

CHUMPITAZ_FARFAN FLORES_TARMEÑO

MODELO GROP PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIEMOCIONALES

 Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::3117:519779852

Fecha de entrega

29 oct 2025, 1:26 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

29 oct 2025, 1:42 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

23-10-CHUMPITAZ_FARFAN_FLORES_TARMEÑO.docx

Tamaño del archivo

275.3 KB

83 páginas

21.724 palabras

127.834 caracteres

14% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...




Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- ▶ N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 12%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 9%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 12% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 9% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet		
hdl.handle.net		1%	
2	Internet		
repositorio.unheval.edu.pe		<1%	
3	Internet		
repositorio.upao.edu.pe		<1%	
4	Internet		
www.scribd.com		<1%	
5	Internet		
scielo.sld.cu		<1%	
6	Internet		
repositorio.unh.edu.pe		<1%	
7	Trabajos entregados		
Instituto de Educación Superior Pedagógico Público JUAN XXIII de ICA on 2022-10...		<1%	
8	Internet		
www.researchgate.net		<1%	
9	Internet		
tesis.usat.edu.pe		<1%	
10	Internet		
escuelassegurasysaludables.ugel03.gob.pe		<1%	
11	Internet		
repositorio.umch.edu.pe		<1%	

12	Internet	ricaxcan.uaz.edu.mx	<1%
13	Trabajos entregados	Universidad San Francisco de Quito on 2019-04-10	<1%
14	Internet	tesis.pucp.edu.pe	<1%
15	Trabajos entregados	Corporación Universitaria Iberoamericana on 2024-06-05	<1%
16	Internet	publicaciones.uni.edu.py	<1%
17	Internet	documentop.com	<1%
18	Internet	renati.sunedu.gob.pe	<1%
19	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2023-06-01	<1%
20	Internet	www.uqroo.mx	<1%
21	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2022-09-22	<1%
22	Internet	repositorio.monterrico.edu.pe	<1%
23	Internet	reunido.uniovi.es	<1%
24	Internet	riieb.com	<1%
25	Internet	dspace.unach.edu.ec	<1%

26	Internet	repositorio.pedagogica.edu.co	<1%
27	Internet	3ciencias.com	<1%
28	Internet	www.scielo.org.mx	<1%
29	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2021-12-11	<1%
30	Internet	1library.co	<1%
31	Internet	cdn.www.gob.pe	<1%
32	Internet	docplayer.es	<1%
33	Trabajos entregados	Universidad Adolfo Ibáñez on 2025-10-23	<1%
34	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2016-02-16	<1%
35	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2017-04-20	<1%
36	Internet	itssat.edu.mx	<1%
37	Internet	repositorio.upse.edu.ec	<1%
38	Internet	sifp.psico.edu.uy	<1%
39	Trabajos entregados	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA on 2025-05-16	<1%

40	Trabajos entregados	PREGRADO on 2025-10-01	<1%
41	Internet	core.ac.uk	<1%
42	Internet	dspace.udla.edu.ec	<1%
43	Trabajos entregados	Universidad Católica de Santa María on 2021-03-17	<1%
44	Trabajos entregados	Universidad San Ignacio de Loyola on 2019-11-20	<1%
45	Internet	repositorio.unicesmag.edu.co:8080	<1%
46	Trabajos entregados	monterrico on 2023-12-19	<1%
47	Internet	zagan.unizar.es	<1%
48	Trabajos entregados	ITESO: Universidad Jesuita de Guadalajara on 2019-01-04	<1%
49	Trabajos entregados	Universidad Mariano Gálvez de Guatemala on 2025-03-22	<1%
50	Trabajos entregados	consultoriadeserviciosformativos on 2025-06-30	<1%
51	Publicación	Carlos García-Rubio, Catherine I. Andreu. "Chapter 3 Preventing Depression in Ch...	<1%
52	Trabajos entregados	Consortio CIXUG on 2024-10-02	<1%
53	Trabajos entregados	POGRADO on 2025-09-13	<1%

54	Trabajos entregados	UNIBA on 2024-06-16	<1%
55	Trabajos entregados	Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote on 2020-11-09	<1%
56	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2023-06-16	<1%
57	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2022-07-12	<1%
58	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2023-02-09	<1%
59	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
60	Internet	apirepositorio.unh.edu.pe	<1%
61	Internet	es.slideshare.net	<1%
62	Trabajos entregados	monterrico on 2023-12-19	<1%
63	Trabajos entregados	monterrico on 2023-12-19	<1%
64	Internet	www.scielo.org.bo	<1%
65	Internet	www.semanticscholar.org	<1%
66	Trabajos entregados	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA on 2025-02-12	<1%
67	Trabajos entregados	Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2025-10-27	<1%

68	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2016-03-09	<1%
69	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2016-04-07	<1%
70	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2014-06-17	<1%
71	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2024-02-02	<1%
72	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2025-01-09	<1%
73	Trabajos entregados	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2022-05-20	<1%
74	Internet	latam.redilat.org	<1%
75	Internet	repositorio.unac.edu.pe	<1%
76	Internet	repositorio.unsch.edu.pe	<1%
77	Internet	repository.ces.edu.co	<1%

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTEERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



MONTEERRICO
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

**MODELO GROP PARA MEJORAR LAS HABILIDADES
SOCIEMOCIONALES EN UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN
EDUCACIÓN INICIAL**

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

CHUMPITAZ APAZA, Maryorie Vanesa

FARFAN PALACIOS, Lucy Danixa

FLORES AGUERO, Danna Jennyfer Samantha

TARMEÑO VILLANUEVA, Jessica Stephanny

ASESORA

Mag. VARGAS MACASSI, Maria Mercedes

Lima, 2025

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	15
2.1. Antecedentes de Estudio.....	15
2.1.1. Antecedentes Nacionales.....	15
2.1.2. Antecedentes Internacionales	17
2.2. Habilidades Socioemocionales	20
2.2.1 Intrapersonal.....	21
2.2.2 Interpersonal.....	22
2.2.3 Manejo del Estrés	22
2.2.4 Adaptabilidad	23
2.2.5 Estado de Ánimo.....	23
2.3 Modelo de Competencias Emocionales	24
2.3.1 Conciencia Emocional.....	28
2.3.2 Regulación Emocional.....	28
2.3.3 Autonomía Emocional	28
2.3.4 Competencia Social	29
2.3.5 Competencias Para la Vida y el Bienestar	31
2.4. Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en la Infancia.....	32
2.4.1 Importancia de Trabajar las Habilidades Socioemocionales en la Infancia....	32
2.5 Talleres.....	33
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	36
3.1. Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico	36
3.2. Diagnóstico	37
3.3. Objetivos de investigación.....	38
3.3.1 Objetivo general.....	38

21

49

42

3.3.2 Objetivos específicos	39
3.4. Plan de acción	39
3.5. Técnicas e Instrumentos	57
3.6. Análisis y Procesamiento de la Información	59
3.7. Consideraciones Éticas	61
3.8. Limitaciones.....	62
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	64
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	67
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES.....	68
REFERENCIAS	69
ANEXOS	77
Anexo 1: Matriz metodológica	77
Anexo 2: Matriz del instrumento y/o instrumentos.....	78

RESUMEN

56 Esta investigación referida a las habilidades socioemocionales en niños de 4 años se desarrolló en una Institución Educativa de Santiago de Surco con una muestra de 24 niños, tuvo como objetivo mejorar las habilidades socioemocionales en los niños de 4 años. Desde el aspecto metodológico, el enfoque de investigación es cualitativo, de tipo aplicada y diseño investigación - acción. Se utilizó como instrumento para el diagnóstico una guía de observación directa con escala de actitudes, y el tipo de escala es Likert de carácter descriptivo, el cual fue adaptado por juicio de expertos y permitió medir el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales según el Modelo GROU. Al realizar un análisis por competencias del modelo, se observó la predominancia positiva en la competencia interpersonal y de estado de ánimo, mientras que, en las competencias intrapersonal, adaptabilidad y manejo de estrés es donde se encontró un mayor porcentaje de impresión negativa. Finalmente, se puede concluir que la propuesta aplicada resulta eficaz en contextos de educación inicial, si se articula con una planificación centrada en el niño y con mediación docente sensible a intereses y necesidades de los niños, con intención pedagógica clara y sostenible.

68 *Palabras clave:* Habilidades socioemocionales, competencias socioemocionales, niños de 4 años, Modelo GROU, aprendizaje.

ABSTRACT

This research on social-emotional skills in 4-year-old children was conducted at an educational institution in Santiago de Surco with a sample of 24 children. Its objective was to improve social-emotional skills in 4-year-old children. From a methodological perspective, the research approach is qualitative, applied, and action research-based. A direct observation guide with an attitude scale was used as a diagnostic tool. The scale was a descriptive Likert scale, which was adapted by expert judgement and allowed the level of development of socio-emotional skills to be measured according to the GROF Model. When analysing the model by skills, a positive predominance was observed in interpersonal and mood skills, while intrapersonal skills, adaptability and stress management were where the highest percentage of negative impressions was found. Finally, it can be concluded that the proposed approach is effective in early education contexts if it is articulated with child-centred planning and teacher mediation that is sensitive to children's interests and needs, with a clear and sustainable pedagogical intention.

Keywords: Social-emotional skills, social-emotional competencies, 4-year-old children, GROF model, learning.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje en la primera infancia se caracteriza por ser poco abstracto y concreto, para desarrollar habilidades socioemocionales se necesita ofrecer espacios donde el niño se relacione con sus pares, teniendo la oportunidad de poner en práctica dichas habilidades. Pues estas habilidades son el reflejo de la habilidad del niño para adaptarse al contexto en el cual se desarrolla considerando 5 componentes intrapersonales, interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Siendo que para aportar al desarrollo de estas habilidades nos basamos en el modelo GROU, el cual cuenta con 5 competencias que, mediante actividades de aprendizaje, desarrollen estas habilidades. Estas habilidades pretenden que el grupo a intervenir potencien su capacidad para relacionarse con sus pares, encontrar soluciones a las diversas problemáticas que se le presenten y que, a su vez, pueda solicitar ayuda cuando la requiera.

Por ello, la presente investigación busca beneficiar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños de 4 años, esto se logrará mediante una propuesta pedagógica la cual se trabajará a través de dos proyectos de aprendizaje en un periodo aproximado de 3 meses. Siendo que dicha propuesta toma como base el Modelo GROU, el cual nos menciona 5 competencias que aportarán al desarrollo de estas habilidades. Los resultados podrán ser medidos mediante una guía de observación la cual permitirá observar y registrar el comportamiento de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando se habla de una educación de calidad, se suele dejar de lado a las habilidades socioemocionales. Pues estas forman parte de las bases para que los niños aprendan a conocer lo que sienten y, a su vez, transmitirlo de manera adecuada, permitiéndoles establecer relaciones sanas con los demás. La Rosa (2021) señala que los niños que carecen de comportamientos sociales y emocionales apropiados, dado que se le suelen presentar situaciones como rechazo por parte de sus compañeros, agresividad, aislamientos de los grupos, problemas en su aprendizaje, entre otros aspectos.

39 Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que influyen directamente en el proceso de aprendizaje como en sus relaciones interpersonales y habilidades para la vida. Como lo mencionan Rafael Bisquerra y Nuria Pérez el desarrollo sano y equilibrado es producto de la integración de las competencias emocionales en el proceso de crecimiento, pues estas aportan los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para regular los cambios emocionales, citado así por Pinto et. Al., 2022.

Es importante mencionar que la presente investigación, sobre habilidades socioemocionales, corresponde a la línea de investigación en innovación y didáctica de la EESPP Monterrico, ya que propone un modelo pedagógico que responde a los desafíos contemporáneos del desarrollo socioemocional en los estudiantes. La innovación educativa, como eje transformador, debe integrar herramientas y enfoques que fomenten el aprendizaje académico y el desarrollo integral del estudiante, que incluyen competencias emocionales como la autorregulación emocional, la empatía y el trabajo colaborativo. En este contexto, la didáctica se presenta como un campo clave para diseñar e implementar metodologías que incorporan dinámicas participativas y reflexivas, capaces de abordar las carencias observadas en el grupo estudiado. Este estudio se enmarca en dichas líneas de investigación al proponer el uso del modelo GROU como metodología innovadora enmarcado en la investigación cualitativa, promoviendo así la reflexión crítica y el ajuste continuo de las estrategias didácticas para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales.

Por otro lado, el escaso desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes puede generar consecuencias en el ámbito personal y escolar. Es así, que la poca capacidad para gestionar emociones de manera efectiva puede derivar en problemas de conducta y bajos niveles de tolerancia a la frustración como a conflictos recurrentes con compañeros y docentes. Siendo que Ochando (2021) menciona en el Libro Blanco de la Salud Mental Infanto-Juvenil Volumen 1 la ausencia de competencias emocionales como la causa principal de la depresión tanto como la ansiedad interfiriendo la sana convivencia a partir del aprendizaje de normas.

Estas dificultades, a su vez, impactan en el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes con poca regulación emocional suelen mostrar menor motivación, problemas de concentración y un bajo compromiso con sus procesos de aprendizaje. Además, a nivel social, la carencia de habilidades como la empatía, comunicación asertiva y resolución de conflictos limitan la formación de relaciones interpersonales de carácter saludable, fomentando el aislamiento, la exclusión o incluso situaciones de acoso escolar.

A largo plazo, estas deficiencias pueden perpetuar patrones de comportamiento que obstaculizan la integración social y el bienestar emocional de los individuos, afectando su calidad de vida y sus oportunidades de éxito en diversos contextos. Siendo que La Rosa (2021) relaciona las competencias socioemocionales, habilidades sociales y la inteligencia emocional mencionando que al desarrollar dichos aspectos el menor tiene la posibilidad de identificar sus emociones, lo cual a través de un acompañamiento adecuado le facilita la regulación de estos empleando diversas estrategias. Lo cual menciona, favorece al niño al momento de establecer relaciones positivas con su contexto social pues pone en práctica acciones basadas en el respeto. Ello trasladado al aula, se refleja en las acciones diarias y el clima escolar pues por medio de la comprensión, autogestión y el respeto por las emociones de los demás los niños son quienes construyen la comunidad denominada socioemocionalmente estable.

En este sentido, Castro (2025) realizó un estudio con una población de 100 niños de la edad de 5 años. Dicha investigación buscaba determinar la influencia de las habilidades sociales, autocuidado, relaciones interpersonales positivas, inclusión y participación democrática en los niños; de la que, se obtuvieron resultados notables

64 observando mejoras con altos porcentajes obteniendo el nivel de destacado. Es por ello que, en su estudio corrobora que el programa fortalece la convivencia escolar y el desarrollo integral de los niños, ello mediante sesiones planificadas, las cuales se estructuraban con el objetivo de trabajar las variables que se consideran en ella. Esta evidencia respalda la necesidad de implementar intervenciones pedagógicas contextualizadas que promuevan intencionadamente el desarrollo de competencias socioemocionales desde la primera infancia.

46 A nivel local, la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales desde edades tempranas se observó en una institución educativa pública ubicada en el distrito de Santiago de Surco de Lima Metropolitana, donde se observaron desafíos concretos en el desarrollo de habilidades emocionales en niños de 4 años. Estos aspectos fueron corroborados mediante observaciones de aula, entrevistas a docentes y revisión de informes institucionales.

Siendo que, en el contexto de las prácticas preprofesionales realizadas en el aula de 4 años de la institución educativa en mención se utilizaron diarios de campo como una herramienta para registrar, analizar y reflexionar sobre las interacciones, comportamientos y reacciones del grupo durante las actividades diseñadas para el desarrollo socioemocional. Estos registros permitieron documentar en tiempo real las observaciones sobre las dinámicas del grupo, los avances individuales y colectivos, así como los obstáculos encontrados. La sistematización de estos datos cualitativos permitió identificar patrones recurrentes de comportamiento para, a partir de ellos, planificar las estrategias didácticas más pertinentes para abordarlos.

Es así como, a partir de estos registros del grupo, se evidenciaron dificultades para manejar emociones, resolver conflictos de manera constructiva y trabajar en equipo. Estas problemáticas no solo afectaban la dinámica del aula, sino que también limitan el potencial de aprendizaje colaborativo y el clima escolar positivo necesario para un desarrollo efectivo. Ante esta situación, surge la necesidad de implementar estrategias de intervención que permitan identificar las causas de estas deficiencias y promover el fortalecimiento de dichas habilidades.

Por otro lado, también se evidenció la recurrencia de que al menos uno de los estudiantes llegara a la I.E. y mencione siempre una situación distinta por la que no

quería ingresar y a esto se le sumaban los llantos. Esta situación, solía suceder de forma recurrente y muchas veces no se le daba la importancia debida.

Otras reacciones observadas de los estudiantes fueron las de llorar al ver que no obtuvieron los mismos resultados que otros compañeros; buscar la continua reafirmación del adulto de que lo hicieron mejor que los demás; elevar la voz y llorar si alguien los interrumpe; gritar y tirarse al piso cuando algo no es de su agrado; no respetar los acuerdos del aula, moverse de un lugar a otro, salir del aula, no seguir indicaciones, interrumpir el juego o actividad de otros.

18 Por otro lado, durante la evaluación diagnóstica del área de Personal social, se observó que en la competencia “Construye su identidad” el 26% de los estudiantes se encontraban en el nivel de logrado, el 59% en el nivel de proceso y el 15% se encuentra en el nivel de inicio. Respecto a la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” el 44% se encontraban en logrado, el 41% en proceso y el 15% en inicio.

Como se sabe, los primeros años de vida son fundamentales para sentar las bases del desarrollo de habilidades, como las socioemocionales, siendo que estas permiten al niño tener herramientas para poder relacionar e interactuar con sus pares, desarrollando ciertos valores.

75 Según Aranda y Caldera (2018) la inteligencia emocional es un elemento esencial en la determinación de las habilidades socioemocionales para poder tener una vida exitosa, impactando de manera directa en la salud emocional y en el bienestar general. Teniendo en cuenta lo mencionado, si un niño se comunica de manera efectiva, escucha a los demás y logra expresar como se siente, este desarrollará habilidades que le facilitaran interacciones saludables con él mismo y con los otros.

Es así como, Fragoso (2015) tomó como referencia a Bar-On el cual en 2006 menciona a la inteligencia emocional y las habilidades sociales como elementos que intervienen de forma directa en el desarrollo de los niños y las interacciones que estos mantienen con su entorno. Es así, que acuña el término habilidades sociales, el cual lo conceptualiza como el entendimiento efectivo entre individuos al momento de establecer algún tipo de interacción el cual abarca desde la expresión oral hasta la emocional en

8 contextos diarios y cotidianos. Además, en un estudio de revisión sistemática y metaanálisis (Blewitt, 2018) expone cómo aquellos infantes que han participado de propuestas educativas relacionadas con la educación emocional y social obtuvieron desempeños favorables en cuanto a la competencia social, la competencia emocional, la autorregulación conductual, y la superación de problemas emocionales, demostrando una mayor cantidad de aprendizajes académicos en comparación con aquellos infantes que no han participado en programas de ese tipo.

66 Así mismo, Baillo (2024) resalta la importancia de la familia en el desarrollo de los niños, pues al ser esta considerada el primer escenario de la socialización, son los cuidadores quienes tienen el rol de involucrar a los niños activamente en interacciones cotidianas dado que los padres brindan herramientas de socialización al niño como lo son escuchar, iniciar y mantener una conversación y actos de cortesía mediante el modelado de conductas para que los niños puedan establecer relaciones saludables.

Si desde pequeños se educan a los niños con respecto a su emocionalidad, se fomenta a largo plazo personas con inteligencia racional y emocional. Patiño (2023), hace hincapié en recordar y comprender que los infantes viven en un proceso de desarrollo integral en el cual el aprendizaje racional y emocional se trabaja de forma constante. Así mismo, Mondragón e Idrogo (2022) mencionan que cuando el acompañamiento emocional que se brinda al menor es favorable, este desarrolla la resiliencia en situaciones de diversos grados de dificultad, lo cual pone en evidencia la relación del componente interpersonal y los factores soporte social; siendo que el desarrollo de las habilidades socioemocionales en edades tempranas incrementa la posibilidad del crecimiento personal del individuo, así como las herramientas con las cuales este cuenta para la sana convivencia, por lo cual, se menciona la posibilidad de verlas incluidas de forma permanente en las actividades que se desarrollan en el aula para lo cual se requiere de un docente capacitado (Godiel, 2018; Pinedo y Richard, 2018).

Por ello, el desarrollo de las habilidades socioemocionales es una tarea que en toda institución educativa debe ser evidente. Si los docentes promueven relaciones de convivencia respetuosa entre los estudiantes y toda la comunidad educativa, se reforzará la capacidad de valorar y expresar correctamente cualquier tipo de emoción. Además,

Mendoza (2020) plasma la imagen del docente como modelo para los infantes, pues brinda empatía y compasión en las interacciones que establece con los estudiantes proporcionando soporte emocional en diversas circunstancias. Dado que, desde una mirada psicopedagógica, el desarrollo socioemocional en la escuela se ve materializado en los entornos de aprendizaje los cuales deben estar alineados con la promoción de habilidades emocionales y sociales de los menores. Esto significa que el docente capacitado debe ser capaz de integrar actividades y estrategias pedagógicas diseñadas intencionalmente con el fin de desarrollar conciencia emocional, regulación emocional, empatía y habilidades sociales (Vega & Yturralde, 2024).

En la misma línea de análisis la presente investigación contribuye al campo disciplinar al enriquecer la comprensión sobre cómo el uso de instrumentos como los diarios de campo es fundamental para el docente ya que permiten la reflexión y análisis continuo sobre su rol y las conexiones prácticas entre las teorías pedagógicas que sustenta la importancia del desarrollo de competencias emocionales desde edades tempranas y las estrategias de intervención en el aula propuestas por el Modelo GROU.

A nivel práctico y metodológico, la aplicación de esta investigación permite identificar patrones de comportamiento, evaluar la efectividad de las intervenciones pedagógicas y ajustar las estrategias didácticas de forma dinámica. Además, la investigación responde a una necesidad concreta en el ámbito educativo: el fomentar la convivencia escolar generando espacios más inclusivos y empáticos, mediante el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes. En este sentido, los resultados obtenidos deben beneficiar al grupo intervenido y ofrecer a la comunidad educativa experiencias de aprendizaje replicables y transferibles, que contribuyan al mejoramiento de prácticas docentes orientadas al bienestar integral de los estudiantes.

Por lo que, a partir de los resultados obtenidos se pudieron proporcionar recomendaciones y estrategias que buscaban disminuir los factores de riesgo, y potenciar las habilidades socioemocionales: lo cual debe repercutir de forma positiva en la autoestima; mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros y mejorar el desenvolvimiento de los niños en clase incrementando la participación y colaboración con compañeros y docentes, pues se espera que los niños tengan un acordeón de

posibilidades en cuanto a herramientas emocionales que les permitan afianzar su seguridad para poder solucionar conflictos y manifestar sus emociones y sentimientos ante los demás.

31 De manera complementaria, se puede agregar que la educación peruana busca aportar al logro de objetivos del Proyecto Educativo Nacional Peruano al 2036, siendo que el cuadro 3 referido a las personas en cada etapa de sus vidas menciona que los niños y niñas saludables son aquellos que aprenden a mantener relaciones positivas y saludables con su entorno, mientras reafirman sus identidades en relación con otros, participando de forma voluntaria e interesada en hogares y escuelas democráticas, logrando adquirir aprendizajes y herramientas que les permitan relacionarse en sus comunidades, desarrollándose de forma integral.

Además, como maestras de educación inicial debemos asegurar y brindar espacios idóneos, donde los estudiantes se desarrollen y se formen como ciudadanos con habilidades emocionales y sociales que le permitan a lo largo de su desarrollo afrontar de forma competente las diversas situaciones que se le presenten, asumiendo con responsabilidad su función en esta sociedad.

Es así como, desde el rol docente se considera importante presentar una investigación que no solo mejore el desarrollo de habilidades en los niños a nivel socioemocional, sino también en sus familias y en el personal del centro educativo para crear una comunidad con habilidades socioemocionales.

Por todo ello, se consideró necesario realizar una propuesta de intervención pedagógica basada en un modelo que atienda y beneficie el desarrollo integral de competencias emocionales. En tal sentido, la presente investigación buscó responder a la pregunta:

11 ¿De qué manera la implementación del Modelo GROPE mejora las habilidades socioemocionales en los niños de 4 años de una Institución Educativa pública del distrito de Santiago de Surco?

Además, se consideraron las siguientes preguntas específicas:

¿Cómo se consideran las dimensiones de las habilidades socioemocionales (intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo) en el diseño del plan de acción basado en el Modelo GROP?

¿Cómo se desarrollan las habilidades socioemocionales (intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo) durante la implementación del plan de acción?

30 ¿Qué reflexiones surgen sobre los resultados obtenidos en el desarrollo de las habilidades socioemocionales: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo?

¿Cuál es la interpretación de los resultados obtenidos de la implementación del plan de acción para desarrollar en los niños las habilidades socioemocionales: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de Estudio

2.1.1. Antecedentes Nacionales

La investigación realizada por Gladys Conchoy (2022) “Nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de una Institución Educativa Inicial de Chanchara – Huancavelica” En el estudio participan 24 infantes de las edades de 4 y 5 años, a quienes se les realizó haciendo uso de la escala de habilidades socioemocionales (EHSE 4 -5 años) mediante la observación. En cuanto a los resultados de la investigación basado en las cuatro habilidades que tomaron en cuenta es importante recalcar que 50,0% de los niños lograron un nivel medio en cuanto al desarrollo de las habilidades socioemocionales, el 33,3% de ellos lograron un nivel bajo, y 16,7% lograron un nivel alto. Además, también se obtuvo que el 54,2% tuvo un nivel medio de adaptación, el 45,8% un nivel medio de participación, el 58,3% un nivel medio de seguridad, mientras que el 50,0% un nivel medio de cooperación. En primera instancia, se halla una diferencia en cuanto a dicha investigación; pues dicho estudio se realiza considerando una metodología de tipo básica, de un nivel descriptivo, y de diseño no experimental descriptivo transversal.

Respecto a la investigación de Conchoy y la presente, se coincide en que los modelos educativos deben priorizar el desarrollo de las habilidades socioemocionales; pues ello, permite y ayuda a que los niños puedan comprender y regular sus emociones; además de tener empatía y la responsabilidad en la toma de decisiones. Así mismo, se converge en desarrollar los temas de habilidades sociales mediante talleres, a modo que se fortalezca el tema de control de emociones, así como el de aceptar y validar sus emociones en momentos de interacción constante con sus pares.

Dávila y Solorzano (2021) realizaron una investigación titulada “Habilidades socioemocionales en niños preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 de Tingo María – 2019”, siguiendo una metodología de tipo básica, de nivel descriptiva y de diseño descriptivo simple, donde se tuvo como objetivo principal identificar el nivel de las habilidades socioemocionales en los niños de la institución educativa. Se tomó como muestra a 44 niños de entre 4 y 5 años, a quienes le aplicaron un test que busca brindar

una estimación del desarrollo de habilidades socioemocionales para poder determinar si los menores poseen aquellas habilidades y capacidades que son de suma importancia contar al ingresar al primer grado. Se obtuvo como resultado que el 88.6% de los niños evaluados poseen niveles altos de habilidades socioemocionales, presentando resultados por cada dimensión evaluada: adaptación, participación, seguridad y cooperación. Por ello, esta investigación nos fue de gran ayuda en cuanto al marco teórico, ya que presentaba teorías importantes para esclarecer dudas sobre la categoría investigada. Así mismo la observación de sus resultados y conclusiones, nos permitía realizar una comparación con las realidades observadas en nuestro contexto.

Además, cabe mencionar que Blas y Leiva (2019) realizaron un análisis en la relación entre las habilidades socioemocionales y rendimiento escolar en niños de 4 y 5 años de la I.E.P. Fray Martin de Porres – Trujillo. La muestra estuvo conformado por 50 niños del nivel inicial de 4 y 5 años de la I.E.P quienes fueron evaluados mediante la escala de habilidades socioemocionales para niños de Arévalo, L. y Palacios, Q. que fue elaborado en el 2013. Posterior a dicho análisis se encontró que el 42.0% de los niños de 4 y 5 años de la institución que presentan un nivel medio; seguido del 32.0% que presenta nivel alto; y el 16.0% que ostenta nivel bajo. A partir de estos resultados, Blas y Leiva (2019) llegaron a la conclusión que aquellos niños que participaron de la investigación y fueron evaluados presentan una moderada capacidad para comprender sus emociones y las de aquellos que los rodean, además de respetar y ejercer las normas de convivencia del grupo regulando así su conducta. Es así, que dicha investigación concuerda y abala la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales no solo en el hogar sino también desde el ámbito pedagógico, lo cual en la presente tesis se busca desarrollar a través de talleres que consignen las competencias socioemocionales abarcando desde el entendimiento de las emociones propias del niño como las emociones del otro, la regulación de estas y la adaptación acorde a las normas de cada espacio.

De acuerdo con la investigación realizada por Quiroz (2019) en el departamento de La Libertad, llamada “Programa de actividades lúdico - recreativas “PSEMOC”, basado en el modelo de inteligencia emocional de Bisquerra, para desarrollar las

43 habilidades socio emocionales en los niños de 5 años de educación inicial de la I.E.I. N° 1639 de Chepén, 2017”. Donde se pudo observar que existen problemas de desarrollo en cuanto a las habilidades socio emocionales de los niños de 5 años de la institución, que el 58%, que son 15 niños, se ubica en el nivel bajo y el 42% que representa a 11 niños presentan un nivel de desarrollo medio. El presente trabajo de investigación está orientado desde un enfoque cuantitativo – cualitativo, de tipo descriptivo – analítico con propuesta. De acuerdo con lo analizado en la investigación de Quiroz “Programa de actividades lúdico - recreativas “PSEMOC” encontramos relación y aporte a la presente tesis pues en dicha investigación su instrumento se basa en el modelo de inteligencia emocional de Bizquera, considerando sus dimensiones para desarrollar las habilidades socio emocionales en niños de 5 años de educación inicial, siendo que nuestro proyecto de investigación toma como referente a Bisquera y su modelo GROG. Además, se realiza una evaluación inicial y final en el aula, en donde se logra obtener resultados de estas en cuanto al desarrollo de las habilidades socioemocionales; cabe mencionar que una de las diferencias que encontramos con dicha investigación, es con la edad a la cual fue aplicada teniendo distintos resultados.

2.1.2. Antecedentes Internacionales

5 La investigación de Caicedo; Sornoza & Zumbado (2024). “Habilidades sociales y convivencia escolar en niños de educación inicial” en la Unidad Educativa Franklin Delano Roosevelt de la ciudad de Portoviejo, provincia de Manabí, Ecuador. Se realizó con una población de 32 niños (5 niños y 17 niñas) de educación inicial 2. En este estudio se utilizó un estudio de caso de corte cuali-cuantitativo, exploratorio, transversal y observacional para poder realizar el diagnóstico de las habilidades sociales y la convivencia escolar en los estudiantes Para ello, se utilizó 2 guías de observación con el objetivo de evaluar el desarrollo de las habilidades sociales y la convivencia escolar en niños de educación inicial. Se obtuvo como resultado en la primera guía de observación, en la dimensión “Conversación” demostrando como resultado una mayor cantidad en el nivel alto de desarrollo con un 69%, en cuanto a la dimensión “Habilidad para relacionarse” tiene un 31% siendo la menos favorecida, concentrando en su mayoría a los niños con un nivel medio de desarrollo con un 54%. Por otro lado, en la segunda guía de observación se obtuvo como resultado, al clima positivo en el aula y la participación

5 activa ubicados con un 56% de los observados, y el 38 y 34% en los niveles medios. 5 Asimismo, la inclusión y la convivencia estuvieron menos favorecidas con un 22% de los niños ubicándose en el nivel alto de desarrollo y el 69% en el nivel medio

A partir de dicha investigación, se puede relacionar las competencias socioemocionales que presenta para el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 5 año; ya que, se busca desarrollar habilidades socioemocionales de los niños con los demás, centrándose no solo en donde se detectaron deficiencias, sino también, proponiendo acciones y actividades, contribuyendo al desarrollo integral de los infantes. 5 Sin embargo, esta investigación es un estudio de caso de corte cuali-cuantitativo, exploratorio, transversal y observacional, lo cual no se centra en los mismos aspectos que la presente investigación.

De acuerdo con el trabajo realizado por Hosokawa, Matsumoto, Nishida, Funato & Mitani (2024) titulado “Mejora de las habilidades socioemocionales en la primera infancia: estudio de intervención sobre la eficacia del aprendizaje socioemocional” recalca que el aprendizaje socioemocional (ASE) es fundamental para desarrollar habilidades como la regulación emocional, la cooperación y el logro de metas. Dicho estudio se basó en comprobar la eficacia de la aplicación de un programa llamado Fun FRIENDS que es probado en entornos de la primera infancia a nivel internacional. En 2022, el programa de aprendizaje socioemocional Fun FRIENDS se introdujo en las clases para niños de 4 a 5 años que asisten a jardines de infancia y escuelas infantiles en Wakayama, Japón. El programa constó de 10 sesiones semanales de aproximadamente 1 hora cada una donde el grupo de intervención estuvo compuesto por 115 niños de dos centros, mientras que el grupo de control estuvo compuesto por 93 niños de tres centros. La eficacia de la intervención se evaluó mediante cambios en las conductas externalizantes e internalizantes. A partir de dichos resultados llegaron a la conclusión de que los programas de aprendizaje socioemocional en los salones pueden controlar eficazmente las conductas problemáticas en la primera infancia y prevenir la inadaptación escolar. Es así, que dicho estudio concuerda en realizar una intervención en los primeros años de vida mediante actividades continuas en las aulas como en casa. 33

Así mismo se encuentra una similitud al trabajar aquellas competencias con uno mismo a la par de aquellas que permiten relacionarse con los demás.

47 Por otro lado, el artículo de Gutiérrez, Fernández & De León (2023) "Desarrollo de habilidades sociales en Educación Inicial a partir del programa Aprender a Convivir" aborda la implementación y los resultados del programa en el contexto de la Educación Inicial con niños de 3 a 6 años de la ciudad de San Juan de la Maguana de República Dominicana. En este estudio participaron 3 centros educativos para promover el desarrollo de habilidades sociales en la edad temprana, reconociendo la importancia de estas habilidades para su desarrollo integral. Dicha investigación se realiza bajo una metodología experimental con medición pretest y post test empleando como instrumento la Escala de Observación en Educación Infantil (EOEI) de Merrell. Los hallazgos del programa mostraron mejoras en áreas como la empatía, seguimiento de normas, resolución de conflictos, comunicación efectiva y cooperación. Se tomó como referencia el presente artículo, dado que toma como muestra a niños del nivel inicial, el cual busca desarrollar competencias sociales. Es así como, el instrumento de evaluación que se utiliza en dicha investigación basada en la Escala de Observación en Educación Infantil (EOEI) de Merrell, nos sirvió como referencia para la adaptación de nuestro instrumento en cuanto a los indicadores debido a que resaltaban las habilidades socioemocionales en niños de inicial.

12 La investigación realizada por Martínez (2020) "Construcción de habilidades socioemocionales en preescolar con estrategias de enseñanza situada" de Chupaderos, Villa de Cos, Zacatecas, México. Desarrolló el proyecto "Circuito socioemocional" para la construcción de las habilidades socioemocionales, surge del interés por resolver las inquietudes sobre el tema de la educación socioemocional en niños de tercer grado de preescolar, Jardín de Niños "Manuel Acuña". Esta indagación estuvo guiada por una metodología de enfoque cualitativo e investigación - acción, esta investigación se sustenta fundamentando teóricamente la educación socioemocional que generaliza la inteligencia emocional y la teoría de las inteligencias múltiples. También, se conceptualiza las estrategias de enseñanza y su relación con teorías del constructivismo, así como la correlación con la adquisición de aprendizajes emocionales significativos. La

población muestra y los beneficiarios de este proyecto de intervención, fueron estudiantes del grupo de 3ero "A" del jardín. Para poder realizar una evaluación de esta intervención educativa utilizando la técnica de observación, siendo sintetizada a través del registro de anecdotario, diario de trabajo y escalas estimativas. En relación con los resultados, se obtuvo un 42,5% con un nivel bajo de aprendizaje cooperativo, un 43,75% un nivel medio y el 12,5% un nivel alto. Asimismo, el 47,50% con un nivel bajo de estrategias cooperativas, el 41,25% un nivel medio y el 11,25% un nivel alto. También, se identificó el 42.50% un nivel bajo en las habilidades sociales y en el aprendizaje cooperativo; el 37.50% un nivel medio y el 10% un nivel alto de habilidades socioemocionales, de los niños observados.

Dicha investigación aporta a la presente tesis, pues propone una sesión por cada una de las competencias del desarrollo socioemocional con la estructura de inicio, desarrollo y cierre, tomando como guía para el desarrollo de nuestros talleres. Sin embargo, al querer comprobar la efectividad del modelo GROU en nuestro proyecto se considera pertinente ampliar el número de talleres por cada competencia, pues de este modo se podrá comprobar la efectividad del modelo GROU, considerando las fases a evaluar.

2.2. Habilidades Socioemocionales

Según Fragoso (2015) tomó como referencia a Bar-On (2006) explica la inteligencia emocional como el grupo que está compuesto por habilidades personales, emocionales y sociales, además de destrezas que influyen en la habilidad para adecuarse al mundo que rodea al sujeto. Siendo así que el autor cuando menciona el término inteligencia emocional refiere a las habilidades socioemocionales. Añadiendo además que la inteligencia emocional cumple un papel primordial en la adquisición de la habilidad para lograr el éxito en la vida, influenciando directamente el bienestar general y emocional. Luego retoma la inteligencia emocional y las habilidades sociales como parte imprescindible del desarrollo humano y la interacción con aquello que lo rodea, fijando el concepto de habilidades socioemocionales basándose principalmente en Goleman.

45 López (2024) citó a Bisquerra (2023) quien define las habilidades socioemocionales como aquellas herramientas que permiten al sujeto conocerse mejor en cuanto a manejar las emociones propias, comunicarse efectivamente, resolver conflictos que se le puedan presentar, plantear y alcanzar metas, manejar el estrés y tomar decisiones reflexivas. Si bien no existe una sola clasificación propuesta en cuanto a las habilidades socioemocionales, según lo propuesto por Bar-On (2006) dichas habilidades se dividen en cinco áreas.

29 Además, Durán (2020) toma como referencia a Goldstein (1980) para referir que las habilidades socioemocionales son un conjunto de destrezas humanas que por lo general son adquiridas durante la interacción con todo aquello que los rodea, las cuales permiten que las personas puedan desenvolverse como seres sociales a lo largo de su vida. Dicho autor hace mención de las habilidades socioemocionales, donde se refiere a esta como el conjunto de conductas que le permite a la persona tener una comunicación social, lograr trabajar con otros dando y siguiendo indicaciones o propuestas, así como las emociones, indicando que estas le permiten a la persona relacionarse con otros, expresando y comprendiendo las emociones propias y del otro, además, el de dar y solicitar ayuda cuando esta sea requerida.

2.2.1 Intrapersonal

Es la habilidad de comprender las emociones permitiéndonos expresar nuestras emociones y sentimientos, para comunicarnos con nosotros mismos. Otra autora como Maidana (2024) lo conceptualiza como la capacidad de reflexión sobre uno mismo para conocerse mejor, identificando y comprendiendo sus emociones y sentimientos en diversas situaciones de interacción.

- Comprensión emocional de sí mismo: es ser capaz de identificar, tener conciencia y comprender nuestras propias emociones, lo que uno siente y el origen.
- Asertividad: es la capacidad de expresar sus propios sentimientos, opiniones y pensamientos de manera efectiva y constructiva
- Autoconcepto: es la capacidad de la persona para mirar su interior, poder percibirlo, comprenderlo y aceptarlo, creando un proceso de autoaceptación y

autorrespeto, esta capacidad está relacionada con la autoconciencia, el conocimiento, apropiación de deberes y derechos

- **Autorrealización:** es la capacidad de la persona para construir metas de forma personal y el impulso para lograrlas, con el fin de elevar el potencial propio interno.
- **Independencia:** es la capacidad de ser independiente y autosuficiente emocionalmente de los demás con un pensamiento propio.

2.2.2 Interpersonal

Es la capacidad de reconocer, aceptar y respetar los sentimientos de otro individuo y relacionarse con un grupo de personas ya sea de su círculo cercano o externo a este. Mientras que Maidana (2024) menciona que es la capacidad que tiene una persona para identificar en el otro, cambios en el estado de ánimo, motivaciones e intenciones. A la larga, el desarrollo de dicha capacidad le permitirá al individuo pensar y trabajar en equipo.

- **Empatía:** capacidad que presenta un individuo cuando es capaz de entender las emociones de otra persona sin necesidad de una comunicación oral o expresión explícita de su estado de ánimo, mientras que a la par se sensibiliza por la emocionalidad y necesidades del otro.
- **Responsabilidad social:** capacidad del individuo para sentirse identificado y sensibilizado por grupos o razones sociales, amicales, laborales o de su comunidad lo cual lo lleva a sentir una motivación y compromiso intrínseco para actuar de manera colaborativa en acciones que construyen y fomentan el bien común.
- **Relaciones interpersonales:** capacidad de una persona para establecer vínculos sostenibles que resulten satisfactorios a ambas partes mientras se relacionan de forma sana y positiva entre los involucrados.

2.2.3 Manejo del Estrés

Es la capacidad de gestionar y controlar las diferentes emociones que se puedan presentar ante una determinada situación logrando que funcionen para nosotros y no contra nosotros.

- Tolerancia al estrés: capacidad de una persona para experimentar y resistir estados psicológicos negativos sin que esto deteriore significativamente su funcionamiento o bienestar. Implica la capacidad para manejar la adversidad, no obsesionarse con pensamientos negativos, regular las emociones y redirigir la atención para seguir adelante ante situaciones estresantes.
- Control de impulsos: capacidad de detener un impulso o tentación de actuar y pensar antes de ejecutar cualquier acción; además **asume la capacidad de aceptar los impulsos agresivos, así como controlar el comportamiento hostil y que en ocasiones se convierte en un acto irresponsable.**

2.2.4 Adaptabilidad

Es la habilidad de la persona para gestionar y resolver algún problema interpersonal o intrapersonal que le suceda, a través de distintas situaciones durante su día a día. Así mismo según Gómez, Orosco y Salgado (2022) las habilidades de adaptabilidad son aquellas en las que el individuo manifiesta sus emociones teniendo en consideración la situación y el entorno en el cual se está desarrollando la interacción a fin de emplear los comportamientos y la ideología de un grupo humano específico.

- Solución de problemas: es la acción de resolver con efectividad distintos problemas que se le puede presentar de forma personal e interpersonal
- **Prueba de la realidad: capacidad para validar objetivamente los sentimientos propios y pensar con la realidad externa**
- **Flexibilidad:** capacidad de la persona en la que se adapta y controla sus sentimientos, emociones, pensamientos ante nuevas situaciones y condiciones del medio donde se encuentre.

2.2.5 Estado de Ánimo

Según Almela (2019), asegura que los niños crean sus estados de ánimo a partir de la interacción emocional con las personas de su entorno cercano, figuras de vínculo de apego, progenitores y adultos cuidadores, aunque conforme crecen e ingresan al sistema educativo este referente se vuelve el docente de aula infiriendo en sus diferentes emociones. Asimismo, es la capacidad de generar una actitud positiva y automotivarse.

- Alegría: capacidad del individuo de sentirse satisfecho consigo mismo y con otros de forma constante en diversas situaciones y contextos.
- Optimismo: disposición de una persona para tener un comportamiento positivo y esperanzada de forma sostenida incluso frente a la adversidad

2.3 Modelo de Competencias Emocionales

4 El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, se fundó en 1997 con el objetivo de investigar sobre orientación psicopedagógica en general y sobre la educación emocional en particular. El GROPE está formado por una comisión permanente (Manuel Álvarez, Rafael Bisquerra, Francesc Martínez, Isabel Paula, Núria Pérez, Mireia Cabero) y por el grupo plenario (Cris Bolívar, Montse Cuadrado, Manel Güell, Oriol Güell, Elia López, Josep Muñoz, Meritxell Obiols, Agnés Renom, etc.) al cual se añade el “grupo de Lleida” con Gemma Filella, Ramona Ribes, María José Agulló y Ana Soldevila. En conjunto hay profesores de infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos y formación en la empresa.

El modelo GROPE es un modelo educativo propuesto por, el experto en educación emocional y social Rafael Bisquerra Alzina y su equipo de la Universidad de Barcelona. El modelo se enfoca en la gestión de la emocionalidad, así como el desarrollo de competencias emocionales y sociales en los estudiantes. GROPE es un acrónimo que representa las fases del proceso: G (Gestión), R (Regulación), O (Optimización) y P (Prevención).

El modelo GROPE, se sustenta en un enfoque integral para la educación emocional y social que se compone de cuatro fases interconectadas que buscan fomentar la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo integral de los individuos.

- Gestión: Se refiere a la planificación, organización y dirección de los procesos y recursos en el contexto educativo. Como mencionan Cabezas, M, Urbina, M, & Robinso, J. (2025) la gestión educativa no se limita a la ejecución de un plan con actividades específicas, sino que abarca tanto los procesos teóricos como prácticos, con el objetivo de lograr una mejora continua en la calidad y la equidad educativa para todos. En el ámbito psicopedagógico, la gestión incluye la supervisión de las actividades de aprendizaje y el seguimiento de las estrategias

que se implementan para contribuir con los sujetos a alcanzar sus objetivos personales y académicos. Implica un enfoque activo para optimizar los recursos humanos, materiales y temporales.

- Regulación: Hace referencia a la capacidad de monitorear, ajustar y controlar los procesos educativos a medida que se desarrollan. Es un concepto que abarca el seguimiento de los progresos de los estudiantes, la modificación de las estrategias de intervención cuando es necesario y el aseguramiento de que los objetivos educativos se alcancen de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes. La regulación implica también la evaluación continua del proceso educativo. De acuerdo con Bogantes y Palma (2016) la regulación se concibe como la acción docente orientada a observar, ajustar y dirigir los procesos de enseñanza, ello para asegurar que las practicas pedagógicas cubran las necesidades de los estudiantes.
- Optimización: Este componente busca mejorar los resultados del proceso educativo, asegurando que se logre el máximo potencial de los estudiantes. Optimizar significa hacer más eficientes las intervenciones y estrategias de aprendizaje, aumentando la efectividad de las acciones psicopedagógicas para alcanzar los objetivos previstos. Pues en concordancia con Martínez, et. Al. (2024) la optimización está vinculada con la mejora continua de los métodos y recursos aplicados en el proceso educativo.
- Prevención: La prevención en el modelo GROPE implica identificar y anticipar posibles problemas o dificultades en el aprendizaje mediante la implementación de medidas preventivas. Tal como mencionan Reyes, Cano y Parra (2021) donde la prevención en el ámbito educativo es un proceso dialéctico, de orientación sistemática, anticipatorio, continuo y que atiende a la diversidad que se presenta, el cual parte de un diagnóstico realizado previamente al sujeto, orienta de manera conscientemente a la formación y fortalecimiento de cualidades, sentimientos, valores, capacidades intelectuales y actitudinales del mismo.

El modelo GROPE ofrece un marco teórico sólido para entender la significatividad de la educación emocional y social en el desarrollo integral de los individuos. Su

aplicación en contextos educativos contribuye significativamente a mejorar la convivencia, el clima escolar y el aprendizaje.

70 Este modelo busca alcanzar varios objetivos clave en el desarrollo integral de las personas:

- Fomentar la educación emocional y social en los estudiantes, a partir del desarrollo de habilidades sociales como la comunicación asertiva, la empatía y la colaboración; así como el autoconocimiento y autorregulación emocional
- Desarrollar competencias emocionales y sociales para mejorar la convivencia y el interés por el aprendizaje
- Mejorar la convivencia y el clima escolar, promoviendo un ambiente positivo y respetuoso en el aula al reducir los conflictos y generado la resolución pacífica de los conflictos.
- Desarrollo de habilidades de vida, al preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos y toma de decisiones informadas.

El modelo GROPE se sustenta en una serie de principios básicos que buscan asegurar su implementación y efectividad en la educación emocional y social. Los mismos que se presentan a continuación:

- La educación emocional es fundamental para el desarrollo integral: se considera que la educación emocional es esencial para el crecimiento personal y social de los individuos.
- La gestión de la emocionalidad es clave para la convivencia: se enfatiza la importancia de gestionar las emociones para mantener un ambiente positivo y respetuoso.
- La regulación y organización son necesarias para el aprendizaje: se establece que la regulación y organización son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje efectivo.
- La planificación y evaluación son esenciales para el éxito: se destaca la importancia de planificar y evaluar para alcanzar objetivos y mejorar continuamente.

- El respeto y la empatía son valores fundamentales: se promueve el respeto y la empatía como valores esenciales para la convivencia y el éxito social.
- La participación activa y la colaboración son fundamentales: se fomenta la participación activa y la colaboración entre estudiantes, docentes y la comunidad.
- La flexibilidad y adaptabilidad son clave para el cambio: se reconoce la importancia de ser flexible y adaptable para responder a los cambios y desafíos.
- La evaluación y retroalimentación son esenciales para el crecimiento: se enfatiza la importancia de evaluar y retroalimentar para mejorar continuamente.

Estos principios del modelo GROOP proporcionan una estructura sólida para la educación emocional y social, asegurando que los estudiantes desarrollen las habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la vida.

El modelo GROOP puede ser aplicado en diferentes contextos educativos, desde educación infantil hasta secundaria y superior. El mismo puede implementarse en: aulas de clase, programas de educación emocional, talleres, actividades extracurriculares, tutorías y mentorías.

Así mismo, el modelo de competencias emocionales adoptado por el GROOP trabaja cinco competencias para lograr una educación emocional de calidad. Las competencias emocionales son un subgrupo de las competencias personales y se estructuran en: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar (Bisquerra y Mateo, 2019). Estos autores definen las competencias emocionales como un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Este modelo de competencias emocionales potencia la adaptación al contexto favoreciendo afrontarse a las circunstancias de la vida. Los aspectos más favorecidos por las competencias emocionales son los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, y la solución de problemas.

2.3.1 Conciencia Emocional

Bisquerra define esta capacidad de la persona al tomar conciencia de sus propias emociones y de los demás, también como la habilidad para reconocer el clima emocional del contexto donde se encuentre. La competencia busca reconocer, identificar y concientizar la emociones y sentimientos de la propia persona. Además, esta capacidad permite la toma de conciencia entre la interacción y emoción, cognición y comportamiento, ya que estos intervienen en el comportamiento y en la emoción. Por ello, esta primera competencia es la raíz para alcanzar las competencias emocionales que siguen a esta primera.

2.3.2 Regulación Emocional

Capacidad humana para manejar las emociones y reacciones que tenemos producto de estas. Refiere a la relación entre la emoción, comportamiento y cognición. Se presentan cuatro micro competencias teniendo en cuenta la expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones positivas.

Navarro, Flores-Oyarzo y Rivera (2021), por su parte, definen la regulación emocional como una serie de procesos que permite modular la expresión emocional regulando su manifestación a través del comportamiento logrando una mejor adaptación de la persona al contexto con fines de promover el bienestar colectivo.

2.3.3 Autonomía Emocional

Se da a entender al grupo de características y elementos relacionados con la autogestión personal, donde se encuentra la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas de la sociedad, capacidad para buscar ayuda y recursos ante situaciones conflictivas para uno mismo, y la autoeficacia emocional. La autonomía emocional, definido por Berrones, Bozada y Bautista (2024), es la capacidad de la persona para gestionar sus emociones de forma independiente expresándolas de forma saludable. Otros microcomponentes de la autonomía emocional son los siguientes:

- **Automotivación:** es la capacidad de producir ánimo, motivación e interés a uno mismo ante una situación que se considere adversa, con el objetivo de emprender

nuevas tareas. Un infante motivado está en constante superación de los retos que se le presenten, además luego de superarlos se siente orgulloso de sus logros y destaca su propósito y responsabilidad en un contexto.

- Autoeficacia: manifiesta que se ve capaz de lograr diferentes actividades o acciones en cuanto a las relaciones sociales y personales.
- Responsabilidad: implica el cumplimiento de compromisos, deberes y obligaciones, asumiendo las consecuencias de nuestras acciones y decisiones.
- Actitud positiva: se refiere a tomar una postura optimista tanto frente a las circunstancias como en relación con nuestra propia persona. Las personas con una actitud positiva logran mantener en alto sus esperanzas y son capaces de identificar lo bueno o beneficioso, incluso cuando se encuentran en situaciones adversas.
- **Análisis crítico de normas sociales:** Se refiere la capacidad para valorar desde una visión crítica los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación masivos, no acepta los ideales sociales impuestos sin el debido análisis solo por seguir una tendencia o moda, sino es capaz de mostrar la capacidad de decisión propia ante sus pensamientos e ideales.
- Resiliencia: Es la capacidad para hacer frente y sobreponerse con una victoria a diferentes situaciones sumamente adversas y poder revertir aquella visión desfavorable a una beneficiosa.

2.3.4 Competencia Social

Con respecto a los infantes de tres y cuatro años, Thomson y Carlson (2017) mencionan que se encuentran en el proceso de establecimiento de lazos afectivos con su contexto ajeno a sus primeros vínculos como lo son sus progenitores y adultos cuidadores, lo cual logran a través del desarrollo de habilidades sociales pues es en la práctica de sus interacciones que reconocen y experimentan la aceptación social a través de ciertos comportamientos diferenciando aquellas actitudes que no son acogidas por el entorno en el cual se desarrolla. La competencia social, es la capacidad que tiene un individuo para tener interacciones sociales saludables y sostenidas en el tiempo. Lo cual supone el desarrollo y dominancia de las habilidades sociales básicas, comunicación

efectiva, escala de valores, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otros. Es así, que a continuación se presentan los microcomponentes:

- Dominar las habilidades sociales básicas: Se considera como habilidad inicial la escucha activa y empática, pues con ella se da paso a las siguientes habilidades como una comunicación asertiva iniciando y manteniendo la conversación, expresión adecuada, pedir ayuda, dar y recibir cumplidos.
- Respeto por los demás: Es la intención que manifiesta una persona para aceptar y apreciar la diversidad individual y grupales valorando sus características, intereses y los derechos de todas las personas.
- Practicar la comunicación receptiva: Se refiere a la capacidad de la persona receptora del mensaje para comprender no solo el mensaje verbal, sino además, evaluar lo que expresa de forma no verbal para aumentar la precisión en cuanto al entendimiento del mensaje.
- Practicar la comunicación expresiva: Capacidad humana para iniciar y sostener conversaciones en las cuales se expresen los pensamientos y emociones con claridad y asertividad.
- Compartir emociones: Transmitir y expresar nuestros sentimientos y experiencias emocionales a otras personas, o sentir la misma emoción que otra persona.
- Comportamiento prosocial: Es la capacidad de una persona para realizar de forma voluntaria por motivación intrínseca acciones en favor de otras personas o el bien común sin necesidad de solicitarlo.
- Asertividad: Capacidad expresar, defender y sostener opiniones mientras que a la par se respetan los derechos, emociones y opiniones de las otras personas del entorno.
- Prevención y solución de conflictos: La capacidad para reconocer, anticipar o afrontar conflictos de carácter social o interpersonal con una mirada resolutiva en favor del respeto y el bienestar de la comunidad.
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales: Habilidad de la inteligencia emocional para identificar y regular las propias emociones y las de otros lo que

permite responder de manera adecuada a los desafíos y mantener el bienestar personal y social.

2.3.5 Competencias Para la Vida y el Bienestar

Bisquerra la define como la capacidad para adquirir comportamientos propios y responsables afrontando de manera satisfactoria diversos desafíos diarios de la vida. Estas competencias para la vida permiten tener una organización de nuestra vida de manera sana y equilibrada. En relación con lo mencionado por Bisquerra y García (2018) mencionan que las competencias para la vida y el bienestar se refiere a la habilidad de comprender e identificar su propio mundo emocional. Los microcomponentes de estas competencias son los siguientes:

- Fijar objetivos adaptativos: significa establecer metas positivas y realistas a corto o largo plazo que se alinean con tus circunstancias actuales y te permiten evolucionar.
- Toma de decisiones: es un proceso en el que la persona o grupo de personas escoge una opción entre muchas alternativas para resolver un conflicto, lograr un objetivo o impulsar el bienestar. También, asumiendo la responsabilidad por las decisiones que elige, teniendo en consideración distintos aspectos: éticos, sociales y de seguridad.
- Buscar ayuda y recursos: Es la capacidad del individuo para reconocer la necesidad de los demás y conocer como acceder a distintos recursos disponibles propios.
- Ciudadanía activa: El reconocimiento de los propios derechos y deberes de la persona; el desarrollar ese sentimiento de pertenencia; la participación efectiva en un sistema democrático; ejercer los diversos valores cívicos; el respeto por los valores multiculturales y la diversidad.
- Bienestar emocional: Es la capacidad de tomar de forma consiente el bienestar y poder transmitirlo a todas las personas con la que uno interactúa en los contextos donde se encuentre.
- Fluir: es la capacidad para generar buenas experiencias en la vida profesional, personal y social.

2.4. Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en la Infancia

Daniel Goleman nos habla en su libro “El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos” (2015) que la inteligencia emocional reside en un hemisferio distinto al del razonamiento lógico según el estudio Bar-On. Es así, que el hemisferio derecho se encarga de aquellas funciones emocionales y sociales mientras que el hemisferio izquierdo se encarga del razonamiento lógico. Explica, además, que, si bien el cerebro tiene cierta plasticidad, el estudio Bar-On demostraba que las lesiones en el hemisferio derecho afectaban directamente a las habilidades sociales y emocionales.

Por otro lado, Goleman (2015) nos comenta que durante los primeros años de vida es importante desarrollar con mayor firmeza el hemisferio derecho pues además de ser el encargado de la inteligencia emocional, es el hemisferio con mayores conexiones neuronales por lo que de haber una poda, dicho hemisferio sufriría pérdidas menores al haberse estimulado de manera correcta. Por eso, nos menciona que se puede apoyar el hemisferio izquierdo para tolerar la frustración y tener mayor concentración cuando realice alguna actividad que requiera de mayor impulso de dicho hemisferio, pues, a partir de la regulación emocional se lograría solucionar los problemas que pueden enfrentar los niños en su vida.

2.4.1 Importancia de Trabajar las Habilidades Socioemocionales en la Infancia

Según el estudio “Midiendo el impacto de la Covid-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina” realizado por Guerrero (2021) en la cual se tomó en consideración al Ministerio de Salud en coordinación con UNICEF, obtuvieron estos resultados: 4 de cada 10 niños de 2 a 5 años presenta problemas emocionales, de conducta o atencionales. Bajo este contexto y ante la problemática actual, se visibiliza la necesidad e importancia de la formación emocional desde edades tempranas. Incluso, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, establece que: “Las personas deben aprender a regular sus emociones y sobrellevar dificultades para un Bienestar Socioemocional, estos aspectos permiten a cada persona lograr el equilibrio para afrontar diversas situaciones y el autoconocimiento necesario para modular nuestra relación por nuestros semejantes”.

Según Bisquerra la educación emocional es: “un proceso que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”. Para ello se propone desarrollar conocimientos y habilidades emocionales para capacitar al individuo ante los retos de la vida cotidiana pretendiendo aumentar el bienestar personal y social (López-Cassá y Bisquerra, 2024).

2.5 Talleres

Los talleres son unidades didácticas los cuales son planificados por los docentes para lograr el desarrollo de competencias de las distintas áreas en el Nivel Inicial según el Programa Curricular (2016) los cuales son de corto plazo y es una de las maneras de organizar actividades en un proceso continuo y articulado. Se concibe a los talleres, según Norabuena y Ventocilla (2024) como un conjunto de actividades en la que se potencia y estimula la expresión del niño fomentando la creatividad y el pensamiento crítico. Así mismo, es un espacio donde se promueven habilidades para la vida, mediante la experimentación, la creación y la expresión artística, ya que parten de los intereses, necesidades, características y contexto de los niños.

Los lenguajes artísticos son utilizados para el desarrollo de talleres, donde son considerados medios de expresión que permiten a los niños representar sus vivencias, sentimientos y emociones a través de técnicas y su socialización (MINEDU 2017). En este sentido, Monago (2019) enfatiza que, los lenguajes artísticos permiten la expresión del sentir humano, indicando que es importante que se les brinde a los estudiantes espacios libres y no modelos a imitar, ya que esto puede impedir que el niño exprese lo que siente o quiere dar a conocer. Esto, quiere decir que se le permitan espacios donde el niño pueda expresarse libremente, sin limitar lo que siente y piensa.

Es por lo que, a lo largo del taller se desarrollan estrategias que le permiten al estudiante expresar sus emociones y pensamientos, empleando diversos lenguajes artísticos tales como:

- Música: Posibilita al niño y niña a manifestar con naturalidad y libertad sin limitarse a través del lenguaje musical, donde promueve el desarrollo de su sensorialidad auditiva y rítmica, estética, creatividad, su apreciación artística, el trabajo

colaborativo, la atención y escucha. Por ello la música nos lleva a lugares inexplicables y nos hace experimentar emociones profundas. De acuerdo con Poza (2025) menciona que la música es una vía que permite exteriorizar los sentimientos que son difíciles de expresar mediante palabras; dado que, en los primeros años de vida los infantes aún no dominan su lenguaje, por lo que optan por otras alternativas para mostrar lo que sienten. A su vez, menciona que las diversas melodías influyen en el estado de ánimo. Además, por medio de diversas actividades como cantar, moverse, escuchar, tocar algún instrumento, los niños pueden experimentar diversas emociones lo que conlleva a que el niño pueda expresarlas de una forma libre, creativa y segura.

- 1 Dibujo – Pintura: Chanca (2019) menciona que la pintura es una herramienta que permite en los niños desarrollarse por sí mismo, logrando expresar todo aquello que pasa en su interior de manera libre expresando su sensibilidad, sus emociones y pensamientos. Por tanto, se puede decir que la pintura es un vehículo que permite desarrollar no solo un proceso de aprendizaje alegre y entretenido, permite también el desarrollo de su identidad propia, creatividad, etc.
- 7 Dramatización: Es donde el sujeto logra expresar de manera libre sus ideas y pensamientos a través del juego de roles y creaciones dramáticas. En un principio podrá escenificar que será el hogar, en otro momento una tiendita, un restaurante, etc. Los infantes van desarrollando su capacidad para atribuir significados, desarrollan juegos de relación y participación que desembocan en el juego simbólico de representaciones.
- 17 Expresión corporal: Es un lenguaje expresivo que se compone de movimientos del cuerpo llenos de emoción para expresar y comunicar, generalmente acompañado de música. El cuerpo traza en el espacio, al moverse en diversos niveles y direcciones. De ese modo, crea formas, que no necesariamente son entendibles a la percepción de todos ya que se suceden en el tiempo. La danza es una demostración cultural que está llena de símbolos y signos entendibles para ellos mismos.
- 7

22

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico

De acuerdo con Dávila (2022) el paradigma socio crítico se suele caracterizar por ser un modelo con una visión generalizada de la realidad social, a la vez de tener un concepto específico del conocimiento y su vinculación entre la teoría y la práctica. Por ello, la presente tesis se encuentra mediante un paradigma sociocrítico, así como en un nivel explicativo, para ello se considera a Ramos (2020) quien hace hincapié a la importancia de explicar y determinar los fenómenos, analizando la realidad construida por la interacción de las categorías.

Según Sánchez (2019), la investigación bajo un enfoque cualitativo es una nueva manera de ver el mundo, ya que aporta una experiencia subjetiva, estableciéndose la forma de lograr y alcanzar el conocimiento. Mendoza y Monroy (2018) mencionan que este enfoque cualitativo permite comprender los fenómenos y a los sujetos desde su espacio natural en el que se desarrolla. De acuerdo con Maxwel (2019) el enfoque cualitativo no se basa en generalizar los resultados sino más bien, lo que busca y permite comprender los fenómenos mediante el análisis de los procesos; lo que ocasiona la creación de teorías nuevas, ahí la razón de su carácter flexible. Por ello, se propone que la investigación se trabaje bajo un enfoque cualitativo, ya que los objetivos de la investigación están orientados a determinar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de 4 años.

Además, se propuso que el diseño de la investigación sea de investigación-acción, ya que se buscó solucionar un problema en las aulas del nivel inicial durante las prácticas preprofesionales en una institución educativa pública del distrito de Santiago de Surco. La investigación-acción (IA), actualmente definida como: “una forma de indagación autorreflexiva emprendida por los participantes para mejorar sus propias prácticas, entendimientos y situaciones en las que se llevan a cabo” (Mulvaney et al., 2023). Así mismo, la Investigación Acción (IA) se ha utilizado para impulsar y fortalecer la adquisición y mejora de los saberes de los docentes mediante la reflexión y las competencias investigativas (Núñez-Rojas et. Al 2021 sobre Burning y Daniel, 2021), ello

62

74

por medio de proyectos que favorezcan el fortalecimiento de una docencia reflexiva, potenciando las habilidades investigativas.

3.2. Diagnóstico

11 Los talleres socioemocionales diseñados bajo el enfoque del Modelo GROPE estuvieron dirigidos a 24 niños del aula de 4 años perteneciente a una Institución Educativa pública, ubicada en el distrito de Santiago de Surco, en Lima Metropolitana. Esta institución educativa brinda atención en el turno mañana y forma parte del servicio educativo público. Los participantes se encuentran en una etapa clave del desarrollo infantil, en la que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales resulta fundamental para la construcción de su identidad personal, la autorregulación emocional y la convivencia con los demás. Además de los estudiantes, las familias también se vieron involucradas como beneficiarios indirectos, ya que los avances en el desarrollo socioemocional de los niños repercutieron de forma positiva en el entorno del hogar y en las relaciones familiares cotidianas.

Durante la fase de diagnóstico inicial, realizada mediante la observación participante y el análisis de interacciones cotidianas en el aula, se identificaron una serie de situaciones que evidenciaban limitaciones en el desarrollo de habilidades socioemocionales. En primer lugar, se registraron episodios críticos vinculados a la baja tolerancia a la frustración: varios niños manifestaban conductas desproporcionadas cuando enfrentaban una dificultad, como no poder completar un dibujo o no lograr lo que deseaban en una actividad. Estas reacciones incluían llanto intenso, destrucción del trabajo realizado (arrugar o romper la hoja), o aislamiento del grupo. En segundo lugar, se observaron respuestas impulsivas frente a situaciones de conflicto con pares, expresadas mediante empujones, gritos o arrebatos físicos cuando no se cumplían sus expectativas. También fueron frecuentes las conductas de desborde emocional ante la negativa del adulto o de un compañero: por ejemplo, si no obtenían un juguete, algunos niños optaban por tirarse al suelo, gritar, patear, auto golpearse o agredir a otros.

Estas conductas reflejaban dificultades principalmente en las dimensiones de autorregulación emocional (manejo del estrés), expresión y comprensión de emociones propias (intrapersonal) y resolución de conflictos (adaptabilidad e interpersonal). Frente

44 a esta situación, se aplicó una guía de observación adaptada a la edad de los participantes, basada en indicadores de desarrollo de habilidades socioemocionales y validada por el equipo docente. La información recopilada mediante este instrumento permitió caracterizar con mayor precisión el estado de desarrollo de cada niño en relación con cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo.

Los resultados del diagnóstico evidenciaron que si bien en la dimensión interpersonal, referida a la capacidad de relacionarse con los demás, y en estado de ánimo, capacidad de mantener una actitud positiva, la mayoría de los niños mostraron niveles aceptables, fue notoria la presencia de dificultades en las otras tres dimensiones. En particular, la dimensión intrapersonal reflejó bajos niveles de conciencia emocional y de expresión adecuada de sentimientos. En la dimensión manejo del estrés, se constató la dificultad para controlar emociones intensas, como el enojo o la tristeza, lo cual interfiere con la participación activa y el aprendizaje. Por su parte, la dimensión de adaptabilidad mostró señales de rigidez ante los cambios o situaciones imprevistas, así como escasa capacidad para afrontar situaciones interpersonales de forma asertiva.

Esta situación evidenció la necesidad de una intervención pedagógica estructurada, que contribuyera al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños mediante estrategias significativas y sostenidas en el tiempo. La aplicación del Modelo GROPE, centrado en el acompañamiento reflexivo y el desarrollo integral del niño, se presentó como una alternativa viable y pertinente para responder a esta necesidad, favoreciendo la mejora de la convivencia, la autoestima y la regulación emocional desde edades tempranas.

3.3. Objetivos de investigación

3.3.1 *Objetivo general*

11 Implementar el Modelo GROPE para mejorar las habilidades socioemocionales en los niños de 4 años de una Institución Educativa pública del distrito de Santiago de Surco.

3.3.2 Objetivos específicos

- Diseñar un plan de acción basados en el modelo GROU para mejorar las habilidades socioemocionales (intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo) en los niños de 4 años de una Institución Educativa pública del distrito de Santiago de Surco.
- Implementar el plan de acción en base a la aplicación de talleres de aprendizaje basados en el modelo GROU para mejorar habilidades socioemocionales e integrar las dimensiones socioemocionales del Modelo GROU en los niños de 4 años de la Institución Educativa del distrito de Santiago de Surco.
- Reflexionar sobre el proceso de implementación del plan de acción, identificando aciertos, desafíos y oportunidades de mejora en la promoción de las habilidades socioemocionales en las cinco dimensiones del modelo.
- Interpretar los resultados obtenidos durante la aplicación del plan de acción, a partir del análisis de los instrumentos de evaluación, para valorar el impacto del Modelo GROU en el desarrollo socioemocional de los niños.

3.4. Plan de acción

Esta propuesta pedagógica buscó el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños de 4 años mediante talleres de aprendizaje los cuales tomaron en cuenta las cinco escalas propuestas por Bar-On. La metodología del proyecto tomó como base el modelo GROU para diseñar las actividades de los talleres.

Por ello se planteó el plan de intervención dividido en dos etapas, este plan de intervención estuvo basado en talleres que respondían a la priorización de competencias socioemocionales a partir del diagnóstico realizado previamente por las investigadoras. En la primera etapa del plan de intervención “Conociéndome” se tomó en cuenta las competencias de conciencia emocional, regulación y autonomía emocional donde se abordaron aspectos para el desarrollo socioemocional que incluían su relación con él mismo, la comprensión de sus emociones y la de los otros para una convivencia sana. Algunos de los talleres trabajados durante esta primera etapa, fueron “Conociendo las emociones” “Cartel de emociones” “Yoga de las emociones” “Creando nuestro squisky de la calma” “Lámpara de las emociones” “Experimentando con mis sentidos”

Para estos talleres se emplearon materiales como cuentos, fotos de los niños, carteles, tarjetas de las emociones, imágenes de poses de yoga para niños, globos, agua, maicena, botellas, escarcha, colorante, bolitas de hidrogel, caja, animales de juguete, pluma, frascos con aromas suaves y fuertes, etc. En cada taller los materiales variaban con el propósito de que los niños puedan manipularlos y experimentar con ellos, de forma que el proceso y producto de este le permitiera expresar lo que causaba en ellos.

Mientras que en la segunda etapa del plan de intervención “Conviviendo en armonía”, se invitó a los niños a desarrollar el pensamiento crítico reflexivo a través de una empatía más profunda, tener en consideración las emociones de los otros antes de actuar y analizar los acuerdos de convivencia. Ello a través de talleres que desarrollan la **competencia social y competencias para la vida y el bienestar.**

Para la realización de los talleres se fomentan espacios de interacción y juego como “El mural de los gustos” y “El dragón” en los cuales los niños inician el diálogo con el fin de solucionar un problema como el no conocerse cuando se quieren hacer un regalo o el trabajo en equipo y la propuesta de acuerdos según lo que ellos vivencian y experimentan. Además, para ahondar en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo para lograr la competencia para la vida y el bienestar, se emplean estudios de casos con los infantes en los cuales se les presenta algunas casuísticas y ellos analizan la situación para responder “¿Qué debería hacer sí...?”.

También, se presenta a los niños la oportunidad de reorganizar los acuerdos del aula según lo que ellos consideran que ayudaría al clima del aula a transformarlo en uno positivo en el cual ellos se sientan cómodos. Para finalizar la propuesta de intervención, los niños realizan un regalo para sus compañeros de 5 años, para lo cual deben considerar los gustos de sus compañeros. Siendo que en el último taller “Compartiendo con mis amigos” se propuso que los niños de 4 años organizaran una despedida para sus compañeros llevándolos al espacio designado e invitándolos a disfrutar, recordándoles los acuerdos propuestos.

A continuación, se presenta el plan de acción propuesto para la presente investigación.

Tabla N°1

CAMPO DE ACCIÓN	HIPÓTESIS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLE	CRONOGRAMA MES/SEMANA
Diseño de plan de acción	El diseño de un plan de acción en base a la aplicación del Modelo GROD mejora el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños de 4 años	Realizar una evaluación diagnóstica inicial	Instrumento para evaluar	Miembros del equipo que aplican plan de acción	4 semana de agosto
		Identificar las habilidades socioemocionales a mejorar	Resultados de la evaluación, procesados y analizados.	Grupo de investigación	4 semana de agosto
		Definir objetivos del plan de acción	Marco teórico del Modelo GROD y sus competencias emocionales tempranas	Grupo de investigación	4 semana de agosto
		Establecer estrategias y actividades utilizando el Modelo GROD	Antecedentes nacionales e internacionales de la aplicación del modelo GROD	Grupo de investigación	4 semana de agosto
		Elaborar el planificador de actividades del plan de acción	Planificador en Excel	Grupo de investigación	4 semana de agosto
		Determinar los criterios e indicadores de evaluación del plan de acción	Marco teórico de las competencias emocionales tempranas del modelo GROD	Grupo de investigación	4 semana de agosto

Implementación del plan de acción	La implementación del plan de acción en base a la aplicación del Modelo GROD mejora el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños de 4 años	Organización y definición de los talleres	Cronograma de talleres	Grupo de investigación	22 al 26 de julio
		Establecer acuerdos emocionales en el aula	Papelotes Plumones	Miembros del equipo que aplican plan de acción	05 al 09 de agosto
		Planificación de estrategias de regulación y autonomía emocional	Experiencias exitosas de aplicación del Modelo GROD, nacionales e internacionales	Grupo de investigación	12 al 16 de agosto
		Ejecución de las actividades de talleres	Materiales y recursos para los talleres Marco teórico de talleres artísticos	Grupo de investigación	02 de setiembre al 06 de diciembre
		Determinación de tipo de triangulación	Revisión de bibliografía	Grupo de investigación	23 al 27 de setiembre
		Determinar instrumentos o fuentes para triangulación	Revisión de bibliografía	Grupo de investigación	07 al 11 de octubre
		Diseña guía de entrevista a coordinadora del nivel inicial de la institución educativa sobre el desarrollo de la propuesta.	Revisión de trabajos de investigación de post grado e investigaciones en revistas indexadas	Grupo de investigación	18 al 22 de noviembre

		Evalúa la validez y confiabilidad de instrumentos	Aplicación de juicio de expertos	Grupo de investigación	18 al 22 de noviembre
		Diseña guías de observación para evaluar el desarrollo del plan de acción	Revisión de trabajos de investigación de post grado e investigaciones en revistas indexadas	Grupo de investigación	18 al 22 de noviembre
		Registro de experiencias en diarios de campo	Observación y registro	Miembros del equipo que aplican plan de acción	02 de setiembre al 06 de diciembre
		Aplica guías de observación para evaluar el desarrollo del plan de acción	Guía de observación	Miembro del equipo que no aplica plan de acción	25 de noviembre al 06 de diciembre
		Aplica guía de entrevista a coordinadora del nivel inicial de la institución educativa sobre el desarrollo de la propuesta.	Guía de entrevista	Un miembro del equipo investigador	02 al 06 de diciembre
Reflexión	La reflexión sobre la implementación del plan de acción	Codificación y categorización de diarios de campo	Diarios de campo	Grupo de investigación	09 al 13 de diciembre
	diseñado mejora el desarrollo de las habilidades	Análisis de matriz de diarios de campo	Matriz de triangulación Unidades de análisis	Grupo de investigación	06 al 10 de enero del 2025

	socioemocionales en los niños de 4 años	Análisis de matriz de guías de observación para evaluar la implementación de la propuesta	Matriz de guías de observación	Grupo de investigación	06 al 10 de enero del 2025
		Análisis de matriz de respuestas de guía de entrevista a coordinadora del nivel inicial de la institución educativa sobre el desarrollo de la propuesta.	Matriz de respuestas de guía de entrevista a coordinadora del nivel inicial de la institución educativa.	Grupo de investigación	06 al 10 de enero del 2025
		Identificación de respuestas recurrentes en la matriz de cada instrumento	Matrices de análisis	Grupo de investigación	13 al 17 de enero del 2025
Interpretación de datos	La interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción permite rediseñar acciones ejecutadas en dicho plan para mejorar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños de 4 años	Triangulación de instrumentos	Matriz de triangulación	Grupo de investigación	20 al 24 de enero del 2025
		Interpretación de los datos recogidos a través de las fuentes/instrumentos de triangulación	Fuentes de información de la matriz de triangulación	Grupo de investigación	20 al 24 de enero del 2025
		Rediseño efectivo de las actividades del plan de acción basado en la interpretación de los datos recogidos	Interpretación de los datos recogidos	Grupo de investigación	20 al 24 de enero del 2025
		Identificación de acciones de mejora	Síntesis integradora de matriz de triangulación	Grupo de investigación	27 al 31 de enero del 2025

Identificaciones de logros y dificultades	Síntesis integradora de matriz de triangulación	Grupo de investigación	27 al 31 de enero del 2025
Identificación de lecciones aprendidas	Síntesis integradora de matriz de triangulación	Grupo de investigación	27 al 31 de enero del 2025

Fuente: elaboración propia

En atención a las dificultades identificadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños del aula 4 años, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica centrada en el Modelo GROU. Esta propuesta partió del problema identificado a través del diagnóstico: los niños presentaban limitaciones en la autorregulación emocional, la expresión de sus sentimientos y la gestión de situaciones de conflicto. A partir de ello, se formuló la pregunta orientadora de la investigación: ¿De qué manera la implementación del Modelo GROU mejora las habilidades socioemocionales en los niños de 4 años de una Institución Educativa pública del distrito de Santiago de Surco?

En respuesta, se estableció como objetivo general implementar un plan de acción que permita fortalecer dichas habilidades desde una metodología activa, participativa y contextualizada.

En esa línea, el siguiente planificador de actividades detalla las acciones pedagógicas programadas, organizadas de acuerdo con las fases de la metodología de la propuesta de intervención. Cada actividad se encontraba articulada a un propósito específico, estrategias didácticas pertinentes, recursos necesarios y los instrumentos de investigación que permitieron recoger evidencias sobre el progreso de los niños. Asimismo, se consideró la calendarización de cada acción, con el fin de asegurar su viabilidad y el cumplimiento de los objetivos planteados. Este cronograma respondió a un proceso reflexivo y progresivo que buscó acompañar a los niños en el mejoramiento de sus habilidades socioemocionales, en coherencia con el enfoque de investigación acción.

Tabla N° 2

ACTIVIDADES	PROPÓSITO	FASES DE LA METODOLOGÍA (Propuesta de Intervención)	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	FECHA DE EJECUCIÓN
36 Establecer un cronograma de aplicación para que la evaluación se realice de manera ordenada, sin afectar las rutinas habituales del aula.	Evaluar las competencias socioemocionales en un contexto grupal para identificar	GESTIÓN	Diseñar un cronograma semanal Asignar roles y responsabilidades Usar un calendario visual	Hoja de registro del Test Planificación de actividades Cronograma semanal Calendario visual	Diario de campo Inventario socioemocional BAR ON ICE: Adaptado	05 al 09 de agosto
Organizar a los niños en pequeños grupos	Priorizar competencias a partir de la evidencia,		Incorporar la evaluación en la rutina diaria	Hojas de cálculo Gráfico de dispersión o de histograma		05 al 09 de agosto
Definir un espacio adecuado para la evaluación, asegurando que el entorno sea tranquilo y libre de distracciones.	asegurando que la intervención pedagógica se enfoque en las habilidades socioemocionales más críticas para el desarrollo de los niños.		Establecer acuerdos para la convivencia emocional Diseñar actividades lúdicas específicas para la evaluación	Tablas de niveles de desempeño Matrices comparativas Hojas de Cálculo Matriz de priorización de competencias		19 al 23 de agosto
Aplicar durante actividades de juego, dinámicas de interacción social.			Revisión doble o cruzada			
Observar e identificar habilidades como la cooperación, la empatía,			Uso de hojas de cálculo	Criterios para la priorización		19 al 23 de agosto

la comunicación y la autorregulación mientras realizan actividades guiadas.

20 Registrar las observaciones en una hoja de trabajo según ítems del instrumento

Recoger todos los resultados del test en una hoja de cálculo para organizar los datos por categorías clave.

Revisar cada resultado para identificar posibles errores o inconsistencias en la recolección de datos y corregirlo

Realizar un análisis descriptivo básico de los datos (por ejemplo, promedios, medianas y rangos de puntajes) para cada habilidad socioemocional evaluada.

Comparación de resultados grupales e individuales

Uso de gráfico de dispersión o de histograma

Agrupación de estudiantes por desarrollo de

competencias emocionales

Definición de rangos de desempeño

Análisis

Comparativo Visual

Uso de gráficos

Discusión y análisis colaborativo

Establecer una agenda clara para cada reunión de equipo investigador

Toma de decisiones basadas en el consenso

19 al 23 de agosto

26 al 30 de agosto

26 al 30 de agosto

26 al 30 de agosto

20

Agrupar a los niños en categorías de desempeño (bajo, medio, alto) en función de los resultados obtenidos en cada habilidad socioemocional.	26 al 30 de agosto
Elaborar gráficos de barras o tortas que representen visualmente los resultados de las diferentes habilidades socioemocionales, facilitando la identificación de áreas fuertes y débiles.	26 al 30 de agosto
Preparar tablas que resuman el desempeño individual y grupal, destacando patrones de comportamiento relevantes.	26 al 30 de agosto
Realizar una comparación de resultados entre los niños, identificando	26 al 30 de agosto

patrones comunes (por ejemplo, dificultades recurrentes en la autorregulación o altos niveles de empatía en un subgrupo de niños).

Reexaminar los informes de resultados del test y el análisis descriptivo previo para tener una visión clara de las competencias de mayor necesidad

26 al 30 de agosto

Establecer criterios claros para priorizar competencias

26 al 30 de agosto

Organizar las competencias socioemocionales identificadas en categorías, por ejemplo: las que requieren atención inmediata; las que son importantes, pero no urgentes y las competencias más desarrolladas.

26 al 30 de agosto

Reuniones del equipo docente para discutir la priorización de competencias.						
Definir estrategias específicas de intervención para las competencias priorizadas, incluyendo actividades concretas, recursos necesarios y cronograma de aplicación.	Diseñar un plan de intervención estructurado y adaptable, basado en el análisis de competencias priorizadas, que incluya actividades concretas, recursos necesarios, y un cronograma de implementación para mejorar las habilidades socioemocionales de los niños.	Regulación	Trabajo colaborativo Lluvia de ideas Establecer una agenda clara para cada reunión de equipo investigador Toma de decisiones basadas en el consenso Revisión de experiencias exitosas de implementación del Modelo GROP Asignar responsabilidades a cada miembro del equipo Establecer un cronograma	Estrategias de intervención Metodologías alineadas al Modelo GROP Actividades específicas para el taller Cronograma de actividades Cuadro de responsabilidades Recursos y materiales Plan de intervención redactado	Diario de campo	02 al 06 de setiembre
Seleccionar las metodologías y estrategias más adecuadas del Modelo GROP (Guía, Reflexión, Oportunidad, Plan) para abordar las competencias priorizadas.						02 al 06 de setiembre
Diseñar actividades específicas que se puedan implementar en						02 al 06 de setiembre

el aula para cada competencia priorizada

Crear un cronograma que especifique cuándo y cómo se implementarán las actividades del plan de intervención.

02 al 06 de setiembre

Definir responsabilidades claras para cada miembro del equipo investigador para cada aspecto del plan de intervención.

02 al 06 de setiembre

Crear o seleccionar los recursos didácticos necesarios para las actividades planificadas.

02 al 06 de diciembre

Redactar un plan de intervención formal que incluya los objetivos específicos, las estrategias pedagógicas, las actividades, los recursos, el cronograma

02 al 06 de setiembre

y los indicadores de éxito.

<p>Aplicación de las metodologías y estrategias seleccionadas para abordar las competencias priorizadas.</p>	<p>Implementar el plan de intervención diseñado, con el objetivo de maximizar el impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los niños de 4 años</p>	<p>Optimización</p>	<p>Construcción participativa de normas Observación directa y anotaciones diarias Reuniones semanales de evaluación con el equipo Reajustes de actividades en tiempo real Comparación de resultados finales con los obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial para identificar el progreso. Uso de gráficos de reflexión</p>	<p>Carteles de materiales visuales Juegos de roles Carteles de regulación emocional Diarios de campo Guías de observación Diarios emocionales Guías de observación Guías de entrevistas Matriz de logros y mejoras Indicadores de éxito</p>	<p>Diario de campo Guía de observación Guía de observación con escala Likert para evaluar las fases de la aplicación del modelo GROU</p>	<p>02 de setiembre al 06 de diciembre 02 de setiembre al 06 de diciembre 02 de setiembre al 06 de diciembre 04 al 08 de noviembre</p>
<p>Ejecutar actividades específicas que se puedan implementar en el aula para cada competencia priorizada</p>	<p>Evaluar el impacto y la efectividad de la propuesta de intervención en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, a través del análisis de los resultados obtenidos.</p>	<p>Optimización</p>	<p>Construcción participativa de normas Observación directa y anotaciones diarias Reuniones semanales de evaluación con el equipo Reajustes de actividades en tiempo real Comparación de resultados finales con los obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial para identificar el progreso. Uso de gráficos de reflexión</p>	<p>Carteles de materiales visuales Juegos de roles Carteles de regulación emocional Diarios de campo Guías de observación Diarios emocionales Guías de observación Guías de entrevistas Matriz de logros y mejoras Indicadores de éxito</p>	<p>Diario de campo Guía de observación Guía de observación con escala Likert para evaluar las fases de la aplicación del modelo GROU</p>	<p>02 de setiembre al 06 de diciembre 02 de setiembre al 06 de diciembre 02 de setiembre al 06 de diciembre 04 al 08 de noviembre</p>
<p>Utilizar los recursos didácticos necesarios para las actividades planificadas.</p>	<p>Evaluar el impacto y la efectividad de la propuesta de intervención en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, a través del análisis de los resultados obtenidos.</p>	<p>Optimización</p>	<p>Construcción participativa de normas Observación directa y anotaciones diarias Reuniones semanales de evaluación con el equipo Reajustes de actividades en tiempo real Comparación de resultados finales con los obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial para identificar el progreso. Uso de gráficos de reflexión</p>	<p>Carteles de materiales visuales Juegos de roles Carteles de regulación emocional Diarios de campo Guías de observación Diarios emocionales Guías de observación Guías de entrevistas Matriz de logros y mejoras Indicadores de éxito</p>	<p>Diario de campo Guía de observación Guía de observación con escala Likert para evaluar las fases de la aplicación del modelo GROU</p>	<p>02 de setiembre al 06 de diciembre 02 de setiembre al 06 de diciembre 02 de setiembre al 06 de diciembre 04 al 08 de noviembre</p>
<p>Ejecución del cronograma planificado</p>	<p>Evaluar el impacto y la efectividad de la propuesta de intervención en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, a través del análisis de los resultados obtenidos.</p>	<p>Optimización</p>	<p>Construcción participativa de normas Observación directa y anotaciones diarias Reuniones semanales de evaluación con el equipo Reajustes de actividades en tiempo real Comparación de resultados finales con los obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial para identificar el progreso. Uso de gráficos de reflexión</p>	<p>Carteles de materiales visuales Juegos de roles Carteles de regulación emocional Diarios de campo Guías de observación Diarios emocionales Guías de observación Guías de entrevistas Matriz de logros y mejoras Indicadores de éxito</p>	<p>Diario de campo Guía de observación Guía de observación con escala Likert para evaluar las fases de la aplicación del modelo GROU</p>	<p>02 de setiembre al 06 de diciembre 02 de setiembre al 06 de diciembre 02 de setiembre al 06 de diciembre 04 al 08 de noviembre</p>
<p>Definir indicadores de éxito para evaluar el impacto y la efectividad de la propuesta de</p>	<p>Evaluar el impacto y la efectividad de la propuesta de intervención en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, a través del análisis de los resultados obtenidos.</p>	<p>Optimización</p>	<p>Construcción participativa de normas Observación directa y anotaciones diarias Reuniones semanales de evaluación con el equipo Reajustes de actividades en tiempo real Comparación de resultados finales con los obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial para identificar el progreso. Uso de gráficos de reflexión</p>	<p>Carteles de materiales visuales Juegos de roles Carteles de regulación emocional Diarios de campo Guías de observación Diarios emocionales Guías de observación Guías de entrevistas Matriz de logros y mejoras Indicadores de éxito</p>	<p>Diario de campo Guía de observación Guía de observación con escala Likert para evaluar las fases de la aplicación del modelo GROU</p>	<p>02 de setiembre al 06 de diciembre 02 de setiembre al 06 de diciembre 02 de setiembre al 06 de diciembre 04 al 08 de noviembre</p>

73

intervención en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, a través del análisis de los resultados obtenidos.

Establecer mecanismos de seguimiento continuo, como observaciones en el aula, reuniones de evaluación quincenales y la revisión de los resultados de las actividades implementadas.

Observaciones durante las actividades del taller.

Realizar sesiones grupales de reflexión con los niños, donde hablen sobre lo que aprendieron y cómo aplicar lo que han

Determinación de logros alcanzados y áreas de mejora
Redactar indicadores de éxito
Seguimiento continuo

09 al 13 de setiembre

25 de noviembre al 06 de diciembre

02 al 06 de setiembre al 06 de diciembre

experimentado en situaciones cotidianas. Las preguntas pueden estar orientadas a qué hacen cuando se sienten tristes, enojados o cuando tienen un problema con un amigo.

Reuniones para la reflexión colectiva del equipo investigador, donde se discuten los logros observados y las áreas que aún necesitan fortalecerse.

09 al 13 de diciembre

Las docentes realizan reajustes a las actividades respetando los ritmos de aprendizaje de los niños
Las docentes incentivan la reflexión entre pares sobre la pertinencia del plan de intervención, y la identificación de áreas de mejora

Diseñar estrategias para abordar posibles dificultades antes de que se conviertan en un obstáculo significativo para el aprendizaje.

Prevención

Juegos grupales
Reuniones docentes
Reuniones colegiadas
Casuísticas

Planificaciones
Marco teórico
Cartel de acuerdos
Cartel de responsabilidades
Cartel de rutinas
Cartel de las emociones
Botella de la calma
Squishy
Palo de lluvia

Diario de campo

02 de setiembre al 06 de diciembre
02 de setiembre al 06 de diciembre

Las docentes establecen diferentes estrategias para promover la convivencia y respeto en el aula, como la creación de normas y rutinas claras.

Cuentos
 Monstruos del silencio
 Disfraz de dragón
 Diario de las emociones

02 de setiembre al 06 de diciembre

Las docentes anticipan y prevén posibles conflictos o dificultades en el aula mediante la planificación e implementación de actividades

05 de agosto al 06 de diciembre

Fuente: elaboración propia

3.5. Técnicas e Instrumentos

76 Para el recojo de la información se aplicó la técnica de la observación durante la jornada pedagógica, que según Castro et al. (2017), exponen que la observación: “Es la acción y efecto de observar (examinar con atención, mirar con recato, advertir). Se trata de una actividad para detectar y asimilar información. El término también hace referencia al registro de ciertos hechos mediante la utilización de instrumentos”

60 Para obtener una visión más completa y confiable del nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños de 4 años se empleó la estrategia de triangulación de tres instrumentos: entrevista a padres de familia, guía de observación con escala tipo Likert y diarios de campo. Esta triangulación permitió recoger información desde diferentes perspectivas: familiar, pedagógica y contextual, con el propósito de validar los hallazgos y enriquecer el análisis de la problemática identificada. Según Alzás y Casa (2017) la triangulación permite contrastar información recolectada de diversas fuentes y es la más frecuente en investigaciones de carácter social y educacional. Además, Audrey citada por Mwaniki y Mue (2015) manifiesta que la triangulación, en materia de recolección de datos, comprueba que la información recolectada puede producir resultados cuidadosos, valiéndose de la certeza de la propia recolección de éstos

16 Es así como la entrevista a padres se realizó de manera individual y semiestructurada, con el objetivo de recoger percepciones sobre el comportamiento emocional de sus hijos en el entorno familiar y social, así como identificar patrones de respuesta ante situaciones cotidianas. Estas entrevistas se desarrollaron en un clima de confianza y respeto, permitiendo que las madres y padres expresaran libremente sus observaciones y experiencias respecto al desarrollo socioemocional de los niños.

En paralelo, se aplicó una guía de observación directa que contenía una escala de actitudes tipo Likert de carácter descriptivo, adaptada a las edades de los niños y validada por expertos. Esta guía permitió observar el comportamiento de los

71
69
estudiantes en situaciones espontáneas y estructuradas del entorno escolar, tales como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la expresión de emociones y la tolerancia a la frustración. La escala utilizada consideró indicadores específicos para cada dimensión socioemocional (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo), y cada nivel de logro fue registrado con criterios claros y diferenciados. Según Romero y Álvarez (2022) definen la escala de Likert como un método para medir actitudes haciendo uso de afirmaciones (ítems) y un conjunto de categorías de respuesta ordenadas que permiten capturar la intensidad de la actitud del sujeto hacia un objeto de estudio.

La guía de observación se elaboró tomando como base el instrumento titulado "INVENTARIO EMOCIONAL Bar-On ICE: NA – Adaptado" elaborado por Nelly Raquel Ugarriza Chávez, psicóloga e investigadora educacional de nacionalidad peruana. Dicho instrumento fue adaptado en el aspecto lingüístico para evaluar a niños de cuatro años manteniendo la cantidad de ítems, el cual pasó por un juicio de expertos de 5 magister en el área de educación y psicología. Al tener el instrumentado finalizado, este se entregó con anticipación a cada uno de los expertos; además, documentos con una breve información de la investigación, el instrumento adaptado, la lista de cotejo para evaluar dicho instrumento y un consentimiento informado para su participación en la evaluación. Una vez obtenida su valoración del instrumento mediante un documento con distintos aspectos a evaluar, se completaron los datos en una matriz de V de Aiken para ver la aprobación de cada ítem del instrumento.

28
Finalmente, el equipo investigador hizo uso de diarios de campo, en los que se registraron descripciones detalladas de situaciones significativas observadas durante el desarrollo de las rutinas diarias, juegos, interacciones con pares y momentos de transición. Tal como lo menciona Kroef (2020) el diario de campo es una herramienta que da la oportunidad de realizar un proceso metodológico sobre las anotaciones que se registran sobre los participantes en cuanto a una experiencia en específica respecto a la información que se desea obtener, donde se da el

análisis de contenido, la observación y la reflexión personal, para después organizar, analizar e interpretar la información que se está recogiendo. Estos registros cualitativos fueron fundamentales para identificar patrones de conducta, reacciones emocionales y cambios progresivos en las actitudes de los niños durante el periodo de observación.

La información recolectada por estos tres instrumentos fue organizada y analizada en función de las categorías establecidas en el instrumento central de observación, lo cual permitió una comprensión más profunda de las habilidades socioemocionales de los niños, desde una perspectiva integral. Esta triangulación fortaleció la validez de los resultados y facilitó la toma de decisiones para el diseño de una propuesta pedagógica pertinente y contextualizada.

3.6. Análisis y Procesamiento de la Información

Para el desarrollo de la presente investigación se realizó el diseño de plan de acción el cual consistió en realizar una evaluación diagnóstica inicial para recoger el nivel de logro de las competencias socioemocionales en las cuales se encontraban los niños antes de la aplicación. Luego de dicha evaluación se realizó el procesamiento de la información para identificar las habilidades socioemocionales a mejorar con el fin de establecer los objetivos del plan de acción. Con la información obtenida se establecieron las estrategias y actividades que resultaban pertinentes y estaban alineadas a desarrollar las competencias socioemocionales empleando el Modelo GROP.

Con base en esta información, se elaboró el planificador de actividades del plan de acción donde se elaboraron dos propuestas de intervención pedagógica determinando los criterios e indicadores para la evaluación del mismo.

Posterior al diseño del plan de acción se realizó la implementación de este el cual dio inicio con la organización y definición de los talleres teniendo en cuenta la definición de criterios e indicadores claros para evaluar su implementación. En la fase de ejecución, se organizaron los talleres considerando tiempo, los espacios,

materiales y características individuales de los niños, priorizando el diseño de estrategias para la regulación emocional y el fomento de la autonomía. Durante los talleres se fomentó la participación voluntaria de los niños en la elaboración de acuerdos emocionales del aula, validando sus opiniones y promoviendo el respeto mutuo, lo que fortaleció el clima afectivo y la convivencia.

Además, se realizó la planificación de estrategias para la regulación emocional y la autonomía, estas se elaboraron teniendo en consideración las características de los niños y la priorización de habilidades socioemocionales. Siendo que con ello se podía ejecutar las actividades de talleres con los niños para lo cual se debió tener en consideración el marco teórico sobre las habilidades socioemocionales y talleres artísticos para elaborar materiales y recursos pertinentes y coherentes que aporten al desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Respecto al enfoque metodológico, se optó por una triangulación de datos basada en la recolección de información a través de entrevistas, diarios de campo y guías de observación. La entrevista semiestructurada se aplicó a la coordinadora del nivel inicial de la institución, buscando recoger su perspectiva sobre la implementación del plan y la pertinencia de las estrategias utilizadas. Las guías de observación, con indicadores organizados por subcategorías, fueron aplicadas por docentes pares durante cuatro sesiones, mientras que los diarios de campo permitieron registrar descripciones ricas y detalladas sobre el comportamiento de los niños y el desarrollo de las sesiones. Esta diversidad de fuentes posibilitó una mirada integral sobre el proceso.

En el análisis de los datos, se siguió un procedimiento riguroso basado en la categorización, codificación y organización de la información en matrices analíticas. Estas matrices se estructuraron en función de las subcategorías definidas a partir del marco teórico (intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo). A partir de este análisis emergieron categorías que permitieron observar cambios en la expresión emocional, la disposición a resolver conflictos de

manera autónoma y la mejora en la convivencia con sus pares. Se identificaron patrones recurrentes, como el aumento de la empatía entre los niños y una mayor autorregulación emocional frente a situaciones de frustración.

La triangulación de los resultados obtenidos de los tres instrumentos permitió establecer relaciones significativas entre las estrategias aplicadas y el desarrollo de habilidades específicas, como la mejora en el reconocimiento y gestión de emociones (intrapersonal) o la cooperación durante las actividades grupales (interpersonal). Estos hallazgos no solo evidencian la efectividad de la propuesta, sino que también ofrecen nuevo conocimiento sobre cómo el modelo GROU puede ser contextualizado y adaptado al nivel de 4 años, en instituciones educativas similares.

Finalmente, los resultados obtenidos orientaron un rediseño efectivo de las actividades, incorporando ajustes metodológicos y estrategias más pertinentes. Este proceso reflexivo permitió identificar acciones de mejora, logros alcanzados y desafíos persistentes, así como generar lecciones aprendidas que contribuyen a la comprensión y mejora del desarrollo socioemocional en la primera infancia, constituyéndose en un aporte valioso para futuras intervenciones pedagógicas e investigaciones similares.

3.7. Consideraciones Éticas

En el desarrollo de la presente investigación se han considerado principios éticos fundamentales que garantizan el respeto, la confidencialidad y el bienestar de los participantes, especialmente por tratarse de niños menores de edad. Estas consideraciones han guiado cada fase del estudio, desde la recolección de datos hasta la difusión de resultados, asegurando que el proceso se enmarque en una práctica investigativa responsable. A continuación, se detallan cinco aspectos éticos esenciales que han sido observados durante el desarrollo de la investigación:

- Prioridad del bienestar del participante sobre los intereses de la ciencia y la sociedad, se prioriza la salud y los derechos de los estudiantes

minimizando los riesgos y asegurando los beneficios potenciales de la investigación. Por ello, se realiza con anticipación una evaluación de los posibles riesgos para evitar cualquier daño de los estudiantes.

- La confidencialidad y la privacidad de los estudiantes, se tomó los datos personales del aula para poder realizar la investigación, sin embargo, por respeto y confidencialidad hacia los estudiantes solo ha sido utilizada con fines de estudio en nuestro plan de acción garantizando así, que la identidad de los estudiantes no sea revelada ante cualquier acceso no autorizado.
- La justicia en la investigación, para ello los estudiantes han sido beneficiados por igual ya que todos han recibido las mismas oportunidades teniendo un avance progresivo en la investigación.
- La transparencia y honestidad en la investigación, pues mediante los resultados durante el plan de acción son totalmente transparentes ya que, se obtuvo resultados progresivamente positivos en los estudiantes durante el periodo de investigación
- El principio de integridad científica, pues se realizó con honestidad todas las fases del estudio realizados por las investigadoras, mostrando resultados reales durante todo el proceso de la investigación.

3.8. Limitaciones

Se considera oportuno mencionar que una de las limitaciones encontradas durante la investigación, fue el corto tiempo para la implementación, dado que a lo largo de la investigación surgieron eventos festivos propios de las características de la institución que retrasaban la implementación del plan de acción necesitando constantemente reajustes en el cronograma de ejecución de talleres, lo que a su vez retrasaba la recopilación de datos en los diarios de campo, aplicación de entrevista y guías de observación, reflexión de los acontecimientos y datos recopilados e interpretación de la información.

Además, es necesario mencionar que al inicio de la investigación se consideró oportuno relacionar la planificación de los talleres con los procesos didácticos del área de personal social para niños de 4 años, dado que se encontró relación teórica entre el desarrollo de las habilidades emocionales y las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común”. Sin embargo, con el avance de la investigación, la limitación se volvió más clara por lo que luego de una exhaustiva investigación y asesoramiento, se encontró conveniente relacionar el desarrollo de dichas habilidades con la aplicación de los procesos didácticos de la competencia “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos”, los cuales mediante la planificación y ejecución de los talleres permitieron la libre exploración de sus emociones a través los materiales, lo cual posibilitó recoger información sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y la aplicación del modelo GROU.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el desarrollo de la presente propuesta se tuvo en consideración el modelo GROU, que desarrolla cuatro subcategorías las cuales son: gestión, regulación, optimización y prevención. Posterior al análisis y triangulación de instrumentos los hallazgos demostraron que la aplicación del plan de intervención estuvo caracterizada por acciones que fomentaban la gestión pues las investigadoras realizaron de forma progresiva acciones que permitieron identificar las necesidades e intereses de los estudiantes para la optimización de materiales y recursos humanos.

Así mismo, se realizó el seguimiento de las estrategias aplicadas en cuanto al desarrollo socioemocional; para ello se tomó en cuenta toda la información recolectada y la caracterización de los estudiantes, insumos para una planificación significativa en la cual los niños podían accionar de forma autónoma para la gestión de sus emociones. Además, se puede mencionar que durante el proceso de intervención se lograron atender aquellas problemáticas reales de los niños mediante el reajuste de talleres conforme se iban desarrollando. Dicho reajuste al plan de intervención fue posible por el seguimiento individual y grupal a los niños, que permitió identificar con mayor detalle aspectos a considerar para el reajuste de la implementación del modelo GROU para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En cuanto a la optimización se rescató que las intervenciones eficientes de las docentes durante la aplicación del plan de intervención logrando realizar la aplicación de diferentes estrategias y recursos innovadores logrando que los estudiantes se encuentren motivados durante el taller, asegurando de esta manera el máximo potencial de los estudiantes alcanzando los objetivos propuestos para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en relación con sus habilidades socioemocionales. Para culminar con los hallazgos de la investigación, se rescata en cuanto a Prevención, que las investigadoras lograron identificar y prevenir los desafíos o dificultades que sus estudiantes podrían enfrentar. Siendo que en

muchas oportunidades actuaron con anticipación con la creación de normas de convivencia, acudiendo a ellos para apaciguar ciertas acciones que podrían terminar en accidentes entre los niños. Por otro lado, se tomaron en cuenta las características de los estudiantes para proponer talleres que le permitieran lograr ciertos objetivos académicos mientras que a la par se desarrollaban las habilidades socioemocionales. Así mismo, estos productos y talleres permitían prevenir dificultades en el manejo de las emociones, así como el propio comportamiento del menor, siendo que esto influye en el clima del aula y en las interacciones que mantenía entre ellos y los demás compañeros.

2 Después de haber presentado los resultados en cuanto a la intervención de talleres realizada en niños de 4 años, en el presente apartado se procede a realizar la discusión de los resultados alcanzados de nuestra muestra.

2 En primer lugar, en cuanto al desarrollo de las cinco competencias del modelo GROU se observa que la mayoría de los niños logró una mejora en cada una de dichas competencias, lo que permitió mejorar el clima en el aula; ya que, evidenció una mejor relación entre ellos al estar bien consigo mismo y poder manejar aquellas emociones que surgían en los distintos momentos del día. Es aquí donde se recalca la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en la aulas, esto se puede corroborar con lo expuesto en la investigación de Dávila y Solorzano (2021) donde al observar sus resultados indican que el 88.6% de los niños de entre 4 y 5 años de la I.E.I. 75 N°018 Tupac Amaru - Tingo María 2019, presentan un nivel alto en cuanto a las habilidades socioemocionales; por ello, logran inferir que la mayor parte de los evaluados presenta una alta capacidad para entender sus propias emociones y las de los demás, adaptarse a las normas de convivencia del grupo, y a partir de ella regular su conducta. Ambas investigaciones obtuvieron resultados que se vieron reflejados no solo en la mejora de los niños de manera individual, si no en un ambiente mucho más cálido y basado en el respeto durante las interacciones entre los diferentes miembros.

3

3

Por otro lado, existe una correlación entre la investigación que se realizó en la I.E. Fray Martín de Porres-Trujillo (Blas y Leiva, 2019) pues se evaluó a niños de 4 y 5 años en relación a sus habilidades socioemocionales y rendimiento escolar, obteniendo un resultado positivo, respecto a las dimensiones de las Habilidades Socioemocionales (Adaptación, Participación, Seguridad, Cooperación) dando a conocer que la mayor parte de los sujetos de estudio, ostentan una moderada capacidad para intervenir en actividades de grupo, adaptar sus pensamientos y emociones a los retos que se le presentan para asumirlos reconociendo sus fortalezas y debilidades, colaborar con las personas de su entorno, logrando realizar diferentes tareas para alcanzar un fin en común y reconocer las habilidades de los demás para establecer un apoyo mutuo, compartiendo lo que sea necesario. Ante lo expuesto se puede afirmar que se puede obtener resultados positivos en relación con las habilidades socioemocionales en niños de 4 y 5 años.

Además, se observa similitud en la pertinencia y resultados de la investigación actual con la investigación realizada por Martínez (2020) en México titulada “Construcción de habilidades socioemocionales en preescolar con estrategias de enseñanza situada” pues en ambas investigaciones se realizó un diagnóstico para poder priorizar las competencias a desarrollar en los niños. Sin embargo, en la investigación actual, se encuentra la diferencia en la cantidad de actividades realizadas con los menores, pues la investigación realizada por Martínez (2020) consideraba una actividad por cada competencia mientras que en la actual se consideraron 4 actividades por cada competencia, dando así un total de 20 actividades. Por otro lado, en ambas investigaciones se aplica la observación participativa para el seguimiento de los estudiantes y su retroalimentación involucrando además a los padres de familia resaltando el rol del docente y del involucramiento de las familias para el desarrollo socioemocional.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

A partir del desarrollo de la presente investigación-acción, orientada a mejorar las habilidades socioemocionales en niños de 4 años mediante la aplicación de proyectos de aprendizaje basados en el modelo GROP, se presentan las siguientes conclusiones, en correspondencia con los objetivos específicos propuestos:

Respecto al diseño del plan de acción, la propuesta elaborada presentó una estructura coherente con los fundamentos de la investigación acción, respondiendo pertinentemente a las necesidades e intereses identificados en los niños del aula integrando estrategias y actividades lúdicas en la planificación

En relación con la implementación del plan, se evidenció que las actividades desarrolladas mejoraron la expresión y regulación emocional, y las habilidades de convivencia. Las docentes no solo facilitaron experiencias significativas, sino que fortalecieron las interacciones involucrando a las familias y al equipo institucional

Sobre la reflexión del proceso de intervención, se identificó que el trabajo colaborativo, observación continua y análisis compartido con agentes educativos permitieron realizar ajustes, adaptación y la diversificación del plan, lo que generó mayor receptividad en los niños y un impacto positivo en su desarrollo integral.

En cuanto a la interpretación de los resultados, el análisis de los instrumentos aplicados evidenció mejoras significativas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, evidenciándose avances en todas las dimensiones del modelo GROP.

Se concluye que la propuesta aplicada resulta eficaz en contextos de educación inicial, siempre que se articule con una planificación centrada en el niño y con una mediación docente sensible a los intereses y necesidades de los niños, con intención pedagógica clara y con sostenibilidad.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

Se recomienda que toda intervención orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños del nivel inicial considere, desde su diseño, las características evolutivas, intereses y necesidades del grupo, integrando estrategias lúdicas, inclusivas y contextualizadas que promuevan la participación activa.

Se sugiere promover la implementación del modelo GROPE como una estrategia efectiva para el desarrollo socioemocional en la educación inicial, considerando su abordaje integral de sus cinco competencias. Su aplicación puede organizarse en bloques dentro de la jornada escolar mediante talleres estructurados y sostenidos, lo que favorece una mejor interiorización de las competencias.

Se sugiere involucrar a las familias, docentes y demás profesionales del equipo institucional como soporte emocional del niño, fomentando espacios de comunicación, retroalimentación y trabajo conjunto, que potencien el impacto de las acciones educativas.

Finalmente, se recomienda sistematizar y difundir experiencias exitosas de aplicación del modelo GROPE en diversos contextos, como insumo para la mejora continua de las prácticas docentes y para contribuir a una cultura de innovación pedagógica con foco en el bienestar socioemocional de la infancia.

REFERENCIAS

Aranda, M. & Caldera, J. (2019). El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en estudiantes de bachillerato (Doctoral dissertation, Universidad de Guadalajara, Universidad Politécnica de Cataluña).

<http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/882>

Almela, A., Amorrích, S., Cantó, J., Carbó, L., Colomar, T., Font, S., Garcia, F., Garcia, M., Gràcia, V., Mahiques, L., Malonda, M., Mestre, R., Navarro, P., Palmer, J., Parra, A., Prats, M., Ramiro, M., Tur, M. (2019). Una educación infantil para el siglo XXI. Fundación Universitaria Campus d'Ontinyent

Alzás, T & Casa, L. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/95>

Baillo, M. (2024). Importancia del entorno familiar en las habilidades sociales del niño. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/68536/TFG-B.%202164.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Benavent, Z. (2021). La importancia de las emociones en educación infantil: una propuesta de intervención. Universidad Católica de Valencia.

<https://riucv.ucv.es/entities/publication/5330d17a-ffcb-4996-8b16-2e50ac9f286c>

Berrones, E., Bozada, L., & Bautista, I. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia como una habilidad para la vida. Sinergia Académica, 7(Especial 1), 168-195. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/134/267>

Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. Revista del consejo escolar del estado-Participación, educación emocional y convivencia, vol. 5, N°8, pp. 15-27.

Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación.

<https://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>

Blas, G. & Leiva, L. (2019) Las habilidades socioemocionales y el rendimiento escolar en niños de 4 y 5 años de la I.E.P. Fray Martín de Porres - Trujillo 2018 (Tesis de pregrado, Universidad Privada Antenor Orrego). Repositorio Institucional UPAO. <https://repositorio.upao.edu.pe/item/1783803a-ebcb-4e51-867c-c9773099ad0a>

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H.(2018). Aprendizaje socioemocional asociado con intervenciones basadas en currículos universales en centros de educación y cuidado de la primera infancia.

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6324369/>

Bogantes, J., & Palma, K. (2016). La regulación continua de la enseñanza y del aprendizaje desde el evaluar para aprender: Una experiencia de la Cátedra Didáctica del Lenguaje. *Innovaciones educativas*, 18(24), 59-72.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5607285>

Cabezas, M, Urbina, M, & Robinso, J. (2025). La Gestión Educativa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los docentes de la Unidad Educativa “La Merced”. *MQRInvestigar*, 9(1), e110-e110.

<https://mqrinvestigar.com/2025/index.php/mqr/article/view/110>

Caicedo, J., Sornoza, K., & Zumbado, H. (2024). Habilidades sociales y convivencia escolar en niños de educación inicial. *Conrado*, 20(96), 206-215.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442024000100206&script=sci_arttext&lng=en

Castro, F. (2025). Habilidades sociales básicas para fortalecer la convivencia escolar en niños del nivel inicial. *Revista Tribunal*, 5(11), 285-299.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2959-65132025000200285&script=sci_arttext

Castro, M., Reyna, C., y Méndez, J. (2017). Metodología de Intervención en Trabajo Social. Shaad.

<http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v25n1/2011-4532-eleut-25-01-203.pdf>

Chanca, K. (2019). Dibujo y pintura en educación primaria.

<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2905>

Conchoy, G. (2022). Nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños y niñas de una Institución Educativa Inicial de Chanchara – Huancavelica [Tesis de segunda especialidad profesional, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio UNH.

Dávila, L & Solorzano, D. (2021). Habilidades socioemocionales en niños y niñas preescolares de la Institución Educativa Inicial N°018 de Tingo María – 2019.

Repositorio de Universidad Nacional Hermilio Valdizan.

<https://hdl.handle.net/20.500.13080/6259>

Dávila, A. (2022). El investigador y el paradigma de investigación.

INVESTIGACIÓN, TRANSCOMPLEJIDAD Y CIENCIA, 3(2), 44–59. Recuperado a partir de

<https://revistasuba.com/index.php/INVESTIGACIONTRANSCOMPLEJIDADYCI/article/view/210>

Durán, S. (2020). Habilidades sociales y estilos de aprendizaje en estudiantes de la Escuela Profesional De Educación Inicial, UNA–Puno (Doctoral dissertation, Universidad Nacional del Altiplano de Puno).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=346771>

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?

<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>

Guerrero, G. (2021). Midiendo el impacto de la Covid-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina.

<https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/685>

Godiel, T. (2018). Inteligencia emocional en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. n° 270 independencia Puno –2016. Universidad Nacional del Altiplano

http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/10886/Godiel_Ramos_Teodora_Yolanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Goleman, D. (2015). El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos.

Gómez, W.; Orosco, J. ; Salgado , E. (2022). Aprender a formar mejores ciudadanos: adaptabilidad de las habilidades socioemocionales en la currícula escolar. Instituto Latinoamericano de Altos

Estudios.[https://www.researchgate.net/publication/369477587 Aprender a formas mejores ciudadanos Adaptabilidad de las habilidades socioemocionales en la a currícula escolar](https://www.researchgate.net/publication/369477587_Aprender_a_formar_mejores_ciudadanos_Adaptabilidad_de_las_habilidades_socioemocionales_en_la_currricula_escolar)

Gutiérrez, R., Fernández, M. & De León, P. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en Educación Inicial a partir del programa Aprender a Convivir. Revista de Investigación y Evaluación Educativa, 10(1), 69-87.

<https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp69-87>

Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K & Mitani, A. (2024) Mejora de las habilidades socioemocionales en la primera infancia: estudio de intervención sobre la eficacia del aprendizaje socioemocional. BMC Psychol 12 , 761. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>

Kroef, F., Gavillon, Q. y Ramm, V. (2020). Diario de Campo y la Relación del(a) Investigador(a) con el Campo-Tema en la Investigación-Intervención. Estudios e Investigaciones en Psicología, 20(2), 464-480. [https://doi.](https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579)

[Org/10.12957/epp.2020.52579](https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579)

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/52579>

La Rosa, M. (2021). Educación a distancia y competencias socioemocionales en estudiantes de la institución educativa inicial N° 443-Las Canteras–Pátapo.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/67551>

López-Cassà, È., & Bisquerra-Alzina, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 30(1).

López, A. (2024). Estudio de intervención basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales para estudiantes en edad preescolar. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 4(1), 137-161.

Martínez, C., Uribe, J., Reboloso, A. & Salinas, C. (2024). Estándares y Estrategias para la Mejora Continua en Instituciones Educativas: Un Enfoque hacia la Optimización de Procesos Académicos. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(6), 283-290.

Martínez, G. (2020). Construcción de habilidades socioemocionales en preescolar con estrategias de enseñanza situada. Caso: escuela “Manuel Acuña”, Chupaderos, Villa de Cos, Zacatecas. Universidad Autónoma de Zacatecas.

<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2119>

Maxwell, J. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Gedisa

Maidana, E. (2024). Las competencias intra e interpersonales: su influencia en los aprendizajes y en las dinámicas del aula.

<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/3237>

Mendoza, L. (2020). Autorregulación emocional desde la teoría de Goleman en niños de 4 años de educación inicial Comas y Carabayllo, 2019.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/53022>

Mendoza, S., & Monroy, T. (2018). Enfoques de la Investigación. Boletín Científico de las Ciencias económico Administrativas del ICEA, 7(13), 67-68.

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/3519>

Ministerio de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>

Ministerio de Educación del Perú. (2017). Resolución de Secretaría General N.º 015-2017-MINEDU: Norma técnica "Normas para la implementación de los talleres complementarios de las iniciativas pedagógicas EXPRESARTE, ORQUESTANDO y talleres deportivo-recreativos". Ministerio de Educación.

<https://es.slideshare.net/slideshow/rsg-n-0152017minedu-aprueba-normas-para-la-implementacin-de-los-talleres-complementarios-de-las-iniciativas-pedaggicas-expresarte-orquestando-y-talleres-deportivorecreativos/71237261>

Ministerio de Educación. (2016). Programa curricular de Educación Inicial.

<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>

Monago, E. (2019). La expresión gráfico plástico en la educación temprana en niños y niñas del I ciclo del nivel de educación inicial.

<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ff20a440-b0cc-464b-9663-b6164f633f2e/content>

Mondragón, E., & Idrogo, F. (2022). Modelo educativo para desarrollar inteligencia emocional en niños de educación inicial. TZHOECOEN, 14(1), 43-58.

<https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/2142/2690>

Mulvaney, T., D'Angelo, N., Scaranni, P., & Schneck, M. (2023). Action-Based research. En Advances in higher education and professional development book series (pp. 140-158). <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4600-3.ch007>

Mwaniki, N., & Mue, J. (2015). Mixed Methods Research: The Hidden Cracks of the Triangulation Design. General Education Journal. Mount Meru University, 46-67.

Navarro, G., Flores-Oyarzo, G., & Rivera, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que

participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, (55), 6-40. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652021000200006&script=sci_arttext

Norabuena, D., & Ventocilla, J.(2024). Los talleres artísticos y el desarrollo de la creatividad en los niños de la Institución Educativa Triolet de Huaura. https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/10909/TESIS_ULTIMO.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Núñez-Rojas, N., Orrego-Zapo, J., Noriega-Sánchez, C. , & Alejandría, Y. (2021). Formación de competencias docentes desde la investigación-acción. *Formación universitaria*, 14(4), 133-142.

Ochando, F. (2021) LIBRO BLANCO de la salud mental Infanto-Juvenil Volumen 1. <https://www.cop.es/pdf/libroblanco-volumen1.pdf>

Patiño, A. (2023). Aprendizaje basado en el juego en los alumnos de nivel preescolar. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14(2), 270-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9014402>

Pinedo, D. y Richard, S. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de nivel primario en una institución educativa confesional de la selva peruana. *Universidad Peruana Unión*. <https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/r-Muro-investigacion/article/view/1112/1098>

Pinto, V., Roperó, L., Rincón, E., & Rivera, D. (2022). Desarrollo de Competencias Socioemocionales a través del Juego.

Poza, B. (2025). El trabajo de la educación emocional a través de la música en la etapa de educación infantil. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/76459>

Quiroz, P. (2019). Programa de actividades lúdico - recreativas “PSEMOC”, basado en el modelo de inteligencia emocional de Bizquerra, para desarrollar las

habilidades socio emocionales en los niños y niñas de 05 años de educación inicial de la I.E.I. N° 1639 de Chepén, 2017. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/6771>

Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>

Reyes, J., Cano, Y & Parra, J. (2021). Procedimiento para el desarrollo de la prevención educativa como competencia de dirección. Didáctica Y Educación ISSN 2224-2643, 12(3), 165–180.

<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1201>

Romero, M & Álvarez, M. (2022). “Usos del término ‘Likert’. Una revisión en estudios sobre aprendizaje organizacional”.

https://www.researchgate.net/publication/362291558_Usos_del_termino_Likert_Una_revision_en_estudios_sobre_aprendizaje_organizacional

Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. Revista digital de investigación en docencia universitaria, 13(1), 102-122. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162019000100008&script=sci_abstract

Thomson, R., & Carlson, J. (2017) Estudio piloto de una intervención de capacitación parental autoadministrada para desarrollar la competencia socioemocional de niños en edad preescolar, 45(3), 419–426.

Ugarriza, N., & Pajares del Águila, L. (2018). Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE: NA en niños y adolescentes. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Vega, D. & Yturralde, J. (2024). Inteligencia emocional y su influencia en la convivencia escolar de niños de educación inicial 2.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz metodológica

Título de la investigación	"Modelo GROP para mejorar las habilidades socioemocionales en una investigación acción en educación inicial"		
Autores	Programa de estudios	Línea de investigación	Asesor(a)
-Chumpitaz Apaza Maryorie -Farfan Palacios Danixa -Flores Agüero Dannae -Tarmeño Villanueva Jessica	Educación Inicial	Desarrollo de competencias socioemocionales en la primera infancia, a través de la implementación del modelo GROP	María Mercedes Vargas Macassi

Problema	Objetivos	Categoría (Definición conceptual)	Subcategorías (Definición conceptual)	Marco metodológico	Técnicas e instrumentos	Población/muestra
¿De qué manera los proyectos de aprendizaje basados en el Modelo GROP aportan al desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños de 4 años de la Institución Educativa Aplicación Monterrico del distrito de Surco?	General: Mejorar las habilidades socioemocionales a partir de la aplicación de proyectos de aprendizaje basados en el modelo GROP en los niños de 4 años de la Institución Educativa Aplicación Monterrico Específicos: -Diseñar un plan de acción basado en el modelo GROP para mejorar las habilidades socioemocionales en los niños de 4 años de la Institución Educativa Aplicación Monterrico	Habilidades socioemocionales Habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en la habilidad para adaptarse y enfrentar las demandas y presiones del medio	Intrapersonal Capacidad de comprender las emociones para poder expresar nuestros sentimientos y comunicarnos con nosotros mismos	Paradigma: Sociocrítico Enfoque: Cualitativo Diseño: Investigación acción	Triangulación de datos: Entrevista, guías de observación, diarios de campo	Población: Los niños de 4 años del aula Tulipanes de la Institución Educativa Monterrico Institución Educativa Aplicación Muestra: 24 niños de 4 años del aula Tulipanes de la Institución Educativa Monterrico Institución Educativa Aplicación
			Interpersonal Capacidad de comprender los sentimientos de los demás y relacionarse con las personas			
			Manejo de estrés Capacidad de gestionar y controlar nuestras emociones para que funcionen para nosotros y no contra			
			Adaptabilidad Capacidad de gestionar el cambio y resolver problemas de naturaleza intrapersonal e interpersonal			
			Estado de ánimo Capacidad de generar un estado de ánimo positivo y automotivado			
Modelo GROP	GESTIÓN					

	-Implementar el plan de acción en base a la aplicación de proyectos de aprendizaje basados en el modelo GROF para mejorar habilidades socioemocionales en los niños de 4 años de la Institución Educativa Aplicación Monterrico - Reflexionar sobre la implementación del plan de acción diseñado. - Interpretar los resultados obtenidos durante la aplicación del plan de acción.		Identificar las necesidades y dificultades del estudiante, a partir del análisis de aspectos cognitivos, emocionales y sociales que pueden estar afectando el proceso de aprendizaje			
			REGULACIÓN Establecer objetivos claros y adecuados.			
			OPTIMIZACIÓN Mejorar de forma continua los procesos de intervención, buscando la máxima eficacia y eficiencia en la resolución de las dificultades socioemocionales del estudiante.			
			PREVENCIÓN Diseñar estrategias para abordar posibles dificultades antes de que se conviertan en un obstáculo significativo para el aprendizaje			

Anexo 2: Matriz del instrumento y/o instrumentos

Matriz de análisis de los instrumentos cualitativos

Subcategoría	Diario de campo	Guía de observación	Entrevista	Hallazgos relevantes	Confrontación teórica
Gestión	Se puede concluir que, las docentes realizan una planificación tomando en cuenta aquellos recursos que encuentran en el contexto de la institución, como por ejemplo los diferentes materiales empleados en los talleres donde los mismos niños eran conscientes de aquello que empleaban. Además,	Se puede concluir que, las docentes lograron realizar acciones acordes a la subcategoría Gestión del modelo GROF, pues de acuerdo con los hallazgos, se evidenció que, al concluir los talleres, las docentes evaluaban constantemente el nivel	De acuerdo con las interpretaciones realizadas, se concluye que las docentes atienden las necesidades educativas y emocionales de los niños integrando a los agentes educativos brindando apoyo	Luego de realizar un análisis de los tres instrumentos empleados en cuanto a la primera categoría se encontró que las docentes al inicio de la intervención casi nunca lograban identificar las necesidades e intereses de los estudiantes mientras que, al finalizar la intervención, el conocimiento de las características de los niños era más profundo y significativo.	Se rescata de la intervención de las docentes que, la gestión educativa no se limita solo en la ejecución de un plan con actividades específicas, sino que abarca tanto los procesos teóricos como prácticos, con el objetivo de lograr una mejora continua en la calidad y la equidad educativa para todos. Cabezas-Alvarado, M. N., Urbina-Aguirre, M. B., & Robins-Aguirre, J.

	<p>constantemente realizaban un seguimiento de todo aquello que pasaba en los talleres para seguir mejorando aquellas estrategias o materiales que beneficiaron o no al logro del propósito de cada taller planificado. Por todo ello, se puede mencionar que las docentes realizan una gestión oportuna en cuanto a la planificación de los talleres en busca de la mejora de las habilidades socioemocionales de los niños.</p>	<p>de desarrollo de las competencias emocionales de los niños. Así mismo, de acuerdo con la subcategoría, las docentes recogieron las problemáticas e intereses de los niños; lo que logró que estas puedan evidenciar las necesidades y competencias de sus estudiantes para la organización y planificación de las acciones pedagógicas.</p>	<p>psicológico por las especialistas del nivel</p>	<p>Así mismo, se logró observar que se hizo un mayor uso de los recursos humanos educativos de la institución con sus saberes previos sobre la población elegida para recolectar aquella información relevante en cuanto a sus habilidades socioemocionales de los individuos para realizar la planificación de los talleres.</p>	<p>O. (2025). Asimismo, la gestión se refiere a la planificación, organización y dirección de los procesos y recursos en el contexto educativo. En el ámbito psicopedagógico, la gestión incluye la supervisión de las actividades de aprendizaje y el seguimiento de las estrategias que se implementan para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos académicos y personales. Implica un enfoque activo para optimizar los recursos humanos, materiales y temporales. Todo ello se refleja en la aplicación del plan de intervención, pues de forma progresiva realizaron acciones que permitieron identificar las necesidades e intereses de los estudiantes para la optimización de materiales y recursos humanos. Así mismo, realizó el seguimiento de las estrategias aplicadas en cuanto al desarrollo socioemocional. También, tomaban en cuenta todo lo recolectado por el seguimiento y caracterización de los estudiantes para lograr una planificación significativa en la cual los niños accionen de forma autónoma para la gestión de sus emociones.</p>
<p>Regulación</p>	<p>De acuerdo con la subcategoría Regulación, se concluye que; las docentes realizaron</p>	<p>De acuerdo con la categoría Regulación, se concluye que; las docentes a lo largo del</p>	<p>En base a las interpretaciones realizadas en relación con los</p>	<p>Se observó que las docentes al iniciar la intervención planificaban actividades que respondían poco a la priorización</p>	<p>De acuerdo con lo mencionado en el marco teórico por Bogantes y Palma (2016) la regulación implica observar,</p>

	<p>acciones en pro del logro de dicha categoría. Pues realizaban un seguimiento y monitoreo constante de sus estudiantes a través de la retroalimentación individual y grupal. Además, con los datos recolectados, las docentes realizaban ajustes en las actividades para fomentar la comprensión y reflexión del niño en torno a sus aprendizajes. También fomentaban la socialización de proyectos basados en interacciones de respeto y empatía. Cabe resaltar, que realizaban ajustes al momento de retroalimentar a los estudiantes donde se realizaron devoluciones acordes a sus características y necesidades en búsqueda de la reflexión teniendo en consideración los distintos tipos de retroalimentación, para lo cual se empleaba un espacio para que el propio niño expresara aquello que había significado más para él durante la actividad, se reconocía el esfuerzo que habían realizado y lo que lograron durante el proceso.</p>	<p>desarrollo de los talleres realizaron monitoreo y ajustes; los cuales permitieron realizar planificaciones significativas en relación a las competencias emocionales priorizadas. Así mismo, se observa que realizan un seguimiento de los talleres, ya que presentan talleres que contribuyen a la resolución de problemáticas detectadas en relación a las H.S. Todo ello llevó a que las docentes lograran presentar estrategias que cubran dichas necesidades organizando y estructurando los talleres.</p>	<p>hallazgos y el marco teórico, se llega a la conclusión que las docentes emplearon la Regulación según el modelo GROU al tomar en cuenta las preferencias del grupo en el planteamiento de los talleres implementando diversas estrategias que respondían a las características del grupo durante estas observaciones y evaluar el proceso educativo que después se socializó para la adaptación de los siguientes talleres.</p>	<p>de competencias emocionales o que ayudaran a resolver las problemáticas del contexto. Mientras que en las últimas aplicaciones las docentes planificaban actividades que ayudaban a responder a necesidades y problemáticas reales de los niños mientras que a la par respondían a la priorización de competencias emocionales.</p> <p>Además, las docentes hicieron uso de diversas estrategias que respondan al contexto y a las características de los estudiantes en los talleres planteados, relacionándolo con las habilidades socioemocionales de los estudiantes, implementando de ser necesario otros recursos o estrategias durante el taller.</p>	<p>ajustar y dirigir los procesos de enseñanza; con ello, se realiza una confrontación con los hallazgos encontrados. Es así que se puede mencionar que, durante el proceso de intervención lograron responder a aquellas problemáticas reales de los niños mediante la capacidad de ir reajustando los talleres conforme se iban desarrollando. Es decir, que dicho reajuste al plan de intervención fue posible por el monitoreo y seguimiento de los niños de manera individual y grupal permitiendo observar a mayor detalle aquello que era necesario para lograr un desarrollo en cuanto a sus habilidades socioemocionales.</p>
<p>Optimización</p>	<p>Respecto a la subcategoría Optimización, se concluye que las docentes realizaron desde un inicio distintas</p>	<p>Respecto a la categoría Optimización, se identifica que las docentes realizaron</p>	<p>En base a las interpretaciones realizadas en relación con los</p>	<p>Las docentes al inicio de la intervención empleaban estrategias poco novedosas y</p>	<p>Se rescata en los hallazgos relevantes las intervenciones eficientes de las docentes en contraste con el marco teórico,</p>

	<p>intervenciones eficientes para asegurar el logro de aprendizajes en los estudiantes, brindándoles diversas estrategias en los talleres como la diversidad de materiales, tanto para compartir como de manera individual, también la exposición de sus trabajos donde compartían lo realizado por cada niño, promoviendo la autonomía de cada niño y llevando a la reflexión a través de preguntas al finalizar el taller, potenciando la participación de los estudiantes para asegurar que el objetivo del taller se logre con eficacia.</p>	<p>intervenciones donde permitieron la participación de los niños, resolviendo aquellas necesidades que surgieron a lo largo del desarrollo de los talleres, logrando alcanzar los objetivos previstos. Así mismo se toman en cuenta las opiniones, realizan una escucha activa y respetan las emociones que los niños presentan en los talleres para una mejora en cada uno buscando su máximo potencial. Además, las docentes toman en cuenta el trabajo y comunicación con las familias como una estrategia, brindando información sobre los logros y dificultades de sus hijos, lo cual permite una coordinación posterior a los talleres lo que asegura que se logre el máximo potencial de los niños; así como, aumentando la efectividad de las acciones pedagógicas. A esto se añade que, las docentes realizan una mejora en los métodos y recursos que se van</p>	<p>hallazgos y el marco teórico, se llega a la conclusión que las actividades propuestas por las docentes en las planificaciones son mejoradas continuamente para asegurar el logro de las competencias socioemocionales y el máximo desarrollo en los niños. Es así que, logran obtener resultados en la aplicación de los talleres propuesto.</p>	<p>material que no respondía al interés de los estudiantes por lo cual había poca participación de parte de los estudiantes, así mismo, la comunicación con las familias para compartir los progresos de los estudiantes era escasa. Sin embargo, las docentes practicantes tomaron en cuenta las dificultades durante el desarrollo de los talleres para realizar un reajuste en sus propuestas. Lo cual se evidenció en la aceptación de los niños de nuevas estrategias y materiales que fueron respondiendo a las características de los niños mejorando su participación e involucramiento. Siendo que en las últimas actividades ejecutadas la participación, motivación e involucramiento de los estudiantes por iniciativa propia fue mayor, manteniéndose durante toda la jornada educativa.</p>	<p>que las docentes durante la aplicación del plan de intervención lograron realizar la aplicación de diferentes estrategias y recursos innovadores logrando que los estudiantes se encuentren motivados durante el taller, pues de dicha forma y en concordancia con Martínez, et. Al (2024) se logró la optimización alcanzando los objetivos propuestos para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en relación con sus habilidades socioemocionales asegurando de esta manera el máximo potencial de los estudiantes.</p>
--	--	---	---	---	---

		aplicando durante la retroalimentación de los niños en busca de una reflexión sobre sus acciones en el taller para lograr los objetivos propuestos previamente para desarrollar las competencias priorizadas.			
Prevención	Se concluye así que en relación con la subcategoría Prevención del modelo GROU, las docentes lograron identificar y anticipar posibles problemas, dado que en muchos de los hallazgos se evidencia que están pendientes del comportamiento de sus estudiantes, interviniendo oportunamente para prevenir algún accidente. Lo cual las llevó a implementar medidas preventivas como acuerdos del aula, los cuales se hacían recordar cada vez que creían oportuno para anticipar accidentes; del mismo modo, entablaron una canal de comunicación con los padres de familia para dar alcances de ciertas actitudes de sus hijos, de modo que los padres fueron aliados en la prevención de incidentes, lo que aporta al bienestar general de los	Se concluye así que en relación con la subcategoría Prevención del modelo GROU, las docentes realizan acciones de evaluación constante para la planificación anticipada de los talleres. Implementando medidas preventivas de problemas emocionales a través de estrategias que fomentan la buena convivencia y respeto en el aula a través de las normas y rutinas. Así mismo, son medidas preventivas ante problemas emocionales y conductuales llevar a los niños a la reflexión teniendo en consideración los diversos ritmos de aprendizaje.	Se encuentra que las docentes cumplen con la prevención según el Modelo GROU, puesto que, logran tomar medidas para identificar y anticipar dificultades en el desarrollo de los niños involucrando diversos agentes educativos, reduciendo así las amenazas del desarrollo escolar, emocional y conductual de los estudiantes.	De acuerdo con la subcategoría Prevención y en relación con los tres instrumentos se halla que, las docentes implementaron medidas para prevenir incidentes en el aula, siendo que se construyó con los niños acuerdos de convivencia (compartir el material con mis compañeros, usar el sector de la calma cuando tuvieran alguna emoción fuerte, llamar a la calma con nuestros monstruos del silencio, ser amables con los demás), estos a lo largo de los talleres permitió reducir aspectos conductuales de los estudiantes. Además, las docentes al inicio de la intervención realizaban pocos reajustes en las actividades que respondieran a las características de los niños. Así mismo, la prevención de conflictos dentro del aula era escasa pues no se fomentaba de manera continua la reflexión. Sin embargo, en el periodo final de la intervención las docentes planificaban y realizaban ajustes considerando constantemente	De acuerdo con lo mencionado por Reyes, Cano y Parra (2021) quienes mencionan que la prevención en el ámbito educativo es un proceso dialéctico, de orientación sistemática, anticipatorio, continuo y que atiende a la diversidad, que parte del diagnóstico del individuo, dirigido conscientemente a la formación y fortalecimiento de cualidades, sentimientos, valores, capacidades intelectuales y actitudinales del mismo. Ello se visualiza cuando las docentes practicantes lograron identificar y prevenir los desafíos o dificultades que sus estudiantes podrían enfrentar. Siendo que en muchas oportunidades actuaron con anticipación con la creación de normas de convivencia, acudiendo a ellos para apaciguar ciertas acciones que podrían terminar en accidentes entre los niños.

	<p>estudiantes. Todo ello indica que las acciones tomadas por las docentes durante los talleres fueron con el propósito de reducir los riesgos de fracaso, problemas emocionales o conductuales en sus estudiantes.</p>			<p>las necesidades e intereses de los estudiantes mientras que fomentaban la empatía y reflexión para la prevención de conflictos.</p>	<p>Por otro lado, tomaron en cuenta las características de sus estudiantes para proponer talleres que le permitan lograr ciertos objetivos académicos mientras que a la par se desarrollaban las habilidades socioemocionales. Así mismo, estos productos y talleres permitían prevenir dificultades en el manejo de las emociones, así como el propio comportamiento del menor, siendo que esto influye en el clima del aula y en las interacciones que mantenían entre compañeros y la comunidad educativa</p>
--	---	--	--	--	--