



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y DESARROLLO  
EMOCIONAL EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS EN LAS  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL  
NIVEL INICIAL DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA,  
2018**

PARA OPTAR EL TÍTULO DE LIC. EN EDUCACIÓN EN LA  
ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL Y ARTE

**POR LA BACH. VELÁSQUEZ FERNÁNDEZ, JACQUELINE ANDREA**

**ASESORA:**

**MG. PILAR ROSARIO CAMOS PICHILINGUE**

**HUACHO –PERÚ  
2019**

**ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y DESARROLLO  
EMOCIONAL EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS EN LAS  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL  
NIVEL INICIAL DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA,  
2018**

# **DEDICATORIA**

A MIS PADRES POR TODO EL APOYO BRINDADO A MI PERSONA PARA ALCANZAR MI META Y SEGUIR SIEMPRE ADELANTE.

## **AGRADECIMIENTO**

*Mi agradecimiento a la asesora de tesis designada por la Facultad de Educación Mg. Pilar Camos Pichilingue, por su orientación en la elaboración de la presente tesis.*

**ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y DESARROLLO EMOCIONAL EN NIÑOS  
DE 3 A 5 AÑOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL  
NIVEL INICIAL DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA, 2018**

**RESUMEN**

Objetivo: Determinar la relación que existe entre la Estimulación Temprana y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018. Métodos: Se ha empleado el método científico en sus niveles de análisis y síntesis y corresponde al Diseño No Experimental, Transversal Correlacional puesto que el trabajo metodológico ha consistido en analizar la relación de las variables: Estimulación Temprana y Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años del nivel inicial, asimismo es un estudio cuantitativo de investigación. Resultado: La investigación nos ha permitido comprobar que la Estimulación Temprana tiene una relación directa en un grado de correlación muy alta (0,814) con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

*Palabras claves: Estimulación Temprana, Desarrollo Emocional.*

**EARLY STIMULATION AND EMOTIONAL DEVELOPMENT IN CHILDREN  
FROM 3 TO 5 YEARS IN THE PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE  
INITIAL LEVEL OF THE DISTRICT OF SANTA MARÍA, 2018**

**ABSTRACT**

Objective: To determine the relationship that exists between Early Stimulation and Emotional Development in children from 3 to 5 years old in the Public Educational Institutions of the Initial Level of the District of Santa Maria, 2018. Methods: The scientific method has been used in its levels of analysis and synthesis and corresponds to the Non-Experimental, Cross-sectional Design since the methodological work has consisted in analyzing the relationship of the variables: Early Stimulation and Emotional Development in children from 3 to 5 years of the initial level, it is also a quantitative research study. Result: The research has allowed us to verify that Early Stimulation has a direct relationship in a very high degree of correlation (0.814) with emotional development in children aged 3 to 5 years in the Public Educational Institutions of the Initial Level of the District of Santa María, 2018.

*Key words: early stimulation, emotional development, motor stimulation.*

## INTRODUCCIÓN

La Estimulación Temprana y el Desarrollo Emocional están directamente relacionados ya que en la edad preescolar, considerada desde los 3 a 5 años de edad, y que en la mayor parte de los sistemas educacionales coincide en términos generales con el ingreso a la escuela, es considerada por muchos como el período más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Esto se debe a múltiples factores, uno de ellos es el hecho de que en esta edad las estructuras biofisiológicas, psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace particularmente significativa a la estimulación que pueda hacerse sobre dichas estructuras, y por lo tanto, de las cualidades, procesos y funciones físicas y psíquicas que dependen de las mismas.

En tal sentido la presente tesis se ha realizado con el objetivo de conocer la relación que existe entre la Estimulación Temprana y Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018. Para su desarrollo se ha dividido en cinco capítulos.

En el Capítulo I se trata del planteamiento del problema de investigación, en mismo que consideramos los puntos como descripción del problema, la formulación del mismo, los objetivos de investigación y la justificación del estudio.

El Capítulo II, está destinado al Marco Teórico en el mismo que tratamos los Antecedentes Teóricos, las Bases Teóricas dentro del cual se ha considerado los temas relacionados con las variables en estudio tales como Estimulación Temprana y Desarrollo Emocional.

En Capítulo III: De la Metodología, tratamos sobre el diseño metodológico, tipos y enfoques, la población y la muestra de estudio, la operacionalización de

variables, las técnicas de recolección de datos, así como las técnicas para el procesamiento y el análisis de datos.

El Capítulo IV signado con el nombre de resultados de la Investigación está destinado a explicar la presentación de los cuadros, gráficos, cuadros e interpretaciones de datos. Así mismo en este mismo capítulo consignamos el proceso de la prueba de hipótesis.

Finalmente, en el Capítulo V se consigna la discusión de resultados, las conclusiones a las que se ha arribado como resultado de todo el proceso de investigación, así como las recomendaciones pertinentes para el tratamiento de la problemática explicada y detallada en la presente tesis.

La autora.



# ÍNDICE

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA.....	11
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	13
1.2.1 Problema General.....	13
1.2.2 Problemas Específicos.....	13
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
1.3.1 Objetivo General.....	13
1.3.2 Objetivos Específicos.....	13
1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.4.1 Justificación Teórica.....	14
1.4.2 Justificación Metodológica.....	14
1.4.3 Justificación Social.....	14

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES O ESTUDIOS PREVIOS.....	15
2.2 BASES TEÓRICAS.....	24
2.2.1 ESTIMULACIÓN TEMPRANA.....	24
2.2.1.1 Orígenes de la Estimulación Temprana.....	24
2.2.1.2 Definiciones de Estimulación Temprana según autores...	25
2.2.1.3 Bases Científicas de la Estimulación Temprana.....	26
2.2.1.4 Áreas que comprenden la Estimulación Temprana.....	32
2.2.2.5 Objetivos de la Estimulación Temprana.....	33
2.2.2 EL DESARROLLO EMOCIONAL.....	34
2.2.2.1 Definiciones previas.....	34
2.2.2.2 Tipos de Emociones.....	35
2.2.2.3 Dimensiones del desarrollo emocional.....	36
2.2.2.4 Educación emocional.....	38

2.2.2.5	Objetivos de la educación emocional.....	38
2.2.2.6	Ventajas de la educación emocional.....	39
2.3	DEFINICION DE TÉRMINOS BÁSICOS.....	43
2.4	FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	45
2.4.1	Hipótesis general.....	45
2.4.2	Hipótesis específicas.....	45
CAPÍTULO III		
METODOLOGÍA		
3.1.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	48
3.1.1	Tipo de investigación.....	46
3.1.2	Enfoque de la investigación .....	46
3.2.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	46
3.2.1	Población.....	46
3.2.2	Muestra.....	46
3.3.	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES..	48
3.4.	TÉCNICAS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	50
3.4.1	Técnicas a emplear.....	50
3.4.2	Descripción de los instrumentos.....	50
3.5.	TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	50
CAPÍTULO IV		
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		
4.1.	PRESENTACIÓN DE CUADROS, GRÁFICOS E INTERPRETACIONES.....	51
4.2	PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	84
CAPÍTULO V		
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		
5.1.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	89
5.2.	CONCLUSIONES.....	93
5.3.	RECOMENDACIONES.....	95
VI.	FUENTES DE INFORMACIÓN.....	96
ANEXOS		

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA**

La estimulación temprana ayuda al desarrollo del niño, cuando ésta se brinda desde temprana edad, a través de ejercicios, y las diferentes actividades que se pueden realizar. Hay estudios que demuestran que la estimulación temprana puede desarrollar de una mejor manera las emociones del niño, los hace sentir más seguros y esto hará que beneficie el aprendizaje, ya que permite el crecimiento y su formación para la vida, para que el infante pueda adquirir conocimientos y habilidades. Ya que los niños son capaces de sentir profundamente con todo su ser cualquier emoción. Las características de las respuestas emocionales se pueden determinar desde las situaciones en las que ocurren, así como también desde la conducta exhibida. Por medio de esta investigación se persigue determinar su importancia. La Maestra debe basar su quehacer profesional de forma inexcusable en una sólida formación multidisciplinaria para dirigir correctamente su labor educativa. Por lo que es muy importante estimular a los niños en su primera infancia para obtener un resultado positivo en su desarrollo integral.

Ya que la educación es un hecho social que busca proveer al ser humano de los medios necesarios para que pueda enfrentarse con éxito a la vida. En ese contexto, al futuro ciudadano desde la más temprana edad se le prepara no para que más tarde sea un buen alumno o buen estudiante, sino para que desarrolle todas sus potencialidades y pueda convertirse en una persona adaptada, útil y equilibrada y feliz. Cuanto antes empiece este aprendizaje, mejor.

En nuestro país el sistema educativo y nuestra realidad sociocultural y lingüística hacen que nuestros estudiantes desde la etapa pre natal no reciban una adecuada estimulación temprana por parte de los padres de familia, así como en las instituciones y centros donde se imparta la estimulación. Ya que desde la etapa prenatal en el niño existen estímulos naturales, desarrollados involuntariamente por la madre y otros estímulos complementarios que igual son desarrollados por la madre, pero de forma voluntaria, con el fin de que el bebé en

el vientre pueda desarrollar de mejor forma sus sentidos (vestibular, auditivo, visual, táctil y gustativo). Así como existen estímulos prenatales existen estímulos postnatales; estos cubren las áreas del desarrollo motor, cognitivo, afectivo y lingüístico caracterizados como un proceso neurofisiológico.

En nuestra región Lima Provincias, nuestra realidad sociocultural y lingüística hace que no se apliquen programas de estimulación temprana como debe de ser; es más, en las instituciones educativas de nivel Inicial no se vienen dándole la debida importancia a la aplicación de estos programas ya sea por desconocimiento de las profesionales a cargo o por falta de capacitación a las profesionales que tienen a cargo a los estudiantes.

En el Distrito de Santa María – Huaura, se ha tomado como objeto de estudio las Instituciones Educativas del Nivel Inicial, tomando como muestra los colegios que se detallaran más adelante, ya que es de importancia realizar una investigación en estos niños, porque se pretende descubrir las características que fomenten en el alumno un óptimo desarrollo emocional y una adecuada estimulación. En la actualidad existe un gran número de niños que presentan un excelente desenvolvimiento social con su grupo de compañeros, pero por otra parte también observamos a niños con sus habilidades sociales poco desarrolladas y eso se debe al poco interés del maestro en desarrollar las emociones del niño. Debemos tomar en cuenta que la estimulación temprana ayudará al que niño pueda sentirse más seguro y esto le hará adquirir capacidades o destrezas por medio de un aprendizaje en un determinado contexto donde se desarrolla. Con la educación adecuada no se persigue la creación de genios, sino de estudiantes más completos, más seguros de sí mismos y más felices. Porque somos felices cuando podemos disfrutar de la vida. Ya que cuantos más conocimientos e intereses tienen una persona, más disfruta de la adquisición de nuevos conocimientos y más fácil le resulta adquirirlos. La estimulación temprana; es un área de trabajo en la cual tanto los facilitadores como los estudiantes experimentarán el gozo del descubrimiento.

El investigador Daniel Goleman refleja toda esta problemática en su libro inteligencia emocional. Él nos habla sobre la importancia del manejo de las emociones, como reaccionamos, y cómo influyen en nuestra vida diaria.

## **1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.2.1 Problema general.**

¿Qué relación existe entre la Estimulación Temprana y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018?

### **1.2.2 Problemas específicos**

- a. ¿Qué relación existe entre la Estimulación Motora y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial?
- b. ¿Qué relación existe entre la Estimulación del Lenguaje y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial?
- c. ¿Qué relación existe entre la Estimulación para la Interacción Social y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial?

## **1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.3.1 Objetivo General**

Determinar la relación que existe entre la Estimulación Temprana y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- a. Determinar la relación que existe entre la Estimulación Motora y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.
- b. Determinar la relación que existe entre la Estimulación del Lenguaje y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.

- c. Determinar la relación que existe entre la Estimulación para la Interacción Social y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.

#### **1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación es conveniente realizarla porque se necesita conocer la relación que existe entre La Estimulación Temprana y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María.

##### **1.4.1 Justificación teórica**

El valor teórico de la presente investigación radica en la posibilidad de incorporar a la teoría científica los resultados de la investigación, en tanto se demuestre la relación entre las variables en estudio.

##### **1.4.2 Justificación metodológica**

Los instrumentos y técnicas de investigación utilizadas en el presente estudio podrán ser utilizados en otros estudios similares, puesto que serán validadas con los resultados que se obtengan a través de ellas.

##### **1.4.3 Justificación social**

Los resultados de esta investigación podrán ser aplicadas para mejorar la Estimulación Temprana y el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 en la sociedad.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 ANTECEDENTES O ESTUDIOS PREVIOS**

##### **2.1.1 Investigaciones Internacionales**

Los antecedentes de investigaciones internacionales encontradas son los siguientes:

- A. Izquierdo (2012) realizó la investigación La Estimulación Temprana como factor fundamental en el Desarrollo de Habilidades Sociales en los niños de edad escolar, obteniendo las siguientes conclusiones:
  - 1. Los estudiantes del primer año de educación básica del Centro de Estimulación Temprana “Plaza Danin” lograron alcanzar a fondo las buenas relaciones sociales entre compañeros del aula durante los procesos de investigación garantizando su óptimo desarrollo de las mismas. b. El nivel de competencia social que poseen los niños y niñas del primer año de educación básica del Centro de Estimulación Temprana “Plaza Danin” es alto y está en función a capacidad social para hacer frente a la agresión, planificar sus acciones, y manejar sentimientos y en general lograron alcanzar un alto grado de habilidad social e inserción en su entorno social.
  
- B. Fernández (2016) realizó la investigación “Estimulación Temprana en el Desarrollo Psicosocial Infantil”, (Estudio realizado con niños de 5 años que asisten a la Escuela Oficial de Párvulos anexa a E.O.U.M. Colonia San Andrés, del municipio de Mazatenango, departamento de Suchitepéquez)", llegó a las siguientes conclusiones:
  - 1. La estimulación temprana es un método pedagógico basado en teorías científicas y en estudios neurológicos. El objetivo es aplicar estímulos oportunos que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades.
  - 2. La educación socio afectiva pretende formar niños autónomos, independientes, responsables, seguros, que se auto valoren,

respeten, cooperen, convivan y practiquen a la vez el compañerismo.

3. Brindar estimulación temprana en el área socio-afectiva ayuda a incorporar pautas necesarias para una convivencia pacífica, para desarrollar actitudes, formación de hábitos y también pueda ejercer derechos y responsabilidades.
4. En el estudio que se realizó el 54% presentó un nivel alto de estimulación temprana, el 88% presentó un nivel alto en el desarrollo psicosocial y en el área emocional el 76% está en el rango alto.
5. Algunos factores que pudieron influir para que no alcanzarán el nivel promedio en las áreas son: no recibieron estimulación durante el embarazo, no estimularon a que gatearan, no brindaron caricias y abrazos cuando realizaban bien alguna actividad, el embarazo no fue deseado.

C. Campoverde (2012) realizó la investigación “El desarrollo emocional y su influencia en la evolución intelectual de los estudiantes de la escuela de educación básica “Atahualpa”, recinto el descanso, cantón buena fe, provincia de los ríos”, obteniendo las siguientes conclusiones:

1. Los actores de la comunidad educativa han coincidido de manera categórica en que el desarrollo emocional influye en la evolución intelectual de los aprendizajes de los estudiantes, lo que se considera que los pensamientos emocionales son indicadores de cuan involucrado está el alumnado en las actividades y tareas propuestas en el aula. Así, cuando identificamos desinterés habrá una emoción que lo sustenta.
2. Reconocer las emociones en los procesos de aprendizaje es estimular y potenciar procesos creadores para la promoción de aprendizajes significativos que se traduzcan en bienestar en la institución educativa, además los Docentes deben considerar necesariamente la atención tanto de los aspectos cognitivos como



el desarrollo emocional y social de sus estudiantes en todos los procesos educativos.

3. Los estados emocionales determinantes en los estudiantes es provocado de manera contundente por los padres y madres de familia en los hogares, esto debido al consumo de licor y problemas familiares que son frecuentes y los hijos perciben directamente los mismos y los desestabilizan emocionalmente y esto les causa dificultades en el accionar educativo y los conlleva al fracaso escolar y por ende afecta el rendimiento académico intelectual.
  4. Los docentes no les dan importancia a los estados emocionales de los estudiantes y continúan con su accionar educativo sin considerar el rendimiento del aprendizaje intelectual, ni tampoco se preocupan por indagar las razones por las cuales sus estudiantes no cumplen a cabalidad con las responsabilidades escolares y porque presenta bajo rendimiento académico.
  5. Los padres de familia no dan importancia al desarrollo emocional de sus hijos, no es un tema que lo asumen con responsabilidad ya sea porque desconocen o porque no tienen tiempo de tratar el tema de las emociones con sus hijos y tampoco se preocupan por el rendimiento académico intelectual de sus hijos en la escuela.
- D. Campo (2016) realizó la investigación “Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales” y llegó a las siguientes conclusiones:
1. Los niños con AC inhiben más sus sentimientos de tristeza, enfado y preocupación que los niños con CM. También se muestran más pasivos en su estilo de relación social. Dada la abundante evidencia empírica que avala un buen ajuste psicológico por parte de este grupo, incluyendo la adecuada regulación de las emociones y su competencia social, consideramos que existen distintas manifestaciones de la alta capacidad, que están relacionadas con la combinación de

características diversas. No hay por tanto un perfil uniforme del niño con AC. De hecho: “no hay un grupo más variado de chicos que los llamados niños superdotados” (Robinson, 2002, p. 11). Por ello, es difícil aplicar generalizaciones que sean válidas para todo el colectivo.

2. La sensibilidad e intensidad emocional atribuida a los niños con AC no son necesariamente un indicador de desregulación emocional, como muestran nuestros resultados. La desintegración positiva descrita por Dabrowski (1964), que implica cierto conflicto interno necesario para evolucionar y alcanzar un nivel de desarrollo superior, no tiene necesariamente su manifestación en forma de expresiones impulsivas y descontroladas de las emociones. Las características singulares de los niños con AC identificadas en esta teoría, pueden ser vistas como un desarrollo característico, pero no necesariamente desajustado o patológico. Es decir, no se tiene por qué considerar psicopatológica la evolución de los niños con AC cuando no se ajusten a la normalidad estadística.
3. Los niños con AC no dan más respuestas empáticas en el contexto social, tal y como era de esperar. La elevada empatía, ha sido uno de los aspectos comúnmente identificados en los niños con AC, habría que considerar, por tanto, si el contexto escolar y familiar de los sujetos de nuestra muestra, ha desfavorecido la expresión este tipo de comportamientos.
4. Los niños con AC escogen en mayor medida decir la verdad, para evitar que se culpe injustamente a un compañero, aunque esto implique consecuencias negativas para ellos. Este es un indicio del reconocido juicio moral avanzado, característico de este grupo.
5. Se agudiza la tendencia al control emocional y a la conducta socialmente inhibida en los niños con capacidad intelectual más alta. En este sentido, parece claro que estos niños muestran una especial dificultad para expresar sus emociones y un mayor riesgo

de sufrir aislamiento, por lo que deberían constituir un subgrupo de especial atención.

6. Al igual que ocurre con los niños con inteligencia más alta, los más dotados a nivel verbal son más tendentes al retraimiento emocional y social, al menos en el periodo evolutivo evaluado. Probablemente, unido a sus distintos intereses y capacidades, su lenguaje sofisticado, difícil de enmascarar, supone un sentimiento de diferencia y soledad, que provoca incompreensión o rechazo en los otros niños.
7. En contra de lo que señalan muchas investigaciones, las niñas con AC no son especialmente inhibidas emocional ni socialmente. Tampoco se comprueban los clásicos perfiles cognitivos que les atribuyen mayores puntuaciones en tareas verbales, y a los niños, un mejor rendimiento en razonamiento perceptivo. Es decir, no se evidencian las tradicionales diferencias de género en ninguno de los tres ámbitos: cognitivo, emocional y social. Sin embargo, hay un fuerte efecto de la alta capacidad intelectual.

### **2.1.2 Investigaciones Nacionales**

- A. Ayma (2015) realizó la investigación titulada: “Efecto de la educación temprana en el desarrollo emocional de los estudiantes de la institución educativa checcaspampa alta del nivel primaria del distrito de Ocongate de la provincia Quispicanchi Región Cusco-2015”, llega a las siguientes conclusiones:
  1. Se manifiesta que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de exploración de manera autónoma de espacios y objetos en un nivel medio y que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de cumplimiento de responsabilidades sencillas designadas por su profesora en un grado medio.
  2. Los estudiantes tienen un efecto de toma de iniciativas para realizar actividades prácticas en un término medio y que la mayoría de los estudiantes tienen un efecto de comunicación con las personas de forma espontánea en un porcentaje alto.

3. Los estudiantes tienen un efecto de desarrollo de manera positiva de la autoestima en un nivel medio y la mayoría de los estudiantes tienen un efecto de reconocimiento a sí mismo demostrando placer y confianza al realizar movimientos.
  4. Los estudiantes tienen un efecto de demostración de seguridad y confianza en actividades lúdicas en un nivel alto y los resultados que se presentan que la mayoría de los estudiantes tienen un efecto de establecimiento de vínculos de confianza demostrando afectividad con seres queridos en un grado alto.
  5. Las frecuencias muestran claramente que la mayoría de los estudiantes tienen un efecto de identificación de las emociones de las personas que lo rodean y el comprendimiento de las mismas en un porcentaje alto. Y un número mayoritario de los estudiantes tienen un efecto de expresión de manera espontánea y con placer, de sus emociones y sentimientos en un nivel alto.
- B. Palomino (2017) realizó la investigación titulada: “Estimulación temprana e inteligencia emocional en los niños de programas no escolarizados de Educación Inicial de Villa María del Triunfo 2016”, llega a las siguientes conclusiones:
1. La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la inteligencia emocional en los niños de programas No escolarizados de educación Inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.611; en consecuencia, es una correlación positiva moderada; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que  $p < 0.05$ .
  2. La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la autoconciencia en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.517; en consecuencia, es una correlación positiva moderada; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que  $p < 0.05$ .

3. La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con el autocontrol en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.630; en consecuencia, es una correlación positiva moderada; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que  $p < 0.05$ .
  4. La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la motivación en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.690; en consecuencia, es una correlación positiva moderada alta; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que  $p < 0.05$ .
  5. La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la empatía en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.597; en consecuencia, es una correlación positiva moderada alta; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que  $p < 0.05$ . 77.
  6. La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con las habilidades sociales en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.593; en consecuencia, es una correlación positiva moderada alta; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que  $p < 0.05$ .
- C. Medrano (2017) realizó la investigación titulada: Programa “Giro Emocional”, para desarrollar la inteligencia emocional en niños del nivel inicial, del Centro Poblado La Esperanza, Huánuco-2015, llegando a las siguientes conclusiones:
1. Con la aplicación del Programa “Giro Emocional” al grupo experimental: aula Amarilla de la I. E.I. N° 683 , se comprueba que es efectivo para el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños del Nivel Inicial, del Centro Poblado La Esperanza,

Huánuco – 2015; tal como se puede visualizar en el gráfico N° 39 los siguientes resultados del post test: un 32% de los niños SIEMPRE manifiesta el desarrollo de su inteligencia emocional, lográndose un aumento del 23%; un 41% de los niños A MENUDO, lográndose un crecimiento del 14%; un 23 % de los niños, A VECES, lográndose una disminución considerable de un 23% y finalmente solo son un 4% de los niños NUNCA muestran haber incrementado su inteligencia emocional, lográndose una reducción considerable de un 14%.

2. Se determinó que los niños del nivel inicial del Centro poblado de la Esperanza, Huánuco - 2015, mostraban un escaso nivel de desarrollo de su Inteligencia Emocional previo a la aplicación del programa, como se puede constatar en los siguientes resultados del pre test: un 9% de los niños SIEMPRE manifestó haber desarrollado su inteligencia emocional, un 27% lo hacía A MENUDO, un 46% lo hacía A VECES y un 18% de los niños NUNCA mostró un desarrollo de su inteligencia emocional. Estos datos reflejan un déficit en su desarrollo, comprobándose que la mayor tendencia se encuentra en la frecuencia A VECES.
3. Se establece que el Programa “Giro Emocional” intervino positivamente en el desarrollo de la conciencia emocional de los niños del nivel inicial del Centro Poblado de la Esperanza, Huánuco - 2015, lo cual se puede confirmar a continuación: un 36% de los niños SIEMPRE manifiesta haber fortalecido su conciencia emocional, un 55% de los niños A MENUDO, un 9% de los niños A VECES y finalmente un 0% de los niños NUNCA.
4. Ahora se conoce que el Programa “Giro Emocional” influyó positivamente en el desarrollo de la autoestima de los niños del nivel inicial del Centro Poblado de la Esperanza, Huánuco - 2015, lo cual se puede verificar seguidamente: un 50% de los niños SIEMPRE muestran haber incrementado su autoestima, un 36%

de los niños A MENUDO, un 14% de los niños A VECES y un 0% de los niños NUNCA manifiesta haber desarrollado su autoestima.

5. Se determina que el Programa “Giro Emocional” incidió positivamente en el desarrollo del control emocional de los niños del nivel inicial del Centro Poblado de la Esperanza, Huánuco - 2015, lo cual se puede apreciar en los siguientes resultados: un 27% de los niños SIEMPRE demuestran control emocional, un 32% de los niños A MENUDO, un 27% de los niños A VECES y un 14% de los niños NUNCA ha desarrollado control emocional.
6. Se circunscribe que el Programa “Giro Emocional” contribuyó positivamente en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños del nivel inicial del Centro Poblado de la Esperanza, Huánuco - 2015, esto se puede corroborar en los siguientes resultados: un 27% de los niños SIEMPRE manifiesta un notable fortalecimiento de sus habilidades sociales, un 32% de los niños A MENUDO, un 27% de los niños A VECES, y finalmente un 14% de los niños NUNCA incrementó sus habilidades sociales.
7. Se establece que el Programa “Giro Emocional” incidió positivamente en el desarrollo de las habilidades para la vida de los niños del nivel inicial del Centro Poblado de la Esperanza, Huánuco - 2015, y que se puede comprobar, en seguida: un 9% de los niños SIEMPRE muestra un desarrollo notable de sus habilidades para la vida, lográndose un aumento total de un 9%; un 41% de los niños A MENUDO, donde se evidencia un incremento considerable en un 23%; un 50% de los niños A VECES, lográndose una reducción de un 5% y un 0% de los niños NUNCA manifiesta haber desarrollado habilidades para la vida, demostrándonos una reducción considerable en un 27%.
8. Podemos concluir que después de la aplicación del programa los niños del nivel inicial del Centro poblado de la Esperanza, Huánuco – 2015 poseen un alto nivel de desarrollo de su Inteligencia Emocional, tal como se puede evidenciar en los siguientes resultados: En el post test se evidencia que un 32% de

los niños SIEMPRE muestran haber desarrollado de su inteligencia emocional; un 41% de los niños lo hace A MENUDO; un 23 % de los niños lo hace A VECES, y un 4% de los niños NUNCA ha desarrollado su inteligencia emocional.

## **2.2 BASES TEÓRICAS.**

### **2.2.1 La Estimulación Temprana**

#### **2.2.1.1 Orígenes de la Estimulación Temprana**

Encontraremos los trabajos realizados por un equipo interdisciplinario (médicos, terapeutas, psicólogos, padres y educadores especiales) con niños y niñas que presentaban algún tipo de problema serio en su desarrollo (lesión cerebral).

Años más tarde, estos programas empezaron a atender a niños y niñas de alto riesgo ambiental (niños que nacen biológicamente sanos, pero por culpa de factores negativos del entorno socio-cultural tienen su desarrollo afectado) y de alto riesgo biológico (niños con daños orgánicos establecidos - como Síndrome de Down, con antecedentes negativos en el embarazo o parto de la madre – enfermedad viral o infecciosa, asfixia al nacer, etc.). Casi todos los programas tenían como meta la recuperación de las habilidades cognitivas y físicas de los pacientes; sin embargo, muchos de aquellos profesionales defendían la posición de que el desarrollo intelectual era estático, invariable, predestinado genéticamente y por lo tanto, la inteligencia y las demás habilidades dependían más de esta herencia genética que del quehacer diario de ellos, o de la influencia del entorno del niño.

Resulta que, a comienzos del siglo XX, las investigaciones sobre el cerebro y el desarrollo de la inteligencia, fueron cambiando la mentalidad de muchos profesionales de la Estimulación Temprana.

Muchos estudiosos y especialistas se encontraban en medio de una polémica que agrupaba a los grandes científicos en dos posiciones opuestas: unos consideraban que los factores internos determinaban el



desarrollo y el posterior aprendizaje y otros que consideraban los factores externos como determinantes en este mismo proceso.

Glenn Doman demostró al mundo que el correcto trabajo de estimulación no sirve solo para ayudar en la organización neurológica de un niño con algún tipo de lesión cerebral, sino que también es el mejor recurso que tienen padres y maestros para contribuir en la construcción de las inteligencias de aquellos niños que no presentan ningún tipo de problema en su desarrollo.

Con todos estos avances, la Estimulación Temprana, entonces, deja de ser básicamente clínica o terapéutica, dirigida a aquellos niños con problemas en su desarrollo, y pasa a ser además de una estrategia de prevención y tratamiento, un conjunto de acciones que proporcionará al niño que cuenta con un desarrollo normal, las experiencias que resulten en oportunidades de aprendizaje, de desarrollo intelectual y de potenciación de sus habilidades.

Especialistas del campo de la Estimulación Temprana empiezan a preocuparse, entonces, con la influencia que ejerce el entorno en el desarrollo infantil y plantean cambios en la labor de los Centros Educativos para la 1ª infancia: que dejaran de ser puramente asistenciales (cuidado, alimentación e higiene) y pasaran a promover las experiencias adecuadas que ayudaran a sentar las bases para el desarrollo infantil y para los futuros aprendizajes.

#### **2.2.1.2 Definiciones de estimulación temprana según autores:**

- a) Terre, (2002): La estimulación temprana tiene como finalidad desarrollar al máximo las capacidades cognitivas, físicas y psíquicas. Cuando un niño tiene algún trastorno requiere de un programa de intervención temprana terapéutico y personalizado, mientras que los niños con desarrollo normal reciben grandes beneficios con programas y actividades de acuerdo a su edad.

- b) Bruzzo, (2009), define La estimulación, que debe ser distribuida se contempla las medidas de desarrollo de las conductas de los niños de una determinada sociedad. Estas medidas ayudan a crear o a observar cuales son los logros que durante sus diferentes etapas de vida muestra, es por esto que un programa de estimulación debe dedicar la mayor parte de las actividades a desarrollar en el niño las habilidades demostradas.

### **2.2.1.3 Bases Científicas de la Estimulación Temprana**

La estimulación temprana tiene interrelacionadas disciplinas científicas como son la medicina, psicología, pedagogía, etc., por ello posee unas bases que la fundamentan de tipo multidisciplinar, que comprenden áreas tanto de la neurología, como de la psicología del desarrollo, la pedagogía, así como unas bases experimentales fundamentadas en los trabajos científicos.

#### **a) Bases psicológicas.**

Las bases psicológicas han dado importancia a la estimulación temprana por medio de las contribuciones que ha dado psicología evolutiva, mostrando la importancia del desarrollo psicológico del niño desde que nace. Arco (2003), nos muestra tres vertientes que nos guían en el desarrollo psicológico, la conductual, cognitiva y la sociocultural.

- La corriente conductual nos dice que los cambios en la conducta se deben al ambiente, en la estimulación que proporciona. Se basa en aportaciones como las hechas por Watson (1878–1958), que dice que el aprendizaje es social, el desarrollo es determinado por el ambiente, el proceso es continuo y hay una asociación entre los estímulos externos y las respuestas observables. Skinner (1904-1990), nos dice que, si el aprendizaje es operante, hay probabilidad de respuesta en función del refuerzo, por ejemplo, el premio-castigo. Por lo tanto, los niños están moldeados por el

ambiente, ya que este es el que brinda los estímulos, que moldearán al niño y optimizarán su desarrollo cognitivo, social y emocional. Fundamentando la conducta del niño tenemos que está formada por dos clases de respuesta: respondientes y operantes. (Cabrera y Sánchez, 1987). Las respondientes son las respuestas provocadas por algún estímulo, es decir se da el estímulo y la respuesta respondiente le sigue. Y las operantes son las controladas por los estímulos que la siguen, es decir no se crea una respuesta, como en la respondiente, si no que se fortalece la que ya está, por ejemplo, si un niño hace algo bien se le refuerza inmediatamente después que lo ha hecho para que él se dé cuenta que está haciendo bien y repita esa acción.

- En el enfoque cognitivo podemos citar a Piaget (Rodríguez, 2003), quien manifiesta que el niño es activo, se modifica por el objeto y al mismo tiempo este se modifica, y así sucesivamente. Nace con una biología funcional, con reflejos, con un sistema nervioso central, con la asimilación y la acomodación, no nace con esquemas, estos son producto del contacto con el medio, y así va construyendo su conocimiento e inteligencia. Interpretando los parámetros de Piaget, el niño debe construir su propio conocimiento por medio de la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento. La única forma para que el niño descubra las propiedades físicas de los objetos es actuando sobre ellos y descubriendo cómo estos objetos reaccionan a sus actos. A medida que el niño adquiere nuevas experiencias las va asimilando y va modificando las que tenía anteriormente, por lo que no se habla de acumulación, sino de reorganización de las perspectivas y conocimientos del niño.
- En la teoría Sociocultural de Vygotsky, vemos que se centra en el niño, aunque no solo en su desarrollo desde dentro,

también desde fuera, se centra en cómo influye el entorno del niño en él. Es la adquisición cultural de instrumentos de adaptación intelectual, por ejemplo, el lenguaje que permite la participación del individuo en el mundo social y facilita su pensamiento individual. Dependiendo de la cultura del niño va a reaccionar de una forma u otra. El niño se relaciona desde que nace, ya que es dependiente, conoce como consecuencia de la comunicación.

- Existe una cuarta corriente que es la psicología del desarrollo. Esta corriente explica el desarrollo como una maduración propia del ser humano, tiene una concepción organicista en la que dan más importancia al bagaje biológico que al ambiente y los aspectos afectivos. o Gessel, que estudió los movimientos corporales del niño y su evolución en los primeros años de vida (de los estudios de Gessel posteriormente Brunet y Lezine crearían su escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia).

Entre los máximos representantes de esta escuela se encuentran: Piaget, que estudió los procesos cognitivos no como un proceso madurativo sino como un proceso (estadíos).

#### **b. Bases neurológicas**

El gran aporte de los investigadores soviéticos fue la introducción de una nueva teoría sobre el funcionamiento cerebral basada en sistemas funcionales dinámicos, constituidos por áreas corticales interconectadas, cada una con la participación de la función que le es propia y necesaria para la conducta a la que de sustento el sistema (Luria, 1975).

La neurología evolutiva se dedica al estudio de la evolución del sistema nervioso en el bebé desde que nace, estableciendo puntos en el examen del recién nacido que permitan ver si su desarrollo es adecuado o no. Empezó siendo un estudio de

campo amplio, en diferentes países (Coriat en Argentina, Stambak en EEUU, Lamote de Grignon en España, etc.).

Las bases neurológicas se fundamentan en el desarrollo del sistema nervioso de los niños. Durante el primer año de vida, este sistema se desarrolla a gran velocidad y a medida que pasan los años va decreciendo la intensidad de este desarrollo (Cabrera y Sánchez, 1982). Por esto se dice que en los primeros años de vida hay gran plasticidad en el sistema nervioso y a medida que pasan los años se pierde. En caso de haber alguna deficiencia, se debe intervenir enseguida para obtener mejores resultados gracias a esta plasticidad.

González (1977), habla de la “plasticidad cerebral” y la posibilidad de su mayor desarrollo para adiestramiento y estimulaciones adecuadas es ya un hecho antiguo. Darwin apreció cómo el cerebro de los animales domésticos era más pequeño que el de la misma especie en estado salvaje, atribuyendo las causas a las demandas funcionales. Cajal afirmó la existencia de la plasticidad cerebral relacionando el incremento de la actividad cerebral, con el crecimiento de los axones y dendritas, permitiendo una mayor riqueza de conexiones y enlaces, mientras que la falta de esta actividad causaba una reducción de tales conexiones por inhibición de los procesos neuronales.

La plasticidad cerebral puede ser definida como “el conjunto de modificaciones producidas en el sistema nervioso como resultado de la experiencia (aprendizaje), las lesiones o los procesos degenerativos (Mora, 1994).

Anastasio (1990), sostiene que el tejido nervioso puede responder a una lesión no solo creando nuevas sinapsis para ayudar a recuperar la función, sino también cambiando la naturaleza de su función por programada para facilitar un comportamiento adecuado.

Campos y Mesa (1993), detallan cómo la neurología supone un sustento y son parte importante del fundamento de la atención temprana, el proceso de mielinización, la especialización funcional, el desarrollo neural del niño conforme a la ley cefalocaudal y proximodistal, así como la especialización funcional y la lateralidad, son algunas de las bases neuroevolutivas que se dan en los niños de estas etapas.

La neurología evolutiva nos da seguir los niños, gracias a esta referencia se pueden observar posibles desviaciones y detectar trastornos madurativos. Mediante la semiología, el neurólogo, conoce los signos externos que nos indican un desarrollo correcto de las funciones nerviosas. Desde que el niño nace puede explorarlo por medio de los signos neurológicos como son los reflejos, el tono muscular, etc. (Campos, 2003).

Es entendido, entonces, por qué es tan importante la intervención en los niños, desde su nacimiento o desde la detección de una desviación en su desarrollo, desde el punto de vista de la neurología, gracias a esta intervención se aprovecha la plasticidad del cerebro y se da la oportunidad a los niños de recuperar o reemplazar de alguna manera la deficiencia que desviaba su desarrollo.

### **c) Bases pedagógicas**

Actualmente hablamos de un modelo de atención a la diversidad, de inclusión a nivel educativo, que considera los distintos intereses, capacidades, necesidades, estilos de aprendizaje de cada alumno.

La Pedagogía ha proporcionado los fundamentos de principios de intervención como la individualización y la adaptación de la enseñanza a cada individuo, en función de sus necesidades, condiciones y contexto social en el que vive.

Las intervenciones educativas junto con la psicológica constituyen los pilares de la metodología en intervención temprana (Gutierrez, 2005), y especialmente la Pedagogía ha tenido gran influencia en el desarrollo de los programas de intervención (Andreu, 1997).

Desde el ámbito pedagógico, Santos (1989), entiende que toda intervención ha de tener un enfoque globalizador que favorezca el desarrollo integral y que les aproxime a referentes naturales del contexto en el que vive el niño.

Bateson en 1985, introdujo el término “aprender a aprender”, considerando que la experiencia promueve la capacidad de aprendizaje en otro contexto, aludiendo a la generalización de los aprendizajes. Montagner (1989) indicaba que el bebé va redefiniendo sus intercambios con el medio a medida que va adquiriendo nuevas capacidades.

La importancia del respeto al ritmo de aprendizaje y características propias de cada niño ha sido puesta de manifiesto por muchos autores, como Acosta (2010). Las bases pedagógicas de la atención temprana es la educación infantil, la educación enfocada a los niños desde su nacimiento hasta los 6 años. Atiende a los niños en todas las dimensiones de la persona: biológica, cognitiva, afectiva y social. Y tiene en cuenta todos los contextos en que se desenvuelve el niño, la escuela, la familia, la comunidad y las distintas instituciones sociales.

#### **d) Bases experimentales**

En un estudio con monos, donde se les privó del contacto materno provocaba que tuvieran conductas inadecuadas, de tipo disruptivo, antisocial y autopunitivas. Luego las sustituyó por madres de metal que alimentaban, o de peluche, comprobando que preferían a éstas últimas por el contacto más cercano.

Thomson y Gruset (1970), demostraron como los niños criados en instituciones debido a la deprivación perceptiva y a la restricción

de oportunidades, tenían un mayor déficit cognitivo que los niños no institucionalizados.

Además de los cambios neurobiológicos (con base en la plasticidad cerebral) y las distintas disciplinas que fundamentan la atención temprana, coincidimos con Candell (1999), en que existen otros factores que la fundamentan como: La importancia de la familia en el proceso de atención temprana (Bricker, 1991). El factor preventivo de la atención temprana no sólo para los niños de riesgo, sino para los que tienen patología instaurada ya que frena el deterioro de su desarrollo (Brazelton, 1986). La rentabilidad económica, ya que es muy bajo el costo comparada con la rentabilidad personal y familiar de los programas de atención temprana (Erickson, 1992).

#### **2.2.1.4 Áreas que comprenden la estimulación temprana**

Para favorecer el óptimo desarrollo del niño, las actividades de estimulación se enfocan en cuatro áreas: área cognitiva, motriz, lenguaje y socioemocional.

##### **El área cognitiva:**

- Le permitirá al niño comprender, relacionar, adaptarse a nuevas situaciones, haciendo uso del pensamiento y la interacción directa con los objetos y el mundo que lo rodea. (Cosas de la Infancia, 2015).

##### ▪ **El Área Motriz:**

Esta área está relacionada con la habilidad para moverse y desplazarse, permitiendo al niño tomar contacto con el mundo. También comprende la coordinación entre lo que se ve y lo que se toca, lo que lo hace capaz de tomar los objetos con los dedos, pintar, dibujar, hacer nudos, etc. Para desarrollar esta área es necesario dejar al niño tocar, manipular e incluso llevarse a la boca lo que ve, permitir que



explore, pero sin dejar de establecer límites frente a posibles riesgos.

**Área de lenguaje:**

Está referida a las habilidades que le permitirán al niño comunicarse con su entorno y abarca tres aspectos: La capacidad comprensiva, expresiva y gestual. Es la capacidad comprensiva, expresiva y gestual que son sonidos y palabras, gestos y se refiere a las habilidades que le permiten al niño/a comunicarse con su entorno, el niño manipulara objetos y reconozcan sonidos o palabras asociados para poder imitarlo (Salazar, 2010)

**Área Socio – emocional para la Interacción Social:**

Incluye las experiencias afectivas y la socialización del niño/a, que le permitirá ser querido y seguro, capaz de relacionarse con los demás de acuerdo a normas comunes. Y para que este desarrollo se cumpla deberán participar los padres y cuidadores y darles mucho amor, cariño y seguridad para que aprendan a comportarse frente a otros, para que los niños sean unas personas autónomas e independientes están los valores de la familia el afecto y sobre todo las reglas (Salazar, 2010).

**2.2.1.5 Objetivos de la Estimulación Temprana**

Para comenzar en 1986 Gerhard Heese propone tratar las deficiencias de los niños desde una visión que permita desarrollar al máximo las potencialidades, de percepción, movimiento, comunicación, pensamiento y emociones, para no caer en la minusvalía. Plantea evitar el deterioro de esa deficiencia para que el niño con aprenda a valerse por sí mismo y pueda desenvolverse en un medio social (Candel 1998).

Por otra parte, otros autores mencionan la importancia de incluir a la familia en el tratamiento de sus hijos ya que los padres tendrán un mayor conocimiento de la deficiencia del niño y sabrán

cómo tratarlo y atenderlo para lograr así desarrollo familiar adecuado y estable. (Guralnick 1989).

Según Candell (1988), los objetivos de la estimulación temprana son:

- Elevar al máximo los progresos del niño para lograr su independencia en las distintas áreas de desarrollo.
- Mantener al niño en el contexto familiar, ayudando a los padres y a toda la familia (información y apoyo) a desarrollar unas adecuadas relaciones afectivas con él.

## **2.3 EL DESARROLLO EMOCIONAL**

El desarrollo emocional de los niños es un elemento clave de su desarrollo y de su aprendizaje, pues las emociones y los sentimientos de una persona se encuentran presentes a lo largo de toda su vida; en algunos casos llegando a marcar un antes y un después en la toma de decisiones. Una persona con un desarrollo afectivo y emocional adecuado será una persona segura de sí misma, con una capacidad de autocontrol y autoestima que harán que pueda llegar a potenciar el resto de sus capacidades.

### **2.2.1 Definiciones previas**

Para introducir el concepto de desarrollo emocional es necesario saber que es una emoción, y cuáles son las implicaciones de su concepto para la práctica.

Una emoción es algo que una persona siente que la hace reaccionar de cierta manera; esto refleja el hecho de que las emociones son experimentadas de forma individual, ya que no todas las personas sienten o reaccionan de la misma manera. En este sentido Bisquerra (2001) explica que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61).

Una vez definido el concepto de emoción, es importante señalar que existen diversas emociones; por lo que se hará énfasis en la descripción de

las emociones que más frecuentemente experimentan las niñas y los niños en su diario vivir.

### **2.2.2 Tipos de Emociones**

Todas las personas experimentamos diversas emociones a diario, a continuación, se detallarán solo cinco emociones, esto por ser las emociones que más frecuentemente experimentan las niñas y los niños.

- **Enojo/ira**

La ira es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos” (Bizquerra, 2001, p. 100) y según este autor se genera cuando tenemos la sensación de haber sido perjudicados, la ira exige una respuesta urgente.

- **Miedo**

El miedo es la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente, esto según Bizquerra (2001) quien añade que el miedo es activado por amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico; la forma más habitual de afrontar el miedo es la huida o evitación de la situación peligrosa. En cuanto al papel del organismo, este mismo autor indica que “el organismo reacciona rápidamente, movilizándolo una gran cantidad de energía, de tal forma que prepare el cuerpo para respuestas más intensas de las que sería capaz en condiciones normales” (p. 102).

- **Tristeza**

La tristeza, según Bizquerra (2001) es desencadenada por una pérdida significativa, además es una respuesta a un suceso pasado y en ésta nadie es culpable, la tristeza se asocia con el llanto; esta emoción puede producir pérdida del placer e interés, por lo que la reducción de actividades es característica de ésta, además hay desmotivación y pérdida de esperanza.

- **Felicidad**

Según Bizquerra (2001) la felicidad es la forma de valorar la vida en su conjunto, así como un estado de bienestar; este mismo autor relaciona la felicidad con el gozo, la sensación de bienestar, a la capacidad de disfrute, el estar contento y la alegría.

- **Amor**

El amor es la emoción experimentada por una persona hacia otra persona, ideal, animal cosa, etc. Para Bisquerra (2001) hay diversos tipos de amor, entre estos el maternal, erótico, fraterno, etc. En cuanto a la respuesta del organismo Goleman (1996) expone que hay una respuesta de relajación, calma y satisfacción.

Es importante tomar en cuenta que todas estas emociones se experimentan constantemente y en el caso de muchos estudiantes, y no saben asumir o expresarlas de la forma más adecuada, por lo cual es importante tomar en cuenta la importancia de que como docente eduquemos emocionalmente a nuestros estudiantes, a continuación, se establecerá el término de educación emocional.

### **2.2.3 Dimensiones del desarrollo emocional**

“El desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes”.

- **Modificación de la conducta**

Según Martin y Pear (2007, p.7) “La modificación de conducta implica la aplicación sistemática de los principios y las técnicas de aprendizaje para evaluar y mejorar los comportamientos

encubiertos y manifiestos de las personas y facilitar así un funcionamiento favorable”.

La modificación de conducta, a pesar de iniciarse durante la década de 1950, su mayor aplicación tuvo lugar desde mediados de 1970 hasta los primeros años de 1980.

Específicamente, se modifica el comportamiento considerando cuáles son los antecedentes y consecuentes de una conducta. Un antecedente es el estímulo o situación que suscita una respuesta. Un consecuente es la "contingencia" o consecuencia positiva o negativa que esa respuesta produce. Una consecuencia positiva (por ejemplo, un elogio por ser generoso) sirve de reforzador, pues incrementa un comportamiento deseable. Una consecuencia negativa o estímulo aversivo (por ejemplo, ante una agresión, una tarjeta amarilla o roja en el fútbol), sirve de castigo, favoreciendo la extinción de esa conducta.

- **Actitud de cambio**

El desarrollo de un niño no es precisamente simple. A lo largo de su crecimiento, los más pequeños experimentan diversos cambios que abarcan desde el terreno físico hasta el psicológico. Cambios de conducta repentinos en niños, que pueden aparecer para bien o para mal. También existen una serie de factores externos que explican los cambios de comportamiento en los niños. Uno de ellos es el consentimiento de los padres a toda actitud por parte de esta, ya sea mala o buena.

- **Reacciones emotivas**

Las emociones son reacciones que todos experimentamos: alegría, tristeza, miedo, ira, etc. En el caso de los niños reaccionan con tristeza y empatizan con las personas que los rodean.

#### **2.2.4 Educación emocional**

Se comprende la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2001, p.243)

Cabe resaltar como la educación emocional juega un papel primordial en cada espacio de la vida de las personas y aún más de las niñas y niños, ya que concibe a éstas y éstos desde un punto de vista holístico y preventivo, siempre en mira a estilos de vida mejores y a relaciones intrapersonales e interpersonales más saludables, por lo que a continuación se presentan los objetivos de la educación emocional.

#### **2.2.5 Objetivos de la educación emocional**

En la búsqueda de mejores estilos de vida y conductas más saludables, la educación emocional propone diversos objetivos, entre éstos según Bisquerra (2001) pueden encontrar los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse

Con la educación emocional lo que se busca es que las personas tengan las herramientas necesarias para conocer, expresar y manejar sus propias emociones y las de las demás personas, de manera que éstas no afecten sus vidas, y que por el contrario, promuevan el bienestar personal y social, dichas herramientas son denominadas competencias, se citarán las

cuatro competencias que establece Bisquerra (2009), pero es importante señalar que para efectos del presente manual solo se trabajará las primeras dos competencias, se ahondarán a continuación las cinco competencias para una mejor comprensión.

### **Conciencia emocional**

La conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, esto según Bisquerra (2009) lo cual para este autor incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. El conocer las emociones propias y las de los demás se consigue a través de la observación propia y de las otras personas.

Dentro de esta competencia Bisquerra (2009) incluye las siguientes microcompetencias:

- Toma de conciencia de las propias emociones: es la capacidad para percibir, identificar y etiquetar las emociones propias.
- Dar nombre a las emociones: se refiere al uso de un vocabulario emocional adecuado para designar las emocionales que se experimentan.
- Comprensión de las emociones de los demás: es la capacidad para percibir las emociones de otras personas así como de implicarse en sus vivencias emocionales por medio de la empatía.
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: hace referencia a que la emoción, cognición y conducta están en constante interacción, y que “los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición” (Bisquerra, 2009, p. 3).

Esta competencia viene hacer énfasis en la idea de que no hay emociones buenas o malas, sino que hay que aprender a regular las emociones que se experimentan, principalmente para no dejar que estas emociones provoquen situaciones que pueden perjudicar a uno mismo u a otras personas, esta es la importancia de la regulación emocional.

### **Autonomía emocional**

Esta competencia emocional hace referencia a la capacidad de generarse las propias emociones y defenderse de las emociones tóxicas.

En cuanto a esta competencia, Bisquerra (2009) explica que se relaciona con la autogestión personal, y que incluyen las siguientes microcompetencias: autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

Para Álvarez, Bisquerra, Filella, Vita, Martínez y Pérez (2011) la autoestima se refiere a cómo se siente una persona consigo misma, por lo que una autoestima adecuada está relacionado con una visión racional y con el sentirse satisfecho con uno mismo, y por el contrario una baja autoestima se refleja en un comportamiento inseguro; por lo que estos autores concluyen que la autoestima es un factor relevante para el desarrollo y bienestar emocional.

### **Competencia social**

Esta competencia se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas; Bisquerra (2009) añade que las competencias sociales facilitan las relaciones interpersonales, debido a que en las relaciones sociales están entrelazadas las emociones.

Para tener buenas relaciones con otras personas se debe tener una serie de habilidades y capacidades, las cuáles Bisquerra (2009) nombra como microcompetencias, y son las siguientes: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Al igual que la autoestima, las habilidades sociales son un factor relevante para el desarrollo y bienestar emocional, Álvarez et al (2001) expone que las habilidades sociales van a ejercer una influencia positiva en el bienestar emocional, debido principalmente a que el relacionarse de forma



satisfactoria con otras personas, se mejora la calidad de vida y el bienestar integral.

### **Habilidades de vida y bienestar**

Esta competencia se define como “la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida” (Bisquerra, 2009, p.5); esto con el fin de promover la satisfacción y el bienestar. Para Álvarez (2001) las habilidades de vida hacen referencia a comportamientos adecuados para la resolución de conflictos.

Las microcompetencias para Bisquerra (2009) son: fijar objetivos adaptativos; toma de decisiones; la búsqueda de ayuda y recursos; ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida; el bienestar emocional y fluir.

Estas competencias emocionales son la base fundamental de la Educación Emocional, por lo cual se debe promover el desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en las personas con el fin de brindar una Educación Emocional que ofrezca un sin número de ventajas a la vida de las personas, al posibilitar una mejor calidad de vida y bienestar integral. Tomando en cuenta esto se puntuarán a continuación las ventajas de la educación emocional para el bienestar de las personas.

#### **2.2.6. Ventajas de la educación emocional**

Se ha retomado en varios apartados el papel protagónico que tiene la educación emocional en un sin número de situaciones de la vida cotidiana y en el óptimo bienestar personal y social de las personas, sin embargo más propiamente en éste sentido Goleman (1996) señala puntualmente varias ventajas de la educación emocional en las cuales sobresalen:

##### **Autoconocimiento emocional**

Mejora el reconocimiento y la designación de las propias emociones.

Mayor capacidad para entender las causas de los sentimientos.

Reconocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones.

### **Manejo de las emociones**

Menor cantidad de bromas, peleas e interrupciones de la clase.

Mayor capacidad para expresar adecuadamente el enojo, sin pelear.

Menos suspensiones y expulsiones.

Menos comportamiento agresivo o autodestructivo.

Más sentimientos positivos sobre ellos mismos, la escuela y la familia.

Mejor manejo del estrés.

Menor soledad y ansiedad social.

### **Aprovechamiento productivo de las emociones**

Más responsabilidad.

Mayor capacidad de concentrarse en la tarea que se tiene entre manos y de prestar atención.

Menos impulsividad, mayor autocontrol.

Mejores calificaciones en las pruebas de rendimiento escolar.

Empatía: interpretación de las emociones.

Mayor capacidad para comprender el punto de vista de otra persona.

Mejora de la empatía y de la sensibilidad para percibir los sentimientos de los otros.

Mejora de la capacidad de escucha.

### **Mejora de las relaciones personales**

Mejora en la resolución de conflictos.

Mejor actitud positiva en la comunicación.

Mayor preocupación y consideración.

Mayor cooperación, ayuda y actitud de compartir.

Son muchas las mejorías y ventajas que brinda la educación emocional ya que permite conocer las propias emociones e interiorizar muchos aspectos de la vida propia, para luego poder detectar las emociones de las

demás personas, llevando a mejores relaciones interpersonales; propiamente en las niñas y los niños son de suma importancia ya que como lo menciona Goleman (1996) los cursos de alfabetización emocional parecen ayudarles a que cumplan más eficazmente sus papeles en la vida como estudiantes, hijas e hijos, ciudadanas y ciudadanos, etc.

## **2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.**

### **Inteligencia Emocional**

Es la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia; hace referencia a habilidades como: ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas

### **Lenguaje:**

Sistema para la comunicación de ideas y sentimientos mediante sonidos, gestos, signos o marcas. Constituye la vía de comunicación con el pensamiento, y la posibilidad de formular un sistema simbólico lingüístico libre y voluntario, siendo su principal característica la posibilidad de elevar los elementos de la realidad al más alto grado de abstracción.

### **Periodos Sensitivos:**

Se habla de periodos por que corresponden a una determinada etapa, y se les llama sensitivos porque son independientes de la voluntad, son involuntarios. La mayor parte del periodo sensitivo de los niños sucede antes de los 10 años, y con mayor intensidad antes de los 6 años, sin embargo la capacidad de las personas para aprender es limitada, esto quiere decir que no se puede abarcar todo, hay que elegir qué capacidades de los niños queremos potenciar.

### **Autorregulación**

Es la capacidad para modular nuestra experiencia emocional, y ajustarla u orientarla, con los recursos personales disponibles, a los objetivos y la

estrategia establecida. El autocontrol se basa en el reconocimiento de nuestras emociones y en el sentido para gestionarlas.

### **Habilidades des sociales**

Son destrezas necesarias para desenvolverse socialmente de manera adecuada y competente. La capacidad para comunicarse con criterio, dominio de los códigos, empatía y sentido del autocontrol, se fundamenta en el eje de las habilidades sociales. Su conocimiento puede aprenderse o perfeccionarse a lo largo de toda la vida.

### **Aprendizaje emocional y social**

Proceso mediante el cual los niños y niñas, así como las personas adultas, adquieren los conocimientos, actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y gestionar sus emociones, demostrar interés y preocupación por las demás personas, formar buenas relaciones, adoptar decisiones responsablemente y afrontar los desafíos de manera constructiva.

### **Empatía**

Puede entenderse como la capacidad cognitiva de una persona para reconocer los signos y señales expresivas de otra persona: sus emociones; para comprender y compartir su estado sentimental, y para responder satisfactoriamente a sus necesidades sin renunciar a su propia identidad.

### **Sinapsis**

Se denomina como sinapsis al mecanismo de comunicación entre dos o más neuronas, con el fin de transmitir masivamente, un impulso nervioso destinado a coordinar una función en el organismo, este intercambio de información se caracteriza por no establecer contacto físico. La sinapsis se puede lograr por medio de la conjugación de tres elementos, los cuales son: el espacio entre neurona y otra, las membranas pequeñas que se encuentran en la prolongación de la neurona conocido como axón, y la membrana plasmática que se encuentra conformando la neurona vecina, a la célula que envía el impulso nervioso se le conoce como neurona presináptica, mientras que la encargada de recibir la información se le conoce como postsináptica.

## **2.4 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS**

### **2.4.1 Hipótesis general**

La Estimulación Temprana relaciona directamente con el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

### **2.4.2. Hipótesis específicas**

- a. La estimulación motora se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.
- b. La estimulación del lenguaje tiene relación directa con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.
- c. La estimulación para la interacción social se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.

## **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

### **3.1 DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1.1 Tipo**

El estudio corresponde al diseño no experimental transversal correlacional, puesto que se trata de medir y evaluar la relación de dos variables: Estimulación Temprana y Desarrollo Emocional.

#### **3.1.2 Enfoque**

El presente trabajo corresponde al enfoque cuantitativo de investigación, puesto que las variables son medibles y sus observaciones pueden ser expresadas numéricamente.

### **3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA**

#### **3.2.1 Población**

##### **a. De docentes**

La población docente está constituida por todos los profesores que laboran en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, que en total son 36.

##### **b. De alumnos**

La población está constituida por todos los alumnos del nivel inicial de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, que en total son 790.

#### **3.2.2 Muestra.**

##### **a. De docentes**

Para el presente proyecto de tesis la muestra de estudio de docentes es de 10.

##### **b. De alumnos:**

La muestra de alumnos está constituida por 259 alumnos de 3 a 5 años del nivel inicial, y representa el 32% de la población.

Para la obtención de la muestra de alumnos se ha empleado el siguiente procedimiento estadístico:

**Fórmula para calcular la muestra inicial:**

$$n = \frac{Z^2 \cdot pq}{E^2}$$

Donde:

n = Muestra inicial.

Z = Nivel de confianza.

p = Probabilidad de éxito.

q = Probabilidad de fracaso.

E = El error o nivel de precisión.

**Parámetros estadísticos empleados**

Z = 0.96

p = 0.60.

q = 0.40.

E = 0.04

**Fórmula para calcular la muestra ajustada:**

$$n_0 = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}}$$

Donde:

$n_0$  = Muestra ajustada.

n = Muestra inicial.

N = Población.

**Fórmula para calcular las submuestras, es decir las muestras de ciclo de estudio.**

$$Sn = \frac{SN}{N} (nt)$$

Donde:

Ns = Submuestra.

SN = Subpoblación.

N = Población

Nt = Muestra total.

### 3.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
V1 ESTIMULACIÓN TEMPRANA	1.1 Estimulación motora.  1.2. Estimulación del Lenguaje.  1.3 Estimulación	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sube las escaleras sin usar el pasamano y poniendo un pie en cada escalón.</li><li>▪ Salta sin alternar los pies o sin hacer galope</li><li>▪ Generalmente puede coger una pelota grande con los codos elevados.</li><li>▪ Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar.</li><li>▪ Se viste solo excepto amarrarse los zapatos.</li><li>▪ Articula correctamente los sonidos: b, j, k, l, m, n, ñ, p, t.</li><li>▪ Es capaz de comunicarse a través de los gestos y la mímica, además del lenguaje oral.</li><li>▪ Utiliza el lenguaje oral para contar lo que hace, lo que quiere, lo que le pasa.</li><li>▪ Elabora un sencillo discurso o relato.</li><li>▪ Participa de forma coherente en una conversación.</li><li>▪ Participa en las asambleas de aula expresando sus ideas.</li></ul>	14 preguntas



	para la interacción Social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manifiesta su preferencia al momento de hacer una actividad.</li> <li>▪ Se integra a juegos que otros niños ya están realizando.</li> <li>▪ Muestra iniciativa para participar en diferentes actividades.</li> </ul>	
<b>V2</b>  <b>DESARROLLO EMOCIONAL</b>	<p>2.1 Conciencia de cambio.</p> <p>2.2 Modificación de la conducta.</p> <p>2.3 Actitud de cambio.</p> <p>2.4 Reacciones emotivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intenta resolver sin ayuda sus problemas.</li> <li>▪ Es autónomo para tomar decisiones pequeñas.</li> <li>▪ Respeta las reglas del juego.</li> <li>▪ Espera su turno para participar en las diferentes actividades lúdicas.</li> <li>▪ Utiliza normas de cortesía.</li> <li>▪ Cumple y acepta normas que provienen de figuras de autoridad.</li> <li>▪ Sabe reconocer sus faltas.</li> <li>▪ Acepta las reglas del grupo.</li> <li>▪ Se identifica con el valor del respeto.</li> <li>▪ Expresa verbalmente sus deseos.</li> <li>▪ Reconoce las emociones y sentimientos vistos en las demás personas.</li> <li>▪ Expresa verbalmente sus temores.</li> <li>▪ Relaciona sus emociones con situaciones reales.</li> <li>▪ Se interesa por conocer las emociones de sus amigos.</li> </ul>	16 Preguntas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Siente empatía por las personas que lo rodean.</li> <li>▪ Expresa verbalmente su bienestar.</li> </ul>	
--	--	---	--

### **3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.**

#### **3.4.1 Técnicas a emplear**

- a. Escala de Likert. Para evaluar la estimulación temprana.
- b. escala de Likert para evaluar la variable desarrollo emocional.

#### **3.4.2 Descripción de los instrumentos**

- a. La Escala de Likert. - Se ha empleado este instrumento para recolectar datos sobre la estimulación temprana que realizan los docentes de las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.
- b. La Escala de Likert. - Se ha empleado este instrumento para recolectar datos sobre el desarrollo emocional de los niños de 3 a 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

### **3.5 TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

- a. Tabla de frecuencia.
- b. Estadígrafos de tendencia central
- c. Estadígrafos de dispersión.
- d. Razones, porcentajes y proporciones.

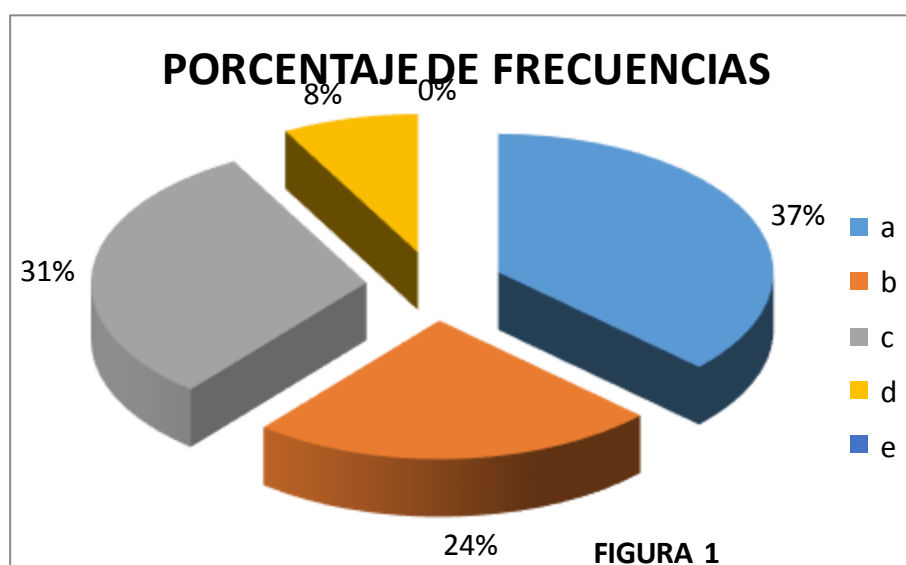
## CAPÍTULO IV RESULTADOS

### 4.1 PRESENTACIÓN DE CUADROS, GRÁFICOS E INTERPRETACIONES

#### I. ESTIMULACION TEMPRANA 1.1 ESTIMULACIÓN MOTORA

1. Sube las escaleras sin usar el pasamano y poniendo un pie en cada escalón.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	97	0.37	37
b	Casi siempre	62	0.24	24
c	A veces	81	0.31	31
d	Casi nunca	19	0.08	8
e	Nunca	0	0.00	0
total		259	1.00	100

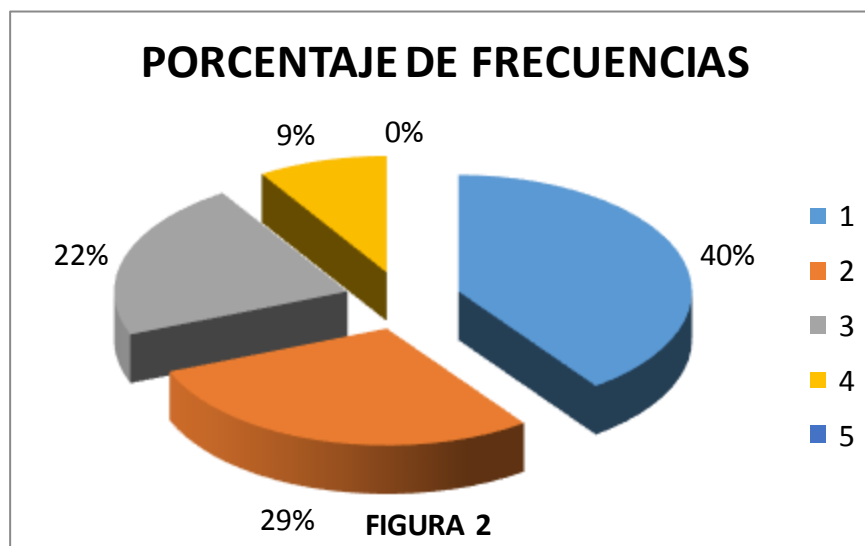


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: sube escaleras sin usar el pasamano y poniendo un pie en cada escalón contestaron de la siguiente manera: 97(37%) dijeron siempre, 81(31%) dijeron a veces, 62(24%) dijeron casi siempre, 19(8%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

2. Salta sin alternar los pies o sin hacer galope.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	104	0.40	40
b	Casi siempre	74	0.29	29
c	A veces	58	0.22	22
d	Casi nunca	23	0.09	9
e	Nunca	0	0.00	0
total		259	1.00	100

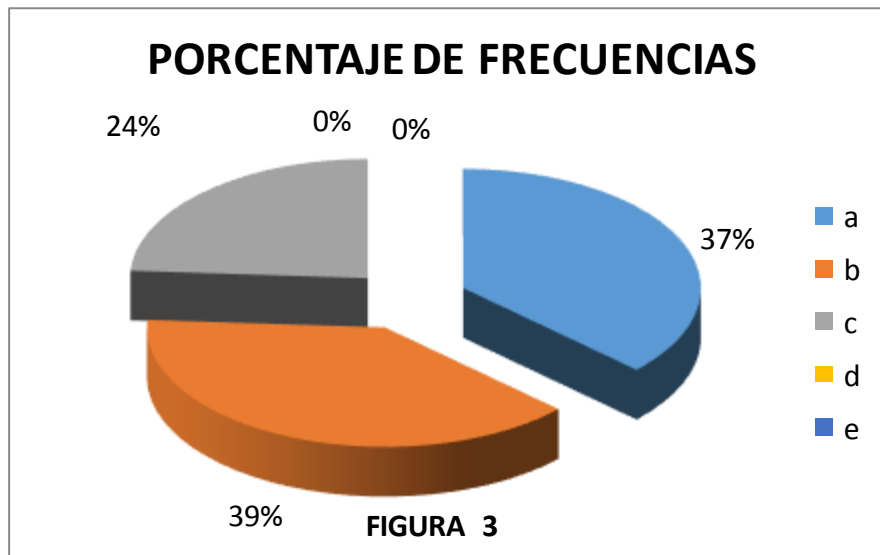


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Salta sin alternar los pies o sin hacer galope contestaron de la siguiente manera: 104(40%) dijeron siempre, 74(29%) dijeron casi siempre, 58(22%) dijeron a veces, 23(9%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

3. Generalmente puede coger una pelota grande con los dos codos elevados

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	97	0.37	37
b	Casi siempre	101	0.39	39
c	A veces	61	0.24	24
d	Casi nunca	0	0.00	0
e	Nunca	0	0.00	0
		259	1.00	100

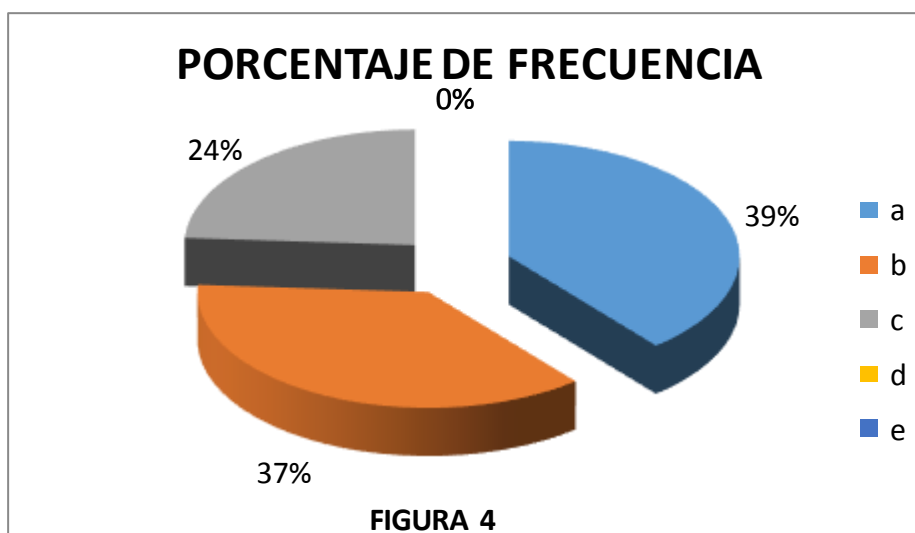


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Generalmente puede coger una pelota grande con los dos codos elevados contestaron de la siguiente manera: 101(39%) dijeron casi siempre, 97(37%) dijeron siempre, 61(24%) dijeron a veces, 0(0%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

4. Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	101	0.39	39
b	Casi siempre	97	0.37	37
c	A veces	61	0.24	24
d	Casi nunca	0	0.00	0
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

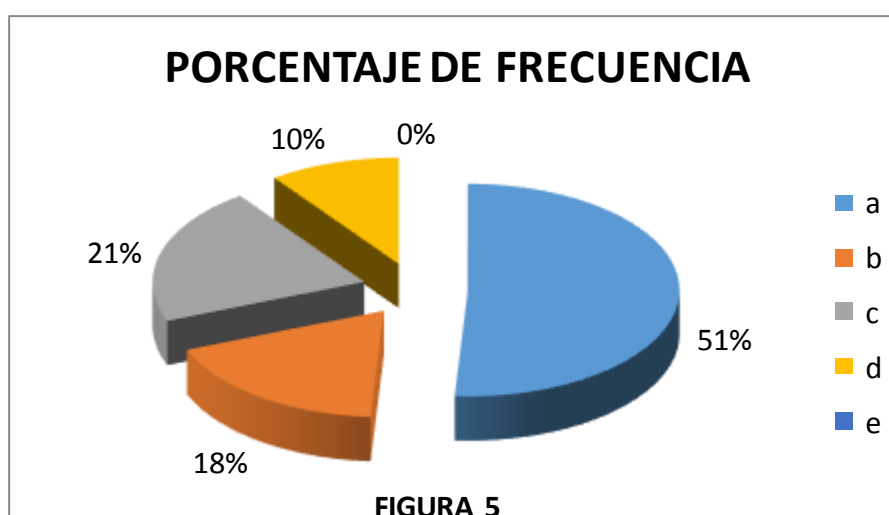


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar contestaron de la siguiente manera: 101(39%) dijeron siempre, 97(37%) dijeron casi siempre, 61(24%) dijeron a veces, 0(0%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

5. Se viste solo excepto amarrarse los zapatos.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	132	0.51	51
b	Casi siempre	46	0.18	18
c	A veces	54	0.21	21
d	Casi nunca	27	0.10	10
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100



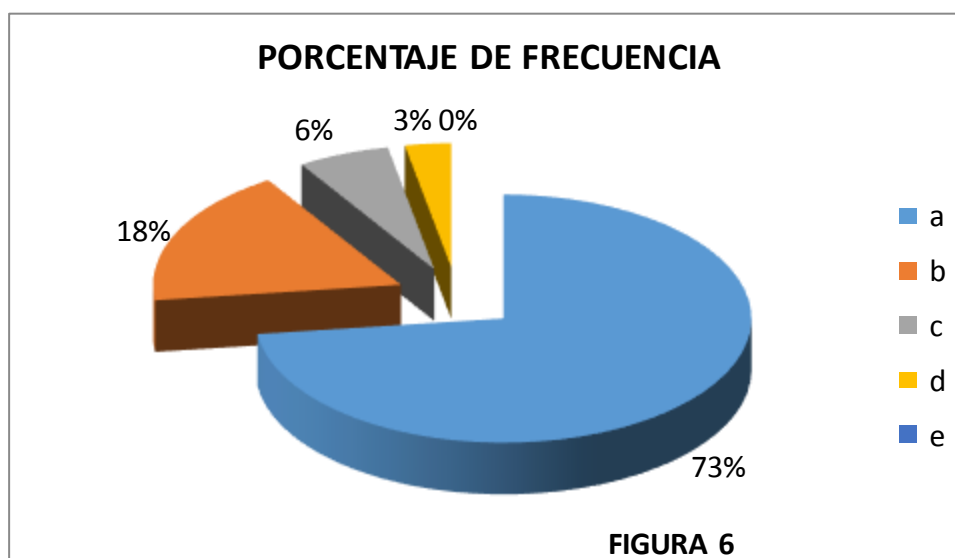
Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Se viste solo excepto amarrarse los zapatos contestaron de la siguiente manera: 132(51%) dijeron siempre, 54(21%) dijeron a veces, 46(18%) dijeron casi siempre.

## 1.2 ESTIMULACIÓN PARA EL LENGUAJE

6. Articula correctamente los sonidos: b, j, k, l, m, n, ñ, p, t.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	190	0.73	73
b	Casi siempre	46	0.18	18
c	A veces	15	0.06	6
d	Casi nunca	8	0.03	3
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100



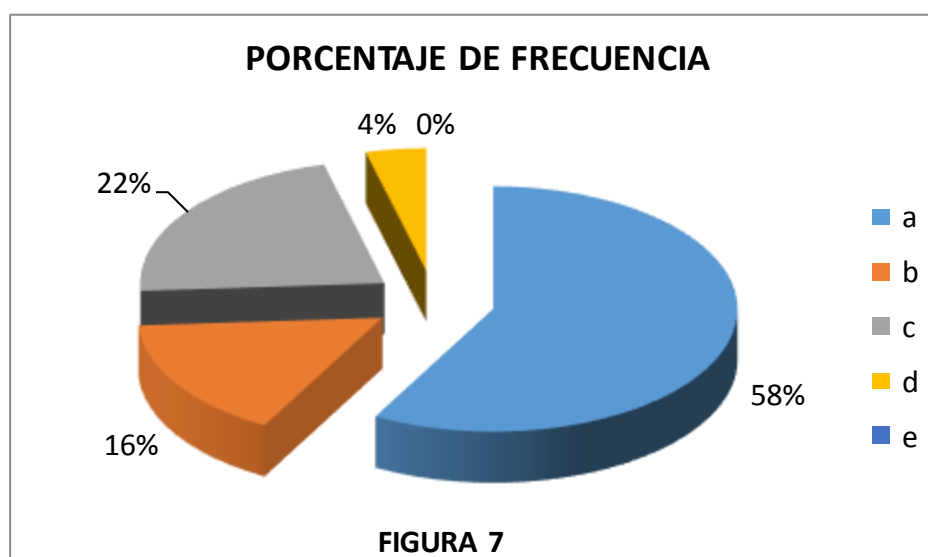
Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Articula correctamente los sonidos: b, j, k, l, m, n, ñ, p, t contestaron de la siguiente manera: 190(73%) dijeron siempre, 46(18%) dijeron casi siempre, 15(6%) dijeron a veces, 8(3%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.



7. Es capaz de comunicarse a través de gestos y la mímica, además del lenguaje oral.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	151	0.58	58
b	Casi siempre	42	0.16	16
c	A veces	58	0.22	22
d	Casi nunca	8	0.04	4
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

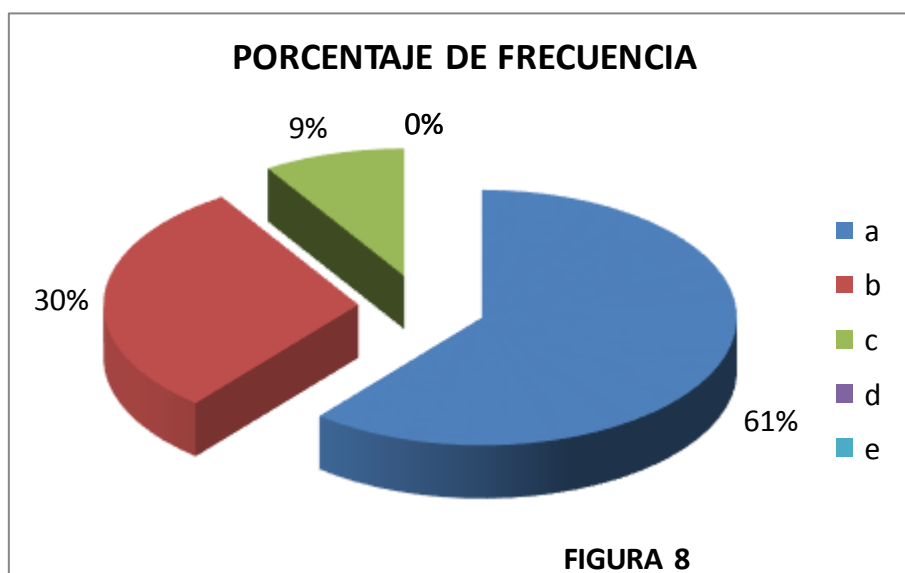


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Es capaz de comunicarse a través de gestos la mímica, además del lenguaje oral contestaron de la siguiente manera: 151(58%) dijeron siempre, 58(22%) dijeron a veces, 42(16%) dijeron casi siempre, 8(4%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

8. Utiliza el lenguaje oral para contar lo que hace, lo que quiere, lo que pasa.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
A	Siempre	159	0.61	61
B	Casi siempre	77	0.30	30
C	A veces	23	0.09	9
D	Casi nunca	0	0.00	0
E	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

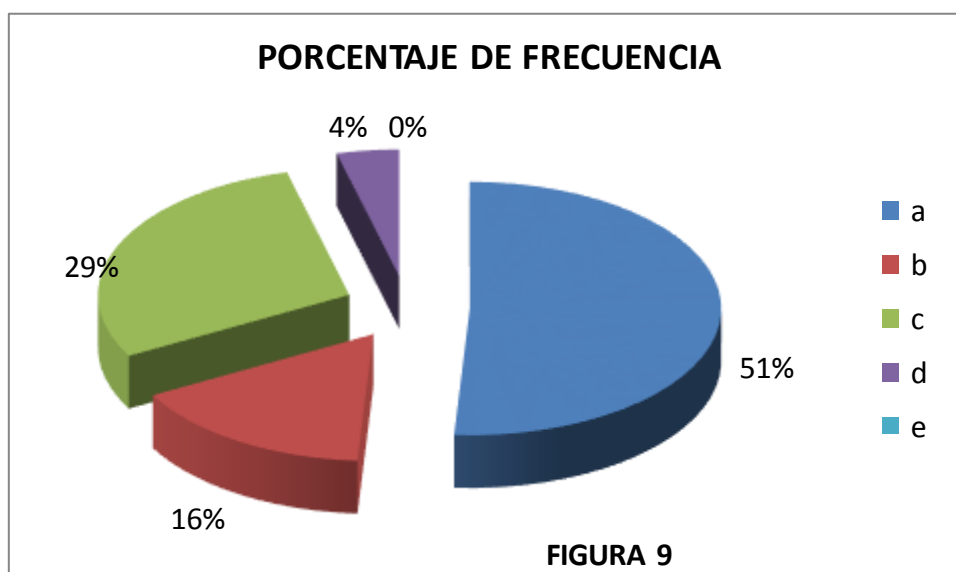


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Utiliza el lenguaje oral para contar lo que hace, lo que quiere, lo que pasa contestaron de la siguiente manera: 159(61%) dijeron siempre, 77(30%) dijeron casi siempre, 23 (9%) dijeron a veces y 0(0%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

9. Elabora un sencillo discurso o relato.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	131	0.51	51
b	Casi siempre	42	0.16	16
c	A veces	74	0.29	29
d	Casi nunca	12	0.04	4
e	Nunca	0	0.0	0
Total		259	1.00	100

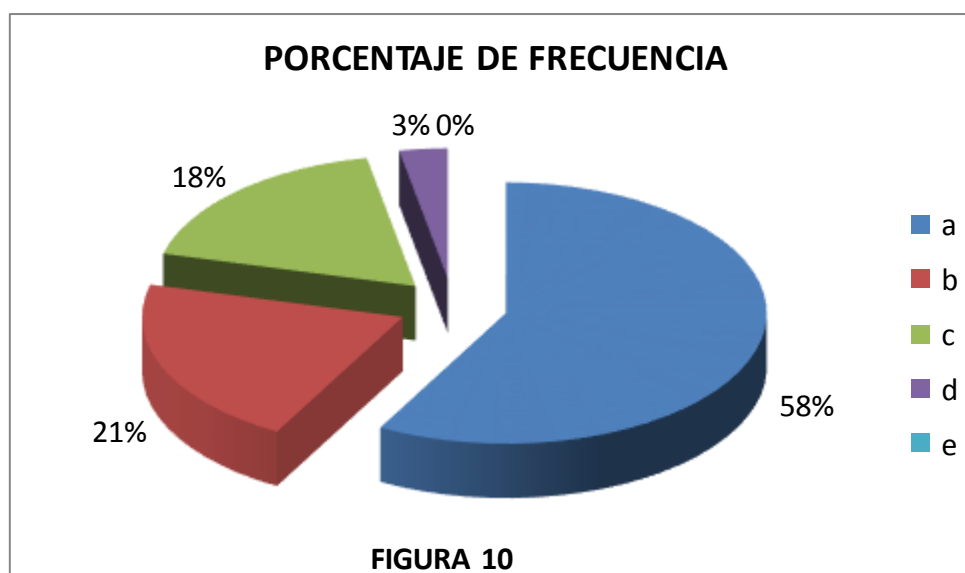


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Elabora un sencillo discurso o relato contestaron de la siguiente manera: 131(51%) dijeron siempre, 74(29%) dijeron a veces, 42(16%) dijeron casi siempre, 12(4%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

10. Participa de forma coherente en una conversación.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	151	0.58	58
b	Casi siempre	54	0.21	21
c	A veces	46	0.18	18
d	Casi nunca	8	0.03	3
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

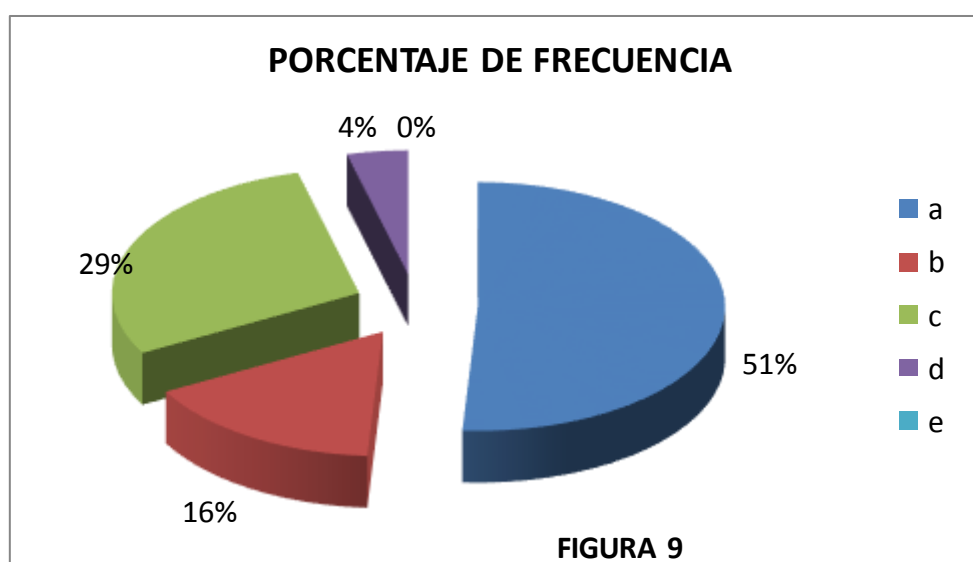


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Participa de forma coherente en una conversación contestaron de la siguiente manera: 151(58%) dijeron siempre, 54(21%) dijeron casi siempre, 46(18%) dijeron a veces, 8(3%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

11. Participa en las asambleas de aula expresando sus ideas.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	128	0.49	49
b	Casi siempre	58	0.22	22
c	A veces	46	0.18	18
d	Casi nunca	27	0.11	11
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.01	100



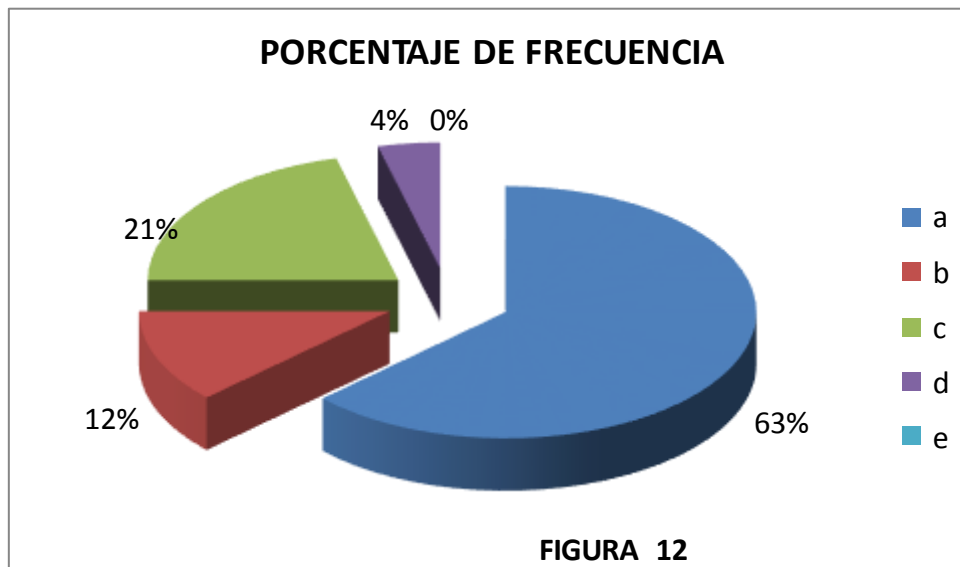
Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Participa en las asambleas de aula expresando sus ideas contestaron de la siguiente manera: 128(49%) dijeron siempre, 58(22%) dijeron casi siempre, 46(18%) dijeron a veces, 27(11%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

### 1.3 ESTIMULACION PARA LA INTERACCION SOCIAL

12. Manifiesta su preferencia al momento de hacer una actividad.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	163	0.63	63
b	Casi siempre	31	0.12	12
c	A veces	54	0.21	21
d	Casi nunca	11	0.04	4
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

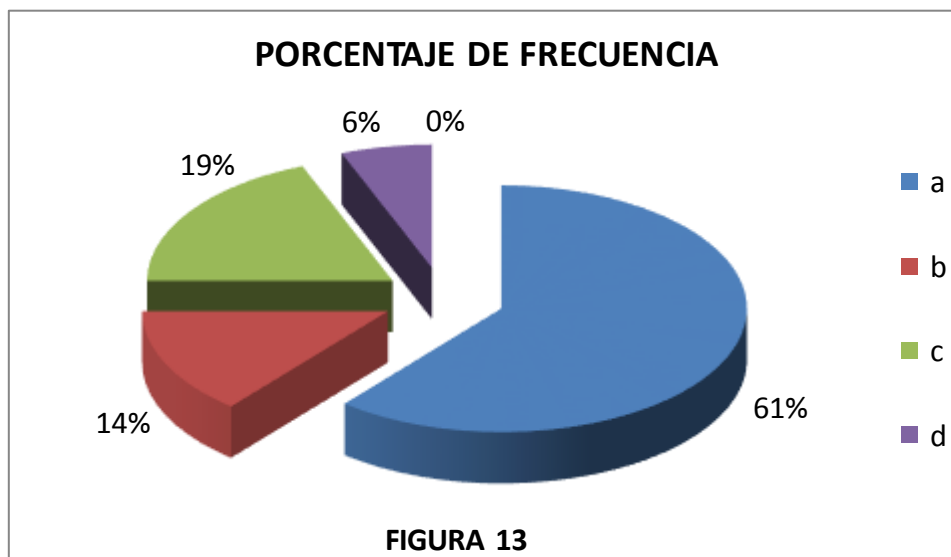


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Manifiesta su preferencia al momento de hacer una actividad contestaron de la siguiente manera: 163(63%) dijeron siempre, 54(21%) dijeron a veces, 31(12%) dijeron casi siempre, 11(4%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

13. Se integra a juegos que otros niños ya están realizando.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	159	0.61	61
b	Casi siempre	35	0.14	14
c	A veces	50	0.19	19
d	Casi nunca	15	0.06	6
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

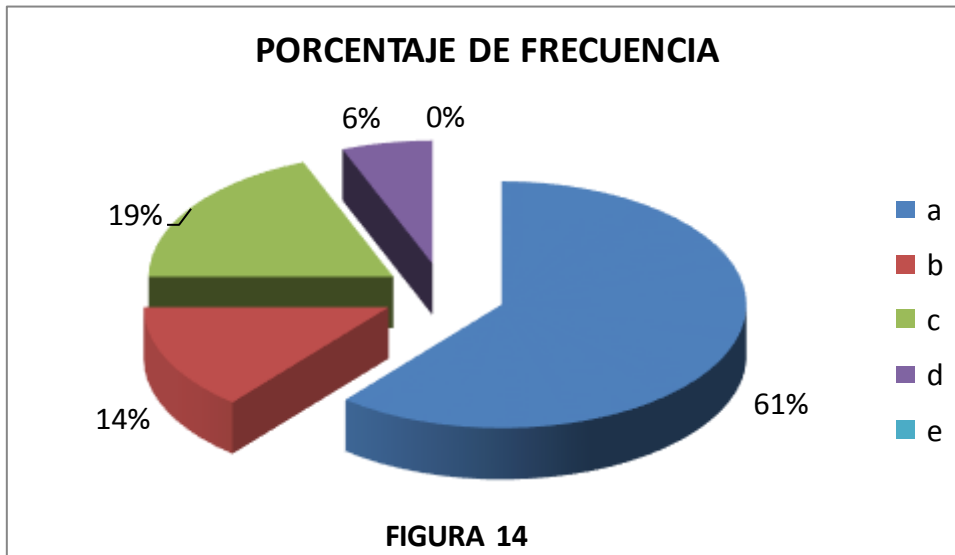


**Interpretación:**

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Se integra a juegos que otros niños realizando contestaron de la siguiente manera: 159(61%) dijeron siempre, 42(19%) dijeron a veces, 39(14%) dijeron casi siempre, 27(6%) dijo casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

4. Muestra iniciativa para participar en diferentes actividades.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	159	0.61	61
b	Casi siempre	35	0.14	14
c	A veces	50	0.19	19
d	Casi nunca	15	0.06	6
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100



Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Muestra iniciativa para participar en diferentes actividades contestaron de la siguiente manera: 159(61%) dijeron siempre, 50(19%) dijeron a veces, 35(14%) dijeron casi siempre, 15(6%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

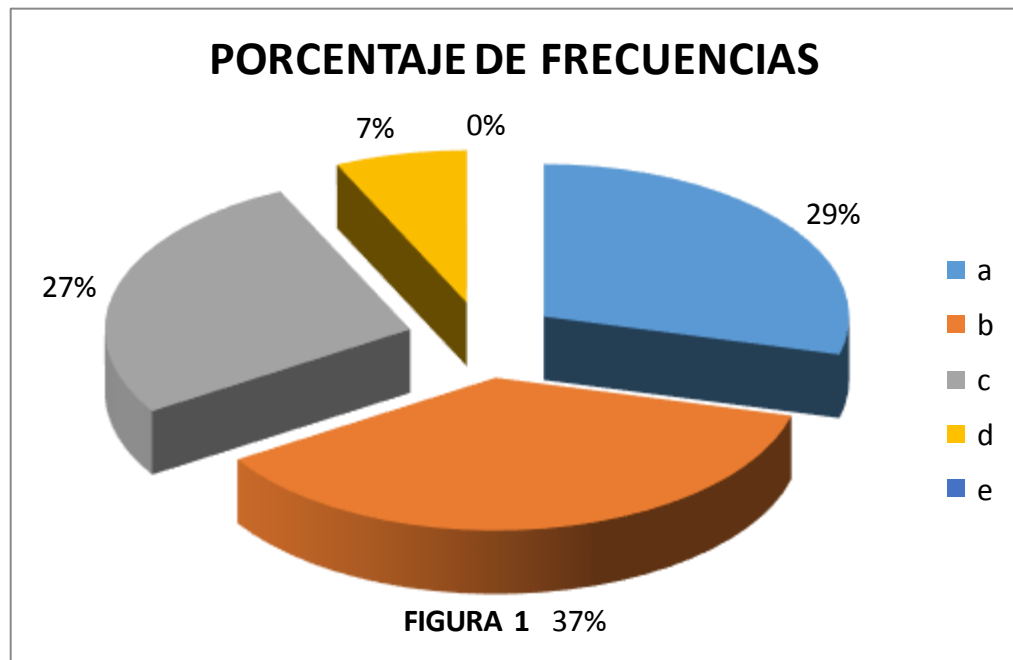


## I.- DESARROLLO EMOCIONAL

### 1.1 CONCIENCIA DE CAMBIO

1. Intenta resolver sin ayuda sus problemas

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	74	0.29	29
b	Casi siempre	96	0.37	37
c	A veces	70	0.27	27
d	Casi nunca	19	0.07	7
e	Nunca	0	0.00	0
total		259	1.00	100

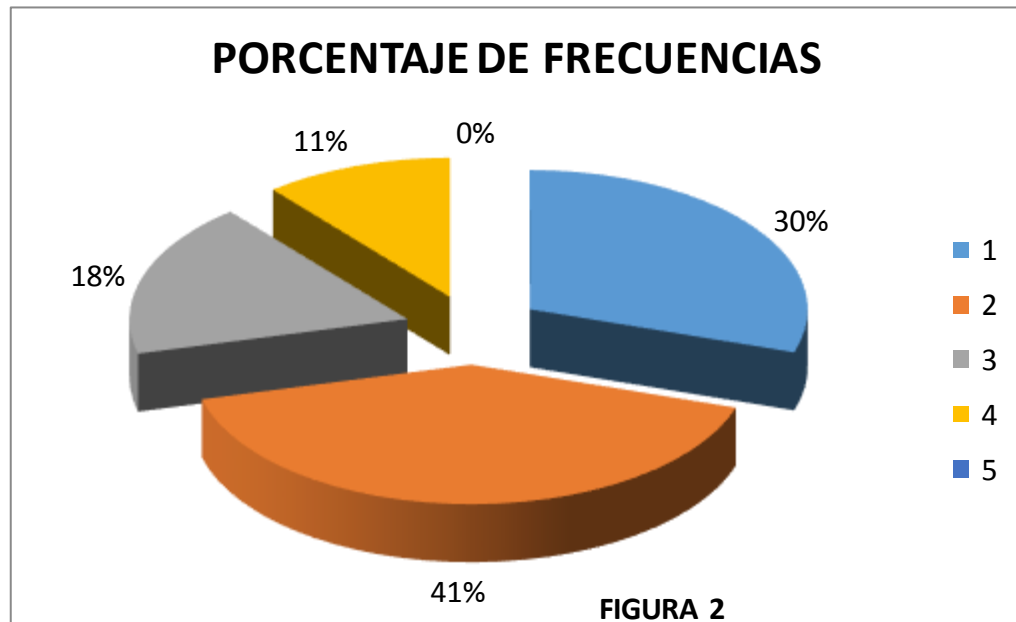


#### Interpretación

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Intenta resolver sin ayuda sus problemas contestaron de la siguiente manera: 96(37%) dijeron casi siempre, 74(29%) dijeron siempre, 70(27%) dijeron a veces, 19(7%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

2.- Es autónomo para tomar decisiones pequeñas

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	77	0.30	30
b	Casi siempre	105	0.41	41
c	A veces	46	0.18	18
d	Casi nunca	31	0.11	11
e	Nunca	0	0.00	0
total		259	1.00	100

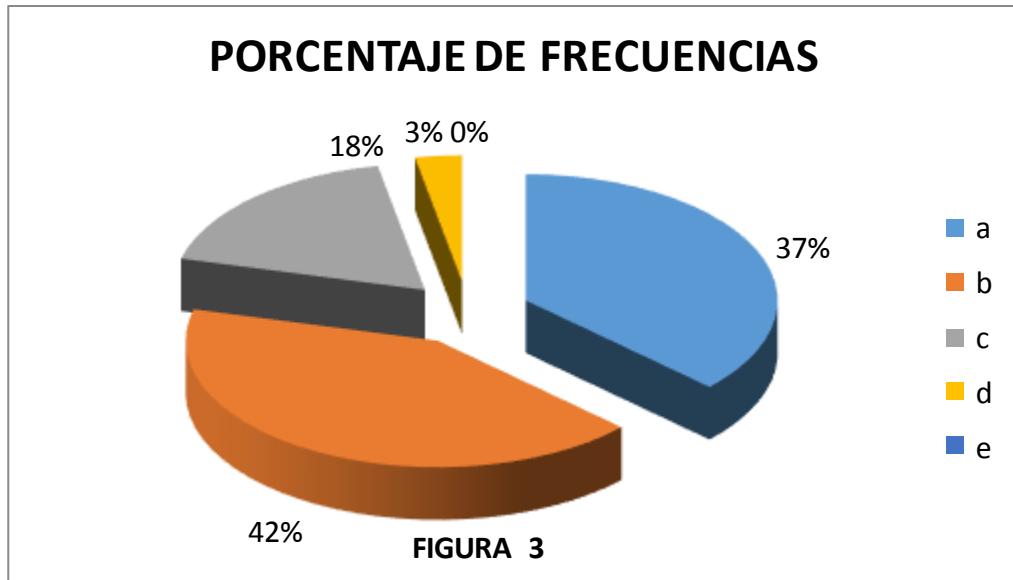


### Interpretación

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Es autónomo para tomar decisiones pequeñas, contestaron de la siguiente manera: 105(41%) dijeron casi siempre, 77(30%) dijeron siempre, 46(18%) dijeron a veces, 31(11%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

3.- Respeta las reglas del juego.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	97	0.37	37
b	Casi siempre	109	0.42	42
c	A veces	46	0.18	18
d	Casi nunca	7	0.03	3
e	Nunca	0	0.00	0
		259	1.00	100

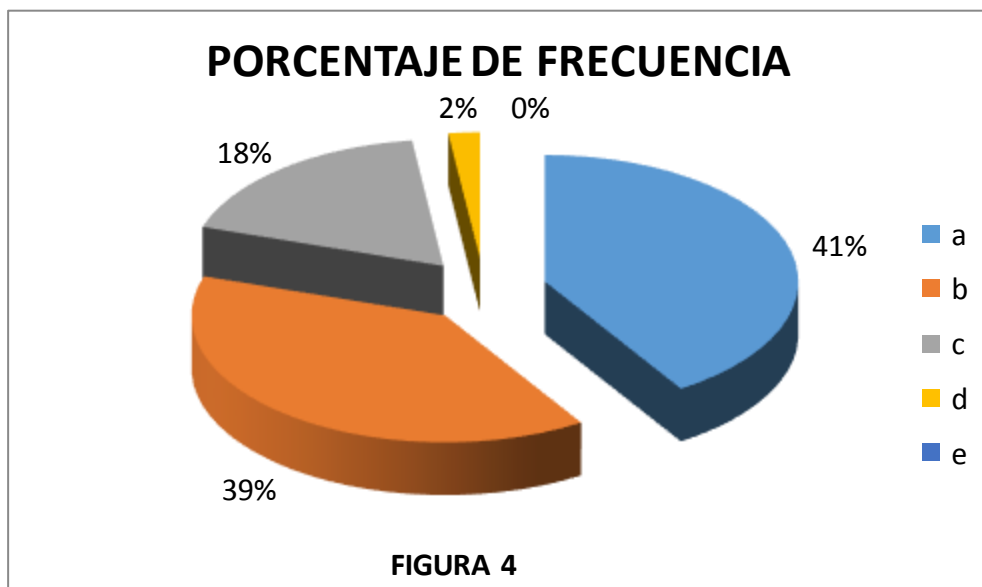


Interpretación

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Respeta las reglas del juego, contestaron de la siguiente manera: 109(42%) dijeron casi siempre, 97(37%) dijeron siempre, 46(18%) dijeron a veces, 7(3%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

4.- Espera su turno para participar en las diferentes actividades Lúdicas.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	105	0.41	41
b	Casi siempre	101	0.39	39
c	A veces	46	0.18	18
d	Casi nunca	7	0.02	2
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	0.99	100

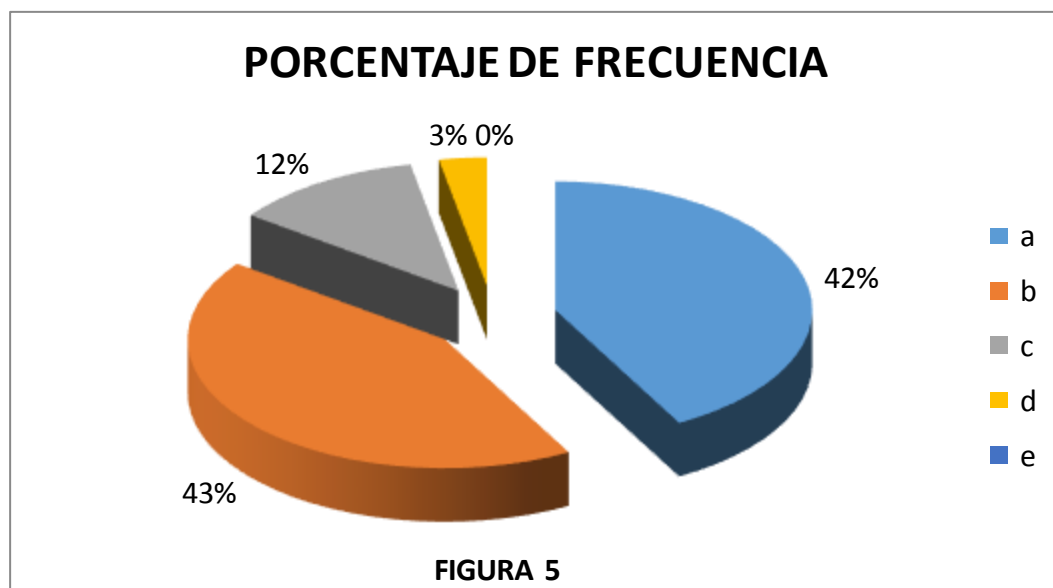


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Espera su turno para participar en las diferentes actividades lúdicas, contestaron de la siguiente manera: 105(41%) dijeron siempre, 101(39%) dijeron casi siempre, 46(18%) dijeron a veces, 7(2%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

5.- Utiliza normas de cortesía.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	109	0.42	42
b	Casi siempre	112	0.43	43
c	A veces	31	0.12	12
d	Casi nunca	7	0.03	3
e	Nunca		0.00	
Total		259	1.00	100

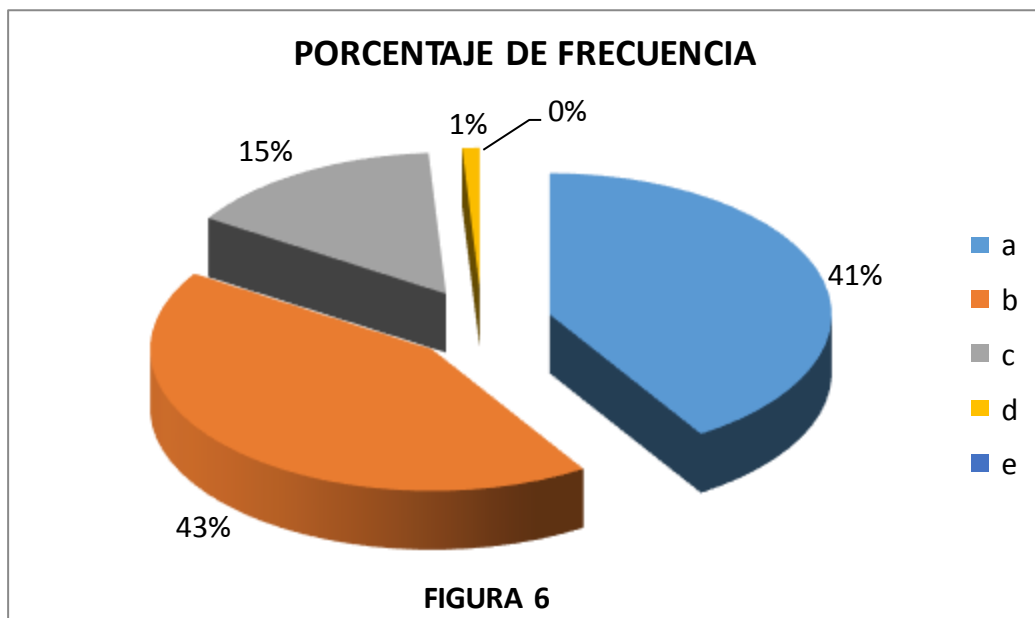


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Utiliza normas de cortesía, contestaron de la siguiente manera: 112(43%) dijeron casi siempre, 109(42%) dijeron siempre, 31(12%) dijeron a veces, 7(3%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

6. cumple y acepta normas si proviene de figuras de autoridad.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	105	0.41	41
b	Casi siempre	112	0.43	43
c	A veces	39	0.15	15
d	Casi nunca	3	0.01	1
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100



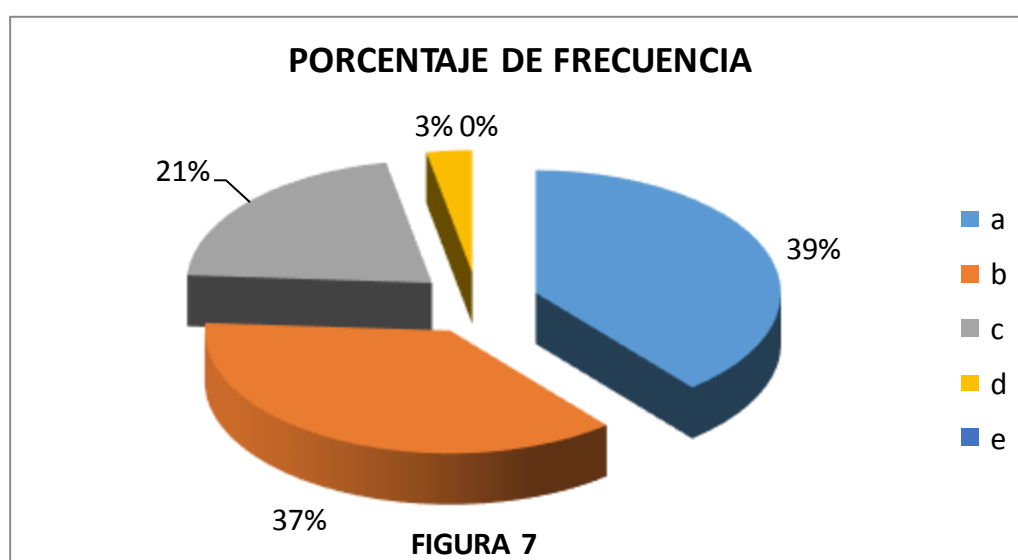
### Interpretación

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Cumple y acepta normas si provienen de figuras de autoridad, contestaron de la siguiente manera: 112(43%) dijeron casi siempre, 105(41%) dijeron siempre, 39(15%) dijeron a veces, 3(1%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

### 1.3 ACTITUD DE CAMBIO

7. Sabe reconocer sus faltas.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	101	0.39	39
b	Casi siempre	97	0.37	37
c	A veces	54	0.21	21
d	Casi nunca	7	0.03	3
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

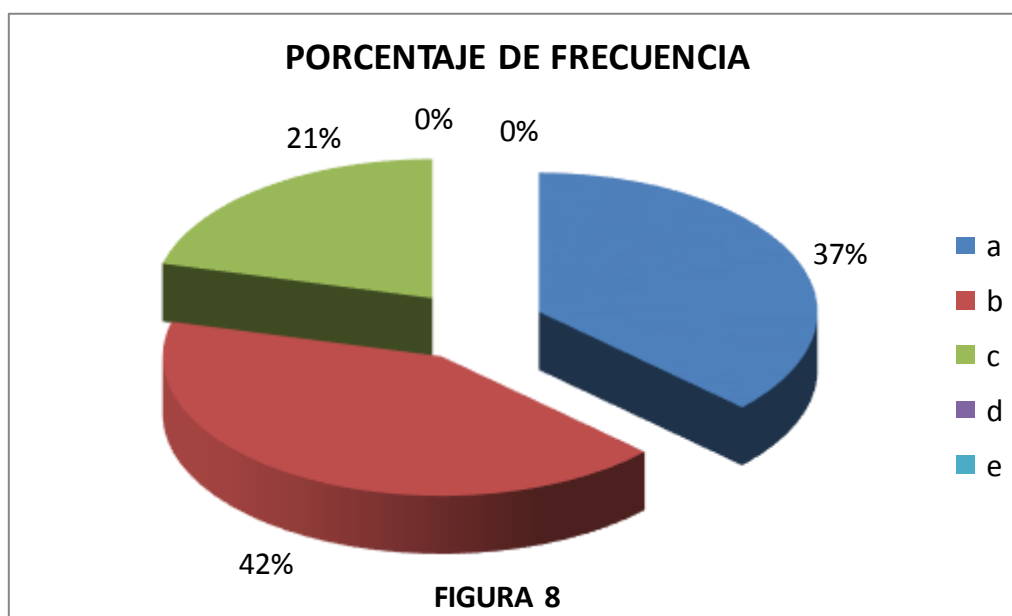


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Sabe reconocer sus faltas contestaron de la siguiente manera: 101(39%) dijeron siempre, 97(37%) dijeron casi siempre, 54(21%) dijeron a veces, 7(3%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

8. Acepta las reglas del juego.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	97	0.37	37
b	Casi siempre	108	0.42	42
c	A veces	54	0.21	21
d	Casi nunca	0	0.00	0
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100



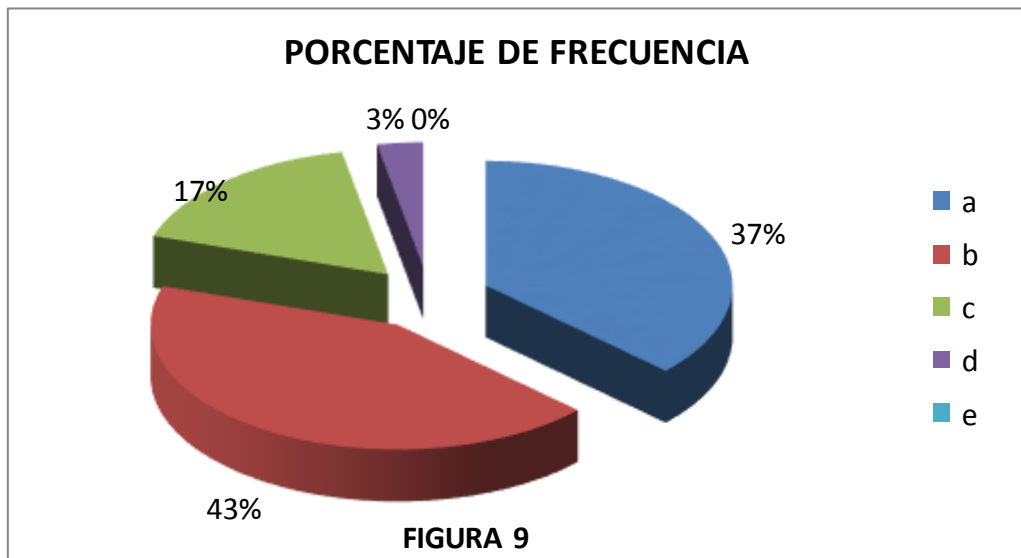
Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Acepta las reglas del juego, contestaron de la siguiente manera: 108(42%) dijeron casi siempre, 97(37%) dijeron siempre, 54(21%) dijeron a veces, 0(0%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.



9. Se identifica con el valor del respeto.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	97	0.37	37
b	Casi siempre	112	0.43	43
c	A veces	43	0.17	17
d	Casi nunca	7	0.03	3
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100



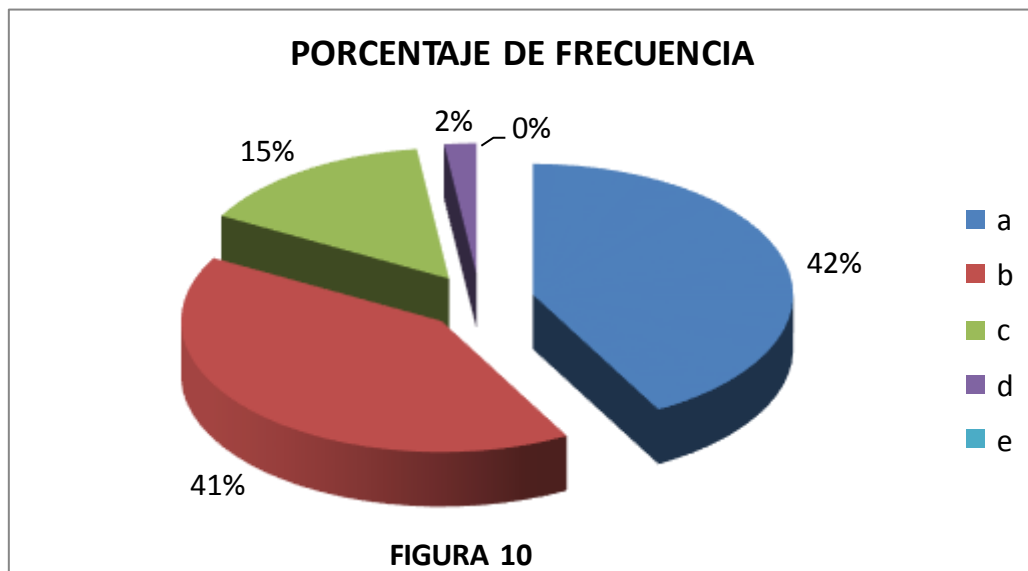
Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Se identifica con el valor del respeto, contestaron de la siguiente manera: 112(43%) dijeron casi siempre, 97(37%) dijeron siempre, 43(17%) dijeron a veces, 7(3%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

#### 1.4 REACCIONES EMOTIVAS.

10. Expresa verbalmente sus deseos.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	108	0.42	42
b	Casi siempre	105	0.41	41
c	A veces	39	0.15	15
d	Casi nunca	7	0.02	2
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

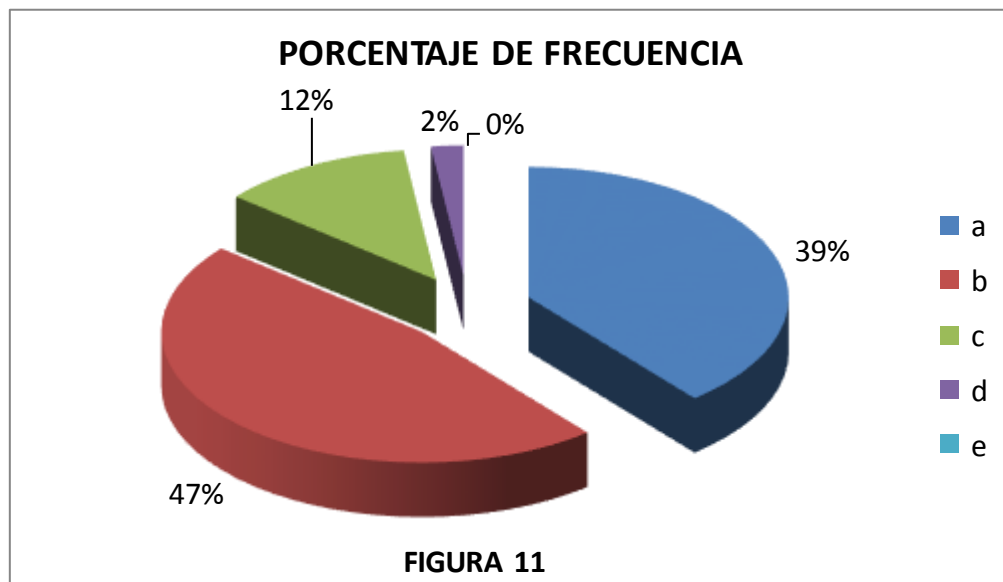


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Expresa verbalmente sus deseos, contestaron de la siguiente manera: 108(42%) dijeron siempre, 105(41%) dijeron casi siempre, 39(15%) dijeron a veces, 7(2%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

11. Reconoce las emociones y sentimientos vistos en las demás personas.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	101	0.39	39
b	Casi siempre	123	0.47	47
c	A veces	31	0.12	12
d	Casi nunca	4	0.02	2
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

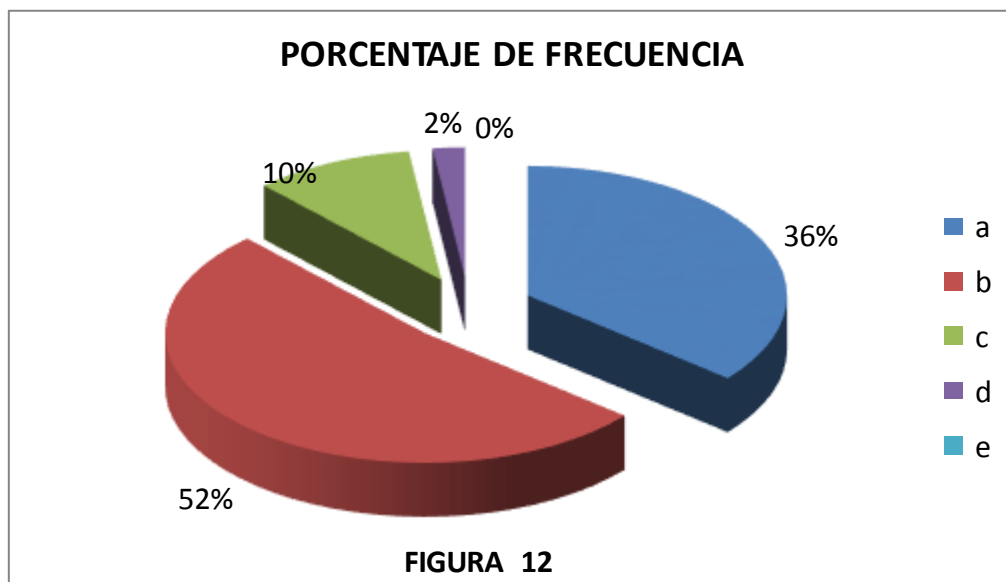


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Reconoce las emociones y sentimientos vistos en las demás personas, contestaron de la siguiente manera: 123(47%) dijeron casi siempre, 101(39%) dijeron siempre, 31(12%) dijeron a veces, 4(2%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

12. Expresa verbalmente sus temores.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	93	0.36	36
b	Casi siempre	135	0.52	52
c	A veces	27	0.10	10
d	Casi nunca	4	0.02	2
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

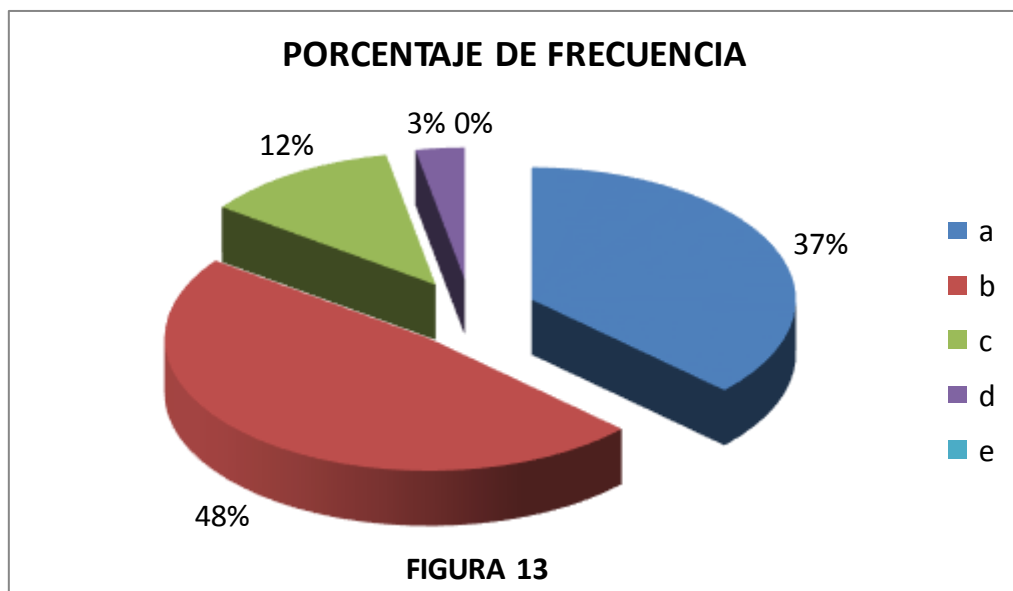


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Expresa verbalmente sus temores, contestaron de la siguiente manera: 135(52%) dijeron casi siempre, 93(36%) dijeron siempre, 27(10%) dijeron a veces, 4(2%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

13. Relaciona sus emociones con situaciones reales.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	97	0.37	37
b	Casi siempre	124	0.48	48
c	A veces	31	0.12	12
d	Casi nunca	7	0.03	3
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

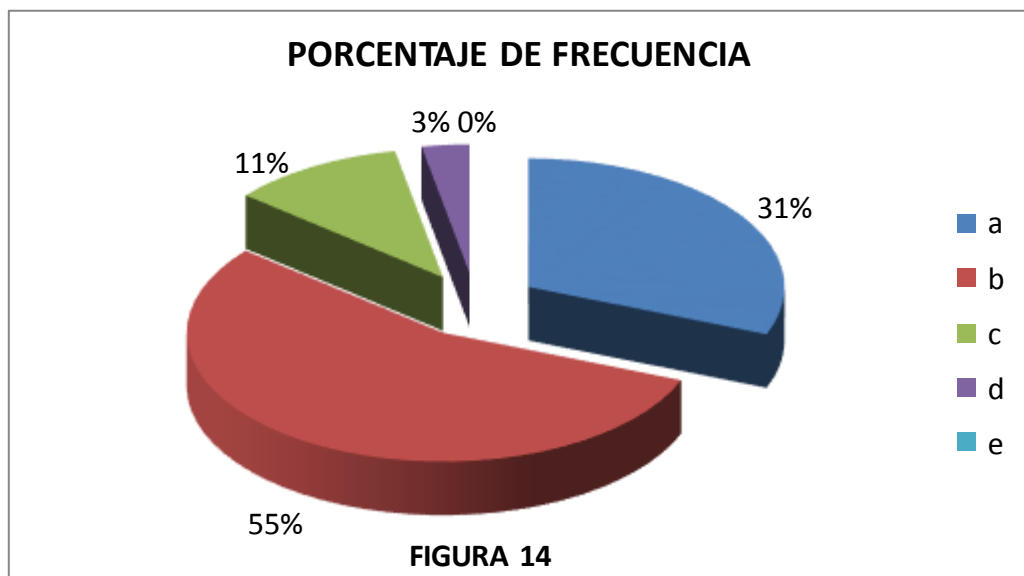


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Relaciona sus emociones con situaciones reales, contestaron de la siguiente manera: 124(48%) dijeron casi siempre, 97(37%) dijeron siempre, 31(12%) dijeron a veces, 7(3%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

14. Se interesa por conocer las emociones de sus amigos.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	81	0.31	31
b	Casi siempre	143	0.55	55
c	A veces	28	0.11	11
d	Casi nunca	7	0.03	3
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

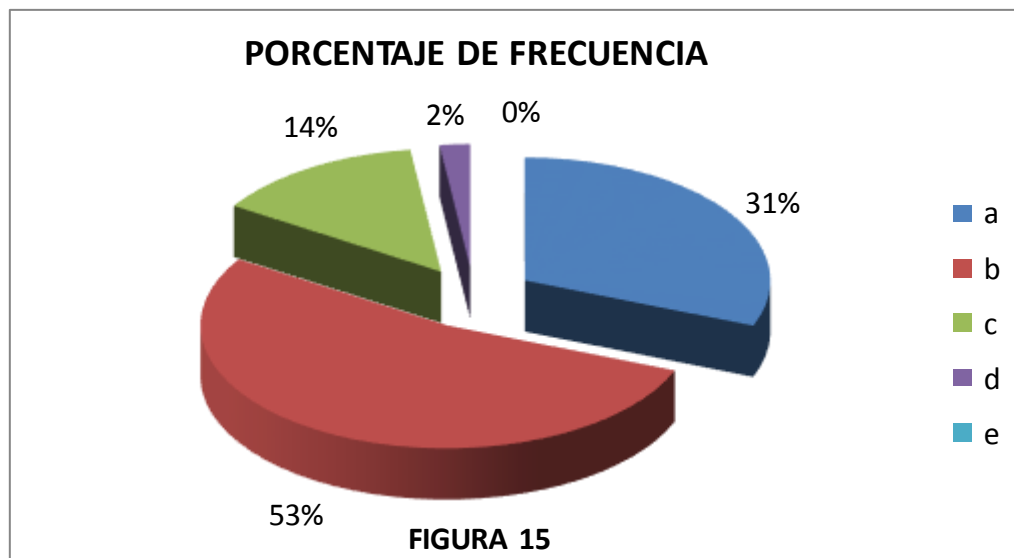


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Se interesa por conocer las emociones de sus amigos, contestaron de la siguiente manera: 143(55%) dijeron casi siempre, 81(31%) dijeron siempre, 28(11%) dijeron a veces, 7(3%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

15. Siente empatía por las personas que lo rodean.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	81	0.31	31
b	Casi siempre	139	0.53	53
c	A veces	35	0.14	14
d	Casi nunca	4	0.02	2
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100

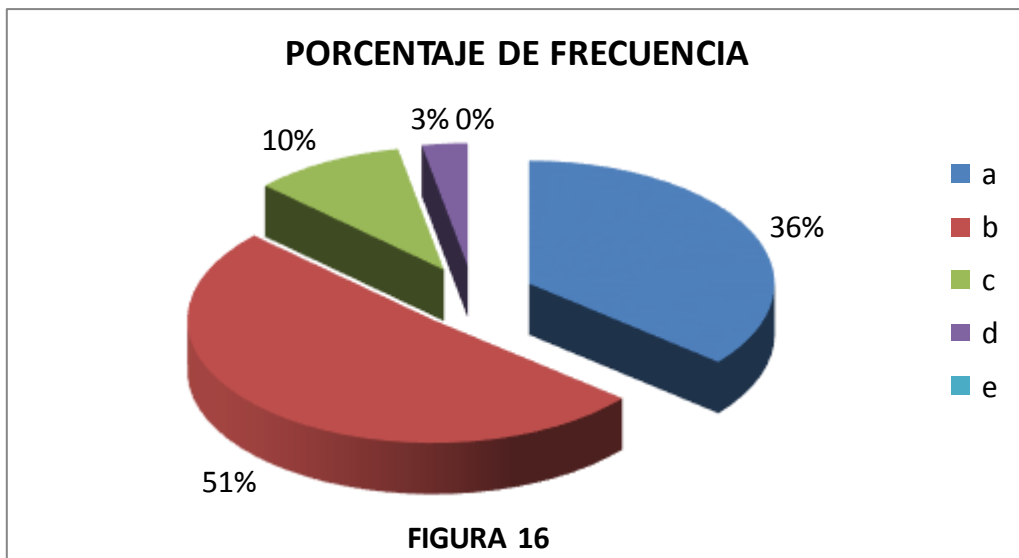


Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Siente empatía por las personas que la rodean, contestaron de la siguiente manera: 139(53%) dijeron casi siempre, 81(31%) dijeron siempre, 35(14%) dijeron a veces, 4(2%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.

16. Expresa verbalmente su bienestar.

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	93	0.36	36
b	Casi siempre	132	0.51	51
c	A veces	27	0.10	10
d	Casi nunca	7	0.03	3
e	Nunca	0	0.00	0
Total		259	1.00	100



Interpretación:

De una muestra de 259 alumnos respecto al enunciado: Expresa verbalmente su bienestar, contestaron de la siguiente manera: 132(51%) dijeron casi siempre, 93(36%) dijeron siempre, 27(10%) dijeron a veces, 7(3%) dijeron casi nunca y 0(0%) dijo nunca.



## ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

### DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE: ESTIMULACIÓN TEMPRANA

CUADRO 32

		ESTIMULACIÓN TEMPRANA	ESTIMULACIÓN MOTORA	ESTIMULACIÓN PARA EL LENGUAJE	ESTIMULACIÓN PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL
N	Válido	259	259	259	259
	Perdidos	181	181	181	181
	Media	4,28	4,00	4,34	4,31
	Mediana	5,00	4,00	5,00	5,00
	Moda	5	5	5	5
	Desviación estándar	,957	,972	,877	,974
	Varianza	,916	,946	,769	,949
	Asimetría	-,965	-,535	-1,008	-1,024
	Error estándar de asimetría	,151	,151	,151	,151
	Rango	3	3	3	3
	Mínimo	2	2	2	2
	Máximo	5	5	5	5
	Suma	1109	1036	1125	1115

*Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.*

DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: DESARROLLO EMOCIONAL

CUADRO 33

Estadísticos

		DESARROLLO EMOCIONAL	CONCIENCIA DE CAMBIO	MODIFICACION DE LA CONDUCTA	ACTITUD DE CAMBIO	REACCIONES EMOTIVAS
N	Válido	259	259	259	259	259
	Perdidos	181	181	181	181	181
Media		4,19	3,93	4,22	4,14	4,20
Mediana		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Moda		4	4	4	4	4
Desviación estándar		,767	,901	,777	,805	,746
Varianza		,588	,812	,604	,647	,556
Asimetría		-,700	-,463	-,746	-,573	-,739
Error estándar de asimetría		,151	,151	,151	,151	,151
Rango		3	3	3	3	3
Mínimo		2	2	2	2	2
Máximo		5	5	5	5	5
Suma		1085	1017	1092	1072	1088

*Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.*

**ESCALA VALORATIVA PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE:  
ESTIMULACIÓN TEMPRANA**

**CUADRO 34**

CÓDIGO	CATEGORÍA	CUALIFICAIÓN	PUNTAJE	ESCALA VIGESIMAL
a	Siempre	Excelente	5	18– 20
b	Casi siempre	Bueno	4	15– 17
c	A veces	Regular	3	11 – 14
d	Casi nunca	Deficiente	2	08 – 10
e	Nunca	Pésimo	1	00 – 07

**ESCALA VALORATIVA PARA LA VARIABLE DEPENDIENTE:  
DESARROLLO EMOCIONAL**

**CUADRO 35**

CÓDIGO	CATEGORÍA	CUALIFICAIÓN	PUNTAJE	ESCALA VIGESIMAL
a	Siempre	Excelente	5	18– 20
b	Casi siempre	Bueno	4	15– 17
c	A veces	Regular	3	11 – 14
d	Casi nunca	Deficiente	2	08 – 10
e	Nunca	Pésimo	1	00 – 07

## 4.2 PRUEBA DE HIPÓTESIS.

Para la prueba de hipótesis, tanto general como específicas se empleará la Prueba T.

### 4.2.1 PRUEBA DE LAS HIPOTESIS ESPECÍFICAS

#### PRIMERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

**a) Hipótesis específica nula.**

La estimulación motora no se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.

**b) Hipótesis específica alternativa.**

La estimulación motora no se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años de edad en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.

**c) Regla para contrastar la hipótesis**

Si el valor  $p > 0,04$ , se acepta  $H_0$ . Si el valor  $p < 0,04$  se rechaza  $H_0$ .

**d) Estadístico para contrastar la hipótesis.**

CUADRO 36

Correlaciones

		ESTIMULACION MOTORA	DESARROLLO EMOCIONAL
ESTIMULACION MOTORA	Correlación de Pearson	1	,910**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	259	259
DESARROLLO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	,910**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	259	259

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**e) Interpretación**

Como el valor de  $p = 0,000 < 0,04$ , se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La estimulación motora que realizan los docentes se relacionan directamente con el desarrollo emocional de los niños de 3 a 5

años de las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

2. La correlación de la estimulación motora con el desarrollo emocional es de 91,0%.

## SEGUNDA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

### a) Hipótesis específica nula

La estimulación para el lenguaje no tiene relación directa con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años de edad en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.

### b) Hipótesis específica alternativa

La estimulación para el lenguaje tiene relación directa con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años de edad en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.

### c) Regla para contrastar la hipótesis

Si el valor  $p > 0,04$ , se acepta  $H_0$ . Si el valor  $p < 0,04$  se rechaza  $H_0$ .

### d) Estadístico para contrastar la hipótesis.

CUADRO 37

#### Correlaciones

		ESTIMULACION PARA EL LENGUAJE	DESARROLLO EMOCIONAL
ESTIMULACIÓN PARA EL LENGUAJE	Correlación de Pearson	1	,837**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	259	259
DESARROLLO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	,837**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	259	259

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**e) Interpretación**

Como el valor de  $p = 0,000 < 0,04$ , se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La estimulación para el lenguaje que realizan los docentes se relacionan directamente con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años de edad en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.
2. La correlación de la estimulación para el lenguaje con el desarrollo emocional es de 83,7%.

**TERCERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA**

**b) Hipótesis específica nula**

La estimulación para la interacción social no se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.

**c) Hipótesis específica alternativa**

La estimulación para la interacción social se relaciona directamente con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.

**c) Regla para contrastar la hipótesis**

Si el valor  $p > 0,04$ , se acepta  $H_0$ . Si el valor  $p < 0,04$  se rechaza  $H_0$ .

**d) Estadístico para contrastar la hipótesis.**

**CUADRO 37**  
**Correlaciones**

		ESTIMULACION PARA LA INTERACCION SOCIAL	DESARROLLO EMOCIONAL
ESTIMULACIÓN PARA LA INTERACCION SOCIAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  259	,799**  259
DESARROLLO EMOCIONAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,799**  259	1  259

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**e) Interpretación**

Como el valor de  $p = 0,000 < 0,04$ , se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

3. La estimulación para la interacción social que realizan los docentes se relacionan directamente con el desarrollo emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial.
4. La correlación de la estimulación para la interacción social con el desarrollo emocional es de 79,9%.

**4.2.2 PRUEBA DE LA HIPOTESIS GENERAL**

**a. Hipótesis general nula**

La Estimulación Temprana no se relaciona directamente con el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años de edad de las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

**c) Hipótesis general alternativa**

La Estimulación Temprana se relaciona directamente con el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años de edad de las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

**c) Regla para contrastar la hipótesis**

Si el valor  $p > 0,04$ , se acepta  $H_0$ . Si el valor  $p < 0,04$  se rechaza  $H_0$ .

**d) Estadístico para contrastar la hipótesis.**

**CUADRO38**

**Correlaciones**

		ESTIMULACION TEMPRANA	DESARROLLO EMOCIONAL
ESTIMULACIÓN TEMPRANA	Correlación de Pearson	1	,814**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	259	259
DESARROLLO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	,814**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	259	259

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**e) Interpretación**

Como el valor de  $p = 0,000 < 0,04$ , se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La Estimulación Temprana que realizan los docentes se relaciona directamente con el Desarrollo Emocional en niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.
2. La correlación de la Estimulación Temprana con el Desarrollo Emocional es de 81.4%.



## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Al realizar el proceso de prueba de hipótesis, tanto de las específicas como de la general, se ha determinado que existe relación directa entre cada uno de los indicadores de la Variable Independiente Estimulación Temprana y la Variable Dependiente Desarrollo Emocional, con los que se han formulado las hipótesis específicas.

Izquierdo (2012) es un investigación La Estimulación Temprana como factor fundamental en el Desarrollo de Habilidades Sociales en los niños de edad escolar, nos dice que los estudiantes del primer año de educación básica del Centro de Estimulación Temprana "Plaza Danin" lograron alcanzar a fondo las buenas relaciones sociales entre compañeros del aula durante los procesos de investigación garantizando su óptimo desarrollo de las mismas. b. El nivel de competencia social que poseen los niños y niñas del primer año de educación básica del Centro de Estimulación Temprana "Plaza Danin" es alto y está en función a capacidad social para hacer frente a la agresión, planificar sus acciones, y manejar sentimientos y en general lograron alcanzar un alto grado de habilidad social e inserción en su entorno social.

Por su lado Fernández (2016) en su investigación Estimulación Temprana en el Desarrollo Psicosocial Infantil, (Estudio realizado con niños de 5 años que asisten a la Escuela Oficial de Párvulos anexa a E.O.U.M. Colonia San Andrés, del municipio de Mazatenango, departamento de Suchitepéquez)", refiere que la estimulación temprana es un método pedagógico basado en teorías científicas y en estudios neurológicos. El objetivo es aplicar estímulos oportunos que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades y que además la educación socio afectiva pretende formar niños autónomos, independientes, responsables, seguros, que se auto valoren, respeten, cooperen, convivan y practiquen a la vez el compañerismo.

Campoverde (2012) en su investigación El desarrollo emocional y su influencia en la evolución intelectual de los estudiantes de la escuela de educación básica “Atahualpa”, recinto el descanso, cantón buena fe, provincia de los ríos”, concluye que Los actores de la comunidad educativa han coincidido de manera categórica en que el desarrollo emocional influye en la evolución intelectual de los aprendizajes de los estudiantes, lo que se considera que los pensamientos emocionales son indicadores de cuan involucrado está el alumnado en las actividades y tareas propuestas en el aula. Así, cuando identificamos desinterés habrá una emoción que lo sustenta y agrega que reconocer las emociones en los procesos de aprendizaje es estimular y potenciar procesos creadores para la promoción de aprendizajes significativos que se traduzcan en bienestar en la institución educativa, además los Docentes deben considerar necesariamente la atención tanto de los aspectos cognitivos como el desarrollo emocional y social de sus estudiantes en todos los procesos educativos.

Ayma (2015) en su tesis titulada: “Efecto de la educación temprana en el desarrollo emocional de los estudiantes de la institución educativa checcaspampa alta del nivel primaria del distrito de Ocongate de la provincia Quispicanchi Región Cusco-2015”, nos dice que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de exploración de manera autónoma de espacios y objetos en un nivel medio y que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de cumplimiento de responsabilidades sencillas designadas por su profesora en un grado medio. Y que también los estudiantes tienen un efecto de toma de iniciativas para realizar actividades prácticas en un término medio y que la mayoría de los estudiantes tienen un efecto de comunicación con las personas de forma espontánea en un porcentaje alto y que asimismo los estudiantes tienen un efecto de desarrollo de manera positiva de la autoestima en un nivel medio y la mayoría de los estudiantes tienen un efecto de reconocimiento a sí mismo demostrando placer y confianza al realizar movimientos.

Palomino (2017) en su investigación titulada: “Estimulación temprana e inteligencia emocional en los niños de programas no escolarizados de Educación Inicial de Villa María del Triunfo 2016”, nos dice que la estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la inteligencia emocional en los niños de

programas No escolarizados de educación Inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.611; en consecuencia, es una correlación positiva moderada; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que  $p < 0.05$ , y que la estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la autoconciencia en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.517; en consecuencia es una correlación positiva moderada; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que  $p < 0.05$  y que asimismo la estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con el autocontrol en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.630; en consecuencia, es una correlación positiva moderada; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que  $p < 0.05$ . La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la motivación en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.690; en consecuencia, es una correlación positiva moderada alta; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que  $p < 0.05$ .

Por su lado Medrano (2017) en su investigación titulada: Programa “Giro Emocional”, para desarrollar la inteligencia emocional en niños del nivel inicial, del Centro Poblado La Esperanza, Huánuco-2015, nos dice que con la aplicación del Programa “Giro Emocional” al grupo experimental: aula Amarilla de la I. E.I. N° 683 , se comprueba que es efectivo para el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños del Nivel Inicial, del Centro Poblado La Esperanza, Huánuco – 2015; tal como se puede visualizar en el gráfico N° 39 los siguientes resultados del post test: un 32% de los niños SIEMPRE manifiesta el desarrollo de su inteligencia emocional, lográndose un aumento del 23%; un 41% de los niños A MENUDO, lográndose un crecimiento del 14%; un 23 % de los niños, A VECES, lográndose una disminución considerable de un 23% y finalmente solo son un 4% de los niños NUNCA muestran haber incrementado su inteligencia emocional, lográndose una reducción considerable de un 14% , y que además se determinó que los niños del nivel inicial del Centro poblado de la Esperanza, Huánuco - 2015, mostraban un escaso nivel de desarrollo de su Inteligencia Emocional previo a la aplicación del programa, como se puede constatar en los siguientes

resultados del pre test: un 9% de los niños SIEMPRE manifestó haber desarrollado su inteligencia emocional, un 27% lo hacía A MENUDO, un 46% lo hacía A VECES y un 18% de los niños NUNCA mostró un desarrollo de su inteligencia emocional. Estos datos reflejan un déficit en su desarrollo, comprobándose que la mayor tendencia se encuentra en la frecuencia A VECES, y también se establece que el Programa “Giro Emocional” intervino positivamente en el desarrollo de la conciencia emocional de los niños del nivel inicial del Centro Poblado de la Esperanza, Huánuco - 2015, lo cual se puede confirmar a continuación: un 36% de los niños SIEMPRE manifiesta haber fortalecido su conciencia emocional, un 55% de los niños A MENUDO, un 9% de los niños A VECES y finalmente un 0% de los niños NUNCA, y que ahora se conoce que el Programa “Giro Emocional” influyó positivamente en el desarrollo de la autoestima de los niños del nivel inicial del Centro Poblado de la Esperanza, Huánuco - 2015, lo cual se puede verificar seguidamente: un 50% de los niños SIEMPRE muestran haber incrementado su autoestima, un 36% de los niños A MENUDO, un 14% de los niños A VECES y un 0% de los niños NUNCA manifiesta haber desarrollado su autoestima.

Por mi parte con mi trabajo de investigación he podido demostrado que existe una relación directa positiva muy alta (0,814) entre la estimulación temprana que realizan los docentes y el desarrollo emocional de los niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

La relación está referida a que la media de puntaje obtenido en la estimulación para el lenguaje es de 4,28 sobre la base de un puntaje máximo de 5, lo que en su escala valorativa es igual a “bueno”, y la media de notas del desarrollo emocional es de 4,19, que en su escala valorativa es igual a bueno, es decir, hay una relación directa, por cuanto se tiene un nivel de realización de estimulación para la interacción social con una calificación de “bueno” y un desarrollo emocional también de nivel “bueno”.

## 5.2 CONCLUSIONES

### 5.2.1 CONCLUSIONES PARCIALES: HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

1. Se ha demostrado que existe una relación directa positiva muy alta (0,91) entre la estimulación motora que realizan los docentes y el desarrollo emocional de los niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

La relación está referida a que la media de puntaje obtenido en la realización de la estimulación motora es de 4,0, sobre el puntaje máximo que es de 5, lo que en su escala valorativa equivale “bueno”, y la media de notas del desarrollo emocional es de 4,19, que en su escala valorativa es igual a “bueno”, es decir, hay una relación directa positiva por cuanto se tiene un nivel de estimulación motora con una calificación de bueno y un desarrollo emocional de nivel también bueno.

2. Se ha demostrado que existe una relación directa positiva muy alta (0,837) entre la estimulación para el lenguaje que realizan los docentes y el desarrollo emocional de los niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

La relación está referida a que la media de puntaje obtenido la estimulación para el lenguaje es de 4,34 sobre la base de un puntaje máximo de 5, lo que en su escala valorativa es igual a “bueno”, y la media de notas del desarrollo emocional es de 4,19, que en su escala valorativa es igual a bueno, es decir, hay una relación directa, por cuanto se tiene un nivel de realización de estimulación para el lenguaje con una calificación de “bueno” y un desarrollo emocional de nivel “bueno”.

3. Se ha demostrado que existe una relación directa positiva muy alta (0,799) entre la estimulación para la interacción social que realizan los docentes y el desarrollo emocional de los niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

La relación está referida a que la media de puntaje obtenido en la estimulación para el lenguaje es de 4,31 sobre la base de un puntaje máximo de 5, lo que en su escala valorativa es igual a “bueno”, y la media de notas del desarrollo emocional es de 4,19, que en su escala valorativa es igual a bueno, es decir, hay una relación directa, por cuanto se tiene un nivel de realización de estimulación para la interacción social con una calificación de “bueno” y un desarrollo emocional también de nivel “bueno”.

#### **5.2.2 CONCLUSIÓN GENERAL: HIPÓTESIS GENERAL**

4. Se ha demostrado que existe una relación directa positiva muy alta (0,814) entre la estimulación temprana que realizan los docentes y el desarrollo emocional de los niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

La relación está referida a que la media de puntaje obtenido en la estimulación para el lenguaje es de 4,28 sobre la base de un puntaje máximo de 5, lo que en su escala valorativa es igual a “bueno”, y la media de notas del desarrollo emocional es de 4,19, que en su escala valorativa es igual a bueno, es decir, hay una relación directa, por cuanto se tiene un nivel de realización de estimulación para la interacción social con una calificación de “bueno” y un desarrollo emocional también de nivel “bueno”.

### **5.3. RECOMENDACIONES**

1.- Como la media de calificación de la estimulación motora que realizan los docentes, refleja un nivel “bueno” y un desarrollo emocional de nivel también de “bueno”, es necesario continuar con la misma forma en que se viene realizando este trabajo por cuanto han permitido un desarrollo emocional también de nivel bueno en los niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

2.- En cuanto a la estimulación para el lenguaje que realizan los docentes se ha determinado que este tiene un calificativo de “bueno”, y por lo tanto es recomendable que se continúe con las mismas estrategias empeladas para la estimulación del lenguaje y en lo posible maximizarse hasta alcanzar la excelencia, con la finalidad de mantener los niveles altos del desarrollo emocional en los niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

3.- Respecto a la estimulación para la interacción social que realizan los docentes los docentes se ha determinado que este tiene un calificativo de “bueno”, y por lo tanto es recomendable que se continúe con las mismas formas del trabajo desplegado a estimulación de la interacción social y en lo posible maximizarse hasta alcanzar la excelencia, con la finalidad de mantener los niveles altos del desarrollo emocional en los niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

4.- Finalmente, en cuanto a la estimulación temprana que realizan los docentes a los niños del nivel Inicial se ha obtenido un puntaje de bueno es recomendable que las docentes mejoren la estrategia para tal efecto para garantizar un mejor desarrollo emocional en los niños de 3 a 5 años en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de Santa María, 2018.

## **6. FUENTES DE INFORMACIÓN**

### **Referida al tema de investigación:**

Bautista, A. Et al. (1999). Usos, selección de medios y conocimiento práctico del profesor". Revista de Educación.

Izquierdo, M. (2012). La Estimulación Temprana como factor fundamental en el Desarrollo de las Habilidades Sociales en los niños de edad escolar (tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Colombia.

Ayma, M. (2015). Efectos de la Educación Temprana en el Desarrollo Emocional de los estudiantes de la Institución Educativa Checcaspampa Alta del Nivel Primaria del Distrito de Ocongate de la Provincia Quispicanchi Región Cusco (tesis de maestría). Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Cusco, Perú.

Campoverde, J. (2014). El Desarrollo Emocional y su Influencia en la evolución Intelectual de los Estudiantes de la Educación Básica "Atahualpa", Recinto El Descanso, Cantón Buena Fe, Provincia de los Ríos (tesis de maestría). Universidad Técnica de Babahoyo, Quevedo, Ecuador.

Medrano, V. (2017). Programa "Giro Emocional", para desarrollar la inteligencia emocional en niños del nivel inicial, del Centro Poblado La Esperanza, Huánuco, 2015 (tesis de maestría). Universidad de Huánuco, Huánuco, Perú.

### **Referida a la metodología de Investigación**

Alarcón, R. (1991). Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento. Lima Perú Universidad Cayetano Heredia.

Arias, G. (1991). Fernando. Introducción a la Metodología de la Investigación en Ciencias de la Administración y del Comportamiento. México 1991. Trillas

Boundon, R. y Lazarsfeld, P. Metodología de las Ciencias Sociales, Editorial Lara. Barcelona España, Lara.

Carrasco, S. (2005). Metodología de la Investigación Científica. Aplicación en educación y otras ciencias sociales. Primera Edición. Lima Perú, Editorial San Marcos.



- Cervo, A. y Bervian, P. (1979). Metodología de la Investigación Social. Editorial Mc Graw Hill Latinoamericana S. A. Bogotá Colombia.
- Carrillo, F. (1998). La tesis y el trabajo de investigación universitaria. Lima Perú 1998. Editorial Mc Graw Hill Latinoamericana
- Bernal, C. (2000). Metodología de la Investigación para administración y Economía. Santa Fe de Bogotá Colombia. Editorial Printice Hall.
- Salkind, N. (1997). Metodología de la Investigación. Tercera Edición. México 1997. Editorial Printice Hall Universidad de Kansas.
- Sierra, R. (1994). Técnicas de investigación Social. Teorías y Ejercicios. Novena Edición. Madrid España 1994. PARANINFO
- Torres, C. (1992). Metodología de la Investigación Científica. Segunda Edición. Lima Perú 1992. San Marcos.

# **ANEXOS**

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR  
LA VARIABLE INDEPENDIENTE:  
ESTIMULACIÓN TEMPRANA**

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**ESCALA DE LIKERT**

**VARIABLE A MEDIR: ESTIMULACIÓN TEMPRANA**

**INSTRUCCIONES:** Estimados docentes a continuación se presentan un conjunto de ítems sobre su trabajo de ESTIMULACIÓN TEMPRANA que realiza con sus alumnos, por favor responda con toda objetividad, pues de ello dependerá el éxito en el presente estudio de investigación. Marque con una (x) su respuesta en los recuadros valorados del 1 al 5.

N°	ITEMS	S	CS	AV	CN	N
		1	2	3	4	5
<b>1.1</b>	<b>ESTIMULACIÓN MOTORA</b>					
<b>1</b>	Sube las escaleras sin usar el pasamano y poniendo un pie en cada escalón.					
<b>2</b>	Salta sin alternar los pies o sin hacer galope					
<b>3</b>	Generalmente puede coger una pelota grande con los codos elevados.					
<b>4</b>	Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar.					
<b>5</b>	Se viste solo excepto amarrarse los zapatos.					
<b>1.2</b>	<b>ESTIMULACIÓN PARA EL LENGUAJE</b>					
<b>6</b>	Articula correctamente los sonidos : b,j,k,l,m,n,ñ,p,t.					
<b>7</b>	Es capaz de comunicarse a través de gestos y la mímica, además del lenguaje oral.					
<b>8</b>	Utiliza el lenguaje oral para contar lo que hace, lo que quiere, lo que pasa.					
<b>9</b>	Elabora un sencillo discurso o relato.					
<b>10</b>	Participa de forma coherente en una conversación					
<b>11</b>	Participa en las asambleas de aula expresando sus ideas.					
<b>1.3</b>	<b>ESTIMULACIÓN PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL</b>					
<b>12</b>	Manifiesta su preferencia al momento de hacer una actividad					

<b>13</b>	Se integra a juegos que otros niños ya están realizando					
<b>14</b>	Muestra iniciativa para participar en diferentes actividades.					

### ESCALA VALORATIVA

<b>CÓDIGO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>VALORACIÓN CUALITATIVA</b>	<b>PUNTAJE</b>
S	Siempre	Muy bueno	5
CS	Casi siempre	Bueno	4
AV	A veces	Regular	3
CN	Casi nunca	Deficiente	2
N	Nunca	Muy deficiente	1

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR  
LA VARIABLE DEPENDIENTE:  
DESARROLLO EMOCIONAL**

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**ESCALA DE LIKERT  
VARIABLE A MEDIR: DESARROLLO EMOCIONAL**

**INSTRUCCIONES:** Estimados docentes a continuación se presentan un conjunto de ítems sobre su trabajo de DESARROLLO EMOCIONAL que realiza con sus alumnos, por favor responda con toda objetividad, pues de ello dependerá el éxito en el presente estudio de investigación. Marque con una (x) su respuesta en los cuadros valorados del 1 al 5.

N°	ITEMS	S	CS	AV	CN	N
		1	2	3	4	5
<b>1.1</b>	<b>CONCIENCIA DE CAMBIO</b>					
<b>1</b>	Intenta resolver sin ayuda sus problemas					
<b>2</b>	Es autónomo para tomar decisiones pequeñas					
<b>1.2</b>	<b>MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA</b>					
<b>3</b>	Respeto las reglas del juego					
<b>4</b>	Espera su turno para participar en las diferentes actividades lúdicas.					
<b>5</b>	Utiliza normas de cortesía.					
<b>6</b>	Cumple y acepta normas si provienen de figuras de autoridad					
<b>1.3</b>	<b>ACTITUD DE CAMBIO</b>					
<b>7</b>	Sabe reconocer sus faltas					
<b>8</b>	Acepta las reglas del grupo					
<b>9</b>	Se identifica con el valor del respeto					
<b>1.4</b>	<b>REACCIONES EMOTIVAS</b>					
<b>10</b>	Expresa verbalmente sus deseos					
<b>11</b>	Reconoce las emociones y sentimientos vistos en las demás personas.					
<b>12</b>	Expresa verbalmente sus temores					
<b>13</b>	Relaciona sus emociones con situaciones reales					
<b>14</b>	Se interesa por conocer las emociones de sus amigos					

<b>15</b>	Siente empatía por las personas que lo rodean					
<b>16</b>	Expresa verbalmente su bienestar					

### ESCALA VALORATIVA

<b>CÓDIGO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>VALORACIÓN CUALITATIVA</b>	<b>PUNTAJE</b>
S	Siempre	Muy bueno	5
CS	Casi siempre	Bueno	4
AV	A veces	Regular	3
CN	Casi nunca	Deficiente	2
N	Nunca	Muy deficiente	1



**ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y DESARROLLO  
EMOCIONAL EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS EN LAS  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL  
NIVEL INICIAL DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA,  
2018**

**JURADO DE TESIS**

---

**DR. SERGIO OSWALDO CARRASCO DÍAZ  
PRESIDENTE**

---

**DRA. VICTORIA FLOR CARRILLO TORRES  
SECRETARIA**

---

**LIC. ROSA MERCEDES VILCHEZ JAIME  
VOCAL**

---

**MG. PILAR ROSARIO CAMOS PICHILINGUE  
ASESORA**