluados mostraba recursos para ajustarse a normas de convivencia, participar activamente, actuar con confianza y cooperar con sus pares, aunque un grupo menor aún requería fortalecimiento en determinadas áreas. Este antecedente respalda la necesidad de comprender, evaluar y promover competencias socioemocionales desde la educación inicial, por su incidencia en la convivencia y el desarrollo integral infantil.

Samillan (2024), en la ciudad de Chiclayo, Perú, desarrolló una investigación en la Institución Educativa “Los Pastorcitos de la Virgen de Guadalupe”, centrada en la resolución de conflictos en niños de cinco años, un escenario simple para el estudio de las habilidades blandas en educación inicial por su vínculo con la empatía, la interacción social y la autorregulación emocional. El objetivo general fue diseñar estrategias socioemocionales para promover la resolución de conflictos en niños de cinco años, partiendo del diagnóstico de sus

estilos de afrontamiento y de la identificación de las características de dichas estrategias. Metodológicamente, el estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, nivel descriptivo significativo y orientación aplicada mediante la elaboración de una propuesta pedagógica. La población estuvo compuesta por 31 estudiantes del nivel inicial. Quienes, a la vez, constituyeron la muestra, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico. Como técnica se empleó la observación y, como instrumento, una lista de chequeo de estilos de resolución de conflictos en preescolares, validada y relacionada con el juicio de expertos con un coeficiente de validez de 0.983. En cuanto a los resultados, predominó el estilo de conciliación en el 80 % de los niños, seguido del acuerdo con el 12 % y de la mediación con el 8 %, mientras que no se registraron casos de negociación, con escaso desarrollo de estrategias colaborativas y de búsqueda conjunta de soluciones. A partir de ello, la autora concluyó que era necesario implementar estrategias socioemocionales sistemáticas, basadas en actividades grupales y juegos cooperativos, para fortalecer la resolución activa de conflictos y favorecer un desarrollo social y emocional más equilibrado en la primera infancia.

Herrera & Zeña (2025), en Lima, Perú, desarrollaron una investigación en una institución educativa privada de nivel inicial ubicada en Ventanilla, un contexto nacional cercano al presente estudio por centrarse en la socialización infantil y en el papel formativo de la familia. El objetivo general fue analizar las percepciones sobre el impacto de la crianza parental en el desarrollo de las habilidades sociales del infante. En el plano metodológico, el trabajo se abordó desde un enfoque cualitativo, de impacto fenomenológico y de nivel explicativo. La población estuvo conformada por 60 padres de familia, mientras que la muestra fue intencional y estuvo integrada por 4 madres de familia de la misma institución, seleccionadas por su vinculación directa con niños que cursaban el nivel inicial. Como técnica se empleó la entrevista y, específicamente, una entrevista semiestructurada apoyada

en una guía de 10 preguntas abiertas, construida a partir de los objetivos, categorías y subcategorías del estudio. Los resultados evidenciaron que las madres favorecían en sus hijos el desarrollo de habilidades sociales básicas, competencias relacionadas con los sentimientos y alternativas a la agresión mediante el establecimiento de límites claros, el afecto oportuno y el acompañamiento constante en la crianza. Asimismo, se identificó que el control parental y el afecto contribuían a fortalecer la seguridad, el autocontrol, la autonomía y la resolución pacífica de pequeñas dificultades, además de estimular el lenguaje, la expresión emocional y la convivencia respetuosa. Las autoras concluyeron que la crianza parental desempeñó un papel necesario y fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales del infante, ya que una crianza basada en el amor, la contención emocional, el diálogo y normas adecuadas favorece la adaptación social y el desarrollo integral desde los primeros años de vida.

## **1.2. Bases Teóricas**

### ***1.2.1. Teoría de la Inteligencia Emocional, de Salovey, Mayer y Goleman, sobre el autoconocimiento.***

La teoría de la inteligencia emocional constituye una base relevante para comprender el desarrollo del autoconocimiento en la primera infancia, debido a que explica la manera en que las personas perciben, comprenden, expresan y regulan sus emociones. Salovey y Mayer (1990) definieron la inteligencia emocional como la capacidad para supervisar los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para orientar el pensamiento y la acción. Esta concepción inicial permitió reconocer que las emociones no son procesos separados del aprendizaje, sino componentes que influyen en la conducta, la toma de decisiones, la interacción social y la construcción de la identidad personal.

Desde este enfoque, el autoconocimiento se entiende como una capacidad básica de la inteligencia emocional, ya que permite que el niño empiece a identificar sus estados internos, diferenciar emociones y expresar lo que siente de manera progresivamente más adecuada. En educación inicial, esta capacidad se manifiesta en conductas sencillas, pero significativas, como nombrar emociones básicas, comunicar gustos y preferencias, pedir ayuda cuando la necesita o reconocer que requiere calmarse ante una situación que le causa frustración. Aunque estas conductas parecen simples, representan avances importantes en la organización emocional del niño, pues evidencian que empieza a tomar conciencia de sí mismo y de sus necesidades afectivas.

Mayer y Salovey (1997) ampliaron la teoría mediante el modelo de habilidades de la inteligencia emocional, organizado en cuatro ramas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. La percepción emocional permite reconocer emociones en uno mismo y en los demás; la facilitación emocional ayuda a emplear los estados afectivos para orientar la atención y el pensamiento; la comprensión emocional permite interpretar las causas y cambios de las emociones; y la regulación emocional posibilita manejar las respuestas afectivas de manera más adaptativa. En niños de 4 años, estas habilidades se encuentran en proceso de formación, por lo que requieren experiencias concretas, lenguaje emocional y mediación adulta constante.

La percepción emocional es una de las habilidades más visibles en la educación inicial. Un niño que logra decir “estoy triste”, “tengo miedo”, “estoy feliz” o “me molesté” empieza a establecer una relación entre su experiencia interna y la palabra que la representa. Este proceso favorece el autoconocimiento, porque el niño ya no solo expresa la emoción mediante llanto, enojo o aislamiento, sino que comienza a simbolizarla verbalmente. Tal avance es fundamental, porque el lenguaje emocional permite que el adulto comprenda mejor

lo que ocurre y pueda orientar al niño hacia formas más adecuadas de expresión y autorregulación.

La comprensión emocional, por su parte, permite que el niño relacione una emoción con una situación determinada. Por ejemplo, puede expresar que se siente triste porque un compañero no quiso jugar con él, o que está contento porque logró terminar una actividad. Estas respuestas evidencian una comprensión inicial de la relación entre acontecimiento, emoción y conducta. Según Mayer, Salovey y Caruso (2008), la inteligencia emocional implica procesar información emocional y utilizarla para mejorar el razonamiento y la adaptación social. En ese sentido, el autoconocimiento infantil no se limita a reconocer emociones, sino que también supone comprender, de manera gradual, por qué aparecen y cómo pueden expresarse.

Goleman (1995) contribuyó a la difusión educativa de la inteligencia emocional al plantear que esta comprende capacidades como el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Desde su perspectiva, el autoconocimiento emocional es la base de las demás competencias, pues permite reconocer los propios estados internos y comprender cómo estos influyen en la conducta. En la infancia, esta idea adquiere especial importancia, ya que el niño todavía está aprendiendo a diferenciar entre emoción y acción. Sentir enojo no equivale a agredir; sentir frustración no implica abandonar una actividad; sentir miedo no significa quedar inmovilizado. La mediación pedagógica ayuda a que el niño comprenda estas diferencias de manera progresiva.

La autorregulación, asociada al autoconocimiento, también se desarrolla de forma gradual. En la educación inicial, no se espera que el niño controle sus emociones con la madurez de un adulto, sino que empiece a utilizar estrategias simples con apoyo de la docente, como respirar, esperar un momento, pedir ayuda, verbalizar lo que le ocurre o retirarse brevemente

de una situación que lo altera. Goleman (1995) sostiene que la regulación emocional permite manejar los impulsos y orientar la conducta hacia respuestas más adaptativas. Así, cuando un niño logra calmarse después de una frustración o acepta ayuda para resolver un desacuerdo, está mostrando avances iniciales en su competencia emocional.

Esta teoría también permite comprender que el autoconocimiento se relaciona con la construcción de la autoestima y la seguridad personal. Un niño que identifica sus gustos, comunica sus preferencias y reconoce sus logros empieza a construir una imagen más clara de sí mismo. En el aula, frases como “me gusta pintar”, “yo puedo ordenar”, “necesito ayuda” o “quiero jugar con bloques” son expresiones de identidad y autonomía inicial. Estas manifestaciones deben ser valoradas pedagógicamente porque forman parte del desarrollo socioemocional y no solo de la comunicación verbal.

Se puede concluir que, la teoría de la inteligencia emocional sustenta la dimensión del autoconocimiento porque explica cómo el niño aprende a reconocer, nombrar, comprender y regular sus emociones dentro de experiencias cotidianas. En el nivel inicial, el autoconocimiento no aparece como una competencia plenamente consolidada, sino como un proceso observable en pequeñas conductas de identificación emocional, expresión de preferencias, búsqueda de apoyo y uso de estrategias simples de calma. Por ello, esta teoría ofrece una base sólida para analizar las habilidades blandas desde la dimensión personal y afectiva del desarrollo infantil.

### ***1.2.2. Teoría sociocultural del desarrollo de Vygotsky sobre la mediación, el lenguaje y el aprendizaje social.***

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky sostiene que el desarrollo humano se construye en interacción con los demás y dentro de un contexto cultural determinado. Para Vygotsky (1978), las funciones psicológicas superiores tienen un origen social, porque primero aparecen en el plano interpsicológico, es decir, en la relación con otros, y luego se interiorizan en el plano intrapsicológico. Esta idea resulta fundamental para comprender el desarrollo de las habilidades blandas, pues capacidades como comunicarse, cooperar, esperar turnos, expresar emociones, resolver desacuerdos y participar en actividades compartidas se forman mediante experiencias sociales, no de manera aislada.

Uno de los conceptos centrales de esta teoría es la mediación. El niño no aprende únicamente por contacto directo con los objetos, sino mediante herramientas culturales, signos, lenguaje y la intervención de personas más experimentadas. En educación inicial, la docente cumple un papel mediador cuando orienta al niño para expresar lo que siente, escuchar a un compañero, respetar una norma, compartir un material o buscar una solución frente a un conflicto. Esta mediación no reemplaza la acción del niño; más bien, la organiza, la sostiene y la conduce hacia formas de participación más complejas.

La zona de desarrollo próximo constituye otro aporte esencial de Vygotsky (1978). Esta se refiere a la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con ayuda de un adulto o de un compañero más competente. En el desarrollo de habilidades blandas, esta noción resulta especialmente pertinente. Un niño de 4 años quizá no pueda resolver un conflicto de manera autónoma, pero puede hacerlo si la docente le ofrece preguntas, palabras o alternativas: “¿qué pasó?”, “dile cómo te sentiste”, “escuchemos a tu

compañero”, “¿cómo pueden compartirlo?”. Con el tiempo, estas formas de actuación pueden ser interiorizadas por el niño.

El lenguaje es una herramienta decisiva en la teoría sociocultural, porque organiza el pensamiento y regula la conducta. Vygotsky (1978) sostuvo que el lenguaje permite al niño transformar su relación con el mundo y con los demás. En la educación inicial, el lenguaje favorece que el niño pase de respuestas impulsivas a expresiones más elaboradas. Por ejemplo, en lugar de empujar a un compañero para recuperar un objeto, puede aprender a decir “yo lo estaba usando” o “me lo prestas después”. Este tránsito de la acción impulsiva a la palabra constituye un logro importante en el desarrollo socioemocional.

Desde esta perspectiva, las habilidades blandas son aprendidas en situaciones de interacción cotidiana. La cooperación, la escucha, la empatía y el respeto no se adquieren solo mediante explicaciones, sino mediante prácticas sociales repetidas y significativas. El niño aprende a esperar su turno cuando participa en juegos con reglas; aprende a compartir cuando experimenta actividades grupales; aprende a escuchar cuando la docente modela el diálogo; aprende a resolver conflictos cuando se le guía en la búsqueda de acuerdos. Cada una de estas situaciones funciona como una oportunidad de desarrollo.

La teoría sociocultural también permite valorar el papel de los pares en el aprendizaje. Los niños no solo aprenden de los adultos, también aprenden entre ellos. En el juego libre, en los sectores, en las actividades de grupo y en las rutinas del aula, los niños observan conductas, negocian significados, construyen reglas y ensayan formas de convivencia. Un niño que invita a otro a jugar, acepta una sugerencia o modifica una regla para integrar a un compañero está participando en procesos de aprendizaje social que fortalecen sus habilidades blandas.

La mediación docente resulta indispensable cuando las interacciones infantiles generan tensiones o conflictos. Desde la mirada vygotskiana, el conflicto no debe entenderse solamente como una dificultad, sino como una situación social que puede convertirse en aprendizaje si recibe orientación adecuada. Cuando la docente ayuda a los niños a verbalizar lo ocurrido, reconocer la emoción del otro y plantear una solución sencilla, está mediando la construcción de formas más elaboradas de convivencia. Esta mediación permite que el niño avance desde respuestas centradas en la satisfacción inmediata hacia formas más cooperativas y comunicativas.

El juego, además, ocupa un lugar importante dentro de la perspectiva sociocultural. Vygotsky (1978) señaló que en el juego el niño actúa por encima de su edad habitual, porque asume roles, sigue reglas, representa situaciones y regula su conducta en función de significados compartidos. En educación inicial, el juego simbólico permite que los niños practiquen habilidades sociales y emocionales: cuidar a un muñeco, organizar una tienda, representar una familia, construir una casa o asumir el rol de docente. En esas experiencias, se expresan formas iniciales de liderazgo, cooperación, lenguaje social y resolución de desacuerdos.

Esta teoría también permite comprender que el desarrollo infantil no puede separarse del contexto cultural. Las formas de saludar, pedir ayuda, expresar emociones, obedecer normas o resolver desacuerdos están influenciadas por los patrones de interacción que el niño vive en su familia, comunidad y escuela. Por ello, las habilidades blandas deben entenderse como capacidades situadas culturalmente, que se desarrollan en relación con los significados, valores y prácticas del entorno. Esto evita interpretar la conducta infantil de manera aislada o exclusivamente individual.

Se puede concluir que la teoría sociocultural de Vygotsky fundamenta el estudio de las habilidades blandas porque explica que estas se desarrollan mediante la interacción, la

mediación, el lenguaje y el aprendizaje compartido. El niño aprende a conocerse, participar, liderar de manera inicial y resolver conflictos porque vive experiencias sociales que lo ayudan a interiorizar formas de relación. En consecuencia, esta teoría aporta una comprensión amplia del desarrollo socioemocional como proceso socialmente construido.

### ***1.2.3. Teoría del Aprendizaje Social de Bandura sobre el modelado de conductas prosociales y de liderazgo infantil.***

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura plantea que una parte importante de la conducta humana se adquiere mediante la observación de modelos significativos. Bandura (1977) sostuvo que las personas no aprenden únicamente por experiencia directa, sino también al observar las acciones de otros y las consecuencias que estas generan. Este planteamiento resulta especialmente pertinente en la infancia, etapa en la que los niños aprenden muchas formas de comportamiento mediante la imitación de adultos, compañeros, familiares y figuras cercanas.

El aprendizaje observacional, según Bandura (1977), implica cuatro procesos principales: atención, retención, reproducción y motivación. La atención permite que el niño observe una conducta relevante; la retención hace posible conservar mentalmente aquello que observó; la reproducción permite ejecutar la conducta; y la motivación influye en la decisión de repetirla. En el nivel inicial, estos procesos pueden observarse cuando un niño imita la forma en que la docente saluda, consuela, organiza un juego, resuelve un desacuerdo o reconoce el esfuerzo de un compañero. Estas conductas observadas se convierten en modelos de actuación social.

El modelado resulta decisivo para el desarrollo de conductas prosociales. Bandura (1986) explicó que el comportamiento humano se construye mediante una interacción recíproca

entre factores personales, conducta y ambiente. Esto significa que el niño no actúa de manera aislada, sino dentro de un entorno que refuerza, limita o transforma sus respuestas. Si el aula promueve el respeto, la ayuda mutua, el diálogo y la cooperación, los niños tienen más oportunidades de observar y reproducir conductas prosociales. Si, por el contrario, el ambiente se caracteriza por gritos, imposición o indiferencia, esas formas de interacción también pueden ser aprendidas.

Las conductas prosociales incluyen ayudar, compartir, escuchar, consolar, cooperar, respetar turnos y actuar considerando a los demás. Estas conductas se relacionan directamente con las habilidades blandas, porque expresan la capacidad del niño para interactuar positivamente con su entorno. En educación inicial, un niño puede aprender a ayudar a otro a recoger materiales, invitar a un compañero que está solo, compartir un juguete o pedir disculpas después de una acción inadecuada. Estas manifestaciones no surgen únicamente por instrucción verbal; suelen consolidarse cuando el niño observa modelos coherentes y recibe reconocimiento social por sus acciones.

La teoría de Bandura también sustenta la comprensión del liderazgo infantil. En niños pequeños, el liderazgo no debe ser entendido como autoridad, control o superioridad sobre los demás, sino como la capacidad inicial para tomar iniciativa, proponer acciones, integrar a otros y participar activamente en experiencias grupales. Un niño manifiesta liderazgo cuando invita a jugar, propone una idea para organizar una actividad, escucha sugerencias o reconoce el aporte de un compañero. Estas conductas pueden ser aprendidas por observación, especialmente cuando el adulto modela formas democráticas y respetuosas de participación.

El liderazgo infantil, desde esta teoría, se forma mediante experiencias de modelado positivo. Cuando la docente distribuye responsabilidades, valora las ideas de los niños, permite que propongan alternativas y reconoce las acciones cooperativas, ofrece modelos concretos de

participación social. Los niños observan que liderar no significa imponer, sino contribuir al grupo. Así, pueden aprender que proponer una idea debe ir acompañado de escuchar a los demás, que organizar un juego implica incluir a otros y que participar supone respetar acuerdos compartidos.

La autoeficacia es otro concepto importante de Bandura (1986). Se refiere a la creencia que tiene una persona sobre su capacidad para realizar una acción. En la infancia, la autoeficacia se expresa de manera inicial cuando el niño se atreve a participar, intenta resolver una tarea, pide intervenir en un juego o confía en que puede expresar una idea. Esta seguridad se fortalece cuando el ambiente le ofrece oportunidades de logro, apoyo emocional y retroalimentación positiva. Un niño que escucha “puedes intentarlo”, “tu idea ayuda al grupo” o “lo hiciste mejor esta vez” empieza a construir confianza en sus propias capacidades.

El refuerzo social también desempeña un papel importante. Bandura (1977) señaló que las consecuencias observadas en los modelos influyen en la probabilidad de imitación. Si un niño observa que un compañero es reconocido por compartir, ayudar o resolver un desacuerdo con palabras, puede sentirse motivado a actuar de manera similar. En el aula, el reconocimiento no tiene que ser material ni exagerado; puede expresarse mediante una frase, una mirada aprobatoria o la valoración pública de una conducta positiva. Estos gestos ayudan a consolidar patrones de comportamiento prosocial.

La teoría del aprendizaje social, además, advierte que los niños no solo imitan conductas positivas. También pueden aprender respuestas agresivas, evasivas o poco cooperativas si estas son frecuentes en su entorno y no reciben una orientación adecuada. Por ello, el rol del adulto es decisivo para seleccionar, modelar y reforzar conductas que favorezcan la convivencia. En educación inicial, cada interacción cotidiana funciona como una oportunidad

de aprendizaje social: la forma de pedir las cosas, resolver una disputa, aceptar un error o reconocer a un compañero comunica modelos que los niños pueden reproducir.

La teoría del aprendizaje social de Bandura fundamenta el desarrollo de habilidades blandas porque explica cómo los niños aprenden conductas prosociales y formas iniciales de liderazgo mediante la observación, imitación, práctica y motivación. Esta teoría permite comprender que el aula es un espacio de modelado permanente, donde las acciones de la docente y de los pares influyen en la manera en que los niños participan, cooperan, expresan sus ideas y se relacionan con los demás.

#### ***1.2.4. Enfoque del aprendizaje social y emocional y aportes de Deutsch, Johnson y Johnson sobre la convivencia y la resolución de conflictos.***

El enfoque del aprendizaje social y emocional sostiene que la educación debe promover de manera integrada el desarrollo de competencias personales, emocionales y relacionales. Este enfoque reconoce que aprender no implica solamente adquirir conocimientos académicos, sino también desarrollar capacidades para comprender las emociones, relacionarse de manera saludable, tomar decisiones responsables y afrontar situaciones de interacción social. CASEL (2020) organiza el aprendizaje social y emocional en cinco competencias centrales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Estas competencias se vinculan directamente con el desarrollo de habilidades blandas en la infancia.

La autoconciencia permite que el niño reconozca sus emociones, necesidades, preferencias y posibilidades. La autorregulación favorece el manejo progresivo de impulsos y respuestas emocionales. La conciencia social ayuda a reconocer las emociones y necesidades de los

demás. Las habilidades de relación permiten establecer vínculos positivos, comunicarse y cooperar. La toma de decisiones responsable orienta la elección de conductas adecuadas frente a situaciones cotidianas. En educación inicial, estas competencias se expresan en conductas sencillas, como esperar un turno, pedir ayuda, escuchar a un compañero, compartir materiales o aceptar una solución propuesta por el grupo.

El aprendizaje social y emocional destaca que estas competencias deben enseñarse de manera intencional y continua. No se trata de esperar que los niños aprendan espontáneamente a convivir, sino de organizar experiencias pedagógicas que favorezcan el reconocimiento emocional, el diálogo, la empatía y la cooperación. En niños de 4 años, las actividades lúdicas, los cuentos, las dramatizaciones, las canciones, los acuerdos de aula y el juego cooperativo son recursos adecuados para fortalecer estas capacidades. La enseñanza socioemocional debe integrarse a la vida cotidiana del aula, no limitarse a momentos aislados.

Los aportes de Morton Deutsch permiten comprender la convivencia desde la teoría de la cooperación y el conflicto. Deutsch (1949) planteó que las relaciones sociales pueden estructurarse de manera cooperativa o competitiva, dependiendo de la forma en que las metas de los participantes se relacionan entre sí. Cuando existe interdependencia positiva, los integrantes perciben que el logro de uno favorece el logro de los demás; cuando existe interdependencia negativa, el logro de uno se percibe como obstáculo para el otro. Esta distinción es relevante en la educación inicial, porque muchas situaciones de convivencia dependen de cómo se organizan las experiencias grupales.

Johnson y Johnson (2009) desarrollaron la teoría de la interdependencia social y explicaron que la cooperación favorece la interacción promotora, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y el procesamiento grupal. Aunque sus aportes se han trabajado

ampliamente en educación básica y superior, también son pertinentes para el nivel inicial, siempre que se adapten a la edad de los niños. En actividades cooperativas simples, los niños pueden aprender a ayudarse, esperar, escuchar, compartir responsabilidades y reconocer que la participación de cada uno contribuye al logro común.

La convivencia escolar, desde este enfoque, no consiste únicamente en mantener el orden del aula. Implica construir relaciones basadas en respeto, comunicación, cooperación y reconocimiento mutuo. En educación inicial, la convivencia se expresa en acciones concretas: saludar, compartir un material, respetar una regla de juego, aceptar que otro participe, expresar desacuerdo sin agredir y pedir ayuda cuando no se logra resolver una situación. Estas conductas forman parte de las habilidades blandas y requieren acompañamiento pedagógico permanente.

La resolución de conflictos ocupa un lugar central en este enfoque. Deutsch, Coleman y Marcus (2006) señalan que los conflictos son parte natural de la vida social y pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje si se manejan de manera constructiva. En niños pequeños, los conflictos suelen surgir por el uso de materiales, el deseo de ocupar un rol en el juego, la dificultad para esperar turnos o la frustración ante una norma. Estas situaciones, lejos de evitarse por completo, deben ser acompañadas para que el niño aprenda formas más adecuadas de expresar desacuerdos y buscar soluciones.

En la primera infancia, la resolución de conflictos se desarrolla de manera gradual. Un niño de 4 años puede no contar todavía con suficientes recursos para negociar de manera autónoma, pero puede aprender estrategias básicas con mediación adulta. Por ejemplo, expresar “no me gustó”, escuchar la explicación del compañero, aceptar turnarse, pedir disculpas o buscar apoyo de la docente. Estas conductas representan avances importantes, porque permiten pasar de respuestas impulsivas a formas iniciales de diálogo y reparación.

Johnson y Johnson (1995) sostienen que los estudiantes pueden aprender procedimientos para resolver conflictos de manera constructiva, siempre que se les enseñen habilidades comunicativas y cooperativas. En educación inicial, esto supone adaptar tales procedimientos a experiencias simples y visuales. La docente puede utilizar preguntas breves, tarjetas de emociones, dramatizaciones o acuerdos concretos para ayudar a los niños a comprender lo ocurrido y elegir una solución. La finalidad no es que el niño domine técnicas complejas de negociación, sino que empiece a reconocer que los problemas pueden resolverse con palabras, escucha y acuerdos.

El enfoque del aprendizaje social y emocional también se relaciona con la empatía. Para resolver conflictos, el niño necesita avanzar progresivamente en la comprensión de que el otro también siente, desea y piensa. Esta capacidad todavía está en construcción a los 4 años, por lo que requiere experiencias guiadas. Preguntas como “¿cómo crees que se sintió tu compañero?” o “¿qué podemos hacer para que ambos jueguen?” ayudan a desarrollar conciencia social. Así, la resolución de conflictos no solo regula la conducta, sino que fortalece la sensibilidad hacia los demás.

El enfoque del aprendizaje social y emocional, junto con los aportes de Deutsch, Johnson y Johnson, fundamenta la dimensión de resolución de conflictos y amplía la comprensión de la convivencia en educación inicial. Este marco teórico permite entender que las habilidades blandas se desarrollan cuando los niños participan en relaciones cooperativas, aprenden a expresar emociones, escuchan a los demás y construyen soluciones sencillas ante desacuerdos cotidianos. Por tanto, la convivencia no es únicamente un resultado esperado, sino un proceso pedagógico que debe ser enseñado, acompañado y evaluado en situaciones reales.

### **1.2.5. Enfoque Curricular de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú.**

El Enfoque Curricular de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú constituye un fundamento normativo y pedagógico relevante para el estudio de las habilidades blandas, debido a que orienta la formación integral de niñas y niños desde una perspectiva centrada en el desarrollo de competencias. El Currículo Nacional de la Educación Básica establece que la educación debe contribuir al desarrollo pleno de la persona, considerando dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, éticas, corporales y comunicativas (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). Esta visión integral permite reconocer que el aprendizaje infantil no se limita al desarrollo intelectual, sino que incluye la construcción de identidad, autonomía, convivencia, comunicación y bienestar.

El Programa Curricular de Educación Inicial plantea que los niños aprenden a partir del juego, la exploración, el movimiento, la interacción, la comunicación y la participación en experiencias significativas (Ministerio de Educación del Perú, 2016b). Desde esta perspectiva, las habilidades blandas se desarrollan en la vida cotidiana del aula, especialmente cuando los niños interactúan con sus pares, expresan emociones, asumen pequeños retos, participan en juegos, respetan acuerdos y resuelven dificultades con apoyo de la docente. En consecuencia, el enfoque curricular del nivel inicial ofrece una base directa para comprender el desarrollo socioemocional como parte del proceso educativo.

Una de las competencias más vinculadas al autoconocimiento es “Construye su identidad”. Según el Programa Curricular de Educación Inicial, esta competencia implica que el niño se reconozca como persona valiosa, con características, intereses, emociones y capacidades propias (Ministerio de Educación del Perú, 2016b). En niños de 4 años, esta competencia se expresa cuando identifican sus gustos, comunican sus preferencias, reconocen emociones básicas, expresan necesidades y muestran avances en autonomía. Por ello, el

autoconocimiento como dimensión de las habilidades blandas se articula claramente con la construcción de identidad propuesta por el currículo peruano.

Otra competencia directamente relacionada es “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. En educación inicial, esta competencia supone que el niño aprenda a interactuar con otros, respetar normas sencillas, participar en actividades grupales, cuidar los espacios compartidos y resolver desacuerdos de manera progresiva (Ministerio de Educación del Perú, 2016b). Esta orientación curricular se vincula con las dimensiones de liderazgo y resolución de conflictos, ya que ambas requieren participación, escucha, cooperación, respeto y construcción de acuerdos básicos.

El enfoque curricular también reconoce la importancia del juego como actividad central del desarrollo infantil. En el juego, los niños expresan emociones, representan roles, negocian reglas, toman decisiones, organizan acciones y se relacionan con sus pares. Por ello, el juego constituye un escenario privilegiado para observar y fortalecer habilidades blandas. Un niño que invita a otro a jugar, propone una regla, acepta modificar una idea o busca una solución ante un desacuerdo está poniendo en práctica capacidades socioemocionales relevantes para su desarrollo.

La evaluación formativa es otro componente importante del enfoque curricular peruano. El Currículo Nacional señala que la evaluación debe orientarse a comprender el progreso del estudiante, identificar sus necesidades y brindar retroalimentación pertinente (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). En educación inicial, esta evaluación se realiza principalmente mediante la observación de desempeños en situaciones reales. Esta idea se relaciona con el estudio de las habilidades blandas, porque dichas capacidades se expresan en conductas cotidianas y no pueden evaluarse adecuadamente mediante pruebas rígidas o descontextualizadas.

El Programa Curricular de Educación Inicial también destaca la importancia de respetar los ritmos de desarrollo de los niños. Cada niño avanza de manera particular en la expresión emocional, la comunicación, la autonomía y la convivencia. Por ello, el enfoque curricular invita a mirar el desarrollo infantil desde una perspectiva flexible y comprensiva, evitando comparaciones rígidas o exigencias que no correspondan a la edad. En el caso de las habilidades blandas, esto implica reconocer que conductas como compartir, esperar turnos o resolver conflictos requieren tiempo, acompañamiento y experiencias reiteradas.

Asimismo, el enfoque curricular del MINEDU promueve una educación basada en interacciones afectivas, respetuosas y seguras. La calidad de la relación entre docente y niño influye en la disposición para aprender, participar y expresarse. En el nivel inicial, el vínculo afectivo cumple un papel pedagógico esencial, ya que brinda seguridad emocional y favorece la exploración. Cuando el niño se siente escuchado, aceptado y acompañado, tiene mayores posibilidades de expresar lo que siente, participar en el grupo y afrontar situaciones sociales de manera más adecuada.

El enfoque curricular también incorpora enfoques transversales que orientan la formación ética y ciudadana desde los primeros años. Entre ellos se encuentran el enfoque de derechos, la orientación al bien común, la búsqueda de la excelencia, la interculturalidad y la igualdad de género (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). Estos enfoques contribuyen al desarrollo de habilidades blandas porque promueven relaciones basadas en respeto, inclusión, responsabilidad y reconocimiento del otro. En educación inicial, estos principios se concretan en acciones sencillas, como respetar a los compañeros, participar sin excluir, cuidar los materiales comunes y aceptar diferencias.

Desde esta perspectiva, el liderazgo infantil puede entenderse como una forma inicial de participación activa. No se trata de formar niños que dirijan o controlen al grupo, sino de

promover que expresen ideas, colaboren, ayuden, escuchen y participen con seguridad. El currículo peruano favorece esta visión al promover experiencias donde los niños tomen decisiones, exploren posibilidades y participen en la construcción de acuerdos. Así, el liderazgo se relaciona con la autonomía, la comunicación y la convivencia.

La resolución de conflictos también se encuentra respaldada por el enfoque curricular. En el nivel inicial, los conflictos cotidianos deben abordarse como oportunidades para aprender a convivir. El niño necesita comprender que existen normas, que los demás también tienen necesidades y que los desacuerdos pueden resolverse mediante palabras y acuerdos. Esta orientación coincide con la competencia de convivencia y participación democrática, en la cual el niño aprende progresivamente a relacionarse respetando al otro y buscando el bienestar común (Ministerio de Educación del Perú, 2016b).

El Enfoque Curricular de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú sustenta el estudio de las habilidades blandas porque reconoce que el desarrollo infantil es integral, progresivo y situado en experiencias significativas. Desde este marco, el autoconocimiento, el liderazgo infantil y la resolución de conflictos no son elementos ajenos al currículo, sino dimensiones vinculadas con la construcción de identidad, la convivencia, la participación y el bienestar. Por ello, este enfoque ofrece una base pedagógica pertinente para comprender y valorar las habilidades blandas en niños del nivel inicial.

### **1.3. Definición y operacionalización de variables.**

#### **1.3.1. Definición conceptual de la variable: Habilidades blandas**

Se entiende como el conjunto de competencias socioemocionales e interpersonales que permiten al niño reconocer y expresar sus emociones, relacionarse de manera positiva con los demás y actuar adecuadamente ante situaciones cotidianas de interacción. Estas competencias contribuyen al desarrollo integral, ya que favorecen la adaptación al entorno, la

convivencia y la participación activa en contextos educativos y sociales. En esa línea, Bisquerra (2003) sostiene que la educación emocional constituye un proceso orientado al desarrollo de competencias emocionales, esenciales para la vida personal y social. De forma complementaria, la UNESCO (2024) señala que el aprendizaje socioemocional implica adquirir competencias para identificar y gestionar las emociones, mostrar preocupación por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar de manera eficaz situaciones complejas. En función de ello, para la presente investigación, las habilidades blandas comprenden capacidades vinculadas al autoconocimiento, al liderazgo y a la resolución de conflictos en niños de 4 años.

### **1.3.2. Definición operacional de la variable**

Se entiende como el nivel de manifestación observable de conductas socioemocionales e interpersonales en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 242 Morropón, Bagua Grande. Esta variable se evaluará mediante una ficha de observación directa, organizada en tres dimensiones: “autoconocimiento”, “liderazgo” y “resolución de conflictos”. La medición se realizará a partir de indicadores conductuales específicos, observables en situaciones cotidianas del aula, tales como nombrar emociones básicas, expresar gustos y preferencias, invitar a jugar, proponer ideas, expresar desacuerdo con palabras y aceptar soluciones simples. La escala de medición será ordinal, ya que permitirá establecer niveles de presencia y de frecuencia de las conductas observadas. Esta forma de operacionalización es coherente con el enfoque de competencias socioemocionales planteado por Bisquerra (2003) y con la visión de la UNESCO (2024) sobre el desarrollo de capacidades relacionales y emocionales en la infancia.

### **1.3.3. Definiciones operativas.**

#### **1.3.3.1 Autoconocimiento**

La dimensión “autoconocimiento” se refiere a la capacidad del niño para identificar y expresar aspectos básicos de su mundo interno, como emociones, gustos, necesidades y formas iniciales de autorregulación. Esta dimensión constituye una base del desarrollo socioemocional, porque permite que el niño reconozca lo que siente, comunique lo que necesita y empiece a regular sus reacciones con el apoyo del entorno. Bisquerra (2003) señala que la conciencia emocional implica conocer las propias emociones y reconocer su influencia en la conducta. En consonancia con ello, la UNESCO (2024) señala que el aprendizaje socioemocional incluye la identificación y el manejo de las emociones, y que se comprende desde edades tempranas. En esta investigación, la dimensión se expresa mediante los indicadores “nombra emociones básicas”, “expresa gustos y preferencias”, “pide ayuda cuando la necesita” y “se calma con estrategias simples”.

#### **1.3.3.2 Liderazgo**

La dimensión “liderazgo” se entiende como la capacidad inicial del niño para influir positivamente en la dinámica del grupo mediante la iniciativa, la participación, la propuesta de ideas y el reconocimiento de los aportes de los demás. En el nivel inicial, el liderazgo no debe interpretarse en un sentido jerárquico, sino como una disposición para participar activamente, promover la interacción y colaborar con otros en actividades compartidas. Desde la perspectiva socioemocional, establecer relaciones positivas y actuar de manera cooperativa forma parte del desarrollo interpersonal del niño (UNESCO, 2024). Asimismo, el desarrollo de competencias emocionales y sociales favorece conductas de participación, empatía y colaboración, que se relacionan con formas tempranas de liderazgo infantil (Bisquerra, 2003). En el presente estudio, esta dimensión se observará mediante los

indicadores “invita a jugar”, “propone ideas para organizar el juego”, “escucha sugerencias” y “reconoce el aporte de otros”.

#### **1.3.4. Resolución de conflictos**

La dimensión “resolución de conflictos” alude a la capacidad del niño para afrontar desacuerdos o tensiones cotidianas mediante el uso de palabras, la escucha del otro, la aceptación de alternativas simples y el cumplimiento de acuerdos con apoyo del adulto cuando sea necesario. Esta dimensión resulta fundamental en la convivencia escolar, porque permite que el niño aprenda a interactuar sin recurrir a conductas disruptivas o agresivas. Bisquerra (2003) explica que las competencias emocionales y sociales favorecen respuestas más adaptativas ante situaciones interpersonales complejas. Del mismo modo, la UNESCO (2024) plantea que el aprendizaje socioemocional contribuye a abordar eficazmente situaciones complejas, a establecer relaciones saludables y a la toma de decisiones responsables. En esta investigación, la dimensión se concreta en los indicadores “expresa desacuerdo con palabras”, “atiende la explicación del otro”, “acepta soluciones simples” y “cumple con los acuerdos y pide ayuda cuando es necesario”.

**1.3.5. Matriz de operacionalización de la variable.**

| Variable                   | Definición                                                                                                                                                                                                                                                                             | Dimensiones              | Indicadores                                                                                                                                                     | Escala de Medición                                          | Instrumento                  |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>Habilidades blandas</b> | Conjunto de competencias socioemocionales e interpersonales que favorecerán el reconocimiento de las emociones, la interacción positiva y la resolución adecuada de conflictos en contextos cotidianos, contribuyendo al desarrollo integral del niño (Bisquerra, 2003; UNESCO, 2024). | Autoconocimiento         | Nombra emociones básicas.<br>Expresa gustos y preferencias.<br>Pide ayuda cuando la necesita.<br>Se calma con estrategias simples.                              | 0 = Nunca<br>1 = A veces<br>2 = Casi siempre<br>3 = Siempre | Ficha de observación directa |
|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Liderazgo                | Invita a jugar.<br>Propone ideas para organizar el juego.<br>Escucha sugerencias. Reconoce el aporte de otros.                                                  |                                                             |                              |
|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Resolución de conflictos | Expresa desacuerdo con palabras.<br>Atiende la explicación del otro.<br>Acepta soluciones simples.<br>Cumple con los acuerdos y pide ayuda cuando es necesario. |                                                             |                              |

## Capítulo II: Diseño Metodológico

### 2.1. Tipo de investigación.

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, dado que la variable “habilidades blandas” se observó, registró y valoró mediante indicadores previamente establecidos en un instrumento estructurado. Este enfoque resultó pertinente porque permitió medir la variable de estudio, organizar los datos en puntuaciones y niveles, y describir su comportamiento en una población específica. (Hernández & Mendoza, 2018) Señalaron que el enfoque cuantitativo se caracteriza por la recolección de datos absolutos, la medición numérica y el análisis estadístico, con el propósito de describir fenómenos y establecer patrones de comportamiento.

Por su finalidad, la investigación fue básica, ya que buscó ampliar el conocimiento sobre las habilidades blandas en niños de 4 años de educación inicial, sin proponer, en esta etapa, una intervención directa sobre la realidad estudiada. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD, 2018) definió la investigación básica como aquella orientada a obtener nuevos conocimientos sobre los fundamentos de fenómenos y hechos observables, sin una aplicación práctica inmediata. En ese sentido, el estudio se centró en conocer y describir el nivel de desarrollo de las habilidades blandas en una institución educativa inicial de Bagua.

Por su alcance, la investigación fue descriptiva, ya que se orientó a identificar y caracterizar el nivel de la variable general y de sus dimensiones: autoconocimiento, liderazgo y resolución de conflictos. Ato et al., (2013) sostuvieron que los estudios descriptivos se dirigirán a observar y especificar las propiedades de los fenómenos tal como se presenten, sin manipulación experimental. Esta clasificación guardó coherencia con el objetivo general de la investigación.

En cuanto al tiempo de recolección de datos, el estudio fue de corte transversal o transeccional, ya que la información se evaluó en un único momento del año escolar 2025. (Hernández & Mendoza, 2018) Explicaron que los diseños transeccionales sirven para describir variables y analizar su incidencia en un momento determinado. Por ello, la investigación ofrece una caracterización puntual del nivel de habilidades blandas de los niños observados.

## **2.2. Diseño de contrastación de hipótesis y de procedimiento a seguir en la investigación.**

La investigación adoptó un diseño no experimental, transeccional descriptivo. No es experimental porque la variable “habilidades blandas” no fue manipulada deliberadamente, sino que se observó en su contexto natural, tal como se manifiesta en las actividades cotidianas del aula. Hernández y Mendoza (2018) indicaron que, en los estudios no experimentales, el investigador observará los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos sin intervenir en ellos. Asimismo, Ato et al. (2013) precisaron que este tipo de diseño resulta adecuado cuando el propósito consista en describir una realidad tal como ocurre.

En esta investigación no se formuló una hipótesis de contraste causal, ya que la intención no fue explicar relaciones entre variables ni medir los efectos de una intervención, sino describir el estado de una sola variable y de sus dimensiones. Por ello, se siguió el procedimiento metodológico propio de un estudio descriptivo, en concordancia con la estructura del documento guía, que contempla el “diseño de contrastación de hipótesis o procedimiento a seguir en la investigación”.

El procedimiento se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se ejecutó la fase de planificación, en la que se revisó el sustento teórico de la variable, se precisaron sus

dimensiones e indicadores y se gestionó la autorización institucional correspondiente. En segundo lugar, se realizó la fase de coordinación ética y administrativa, que consistió en la comunicación con la dirección de la institución educativa y en la entrega del consentimiento informado a los padres o apoderados. En tercer lugar, se llevó a cabo la fase de trabajo de campo, durante la cual se aplicó la ficha de observación en contextos naturales como sesión de clase, juego libre, actividades dirigidas y recreo, tal como lo señala el instrumento. En cuarto lugar, se efectuó la fase de codificación y procesamiento de datos, asignando a cada ítem los valores establecidos en la escala: 0 = nunca, 1 = a veces, 2 = casi siempre y 3 = siempre.

De manera esquemática, el diseño respondió a la siguiente representación:

$$\mathbf{M} \rightarrow \mathbf{O}$$

Donde:

$\mathbf{M}$  = representa al grupo de 16 niños de 4 años de la institución educativa, y

$\mathbf{O}$  = observación de las habilidades blandas.

## **2.3. Población, muestra y muestreo.**

### **2.3.1. Población.**

La población estuvo compuesta por 16 niños de 4 años matriculados en la I.E.I. N° 242 del caserío Morropón, distrito de Bagua Grande, provincia de Utcubamba, durante el año escolar 2025. De ese total, 7 fueron hombres y 9 mujeres, según la nómina oficial de matrícula de la institución.

**Tabla 1**

*Población estudiantil, niños de 4 años en I.E.I. N° 242 Caserío Morropón, Utcubamba.*

| <b>Grado y Sección</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|------------------------|----------------|----------------|--------------|
| 4 años                 | 7              | 9              | 16           |
| <b>Total</b>           | <b>7</b>       | <b>9</b>       | <b>16</b>    |

*Nota: Nómina de matriculados según SIAGIE.*

### **2.3.2. Muestra.**

La muestra coincidió con la población y estuvo integrada por 16 niños de 4 años matriculados en la institución educativa. Esta decisión se justificó porque se trabajó con una población pequeña, accesible y plenamente identificable, lo que permitió incluir a todos los sujetos de estudio. Hernández y Mendoza (2018) señalaron que, cuando el tamaño poblacional resulte reducido y accesible, será metodológicamente viable trabajar con la totalidad de los casos.

### **2.3.3. Muestreo.**

Se aplicó un muestreo no probabilístico, incluido un censo poblacional. Es decir, se incluyó a todos los integrantes de la población accesible. La unidad de análisis estuvo integrada por cada niño o niña de 4 años matriculado en la I.E.I. N.º 242, en el que se observaron conductas relacionadas con el autoconocimiento, el liderazgo y la resolución de conflictos.

## **2.4. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales de recolección de datos.**

### **2.4.1. Técnicas.**

La técnica utilizada fue la observación directa, sistemática y estructurada. Se eligió esta técnica porque permite registrar conductas manifiestas de los niños en situaciones

naturales del aula. Rekalde et al. (2014) plantearon que la observación constituyó una estrategia relevante para recoger información en contextos reales de aprendizaje, ya que permite comprender comportamientos y procesos tal como ocurrieron.

En esta investigación, la observación fue sistemática porque se realizó mediante un instrumento previamente organizado, con dimensiones, indicadores y una escala de valoración. Asimismo, la investigadora registró de inmediato las conductas observables de los niños durante las actividades pedagógicas cotidianas.

#### **2.4.2. Instrumentos.**

El instrumento de recolección de datos fue la “Ficha de observación directa: habilidades blandas”, elaborada para valorar conductas asociadas a las habilidades blandas en niños del nivel inicial. La ficha incluyó datos de identificación, contextos sugeridos de observación, instrucciones de aplicación, una escala ordinal de frecuencia y un espacio para observaciones breves. La estructura del instrumento se organizó en tres dimensiones: autoconocimiento, liderazgo y resolución de conflictos. La dimensión de autoconocimiento se comprendió a partir de 4 indicadores observables. La dimensión de liderazgo incluyó igualmente 4 indicadores, así como la de resolución de conflictos.

**Tabla 2**

*Ficha técnica del instrumento.*

| <b>Aspecto</b>         | <b>Descripción</b>                                |
|------------------------|---------------------------------------------------|
| Nombre del instrumento | Ficha de observación directa: habilidades blandas |
| Variable que evalúa    | Habilidades blandas                               |
| Nivel educativo        | Educación Inicial                                 |
| Edad de aplicación     | Niños de 4 años                                   |

---

|                                 |                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Técnica de recolección de datos | Observación directa                                                                                                                                                |
| Forma de aplicación             | Individual, mediante la observación del comportamiento del niño o de la niña en actividades propias de la jornada escolar.                                         |
| Contextos de observación        | Sesiones de clase, juego libre, sectores o rincones, actividades dirigidas y recreo.                                                                               |
| Dimensiones evaluadas           | “Autoconocimiento”, “Liderazgo” y “Resolución de conflictos”.                                                                                                      |
| Número total de ítems           | 12 ítems                                                                                                                                                           |
| Escala de valoración            | 0 = Nunca, 1 = A veces, 2 = Casi siempre, 3 = Siempre.                                                                                                             |
| Niveles por dimensión           | 0 a 3 = Inicial; 4 a 6 = En proceso; 7 a 9 = Logrado; 10 a 12 = Destacado.                                                                                         |
| Tiempo de aplicación            | Durante situaciones pedagógicas naturales de la jornada escolar. No corresponde a una prueba de tiempo fijo, debido a que requiere observar conductas espontáneas. |

---

*Nota. Elaborado con base en la ficha de observación directa.*

### **2.4.3. Equipos y materiales.**

Para la recolección de datos se utilizaron equipos y materiales acordes con el enfoque cuantitativo y el nivel descriptivo comparativo del estudio. El material principal fue la “Ficha de observación directa: habilidades blandas en niños”, instrumento que permitió registrar conductas observables relacionadas con las 3 dimensiones de la variable. Su aplicación se efectuó en situaciones naturales de la jornada escolar, evitando alterar la conducta espontánea de los niños.

Asimismo, se emplearon fichas impresas, lapiceros, tablero de apoyo, fólderes y una relación codificada de los participantes, con el propósito de organizar la información y proteger la identidad de los menores. Para el procesamiento de los datos se utilizaron una computadora y una hoja de cálculo, recursos que facilitaron el registro de las puntuaciones por ítem, dimensión y nivel global. Estos materiales permitieron sistematizar la información de manera ordenada, objetiva y coherente con los propósitos metodológicos del informe final.

## **2.5. Aspectos éticos de la investigación.**

La investigación se rigió por los principios éticos de respeto, beneficencia y justicia. El principio de respeto implicó reconocer la dignidad y la vulnerabilidad de los participantes, especialmente por tratarse de menores de edad. (Informe Belmont, 1979) Estableció que toda investigación con seres humanos debe sustentarse en los principios de respeto por las personas, beneficencia y justicia, que continuaron siendo la base de la ética en la investigación con participantes humanos.

El principio de beneficencia se aplicó porque la investigación no expuso a los niños a riesgos físicos, psicológicos ni sociales, ya que la observación se realizó en contextos pedagógicos habituales, sin alterar el desarrollo normal de las actividades escolares. A su vez, el principio de justicia se garantizó al incluir a todos los niños de 4 años matriculados en el aula, sin exclusiones arbitrarias ni tratamientos diferenciados.

En el plano procedimental, se solicitó la autorización de la dirección de la institución educativa para el desarrollo del estudio. Asimismo, se aplicó el consentimiento informado a los padres o apoderados, en el que se explicó el propósito de la investigación, la técnica de observación a emplear, el carácter confidencial de la información y la voluntariedad de la participación. Los datos obtenidos se trataron de forma confidencial; se utilizaron códigos en lugar de nombres, salvaguardando la identidad de los participantes en todo momento. Estas medidas se alinearon con las pautas generales de protección de los sujetos de investigación establecidas por el Informe Belmont y por la normativa ética de la investigación con personas.

### Capítulo III: Resultados

#### 3.1. Resultados del diagnóstico de las habilidades blandas.

##### 3.1.1. Nivel de autoconocimiento en niños y niñas de 4 años.

**Tabla 3**

*Resultado del nivel de autoconocimiento en las niñas y los niños de 4 años.*

| Nivel      | niñas |      | niños |      |
|------------|-------|------|-------|------|
|            | f     | %    | f     | %    |
| Destacado  | 1     | 11.1 | 0     | 0.0  |
| Logrado    | 0     | 0.0  | 1     | 14.3 |
| En proceso | 7     | 77.8 | 3     | 42.9 |
| Inicial    | 1     | 11.1 | 3     | 42.9 |

*Nota. La tabla muestra los datos obtenidos de la Ficha de observación directa, en la dimensión 1 de las habilidades blandas según sexos.*

La Tabla 3 evidencia que el autoconocimiento en las niñas y los niños de 4 años, se encuentra mayoritariamente en el nivel “En proceso”. De los 16 participantes, 10 se ubicaron en esta categoría, lo que representa el 62,5% de la muestra total. Este hallazgo muestra que la mayoría reconoce algunos rasgos personales, emociones o formas de actuar, aunque aún requiere acompañamiento para expresar estos aspectos con mayor seguridad, estabilidad y autonomía en las experiencias cotidianas del aula. Al observar los resultados por sexo, las niñas presentan una mayor concentración en el nivel “En proceso”, con 7 casos, lo que equivale al 77,8%. Además, una niña alcanzó el nivel “Destacado” y solo una se ubicó en “Inicial”; no se registraron casos femeninos en “Logrado”. En los niños, la distribución fue más heterogénea: 3 se encontraron en “En proceso” y 3 en “Inicial”, ambos con 42,9%, mientras que 1 niño llegó a “Logrado”, con 14,3%. Esta diferencia sugiere que el grupo masculino presenta una mayor dispersión en el desarrollo del autoconocimiento.

### 3.1.2. Nivel de habilidad de liderazgo en niños y niñas de 4 años.

**Tabla 4**

*Resultado del nivel de liderazgo en las niñas y los niños de 4 años.*

| Nivel      | niñas |      | niños |      |
|------------|-------|------|-------|------|
|            | f     | %    | f     | %    |
| Destacado  | 1     | 11.1 | 0     | 0.0  |
| Logrado    | 1     | 11.1 | 1     | 14.3 |
| En proceso | 4     | 44.4 | 2     | 28.6 |
| Inicial    | 3     | 33.3 | 4     | 57.1 |

*Nota. La tabla muestra los datos obtenidos de la Ficha de observación directa, en la dimensión 2 de las habilidades blandas según sexos.*

La Tabla 4 permite establecer que la habilidad de liderazgo en las niñas y los niños presenta un desarrollo predominantemente bajo y en tránsito hacia niveles intermedios. La muestra estuvo compuesta por 16 estudiantes, 9 niñas y 7 niños. En el análisis general de la dimensión, 7 participantes se ubicaron en el nivel “Inicial”, equivalente al 43,75%, mientras que 6 alcanzaron el nivel “En proceso”, equivalente al 37,5%. Solo 2 estudiantes alcanzaron el nivel “Logrado” (12,5%) y 1 se situó en “Destacado” (6,25%). Esta distribución muestra que el liderazgo aún no se manifiesta con regularidad en la mayoría del grupo. Al observar los resultados por sexo, las niñas evidencian un mejor desempeño relativo. Cuatro de ellas se ubicaron en “En proceso”, lo que representa el 44,4%; tres quedaron en “Inicial”, 33,3%; una alcanzó “Logrado” y otra “Destacado”, ambas con 11,1%. En los niños, el comportamiento fue más limitado, pues 4 se encontraron en “Inicial”, equivalente al 57,1%; 2 en “En proceso”, 28,6%; y 1 en “Logrado”, 14,3%. No se registraron niños en el nivel “Destacado”.

### 3.1.3. Nivel de la habilidad de resolución de conflictos en niños y niñas de 4 años.

**Tabla 5**

*Resultado del nivel de resolución de conflictos en las niñas y los niños de 4 años.*

| Nivel      | niñas |      | niños |      |
|------------|-------|------|-------|------|
|            | f     | %    | f     | %    |
| Destacado  | 1     | 11.1 | 0     | 0.0  |
| Logrado    | 1     | 11.1 | 1     | 14.3 |
| En proceso | 4     | 44.4 | 1     | 14.3 |
| Inicial    | 3     | 33.3 | 5     | 71.4 |

*Nota. La tabla muestra los datos obtenidos de la Ficha de observación directa, en la dimensión 3 de las habilidades blandas según sexos.*

En la Tabla 5 observamos que la habilidad de resolución de conflictos en las niñas y los niños se encuentra principalmente en niveles bajos e intermedios. La muestra estuvo compuesta por 16 estudiantes, 9 niñas y 7 niños. En el resultado general, 8 participantes se ubicaron en el nivel “Inicial”, equivalente al 50,0%; 5 alcanzaron el nivel “En proceso”, 31,25%; 2 llegaron a “Logrado”, 12,5%; y solo 1 estudiante se situó en “Destacado”, 6,25%. Este comportamiento evidencia que la mitad del grupo aún presenta dificultades para gestionar desacuerdos, buscar alternativas de solución o regular su actuación ante situaciones de tensión propias de la convivencia infantil. Al revisar los resultados por sexo, las niñas muestran una distribución más favorable: 4 se ubicaron en “En proceso” (44,4%); 3 en “Inicial” (33,3%); 1 en “Logrado” y 1 en “Destacado”, ambos con 11,1%. En los niños, el panorama resulta más crítico, pues 5 se encontraron en “Inicial”, lo que representa el 71,4%; 1 alcanzó “En proceso” y 1 “Logrado”, ambos con 14,3%. No se registraron niños en el nivel “Destacado”.

#### **3.1.4. Comparación de los niveles alcanzados en las tres dimensiones en niños y niñas de 4 años.**

**Tabla 6**

*Resultados comparativos en las tres dimensiones en las niñas y los niños de 4 años.*

| Nivel      | Autoconocimiento |      |       |      | Liderazgo |      |       |      | Resolución de conflictos |      |       |      |
|------------|------------------|------|-------|------|-----------|------|-------|------|--------------------------|------|-------|------|
|            | niñas            |      | niños |      | niñas     |      | niños |      | niñas                    |      | niños |      |
|            | f                | %    | f     | %    | f         | %    | f     | %    | f                        | %    | f     | %    |
| Destacado  | 1                | 11.1 | 0     | 0.0  | 1         | 11.1 | 0     | 0.0  | 1                        | 11.1 | 0     | 0.0  |
| Logrado    | 0                | 0.0  | 1     | 14.3 | 1         | 11.1 | 1     | 14.3 | 1                        | 11.1 | 1     | 14.3 |
| En proceso | 7                | 77.8 | 3     | 42.9 | 4         | 44.4 | 2     | 28.6 | 4                        | 44.4 | 1     | 14.3 |
| Inicial    | 1                | 11.1 | 3     | 42.9 | 3         | 33.3 | 4     | 57.1 | 3                        | 33.3 | 5     | 71.4 |

*Nota. La tabla muestra los datos obtenidos de la Ficha de observación directa, en las tres dimensiones de las habilidades blandas según sexos.*

La Tabla 6 permite contrastar los niveles alcanzados en las tres dimensiones de las habilidades blandas. En autoconocimiento, se considera el mejor desempeño relativo, ya que 7 niñas (77,8%) y 3 niños (42,9%) se ubicaron en “En proceso”; además, solo las niñas registraron un caso en “Destacado”, mientras que en los niños se observó una presencia equivalente entre “En proceso” e “Inicial”.

En liderazgo, los resultados muestran un descenso moderado. Las niñas mantuvieron una mayor concentración en “En proceso”, con 44,4%, aunque también presentaron 33,3% en “Inicial”. En los niños predominó el nivel “Inicial”, con 57,1%, seguido de “En proceso”, con 28,6%.

La resolución de conflictos presentó la situación más crítica. En las niñas, el 44,4% se ubicó en “En proceso”; sin embargo, en los niños predominó claramente el nivel “Inicial” (71,4%) y no se registraron casos destacados. Su media fue de 4,19 puntos, la más baja entre las tres dimensiones. En conjunto, los datos evidencian que las niñas muestran un avance más estable, mientras que los niños requieren un mayor acompañamiento pedagógico, especialmente en liderazgo y en la resolución de conflictos.

### 3.1.5. Nivel de las habilidades blandas en los niños de 4 años.

**Tabla 7**

*Resultado global del nivel de habilidades blandas en los niños de 4 años.*

| Nivel      | niños |      |
|------------|-------|------|
|            | f     | %    |
| Destacado  | 1     | 6.3  |
| Logrado    | 1     | 6.3  |
| En proceso | 7     | 43.8 |
| Inicial    | 7     | 43.8 |

*Nota. La tabla muestra los datos globales obtenidos de la Ficha de observación directa de las habilidades blandas.*

La Tabla 7 muestra el nivel de habilidades blandas de los niños de la Institución Educativa. En la muestra total de 16 participantes, los niveles “En proceso” e “Inicial” presentan la misma frecuencia, con 7 casos cada uno, lo que equivale a 43,8% respectivamente. Este dato evidencia que el desarrollo global de las habilidades blandas aún no se ha consolidado, pues la mayor parte del grupo se concentra entre desempeños incipientes y avances parciales.

Los niveles superiores muestran una presencia reducida. Solo 1 estudiante alcanzó el nivel “Logrado”, 6,3%, y 1 se ubicó en “Destacado”, 6,3%. Por tanto, apenas el 12,6% de los niños manifestó un dominio más consistente de las habilidades observadas, vinculadas al autoconocimiento, al liderazgo y a la resolución de conflictos. En términos pedagógicos, esto sugiere que las conductas asociadas a expresar emociones, asumir pequeñas responsabilidades, participar con iniciativa o resolver desacuerdos mediante el diálogo aparecen en algunos casos, pero no constituyen aún una práctica frecuente en el aula.

**Tabla 8**

*Resultado de las medidas estadísticas del nivel de habilidades blandas en los niños de 4 años.*

|                                                  | <b>Valor</b> |
|--------------------------------------------------|--------------|
| <b>Media</b>                                     | 13.31        |
| <b>Mediana</b>                                   | 11.50        |
| <b>Moda</b>                                      | 9.00         |
| <b>Varianza</b>                                  | 48.23        |
| <b>Desviación estándar (<math>\sigma</math>)</b> | 6.94         |
| <b>Mínimo</b>                                    | 5.00         |
| <b>Máximo</b>                                    | 32.00        |

*Nota. La tabla muestra los datos globales obtenidos de la Ficha de observación directa de las habilidades blandas.*

La Tabla 8 presenta las medidas estadísticas del nivel global de habilidades blandas y permite precisar el diagnóstico general del grupo evaluado. La media fue de 13.31 puntos, lo que corresponde al nivel “En proceso”. Esto indica que, en promedio, los estudiantes evidencian avances parciales en autoconocimiento, liderazgo y resolución de conflictos, aunque todavía no muestran un desempeño lo suficientemente estable como para ubicarse en niveles superiores.

La mediana fue de 11.50, también situada en el rango “En proceso”, lo que confirma que la tendencia central del grupo se concentra en un desarrollo intermedio. Sin embargo, la moda alcanzó 9 puntos, valor asociado al nivel “Inicial”. Este dato resulta relevante porque señala que el puntaje más frecuente se ubica todavía en el tramo más bajo, es decir, varios niños manifiestan dificultades para reconocer sus emociones, asumir iniciativas sencillas o responder adecuadamente ante desacuerdos cotidianos durante la convivencia escolar.

La dispersión de los resultados también aporta información importante. La desviación estándar fue de 6.94 y la varianza de 48.23, con un puntaje mínimo de 5 y un máximo de 32. Esta amplitud evidencia diferencias individuales marcadas: mientras algunos estudiantes presentan desempeños incipientes, al menos un caso alcanza un nivel destacado. Por ello, el

nivel global de habilidades blandas se identifica como “En proceso”, aunque con una presencia significativa de estudiantes que requieren un acompañamiento pedagógico más cercano y sostenido.

**Tabla 9**

*Resultado global del nivel de habilidades blandas según sexo en los niños de 4 años.*

| Nivel      | niñas |      | niños |      |
|------------|-------|------|-------|------|
|            | f     | %    | f     | %    |
| Destacado  | 1     | 11.1 | 0     | 0.0  |
| Logrado    | 1     | 11.1 | 0     | 0.0  |
| En proceso | 4     | 44.4 | 3     | 42.9 |
| Inicial    | 3     | 33.3 | 4     | 57.1 |

*Nota. La tabla muestra los datos globales obtenidos de la Ficha de observación directa de las habilidades blandas.*

La Tabla 9 permite contrastar los resultados según el sexo. En el grupo femenino se observa una distribución más favorable, pues 4 niñas se ubicaron en el nivel “En proceso”, equivalente al 44,4%; 3 alcanzaron el nivel “Inicial”, 33,3%; mientras que 1 niña logró el nivel “Logrado” y otra el nivel “Destacado”, ambos con 11,1%. Esto indica que, aunque la mayoría todavía requiere acompañamiento, existen casos que evidencian una mayor consolidación en el autoconocimiento, el liderazgo y la resolución de conflictos.

En los niños, la tendencia muestra una mayor concentración en el nivel “Inicial”, con 4 casos, lo que equivale al 57,1%. Asimismo, 3 niños se ubicaron en “En proceso” (42,9%) y no se registraron participantes masculinos en los niveles “Logrado” ni “Destacado”. Este resultado sugiere que, en el grupo masculino, las habilidades blandas presentan un desarrollo más incipiente, especialmente en conductas vinculadas a la iniciativa, la expresión emocional y la resolución de desacuerdos en situaciones cotidianas del aula.

La lectura global confirma que las niñas muestran un avance relativamente más estable, mientras que los niños requieren una intervención pedagógica más cercana. En ese

sentido, el nivel general de habilidades blandas se mantiene entre “Inicial” y “En proceso”, y se requiere fortalecer experiencias formativas orientadas a la convivencia, la autonomía y la interacción positiva.

### **3.2. Prueba de normalidad.**

La prueba de normalidad se aplicó a las puntuaciones de la variable “habilidades blandas” y a sus dimensiones: “autoconocimiento”, “liderazgo” y “resolución de conflictos”. La muestra estuvo compuesta por 16 niños de 4 años; se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, recomendada para muestras menores de 50 participantes. El análisis se realizó con un nivel de significancia de 0.05, con el fin de observar si los puntajes obtenidos alcanzaban o no una distribución normal.

#### **a) Dimensión autoconocimiento**

Ho: Las puntuaciones de la dimensión autoconocimiento siguen una distribución normal.

Ha: Las puntuaciones de la dimensión autoconocimiento no siguen una distribución normal.

#### **b) Dimensión liderazgo**

Ho: Las puntuaciones de la dimensión de liderazgo siguen una distribución normal.

Ha: Las puntuaciones de la dimensión de liderazgo no siguen una distribución normal.

#### **c) Dimensión resolución de conflictos**

Ho: Las puntuaciones de la dimensión de resolución de conflictos siguen una distribución normal.

Ha: Las puntuaciones de la dimensión de resolución de conflictos no siguen una distribución normal.

**d) Variable habilidades blandas**

Ho: Las puntuaciones de la variable habilidades blandas siguen una distribución normal.

Ha: Las puntuaciones de la variable habilidades blandas no siguen una distribución normal.

**Tabla 10**

*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable habilidades blandas y sus dimensiones.*

| <b>Variable y dimensiones</b> | <b>n</b> | <b>Estadístico W</b> | <b>Sig.</b> |
|-------------------------------|----------|----------------------|-------------|
| Autoconocimiento              | 16       | 0.842                | 0.010       |
| Liderazgo                     | 16       | 0.907                | 0.103       |
| Resolución de conflictos      | 16       | 0.856                | 0.017       |
| Habilidades blandas global    | 16       | 0.877                | 0.034       |

*Nota. Resultados obtenidos a partir de la base de datos. Criterio de decisión: si  $p < 0.05$ , se rechaza la normalidad.*

#### **Capítulo IV: Discusión de los Resultados.**

De acuerdo con el objetivo general, los resultados evidencian que el grupo se distribuye principalmente entre los niveles “Inicial” y “En proceso”, ambos con 43,8%, mientras que solo el 12,6% alcanza los niveles “Logrado” y “Destacado”. Esta tendencia se reafirma con una media de 13.31 puntos y una mediana de 11.50, ambas situadas en el nivel “En proceso”; sin embargo, la moda de 9 puntos, correspondiente al nivel “Inicial”, advierte que el puntaje más frecuente aún se encuentra en el nivel Inicial. En términos pedagógicos, ello indica que las conductas asociadas al autoconocimiento, al liderazgo y a la resolución de conflictos aparecen de manera parcial, pero aún no se expresan de manera estable en la convivencia cotidiana del aula. Estos hallazgos presentan similitudes con lo reportado por Jauregui A. (2023), quien encontró que el 100% de los estudiantes de primaria evaluados se ubicó en un nivel medianamente desarrollado de habilidades blandas. Aunque dicho antecedente se trabajó con escolares de primaria y mediante un cuestionario tipo Likert, mientras que la presente investigación se centró en niños de educación inicial, ambos estudios coinciden en señalar que estas competencias no alcanzan un desarrollo óptimo. La diferencia principal radica en que en Morropón hay una presencia importante de niños en el nivel “Inicial”, especialmente en el grupo masculino, donde el 57,1% se ubicó en esta categoría. Esto sugiere una necesidad más temprana de intervención pedagógica, mediante juegos cooperativos, encargos sencillos, diálogo guiado y experiencias de resolución pacífica de desacuerdos.

A nivel del primer objetivo específico, los resultados obtenidos evidencian que el 62,5% de los participantes se ubicó en el nivel “En proceso”, lo que revela que la mayoría empieza a reconocer rasgos personales, emociones y formas propias de actuar, aunque

todavía requiere mediación pedagógica para expresar dichas características con mayor seguridad y autonomía. Este hallazgo guarda relación parcial con lo reportado por Serdio (2024), quien identificó avances importantes en la identificación y expresión de emociones en estudiantes de preescolar tras una intervención socioemocional basada en cuentos, juegos de rol, actividades plásticas y ejercicios de reflexión. En ambos estudios se observa que el autoconocimiento infantil no se manifiesta como una capacidad plenamente consolidada, sino como un proceso gradual que requiere experiencias guiadas, lenguaje emocional y acompañamiento adulto oportuno. Sin embargo, también existen diferencias relevantes. Mientras que, Serdio (2024) evidenció progresos notorios como efecto de una intervención sistemática, los resultados de la presente investigación describen una situación diagnóstica inicial, sin aplicación previa de un programa formativo. Por ello, la concentración en el nivel “En proceso” no debe interpretarse como una limitación absoluta, sino como una señal pedagógica clara: las niñas y los niños reconocen algunos aspectos de sí mismos, pero aún requieren situaciones educativas más constantes para nombrar emociones, valorar sus capacidades y actuar con mayor independencia. Además, la distribución por sexo mostró una mayor dispersión en los niños, con una presencia similar en “Inicial” y “En proceso”, lo que sugiere la necesidad de estrategias diferenciadas y sensibles al ritmo de desarrollo de cada grupo.

Para el segundo objetivo específico, los resultados muestran que esta dimensión se encuentra principalmente en los niveles “Inicial” y “En proceso”, con 43,75% y 37,5%, respectivamente. Ello indica que la mayoría de los estudiantes todavía no manifiesta con regularidad conductas asociadas al liderazgo infantil, como tomar la iniciativa en actividades grupales, animar a sus compañeros, asumir pequeños encargos o participar con seguridad en los juegos y en las rutinas del aula. Solo el 18,75% alcanzó los niveles “Logrado” y

“Destacado”, lo que revela que el dominio de esta habilidad aún es mínimo en el grupo evaluado. Al contrastar estos hallazgos con los de Pucuji et al. (2025), se advierten coincidencias y diferencias importantes. El antecedente ecuatoriano evidenció mejoras significativas en habilidades sociales, regulación emocional, seguimiento de normas, ayuda entre pares y resolución asertiva de problemas luego de aplicar una guía de actividades lúdicas y significativas. Estos resultados difieren de la presente investigación, pues en Morropón se observa un diagnóstico predominantemente bajo, sin intervención previa, especialmente en los niños, quienes concentraron el 57,1% en el nivel “Inicial” y no registraron casos en el nivel “Destacado”. Sin embargo, ambos estudios coinciden en reconocer que las habilidades blandas, entre ellas el liderazgo, requieren experiencias pedagógicas intencionadas desde la primera infancia. Así, los datos sugieren la conveniencia de fortalecer actividades cooperativas, roles rotativos, encargos sencillos y dinámicas de participación guiada, de modo que el liderazgo se desarrolle como práctica cotidiana y no como conducta aislada.

A nivel del tercer objetivo específico, los resultados indican que esta capacidad se concentra principalmente en los niveles “Inicial” y “En proceso”, con 50,0% y 31,25%, respectivamente. Esto significa que una parte considerable del grupo aún presenta dificultades para afrontar desacuerdos cotidianos, regular sus respuestas ante situaciones de tensión, escuchar al compañero o proponer alternativas sencillas de solución durante la convivencia escolar. Solo el 18,75% alcanzó los niveles “Logrado” y “Destacado”, lo que indica que la resolución autónoma y dialogada de conflictos todavía no constituye una práctica estable en la mayoría de los estudiantes evaluados. Al contrastar estos hallazgos con los de Samillan (2024), se identifican resultados parcialmente similares. En su estudio, realizado con niños de cinco años en Chiclayo, predominó el estilo de conciliación con el

80%, seguido del acuerdo con el 12% y la mediación con el 8%; sin embargo, no se registraron casos de negociación, lo que reveló un desarrollo limitado de estrategias colaborativas y de la búsqueda conjunta de soluciones. Aunque el antecedente muestra una mayor presencia de conductas conciliadoras, ambos estudios coinciden en que la resolución de conflictos en educación inicial requiere el fortalecimiento pedagógico intencional. La diferencia más visible se observa en Morropón, donde el 71,4% de los niños se ubicó en “Inicial”, sin casos en “Destacado”, lo que evidencia una necesidad de acompañamiento más marcada. Por ello, resulta pertinente incorporar juegos cooperativos, dramatizaciones breves y conversaciones guiadas para que los niños aprendan a expresar desacuerdos sin agresión, a esperar turnos y a construir acuerdos simples.

Finalmente, en el cuarto objetivo específico, los resultados muestran la comparación interna, donde el autoconocimiento constituye la dimensión con mejor desempeño relativo, pues la mayoría de las niñas se ubicó en “En proceso” con 77,8%, mientras que en los niños este nivel alcanzó el 42,9%. Este dato sugiere que el reconocimiento de emociones, rasgos personales y formas de actuar aparece con mayor frecuencia que otras capacidades socioemocionales. En cambio, el liderazgo evidencia un desarrollo más limitado, especialmente en los niños, quienes concentraron el 57,1% en “Inicial”. La resolución de conflictos representa el punto más crítico, ya que el 71,4% del grupo masculino se situó en “Inicial” y la media de esta dimensión fue la más baja, con 4,19 puntos. Al contrastar estos hallazgos con los de Morán et al. (2025), se observan diferencias importantes. En el estudio ecuatoriano, los padres valoraron favorablemente las habilidades blandas de los niños, con porcentajes altos en el trabajo en equipo, la expresión emocional y la resolución de conflictos. Sin embargo, también se reconocieron necesidades de refuerzo en la expresión emocional, la autoestima, el autocontrol y el afrontamiento de frustraciones. Esta última coincidencia

resulta relevante, ya que en Morropón las mayores dificultades se concentran precisamente en el liderazgo y la resolución de conflictos. Así, aunque el antecedente presenta una percepción más positiva, ambos estudios confirman que estas capacidades requieren una intervención sistemática, articulada entre escuela y familia, mediante juegos cooperativos, diálogo guiado y actividades que promuevan la autonomía infantil.

## Conclusiones

Se determinó que el nivel de habilidades blandas en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 242 Morropón, Bagua Grande, se ubicó principalmente entre los niveles “En proceso” e “Inicial”. En la muestra de 16 participantes, 7 niños alcanzaron el nivel “En proceso”, equivalente al 43,8 %, y otros 7 se situaron en “Inicial”, también con 43,8 %. Solo 1 estudiante se ubicó en “Logrado” y 1 en “Destacado”, ambos con 6,3 %. Estos resultados evidencian que las habilidades relacionadas con el autoconocimiento, el liderazgo infantil y la resolución de conflictos aún no se encuentran consolidadas en la mayoría del grupo, por lo que requieren acompañamiento pedagógico sistemático dentro de las experiencias cotidianas del aula.

Se diagnosticó que el nivel de autoconocimiento presentó el mejor desempeño relativo dentro de las tres dimensiones evaluadas. En esta dimensión, 7 niñas, equivalentes al 77,8 %, y 3 niños, equivalentes al 42,9 %, se ubicaron en el nivel “En proceso”. Asimismo, se registró 1 niña en “Destacado” y 1 niño en “Logrado”. Sin embargo, también se identificaron casos en el nivel “Inicial”, especialmente en los niños, lo que indica que una parte del grupo todavía presenta dificultades para reconocer emociones básicas, expresar preferencias, pedir ayuda o utilizar estrategias simples de calma.

Se estableció que la habilidad de liderazgo infantil mostró un desarrollo limitado, con mayor concentración de estudiantes entre los niveles “Inicial” y “En proceso”. En las niñas, el 44,4 % se ubicó en “En proceso”, aunque también el 33,3 % permaneció en “Inicial”. En los niños, el resultado fue más preocupante, ya que el 57,1 % se situó en “Inicial” y solo el 28,6 % en “En proceso”. Esto permite afirmar que las conductas vinculadas con invitar a jugar, proponer ideas, escuchar sugerencias y reconocer el aporte de otros aún se manifiestan de

manera irregular, por lo que necesitan ser fortalecidas mediante actividades cooperativas y experiencias de participación guiada.

Se indicó que la resolución de conflictos fue la dimensión con mayor necesidad de atención pedagógica. En las niñas, el 44,4 % se ubicó en “En proceso”; sin embargo, en los niños predominó ampliamente el nivel “Inicial”, con 71,4 %. Además, esta dimensión registró la media más baja entre las tres evaluadas, con 4,19 puntos. Estos hallazgos muestran que varios niños aún presentan dificultades para expresar desacuerdos con palabras, atender la explicación del otro, aceptar soluciones simples y cumplir acuerdos durante la convivencia escolar.

Se contrastaron los niveles alcanzados en las tres dimensiones y se identificó que el autoconocimiento presentó un avance relativamente mayor, seguido del liderazgo, mientras que la resolución de conflictos evidenció el nivel más crítico. Asimismo, las niñas mostraron un desempeño más estable en comparación con los niños, quienes concentraron mayores porcentajes en el nivel “Inicial”, especialmente en liderazgo y resolución de conflictos. Estos resultados permiten sostener que el desarrollo de las habilidades blandas no es homogéneo dentro del grupo, pues existen diferencias según dimensión y sexo que deben ser consideradas en la planificación pedagógica.

### **Recomendaciones**

A la directora de la Institución Educativa Inicial N.º 242 Morropón, Bagua Grande, promueva dentro del plan anual de trabajo acciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las habilidades blandas en los niños de 4 años.

A la docente del aula de 4 años, incorpore de manera permanente actividades lúdicas para fortalecer el autoconocimiento, tales como cuentos sobre emociones, juegos con tarjetas emocionales, asambleas breves, dramatizaciones y momentos de diálogo después del juego libre.

Para mejorar la habilidad de liderazgo infantil, desarrollar actividades cooperativas en pequeños grupos, en las que los niños puedan asumir responsabilidades sencillas y rotativas. Estas experiencias deben ser acompañadas por la docente para evitar que el liderazgo se entienda como imposición, y más bien se oriente hacia la participación, la escucha, la iniciativa y el reconocimiento de los aportes de los demás.

Para fortalecer la resolución de conflictos, se sugiere implementar una rutina sencilla de mediación infantil dentro del aula. Esta puede considerar tres momentos: primero, que cada niño exprese qué ocurrió; segundo, que escuche la versión del compañero; y tercero, que ambos acepten una solución simple, como turnarse, compartir, pedir disculpas o buscar otro material.

A las familias de los niños de 4 años, se sugiere brindar orientaciones prácticas mediante reuniones breves o comunicados pedagógicos sobre cómo reforzar en casa las habilidades blandas.

Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar el estudio a otras aulas o instituciones educativas del nivel inicial, con el fin de comparar resultados y comprender mejor cómo se desarrollan las habilidades blandas en distintos contextos.

## Referencias

- Ato, M., López-García , J., & Benavente , A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi:<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. (Vol. 21). Revista de Investigación Educativa.
- Chin C., A., Serrano P. , M., Guevara B. , C., Aguayo Ch. , J., & Espejel L. , M. (2025). fortalecimiento de habilidades socioemocionales en preescolares. Resultados de una intervención basada en juego. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*., 37(2), 17-30. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2025.n2.v1.2901>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (s. f.). *What is SEL?* CASEL Schoolguide.
- Dávila C. , L., & Solórzano S. , D. (2021). Habilidades socioemocionales en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N.º 018 de Tingo María – 2019. *Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología*. Universidad Nacional Hermilio Valdizán., Huánuco. Obtenido de <https://repositorio.unheval.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/de26a3fa-ca07-4441-a3e2-b9d2eda50ef0/content>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton.

- Hernández S., R., & Mendoza, C. , P. (2018.). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrera V., C., & Zeña G., A. (2025). La crianza parental en el desarrollo de las habilidades sociales del infante. *Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Educación Inicial*. Universidad de Ciencias y Humanidades., Lima. Obtenido de [https://repositorio.uch.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/20.500.12872/1147/Herrera\\_CC\\_Ze%C3%B1a\\_AL\\_tesis\\_educacion\\_inicial\\_2025.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uch.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/20.500.12872/1147/Herrera_CC_Ze%C3%B1a_AL_tesis_educacion_inicial_2025.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jauregui A. , B. (2023). Nivel de desempeño en habilidades blandas en estudiantes de primaria en la Institución Educativa Pública N.º 60082 María Antonieta Mendoza de Pinto, Puerto Alegría 2021. *Tesis para optar por el Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria*. Universidad Nacional de la Amazonía Peruana., Iquitos. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12737/9746>
- Mendoza C., C., Bravo R., A., Pozo B., K., Morán C., J., García S. , A., & Proaño C., M. (2024.). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación infantil: importancia y estrategias de intervención desde la perspectiva psicopedagógica. *South Florida Journal of Development*, 5(5), 1-20. doi:<https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-015>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Programa curricular de Educación Inicial*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo para niñas y niños de 5 años*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Regulación de emociones: Cartilla con orientaciones para el Ciclo I de Educación Inicial*. Ministerio de Educación.

- Morán P. , N., Figueroa M. , L., Caicedo P. , F., & Delgado P., V. (2025). Las habilidades blandas y su importancia en el desarrollo emocional en niños de cinco años. *Sinergia Académica.*, 8(6), 648-667. Obtenido de <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/583>
- Organisation for Economic Co-operation and Develop. (2018). *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental.* Obtenido de OECD Publishing.: [https://www.oecd.org/es/publications/manual-de-frascati-2015\\_9789264310681-es.html](https://www.oecd.org/es/publications/manual-de-frascati-2015_9789264310681-es.html)
- Piaget, J. (2007). *Seis estudios de psicología* (trabajo original publicado en 1964). Labor.
- Pucuji C., M., Valencia P., M., & Defaz G., Y. (2025). Desarrollo socioemocional y la conducta de los niños de Educación Inicial. *Revista Ecuatoriana De Psicología - REPSI.*, 8(20), 145-164. doi:<https://doi.org/10.33996/repsi.v8i20.160>
- Rekalde, I., Vizcarra, M., & Macazaga , A. (2014). *La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos* (Vol. 17). Educación XX1.
- Research., T. N. (1979). *The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research.* U.S. Department of Health and Human Services.
- Samillan F., A. (2024). Estrategias socioemocionales para la resolución de conflictos en niños de cinco años. *Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación Inicial.* Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo., Chiclayo. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12423/8006>
- Serdio L., A. (2024). estudio de intervención basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales para estudiantes en edad preescolar. *evista Internacional De*

*Educación Emocional Y Bienestar.*, 4(1), 137-161.

doi:<https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.70>

- Ticona R., Z. (2024). Habilidades sociales en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Puno. *Tesiste para optar por el Título de Profesional de Licenciada en Educación Inicial*. Universidad Nacional del Altiplano., Puno., Perú. Obtenido de <https://repositorio.unap.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5dcaec64-4510-4f2b-ace2-fb8062bfb70c/content>
- UNESCO. (30 de Diciembre de 2024). *UNESCO*. Obtenido de Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional.: <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional?>
- UNESCO. (2024, 30 de diciembre). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*.
- UNESCO. (s. f.). *A comprehensive toolkit on social and emotional learning for preschool educators in developing children's social and emotional skills*.
- Unidad de Gestión Educativa Local Utcubamba. (2024, 30 de julio). *Saneamiento físico legal de la IE N.º 242 - Caserío Morropón - Bagua Grande*. Plataforma Digital Única del Estado Peruano.
- UNICEF. (2023). *Early childhood development: UNICEF vision for every child*. UNICEF.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Health Organization. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. World Health Organization.

### Anexo 1 - Instrumento de evaluación.

#### FICHA DE OBSERVACIÓN DIRECTA: HABILIDADES BLANDAS (4 AÑOS)

|          |              |
|----------|--------------|
| Niño(a): | Edad: 4 años |
|----------|--------------|

Contextos de observación: sesiones de clase, juego libre, rincones, actividades dirigidas, recreo.

Instrucciones: Observe conductas naturales. Marque una sola opción por ítem.

Escala: 0 = Nunca      1 = A veces      2 = Casi siempre      3 = Siempre

| Nº | Dimensión                | Indicador observable                                                                       | 0 | 1 | 2 | 3 | Observaciones |
|----|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---------------|
| 1  | Autoconocimiento         | Nombra las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo) ante situaciones o láminas. |   |   |   |   |               |
| 2  |                          | Expresa gustos y preferencias (juguetes, colores, juegos) con palabras.                    |   |   |   |   |               |
| 3  |                          | Pide ayuda cuando la necesita sin berrinche prolongado.                                    |   |   |   |   |               |
| 4  |                          | Se calma con estrategias simples (respirar, rincón de la calma) con guía mínima.           |   |   |   |   |               |
| 5  | Liderazgo                | Invita a un compañero a jugar y reparte los materiales sin imponer.                        |   |   |   |   |               |
| 6  |                          | Propone una idea sencilla para organizar el juego (roles, turnos, reglas básicas).         |   |   |   |   |               |
| 7  |                          | Escucha a otros antes de decidir y acepta sugerencias simples.                             |   |   |   |   |               |
| 8  |                          | Reconoce el aporte de un compañero (agradece, felicita).                                   |   |   |   |   |               |
| 9  | Resolución de conflictos | Expresa desacuerdo con palabras ("no me gusta", "es mi turno") en lugar de empujar/pegar.  |   |   |   |   |               |
| 10 |                          | Atiende brevemente a la explicación del otro con apoyo del adulto.                         |   |   |   |   |               |
| 11 |                          | Acepta soluciones simples (compartir, esperar turno, cambiar de juego) con guía mínima.    |   |   |   |   |               |
| 12 |                          | Cumple los acuerdos y solicita ayuda del adulto cuando es necesario.                       |   |   |   |   |               |

**Anexo 2 – Procesamiento de la Información.**

| Habilidades Blandas niños 4 años |               |                  |    |    |    |                |            |           |    |    |    |                |            |                          |    |    |    |                |            |                   |            |
|----------------------------------|---------------|------------------|----|----|----|----------------|------------|-----------|----|----|----|----------------|------------|--------------------------|----|----|----|----------------|------------|-------------------|------------|
| Nº                               | Participantes | Autoconocimiento |    |    |    |                |            | Liderazgo |    |    |    |                |            | Resolución de conflictos |    |    |    |                |            | Puntuación Global | Nivel      |
|                                  |               | 01               | 02 | 03 | 04 | Puntuación D.1 | Nivel      | 05        | 06 | 07 | 08 | Puntuación D.2 | Nivel      | 09                       | 10 | 11 | 12 | Puntuación D.3 | Nivel      |                   |            |
| 01                               | A.M. 01       | 1                | 2  | 1  | 1  | 5              | En proceso | 2         | 1  | 1  | 1  | 5              | En proceso | 1                        | 2  | 1  | 1  | 5              | En proceso | 15                | En proceso |
| 02                               | A.M. 02       | 1                | 1  | 1  | 0  | 3              | Inicial    | 1         | 1  | 0  | 0  | 2              | Inicial    | 1                        | 1  | 0  | 0  | 2              | Inicial    | 7                 | Inicial    |
| 03                               | A.M. 03       | 2                | 1  | 1  | 1  | 5              | En proceso | 1         | 1  | 1  | 1  | 4              | En proceso | 1                        | 1  | 1  | 1  | 4              | En proceso | 13                | En proceso |
| 04                               | A.M. 04       | 1                | 1  | 1  | 1  | 4              | En proceso | 1         | 1  | 0  | 0  | 2              | Inicial    | 1                        | 1  | 1  | 0  | 3              | Inicial    | 9                 | Inicial    |
| 05                               | A.M. 05       | 2                | 3  | 3  | 3  | 11             | Destacado  | 3         | 2  | 3  | 3  | 11             | Destacado  | 3                        | 2  | 3  | 2  | 10             | Destacado  | 32                | Destacado  |
| 06                               | A.M. 06       | 1                | 2  | 1  | 2  | 6              | En proceso | 2         | 2  | 2  | 2  | 8              | Logrado    | 2                        | 2  | 1  | 2  | 7              | Logrado    | 21                | Logrado    |
| 07                               | A.M. 07       | 2                | 1  | 1  | 0  | 4              | En proceso | 2         | 1  | 1  | 1  | 5              | En proceso | 1                        | 1  | 1  | 1  | 4              | En proceso | 13                | En proceso |
| 08                               | A.M. 08       | 2                | 1  | 1  | 1  | 5              | En proceso | 2         | 2  | 1  | 1  | 6              | En proceso | 1                        | 1  | 1  | 1  | 4              | En proceso | 15                | En proceso |
| 09                               | A.M. 09       | 1                | 1  | 1  | 1  | 4              | En proceso | 1         | 1  | 0  | 0  | 2              | Inicial    | 1                        | 1  | 0  | 0  | 2              | Inicial    | 8                 | Inicial    |
| 10                               | A.H.01        | 3                | 2  | 1  | 1  | 7              | Logrado    | 2         | 2  | 2  | 1  | 7              | Logrado    | 2                        | 2  | 1  | 1  | 6              | En proceso | 20                | En proceso |
| 11                               | A.H.02        | 2                | 2  | 1  | 1  | 6              | En proceso | 2         | 2  | 1  | 1  | 6              | En proceso | 2                        | 2  | 2  | 1  | 7              | Logrado    | 19                | En proceso |
| 12                               | A.H.03        | 1                | 1  | 1  | 1  | 4              | En proceso | 1         | 1  | 1  | 1  | 4              | En proceso | 1                        | 1  | 0  | 0  | 2              | Inicial    | 10                | En proceso |
| 13                               | A.H.04        | 1                | 1  | 1  | 0  | 3              | Inicial    | 1         | 1  | 1  | 0  | 3              | Inicial    | 1                        | 1  | 1  | 0  | 3              | Inicial    | 9                 | Inicial    |
| 14                               | A.H.05        | 1                | 1  | 1  | 1  | 4              | En proceso | 1         | 1  | 0  | 0  | 2              | Inicial    | 1                        | 1  | 1  | 0  | 3              | Inicial    | 9                 | Inicial    |
| 15                               | A.H.06        | 1                | 1  | 1  | 0  | 3              | Inicial    | 1         | 0  | 1  | 0  | 2              | Inicial    | 1                        | 1  | 1  | 0  | 3              | Inicial    | 8                 | Inicial    |
| 16                               | A.H.07        | 1                | 1  | 0  | 0  | 2              | Inicial    | 1         | 0  | 0  | 0  | 1              | Inicial    | 1                        | 1  | 0  | 0  | 2              | Inicial    | 5                 | Inicial    |

