



UNIVERSIDAD
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Habilidades sociales que predominan en los estudiantes
del 5.º grado de Educación Primaria de un colegio bilingüe
del distrito de La Molina, Lima – 2025**

Tesis para optar el Grado de
Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa

Olga Aida Nuñovero Chuquinaupa

**Asesor(es):
Dra. Milagros del Pilar Ramos López**

Lima, enero de 2026

Declaración Jurada de Originalidad del Trabajo Final

Yo, Olga Aida Nuñovero Chuquinaupa, egresado del Programa de Posgrado de Maestría en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura, identificado(a) con DNI: 10055452, declaro que:

Soy autor del trabajo final titulado:

“Habilidades sociales que predominan en los estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria de un colegio bilingüe del distrito de La Molina, Lima – 2025”.

El mismo que presento bajo la modalidad de Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa.

El texto de mi trabajo final es original y no vulnera los derechos de terceros o, de ser el caso, derechos de los coautores, incluidos los derechos de propiedad intelectual, datos personales, entre otros. En tal sentido, el texto de mi trabajo final no ha sido plagiado total ni parcialmente, para lo cual, he respetado las normas internacionales de citas y referencias de las fuentes consultadas. Asimismo, el texto del trabajo final que presento no ha sido publicada ni presentado antes en cualquier medio electrónico o físico; y que la investigación, los resultados, datos, conclusiones y demás información presentada que atribuyo a mi autoría son veraces.

En caso de detectarse el incumplimiento de lo declarado asumo frente a terceros, la Universidad de Piura y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

La asesoría del trabajo estuvo a cargo de los siguientes docentes de la Universidad de Piura:

- Dra. Milagros del Pilar Ramos López, identificada con DNI: 02821648

Declaro (declaramos) que:

Luego de haber empleado el software de coincidencia Turnitin, revisado las fuentes de información señaladas por el autor, y en razón de mi (nuestra) experiencia como investigador(es), declaro (declaramos) que las ideas expuestas en el trabajo final alcanzan las condiciones de calidad, integridad y originalidad acorde a los objetivos institucionales y estándares en materia de investigación. Finalmente, no asumo (asumimos) responsabilidad por la posible vulneración de derechos de autor en el trabajo final referido, pues tal responsabilidad es exclusiva del autor.

Fecha: 05/01/2026.



Firma del autor¹



Firma del asesor¹

¹ Firma idéntica al DNI. No se admite digital, salvo certificado.

Dedicatoria

A Dios por brindarme la salud, la constancia y la claridad necesarias para perseverar en este proceso académico

A la memoria de mi madre, Olga, quien forjó mi carácter y temple.

A la fortaleza y resistencia de mi padre, Guillermo.

A mi esposo Rafael y a mi hija Camila, por ser mi constante motivación y apoyo en este camino.

A Mia, mi compañera y fiel amiga.



Agradecimientos

A mis mentores Dr. Marcos Augusto Zapata Esteves y Mgtr. Luis Enrique Guzmán Trelles por su paciencia y orientación oportuna, por sus observaciones rigurosas y su compromiso con la excelencia académica. Sus aportes fueron fundamentales para el desarrollo y la consolidación de esta investigación.



Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad explorar las habilidades sociales que destacan con mayor frecuencia en los estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria de una institución educativa bilingüe ubicada en el distrito de La Molina, Lima. El interés por este tema surge a partir de la necesidad de fortalecer las capacidades interpersonales en la infancia, sobre todo, en entornos escolares que promueven la diversidad cultural, el uso de dos lenguas y una mentalidad abierta al mundo.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. Se trabajó con una muestra de 96 estudiantes, a quienes se aplicó el Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A), validado por Salas et al. (2020). Este instrumento evalúa tres dimensiones clave para la convivencia escolar: Asertividad, conversación y autorregulación.

Los resultados evidencian que la autorregulación es la dimensión más consolidada entre los estudiantes, reflejada en conductas como saber pedir disculpas, mantener la calma ante una corrección y brindar apoyo emocional a sus compañeros. En contraste, la asertividad y la conversación mostraron un desarrollo más limitado, especialmente en situaciones que requieren expresar ideas con firmeza o iniciar interacciones con personas poco conocidas.

A partir de estos hallazgos, se plantea la importancia de fortalecer aquellas habilidades sociales que permiten a los estudiantes comunicarse con seguridad, actuar con independencia y desenvolverse de forma fluida en diversos espacios escolares. Además del trabajo en el aula, se sugiere aprovechar los momentos informales de convivencia —recreo, trabajo en equipo, actividades libres— como escenarios valiosos para estimular el diálogo respetuoso y la escucha activa.

En suma, este estudio ofrece una base útil para tomar decisiones pedagógicas orientadas al fortalecimiento del desarrollo socioemocional en estudiantes de contextos bilingües. Asimismo, reafirma la importancia de trabajar estas competencias desde edades tempranas como una medida clave para mejorar la convivencia, prevenir conflictos y potenciar el bienestar emocional en la escuela.

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Introducción | 10 |
| Capítulo 1. Planteamiento de la investigación | 12 |
| 1.1 Caracterización de la problemática | 12 |
| 1.2 Formulación del problema | 13 |
| 1.3 Justificación de la investigación | 13 |
| 1.4 Objetivos de la investigación | 14 |
| 1.4.1 <i>Objetivo general</i> | 14 |
| 1.4.2 <i>Objetivos específicos</i> | 14 |
| 1.5 Hipótesis | 14 |
| 1.6 Antecedentes | 14 |
| 1.6.1 <i>Antecedentes internacionales</i> | 14 |
| 1.6.2 <i>Antecedentes nacionales</i> | 17 |
| Capítulo 2. Marco teórico | 20 |
| 2.1 Las habilidades sociales | 20 |
| 2.1.1 <i>Definición de habilidades sociales</i> | 20 |
| 2.1.2 <i>Relevancia del desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito educativo</i> | 21 |
| 2.1.3 <i>Factores que influye en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales</i> | 22 |
| 2.1.4 <i>Desarrollo de las habilidades sociales en la Educación Primaria</i> | 24 |
| 2.2 Dimensiones de las habilidades sociales | 26 |
| 2.2.1 <i>Asertividad</i> | 27 |
| 2.2.2 <i>Conversación</i> | 29 |
| 2.2.3 <i>Autorregulación</i> | 30 |
| Capítulo 3. Metodología de la investigación | 33 |
| 3.1 Tipo de investigación | 33 |
| 3.2 Población y muestra | 33 |
| 3.3 Diseño de la investigación | 34 |
| 3.4 Variables y dimensiones de la investigación | 36 |
| 3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información | 37 |
| 3.6 Procedimiento de análisis e interpretación de resultados | 39 |
| Capítulo 4. Resultados de la investigación | 41 |
| 4.1 Resultados de las variables sociodemográficas | 41 |
| 4.1.1 <i>Resultados Sexo de los niños participantes</i> | 41 |
| 4.1.2 <i>Resultados de la edad de los niños participantes</i> | 42 |
| 4.2 Resultados de las habilidades sociales de los estudiantes del 5° grado de educación primaria | 43 |
| 4.2.1 <i>Resultados de la dimensión Asertividad</i> | 43 |

| | |
|--|----|
| 4.2.2 Resultados de la dimensión Conversación..... | 45 |
| 4.2.3 Resultados de la dimensión Autorregulación | 47 |
| 4.3 Resultados generales del desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes 5.º grado de Primaria | 48 |
| 4.4 Discusión de resultados..... | 49 |
| 4.4.1 Dimensión: Asertividad..... | 49 |
| 4.4.2 Dimensión: Conversación | 49 |
| 4.4.3 Dimensión: Autorregulación | 50 |
| 4.4.4 Resultados generales: Predominancia de las habilidades sociales | 50 |
| Conclusiones..... | 52 |
| Recomendaciones | 53 |
| Referencias | 54 |
| Apéndices | 59 |
| Apéndice A. Matriz de consistencia | 59 |
| Anexos | 60 |
| Anexo A. Instrumento | 60 |
| Anexo B. Fichas de evaluación de Juicio de expertos | 62 |



Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Población y muestra de estudio..... | 34 |
| Tabla 2 Etapas del diseño de investigación..... | 34 |
| Tabla 3 Variable y dimensiones de la investigación..... | 36 |
| Tabla 4 Resultados de la validación mediante la técnica de juicio de expertos..... | 37 |
| Tabla 5 Análisis de fiabilidad..... | 38 |
| Tabla 6 Dimensiones de ítems del instrumento de investigación..... | 38 |
| Tabla 7 Sexo de la muestra de participantes..... | 41 |
| Tabla 8 Edad de la muestra de participantes..... | 42 |
| Tabla 9 Dimensión Asertividad..... | 43 |
| Tabla 10 Dimensión Conversación..... | 45 |
| Tabla 11 Dimensión Autorregulación..... | 47 |
| Tabla 12 Desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes 5° grado de Primaria..... | 48 |



Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Sexo de la muestra de participantes..... | 42 |
| Figura 2 Edad de la muestra de participantes..... | 43 |
| Figura 3 Dimensión Asertividad..... | 44 |
| Figura 4 Dimensión Conversación..... | 46 |
| Figura 5 Dimensión Autorregulación..... | 47 |
| Figura 6 Desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes 5° grado de Primaria..... | 48 |



Introducción

El desarrollo de las habilidades sociales en la infancia se ha posicionado como una necesidad urgente dentro del ámbito educativo, especialmente en entornos escolares caracterizados por la diversidad cultural y el uso de más de una lengua, como ocurre en muchas instituciones bilingües del país. Estas competencias no solo favorecen una convivencia saludable, sino que también resultan claves para que los estudiantes puedan expresarse, colaborar y resolver conflictos de forma respetuosa en contextos sociales cada vez más variados. Aunque en los últimos años se han promovido programas de tutoría y propuestas de educación socioemocional para integrarlas al currículo escolar, en la práctica todavía es común que estas habilidades no se trabajen de manera continua ni con el énfasis necesario, lo que repercute en la calidad de las interacciones entre estudiantes y con sus docentes, como han señalado algunos informes nacionales e investigaciones recientes.

En ese marco, esta tesis se propuso identificar las habilidades sociales más frecuentes en los estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria de una institución educativa bilingüe ubicada en el distrito limeño de La Molina.

La investigación se organiza en cuatro capítulos que abordan, desde diferentes ángulos, el fenómeno de estudio. El primer capítulo plantea el problema de investigación, fundamentando su relevancia en el contexto escolar actual. Se presenta una mirada desde lo local, nacional e internacional, e incluye antecedentes que resaltan la importancia de fortalecer las habilidades sociales en escenarios educativos complejos y multiculturales. También se detallan los objetivos, la hipótesis y el sustento empírico y conceptual que orientan el trabajo.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico. Aquí se explican los conceptos centrales relacionados con las habilidades sociales, sus dimensiones principales —asertividad, conversación y autorregulación— y el impacto que estas tienen en el ámbito escolar. Se incluyen aportes de autores como Goleman, Caballo, Monjas y Salas, cuyas propuestas permiten comprender mejor los fundamentos del estudio.

En el tercer capítulo se presenta la metodología empleada, con un enfoque cuantitativo y un diseño transeccional de tipo descriptivo. Se describe el instrumento de evaluación utilizado —el Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A)— y se detalla la muestra de 96 estudiantes evaluados. También se explica el proceso de validación y análisis estadístico de los datos.

El cuarto capítulo expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, organizados en función de las tres dimensiones evaluadas. La información se presenta mediante tablas, figuras y análisis interpretativo, y es contrastada con el marco teórico, lo cual permite extraer conclusiones relevantes y sugerencias orientadas a la mejora de la convivencia escolar.

Este estudio cobra especial valor al centrarse en una etapa del desarrollo infantil en la que los estudiantes comienzan a afianzar formas más complejas de interacción, autorregulación emocional y solución de conflictos. Disponer de un diagnóstico claro sobre sus fortalezas y necesidades en este aspecto permite orientar con mayor eficacia las acciones pedagógicas. En contextos bilingües, donde el lenguaje y la diversidad cultural forman parte de la experiencia cotidiana, el fortalecimiento de las habilidades sociales se convierte en una herramienta fundamental para promover la inclusión, el respeto mutuo y una convivencia armoniosa.

En conjunto, el presente trabajo busca ser un aporte tanto para la práctica educativa como para la reflexión académica, brindando elementos concretos que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales en la escuela y prevenir situaciones de conflicto a través del desarrollo intencionado de competencias socioemocionales.



Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

1.1 Caracterización de la problemática

En el ámbito escolar, las habilidades sociales desempeñan un papel esencial en la construcción de relaciones saludables y en la prevención de conflictos entre los estudiantes. En los últimos años, docentes y especialistas han coincidido en la necesidad urgente de fortalecer estas competencias desde las primeras etapas de la vida escolar, ya que inciden de manera directa en el bienestar emocional y en los procesos de inclusión educativa. Como señala Goleman (1995), estas habilidades son pilares fundamentales para el desarrollo de la inteligencia emocional. Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) resalta su importancia en la promoción de la salud mental y en la prevención de la violencia dentro del entorno escolar.

Diversas investigaciones, como la realizada por Elias et al. (1997), han evidenciado que el fortalecimiento de estas habilidades impulsa comportamientos más empáticos y responsables. En línea con ello, Delgado (2024), a partir de un estudio en población escolar latinoamericana, advierte que las dificultades en esta área pueden asociarse con comportamientos inapropiados, escasa capacidad de convivencia armónica y respuestas negativas ante sus pares.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) ha reconocido la relevancia de las habilidades socioemocionales y las ha incorporado al Currículo Nacional de Educación Básica como parte de las estrategias para fomentar la convivencia escolar y reducir situaciones de acoso. Sin embargo, los reportes emitidos por el Sistema Especializado en el Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (SISEVE) evidencian que los conflictos entre estudiantes aún son frecuentes, lo que pone de manifiesto la necesidad de seguir trabajando estos aspectos dentro del aula (Ministerio de Educación, 2025). A ello se suma el llamado a investigar con mayor profundidad qué habilidades sociales se han consolidado y cuáles requieren una atención más focalizada. En ese sentido, el estudio de Montalvo (2019), realizado con niños peruanos de 5 años, muestra que el desarrollo de estas competencias no siempre es sólido, y señala la necesidad de explorar las causas que dificultan una interacción social efectiva.

A nivel local, en el distrito limeño de La Molina, los datos recientes del SISEVE reflejan que la violencia verbal y física sigue presente en las aulas, lo cual representa una preocupación constante para las instituciones educativas. Este panorama refuerza la pertinencia de analizar cuáles son las habilidades sociales predominantes en los estudiantes de 5.º grado de primaria de una institución bilingüe, considerando que el fortalecimiento de dichas competencias puede contribuir tanto a su integración social como a la prevención de conductas disruptivas en el entorno escolar.

1.2 Formulación del problema

¿Cuáles son las habilidades sociales que predominan en los estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria de un colegio bilingüe del distrito de La Molina, Lima – 2025?

1.3 Justificación de la investigación

La presente investigación tiene como propósito conocer qué habilidades sociales son más frecuentes en los estudiantes de quinto grado de Educación Primaria, en una institución educativa bilingüe situada en el distrito de La Molina, Lima. Para ello, se optó por un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo, el cual permite examinar las conductas sociales de los estudiantes dentro de su entorno cotidiano, sin necesidad de alterar las dinámicas escolares existentes. Esta decisión metodológica responde a la intención de contar con un diagnóstico contextualizado y preciso sobre una realidad que afecta directamente la convivencia y el bienestar emocional del alumnado.

El estudio se desarrolla en una comunidad educativa donde el aprendizaje se da en dos idiomas. Este contexto bilingüe y multicultural influye de manera directa en las formas de comunicación, de resolución de conflictos y de interacción social de los estudiantes. El uso diario de una segunda lengua, junto con estrategias pedagógicas diversas y una población estudiantil heterogénea, genera oportunidades valiosas para el desarrollo interpersonal, pero también desafíos concretos que merecen ser comprendidos y abordados.

Otro aspecto clave que sustenta este trabajo está relacionado con la etapa evolutiva que atraviesan los estudiantes. A los 9 o 10 años, muchos niños comienzan a consolidar habilidades como la cooperación, la expresión emocional y la empatía. Identificar en qué medida estas competencias están presentes —y en qué áreas podrían requerir mayor atención— permitirá diseñar estrategias más ajustadas al desarrollo socioemocional que esta edad exige, tanto dentro como fuera del aula.

Desde el plano metodológico, esta investigación resulta pertinente porque hace uso del Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A), una herramienta validada por Salas et al. (2020) para evaluar habilidades sociales en entornos escolares reales. La información recogida a través de este instrumento no solo permitirá visibilizar qué dimensiones requieren mayor acompañamiento, sino que también contribuirá al diseño de propuestas pedagógicas concretas y contextualizadas.

En cuanto a la relevancia del estudio, se espera que sus hallazgos sirvan como base para la toma de decisiones por parte de los equipos pedagógicos, especialmente en escuelas con diversidad lingüística y cultural. Disponer de información clara sobre el comportamiento social de los estudiantes puede facilitar la creación de espacios más respetuosos e inclusivos, donde el diálogo, la empatía y el reconocimiento de las diferencias ocupen un lugar central. Asimismo, desde el plano académico, este

trabajo busca aportar a la reflexión sobre cómo el enfoque bilingüe se vincula con el desarrollo de habilidades socioemocionales durante la infancia.

En suma, este estudio aporta elementos tanto teóricos como prácticos para comprender el panorama actual de las habilidades sociales en un grupo específico de estudiantes. Su finalidad es contribuir al diseño de propuestas pedagógicas que promuevan el desarrollo personal y social de los niños, en coherencia con los desafíos que plantea una escuela abierta a la diversidad y al diálogo intercultural.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Identificar las habilidades sociales que predominan en los estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria de un colegio bilingüe del distrito de La Molina, Lima – 2025.

1.4.2 Objetivos específicos

- Determinar las habilidades sociales relacionadas con la dimensión Asertividad en los estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria de un colegio bilingüe del distrito de La Molina, Lima – 2025.
- Determinar las habilidades sociales relacionadas con la dimensión Conversación en los estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria de un colegio bilingüe del distrito de La Molina, Lima – 2025.
- Determinar las habilidades sociales relacionadas con la dimensión Autorregulación en los estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria de un colegio bilingüe del distrito de La Molina, Lima – 2025.

1.5 Hipótesis

Las habilidades sociales que predominan en los estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria de un colegio bilingüe del distrito de La Molina, Lima son las relacionadas con la autorregulación.

1.6 Antecedentes

1.6.1 Antecedentes internacionales

Salas et al. (2020) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue construir un cuestionario capaz de medir las habilidades sociales más necesarias en el entorno académico. Este trabajo, publicado en la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, fue desarrollado en el contexto educativo chileno y se estructuró en dos fases.

En el primer estudio, con una muestra de 583 estudiantes, se elaboró el instrumento basándose en la propuesta de Del Prette et al. (1998), y se analizó su fiabilidad y validez a nivel de contenido, estructura y criterio externo. El segundo estudio, con 3337 participantes, permitió probar

la estabilidad de la estructura y reafirmar la fiabilidad del cuestionario final. Como resultado, se obtuvo una herramienta compuesta por tres dimensiones: Asertividad, Conversación y Autorregulación.

La investigación se realizó con estudiantes del Programa PACE, perteneciente al Ministerio de Educación de Chile, utilizando una muestra no probabilística de 3870 estudiantes de 64 instituciones educativas. El análisis reveló diferencias de género: los varones tendieron a destacar en Asertividad, mientras que las mujeres obtuvieron puntajes superiores en Autorregulación y Conversación.

Este estudio es especialmente relevante para la presente investigación, ya que ofrece una base conceptual y técnica para el análisis de habilidades sociales en contextos escolares. El diseño del CHS-A y su validación en escenarios reales aporta criterios útiles para comprender cómo estas competencias se manifiestan en los estudiantes. Además, el hecho de que el instrumento haya sido aplicado mediante plataformas digitales sugiere posibles caminos para adaptar evaluaciones similares en entornos educativos bilingües.

Ruiz-Calzado (2021) llevó a cabo un estudio titulado Desarrollo de habilidades sociales en la educación primaria, incluido en la colección Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto, publicada en Madrid, España. El propósito principal de esta investigación fue “identificar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en alumnado de tercer ciclo de la Educación Primaria” (p. 1512).

La investigación se enmarca dentro de una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo, transversal y de tipo prevalencia. La muestra estuvo conformada por 118 estudiantes del tercer ciclo de primaria (5.º y 6.º grado) pertenecientes a un centro educativo ubicado en Úbeda, Jaén. El 57,6 % de los participantes cursaba 5.º grado, y el 42,4 %, 6.º grado; mientras que, por género, el 51,7 % eran varones y el 48,3 %, mujeres. Las edades oscilaron entre los 9 y 12 años.

Para la recolección de información, se utilizó la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales elaborada por Goldstein (1980). La aplicación se realizó en la sala de informática del colegio, a través del formulario digital de Google. Posteriormente, el análisis estadístico se efectuó mediante el software SPSS versión 25, obteniendo como resultado que la mayoría de los ítems evaluados presentaban promedios iguales o superiores a 3 puntos.

Los hallazgos revelaron algunas diferencias relevantes. Las estudiantes destacaron en dimensiones asociadas a la expresión de sentimientos (dimensión 3) y a las habilidades de planificación (dimensión 6). A su vez, los estudiantes de 6.º grado mostraron puntuaciones más altas que sus pares de 5.º grado en las tres dimensiones analizadas: sentimientos, alternativas a la agresión (dimensión 4) y planificación.

En términos generales, los datos sugieren que los estudiantes del centro presentan un desarrollo adecuado de habilidades sociales para su grupo etario. Además, el estudio evidencia el impacto positivo de las estrategias y actividades promovidas por la institución educativa. Este

antecedente resulta especialmente útil para la presente investigación, ya que ofrece un marco de comparación válido y metodológicamente sólido en torno a variables como género, edad y nivel de madurez socioemocional. Asimismo, proporciona recursos concretos que podrían aplicarse o adaptarse en otros contextos escolares, con miras al fortalecimiento de programas de intervención

Aravena (2020) desarrolló la investigación titulada "Desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar: Auto percepción del profesor jefe", como parte de su tesis de maestría en la Universidad de Chile. El objetivo central fue "develar los significados que le atribuyen los docentes a su rol de profesor(a) jefe con relación a la formación socioemocional de las y los estudiantes del Colegio Sochides" (Aravena, 2020, p. 9). Para ello, se exploraron tres aspectos: cómo valoran los docentes esta formación, qué preparación han recibido para ejercer su función, y qué componentes consideran fundamentales dentro del proceso socioemocional que forma parte de su labor pedagógica.

El estudio adoptó una metodología cualitativa desde un enfoque comprensivo e interpretativo, permitiendo comprender los sentidos que construyen los docentes en su contexto cotidiano. La población estuvo conformada por profesores jefes de octavo a cuarto medio del Colegio Sochides, institución particular subvencionada en la comuna de Puente Alto.

La muestra, de tipo intencionado, incluyó a seis docentes (cuatro hombres y dos mujeres) que cumplieron funciones de tutoría en 2019. La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad, realizadas de forma virtual a través de Google Meet, debido a las restricciones sanitarias vigentes. Estas entrevistas fueron registradas y posteriormente transcritas para su análisis.

Entre los principales hallazgos se identificó que los docentes otorgan gran importancia al desarrollo de las habilidades socioemocionales en sus estudiantes, reconociéndolas como un componente clave tanto en su rendimiento académico como en su vida personal. Sin embargo, también manifestaron sentirse poco preparados o con escasos recursos para trabajar estas competencias de manera estructurada. En muchos casos, esta labor se delega a profesionales especializados, o se aborda de forma indirecta, sin una planificación definida. Ante esta realidad, el estudio subraya la urgencia de fortalecer la formación docente inicial y continua, así como de mejorar las condiciones institucionales para atender las demandas socioemocionales en el aula.

Este trabajo resulta un valioso antecedente para la presente investigación, ya que pone en evidencia la necesidad de integrar enfoques más amplios y planificados en la enseñanza de habilidades socioemocionales. Asimismo, plantea que la capacitación y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas podrían tener un impacto directo en el desarrollo social y emocional de los estudiantes, incluso en contextos educativos diversos.

1.6.2 Antecedentes nacionales

Chirinos (2022) desarrolló una tesis de maestría en Arequipa, Perú, titulada Efectividad del programa de habilidades socioemocionales en niños del tercer año de primaria mediante la aplicación de un programa lúdico, implementado en el centro educativo parroquial CIRCA de Cayma.

El objetivo principal fue “demostrar la efectividad de un programa lúdico ‘Cómo me comunico yo, cómo te comunicas tú’ para potenciar el manejo de habilidades socioemocionales de los niños del 3.º de primaria del centro educativo parroquial San Martín de Porres CIRCA” (Chirinos, 2022, p. 3).

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo y adoptó un diseño experimental sin grupo de control. Se trabajó con una muestra de 32 estudiantes de 9 años. A través del programa de intervención, se buscó fortalecer habilidades como la expresión emocional, la empatía y la comunicación asertiva.

Para la recolección de datos, se utilizaron instrumentos como cuestionarios, entrevistas, la Batería de Emociones y fichas de observación. Estos recursos permitieron contrastar los cambios en los comportamientos de los estudiantes antes y después del programa.

Entre los hallazgos más relevantes se identificó que, al inicio, los niños presentaban dificultades para regular sus emociones y una baja disposición al diálogo empático. Tras la intervención, se reportaron mejoras sustanciales en su capacidad para identificar emociones, expresarse con mayor seguridad y colaborar con sus pares.

El estudio resalta que la naturaleza lúdica del programa motivó la participación activa del grupo, facilitando el aprendizaje emocional. Los resultados del pretest y post-test evidenciaron avances en la regulación afectiva y en la interacción social.

Finalmente, el trabajo de Chirinos pone en relieve el valor de introducir estrategias pedagógicas centradas en el juego, especialmente en los primeros años de escolaridad, como una vía efectiva para promover competencias socioemocionales y enriquecer la convivencia escolar.

Imán (2019) desarrolló una tesis de maestría en Educación en la ciudad de Lima, centrada en el nivel de habilidades sociales en estudiantes de sexto grado de una institución pública del Callao. El objetivo principal fue determinar el grado de desarrollo de estas habilidades en los escolares (Imán, 2019, p. 19), abordando dimensiones como habilidades básicas, avanzadas, asociadas a los sentimientos, alternativas a la agresión, estrategias frente al estrés y habilidades de planificación.

El estudio fue de tipo descriptivo simple, con un diseño no experimental. La población incluyó a 120 estudiantes (65 varones y 55 mujeres), y se empleó muestreo censal. La recolección de datos se realizó mediante la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1978), administrada individual y colectivamente en sesiones de 15 a 20 minutos.

Los resultados mostraron que un porcentaje mayoritario se ubicó en un nivel medio de desarrollo, mientras que una proporción significativa presentó niveles bajos en distintas dimensiones.

En las habilidades adquiridas en etapas tempranas, los estudiantes obtuvieron puntajes aceptables; sin embargo, en dimensiones más complejas, como las habilidades avanzadas o relacionadas con los sentimientos, se identificaron resultados medios o bajos. En particular, las dificultades en la expresión emocional y la identificación de emociones ajenas fueron más frecuentes. También se evidenciaron limitaciones en habilidades alternativas a la agresión y en la planificación escolar.

Este estudio representa un aporte valioso para comprender el estado de las habilidades sociales en contextos escolares urbanos vulnerables, brindando una base empírica que permite contrastar perfiles de desarrollo y explorar el impacto de factores contextuales en la adquisición de competencias sociales.

Aldana (2020), realizó una investigación titulada: Habilidades sociales y auto concepto en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Este estudio es una tesis para optar el grado de maestría que se llevó a cabo en la ciudad de Lima, Perú.

El estudio tuvo como objetivo general el "Determinar la relación entre habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana." (Aldana, 2020, p. 35).

La investigación busca analizar la relación entre las diferentes dimensiones de las habilidades sociales y los aspectos del autoconcepto en adolescentes. Se pretende determinar cómo las habilidades sociales influyen en la percepción del autoconcepto físico, social, intelectual y familiar, así como en la autoevaluación personal y la sensación de control. Además, se busca identificar diferencias en las habilidades sociales y el autoconcepto en función del sexo y grado de estudios de los adolescentes.

Finalmente, se pretende evaluar los niveles de habilidades sociales y autoconcepto en la población estudiada. La investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo, con una estrategia asociativa de tipo explicativa. Se basa en un diseño no experimental y correlacional, lo que implica que no se manipulan variables ni se asignan aleatoriamente las condiciones a los sujetos de estudio. La población estuvo conformada por 300 adolescentes de ambos sexos de primer y segundo grado de secundaria de una institución educativa privada en Lima Metropolitana. Para la muestra, se seleccionaron 241 estudiantes de 12 a 14 años, mediante un muestreo no probabilístico e intencional, considerando la accesibilidad y la disponibilidad de los participantes. En cuanto a la recolección de datos, se emplearon la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1978) y el Cuestionario de Autoconcepto Garley (CGA, García, 2001), ambos administrados a través de la técnica de encuesta.

La investigación concluye que existe una relación significativa y directa entre las habilidades sociales y el autoconcepto en adolescentes de una institución educativa privada en Lima Metropolitana. Se halló que, a mayor desarrollo de habilidades sociales, mayor es la percepción positiva del autoconcepto en los estudiantes. Además, se identificó que todas las dimensiones de las

habilidades sociales (habilidades básicas, avanzadas, relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, manejo del estrés y planificación) están asociadas con distintos aspectos del autoconcepto, como el físico, social, intelectual, familiar, la autoevaluación personal y la sensación de control. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas en las habilidades sociales según el sexo o grado de estudios, lo que sugiere que estos factores no influyen directamente en su desarrollo. Sin embargo, sí se identificaron diferencias en el autoconcepto según el grado de estudios, siendo los adolescentes de segundo grado quienes presentan una percepción más positiva de sí mismos en comparación con los de primer grado.

Esta investigación constituye un marco referencial que permitirá justificar mi investigación en primaria, evidenciando cómo las habilidades sociales sientan sus bases en primaria y evolucionan teniendo un impacto directo en la vida académica y personal de los estudiantes permitiendo construir las bases para su futuro autoconcepto y bienestar emocional.



Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Las habilidades sociales

El desarrollo humano no se explica únicamente por la herencia biológica ni por los rasgos físicos. Si bien estos factores aportan una base inicial, no permiten comprender en su totalidad cómo se forma la persona. Elementos de tipo psicológico, como las motivaciones, temores o deseos, también influyen en la conducta, diferenciándose en función de la experiencia de vida de cada individuo. En esa línea, Riveros (2014) sostiene que el ser humano debe entenderse como una unidad integral que articula lo biológico, lo mental y lo espiritual. No obstante, es en su dimensión social donde se encuentra uno de los ejes más relevantes del desarrollo personal.

Las interacciones que las personas establecen, las normas que asimilan mediante la convivencia y los valores culturales que las rodean moldean progresivamente sus capacidades. A ello se suman las condiciones del entorno, que pueden facilitar u obstaculizar la expresión de dichas habilidades. Desde la infancia, las relaciones que el individuo construye con sus familiares, compañeros o docentes inciden de manera directa en su forma de pensar, sentir y actuar. Así, el crecimiento personal está estrechamente vinculado a las experiencias sociales vividas desde edades tempranas. Bohórquez (2008) afirma que el ser humano, en tanto ser social, se forma a través del contacto cotidiano, reinventándose en la interacción permanente con los otros. Desde esta perspectiva, las habilidades sociales cumplen un papel central en el desarrollo individual.

Por tanto, abordar el desarrollo integral de niños y niñas requiere considerar las habilidades sociales como una parte esencial del proceso. Estas competencias se configuran como herramientas que facilitan la comunicación, el establecimiento de vínculos saludables y la participación activa en contextos diversos, como es el caso del entorno escolar. En espacios educativos caracterizados por la heterogeneidad cultural y lingüística, dichas habilidades se vuelven aún más importantes para la convivencia, el aprendizaje y la construcción de relaciones significativas entre los estudiantes.

2.1.1 Definición de habilidades sociales

Desde el ámbito psicoeducativo, las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas que facilitan la interacción adecuada con otras personas, respetando tanto los propios derechos como los ajenos (Caballo, 2007a). Estas habilidades se desarrollan progresivamente en diferentes espacios de la vida cotidiana: en el entorno familiar, cuando los niños aprenden a compartir o resolver desacuerdos con sus hermanos; en la escuela, al colaborar con otros o respetar turnos; y también en ambientes digitales, donde la interacción sigue siendo parte del aprendizaje social.

Roca (2014) las define como “un conjunto de hábitos que nos permiten comunicarnos con los demás en forma eficaz, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien y conseguir que las otras personas no nos impidan lograr nuestros objetivos” (p. 9). A partir de esta definición, se

reconocen dimensiones claves como la asertividad, que implica comunicarse con claridad y respeto; la conversación, orientada a establecer vínculos significativos; y la autorregulación, relacionada con el control emocional y de conductas en situaciones sociales. Estas dimensiones son fundamentales para fomentar una convivencia armónica en el entorno escolar.

Desde una mirada funcional, Gresham y Elliott (1990) proponen que las habilidades sociales comprenden comportamientos aceptados por la sociedad que favorecen la interacción con pares y adultos, promoviendo la adaptación y el logro de objetivos tanto personales como académicos.

Gismero (2000), por su parte, amplía este concepto al incluir elementos cognitivos y emocionales, como la empatía, la capacidad de autorregularse y el conocimiento de normas contextuales. Esta autora plantea que la competencia social no se limita a las acciones visibles, sino que también requiere comprender cuándo, cómo y por qué actuar de determinada manera, según la situación y las personas involucradas.

Por tanto, se puede afirmar que las habilidades sociales se aprenden y se fortalecen en la relación con otros, reflejando la dimensión social del desarrollo humano. Comprender su evolución y su expresión desde la infancia, especialmente en contextos escolares, resulta esencial para orientar procesos educativos que incluyan no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional.

Finalmente, Roca (2014) señala que una persona socialmente hábil “busca su propio interés, pero también tiene en cuenta los sentimientos e intereses de los demás, en forma tal que consigamos un máximo de beneficio y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo” (p. 11). Este enfoque resalta la necesidad de fortalecer estas habilidades desde etapas tempranas, como medida preventiva ante problemáticas como el acoso escolar y como base para una convivencia más empática y saludable.

2.1.2 Relevancia del desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito educativo

Rebaque et al. (2019) señalan que “la construcción de una convivencia saludable implica necesariamente la comunicación, expresar lo que se siente, lo que se piensa, lo que se quiere, etc.” (p. 91). En este sentido, las habilidades sociales tienen un papel central en el contexto escolar, al contribuir directamente con la formación integral de los estudiantes. Estas habilidades resultan fundamentales para establecer relaciones positivas, resolver desacuerdos, expresar ideas de manera clara y controlar las propias emociones. Su presencia favorece tanto el aprendizaje como la convivencia y el clima emocional en las aulas (Monjas, 2000).

Desde un enfoque curricular, Bisquerra (2009) propone integrar las competencias socioemocionales como parte estructural del proceso educativo, ya que inciden de manera positiva en el rendimiento académico y la salud mental del alumnado. En este marco, habilidades como la

asertividad, la comunicación empática y la autorregulación permiten que los estudiantes se involucren con mayor confianza en las dinámicas escolares, colaboren con otros y gestionen sus emociones en diferentes contextos sociales.

Bandura (1987), desde su teoría del aprendizaje social, explica que muchas conductas sociales se aprenden a través de la observación de modelos cercanos. En el entorno escolar, esta dinámica se ve reflejada en las interacciones cotidianas entre compañeros y docentes. Al observar las consecuencias de determinadas conductas —especialmente aquellas que son reforzadas de manera positiva— los estudiantes tienden a incorporar dichos comportamientos como parte de su repertorio social.

Por otro lado, Goleman (1995) identifica las habilidades sociales como un componente esencial de la inteligencia emocional. En el ámbito educativo, su desarrollo favorece la comprensión emocional, la empatía y la convivencia respetuosa, elementos que resultan importantes para prevenir conflictos y fomentar el respeto por la diversidad.

Estudios como los de García y Magaz (2011) también han documentado esta relación, al evidenciar que los estudiantes que presentan un mayor nivel de habilidades sociales suelen adaptarse mejor al entorno escolar, tienden a tener menos conflictos y participan de forma activa en actividades de colaboración.

Considerando este panorama, la formación escolar requiere no solo enfocarse en el conocimiento académico, sino también en preparar a los estudiantes para interactuar de manera saludable en contextos cada vez más diversos. En este proceso, el desarrollo intencionado de habilidades sociales representa una oportunidad para construir comunidades educativas más inclusivas y empáticas.

2.1.3 Factores que influye en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales

Como manifiestan Rebaque et al. (2019), “las habilidades sociales no son algo innato, sino que se deben de adquirir, se deben de aprender y debemos trabajarlas al largo de nuestra vida para mantener nuestras relaciones personales (intra e inter) positivamente” (p. 89), por ello, estas capacidades en los niños no deben analizarse como un fenómeno lineal ni aislado. Este proceso no ocurre de manera lineal, sino que se va construyendo poco a poco, influido por factores personales y contextuales. Desde las primeras etapas de vida, dichos factores se combinan y dan forma a la manera en que cada persona aprende a relacionarse con los demás. En el ámbito escolar, estos factores cobran especial importancia porque es en la vida diaria del aula donde se ejercitan competencias sociales básicas como la asertividad, la conversación y la autorregulación emocional y conductual. Dichas habilidades se forman en la convivencia y se consolidan en el entorno social del aula, lo que implica

reconocer que pueden aplicarse en distintos comportamientos para favorecer su mejora (Valle, 2005, citado por Rebaque et al., 2019).

En esta etapa evolutiva, los estudiantes de educación primaria buscan mayor autonomía y muestran una creciente necesidad de reconocimiento social. En sus vivencias cotidianas enfrentan retos relacionales que exigen habilidades cada vez más complejas, como expresarse con claridad, respetar turnos, regular emociones intensas o resolver desacuerdos de manera respetuosa. Estos aprendizajes se construyen en la interacción diaria y se ven favorecidos por el acompañamiento recibido, los modelos que observan y las oportunidades que su entorno les brinda para practicar y fortalecer dichas competencias. El modelo ecológico del desarrollo humano, propuesto por Bronfenbrenner (1979), ayuda a comprender cómo distintos entornos —desde la familia hasta el contexto cultural más amplio— influyen en el aprendizaje social. La escuela, la familia y el grupo de pares son microsistemas esenciales en los que el niño participa de manera directa y constante. La calidad de estas interacciones y la coherencia entre los mensajes y normas que transmiten pueden favorecer o limitar el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la expresión de ideas y la empatía. Este enfoque resulta valioso porque destaca la influencia de factores estructurales, como las condiciones socioeconómicas o las normas institucionales, y de factores relacionales, vinculados a la comunicación, el afecto y el apoyo mutuo en los vínculos cercanos, los cuales, aunque a menudo se dan por sentados, impactan de manera concreta en el comportamiento social del estudiante.

De manera complementaria, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) ofrece aportes valiosos para comprender cómo los niños adquieren conductas sociales. Según este enfoque, gran parte de lo aprendido surge de la observación e imitación de modelos significativos. En el contexto escolar, los docentes, el personal de apoyo y otros adultos con quienes los estudiantes interactúan de forma frecuente, junto con sus compañeros, actúan como referentes clave. A través de estas observaciones, los niños no solo asimilan normas explícitas, sino también actitudes, estilos de comunicación y estrategias para resolver conflictos que forman parte de su entorno inmediato. Bandura (1987) añade a esta dinámica el concepto de *refuerzo vicario*, mediante el cual los estudiantes aprenden al observar las consecuencias que reciben otras personas por sus conductas. De esta manera, el aprendizaje indirecto se entiende como la capacidad de modificar o fortalecer la propia conducta sin necesidad de vivir directamente la experiencia, sino a partir de lo que ocurre en quienes les sirven de modelo.

No obstante, entre los enfoques contemporáneos, resalta el modelo de inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995), estrechamente relacionado con las dimensiones evaluadas en el Cuestionario de Habilidades Sociales Académicas (CHS-A), validado por Salas et al. (2020). Este instrumento organiza la competencia social académica en tres dimensiones clave: asertividad, conversación y autorregulación, las cuales se vinculan de manera directa con los componentes

centrales de la inteligencia emocional. Goleman plantea que, además de la capacidad cognitiva, las personas requieren competencias emocionales para actuar de manera adaptativa y eficaz en los distintos entornos sociales. Estas competencias incluyen el conocimiento de las propias emociones, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales propiamente dichas.

En el ámbito educativo, dichas competencias no solo favorecen la convivencia, sino que también potencian la participación activa, el pensamiento crítico y la construcción de vínculos significativos. La asertividad se asocia con la capacidad de expresar ideas, opiniones y emociones con respeto y claridad. La conversación implica escuchar de manera activa y sostener un intercambio significativo, condición fundamental en entornos colaborativos. Finalmente, la autorregulación no se limita al control de impulsos, sino que supone manejar conscientemente emociones intensas, tolerar la frustración y adaptarse con flexibilidad a normas sociales cambiantes.

Los aportes de Bronfenbrenner (1979), Bandura (1987) y Goleman (1995) brindan un aporte sólido para comprender el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia. El modelo ecológico de Bronfenbrenner sitúa este desarrollo en la interacción entre los distintos contextos o sistemas de vida es decir de la coherencia entre lo que experimenta en su hogar, las expectativas de la escuela y los valores sociales más amplios. Por su parte, Bandura explica los mecanismos por los que los niños adquieren conductas mediante la observación, la imitación y el refuerzo vicario observando las consecuencias que reciben los demás por determinadas conductas. A su vez, Goleman subraya la importancia de competencias emocionales y sociales específicas, estrechamente vinculadas con el instrumento de evaluación utilizado en esta investigación. En conjunto, estas perspectivas ofrecen un marco teórico útil para analizar las dimensiones de asertividad, conversación y autorregulación, y ponen de relieve la necesidad de promoverlas como parte esencial de la formación escolar.

2.1.4 Desarrollo de las habilidades sociales en la Educación Primaria

En el quinto grado, correspondiente a edades de 9 a 10 años, los estudiantes atraviesan un momento de evolución cognitiva y emocional que les permite ampliar la capacidad de tomar perspectiva, reflexionar sobre sus propias acciones y comprender normas sociales más complejas (Piaget, 1970a). De acuerdo con Erikson (1963), en esta etapa los niños experimentan el conflicto evolutivo denominado *laboriosidad versus inferioridad*, que se refiere a la necesidad de demostrar competencia y esfuerzo en las tareas escolares y sociales. Cuando sus logros son reconocidos y su participación en el grupo es valorada, desarrollan sentimientos de eficacia y autoestima; en cambio, la falta de reconocimiento o la comparación negativa con los demás puede generar sensaciones de incapacidad o inferioridad. En esta línea, Vygotsky (1979, citado por Carrera y Mazarrella, 2001) enfatiza que el aprendizaje y el desarrollo se producen en interacción con otros, lo que resalta el papel

fundamental de la escuela y del grupo de pares como escenarios donde los niños consolidan su autoestima y fortalecen sus habilidades sociales.

En este contexto, habilidades como la asertividad, la conversación empática y la autorregulación emocional se convierten en competencias necesarias y a la vez posibles de fortalecer. Los niños y niñas empiezan a tomar mayor conciencia de lo que sienten y piensan, junto con la necesidad de expresarse de manera clara y respetuosa. También desarrollan una capacidad creciente para ponerse en el lugar del otro, escuchar activamente y sostener diálogos colaborativos. No obstante, aún pueden reaccionar con impulsividad, mostrar frustración ante la corrección o tener dificultades para manejar desacuerdos, lo que evidencia la importancia del acompañamiento adulto, tanto en el hogar como en la escuela, como parte del proceso de aprendizaje social (Bandura, 1987).

En este sentido, el rol del docente resulta fundamental. No se limita a enseñar habilidades sociales desde un currículo explícito, sino que implica modelarlas en cada interacción diaria. La manera en que un maestro escucha, valida, corrige, reconoce o media un conflicto transmite más que simples instrucciones: educa con el ejemplo. Cuando los docentes establecen vínculos de confianza con sus estudiantes y estos se sienten vistos, comprendidos y aceptados, se generan las condiciones emocionales que permiten que el aprendizaje social se desarrolle. De hecho, la seguridad emocional suele constituir la base sobre la cual se construyen la autorregulación, la asertividad y la disposición al diálogo (Marina & Pellicer, 2004).

En la misma línea, la investigación pedagógica ha demostrado que intervenir de manera intencionada en el desarrollo de estas competencias sociales durante la Educación Primaria produce efectos duraderos. Monjas (2000) evidenció que el entrenamiento en habilidades de interacción social favorece no solo el clima del aula, sino también el rendimiento académico y la adaptación escolar. Del mismo modo, programas centrados en la inteligencia emocional y la convivencia han mostrado ser eficaces para prevenir el acoso, promover la inclusión y fortalecer vínculos respetuosos (Bisquerra, 2009).

En contextos escolares culturalmente diversos o bilingües, como el que enmarca esta investigación, el desarrollo de habilidades sociales adquiere un matiz particular. Comprender distintas normas comunicativas, adaptarse a variadas formas de expresión emocional y respetar códigos culturales diferentes supone tanto un reto como una oportunidad para ampliar la empatía, la flexibilidad cognitiva y el respeto hacia los demás. En estos escenarios, el trabajo en asertividad, autorregulación y conversación no solo favorece la convivencia, sino que también prepara a los estudiantes para desenvolverse en un mundo cada vez más interconectado (Salas et al., 2020).

Conocer cómo se manifiestan las habilidades sociales en estudiantes de primaria permite no solo comprender su situación actual, sino también orientar con mayor precisión la acción educativa. A través de un enfoque detallado, como el que plantean las dimensiones del CHS-A —asertividad,

conversación y autorregulación—, es posible identificar los aspectos que requieren mayor refuerzo. Esta aproximación específica facilita el diseño de intervenciones pedagógicas ajustadas a las necesidades reales del grupo y contribuye a fortalecer la formación integral de los estudiantes (valle, 2005, citado por Rebaque et al., 2019).

2.2 Dimensiones de las habilidades sociales

Las habilidades sociales pueden entenderse como un conjunto de comportamientos adquiridos que facilitan la interacción respetuosa y efectiva entre las personas. Su análisis puede abordarse desde diferentes perspectivas; sin embargo, en el ámbito educativo resulta especialmente útil la aproximación dimensional. Este enfoque consiste en descomponer la competencia social en componentes específicos —como la asertividad, la conversación o la autorregulación—, lo que permite evaluar con mayor precisión cada aspecto y diseñar intervenciones pedagógicas más focalizadas y eficaces.

Según Caballo (2007b) y Monjas (2020), este enfoque favorece tanto la evaluación como la intervención, ya que pone el acento en aspectos concretos del comportamiento social, como la expresión adecuada de emociones, la resolución de conflictos o el uso del lenguaje en las relaciones interpersonales. Desde una perspectiva más reciente, Bisquerra (2009) incorpora la competencia social como una de las dimensiones centrales de la educación emocional, destacando su estrecha relación con valores como la empatía, la colaboración y la convivencia pacífica.

En la misma dirección, Rodríguez y Montanero (2016), en un estudio publicado en la revista *Tarbiya*, proponen un modelo práctico para trabajar las habilidades sociales en el contexto escolar. Señalan que una intervención eficaz debe incluir dimensiones como la capacidad de expresar y reconocer sentimientos, formular y rechazar peticiones, aceptar críticas y ofrecer disculpas. Estas competencias resultan esenciales para construir relaciones saludables y prevenir conflictos. Su propuesta metodológica se basa en el entrenamiento explícito mediante dinámicas guiadas que promueven la reflexión y la interacción consciente entre los estudiantes.

En el caso de esta investigación, se adopta el enfoque de Salas et al. (2020) a través del Cuestionario de Habilidades Sociales Académicas (CHS-A). Este instrumento, diseñado específicamente para el ámbito escolar, organiza las habilidades sociales en tres dimensiones principales: asertividad, conversación y autorregulación emocional y conductual. Cada una de ellas representa una faceta esencial del comportamiento interpersonal y, en conjunto, permiten comprender cómo se configuran las relaciones sociales desde la infancia.

Estas dimensiones no solo facilitan la identificación del nivel de desarrollo social en los estudiantes, sino que también orientan la planificación de estrategias pedagógicas ajustadas a sus necesidades. En el contexto escolar, caracterizado por la interacción constante y la importancia del

respeto mutuo, resulta indispensable que docentes y equipos educativos reconozcan estas dimensiones y promuevan espacios que favorezcan su fortalecimiento.

A continuación, se presenta el fundamento teórico de las tres dimensiones que forman parte del estudio realizado.

2.2.1 Asertividad

Robredo (1995, citado por Gaeta y Galvanovskis, 2009) señala que el término “asertividad” proviene del latín *asserere* o *assertum*, cuyo sentido se relaciona con “afirmar” o “defender” (p. 404). Sin embargo, en el campo de las habilidades sociales este concepto no se limita a su raíz etimológica, sino que se entiende como una dimensión compleja que articula componentes emocionales, cognitivos y sociales de manera interdependiente.

Diversos enfoques interdisciplinarios coinciden en que la asertividad surge de la interacción de múltiples procesos. Un ejemplo de ello es el funcionamiento de las neuronas espejo, que posibilitan el aprendizaje de conductas observadas, como expresar un desacuerdo de manera respetuosa. A la vez, capacidades como la empatía y la teoría de la mente permiten anticipar el efecto emocional de lo que se comunica y, en consecuencia, ajustar el mensaje para evitar dañar al interlocutor.

Estos mecanismos se complementan con la autorregulación emocional, que contribuye al control de impulsos, y con las funciones ejecutivas, que permiten organizar lo que se desea comunicar y decidir cuándo y cómo hacerlo de manera adecuada. En conjunto, estos componentes configuran una habilidad que puede desarrollarse tanto mediante la enseñanza directa como a través del modelado. En este sentido, la asertividad no solo se aprende, sino que también se transmite al observarla en otros y practicarla en contextos reales que la requieren. Verla en acción —cuando alguien defiende sus ideas con firmeza y respeto— despierta en los demás la motivación por imitarla. Es en la escuela donde esta posibilidad adquiere mayor relevancia: en el aula, en el recreo o en la interacción cotidiana, los niños y niñas aprenden a expresarse, escuchar y negociar. Fomentar la asertividad desde la infancia resulta esencial, pues favorece el desarrollo de personas más autónomas, sensibles hacia los demás y capaces de establecer relaciones respetuosas y equilibradas.

2.2.1.1 Definición de asertividad. El concepto de asertividad comenzó a consolidarse en la psicología conductual durante las décadas de 1960 y 1970, aunque ya había sido señalado por Salter (1949), quien destacó que la libre expresión de pensamientos y emociones era fundamental para el bienestar psicológico. Posteriormente, autores como Smith (1975) y Alberti y Emmons (2008) favorecieron su difusión al presentarla como una habilidad interpersonal susceptible de desarrollarse mediante el entrenamiento, tanto en contextos terapéuticos como educativos.

Desde entonces, la asertividad se define como una habilidad social que permite expresar emociones, establecer límites y defender derechos con claridad y respeto, evitando conductas

agresivas o sumisas (Caballo, 2007a). En la escuela, esta forma de comunicación es especialmente relevante porque ofrece a los estudiantes recursos para relacionarse, resolver desacuerdos y participar en la vida del aula sin temor y de manera constructiva (Monjas, 2000; Goleman, 1995).

El Cuestionario de Habilidades Sociales Académicas (CHS-A), elaborado por Salas et al. (2020), reconoce la asertividad como una de las tres dimensiones centrales de la competencia social. Este instrumento valora en qué medida el estudiante expresa desacuerdos de manera respetuosa, sostiene sus ideas frente a figuras de autoridad y solicita ayuda cuando lo necesita. Estos comportamientos evidencian una comunicación clara y una actitud emocionalmente consciente, que favorecen la participación activa en el aula y el fortalecimiento del clima escolar.

2.2.1.2 Características de la persona asertiva. Una persona asertiva se caracteriza por expresar lo que piensa, siente o necesita con claridad, respeto y firmeza, sin vulnerar los derechos de los demás ni renunciar a los propios. Este estilo de comunicación favorece el entendimiento mutuo y contribuye a establecer relaciones más auténticas y equilibradas. Alberti y Emmons (2008) sostienen que la asertividad parte del reconocimiento del propio valor y se refleja en la capacidad de dialogar con seguridad, enfrentar conflictos y defender posturas sin adoptar actitudes agresivas o sumisas.

A su vez, Caballo (2007b) señala que esta competencia implica habilidades concretas como expresar emociones de forma adecuada, hacer valer los propios derechos, responder con equilibrio ante críticas y formular o rechazar peticiones cuando sea necesario.

Entre los rasgos observables de una persona asertiva destacan la confianza en sí misma, el manejo adecuado de sus emociones, el respeto hacia las opiniones de los demás, la disposición para resolver desacuerdos sin generar conflictos innecesarios y la capacidad de establecer límites personales con claridad y sin culpa. Desde la perspectiva evolutiva, Piaget (1970b) ubica a los niños y niñas de quinto grado —entre los 9 y 10 años— en la etapa de operaciones concretas. En este periodo, los estudiantes comienzan a ampliar su razonamiento lógico, a mostrar mayor empatía y a comprender mejor las normas sociales. En ese marco, la asertividad se manifiesta en conductas específicas: expresar desacuerdos de forma respetuosa, pedir ayuda, ofrecer disculpas, participar en dinámicas grupales y regular sus emociones.

En este marco, el CHS-A permite operacionalizar estas características en el contexto escolar al observar si el estudiante expresa desacuerdos sin agredir, formula peticiones con claridad o regula sus emociones durante la participación en actividades de grupo. Con el tiempo, la asertividad ha dejado de concebirse únicamente como un recurso terapéutico —enfocado en mejorar la expresión personal y el manejo de relaciones— para ser reconocida como una competencia clave en la educación. Hoy se entiende como un componente esencial de la formación socioemocional, con indicadores que pueden ser promovidos, fortalecidos y evaluados pedagógicamente en el aula.

2.2.2 Conversación

Dentro de las habilidades sociales, la conversación constituye una herramienta esencial para establecer relaciones, compartir ideas y aclarar malentendidos. En el ámbito escolar adquiere un valor particular, pues mediante el lenguaje los estudiantes no solo expresan lo que piensan, sino que también fortalecen vínculos, negocian significados y participan activamente en la vida del aula.

El Cuestionario de Habilidades Sociales Académicas (CHS-A), validado por Salas et al. (2020), reconoce la conversación como una de sus tres dimensiones principales. Se define como la capacidad del estudiante para mantener intercambios verbales claros, respetuosos y coherentes, tanto con sus compañeros como con los adultos. Comprende expresar ideas de manera comprensible, conservar la continuidad del diálogo, escuchar con atención y responder de forma pertinente a lo que el interlocutor plantea.

En la dinámica diaria del aula, esta habilidad se refuerza cuando los estudiantes participan en discusiones grupales, exponen sus ideas o atienden con interés a lo que comparten sus compañeros. Promover la conversación como competencia social ayuda a mejorar el clima escolar, favorece la integración y contribuye a prevenir situaciones de aislamiento o conflicto.

2.2.2.1 Definición de conversación. La conversación, entendida como habilidad social, no se limita a turnarse para hablar o a intercambiar información. Implica un proceso de construcción conjunta del sentido, en el que intervienen factores como la claridad en la expresión, la coherencia temática, la atención al interlocutor y el respeto mutuo. Esta competencia supone tanto comunicar lo que se piensa como mostrar disposición para escuchar, adaptarse al otro y mantener un diálogo abierto.

Desde el enfoque del Cuestionario de Habilidades Sociales Académicas (CHS-A), Salas et al. (2020) definen esta dimensión como la capacidad del estudiante para desenvolverse de manera adecuada en situaciones de intercambio verbal, comprendiendo lo que comunica el otro y respondiendo en consecuencia. El instrumento contempla conductas observables como iniciar una charla, integrarse en una conversación grupal, sostener el tema sin desviarse y concluir la interacción en el momento oportuno.

Estas experiencias favorecen no solo el desarrollo de la competencia lingüística, sino también la empatía, la escucha activa y la autorregulación emocional. Por ello, trabajar esta habilidad en la escuela contribuye a mejorar la comunicación interpersonal, reforzar los vínculos sociales y promover un clima de convivencia más positivo en el grupo.

2.2.2.2 La escucha activa y la empatía en la conversación. En la conversación, escuchar no significa solo percibir sonidos, sino implicarse de manera activa en lo que el otro comunica. Mientras que oír se asocia a un acto pasivo ligado a la percepción auditiva, escuchar requiere una disposición consciente para atender, interpretar y establecer conexión con el interlocutor. La escucha activa supone captar no solo las palabras, sino también las emociones que las acompañan, y responder con sensibilidad ante ellas.

Esta diferencia adquiere especial relevancia en la escuela, donde la calidad de los vínculos — tanto entre estudiantes como entre estos y sus docentes— depende en gran medida de la actitud con la que se escucha. Una conversación efectiva exige una disposición genuina para comprender al otro, lo que implica una escucha atenta y afectiva.

Escuchar activamente supone atender al contenido del mensaje, reconocer el estado emocional de quien lo emite y mostrar empatía en la respuesta. También implica conectar con la experiencia del interlocutor, captar sus matices emocionales reaccionando con sensibilidad y tacto. De este modo, la conversación no se entiende solo como un intercambio de ideas, sino como una ocasión para fortalecer la relación entre las personas y establecer vínculos entre ellas. Según Goleman (1995), la capacidad de identificar y responder a las emociones de los demás es un componente central de la inteligencia emocional y un fundamento para construir vínculos respetuosos, colaborativos y significativos.

2.2.3 Autorregulación

La autorregulación es una de las competencias centrales del desarrollo socioemocional y académico, especialmente durante los años de la Educación Primaria. Implica que el estudiante sea capaz de controlar sus impulsos, manejar sus emociones, ajustar su conducta frente a distintas situaciones y planificar sus respuestas de acuerdo con el contexto.

En la vida escolar, esta capacidad resulta decisiva porque ayuda a enfrentar situaciones comunes como esperar el turno, seguir instrucciones, adaptarse a cambios imprevistos o perseverar en tareas que requieren esfuerzo. También se refleja en la posibilidad de manejar la frustración y encontrar estrategias para mantener la calma en momentos de tensión.

Desde el marco teórico del Cuestionario de Habilidades Sociales Académicas (CHS-A), validado por Salas et al. (2020), la autorregulación se entiende como la capacidad del estudiante para orientar su comportamiento de manera adecuada tanto en los contextos sociales como en los académicos. Esta dimensión integra dos componentes estrechamente relacionados: la regulación emocional, que permite reconocer y canalizar las propias emociones, y la regulación conductual, que se manifiesta en el autocontrol y la flexibilidad de la acción. Ambos aspectos pueden potenciarse mediante la convivencia diaria, el ejemplo de adultos significativos y el acompañamiento cercano de los docentes.

2.2.3.1 Definición de autorregulación. La autorregulación se entiende como la capacidad de una persona para gestionar sus pensamientos, emociones y conductas, orientándolos hacia metas personales o colectivas (Goleman, 1995; Zimmerman, 2000). Implica actuar con intención, revisar las propias reacciones y tomar decisiones que favorezcan el bienestar individual y la convivencia con los demás.

Desde la neuroeducación, se ha señalado que esta capacidad está ligada al desarrollo de la corteza prefrontal, área del cerebro que regula funciones como el control de impulsos, la toma de decisiones y la planificación (Tokuhamma-Espinosa, 2011). Esta relación entre el cerebro y la conducta explica por qué en quinto grado los estudiantes pueden reaccionar con impulsividad o mostrar dificultades para manejar la frustración, y al mismo tiempo, por qué esta etapa es propicia para trabajar de manera intencionada en el fortalecimiento de esta competencia.

En el aula, el desarrollo de la autorregulación puede promoverse mediante estrategias pedagógicas específicas. Entre ellas se encuentran el entrenamiento en resolución de conflictos, la práctica de rutinas emocionales como el “semáforo de la calma”, las actividades guiadas de reconocimiento emocional, la organización de rincones de autorregulación y la intervención oportuna del docente ante situaciones de tensión. Cuando estas acciones se aplican con continuidad, facilitan que los estudiantes reconozcan lo que sienten, valoren distintas opciones de respuesta y comiencen a actuar de manera más reflexiva y adaptativa (Bisquerra, 2009; Goleman, 1995).

2.2.3.2 Estrategias para el control o autorregulación de emociones. En el aula, las estrategias de autorregulación se evidencian cuando un estudiante reconoce sus emociones y controla sus reacciones ante situaciones que pueden generar ansiedad, enojo o entusiasmo excesivo. También se reflejan en la constancia y la perseverancia al afrontar tareas que requieren esfuerzo o que provocan cierta frustración. Entre las prácticas más relevantes se encuentran:

- La conciencia emocional: identificar lo que se siente y comprender su causa.
- El autocontrol: manejar los impulsos y adecuar la conducta al contexto.
- La automotivación: mantener el esfuerzo y la atención para alcanzar metas personales.
- La toma de decisiones responsables: elegir acciones considerando sus consecuencias.

De acuerdo con Goleman (1995), estos componentes forman parte de la inteligencia emocional y, cuando se trabajan intencionalmente en la escuela, contribuyen tanto a la convivencia como al rendimiento académico y al bienestar de los estudiantes. El rol del docente es clave en este proceso: actúa como guía y modelo de comportamiento autorregulado, y además ofrece retroalimentación emocional. Acompañar al estudiante en la identificación de lo que siente y brindarle orientaciones claras y empáticas le ayuda a construir esquemas internos de regulación aplicables en distintos contextos. Estas formas de aprendizaje se concretan en acciones cotidianas, como hacer una

pausa para respirar antes de responder, pedir apoyo cuando aparece la frustración o tomar distancia de una situación para recuperar la calma. Con el tiempo, estas estrategias pueden incorporarse de manera automática y ser utilizadas con mayor autonomía.

Para que un niño o niña tome decisiones acertadas en la vida escolar, primero necesita regular sus emociones y controlar sus impulsos. Esto implica detenerse un momento, calmarse y evaluar alternativas antes de actuar. Así, la autorregulación se vincula estrechamente con la toma de decisiones responsables.

En la práctica, esta relación se observa cuando un estudiante, ante la frustración, opta por pedir ayuda o expresar su malestar con respeto. En estos casos se aprecia cómo ambas competencias se integran de manera efectiva. Autores como Goleman (1995) y Zins et al. (2004) coinciden en que la autorregulación emocional constituye la base para decisiones sociales responsables, lo que refuerza su valor pedagógico y su papel en la convivencia escolar.

En conjunto, las tres dimensiones analizadas —asertividad, conversación y autorregulación— ofrecen una visión integral de las habilidades sociales que los estudiantes ponen en práctica en su vida escolar. La asertividad permite expresar ideas y defender derechos con respeto; la conversación favorece la construcción de vínculos y el intercambio significativo; y la autorregulación ayuda a manejar emociones y conductas en contextos de interacción. Estas competencias, al ser trabajadas de forma sistemática en la escuela, no solo fortalecen la convivencia y la inclusión, sino que también crean las condiciones para un aprendizaje más participativo y reflexivo (Salas et al., 2020; Goleman, 1995; Bisquerra, 2009). De este modo, el reconocimiento y la promoción de estas dimensiones se convierten en un eje pedagógico fundamental para acompañar el desarrollo socioemocional y académico de los niños y niñas de primaria.

Capítulo 3. Metodología de la investigación

3.1 Tipo de investigación

Este estudio se fundamenta en el paradigma positivista, el cual sostiene que el conocimiento se adquiere a través de la observación y el análisis de la realidad objetiva (Hernández et al., 2018). Desde esta perspectiva, la investigación se basa en la recolección y análisis de datos cuantificables para describir fenómenos educativos de manera estructurada y sistemática.

El objetivo de este estudio es identificar las habilidades sociales que predominan en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de un colegio bilingüe del distrito de La Molina, Lima – 2025. En relación con el diseño, la investigación este es de tipo transeccional con enfoque no experimental, dado que se recolectarán datos en un solo momento para describir las habilidades sociales predominantes en los estudiantes de 5.° grado de primaria. Bisquerra et al. (2005) mencionan que dentro de los diseños no experimentales se incluyen los estudios ex post-facto, en los cuales no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos después de haber ocurrido. Estos estudios son útiles cuando no es posible o ético manipular las variables de estudio, tal y como se contempla en la presente investigación.

3.2 Población y muestra

La población estuvo conformada por 96 estudiantes de 5.° grado de Educación Primaria de un colegio bilingüe del distrito de La Molina, Lima. La elección de esta población se justifica en función de la viabilidad del estudio y la pertinencia del objetivo planteado, toda vez que permite examinar con precisión las habilidades sociales predominantes en este grupo etario dentro del contexto bilingüe en el que se desarrollan.

Por otro lado, la selección de la muestra se realizó mediante el modelo de muestreo no probabilístico por conveniencia, este procedimiento selecciona a los participantes según criterios específicos para representar, en la medida de lo posible, a la población estudiada. Sin embargo, al no ser aleatorio, sus resultados no pueden generalizarse a toda la población (Hernández y Carpio, 2019). Esto implica que los hallazgos reflejan solo a la muestra analizada. A pesar de ello, es un método valioso en estudios exploratorios o cualitativos, permitiendo profundizar en casos específicos.

En la Tabla 1, se especifica la población y la muestra seleccionada para su participación en el presente estudio.

Tabla 1*Población y muestra de estudio*

| Contexto de estudio | Sujetos | Población | Muestra |
|--|--|-----------|---------|
| Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln | Estudiantes de 5.º grado del nivel de Primaria | 96 | |
| Total | | 96 | 96 |

Nota. Información tomada de la Plataforma SIAGIE

3.3 Diseño de la investigación

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño transeccional descriptivo, empleando la técnica de encuesta como principal estrategia metodológica. Esta elección metodológica resultó pertinente al buscar un diagnóstico puntual sobre las habilidades sociales de los estudiantes, recogiendo información en un único momento del año escolar. Tal como plantea Briones (1985), este tipo de diseño permite captar una “fotografía instantánea” de la realidad educativa, sin intervenir en ella, lo que asegura un mayor respeto por el contexto natural en el que se desenvuelven los participantes.

En el caso específico del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln, este enfoque permitió observar tendencias y comportamientos en los alumnos de 5.º grado sin alterar las dinámicas propias del aula. De este modo, fue posible describir de forma objetiva las dimensiones evaluadas (asertividad, conversación y autorregulación), generando evidencia útil para la toma de decisiones pedagógicas. En la Tabla 2, se detallan las etapas del diseño de investigación:

Tabla 2*Etapas del diseño de investigación*

| Fase | Descripción |
|--------------------------|---|
| 1 Selección de objetivos | Uno de los primeros pasos en el desarrollo de este estudio fue la formulación de los objetivos generales y específicos, los cuales se definieron en coherencia con la variable principal y sus respectivas dimensiones. Establecer estos objetivos permitió dar dirección al proceso investigativo centrado en las habilidades sociales de los estudiantes, así como delimitar con claridad el enfoque del análisis. De este modo, se aseguró que las preguntas planteadas pudieran ser respondidas de forma organizada y consistente con el propósito del estudio. |

| | | |
|---|-----------------------------------|--|
| 2 | Concreción de la información | La información recolectada fue organizada y resumida considerando su pertinencia para los propósitos del estudio, lo que permitió establecer vínculos entre los datos encontrados y los objetivos definidos. Este proceso resultó clave para dar forma al marco teórico y conceptual que sustenta la investigación. |
| 3 | Definición de la población objeto | Se identificó y seleccionó a los estudiantes de 5.º grado de primaria de un colegio bilingüe del distrito de La Molina, Lima, como la población objetivo del estudio. La elección de grupo humano se debe a su relevancia en la investigación, ya que permite analizar el desarrollo de habilidades sociales en un contexto educativo bilingüe. |
| 4 | Selección de la muestra | Luego de determinar la población, se procedió a seleccionar el número preciso de participantes; para ello se aplicó el muestreo no probabilístico de tipo intencional, quedando constituida por 96 estudiantes que cursan el quinto grado de primaria del contexto ya mencionado. |
| 5 | Disposición de los recursos | Para la ejecución de la investigación en el contexto del Colegio Peruano Norteamericano se recurrió al diálogo con las instancias respectivas para compartir la relevancia de la investigación y contar con las facilidades, recursos y autorizaciones respectivas para el trabajo con los estudiantes, las mismas que fueron otorgadas. Asimismo, se contó con la disponibilidad de recursos digitales y plataformas, específicamente, la generadora de Formularios en línea, para la digitación y aplicación del cuestionario. |
| 6 | Elección instrumento | Se optó por el Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A), el cual que permite evaluar de manera integral las habilidades sociales en tres dimensiones: (1) asertividad, (2) conversación (3) autorregulación. Su idoneidad radica en su validación psicométrica y su aplicabilidad en el ámbito educativo. |
| 7 | Aplicación del cuestionario | El instrumento seleccionado en primera instancia en formato digital Word, fue llevado a Formulario Google para una aplicación virtual rápida y efectiva. El instrumento contenía las instrucciones y el objetivo de su aplicación, así como la escala tipo Likert según el parámetro (o número) que indicaba cinco categorías: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre y (5) Siempre. El cuestionario |

| | | |
|----|---|---|
| | | estuvo conformado por 17 ítems organizados según las dimensiones a evaluar. |
| 8 | Codificación, sistematización y análisis de datos | Gracias a la aplicación del software SPSS versión 25, se procedió a codificar los resultados y sistematizar la información para la generación de las tablas estadísticas y los gráficos que ilustraban tales datos, insumos que fueron llevados al capítulo de resultados para ser analizados e interpretados. |
| 9 | Análisis los resultados | Contando con el insumo informativo de los datos consignados en las tablas y figuras, se procedió a analizar los resultados estadísticos, mediante la lectura de las frecuencias y porcentajes con las que se midieron las habilidades sociales de los estudiantes de 5.º grado de Primaria más requeridas en el contexto académico. |
| 10 | Elaboración del informe | Se estructuró la información obtenida en un informe constituido en cuatro capítulos, de manera que el proceso de investigación y los hallazgos se sistematicen secuencial y pertinentemente. Asimismo, se analizan en relación con la literatura revisada, formulando recomendaciones para futuras investigaciones. Además de documentar el proceso y resultados, el informe ofrece aportes valiosos para la comunidad educativa y futuras investigaciones sobre el desarrollo de habilidades sociales en Educación Primaria. |

Nota. Elaboración propia

3.4 Variables y dimensiones de la investigación

El estudio se enfoca en la variable habilidades sociales y esta se disgrega en tres dimensiones, las cuales se explicitan en la Tabla 3.

Tabla 3

Variable y dimensiones de la investigación

| Variable | Dimensiones |
|----------------------|-------------------|
| Habilidades Sociales | - Asertividad |
| | - Conversación |
| | - Autorregulación |

Nota. Elaboración propia.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Con el fin de obtener los datos necesarios para este estudio, se empleó la técnica de la encuesta mediante un cuestionario estructurado en escala tipo Likert, aplicado de forma digital a través de un Formulario Google. Esta herramienta fue diseñada para medir las habilidades sociales de los estudiantes de 5.º grado de Educación Primaria. El uso del cuestionario como técnica de recolección de datos es ampliamente reconocido en la investigación científica, ya que permite obtener información de manera organizada, sistemática y comparable (Hernández & Duana, 2020).

El instrumento seleccionado fue validado mediante el juicio de expertos, un procedimiento que permitió asegurar su adecuación al contexto educativo y a las características del grupo participante. La participación de profesionales con formación especializada en educación y psicología fue determinante para ajustar la redacción de algunos ítems y asegurar su claridad terminológica, facilitando así su comprensión por parte de los estudiantes.

Esta etapa de validación se sustenta teóricamente en el enfoque planteado por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), quienes afirman que “la validez de contenido de un instrumento depende de la revisión sistemática realizada por expertos en la temática, quienes determinan la representatividad y pertinencia de los ítems en relación con el constructo que se desea medir” (p. 30). Desde esta perspectiva, el trabajo con especialistas no solo aportó rigor técnico, sino que también fortaleció la coherencia entre el cuestionario aplicado y las habilidades sociales que se pretendían evaluar.

Los resultados obtenidos con esta técnica de validación se pueden observar en la Tabla 4, a continuación, se presenta:

Tabla 4

Resultados de la validación mediante la técnica de juicio de expertos

| Experto | Promedio de validación |
|-----------|------------------------|
| Experto 1 | 1,0 |
| Experto 2 | 1,0 |
| Experto 3 | 1,0 |
| Total | 1,0 |

Nota. Elaboración propia

Como se aprecia, la calificación que los expertos le asignan al instrumento es de 1, lo cual acredita un nivel de confiabilidad Muy buena, según los criterios y medidas de la ficha de evaluación mediante la técnica del juicio de expertos (ver Anexo B).

El instrumento de cuestionario que se aplicó muestra una confiabilidad medida a través del alfa de Cronbach, técnica a la que también fue sometido el cuestionario.

Tabla 5

Análisis de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,722 | 15 |

Nota. Elaboración propia a partir del software SPSS.

Como puede observarse en la tabla 5, el instrumento es confiable debido a que el valor supera el 0,70 correspondiente al valor positivo de confiabilidad.

En la Tabla 6, se especifican las dimensiones e ítems que formaron parte del contenido del instrumento de investigación.

Tabla 6

Dimensiones e ítems del instrumento de investigación

| Dimensiones | Ítems |
|----------------|--|
| – Asertividad | <ul style="list-style-type: none"> – Si alguien me interrumpe cuando estoy hablando, soy capaz de pedirle que me deje terminar. – Puedo hacer presentaciones frente a mis compañeros sin ponerme nervioso. – Si en un grupo de personas conocidas estoy en desacuerdo con la mayoría, puedo expresar mi opinión. – Si me interesa un tema de la clase, me acerco a conversar con el profesor. – Si un amigo hace algo que me molesta, se lo hago saber. – Si un profesor dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me atrevo a darle mi opinión. |
| – Conversación | <ul style="list-style-type: none"> – En un grupo de personas desconocidas, me siento cómodo y puedo conversar normalmente. – Aunque esté con personas conocidas, me cuesta integrarme a las conversaciones. – Me cuesta terminar las conversaciones y en general me quedo esperando a que otros lo hagan. – Evito acercarme a hablar con personas que parecen muy distintas a mí. |

| Dimensiones | Ítems |
|-------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> – Aunque necesite alguna información evito preguntar a desconocidos. – Cuando estoy con una persona que acabo de conocer, me cuesta mantener una conversación |
| | <ul style="list-style-type: none"> – Si hice sentir mal a un compañero le ofrezco disculpas. – Si un profesor me llama la atención, reacciono de forma respetuosa. |
| – Autorregulación | <ul style="list-style-type: none"> – Si un compañero me critica por algo, reacciono mal. – Cuando un compañero se siente mal, trato de apoyarlo. – Soy capaz de tomar las bromas de mis compañeros con actitud positiva y sin molestarme por ellas. |

Nota. Elaboración propia.

3.6 Procedimiento de análisis e interpretación de resultados

El análisis e interpretación de los resultados es una etapa esencial en la investigación porque su operativización permite transformar los datos recolectados en información significativa para responder a la pregunta de investigación. En este estudio, se empleará un enfoque cuantitativo para organizar, procesar y analizar los datos obtenidos mediante el Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A).

A continuación, se detallan los procedimientos específicos para el tratamiento de los datos:

a. Organización y preparación de datos

En primer lugar, se recopilarán y revisarán los cuestionarios aplicados a los 96 estudiantes de 5.º grado de Educación Primaria, asegurando que estén correctamente diligenciados y sin omisiones que puedan afectar la validez de los resultados. Posteriormente, los datos serán ingresados en una base estructurada en un software estadístico (como SPSS o Excel), lo que permitirá su organización de acuerdo con las dimensiones evaluadas: Asertividad, Conversación y Autorregulación.

b. Análisis estadístico

Para interpretar los resultados obtenidos en este estudio, se recurrió al uso de estadísticas descriptivas tales como frecuencias, porcentajes, promedios y desviaciones estándar. Estas herramientas permitieron identificar las características más frecuentes en cada una de las dimensiones evaluadas (asertividad, conversación y autorregulación), así como establecer comparaciones que ayudaron a reconocer cuáles habilidades sociales están más desarrolladas entre los estudiantes de 5.º grado.

El análisis se realizó de manera ordenada y rigurosa, incorporando gráficos y tablas que facilitaron una presentación clara y accesible de los datos. Los hallazgos fueron interpretados en relación con el marco teórico y con estudios previos, lo que permitió extraer conclusiones contextualizadas y pertinentes para la realidad del colegio. Esta integración entre resultados empíricos y fundamentos conceptuales sirvió de base para proponer recomendaciones orientadas a fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.



Capítulo 4. Resultados de la investigación

Este capítulo presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recogidos sobre las habilidades sociales de los estudiantes de quinto grado de Educación Primaria pertenecientes a la institución educativa seleccionada. Los hallazgos permiten conocer el nivel alcanzado en cada una de las dimensiones evaluadas, ofreciendo así una visión amplia sobre el estado actual de la convivencia y las dinámicas de interacción dentro del aula y del entorno escolar.

A través de tablas, figuras y descripciones analíticas, se exponen las principales tendencias y patrones identificados en los datos, lo que facilita una interpretación sólida de la información recolectada mediante el cuestionario CHS-A. El análisis de los resultados se estructura en función de los objetivos específicos de la investigación y constituye una base sustancial para ser contrastada con los referentes teóricos y los antecedentes empíricos revisados en capítulos anteriores.

La información se organiza en tres secciones: los datos sociodemográficos, los resultados específicos correspondientes a cada dimensión del cuestionario, y un apartado final con los resultados generales. Posteriormente, se presenta la discusión crítica de los hallazgos a la luz del marco conceptual del estudio.

4.1 Resultados de las variables sociodemográficas

En esta sección se presentan los datos sociodemográficos de los estudiantes participantes, con el propósito de caracterizar la muestra y contextualizar los resultados posteriores. Se consideraron dos variables principales: el sexo y la edad de los niños del 5.º grado de Educación Primaria. Esta información permite comprender mejor el perfil general de los estudiantes evaluados, así como identificar posibles patrones relacionados con el desarrollo de sus habilidades sociales.

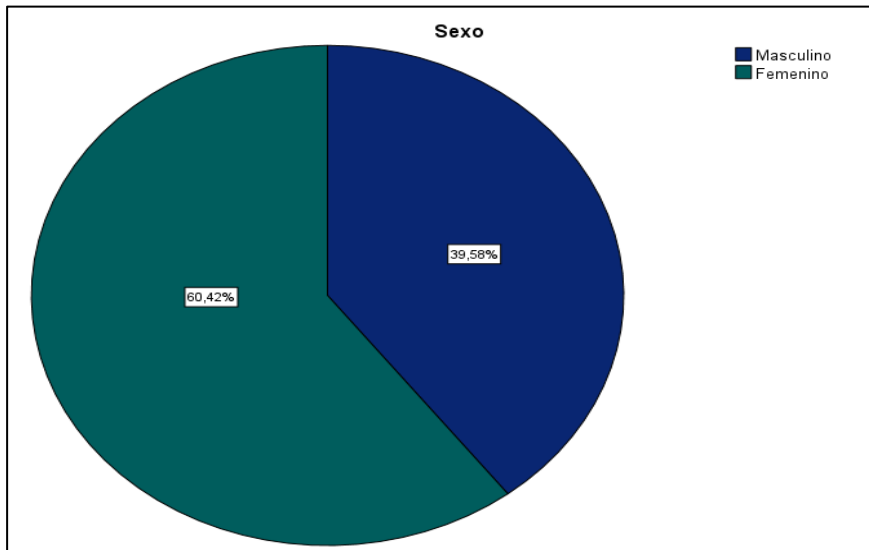
4.1.1 Resultados Sexo de los niños participantes

Tabla 7

Sexo de la muestra de participantes

| Sexo | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Masculino | 38 | 39,6 |
| Femenino | 58 | 60,4 |
| Total | 96 | 100,0 |

Nota. Elaboración propia

Figura 1*Sexo de la muestra de participantes**Nota.* Elaboración propia

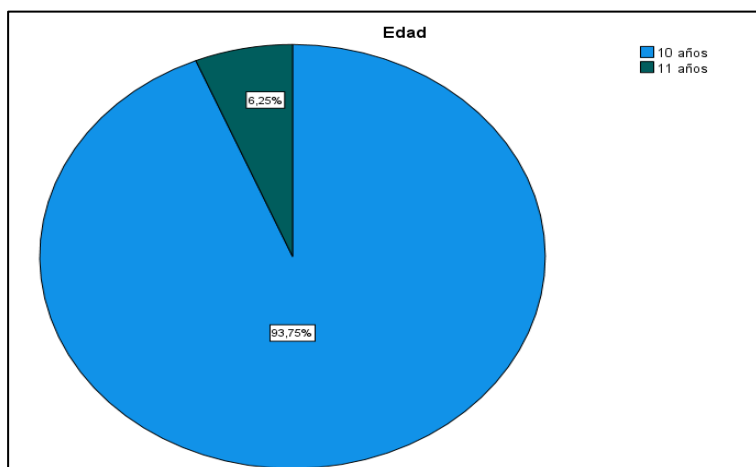
En la Tabla 7 y Figura ,1 se evidencia que participaron un total de 96 estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria. De este total, el 39,6 % (n=38) corresponde al sexo masculino, mientras que el 60,4 % (n=58) corresponde al sexo femenino. Esta distribución muestra una mayor participación de niñas en el estudio.

4.1.2 Resultados de la edad de los niños participantes

Tabla 8*Edad de la muestra de participantes*

| Edad | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| 10 años | 90 | 93,8 |
| 11 años | 6 | 6,3 |
| Total | 96 | 100,0 |

Nota. Elaboración propia

Figura 2*Edad de la muestra de participantes**Nota.* Elaboración propia

Respecto a la edad, la mayoría de los estudiantes tiene 10 años (93,8 %, n=90), mientras que un menor porcentaje, el 6,3 % (n=6), tiene 11 años. Esto evidencia que los estudiantes se encuentran dentro del rango de edad esperado para el grado escolar evaluado.

4.2 Resultados de las habilidades sociales de los estudiantes del 5° grado de educación primaria

Con el objetivo de identificar las habilidades sociales predominantes, se evaluaron tres dimensiones: Asertividad, Conversación y Autorregulación, las cuales fueron evaluados mediante la escala: Siempre (S), Casi siempre (CS), A veces (AV), Casi nunca (CN) y Nunca (N). Los resultados se detallan a continuación.

4.2.1 Resultados de la dimensión Asertividad

La asertividad es una habilidad social esencial que permite a los niños expresar sus opiniones, deseos y sentimientos de manera clara, directa y respetuosa, sin vulnerar los derechos de los demás. En esta dimensión se evalúa la capacidad de los estudiantes para defender sus puntos de vista, comunicar desacuerdos, expresar emociones personales y manejar situaciones sociales que requieren iniciativa o firmeza. Su desarrollo contribuye a establecer relaciones interpersonales saludables y prevenir conductas pasivas o agresivas.

Tabla 9*Dimensión Asertividad*

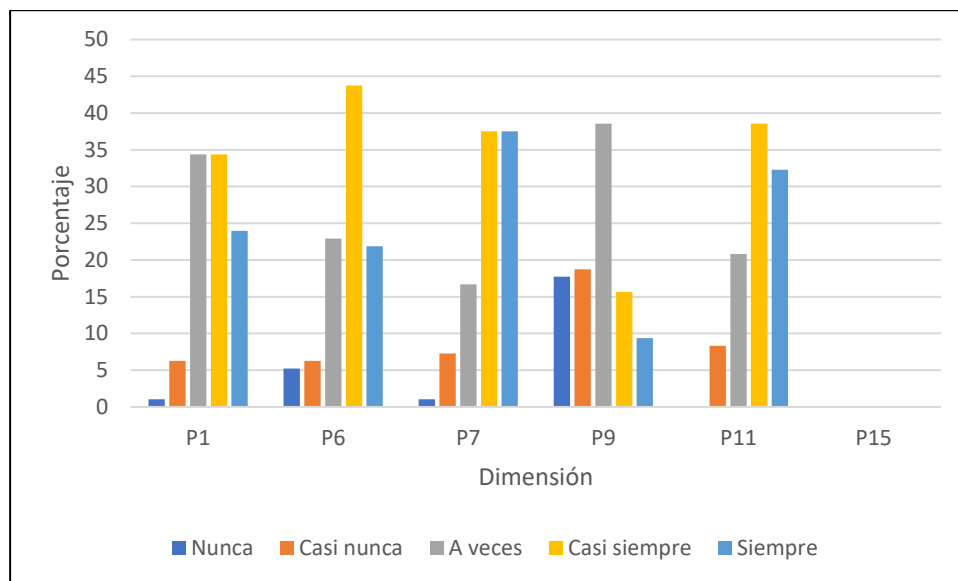
| Ítems | N | CN | AV | CS | S |
|---|------|------|-------|-------|-------|
| 1. Si alguien me interrumpe cuando estoy hablando, soy capaz de pedirle que me deje terminar. | 1,04 | 6,25 | 34,38 | 34,38 | 23,96 |

| Ítems | N | CN | AV | CS | S |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| 6. Puedo hacer presentaciones frente a mis compañeros sin ponerme nervioso (a). | 5,21 | 6,25 | 22,92 | 43,75 | 21,88 |
| 7. Si en un grupo de personas conocidas estoy en desacuerdo con la mayoría, puedo expresar mi opinión. | 1,04 | 7,29 | 16,67 | 37,50 | 37,50 |
| 9. Si me interesa un tema de la clase, me acerco a conversar con el profesor. | 17,71 | 18,75 | 38,54 | 15,63 | 9,38 |
| 11. Si un amigo hace algo que me molesta, se lo hago saber. | 0,00 | 8,33 | 20,83 | 38,54 | 32,29 |
| 15. Si un profesor dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me atrevo a darle mi opinión. | 18,75 | 23,96 | 35,42 | 9,38 | 12,50 |

Nota. Elaboración propia

Figura 3

Dimensión Asertividad



Nota. Elaboración propia

Los resultados en la Tabla 9 y Figura 3 indican que, en la dimensión de Asertividad, los estudiantes presentan respuestas mayoritariamente distribuidas entre las opciones "A veces", "Casi siempre" y "Siempre". Por ejemplo, el 75 % manifestó que, siempre y casi siempre, puede expresar su opinión, aunque esté en desacuerdo con la mayoría (ítem 7), mientras que un 70,83 % señaló que, casi siempre y siempre puede hacer saber a un amigo cuando algo le molesta (ítem 11). Sin embargo,

también se observan debilidades en ítems como el número 15, donde solo el 78,13 % manifestó que, a veces, casi nunca y nunca se atreve a dar su opinión si no está de acuerdo con un profesor. Respecto del ítem 9, se observa que un 75 % de niños, a veces, casi nunca y nunca, se acerca a conversar con un profesor si algún tema le interesa, siendo muestra de la poca llegada que los estudiantes tienen con sus maestros respecto de la habilidad asertividad para entablar comunicación con ellos.

Estos resultados reflejan que, si bien hay un desarrollo medio de la asertividad en diversas situaciones, existen aspectos específicos de la asertividad que requieren énfasis como parte del fortalecimiento de la parte socioemocional de los estudiantes.

4.2.2 Resultados de la dimensión Conversación

La dimensión de conversación está relacionada con la capacidad de los estudiantes para iniciar, mantener y finalizar interacciones verbales con otros. Implica habilidades como integrarse a una conversación, hacer preguntas, escuchar activamente y adaptarse al interlocutor. Evaluar esta dimensión permite comprender el nivel de desenvolvimiento de los niños en contextos sociales cotidianos, su nivel de confianza para interactuar con pares y adultos, así como posibles dificultades en la comunicación verbal.

Adicional a lo anterior, la dimensión de conversación se refiere a la competencia comunicativa que poseen los estudiantes para entablar, sostener y concluir intercambios verbales de manera coherente y efectiva con otras personas. Esta habilidad no solo implica la capacidad de iniciar un diálogo, sino también de participar activamente mediante preguntas pertinentes, respuestas adecuadas, escucha atenta y adaptación al tono, ritmo y contenido del interlocutor. Además, considera la habilidad para integrarse de forma espontánea a conversaciones grupales o individuales, mostrando interés y respeto por las intervenciones ajenas. La evaluación de esta dimensión resulta fundamental para identificar el grado de seguridad y autonomía que los niños manifiestan al interactuar en distintos entornos sociales, ya sea con sus compañeros o con adultos.

Tabla 10

Dimensión Conversación

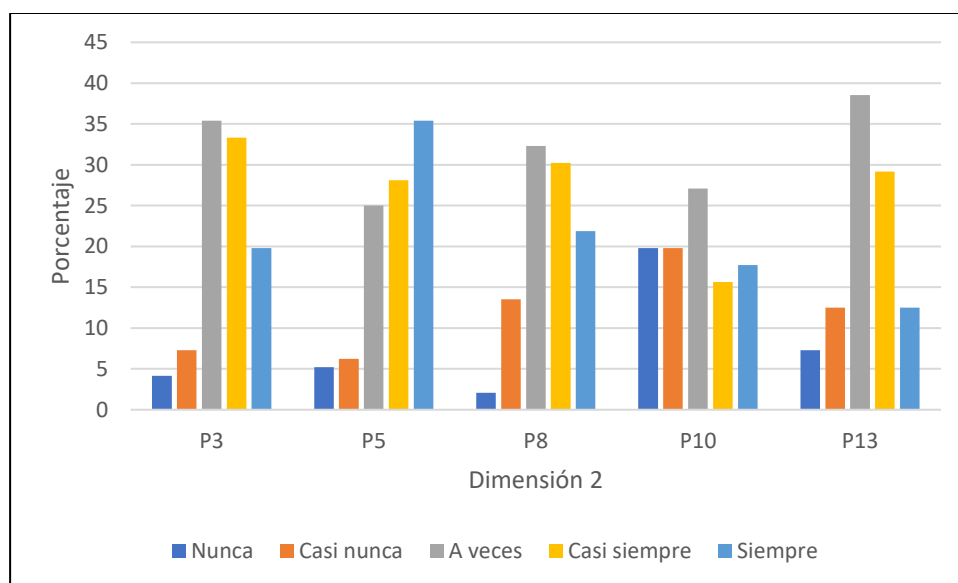
| Ítems | N | CN | AV | CS | S |
|--|------|-------|-------|-------|-------|
| 3. Aunque esté con personas conocidas, me cuesta integrarme a las conversaciones. | 4,17 | 7,29 | 35,42 | 33,33 | 19,79 |
| 5. Me cuesta terminar las conversaciones y en general me quedo esperando a que otros lo hagan. | 5,21 | 6,25 | 25,00 | 28,13 | 35,42 |
| 8. Evito acercarme a hablar con personas que parecen muy distintas a mí. | 2,08 | 13,54 | 32,29 | 30,21 | 21,88 |

| | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| 10. Aunque necesite alguna información evito preguntar a desconocidos. | 19,79 | 19,79 | 27,08 | 15,63 | 17,71 |
| 13. Cuando estoy con una persona que acabo de conocer, me cuesta mantener una conversación. | 7,29 | 12,50 | 38,54 | 29,17 | 12,50 |

Nota. Elaboración propia

Figura 4

Dimensión Conversación



Nota. Elaboración propia

En la dimensión Conversación, los resultados de la Tabla 10 y Figura 4 muestran una tendencia media en las respuestas. Por ejemplo, en el ítem 5, el 63,55 % indicó, siempre y casi siempre, suele quedarse esperando a que otros terminen la conversación, actitud que refleja dificultad en el cierre comunicativo. Asimismo, en el ítem 13, un 38,54 % declaró que, a veces, le cuesta mantener una conversación con una persona recién conocida. Asimismo, existe un porcentaje significativo de estudiantes, constituido por el 35,42 % que a veces le cuesta integrarse en conversaciones, aunque esté con personas conocidas (ítem 3). Finalmente, amerita mencionar que a un 63,55 % le cuesta terminar las conversaciones y en general se queda esperando a que otros lo hagan (ítem 5).

En general, estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes presenta niveles moderados de competencia conversacional, especialmente al interactuar con personas nuevas o diferentes a ellos.

4.2.3 Resultados de la dimensión Autorregulación

La autorregulación comprende la habilidad del niño para reconocer, controlar y expresar adecuadamente sus emociones, así como comportarse de forma empática y respetuosa ante situaciones sociales. Esta dimensión evalúa aspectos como el manejo del enojo, la reacción ante correcciones, la empatía con los demás y la capacidad de pedir disculpas. Un adecuado desarrollo de la autorregulación es fundamental para la convivencia escolar y la prevención de conflictos en el entorno educativo.

Tabla 11

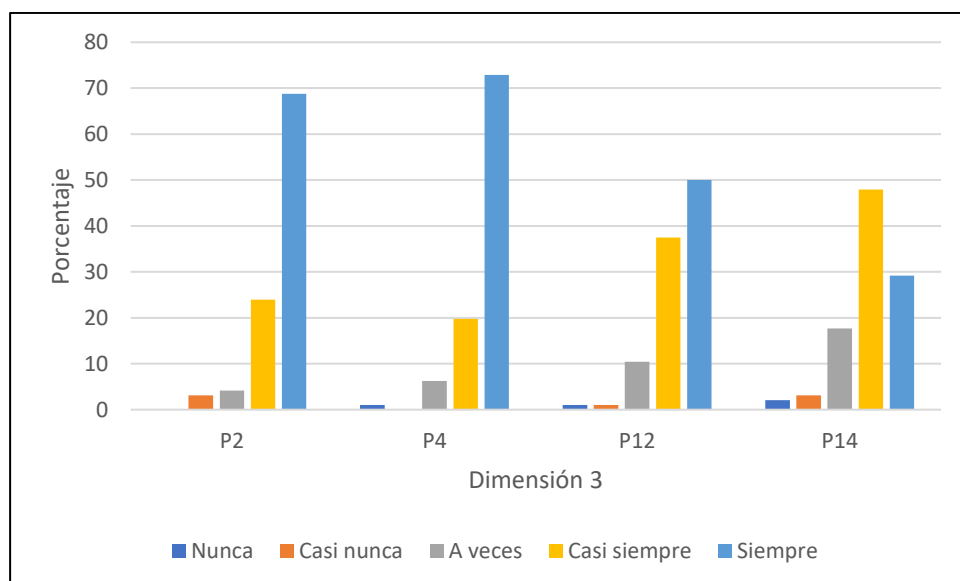
Dimensión Autorregulación

| Ítems | N | CN | AV | CS | S |
|--|------|------|-------|-------|-------|
| 2. Si hice sentir mal a un compañero le ofrezco disculpas. | 0,00 | 3,13 | 4,17 | 23,96 | 68,75 |
| 4. Si un profesor me llama la atención, reacciono de forma respetuosa. | 1,04 | 0,00 | 6,25 | 19,79 | 72,92 |
| 12. Cuando un compañero se siente mal, trato de apoyarlo(a). | 1,04 | 1,04 | 10,42 | 37,50 | 50,00 |
| 14. Soy capaz de tomar las bromas de mis compañeros con actitud positiva y sin molestarme por ellas. | 2,08 | 3,13 | 17,71 | 47,92 | 29,17 |

Nota. Elaboración propia

Figura 5

Dimensión Autorregulación



Nota. Elaboración propia

En la Tabla 11 y Figura 5, se señala que la dimensión Autorregulación obtuvo los puntajes más altos. Destaca que el 72,9 % de los estudiantes manifiesta reaccionar de forma respetuosa cuando un profesor los llama la atención (ítem 4), y el 68,8% señala que ofrece disculpas si hizo sentir mal a un compañero (ítem 2). Asimismo, el 87,5 % indicó, casi siempre y siempre apoya a un compañero cuando se siente mal.

Estos datos obtenidos son clara evidencia de que los estudiantes muestran un alto nivel de autorregulación emocional y comportamental frente a situaciones sociales, actitudes hacia el otro que representan una fortaleza significativa en el desarrollo de sus habilidades sociales.

4.3 Resultados generales del desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes 5.º grado de Primaria

Tabla 12

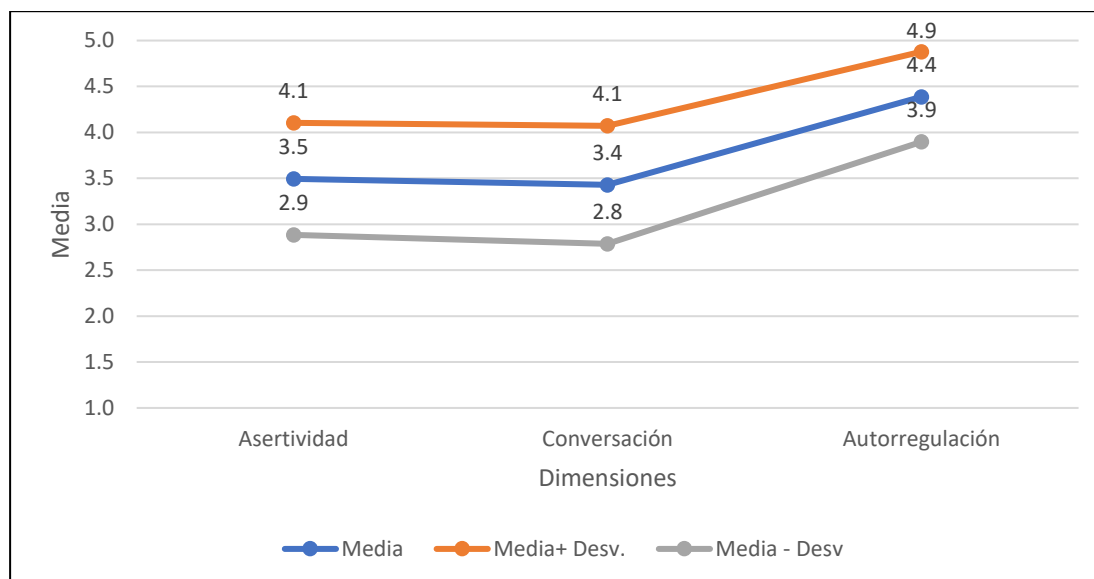
Desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes 5.º grado de Primaria

| | Asertividad | Conversación | Autorregulación |
|--------------|--------------------|---------------------|------------------------|
| Media | 3,5 | 3,4 | 4,4 |
| Media+ Desv. | 4,1 | 4,1 | 4,9 |
| Media - Desv | 2,9 | 2,8 | 3,9 |

Nota. Elaboración propia

Figura 6

Desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes 5.º grado de Primaria



Nota. Elaboración propia

En términos generales, se observó de acuerdo a la Tabla 12 y el Figura 6 que la dimensión con mayor desarrollo fue la de Autorregulación, con una media de 4,4 puntos, seguida por Asertividad (3.5) y Conversación (3,4). Esta tendencia indica que los estudiantes del 5.º grado presentan un buen manejo de sus emociones y comportamientos en interacciones sociales, sin embargo, requieren fortalecer su capacidad para expresarse asertivamente y desenvolverse con mayor soltura en situaciones conversacionales.

4.4 Discusión de resultados

4.4.1 Dimensión: Asertividad

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes de 5º grado poseen un desarrollo intermedio de la asertividad. Si bien gran parte de ellos expresa con claridad sus ideas frente a sus compañeros, se evidencian dificultades al momento de manifestar desacuerdo ante figuras de autoridad, como docentes. Este patrón podría responder a dinámicas escolares tradicionales donde se privilegia la obediencia por encima del pensamiento crítico, o a experiencias previas que no reforzaron la expresión abierta de emociones.

Desde el enfoque propuesto por Caballo (2005), la asertividad constituye una habilidad fundamental que debe aprenderse y practicarse desde la infancia, ya que permite a los estudiantes defender sus derechos sin recurrir a la agresión ni caer en la pasividad. En una institución educativa que valora el desarrollo socioemocional y fomenta una comunicación basada en el respeto, como es el caso del colegio en estudio, se vuelve especialmente importante fortalecer esta competencia a través de actividades que estimulen el diálogo abierto, el reconocimiento de distintos puntos de vista y la participación activa del alumnado en procesos de toma de decisiones escolares.

4.4.2 Dimensión: Conversación

En esta dimensión, los resultados reflejan que una parte significativa de los estudiantes presenta dificultades para integrarse en conversaciones o mantener una comunicación fluida, especialmente cuando se enfrentan a contextos nuevos o deben interactuar con personas que no conocen. Estas dificultades podrían estar relacionadas con factores como la timidez, la falta de confianza o una limitada experiencia en situaciones que promuevan el intercambio verbal. Salas et al. (2020), señalan que la dimensión de conversación hace referencia a la capacidad del estudiante para entablar intercambios verbales claros, respetuosos y coherentes con sus pares o docentes, donde exprese ideas con orden, escuche activamente y responda con pertinencia al tema tratado, aseveración que se relaciona con los resultados encontrados, y que amplían la visión para enfatizar en el desarrollo de los aspectos señalados como dificultad, desde la intervención estratégica de los docentes y autoridades educativas.

En el contexto particular de una institución educativa bilingüe como la que se estudia, donde la comunicación oral y escrita en ambos idiomas es fundamental tanto para el aprendizaje como para la convivencia, estas habilidades adquieren aún mayor relevancia. Potenciar esta dimensión supone ofrecer espacios seguros y estimulantes donde los estudiantes puedan practicar la expresión verbal. Para ello, resultan útiles estrategias como los juegos de roles, las dinámicas en grupo y aquellas actividades que promueven la espontaneidad y la seguridad al comunicarse.

Esta línea de acción coincide con lo que propone Goleman (1995), al asegurar que poseer la capacidad de conversación el estudiante estaría en la posibilidad de percibir y responder a las emociones ajenas constituye uno de los pilares de la inteligencia emocional.

4.4.3 Dimensión: Autorregulación

La dimensión de autorregulación muestra los resultados más sólidos en esta investigación. En términos generales, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes manifiesta conductas que evidencian un adecuado nivel de autorregulación emocional. Esto se observa en su capacidad para mantener la calma ante correcciones, ofrecer disculpas cuando es necesario y brindar apoyo emocional a sus compañeros en situaciones cotidianas. Este hallazgo adquiere especial relevancia si se considera la importancia que tiene esta competencia para la convivencia en el entorno escolar. Tal como señalan Salas et al. (2020), esta dimensión es entendida como la capacidad del estudiante para manejar su comportamiento de manera adaptativa en situaciones sociales y académicas.; y los estudiantes de la muestra de estudio, según los datos recogidos en el cuestionario han demostrado capacidad de adaptarse a situaciones diversas en el entorno académico.

En una institución como el Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln, que promueve el desarrollo integral y la cultura del buen trato, fortalecer esta competencia es una prioridad pedagógica permanente. En línea con ello, Goleman (1995) y Zimmerman (2000) determinan que la autorregulación es la capacidad de controlar pensamientos, emociones y comportamientos, orientándolos hacia objetivos individuales o colectivos, afirmación que implica que, tanto los docentes como el personal de apoyo, deben actuar con coherencia emocional y comunicacional al acompañar a los estudiantes en su día a día.

4.4.4 Resultados generales: Predominancia de las habilidades sociales

Desde un enfoque comparativo, los resultados permiten identificar un perfil social en los estudiantes de quinto grado que combina logros importantes con áreas en las que aún hay espacio para crecer. La dimensión de autorregulación aparece como la más consolidada, evidencia de que los estudiantes cuentan con herramientas personales para manejar sus emociones, actuar con empatía y responder de forma adecuada ante diversas situaciones sociales. Esta fortaleza representa un elemento clave para prevenir situaciones de acoso y promover una convivencia positiva dentro del

aula. Las habilidades sociales del grupo de alumnos estudiado se muestran con resultados positivos y se alinean con lo indicado por Caballo (2007a), quien asevera que las habilidades sociales constituyen conductas adquiridas que favorecen interacciones respetuosas y eficaces con otros, considerando tanto los propios derechos como los ajenos.

En contraste, las dimensiones de asertividad y conversación presentan niveles medios, lo que pone en evidencia la necesidad de seguir trabajando en habilidades relacionadas con la expresión verbal, la argumentación y la participación activa, especialmente en contextos donde los estudiantes necesitan defender sus ideas o integrarse a nuevos grupos. Estos resultados refuerzan la importancia de generar espacios pedagógicos intencionados para el desarrollo de habilidades sociales, en consonancia con el enfoque formativo de la institución, que no solo busca la excelencia académica, sino también la formación de estudiantes seguros, empáticos y capaces de construir relaciones basadas en el respeto. Los resultados concuerdan con los encontrados por Salas et al. (1998), quienes en su tesis identificaron que, aunque con leves diferencias entre varones y mujeres, las habilidades de asertividad, conversación y autorregulación eran adecuadamente desarrolladas por los estudiantes, la primera observada con mayor incidencia en los varones y las dos siguientes con mayor definición en las mujeres.

Asimismo, los resultados se acoplan a los encontrados por Imán (2019) quien concluyó en su estudio que la mayoría de los estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa analizada presentó un desarrollo medio de habilidades sociales, como se ha encontrado con la asertividad y la conversación en la presente tesis, hallazgos que, sin ser negativos, requieren de una mayor intervención para que los estudiantes alcancen mayores logros en el desarrollo de tales habilidades sociales.

Los resultados permiten validar la hipótesis formulada al inicio de la investigación, dado que la dimensión de autorregulación obtuvo el promedio más alto entre las tres evaluadas. Este hallazgo refleja que los estudiantes de 5.º grado presentan mayor dominio en aspectos como la gestión emocional, la empatía y la respuesta respetuosa ante diversas situaciones sociales. Dicho predominio confirma la importancia de esta competencia en el contexto educativo analizado y sustenta la línea de trabajo que la institución ha venido promoviendo en torno al desarrollo socioemocional.

Conclusiones

Primera. La investigación evidenció que los estudiantes del 5.º grado de Educación Primaria presentan un desarrollo más consolidado en la dimensión de autorregulación, puesto que las evidencias encontradas en las respuestas que otorgaron en el cuestionario permitieron observar que poseen capacidad para manejar adecuadamente sus emociones y comportamientos en situaciones sociales, mostrando actitudes empáticas, respeto ante la corrección y disposición para ofrecer apoyo o disculpas cuando corresponde. Por otro lado, las habilidades relacionadas con la expresión asertiva y la interacción conversacional requieren ser fortalecidas, especialmente en contextos donde se espera que el estudiante participe activamente, exprese sus opiniones o se integre a nuevos grupos.

Segunda. Los estudiantes muestran un nivel intermedio de asertividad, con mayor facilidad para comunicarse entre sus pares que con figuras de autoridad. Se observan dificultades cuando deben expresar desacuerdos o tomar la iniciativa en conversaciones con docentes, rasgo que puede estar influenciado por prácticas escolares que priorizan la obediencia sobre la autonomía comunicativa. Este resultado señala la necesidad de promover una cultura de dialógica horizontal que refuerce la seguridad y el respeto mutuo en las interacciones.

Tercera. En la dimensión conversacional, los estudiantes enfrentan retos al momento de integrarse a conversaciones o mantener el flujo de diálogo, especialmente con personas nuevas o fuera de su entorno inmediato. La tendencia a mostrarse pasivos en estas situaciones indica la importancia de generar oportunidades donde puedan ejercitar la espontaneidad verbal, la escucha activa y la participación en entornos sociales diversos.

Cuarta. La autorregulación emocional y conductual aparece como una fortaleza en el grupo estudiado. Los estudiantes demuestran comportamientos adecuados ante situaciones de corrección, conflicto o necesidad de apoyo entre pares. Esta competencia se presenta como un pilar fundamental para la convivencia escolar y el desarrollo integral, y confirma la influencia positiva de un entorno educativo que promueve el buen trato y la empatía como parte de su cultura institucional.

Recomendaciones

Primera. Para seguir fortaleciendo las habilidades sociales de los estudiantes, sería oportuno desarrollar actividades que los ayuden a expresarse con mayor seguridad frente a figuras de autoridad, como docentes o personal escolar. Dinámicas de grupo, presentaciones orales breves y ejercicios de opinión guiada pueden generar espacios donde el estudiante practique el respeto y la claridad al comunicar sus ideas.

Segunda. Se observa que varios estudiantes evitan acercarse a conversar con sus profesores, incluso cuando un tema despierta su interés. En la vida escolar, los momentos informales también cumplen una función educativa. Por ello, se recomienda promover espacios de diálogo espontáneo entre estudiantes y docentes fuera del marco académico. Encuentros e interacciones más horizontales —como conversaciones durante el recreo o proyectos colaborativos sencillos (por ejemplo, ‘minutos de confianza’ o ‘consultas abiertas’)— pueden favorecer que los estudiantes se sientan escuchados y fortalecidos en su identidad mediante la escucha activa y la comunicación asertiva.

Tercera. Dado que se identificó cierta dificultad para relacionarse con personas fuera del círculo cercano, podría plantearse la inclusión de actividades que propicien el acercamiento a otros grupos. Intercambios con estudiantes de otros grados, entrevistas simuladas o juegos de presentación pueden ser útiles para ampliar la confianza en contextos nuevos y mejorar la empatía. Estas actividades pueden ser parte de la programación curricular en cursos como Comunicación o Tutoría, e incluso vincularse con experiencias de aprendizaje colaborativo con otros grados.

Cuarta. Aunque la autorregulación presentó avances positivos, se observaron dificultades en la forma de recibir bromas entre compañeros. Se sugiere trabajar sesiones que ayuden a diferenciar entre bromas amistosas y agresivas, modelando estrategias para responder sin impulsividad. La autoestima resulta clave en este proceso: cuando es sólida, permite discernir mejor entre una broma que integra y otra que ridiculiza. Promover estas reflexiones en el aula favorece la convivencia y el bienestar emocional de los estudiantes.

Quinta. Para garantizar la continuidad de estas intervenciones, se recomienda ofrecer espacios de capacitación en habilidades sociales y acompañamiento emocional al equipo académico, con especial atención a quienes cumplen funciones de tutoría. De esta forma, el personal docente podrá actuar de manera más coherente y formativa, y los estudiantes contarán con referentes consistentes en su entorno escolar.

Referencias

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2008). *Entrenamiento en asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Paidós.
<https://www.guiadisc.com/wp-content/pdfs/la-asertividad-autoestima.pdf>
- Aldana, G. Y. (2020). *Habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Institucional de la Universidad San Martín de Porres.
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/6430>
- Aravena, V. P. (2020). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar: Autopercepción del profesor jefe* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/194531>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.
<https://archive.org/details/socialfoundation0000band>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Praxis.
<https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., & Vilá, R. (2005). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla S.A.
https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Bohórquez, C. L. (2008). El hombre como ser social en Juan David García Bacca. *Cuadernos Americanos*, (124), 97-108. <http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca124-97.pdf>
- Briones, G. (1985). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Trillas.
<https://metodoinvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familia_r/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Caballo, V. E. (2007a). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos. Trastornos por ansiedad, sexuales, afectivos y psicóticos*. Siglo XXI.
<https://beckperu.com/wp-content/uploads/2020/04/Manual-para-el-tratamiento-cognitivo-conductual-de-los-trastornos-psicologicos-Vicente-Caballo.pdf>
- Caballo, V. E. (2007b). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
<https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-vicente-e-caballo.pdf>

- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Chirinos, D. (2022). *Efectividad programa de habilidades socioemocionales en niños del tercer año de primaria mediante la aplicación de un programa lúdico en el Centro Educativo Parroquial Circa Cayma Arequipa 2019* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Santa María. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/items/30e2a0f0-a4ed-41d0-be0f-6e025aaeeda3>
- Delgado, M. Z. G. (2024). Habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria de América Latina: una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1651 – 1665. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v8n34/2616-7964-hrce-8-34-1651.pdf>
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Mendes Barreto, M. C. (1998). Estructura del cuestionario de habilidades sociales: estudio psicométrico con muestras de 583 y 3 337 participantes. *Revista de Psicología Conductual*, 6, 27–47.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Erikson, E. H. (1963). *Infancia y sociedad*. Hormé. <https://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/infancia-y-sociedad-erikson.pdf>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Gaeta, L., & Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- García, M. J., & Magaz, A. M. (2011). Habilidades sociales y adaptación escolar en la adolescencia. *Revista de Psicología Educativa*, 17(1), 45-58.
- Gismero, E. (2000). *Estrategias de evaluación de la competencia social: la Escala de Habilidades Sociales*. Ministerio de Educación y Cultura. https://web.teaediciones.com/Ejemplos/EHS_Extracto-Manual-web.pdf
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. <https://psycnet.apa.org/record/1995-98387-000>

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales (SEHS)*. Adaptación española por Vicente, L. L. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). <https://e-spacio.uned.es/handle/20.500.12020/27866>
- Hernández, C. E., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta*, 2(1), 75-79. <https://www.redalyc.org/pdf/7622/762279683009.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. <https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia-de-la-investigacion-roberto-hernandez-sampieri.pdf>
- Hernández, S. L., & Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9(17), 51-53. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/6019>
- Imán, M. M. (2019). *Habilidades sociales en estudiantes del sexto grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a69aeb0a-6c81-468d-b39c-4021febd8cf7/content>
- Marina, J. A., & Pellicer, C. (2004). *La inteligencia que aprende*. Ariel. <https://santillanaplus.com.co/pdf/La-inteligencia-que-aprende.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Minedu
- Ministerio de Educación. (enero, 2025). *Número de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional del 01/01/2023 al 31/01/2025*. SISEVE Portal contra la violencia escolar. <https://siseve.minedu.gob.pe/web/>
- Monjas, M. I. (2000). *Programa de desarrollo de habilidades de interacción social*. CEPE. https://www.researchgate.net/publication/39132103_Programa_de_ensenanza_de_habilidades_de_interaccion_social_PEHIS_para_ninos_y_ninas_en_edad_escolar
- Montalvo, M. E. (2019). *Habilidades sociales en niños de cinco años de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/20.500.14005/8902>
- Organización Mundial de la Salud. (OMS, 17 de junio de 2021). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

- Piaget, J. (1970a). *Psicología del niño*. Morata. <https://archive.org/details/piaget-j.-psicologia-del-nino>
- Piaget, J. (1970b). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. <https://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/formacic2a6n-del-simbolo-piaget.pdf>
- Rebaque, A., García, R., Blanco, J., & García, M. A. (2019). Las habilidades sociales en el ámbito escolar como herramienta motivacional en los niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 85-98. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349860896007/349860896007.pdf>
- Riveros, E., (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 12(2), 135-186. <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545458006.pdf>
- Roca (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (4.ª ed.). ACDE Ediciones. <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>
- Rodríguez, S., & Montanero, M. (2016). *Estudio del entrenamiento en habilidades sociales de un grupo de 2º de la E.S.O.* *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 33, 77–92. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/400>
- Ruiz-Calzado, I., (2021) *“Desarrollo de habilidades sociales en la educación primaria”* [Trabajo de investigación, Universidad de Córdoba]. Colección Conocimiento contemporáneo: Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto. <https://www.dykinson.com/libros/luces-en-el-camino-filosofia-y-ciencias-sociales-en-tiempos-de-desconcierto/9788413773223/>
- Salas, P., Asun, R., & Zúñiga, C. (2020), Construcción de un Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 55(2), 89-105. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459664449008/html/>
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Creative Age Press. <https://archive.org/details/dli.ernet.100435>
- Smith, M. J. (1975). *Cuando digo no, me siento culpable*. Grijalbo. <https://pdfcoffee.com/smith-manuel-j-cuando-digo-no-me-siento-culpableocr-y-optpdf-2-pdf-free.html>
- Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *La nueva ciencia del aprendizaje*. Ariel. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/0010_para_el_aula_05.pdf

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
https://www.researchgate.net/publication/247498855_Building_Academic_Success_on_Social_and_Emotional_Learning_What_Does_the_Research_Say_edited_by_Joseph_E_Zins_et_al
!



Anexos

Anexo A. Instrumento

Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS)

A continuación, se presenta un cuestionario cuyo propósito es recopilar información sobre las habilidades sociales que has desarrollado como estudiante. Por ello, te pedimos que respondas con total honestidad cada uno de los ítems. Ten en cuenta que tus respuestas serán completamente anónimas.

a. Información sociodemográfica

Sexo al que pertenece

Masculino ()

Femenino ()

b. Información específica

Marca en la columna que creas que es la correcta para ti.

La escala es la siguiente

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


| N | Ítem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Si alguien me interrumpe cuando estoy hablando, soy capaz de pedirle que me deje terminar. | | | | | |
| 2 | Si hice sentir mal a un compañero le pido disculpas. | | | | | |
| 3 | Aunque esté con personas conocidas, me cuesta integrarme a las conversaciones. | | | | | |
| 4 | Si un profesor me llama la atención, reacciono de forma respetuosa. | | | | | |
| 5 | Me cuesta terminar las conversaciones y en general me quedo esperando a que otros lo hagan. | | | | | |
| 6 | Puedo hacer disertaciones frente a mis compañeros sin ponerme nervioso. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 7 | Si en un grupo de personas conocidas estoy en desacuerdo con la mayoría, puedo expresar mi opinión. | | | | | |
| 8 | Evito acercarme a hablar con personas que parecen muy distintas a mí. | | | | | |
| 9 | Si me interesa un tema de la clase, me acerco a conversar con el profesor. | | | | | |
| 10 | Aunque necesite alguna información evito preguntar a desconocidos. | | | | | |
| 11 | Si un amigo hace algo que me molesta, se lo hago saber. | | | | | |
| 12 | Cuando un compañero se siente mal, trato de apoyarlo. | | | | | |
| 13 | Cuando estoy con una persona que acabo de conocer, me cuesta mantener una conversación. | | | | | |
| 14 | Soy capaz de interpretar las bromas de mis compañeros con actitud positiva y sin molestarme por ellas. | | | | | |
| 15 | Si un profesor dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me atrevo a darle mi opinión. | | | | | |

Nota. Tomado de Salas, Asún y Zúñiga (2020)

Gracias por tu participación

Anexo B. Fichas de evaluación de Juicio de expertos

| UNIVERSIDAD DE PIURA Facultad de Ciencias de la Educación | | FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|----------|----------|------------------------------|------------|-----------|-------------|----------------|-------------|--------------------|-------------|----------------|-------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|---------------------|
| I. INFORMACIÓN GENERAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1 Nombres y apellidos del validador : | Sandra Uechi Tamashiro | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.2 Cargo e institución donde labora : | Co Coordinadora PYP - Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.3 Nombre del instrumento evaluado : | Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS-A) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.4 Instrumento elaborado por : | Paula Jular, Rodrigo Añón, Claudia Zúñiga | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aspectos de validación del instrumento | | 1 | 2 | 3 | Observaciones Sugerencias | | | | | | | | | | | | | | |
| Criterios | Indicadores | D | R | B | | | | | | | | | | | | | | | |
| • PERTINENCIA | Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| • COHERENCIA | Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| • CONGRUENCIA | Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| • SUFICIENCIA | Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| • OBJETIVIDAD | Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| • CONSISTENCIA | Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| • ORGANIZACIÓN | Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| • CLARIDAD | Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| • FORMATO | Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez). | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| • ESTRUCTURA | El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador) | | C | B | A | Total | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | 30 | 30 | | | | | | | | | | | | | | |
| Coefficiente de validez : | $\frac{A + B + C}{30} =$ | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| III. CALIFICACIÓN GLOBAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Validez muy buena | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Piura, febrero 2025. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <thead> <tr> <th>Intervalos</th> <th>Resultado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0,00 – 0,49</td> <td>• Validez nula</td> </tr> <tr> <td>0,50 – 0,59</td> <td>• Validez muy baja</td> </tr> <tr> <td>0,60 – 0,69</td> <td>• Validez baja</td> </tr> <tr> <td>0,70 – 0,79</td> <td>• Validez aceptable</td> </tr> <tr> <td>0,80 – 0,89</td> <td>• Validez buena</td> </tr> <tr> <td>0,90 – 1,00</td> <td>• Validez muy buena</td> </tr> </tbody> </table> | | | | | | Intervalos | Resultado | 0,00 – 0,49 | • Validez nula | 0,50 – 0,59 | • Validez muy baja | 0,60 – 0,69 | • Validez baja | 0,70 – 0,79 | • Validez aceptable | 0,80 – 0,89 | • Validez buena | 0,90 – 1,00 | • Validez muy buena |
| Intervalos | Resultado | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,00 – 0,49 | • Validez nula | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,50 – 0,59 | • Validez muy baja | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,60 – 0,69 | • Validez baja | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,70 – 0,79 | • Validez aceptable | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,80 – 0,89 | • Validez buena | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,90 – 1,00 | • Validez muy buena | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Firma del validador | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fuente. Universidad de Piura (2020). Facultad de Ciencias de la Educación (formato de validación de instrumentos para recolección de datos). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



UNIVERSIDAD DE PIURA
Facultad de Ciencias
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN
DEL INSTRUMENTO

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : María Isabel Burga Obregón
 1.2 Cargo e institución donde labora : Coordinadora PEP - Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS-A)
 1.4 Instrumento elaborado por : Paula Salas, Rodrigo Arán y Claudia Zuñiga

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

| Aspectos de validación del instrumento | | 1 | 2 | 3 | Observaciones Sugerencias |
|---|--|----------|----------|----------|------------------------------|
| Criterios | Indicadores | D | R | B | |
| • PERTINENCIA | Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación. | | | X | |
| • COHERENCIA | Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones. | | | X | |
| • CONGRUENCIA | Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide. | | | X | |
| • SUFICIENCIA | Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable. | | | X | |
| • OBJETIVIDAD | Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables. | | | X | |
| • CONSISTENCIA | Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable. | | | X | |
| • ORGANIZACIÓN | Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores. | | | X | |
| • CLARIDAD | Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar. | | | X | |
| • FORMATO | Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez). | | | X | |
| • ESTRUCTURA | El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas. | | | X | |
| CONTEO TOTAL | | | | | |
| (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador) | | C | B | A | Total |
| | | | | 30 | 30 |

Coefficiente de validez :

$$\frac{A + B + C}{30}$$

$$= 1$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Piura, febrero 2025.

| Intervalos | Resultado |
|-------------|---------------------|
| 0,00 – 0,49 | • Validez nula |
| 0,50 – 0,59 | • Validez muy baja |
| 0,60 – 0,69 | • Validez baja |
| 0,70 – 0,79 | • Validez aceptable |
| 0,80 – 0,89 | • Validez buena |
| 0,90 – 1,00 | • Validez muy buena |

Firma del validador

Fuente. Universidad de Piura (2020). Facultad de Ciencias de la Educación (formato de validación de instrumentos para recolección de datos).



UNIVERSIDAD DE PIURA
Facultad de Ciencias
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN
DEL INSTRUMENTO

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : María Patricia Rivera Ramal
 1.2 Cargo e institución donde labora : Jefatura de Servicios de Apoyo al Estudiante Secundaria: Colegio Abraham Lincoln.
 1.3 Nombre del instrumento evaluado :
 1.4 Instrumento elaborado por :

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

| Aspectos de validación del instrumento | | 1 | 2 | 3 | Observaciones Sugerencias |
|--|--|----------|----------|----------|--|
| Criterios | Indicadores | D | R | B | |
| • PERTINENCIA | Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación. | | | ✓ | |
| • COHERENCIA | Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones. | | | ✓ | Se sugiere analizar 14 y 6 |
| • CONGRUENCIA | Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide. | | | ✓ | |
| • SUFICIENCIA | Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable. | | | ✓ | An = 4 A = 6 C = 5 Se sugiere 1 guión |
| • OBJETIVIDAD | Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables. | | | ✓ | |
| • CONSISTENCIA | Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable. | | | ✓ | En su mayoría |
| • ORGANIZACIÓN | Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores. | | | ✓ | |
| • CLARIDAD | Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar. | | | ✓ | |
| • FORMATO | Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez). | | | ✓ | |
| • ESTRUCTURA | El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas. | | | ✓ | |
| CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador) | | C | B | A | Total |
| | | - | - | 30 | 30 |

Coefficiente de validez :

$$\frac{A+B+C}{30}$$

=

1

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Buena

Plura, febrero 2025.

| Intervalos | Resultado |
|-------------|---------------------|
| 0,00 – 0,49 | • Validez nula |
| 0,50 – 0,59 | • Validez muy baja |
| 0,60 – 0,69 | • Validez baja |
| 0,70 – 0,79 | • Validez aceptable |
| 0,80 – 0,89 | • Validez buena |
| 0,90 – 1,00 | • Validez muy buena |

Firma del validador

Fuente. Universidad de Piura (2020). Facultad de Ciencias de la Educación (formato de validación de instrumentos para recolección de datos).