

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN FUNCIÓN DE LA METODOLOGÍA REGGIO EMILIA Y BACHILLERATO INTERNACIONAL EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

Irene Ayala Sánchez

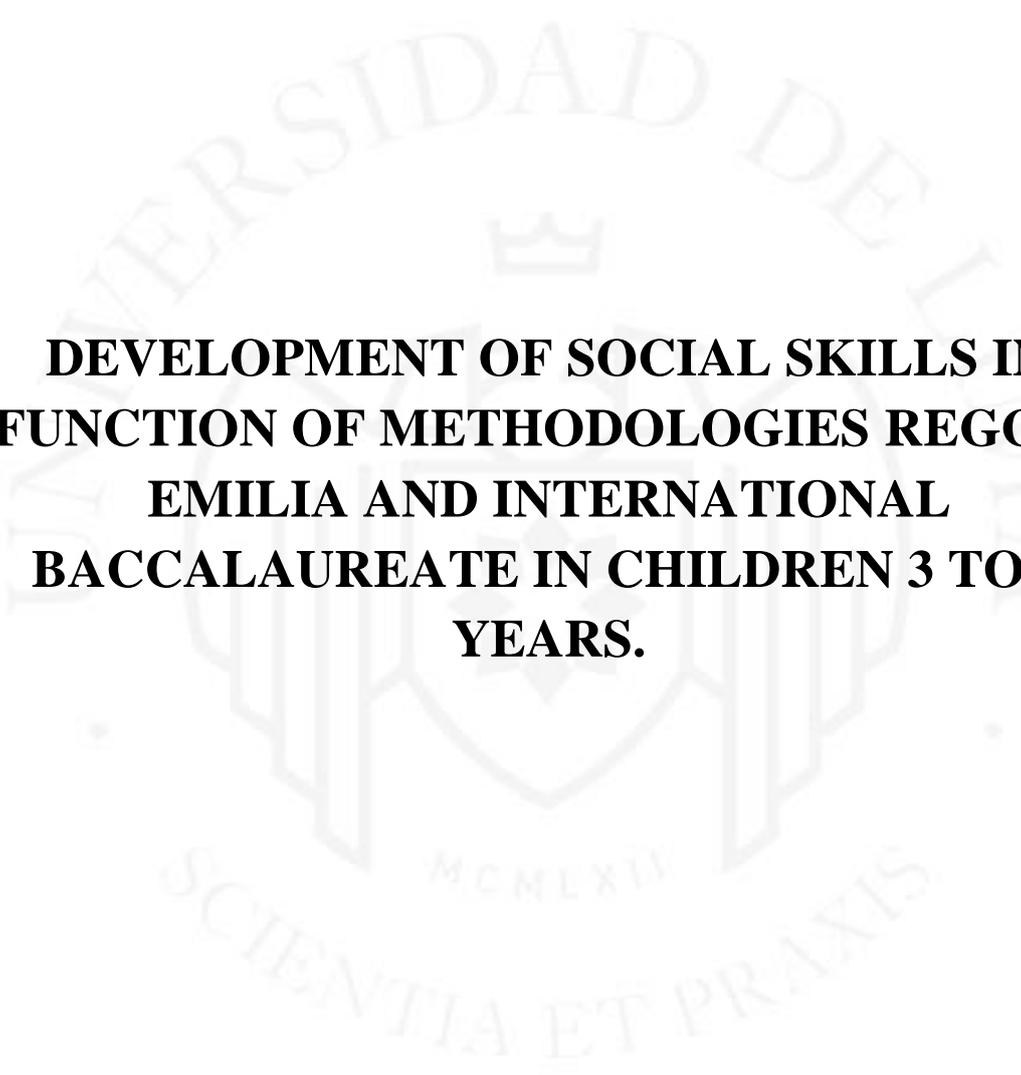
Código 20101347

Asesor

Sandra Inurritegui Gonzales

Lima – Perú
Julio de 2020





**DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN
FUNCTION OF METHODOLOGIES REGGIO
EMILIA AND INTERNATIONAL
BACCALAUREATE IN CHILDREN 3 TO 5
YEARS.**

TABLA DE CONTENIDO

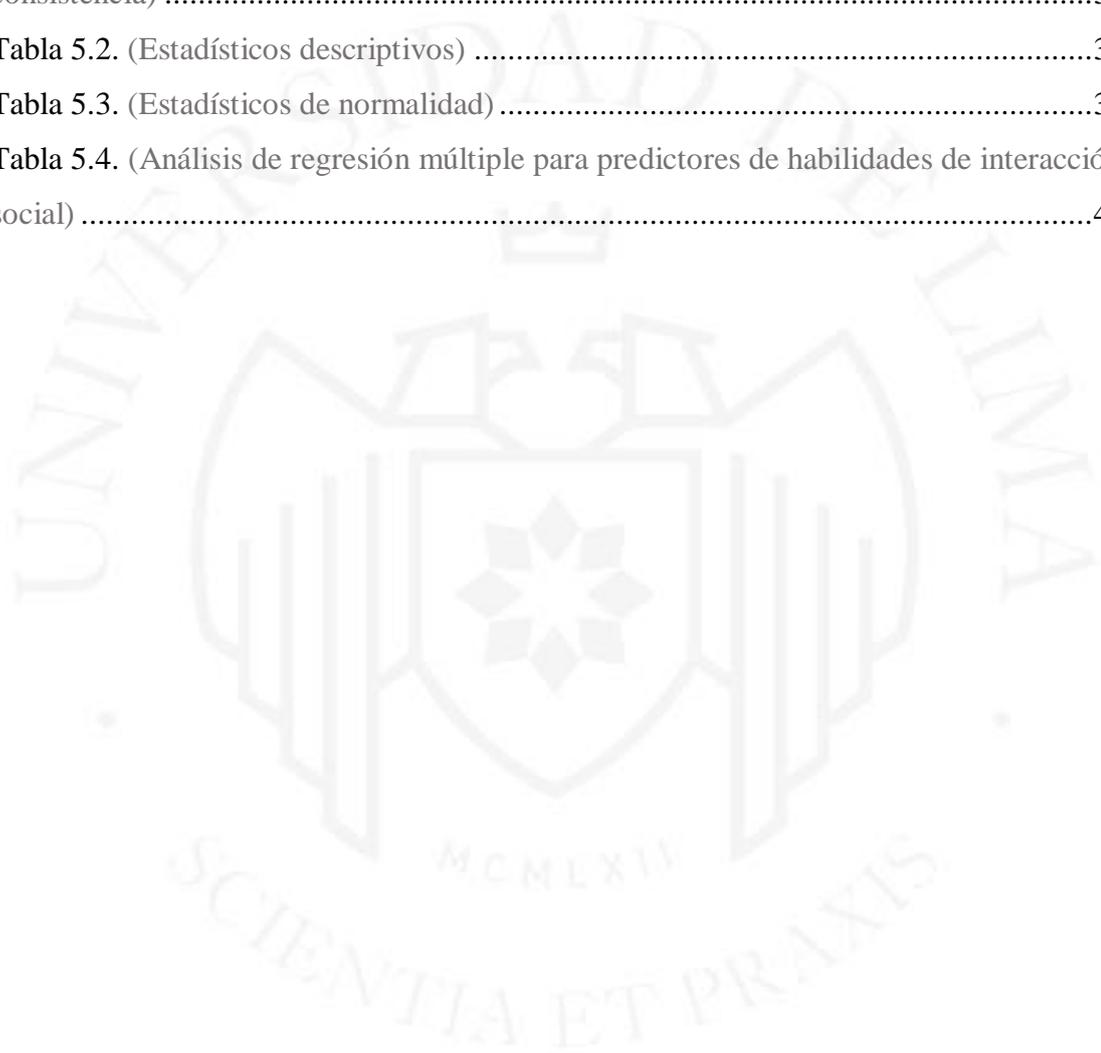
| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 12 |
| 1.1 Descripción del problema | 12 |
| 1.2 Justificación y relevancia..... | 15 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 17 |
| 2.1 Teoría socio-constructivista del aprendizaje..... | 17 |
| 2.2 Bachillerato internacional | 18 |
| 2.2.1 Programa de la escuela primaria (PEP)..... | 19 |
| 2.3 Metodología Reggio Emilia..... | 21 |
| 2.4 Habilidades sociales | 23 |
| 2.4.1 Habilidades de interacción social..... | 25 |
| 2.5 Desarrollo del niño de 3 a 5 años | 26 |
| CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES...29 | |
| 3.1 Objetivo | 29 |
| 3.2 Hipótesis | 29 |
| 3.3 Definición de variables | 29 |
| 3.3.1 Variable criterio: Habilidades de Interacción Social..... | 29 |
| 3.3.2 Variable predictora: Metodología de la escuela..... | 30 |
| 3.3.2.1 Metodología Reggio Emilia | 30 |
| 3.3.2.2 Metodología Bachillerato Internacional | 31 |
| 3.3.3 Variable predictora: Tiempo de aplicación..... | 31 |
| CAPÍTULO IV: MÉTODO..... | 32 |
| 4.1 Tipo y diseño de investigación..... | 32 |
| 4.2 Participantes | 32 |
| 4.3 Técnicas de recolección de datos | 33 |
| 4.4 Procedimiento de recolección de datos..... | 35 |
| CAPÍTULO V: RESULTADOS..... | 36 |
| 5.1 Presentación de resultados | 38 |
| 5.2 Estadísticos descriptivos | 38 |
| 5.3 Contraste de hipótesis | 41 |
| CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN..... | 45 |

| | |
|-----------------------|----|
| CONCLUSIONES | 49 |
| RECOMENDACIONES | 50 |
| REFERENCIAS..... | 51 |
| ANEXOS..... | 59 |



ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 4.1. (Confiabilidad de las puntuaciones en cada dimensión y en la prueba total “Prueba de Habilidades de interacción social” Abugattas, 2016) | 34 |
| Tabla 5.1. (Estimación del Coeficiente Intra-clase de observadores como evidencia de consistencia) | 37 |
| Tabla 5.2. (Estadísticos descriptivos) | 38 |
| Tabla 5.3. (Estadísticos de normalidad) | 39 |
| Tabla 5.4. (Análisis de regresión múltiple para predictores de habilidades de interacción social) | 44 |



ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 5.1. (Histograma por factor) | 39 |
| Figura 5.2. (QQ-plot por factor) | 40 |



ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo 1: (Prueba “Habilidades de Interacción Social”)..... | 59 |
| Anexo 2: (Consentimiento líder pedagógico)..... | 60 |
| Anexo 3: (Consentimiento director (a)) | 61 |
| Anexo 4: (Consentimiento profesores (as))..... | 62 |



RESUMEN

La presente investigación buscó comparar el desarrollo de las habilidades de interacción social entre los estudiantes entre 3 y 5 años pertenecientes a escuelas con metodología Reggio Emilia (RE) y escuelas con metodología del Bachillerato Internacional (IB), a través de la aplicación de una misma prueba de observación al inicio y al final del año escolar, “Test de Habilidades de Interacción Social” (Abugattas, 2016). La muestra estuvo compuesta por 156 niños (46.8% mujeres y 53.2% hombres), 75 de ellos pertenecientes a colegios que siguen la metodología RE y 81 alumnos pertenecientes a un colegio con metodología del BI de 3 a 5 años ($M = 4.03$, $DE = .61$). Como estrategia de análisis de datos se utilizó la regresión lineal múltiple con la finalidad de analizar si los predictores *método*, *tiempo* o la interacción *Método*×*Tiempo* predicen el cambio en habilidades sociales como estrategia para establecer si hay diferencias en el desarrollo de las mismas en función del método educativo. Según los resultados, no se observó un cambio significativo en las habilidades de interacción social en los alumnos del método RE comparado con los alumnos del BI luego del transcurso de un año escolar. Estos resultados pueden explicarse en base a diversos factores como las diferencias preexistentes en los niños, que las metodologías educativas comparten algunos principios claves, o el periodo de tiempo transcurrido entre la evaluación inicial y final. Por ello, se recomienda para futuras investigaciones realizar las pruebas en periodos más prolongados de tiempo y con metodologías educativas con mayores diferencias entre sí.

Palabras Claves: *habilidades de interacción social, metodologías educativas, regresión lineal múltiple.*

ABSTRACT

The present investigation aimed to compare the development of the social interaction skills between 3 and 5 years old students amongst the Reggio Emilia (RE) and International Baccalaureate (IB) methodologies, by applying the same observation test to teachers at the beginning and end of the school year. The test applied were the "Social Interaction Skills Test" (Abugattas, 2016). The sample was composed of 156 children (46.8% women and 53.2% men) 75 belonged to the RE methodology and 81 belonged to the IB methodology between 3 and 5 years ($M = 4.03$, $DE = .61$). Multiple linear regression was used as data analysis strategy with the objective of analyzing if the predictors *method*, *time* and the interaction *Method*×*Time* predict a change in social skills as a strategy to establish whether if there are differences in the development of these skills based on the educational method. According to the results, there was no significant change in social interaction skills in Reggio Emilia students compared to International Baccalaureate students after a school year. This could be because of preexistent differences in the children, that educational methodologies share some key principles, or the period of time between the initial and final evaluation. For this reason, it is recommended for future research to carry out the tests over longer periods of time and with educational methodologies with greater differences between them.

Key Words: *social interaction skills, educational methodologies, multiple linear regression.*

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo, comparar el desarrollo de las habilidades de interacción social entre los estudiantes entre 3 y 5 años que pertenecen a una escuela con metodología Reggio Emilia y estudiantes que pertenecen a una escuela con metodología del Bachillerato Internacional, a través de la aplicación de una misma prueba de observación al inicio y al final del año escolar. De esta forma, este trabajo constituye un aporte a la psicología educativa dado que compara dos metodologías educativas reconocidas actualmente en el Perú, además, actualmente existen escasos estudios acerca de metodologías educativas alternativas.

En el primer capítulo se plantea el problema de investigación así como la justificación del mismo, siendo las ideas principales, la importancia de que los niños, en la primera infancia, cuenten con un desarrollo de habilidades sociales positivas, así como que las escuelas tradicionales, dan mayor prioridad al desarrollo de los aspectos cognitivos más que los aspectos emocionales y sociales de sus alumnos. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, siendo tres los ejes principales: la teoría de enseñanza-aprendizaje utilizada en la metodología Reggio Emilia, así como de la metodología de enseñanza-aprendizaje del Bachillerato Internacional y finalmente, la definición e importancia de las habilidades sociales.

En el tercer capítulo se exponen los objetivos, hipótesis y definición de variables, tanto de manera teórica como operacional. En el cuarto capítulo se presenta la metodología empleada en esta investigación con el fin de lograr los objetivos de la misma. Dentro de esta misma, se encuentra el tipo y diseño de investigación, la descripción de los participantes y las técnicas y procedimientos utilizados para recolectar los datos. A continuación, en el quinto capítulo, se muestran los resultados obtenidos así como sus análisis. Finalmente, en el sexto capítulo se expone la discusión, seguido por las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Delors (1996) en su informe a la UNESCO llamado *la educación encierra un tesoro* menciona que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.” (p. 7), lo que nos permite reflexionar acerca de una de las misiones de la educación: permitir que todos los seres humanos, en la etapa educativa de su vida, exploren, desarrollen y lleven al máximo todas sus capacidades y habilidades sin excepción.

La enseñanza en las facultades de educación ha estado guiada por un modelo curricular tradicional que cuenta con muchos contenidos cognitivos, exige planeación rigurosa de aquellas decisiones que se van a llevar a cabo el aula y su manera de evaluar es únicamente cuantitativa, sin dar pie a diferentes opciones (Florez, 1995).

Los cambios en la sociedad, el conocimiento y las nuevas tecnologías del siglo XXI invitan a que la educación sea cada vez más cuestionada. La visión tradicional entiende la educación como una acumulación de conocimientos y por lo general no toma en cuenta o no llega a profundizar otras habilidades importantes para desarrollar en los niños, como por ejemplo las habilidades blandas. Es por ello que en las últimas décadas existe cada vez más la necesidad de cambiar esta idea de educación, para dar respuesta a las necesidades de las comunidades con una educación alternativa. Hoy en día se espera que las personas sean creativas, flexibles, que trabajen en grupo, puedan regular sus emociones, entre otras capacidades, sin embargo, la educación sigue centrándose en los conocimientos más que en las habilidades blandas, siendo una de ellas las habilidades de interacción social (Larrañaga, 2012).

En contraste a este modelo tradicional, actualmente existe una creciente tendencia hacia las metodologías alternativas. Esto implica hacer referencia a un proceso educativo que facilite el aprendizaje y la enseñanza con el uso de diversas estrategias docentes que permitan a los alumnos desenvolverse en diversos campos de acción social, tomando como imprescindible no solo lo cognitivo sino también todas las

demás áreas que implican al ser humano, como el ámbito emocional y social. A partir de estas nuevas estrategias docentes que se plantean, se pretende entender la educación de manera diferente a la que se ha venido utilizando en la educación tradicional. Las pedagogías alternativas esperan responder, incluso, a los distintos estilos de aprendizaje que tengan los alumnos. De esta manera, los maestros y alumnos estarán más unidos, dando pie a una relación interpersonal sincera y auténtica en el reconocimiento del ser, estando ambos conectados con un mismo objetivo (Alirio, Africano, Febres-Cordero y Carrillo, 2016).

Por lo mencionado, sería importante para las instituciones formadoras de docentes y los propios docentes, tengan en cuenta la problemática educativa contemporánea, y se realicen algunos cambios en las instituciones educativas con la finalidad de que estas se encuentren al servicio de la persona, lograr nuevos planteamientos de las relaciones educativas e interiorizar los rasgos actitudinales del perfil del docente exigidos por la sociedad actual (Duarte de Kendler, 2007).

En base a esta información, podemos decir que sería importante iniciar a profundizar en las investigaciones relacionadas a la educación, sobre todo en aquellos temas que en la educación tradicional no han sido muy valorados, con la finalidad de obtener mayor información de las necesidades de la sociedad actual y así responder a las mismas. Para esta investigación, nos vamos a centrar en las habilidades de interacción social. Según Kelly (2002), dichas habilidades son definidas como el conjunto de conductas aprendidas que utilizan las personas en distintas situaciones interpersonales para conseguir o conservar el reforzamiento de su ambiente. De esta definición pueden extraerse tres aspectos fundamentales: En primer lugar, el hecho de que un comportamiento es socialmente útil siempre y cuando implique consecuencias reforzantes del ambiente; segundo, se deben tener en cuenta las situaciones interpersonales en las que se expresan dichas habilidades; y por último, la posibilidad de describir las habilidades sociales de manera objetiva.

En esta línea, diversos autores señalan que las habilidades sociales intervienen en diferentes ámbitos de la vida de una persona, como puede ser el personal o social, de forma que nos permiten culminar las tareas que nos proponemos o superar retos sociales a los que nos enfrentamos a diario. Es por esta razón que es indispensable

motivar el desarrollo estas habilidades desde temprana edad, dado que los seres humanos estamos sumergidos en la vida social desde el momento en que nacemos.

Para entender el sentido de las habilidades sociales en la infancia, cabe señalar la propuesta de Monjas (2000), quien definió estas habilidades como las conductas que se necesitan realizar para poder interactuar y relacionarse de manera efectiva y satisfactoria, tanto con sus pares como con adultos. Además, enfatizó que dichas habilidades hacen referencia a comportamientos adquiridos y no a rasgos de personalidad. Los niños ingresan a la escuela cuando todavía no se han consolidado todos sus patrones de actuación, es por ello que es el colegio, después de la familia, el encargado de incentivar y desarrollar las interacciones de los niños, en un nuevo entorno y con personas ajenas a la familia, lo que demandará nuevas habilidades para el niño al momento de relacionarse con sus pares. Asimismo, es importante recalcar que existe una fuerte relación entre las habilidades sociales logradas en la escuela y el bienestar del individuo tanto en la actualidad como en el futuro (López, 2008).

En el Perú existen actualmente diversas escuelas con metodologías educativas tanto tradicionales como alternativas, para la presente investigación, se han tomado dos escuelas que practican dos metodologías diferentes: la metodología del Bachillerato Internacional y la metodología Reggio Emilia. A continuación se expone brevemente algunas características de ambas.

La metodología del Bachillerato Internacional, propone que los niños intercambien ideas de acuerdo a sus experiencias de vida, busca contextualizar el aprendizaje con la vida diaria y real de los niños, con la finalidad de que el aprendizaje sea significativo, por ende, mayor y más duradero (International Baccalaureate Organization). Por otro lado, la metodología en la que se basan las escuelas Reggio Emilia, propone una mirada positiva y de confianza en el niño, quien es constructor de su propio aprendizaje, a través del ambiente creado en las aulas por el personal docente, que permite a los niños interactuar libremente con este espacio, los materiales y las personas que le rodean, tanto adultos como niños (Correa y Estrella, 2011).

En este contexto, se puede observar que, a pesar de tener algunas cosas en común, una de las principales diferencias entre las dos metodologías expuestas, reside en que la metodología Reggio Emilia, brinda mayor énfasis en el desarrollo de habilidades blandas, a la par del desarrollo cognitivo; mientras que la metodología del

Bachillerato Internacional, hace mayor hincapié en el conocimiento cognitivo, a pesar de que también da oportunidades de desarrollo de habilidades sociales.

Según lo expuesto anteriormente, sobre la necesidad de la sociedad actual de incluir en la educación el desarrollo de habilidades de interacción social y no solo habilidades cognitivas, se hace necesario, analizar la importancia de que los niños, sean expuestos a metodologías educativas que fomenten el aprendizaje activo y cooperativo, donde los alumnos intercambien ideas y construyan un pensamiento más complejo, aprendiendo unos de otros (Johnson, Johnson y Johnson, 1999).

A pesar de estas tendencias modernas, todavía hay muy pocas investigaciones que brinden información acerca de la relación entre las metodologías y el desarrollo en habilidades blandas, entre ellas las habilidades sociales, por lo que no existe una base de conocimiento sobre la eficacia de los diferentes modelos educativos. Si bien se han realizado investigaciones sobre la influencia de las metodologías existentes, la mayoría de estas han estudiado el rendimiento del alumno en sus aprendizajes cognitivos pero no el impacto en el desarrollo de habilidades blandas. Por ello, en el presente estudio se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen diferencias en el desarrollo de las habilidades de interacción social según la metodología de la escuela, en niños entre 3 a 5 años de dos instituciones educativas de Lima, Perú?

1.2 Justificación y relevancia

La justificación de esta investigación se sustenta principalmente a nivel teórico, dado que, la primera infancia (desde 0 hasta los 6 años) es la etapa evolutiva más significativa del desarrollo del ser, puesto que se instauran y desarrollan las bases de la personalidad (Campos, 2010). En esta misma línea, como ha sido mencionado anteriormente, se destaca la importancia del desarrollo de las habilidades de interacción social, entendidas como las diferentes conductas que una persona lleva a cabo para relacionarse de manera efectiva con los otros (Monjas, 2000).

Por otro lado, también se considera que la educación tradicional tiene una metodología enfocada al aprendizaje de conocimientos cognitivos, dejando de lado algunas habilidades que son importantes desarrollar en la primera infancia, como las habilidades blandas. Es tal vez por esta necesidad de transformación social, que en las últimas décadas cada vez más, se busca hacer un cambio en la educación, con la

finalidad de responder a las necesidades sociales, así surgen las metodologías alternativas de la educación, que tienen como prioridad no solo que los niños se desarrollen de manera cognitiva, sino también brindarles oportunidades y estrategias de creatividad, trabajo en equipo, regulación de emociones, entre otras (Larrañaga, 2012).

Es por ello que el aporte de la presente investigación pretende ser principalmente teórico, dado que a través de esta investigación se busca acrecentar el cuerpo de conocimientos acerca de una metodología alternativa (Reggio Emilia) y de este modo, brindar más evidencias teóricas de como éste método aporta al desarrollo de habilidades de interacción social en niños. A su vez, esta investigación constituye un aporte a la psicología educativa y a la educación en sí misma, ya que compara dos metodologías educativas (Reggio Emilia y Bachillerato Internacional) que actualmente son reconocidas en el Perú y existen varias escuelas que siguen dichos enfoques.

Por otro lado, la presente investigación también podría suponer un aporte a nivel práctico en el Perú ya que, como se mencionó en líneas anteriores, se brinda evidencias de dos enfoques muy utilizados y se reporta la influencia de estas metodologías en una variable muy importante en el desarrollo del ser humano: el desarrollo de las habilidades de interacción social en la primera infancia. Por esto, los aportes de esta investigación se podrían utilizar para toma de decisiones futuras con respecto a la forma de brindar educación, así como en la elección de los padres al momento de decidir en escuelas con qué metodología quieren que estudien sus hijos.

Por último, si bien existen investigaciones que han evaluado los efectos de una u otra metodología, hay pocas investigaciones que comparan ambas metodologías con respecto a una variable específica sobre habilidades blandas.

Dicho esto, se pueden beneficiar de esta investigación, el ministerio de educación, los colegios, sus miembros y los mismos padres para tomar decisiones acerca de la educación impartida a los niños.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Teoría socio-constructivista del aprendizaje

En la teoría del constructivismo cognitivo, Piaget (1983) propone que los humanos conocen y organizan la información que reciben del medio que los rodea, a través de un constante intercambio de información entre la persona y el ambiente en el que se encuentran. Esta interacción constante es la que permite a la persona activar tanto el razonamiento como la imaginación, de esta forma, la persona va adquiriendo experiencias que almacena en su cerebro, de modo que todas las experiencias de aprendizaje se organizan formando estructuras en conexión con otras que anteriormente existían. Es por ello que Piaget propone que el aprendizaje es un proceso activo, que está en constante construcción a partir de la experiencia que vive la persona en contacto con su ambiente.

En esta misma línea, Vygotsky, en su teoría del constructivismo socio-cultural, plantea que los procesos mentales de orden superior, se desarrollan a través de determinadas herramientas psicológicas que la persona encuentra en su ambiente, como el lenguaje, los signos y los símbolos (González, 2012; Woolfolk, 2010). Vygotsky agrega a la teoría de Piaget, la necesidad de una mediación e interacción social, para que se modifiquen las estructuras mentales. Además, Vygotsky considera que la cultura es indispensable, dado que brinda las herramientas necesarias para modificar su ambiente; siendo así la cultura y el estímulo social, elementos indispensables para que las personas desarrollen sus habilidades. Por lo tanto, se plantea la idea de que la persona, reconstruye los significados interiorizando aquello que el medio le ofrece (González, 2012). Por otro lado, Vygotsky (1978) propone también la zona de desarrollo próximo, esto hace referencia a la diferencia entre el desarrollo actual del niño y el nivel de desarrollo que el niño podría alcanzar con ayuda de una persona más experta en el tema. Es decir, los momentos, en los que el niño está muy cerca de lograr resolver algún problema, pero necesita apoyo y motivación de un tercero para lograr conseguirlo (Woolfolk, 2010).

Asimismo, en el construccionismo social, propuesto por Luckman y Berger, el individuo aparece como un producto social, construido gracias a las relaciones entre la persona y el contexto. Estos autores proponen que el conocimiento se obtiene por un proceso dinámico e interactivo, cada vez más complejo, en el cual la mente interpreta y reinterpreta aquella información que recibe de su entorno. Por lo tanto, la realidad en sí no existe, sino que cada individuo la interpreta según los modelos que utiliza (Serrano y Pons, 2011).

2.2 Bachillerato internacional

El objetivo del bachillerato internacional es educar personas solidarias, con curiosidad para el aprendizaje, destinados a contribuir con la sociedad y el cambio global, siendo conscientes del contexto cultural del que forman parte. Además, aplica un método de aprendizaje, con áreas disciplinarias integradas, teniendo en cuenta el ambiente al que pertenecen. En este sentido, propone cuatro programas educativos por los que los estudiantes van pasando de acuerdo a su edad: el programa de la escuela primaria (PEP), el programa de los años intermedios (PAI), el programa del diploma (IB) y finalmente el programa de orientación profesional (POP) (International Baccalaureate Organization).

El programa de la escuela primaria (PEP) existe desde el año 1997 y tiene lugar durante los primeros años de la escuela, con alumnos desde los 3 hasta los 12 años de edad. Este programa, busca desarrollar al niño de manera integral, buscando que sean niños respetuosos, altruistas, con iniciativa para aprender y curiosidad por el mundo que les rodea, así como para cooperar con el mundo del que forman parte. El programa de los años intermedios (PAI) concurre desde el año 1994 y se centra en niños de 11 a 16 años de edad. El PAI, cuenta con un currículo que alienta a los niños a conectar la realidad del mundo externo al que pertenecen con su escuela, incluyendo los distintos intereses de los alumnos, beneficiándose de las habilidades y aptitudes de cada uno de ellos. El programa del diploma (IB) se da desde el año 1968, durante los últimos años de la escuela, participan alumnos desde los 16 a los 19 años de edad. En ésta última parte del programa educativo, se busca que los alumnos tengan variedad de conocimientos interiorizados y que al mismo tiempo, se desarrollen en todos sus ámbitos personales (International Baccalaureate Organization).

A continuación se profundiza en el programa educativo referido a la edad de la muestra utilizada para esta investigación: el programa de la escuela primaria (PEP) del Bachillerato Internacional (IB).

2.2.1 Programa de la escuela primaria (PEP)

El programa de la escuela primaria, busca desarrollar en los niños, habilidades que le permitan resolver aquellos futuros problemas con los que se enfrenten en su vida educativa y posteriormente profesional. Por lo que es indispensable que durante este programa se tomen en cuenta aquellas experiencias individuales de cada alumno. Este programa propone un método transdisciplinario, incluyendo temas de importancia mundial, que incentivan la exploración grupal, desarrollando la capacidad de comprensión, empatía, conciencia y sensibilidad. Para ello, es necesario que cada alumno traiga sus propias experiencias de vida al aula de clase, lo que permite a los alumnos intercambiar percepciones, culturas, costumbres, entre otros. Los maestros, basándose en esta metodología, deben asegurarse que el contenido estudiado en la escuela, esté relacionado con la realidad cultural y mundial que los rodea, generando una base consistente para el futuro del niño, así como incentivando su curiosidad por explorar y conocer el mundo, haciendo posible el aprendizaje en cada interacción que pueda tener con su entorno (International Baccalaureate Organization).

Del mismo modo, el programa de la escuela primaria, se interesa por conocer y explorar las percepciones de cada individuo para explicar cómo funciona el mundo, basándose en experiencias anteriores, y reestructurando estas ideas a través de nuevas experiencias. Por ello, es importante integrar los conocimientos previos de los alumnos para saber cuáles son las creencias que tienen sobre el mundo, de modo que las experiencias que se den en la escuela, ayuden a los niños a cuestionarse y reestructurar estas convicciones y poder construir su propia realidad y pensamiento. Para ello, en el PEP, se realiza la indagación estructurada, donde los maestros plantean a los niños algunos problemas, para que los alumnos investiguen y construyan su propia visión, comprendiendo diversos conceptos a través de la propia experiencia; por esta misma razón, los niños exploran elementos reales que se encuentran en su entorno y que están inmersos en su vida cotidiana, con la finalidad de vincular aquello que aprenden en la escuela, con lo que encuentran diariamente en su ambiente (International Baccalaureate Organization).

Entre las bases de la filosofía del PEP, se encuentra el principio de que la investigación estructurada, es una herramienta valiosa para conseguir que el aprendizaje promueva la construcción de significado y comprensión, asimismo, genera un reto para motivar, generar interés y que los alumnos desarrollen ideas significativas. Es por ello, que este programa va de la mano con un currículo impulsado para apoyar la investigación. De este modo, nos damos cuenta que este programa, incluye habilidades transdisciplinarias como las sociales, emocionales, de comunicación, entre otras (International Baccalaureate Organization).

La investigación realizada por Gough, Sharpley, Vander y Griffiths (2014) tuvo una muestra de 567 alumnos y 74 profesores entre 3 y 12 años. Su objetivo principal fue examinar y documentar el impacto de la implementación del Programa de la Escuela Primaria (PEP) en los resultados de los estudiantes, la práctica pedagógica y la cultura escolar en las trece escuelas primarias del gobierno Victoriano (Australia) que han sido autorizadas para ofrecer el PEP. Los resultados mostraron que los estudiantes del PEP tenían puntajes mayores en pruebas de lectura y aritmética que el promedio de estudiantes Australianos, así mismo, los directores y profesores mencionan que este programa ha contribuido al aprendizaje de los alumnos, particularmente en relación al logro académico, desarrollo de atributos y motivación del alumno.

Otra investigación realizada en dos colegios de Australia y dos colegios de Singapur en los años del programa PEP-IB titulada “Educación de los primeros años en el Programa de la escuela primaria del Bachillerato Internacional (PEP): Implementación de estrategias y resultados del programa” (Morrissey, Rouse, Doig, Chao, y Moss, 2014). El staff de estos cuatro colegios mencionó que el programa del Bachillerato Internacional está alineado con los principios de enseñanza-aprendizaje de la metodología Reggio Emilia. Encontrando similitudes, por ejemplo, en la documentación que realizan para planificar sus clases, el proceso de evaluación, la mirada del niño (quien aprende de manera activa) y el respeto a las ideas del niño en su proceso de aprendizaje; por ejemplo, los niños tienen responsabilidades en la clase como regar las plantas, cuentan con un dispensador de agua a su disposición y ellos deciden cuánto consumir, sabiendo que el recurso es limitado. Así mismo, en ambas metodologías se incluye trabajo en espacios naturales como el campo, parques, nadar en piscinas, lagos, etc. (Morrissey et al., 2014).

Si bien el Bachillerato Internacional es una metodología aplicada en muchas escuelas del Perú, actualmente existen métodos alternativos que abordan la educación con un enfoque diferente, dentro de estos, se encuentra la metodología Reggio Emilia que será presentada a continuación.

2.3 Metodología Reggio Emilia

Malaguzzi construyó las escuelas, en colaboración con las madres de niños de bajos recursos, con mala salud y que no entendían italiano pero hablaban un dialecto, dado que sus madres pedían escuelas diferentes que pudieran ayudar a sus hijos. Por ello, los padres cumplían un rol indispensable en el proceso educativo de los niños (Fuentes, Yañez, Venegas y Soto, 2010).

Su enfoque de la primera infancia es una red compleja de educación temprana, servicios sociales e investigación y evaluación continua de enseñanza y aprendizaje. Los educadores en Reggio Emilia usan una combinación de expresión artística, proyectos a corto y largo plazo, así como entornos atractivos para establecer comunidades de aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje se basan en cómo se forman las relaciones entre todos los participantes, los materiales, sus entornos y la sociedad en general. Las relaciones son consideradas como la principal dimensión de conexión de su sistema; una dinámica en la cual los elementos interactúan hacia un propósito común. Prestan atención a cómo las relaciones funcionan junto con el aprendizaje para ayudar al niño a darse cuenta de un sentido que vale la pena y desarrolla la confianza para participar en las actividades de la escuela (McNally y Slutsky 2017).

Parte de la concepción de este enfoque se basa en el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas. A partir de ahí, se debe acompañar su desarrollo sin intervenir demasiado, basándose en la idea de que los niños son autores de su propio aprendizaje. En Reggio Emilia, los niños son considerados como seres sociales, se promueven las interacciones donde construyen su aprendizaje exponiendo aquello que realmente creen como cierto, para ser ellos mismos también los que identifiquen sus propios errores y reestructuren su conocimiento. De esa manera, la sociabilidad no solo genera habilidades de comunicación, sino de continua autogestión del aprendizaje (Hewett, 2001).

Se realizó un estudio a cargo de Mphahlele (2019) con el objetivo de explorar el papel de “los cien lenguajes del niño” de Loris Malaguzzi a través de las experiencias y puntos de vista de los cuatro Profesionales de Early Child Education (ECE) en la provincia de Gauteng (Sudáfrica). Se utilizaron entrevistas individuales para conocer las experiencias de los profesionales de ECE usando los “cien lenguajes del niño”. Para corroborar los datos de las entrevistas, el autor realizó observaciones de aula y análisis de documentos. En los resultados se presenta que los participantes del estudio vieron los “cien lenguajes del niño” como un facilitador para cumplir con el requisito de los dos conjuntos de currículos del Departamento de Desarrollo Social (el Currículo Nacional Marco para niños de 0 a 4 años) y del Departamento de Educación Básica (el Evaluación curricular y declaración de política para niños de 5 años). Mostrando en los resultados un cambio de paradigma, ya que los niños se convierten en constructores activos de su propio conocimiento.

Como se puede observar en las líneas anteriores, en la metodología Reggio Emilia se ve al niño lleno de capacidades y potencialidades, siendo capaz de construir su propio aprendizaje, por lo tanto, quienes los acompañan deben generar un ambiente que permita a los niños crear su aprendizaje, basándose en la interacción con el material que se presenta y con los adultos que los acompañan. En esta teoría, se denotan dos condiciones que son indispensables en el aprendizaje: la escucha y las relaciones (Correa y Estrella, 2011).

En relación a esto, las escuelas que se basan en este modelo, aplican la pedagogía relacional, esto quiere decir, que las relaciones que forma el niño en su escuela, tanto con sus pares como con sus maestros, le permiten sentir seguridad con su medio y naturalmente se tornan participativos, comunicativos y con capacidad de resolución. Del mismo modo, en estas escuelas, los maestros no son aquellos expertos portadores de conocimiento, por el contrario, ellos aprenden en conjunto con los niños, observando, documentando, investigando y provocando al niño, para lograr comprender juntos el mundo que les rodea. De este modo, el maestro plantea preguntas y hace seguimiento a los temas de interés que el niño presenta (Correa y Estrella, 2011).

Correa y Estrella (2011) en concordancia con la propuesta de Malaguzzi, creen imprescindible, que todos los días en la escuela se incentive un intercambio entre los niños y los adultos, generando así diferentes posibilidades de aprendizaje. En estas

escuelas se busca que los alumnos sientan que este es un espacio de confianza, en el cual pueden explorar y expresarse. Del mismo modo, Forman (citado en Fuentes et al., 2010), plantea que la educación de los niños en la primera infancia, se lleva a cabo en un mundo de relaciones, siendo las relaciones el objetivo principal de la educación, así como el instrumento principal del aprendizaje. Correa y Estrella (2011) citan la idea de Bruno Ciari, quien decía que la educación, debe impulsar toda la energía y capacidades de los niños de manera equitativa en todos los ámbitos: social, emocional, comunicación, pensamiento crítico, entre otros.

Huarcaya (2018) realizó una investigación de enfoque cualitativo y de nivel descriptivo. Dicha investigación pretende analizar el desarrollo de dos proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia, cuyo objetivo general es reconocer que estos proyectos favorecen el desarrollo de habilidades sociales en un aula de tres años en una institución educativa de Surco inspirada en la filosofía Reggio Emilia. A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que a lo largo del desarrollo de un proyecto de investigación que sigue los principios de la filosofía Reggio Emilia, las situaciones del día del día se enriquecen y se da apertura a los niños y niñas a relacionarse y vincularse con su entorno de manera más amable. De esta manera, en diferentes situaciones se evidencia el inicio del desarrollo de habilidades sociales, las cuales serán diversas dependiendo de la situación que lo amerite.

2.4 Habilidades sociales

Según Gresham (citado en López y Guaimaro, 2014), generalmente, las definiciones de habilidades sociales se dividen en tres tipos. La primera, es según la aceptación de pares, donde se considera que los niños con mayores habilidades sociales, son quienes son aceptados o populares, sin embargo, en esta definición, no se consideran comportamientos específicos. La segunda, es la conductual, entendiendo a las habilidades sociales, como comportamientos más concretos según la situación en la que se encuentra la persona, con la finalidad de mantener el reforzamiento o disminuir el castigo sobre el propio comportamiento social. La tercera y última, es la de validación social, donde las habilidades sociales, se definen como comportamientos de situaciones determinadas que predicen resultados sociales para el niño.

Las habilidades sociales, pueden entenderse como aquellas conductas mediante las cuales, el sujeto consigue desenvolverse en un contexto individual o interpersonal

expresando sentimientos, actitudes, deseos, ideas o derechos, de acuerdo a la situación en la que se encuentra (Caballo, 2005). Así mismo, Kelly y Monjas, refieren que mediante el uso de estas habilidades, las personas logran solventar o evitar problemas, tanto presentes como futuros, de forma eficaz. En este sentido, se dice que las habilidades sociales, son los medios que permiten a una persona alcanzar sus metas, a través de conductas específicas (Kelly, 2002; Monjas, 2000)

Según Arellano (2012), el autor, Caballo (1993), menciona que no existen datos definitivos sobre cuándo y cómo se aprenden las habilidades sociales, pero la niñez es sin duda un periodo crítico. Asimismo, según la teoría del desarrollo moral de Durkheim (1973), se dice que si bien las experiencias familiares tempranas son la base para el posterior desarrollo social, las experiencias con los iguales en la escuela, son las que conducen a desarrollar una identidad social bien definida. En relación a esto, cabe resaltar la idea propuesta por Cortina (1994) quien menciona que la escuela cumple un rol fundamental en la construcción de un mundo humano.

En esta misma línea, Kostelnik y Soderman (2009) sostienen que es en la niñez cuando las habilidades sociales están en auge, el niño pasa de relacionarse únicamente con su familia, a empezar a relacionarse con otros niños de su edad, mayores y menores, lo que impacta en distintos ámbitos de su vida. En ese sentido, entre el nacimiento y los 12 años, los niños se encuentran en el periodo de mayor capacidad para el aprendizaje social, además, en este momento, los patrones de conducta negativos, no están aún interiorizados en el niño al punto de que no puedan corregirse, por ello, la infancia, es la mejor época para desarrollar conductas positivas para la persona, haciendo hincapié en la conducta social.

Estudios recientes han comenzado a dilucidar los roles desempeñados en la cognición social por estructuras neuronales, genes y sistemas neurotransmisores específicos. Las regiones corticales en el lóbulo temporal participan en la percepción de estímulos socialmente relevantes, mientras que la amígdala, las cortezas somatosensoriales derechas, las cortezas orbitofrontales y las cortezas cinguladas participan en la vinculación de la percepción de tales estímulos con la motivación, la emoción y la cognición (Adolphs, 2001).

Otra investigación que busca comprender las áreas cerebrales involucradas en el desarrollo socio-emocional es conducida por Eslinger, Flaherty-Craig y Benton (2004)

en el cual se revisaron 10 casos de daño temprano de la corteza prefrontal de la literatura clínica, destacando los perfiles clínicos generales y el desarrollo de la vida real. Los hallazgos respaldan la importancia fundamental de la corteza prefrontal en el desarrollo cognitivo, social-emocional y moral.

En concordancia con esto, Hong, Shaffer, y Han (2016) realizan también una investigación en escuelas Reggio Emilia, sus resultados indicaron un desarrollo en las áreas de relación, comunicación y habilidades de juego en los niños, asimismo, los alumnos dentro del grupo de aprendizaje exhibieron un mayor interés, inclusión, amistad y empatía hacia ambos niños con necesidades especiales.

2.4.1 Habilidades de interacción social

Tapia (1998) propone una definición las habilidades de interacción, como el conjunto de conductas o repertorios comportamentales que adquiere una persona para relacionarse con los demás, de manera que obtenga y ofrezca gratificaciones. En adición a esta idea, Kostelnik y Soderman (2009), afirman que las interacciones hacen referencia a un intercambio recíproco y bidireccional.

Hartup (1992), hizo notar que las relaciones entre pares contribuyen notablemente al desarrollo cognitivo y social en el niño, así como al grado de efectividad con que funcionamos como adultos. Este autor indica, que uno de los indicadores más importantes para saber si el niño está evolucionando en su adaptación para la vida adulta, es la manera en la que el niño se relaciona con sus pares. Así mismo, Monjas (2000), refiere que las personas pasan gran parte de su tiempo interactuando socialmente con sus grupos o pares y la experiencia le ha demostrado, que las interacciones sociales positivas son una de las fuentes de autoestima y bienestar personal, asimismo la competencia social de un sujeto se ve reflejada en la competencia personal.

Los niños que generalmente no son aceptados por otros niños, que son identificados como agresivos o destructores, que son incapaces de sostener una relación estrecha con otros niños y de ubicarse en la cultura a la que pertenecen sus demás compañeros, corren serios "riesgos" (Hartup, 1992). Estos riesgos son muchos: salud mental disminuida, abandono escolar, bajo rendimiento, dificultades escolares de diversos tipos e historial laboral limitado (Katz y McClellan, 1997).

El concepto de competencia social se encuentra muy ligado a las habilidades de interacción social, por lo que se torna necesario definir dicho concepto. López De Dicastillo, Iriarte y González (2004) proponen que la competencia social hace referencia no solo a un conjunto de habilidades comportamentales, sino que añade la necesidad de que el individuo sea capaz de percibir y entender correctamente las situaciones interpersonales para poder poner en práctica dichas habilidades. Para que esto suceda, las autoras mencionan que es necesario que la persona se desarrolle en un entorno que ofrezca oportunidades favorables para interactuar y que no sufra bloqueos afectivos, ya que estos pueden interferir en sus interacciones sociales.

En relación a la competencia social, Fernandes et al. (2019) realizaron un estudio con el objetivo principal de explorar las contribuciones de los primeros relaciones de apego padre-hijo y madre-hijo, con la competencia social posterior de los niños con sus compañeros de preescolar, se probaron contribuciones únicas y compartidas de los padres. Los resultados muestran que el apego a cada padre ha hecho contribuciones únicas y significativas a la competencia social de los niños y sugirieron la posibilidad de que cada cuidador pueda tener patrones de influencia algo diferentes en los diferentes indicadores de la competencia social de los niños. Los resultados también sugieren la posibilidad de que un vínculo seguro con uno de los padres pueda amortiguar el impacto de tener una relación insegura con el otro. Debido a la muestra tamaño, estos resultados deben verse como un punto de partida para generar estudios nuevos y más grandes.

2.5 Desarrollo del niño de 3 a 5 años

El proceso de desarrollo humano es fascinante: un ensamblaje de factores genéticos y ambientales que van influyendo en el desarrollo cerebral y modelando la conducta, las emociones, la estructura física, las habilidades cognitivas y la personalidad, permitiendo así que el ser humano se adapte a su entorno. Es un proceso constructivo, con una complejidad única en cada persona, y que tiene como base, indiscutiblemente, los primeros años de vida. (Anna Lucia Campos, 2010, pp.46)

Partiendo de esta idea, es imprescindible recalcar que la primera infancia (del nacimiento a los 6 años) es la etapa evolutiva más significativa del desarrollo del ser humano, en el que se estructuran las bases del desarrollo y de la personalidad, que

continuarán a lo largo de toda la vida del individuo. Este periodo se caracteriza por un evidente crecimiento físico, desarrollo sensorio-perceptivo, de habilidades socio-emocionales e intelectuales. Es por ello que todas las experiencias (físicas, sociales, emocionales, cognitivas y sensoriales) a las cuales están expuestos los niños, son trascendentales para la organización de su sistema nervioso y para el desarrollo del cerebro, pudiendo generar gran impacto en el desarrollo posterior de la persona (Campos, 2010).

Como ya se sabe, desarrollo es un proceso continuo y paulatino, en el cual intervienen diferentes agentes. Cabe mencionar que en a lo largo de la infancia, los niños pasan gran parte de su día en el colegio, por ello, la educación que reciban y los adultos (padres y educadores) que los acompañen, ejercen una función determinante en la vida del individuo, por encontrarse en esta fase de gran maduración y desarrollo de destrezas y habilidades para la vida adulta. Es importante que los adultos brinden al niño oportunidades y experiencias para que el niño sea parte de su propio proceso aprendizaje y desarrollo, por ende, es indispensable que el adulto que lo acompaña conozca los factores relevantes de la etapa del desarrollo específica en la que el niño se encuentra, con la finalidad de proponerle un ambiente retador, donde el niño pueda ser creativo, autónomo, se pueda asombrar y cuestionar, de esta forma, aprender a través del ensayo y error, reconociendo las herramientas que pueden serle útiles para enfrentarse a la cotidianidad y a los retos que llegan con la edad (Campos, 2010).

En esta misma línea se encuentra la opinión de Echeburúa (1993), quien menciona que, sobre todo en los primeros años de la infancia, la familia y las primeras figuras de apego desempeñan un papel muy relevante en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, siendo imprescindible la estimulación social que brindan los padres. Además, el autor indica que los espacios o momentos que los adultos le ofrecen al niño para que ponga en práctica sus habilidades sociales, correlacionan directamente con el grado de desenvoltura social de los niños.

En la primera infancia, los niños se enfrentan continuamente a cambios sentimentales y emocionales. En esta etapa, los niños todavía no han consolidado sus recursos para hacer frente a estos cambios, por lo que les producen ansiedad, entre otras emociones. A través del contacto con adultos y con otros niños de distintas edades, los niños pueden expresar estas emociones que todavía no saben cómo canalizar y

equilibrar, además, estas interacciones favorecen la comprensión de diferentes roles y la interiorización de las normas (Gutiérrez, 2017). Es por ello que en el juego, los niños ponen en práctica la cooperación, la solución de problemas, comunicación, matemáticas y artes, motivando el desarrollo de la curiosidad, autoestima, motricidad, fortaleza, coordinación, entre otros (Zambrana, Negrón, y Aponte, 2008).

El cerebro también pasa por grandes transformaciones a lo largo de la vida, especialmente la etapa prenatal y en la primera infancia, etapas que ejercen una gran influencia en la estructuración y funcionalidad del cerebro, ya que este se desarrolla gracias a la interacción entre genética y experiencias del entorno. Esto quiere decir que, si bien cada persona posee una carga genética, necesita exponerse a un entorno que le brinde la información que necesita para desarrollarse. Es por ello que las vivencias y el entorno en la primera infancia, van a marcar el proceso de desarrollo cerebral, dado que en esta etapa se encuentran periodos sensibles para determinados aprendizajes. Estas exposiciones o inhibiciones de vivencias positivas que generan aprendizajes, se ven reflejadas en la calidad de las habilidades sensoriales, emocionales, intelectuales, sociales, físicas y morales que tiene cada persona a lo largo de su vida (Campos, 2010).

Frente a ello, diversos autores mencionan que una de las mejores formas para propiciar el aprendizaje del niño es a través del juego, el cual debe ser equilibrado e interesante para el niño, además, debe tener un fin y un desafío adecuado para su edad. El juego tiene un rol primordial dado que aporta a todas las áreas de desarrollo de manera natural y lúdica. Por ejemplo, los niños aprenden a interactuar con sus pares y ponen en práctica sus habilidades sociales, además, salen a relucir las emociones del niño, durante este momento, es esencial el acompañamiento y apoyo del adulto, quien debe brindar estrategias para los momentos de tensión (Zambrana et al., 2008).

CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

3.1 Objetivo

Comparar el desarrollo de las habilidades de interacción social entre los estudiantes entre 3 y 5 años, que pertenecen a escuelas con metodología Reggio Emilia, y los estudiantes que pertenecen a escuelas con metodología del Bachillerato Internacional, a través de la aplicación de una misma prueba de observación al inicio y al final del año escolar.

3.2 Hipótesis

Al cabo de un año escolar, el cambio de las habilidades de interacción social, será mayor en la metodología Reggio Emilia, que en la metodología del Bachillerato Internacional.

Debida a la ausencia de investigaciones previas a esta temática, esta hipótesis, se basa en los pilares de las propuestas Reggio Emilia y Bachillerato internacional. Es así, que se infiere por la revisión teórica de las propuestas educativas, que Reggio Emilia le da mayor énfasis a las habilidades de interacción social, como base necesaria para que el aprendizaje suceda, mientras que el Bachillerato Internacional, se centra en contextualizar el aprendizaje a realidades globales, mediante la indagación y reflexión (Correa y Estrella, 2011; International Baccalaureate Organization).

3.3 Definición de variables

3.3.1 Variable criterio: Habilidades de Interacción Social

Según Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez y Petit (1990), las habilidades de interacción social, se definen conceptualmente, como un conjunto de conductas o repertorios comportamentales que adquiere una persona para relacionarse con los demás, de manera que obtenga y ofrezca gratificaciones. Esto supone establecer relaciones de “ida y vuelta” entre la persona y su medio, a través de las cuales, la persona socialmente hábil, aprende a obtener consecuencias deseadas en la interacción con los demás (niños y adultos) y a suprimir o a evitar, aquellas otras no deseadas.

Esta prueba mide las habilidades de interacción social, en base a tres dimensiones o factores: autoafirmación, expresión de emociones y habilidades para relacionarse.

La autoafirmación, comprende conductas como saber defenderse y expresar sus quejas adecuadamente. Le interesa saber el “por qué” de las situaciones y hacer preguntas sobre lo que no conoce. Manifiesta lo que le interesa y lo que le desagrada. Es capaz de iniciar conversaciones (Abugattas, 2016).

La expresión de emociones, se refiere a las habilidades de saber hacerse agradable y simpático, ser capaz de expresar con gestos y palabras, sus distintas emociones (alegría, tristeza, enfado, etc.). Es capaz de reconocer las emociones de los demás y demostrar su cariño. Hace cumplidos a sus amigos y los recibe con agrado (Abugattas, 2016).

Las habilidades para relacionarse, contemplan que el niño sea capaz de trabajar en equipo con sus demás compañeros y compartir con ellos. Sigue órdenes en el salón de clases y mantiene la mirada cuando se le habla. Suele ser invitado por otros niños para jugar y mantiene una buena relación con todos sus compañeros (Abugattas, 2016).

En todos los casos, a mayor puntaje se considera un mayor nivel en dicho constructo, mientras que en la sumatoria de todos los ítems se considera que a mayor puntuación hay un mayor desarrollo de habilidades de interacción social.

3.3.2 Variable predictora: Metodología de la escuela

3.3.2.1 Metodología Reggio Emilia

Durante el proceso de aprendizaje, el niño tiene un proceso activo y va construyendo conocimiento por sí mismo, a través de las interacciones y experiencias que tiene con el ambiente y quienes lo acompañan. Por ello, las escuelas son un gran laboratorio donde el niño, constantemente va investigando con elementos que encuentra en su vida cotidiana. En este laboratorio además, los niños y adultos están en constante interacción e intercambio de ideas, siendo así un maestro investigador, quien acompaña a los niños en este proceso. Es por ello, que las escuelas que ponen en práctica la metodología educativa Reggio Emilia, se preocupan y motivan, para que la escuela sea un espacio con estética y belleza, que invita a las familias y maestros a mantenerse en constantes interacciones e intercambios de ideas (Martínez y Ramos, 2015).

3.3.2.2 Metodología Bachillerato Internacional

El objetivo del bachillerato internacional, es educar personas solidarias, con curiosidad para el aprendizaje, destinados a contribuir con la sociedad y el cambio global, siendo conscientes del contexto cultural del que forman parte. Además, aplica un método de aprendizaje, con áreas disciplinarias integradas, teniendo en cuenta el ambiente al que pertenecen (International Baccalaureate Organization).

Operacionalmente, para este estudio, está codificado por la investigadora como 0 y 1, donde 0 representa la metodología Reggio Emilia y 1 el Bachillerato Internacional.

3.3.3 Variable predictora: Tiempo de aplicación

El pre-test será aplicado en mayo, operacionalmente codificado como 0. Mientras que el post-test será aplicado en noviembre, operacionalmente codificado como 1.



CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

Según Ato, López y Benavente (2013), la presente investigación, es un estudio con estrategia asociativa comparativa, ya que se busca explorar la relación funcional existente entre las variables, comparando grupos de estudio, con un diseño longitudinal (Alarcón, 2013), puesto que se recolectaran datos a través del tiempo en dos momentos distintos (a inicio del año escolar y a fines del año escolar). Además se busca comparar el desarrollo de las habilidades de interacción social, de los estudiantes entre 3 y 5 años, que pertenecen a escuelas con metodología Reggio Emilia, y los estudiantes que pertenecen a escuelas con metodología del Bachillerato Internacional.

El diseño metodológico utilizado es no experimental, dado que en este tipo de diseño, el investigador no modifica ninguna variable en el ambiente, sino que observa y evalúa el impacto de las variables que cambian con el ambiente, seleccionando a un grupo de estudio que tiene las características de interés. Además, en la composición de los grupos, no se selecciona a los sujetos aleatoriamente, sino que el procedimiento debe ejecutarse con grupos intactos, es decir, que estén designados preliminarmente (Kazdin, 2016). Además, es un estudio longitudinal, puesto que se evaluó a un mismo grupo de participantes en dos momentos diferentes de un periodo de tiempo determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Específicamente, se utilizará el modelo de la diferencia de diferencias o doble diferencia, la cual se utiliza para medir cómo cambia una variable a través del tiempo, teniendo en cuenta una intervención que sucede entre la primera aplicación de la prueba y la última (Jae Lee, 2016).

4.2 Participantes

Los participantes de la presente investigación, estuvieron conformados por estudiantes de pre-kínder y kínder, de un nido y un colegio, ambos mixtos y de gestión privada, cuyas edades se encuentran entre los 3, 4 y 5 años, en el momento del pre-test. La muestra está compuesta por 156 alumnos, 75 de ellos pertenecientes a la escuela que sigue la metodología Reggio Emilia y 81 alumnos, de la escuela que aplica el

Bachillerato Internacional. De estos, 26 de los estudiantes tienen 3 años, 99 tienen 4 años y 31 alumnos son de 5 años; de los cuales 73 son mujeres y 83 varones.

El tipo de muestreo que se utilizó para seleccionar a los participantes fue no probabilístico por conveniencia, debido a la facilidad de acceso a la muestra (Hernández et al., 2014).

Debido a que al realizar esta investigación ya se contaba con la muestra de participantes, se realizó un análisis de sensibilidad. Este permite saber cuál es el mínimo tamaño del efecto que se puede obtener teniendo un tamaño de la muestra determinado; es decir, da una medida de qué tan sensible es el análisis para encontrar efectos pequeños. Los resultados del análisis de sensibilidad muestran que con una muestra de 156 personas en un modelo de regresión múltiple con 3 predictores, se puede obtener un tamaño del efecto mediano, fijando el nivel de significancia estadística en .05 y la potencia estadística en 0.8 (beta en 0.2), se obtiene un tamaño del efecto mediano f^2 de 0.07, lo que equivale a R^2 .07 (Cohen, 98).

4.3 Técnicas de recolección de datos

La prueba de habilidades de interacción social es creada por Abugattas (2016). Esta, mide las habilidades de interacción social en niños(as) de 3 a 6 años, mediante la aplicación de un test que las profesoras de los estudiantes deben contestar. La forma de aplicación puede ser tanto individual como colectiva, sin tiempo límite.

Este test cuenta con 24 ítems, pertenecientes a 3 factores: autoafirmación (diez ítems), expresión de emociones (ocho ítems), habilidades para relacionarse (seis ítems), que brindan un puntaje independiente para cada factor y su vez, brindan un puntaje total de la prueba, relacionado con las habilidades de interacción social. Cada una de las preguntas debe ser respondida en base a la escala Likert de 5 opciones de respuesta, *nunca*, *pocas veces*, *algunas veces*, *muchas veces*, *siempre*, siendo 1 el valor mínimo al marcar *nunca* y 5 el valor máximo al marcar *siempre*. En todos los casos, un mayor puntaje se interpreta como un mayor nivel de desarrollo de las habilidades sociales. Para esta investigación, se aplicó el instrumento a dos maestras de cada aula, y se consideró como puntaje final, el promedio de ambas puntuaciones resultantes.

La tabla 4.1 muestra la confiabilidad de las puntuaciones de las cuatro dimensiones de la prueba de habilidades de interacción social (Abugattas, 2016).

Tabla 4.1

Confiabilidad de las puntuaciones en cada dimensión y en la prueba total “Prueba de Habilidades de interacción social” Abugattas, 2016

| Dimensión | Número de ítems | Alfa de Cronbach | Error estándar de medición |
|-------------------------------|-----------------|------------------|----------------------------|
| Autoafirmación | 10 | .93 | 4.10 |
| Expresión de emociones | 8 | .89 | 2.21 |
| Habilidades para relacionarse | 6 | .83 | 2.04 |
| Prueba total | 24 | .93 | 1.80 |

La prueba de habilidades de interacción social cuenta con evidencias de validez vinculadas al contenido, las cuales se realizaron a través del criterio de jueces utilizando el coeficiente V de Aiken obteniéndose valores entre .80 y 1, con lo que se determinó que el 100% de los ítems son válidos para la escala. Al someter los resultados de la evaluación de cada experto, se aplicó la fórmula de Aiken y se obtuvo valores superiores a .86 en todos los ítems, por lo cual se consideró que todos los ítems de la prueba son válidos (Abugattas, 2016).

Respecto a las evidencias de validez basadas de la estructura interna de la prueba, Abugattas (2016) realizó un análisis factorial en los puntajes recabados, como paso previo, se corroboró la pertinencia de realizar este análisis. Mediante la prueba de la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor de .52, y el test de esfericidad de Barlett, presentó un valor que es significativo ($X^2 = 1381.48$; $p < .001$), lo que indica que los coeficientes de correlación entre los ítems, fueron lo suficientemente elevados para continuar el análisis factorial. Seguido de esto, para determinar la cantidad de factores a retener, se utilizó el método de análisis paralelo, mediante el programa MacParallel Analysis (Watkins, 2011). Los resultados sugirieron la evidencia de 3 factores que explicaron el 59.78% de la varianza explicada. Seguido

de esto, se realizó el análisis factorial exploratorio con el método de extracción de ejes principales y el método de rotación oblicua Promax (Field, 2009). Dados los resultados del análisis factorial, se procedió a eliminar 19 ítems, por presentar cargas factoriales bajas, por haber cargado en más de un factor y/o por haber cargado, en un factor en el cual no tenía sustento teórico (Abugattas, 2016).

4.4 Procedimiento de recolección de datos

Con respecto a la ficha de consentimiento, las directoras de los colegios se comprometieron a firmar la carta brindada, aceptando la aplicación de la prueba en sus estudiantes, de igual modo, las dos maestras de cada clase, firman también un consentimiento informado aceptando lo mismo. En esta ocasión, no fue necesario obtener el consentimiento de los padres, dado que los sujetos son totalmente desconocidos por la investigadora y no se tuvo ningún contacto con los mismos, siendo únicamente la observación de las docentes lo que se tomó en cuenta.

La recolección de los datos, se llevó a cabo en las instalaciones brindadas por las instituciones educativas, en las fechas y horas que previamente fueron coordinadas. Se aplicó dos veces la misma prueba, una al inicio y otra a fines del año escolar, siguiendo el mismo procedimiento explicado a continuación.

Una vez programadas las fechas, se fue a los espacios ofrecidos por la escuela con la finalidad de que el director y los maestros, firmen el consentimiento informado, del mismo modo, se explicó a los maestros las instrucciones de la prueba. En un primer momento, a los profesores se les pidió llenar los datos del niño como sus iniciales, número de lista y edad. Luego, se les explicó la forma en la que se va a proceder a responder, explicando las indicaciones señaladas en esta hoja. Una vez que todos aseguren haber comprendido las indicaciones, se acordó una fecha (entre dos y cinco días) para que entreguen la prueba mencionada a la investigadora.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 Presentación de resultados

Los datos fueron estructurados en una base de datos, donde se obtuvieron los puntajes otorgados por los dos observadores a los participantes en ambos tiempos de aplicación (pre-test y post-test), y sobre estos, se calcularon los coeficientes de correlación intra-clase, este coeficiente tiene como objetivo determinar el grado de concordancia de las observaciones por diferentes observadores (Mandeville, 2005). Para la estimación del coeficiente de confiabilidad por el método de consistencia, utilizando el modelo de dos vías con efecto mixto, y los coeficientes obtenidos, fueron valorados considerando la propuesta de Koo y Li (2016), donde la confiabilidad será considerada: pobre a los valores que se encuentren entre .50-.75, moderada entre 0.75 y 0.90 y excelente superior a 0.90.

En la tabla 5.1, se puede apreciar la estimación del coeficiente intra-clase obtenido a partir de las puntuaciones otorgadas por ambos observadores en el tiempo 1 y en el tiempo 2, para cada factor y el puntaje total de la prueba.

En el tiempo 1, expresión de emociones y habilidades para relacionarse, obtuvieron una confiabilidad moderada, mientras que para el factor de autoafirmación y el total, el coeficiente obtenido es bueno. En relación al tiempo 2, se halló para habilidades para relacionarse una confiabilidad moderada, y para autoafirmación, expresión de emociones y total una confiabilidad buena (Koo y Li, 2016). Por lo tanto, se puede afirmar, que la consistencia entre observadores en los dos tiempos evidencia indicadores aceptables de confiabilidad.

Tabla 5.1

Estimación del Coeficiente Intra-clase de observadores como evidencia de consistencia

| Tiempo | Factores | N° ítems | ICC | 95% IC |
|--------|-------------------------------|----------|-----|-----------|
| 1 | Autoafirmación | 10 | .81 | [.74;.86] |
| | Expresión de emociones | 8 | .67 | [.55;.76] |
| | Habilidades para relacionarse | 6 | .68 | [.56;.77] |
| | Total | 24 | .76 | [.68;.83] |
| 2 | Autoafirmación | 10 | .85 | [.80;.89] |
| | Expresión de emociones | 8 | .79 | [.71;.84] |
| | Habilidades para relacionarse | 6 | .68 | [.56;.76] |
| | Total | 24 | .82 | [.76;.87] |

5.2 Estadísticos descriptivos

En la tabla 5.2 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las puntuaciones obtenidas de la aplicación del instrumento “Test de Habilidades de Interacción Social” (Abugattas, 2016). para los dos colegios, en los dos momentos de evaluación.

Tabla 5.2

Estadísticos descriptivos

| Fase | Habilidades de Interacción Social | Reggio Emilia | | Bachillerato Internacional | |
|-----------|-----------------------------------|---------------|-----------|----------------------------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> |
| Pre-test | Autoafirmación | 38.19 | 8.01 | 34.05 | 8.67 |
| | Expresión de emociones | 30.07 | 5.12 | 28.66 | 5.56 |
| | Habilidades para relacionarse | 23.89 | 3.95 | 22.62 | 3.61 |
| | Total | 92.16 | 15.43 | 85.33 | 16.06 |
| Post-test | Autoafirmación | 40.81 | 7.57 | 34.57 | 8.44 |
| | Expresión de emociones | 31.71 | 6.48 | 29.12 | 4.86 |
| | Habilidades para relacionarse | 24.66 | 4.46 | 23.43 | 4.18 |
| | Total | 97.18 | 16.89 | 87.12 | 15.57 |

En la tabla 5.3 se presentan los estadísticos de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, de la muestra total por factor.

Tabla 5.3

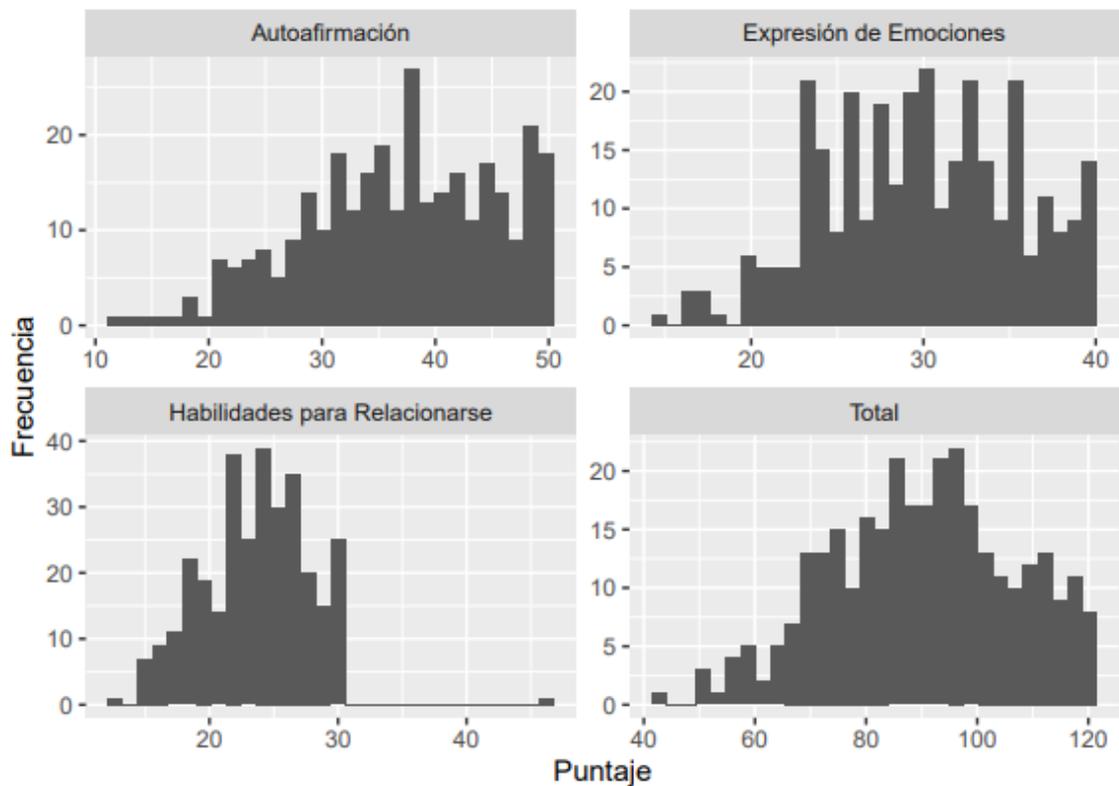
Los estadísticos de normalidad

| Factores | <i>W</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|----------|----------|
| Autoafirmación | 0.97 | < .001 |
| Expresión de emociones | 0.98 | .001 |
| Habilidades para relacionarse | 0.96 | < .001 |
| Total | 0.99 | < .05 |

En la Figura 5.1 se presentan los histogramas por factor

Figura 5.1

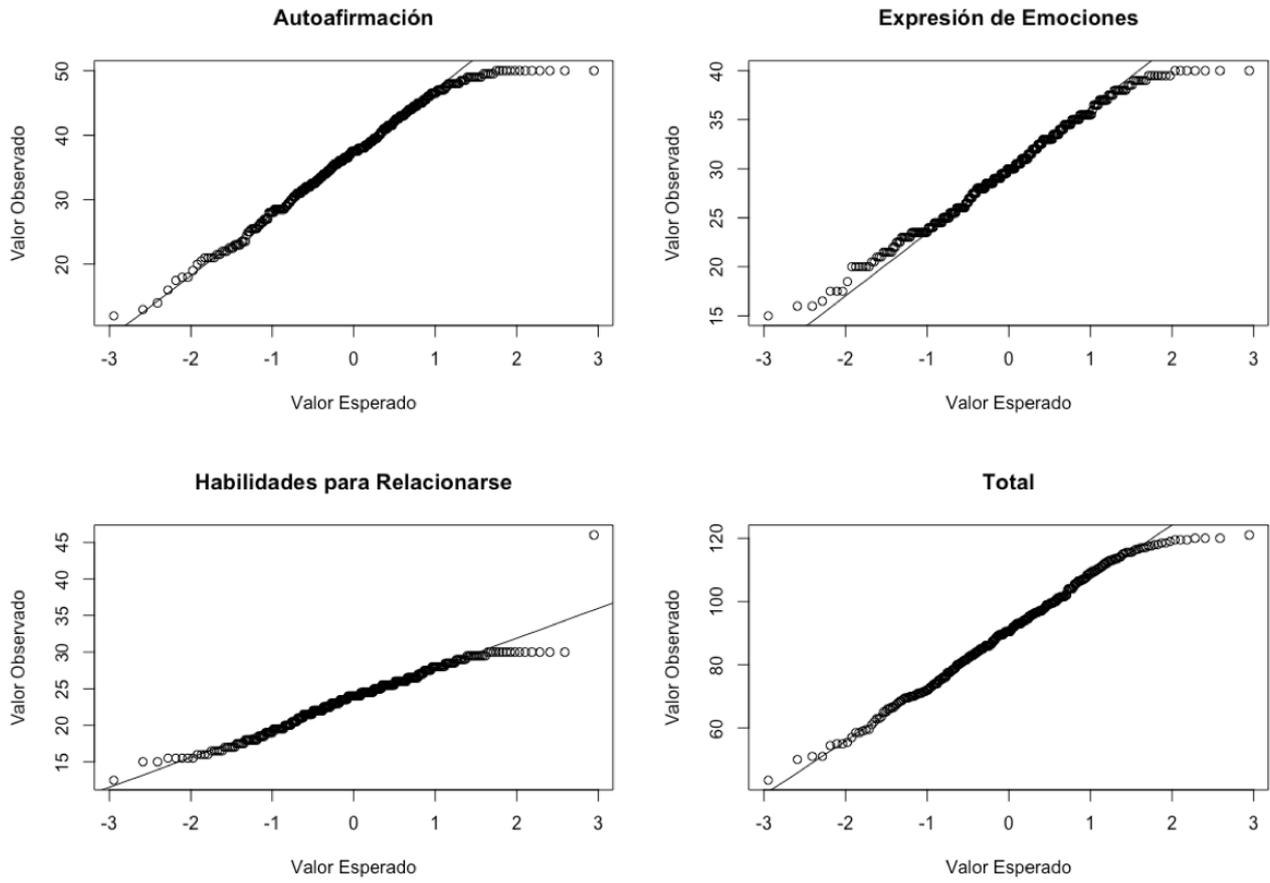
Histogramas



En la Figura 5.2 se presentan los qq-plot por factor

Figura 5.2

Qq-plot



5.3 Contraste de hipótesis

Para comparar el desarrollo de las habilidades de interacción social entre los estudiantes entre 3 y 5 años, que pertenecen a escuelas con metodología Reggio Emilia y los estudiantes que pertenecen a escuelas con metodología del bachillerato internacional, se empleó una regresión lineal múltiple (Pardo, Ruiz; 2005), con simulación de muestreo (*bootstrapping*) (Efron, 1979) con 1000 muestras, los parámetros se muestran en la tabla 5.4.

En el modelo 1, se encuentran los predictores *método* y *tiempo*, donde el predictor *método*, compara todos los puntajes del Bachillerato Internacional contra todos los puntajes Reggio Emilia, por otro lado, el predictor *tiempo*, compara todos los puntajes del pre-test contra todos los puntajes obtenidos en el post-test. En el modelo 2, se continúa trabajando con estos dos predictores (*método* y *tiempo*), y se agrega un tercer predictor: la interacción *Método*×*Tiempo*. Dicha interacción, evidencia cuánto disminuyen los puntajes del Bachillerato Internacional, del pre-test al pos-test, siendo controlado por los dos predictores anteriores (*método* y *tiempo*).

De esta manera, en el primer modelo, se encuentran los predictores que van a ser controlados y en el segundo modelo, se presenta el efecto de interés para esta investigación.

Para la predicción del factor autoafirmación, se aplicó un modelo de regresión múltiple con los predictores *método* y *tiempo* (modelo 1), este modelo fue significativo ($F(2, 309) = 16.93$ $p < .001$) y explica el 10% de la varianza; en este modelo, solo el *método* fue un predictor significativo ($B = -5.19$ $p = .001$). Al agregar la interacción, *método*×*tiempo*, se explica un 0.4% adicional de la varianza y este incremento no es significativo ($\Delta F(3, 308) = 1.26$ $p = .26$).

Para el factor expresión de emociones, se aplicó un modelo de regresión múltiple con los predictores *método* y *tiempo* (modelo 1), este modelo fue significativo ($F(2, 309) = 6.46$ $p = .002$) y explica el 4% de la varianza; en este modelo, solo el *método* fue un predictor significativo ($B = -2.00$ $p = .001$). Al agregar la interacción, *método*×*tiempo*, se explica un 0.3% adicional de la varianza y este incremento no es significativo ($\Delta F(3, 308) = 0.88$ $p = .35$).

Para el factor habilidades para relacionarse, se aplicó un modelo de regresión múltiple con los predictores *método* y *tiempo* (modelo 1), este modelo fue significativo ($F(2, 308) = 5.18 p = .006$) y explica el 3% de la varianza; en este modelo, solo el *método* fue un predictor significativo ($B = -1.25 p = .009$). Al agregar la interacción, *método*×*tiempo*, se explica un 0% adicional de la varianza y este incremento no es significativo ($\Delta F(3, 307) = 0.002 p = .97$).

Para la predicción del puntaje total, se aplicó un modelo de regresión múltiple con los predictores *método* y *tiempo* (modelo 1), este modelo fue significativo ($F(2, 309) = 23.58 p < .001$) y explica el 8% de la varianza; en este modelo, solo el *método* fue un predictor significativo ($B = -8.45 p = .001$). Al agregar la interacción, *método*×*tiempo*, se explica un 0.2% adicional de la varianza y este incremento no es significativo ($\Delta F(3, 308) = 0.79 p = .37$).

Se realizó una simulación de muestreo de las correlaciones, donde se hallaron los siguientes datos:

En el factor autoafirmación, se cumplió con los requerimientos de la regresión. Se observó que los errores del modelo no se encontraban correlacionados (Durbin-Watson = 1.71). Además, en el modelo 1, no hubo evidencia de colinealidad, dado que el factor de inflación de la varianza es 1, tanto en el predictor *método* como en el predictor *tiempo*. Así mismo, en el modelo 2 no hubo evidencia de colinealidad, dado que el factor de inflación de la varianza es 2 en el predictor *método*, 2.1 en el predictor *tiempo* y 3.1 en la interacción *método*×*tiempo*.

En el factor expresión de emociones, se cumplió con los requerimientos de la regresión. Se observó que los errores del modelo no se encontraban correlacionados (Durbin-Watson = 1.65). Además, en el modelo 1, no hubo evidencia de colinealidad, dado que el factor de inflación de la varianza es 1, tanto en el predictor *método* como en el predictor *tiempo*. Así mismo, en el modelo 2, no hubo evidencia de colinealidad, dado que el FIV es 2 en el predictor *método*, 2.1 en el predictor *tiempo* y 3.1 en la interacción *método*×*tiempo*.

En el factor habilidades para relacionarse, se cumplió con los requerimientos de la regresión. Se observó que los errores del modelo no se encontraban correlacionados (Durbin-Watson = 1.65). Además, en el modelo 1 no hubo evidencia de colinealidad,

dado que el factor de inflación de la varianza es 1, tanto en el predictor *método* como en el predictor *tiempo*. Así mismo, en el modelo 2, no hubo evidencia de colinealidad, dado que el FIV es 2 en el predictor *método*, 2.1 en el predictor *tiempo* y 3.1 en la interacción *método*×*tiempo*.

En relación al total, se cumplió con los requerimientos de la regresión. Se observó que los errores del modelo no se encontraban correlacionados (Durbin-Watson = 1.67). Además, en el modelo 1, no hubo evidencia de colinealidad, dado que el factor de inflación de la varianza es 1, tanto en el predictor *método* como en el predictor *tiempo*. Así mismo, en el modelo 2, no hubo evidencia de colinealidad, dado que el FIV es 2 en el predictor *método*, 2.1 en el predictor *tiempo* y 3.1 en la interacción *método*×*tiempo*.



Tabla 5.4

Análisis de regresión múltiple para predictores de habilidades de interacción social.

| | Modelo 1 | | | | | Modelo 2 | | | | | | |
|-------------------------------|----------|----------|----------------|----------|----------|----------|------------|----------|--------------|----------|----------|-------|
| | <i>F</i> | <i>p</i> | R ² | <i>B</i> | <i>p</i> | Beta | ΔF | <i>p</i> | ΔR^2 | <i>B</i> | <i>p</i> | Beta |
| Autoafirmación | 16.933 | <.001 | .099 | | | | 1.263 | .262 | .004 | | | |
| Constante (intercepto) | | | | 38.736 | <.001 | | | | | 38.193 | .001 | |
| Método | | | | -5.188 | <.001 | -.301 | | | | -4.144 | .004 | -.241 |
| Tiempo | | | | 1.529 | .109 | .089 | | | | 2.613 | .045 | .152 |
| Método×Tiempo | | | | | | | | | | -2.089 | .264 | -.106 |
| Expresión de emociones | 6.461 | .002 | .040 | | | | .883 | .348 | .003 | | | |
| Constante (intercepto) | | | | 30.379 | .001 | | | | | 30.073 | .001 | |
| Método | | | | -2.001 | .001 | -.178 | | | | -1.413 | .086 | -.126 |
| Tiempo | | | | 1.029 | .101 | .092 | | | | 1.640 | .087 | .146 |
| Método×Tiempo | | | | | | | | | | -1.177 | .348 | -.092 |
| Habilidades para relacionarse | 5.181 | .006 | .033 | | | | .002 | .965 | .000 | | | |
| Constante (intercepto) | | | | 23.883 | .001 | -.153 | | | | 23.893 | .001 | |
| Método | | | | -1.254 | .009 | .096 | | | | -1.275 | .041 | -.155 |
| Tiempo | | | | 0.788 | .078 | | | | | .767 | .242 | .094 |
| Método×Tiempo | | | | | | | | | | .041 | .969 | .004 |
| Puntaje total | 12.578 | <.001 | .075 | | | | .791 | .374 | .002 | | | |
| Constante (intercepto) | | | | 92.997 | .001 | | | | | 92.160 | .001 | |
| Método | | | | -8.445 | .001 | -.255 | | | | -6.833 | .005 | -.206 |
| Tiempo | | | | 3.346 | .074 | .101 | | | | 5.020 | .070 | .152 |
| Método×Tiempo | | | | | | | | | | -3.224 | .377 | -.085 |

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

El presente estudio inicia con la intención de responder al problema planteado en cuanto a la existencia de diferencias en el desarrollo de habilidades de interacción social entre las metodologías de Reggio Emilia y la empleada por el Bachillerato Internacional en niños entre 3 a 5 años. Para ello, se evaluó a 156 alumnos, 75 de ellos pertenecientes a la metodología Reggio Emilia y 81 alumnos de la escuela con Bachillerato Internacional, con el test “Habilidades de interacción social” (Abugattas, 2016). La evaluación se realizó en dos momentos dados: a inicio del año escolar (pre-test) y al final del año escolar (post-test).

Como paso previo se realizó la estimación del Coeficiente Intra-clase de observadores como evidencia de consistencia obteniendo que en ambos tiempos se evidencian indicadores aceptables de confiabilidad (Koo y Li, 2016).

Seguido de esto, se procedió a realizar un análisis de regresión lineal, a través de los resultados de la misma, la hipótesis planteada se rechaza puesto que, controlado por el paso del tiempo y las diferencias preexistentes entre los dos métodos, en el periodo de la investigación no hubo un incremento mayor de las habilidades de interacción social en los alumnos pertenecientes al método Reggio Emilia que en los alumnos pertenecientes al Bachillerato Internacional.

Este resultado puede sugerir que las habilidades sociales son competencias que podrían encontrarse vinculadas a características propias del desarrollo del niño que surgen ontogenéticamente como patrón o que tal vez, requieren de mayor tiempo para hacerse evidentes las diferencias, en caso estas existan (Correa y Estrella, 2011). Asimismo, existen diversos autores que apoyan la postura de que existen diversos agentes que influyen en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de interacción social, por lo que esta puede ser una posible explicación para los resultados obtenidos, dado que en esta investigación se considera como variable la metodología educativa.

Como se mencionó anteriormente, en esta prima etapa de la vida los niños están constantemente lidiando con cambios tanto sentimentales como emocionales, y aun no cuentan con los recursos necesarios para afrontarlos, tal vez es por ello que vemos cada

vez más niños con ansiedad y otras emociones (Gutiérrez, 2017). En esta misma línea, Betina y Contini (2011) señalan que existen diversos factores que tienen un impacto en el desarrollo de las habilidades sociales de un niño, siendo uno de ellos por ejemplo, una familia que brinde experiencias positivas, así mismo, plantean la idea del aprendizaje de comportamientos sociales brindados por la cultura a través del acceso a medios de comunicación como la radio, televisión, internet, etc. Es decir, que las características maternas y paternas, la experiencia en la crianza y el acceso a los medios de comunicación, contribuyen al desarrollo de las habilidades sociales, ya que los niños aprenden mediante la observación, experimentación y de los refuerzos que se obtienen en las relaciones interpersonales (Betina y Contini, 2011). Así mismo, Echeburúa (1993), señala la importancia de la familia y las primeras figuras de apego en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, siendo imprescindible la estimulación social que brindan los padres a los niños.

A través de los resultados, se puede observar que el predictor *tiempo* y la interacción *Método*×*Tiempo* no son considerados significativos, sin embargo, el predictor *método* sí muestra resultados estadísticamente significativos, a pesar de que el efecto es de tamaño pequeño. Esto quiere decir que el *método* es un predictor significativo, como se puede observar, en uno de los colegios se obtiene en general un puntaje mayor de la variable estudiada, habilidades de interacción social. Por otro lado, el tiempo no es significativo, es decir, no se observa un efecto del tiempo en general, dado que los puntajes obtenidos en la prueba aplicada al inicio del año no son diferentes de los puntajes de la prueba aplicada al final del año escolar. Finalmente, la interacción entre ambos predictores (*Método*×*Tiempo*) tampoco muestra resultados significativos, lo que quiere decir que el colegio no tiene un efecto significativo en mejorar la variable habilidades de interacción social.

Por otro lado, en los predictores autoafirmación y total se encuentra un tamaño del efecto mediano, en los predictores expresión de emociones y habilidades para relacionarse el tamaño del efecto es pequeño. De esta manera, podemos concluir que el método tiene efecto predictivo sobre autoafirmación pero el impacto sobre esa influencia es pequeño.

Esto puede deberse a diferencias preexistentes entre las familias que asisten a escuelas de diferentes metodologías. En esta misma línea, el estilo de crianza de cada

niño, específicamente el tipo de apego que tengan con sus padres, influye en el desarrollo de la competencia social de cada uno (Fernandes et al., 2019). Por otro lado, se podría decir que, probablemente, el paso de tiempo investigado no es suficiente para ver una diferencia en las habilidades sociales, ya que a través de los resultados se observa en el impacto del método pero no en el tiempo.

Otra explicación para estos resultados puede deberse a que, a pesar que en la filosofía Reggio Emilia se promueve en las clases diversas actividades y situaciones que desarrollan las habilidades sociales (Huarcaya, 2018; Hong, Shaffer, y Han, 2016), la metodología del Bachillerato Internacional está estrechamente relacionada con los principios de enseñanza-aprendizaje de la metodología Reggio Emilia (Morrissey et al., 2014). Por lo tanto, al ser propuestas similares, ambas promueven el desarrollo de habilidades de interacción social y además, no se permite observar grandes diferencias entre los niños que asisten a escuelas con dichas propuestas metodológicas.

Según la definición propuesta por Abugattas (2016) la autoafirmación comprende conductas como: ser capaz de iniciar conversaciones, saber defenderse y expresar sus quejas e intereses adecuadamente, saber el “por qué” de las situaciones, hacer preguntas sobre lo que no conoce. Con respecto a los factores (autoafirmación, habilidades para relacionarse y expresión de emociones) que se incluyen en la prueba con la finalidad de medir las habilidades de interacción social en los participantes, en los resultados se observa que autoafirmación obtiene el Beta más alto de todos los factores mencionados, es decir, la predicción es más fuerte para este factor. Esto puede deberse a que el desarrollo de las habilidades sociales está estrechamente vinculado a las adquisiciones evolutivas, por lo que en la primera infancia generalmente el niño aún está realizando esta transición al juego y al trabajo en equipo que implica otro tipo de habilidades más verbales y cooperativas. Una de las primeras manifestaciones pro-sociales del niño es ayudar o compartir un juguete con sus pares, más adelante, la participación del niño en situaciones interpersonales es cada vez mayor (Betina y Contini, 2011). Por lo tanto, se puede hacer estudio con niños mayores para investigar si se obtienen datos diferentes que puedan ser explicados por el periodo evolutivo en el que se encuentran los participantes.

En relación a las limitaciones del estudio cabe resaltar que los resultados obtenidos se encuentran sujetos al intervalo de tiempo existente entre la fase del pre test

y post test en ambas metodologías, puesto que tal y como afirma Tapia (1998), las habilidades sociales son aspectos que se forman en periodos prolongados de tiempo; es por ello, tal vez que en los modelos propuestos en el análisis de regresión se evidencia que el tiempo no es considerado significativo, lo que implica para estudios posteriores que es necesario realizar la investigación en intervalos de tiempo más amplios que impliquen una evaluación longitudinal de los mismos sujetos por cada metodología.

Por otro lado, al ser la selección de los participantes no probabilística por conveniencia, debido a la facilidad de acceso a la muestra (Hernández et al., 2014), las metodologías seleccionadas para esta investigación, si bien son diferentes, tienen algunos fundamentos teóricos en común, es por ello que para futuras investigaciones se podrían considerar escuelas con metodologías que difieran más entre sí.

En conclusión, esta investigación constituye un aporte a la psicología educativa dado que se presenta la importancia del desarrollo de las habilidades de interacción social en la primera infancia, así como de que las escuelas busquen motivar a los niños y proponerle momentos donde pongan en acción las habilidades sociales. Asimismo, se busca comparar dos metodologías educativas reconocidas actualmente en el Perú, Reggio Emilia y Bachillerato Internacional, siendo una de éstas, una metodología alternativa (Reggio Emilia). Así mismo, evalúa el impacto de estos dos métodos en las habilidades de interacción social de los niños, siendo esta investigación uno de los primeros intentos de valorar el impacto de la metodología Reggio Emilia versus otro tipo de metodologías en el desarrollo de las competencias socioemocionales en preescolar. Por lo que los aportes de esta investigación se podrían utilizar para en un futuro, tomar decisiones con respecto a la educación en Perú.

Por último, este estudio busca ser una contribución exploratoria al campo emergente de la educación, es así que a partir de este estudio se puede empezar a abrir una nueva línea de investigación acerca de la importancia del desarrollo de habilidades sociales, emocionales, artísticas, entre otras.

CONCLUSIONES

- La estimación del Coeficiente Intra-clase de observadores es evidencia, de en ambos tiempos, se evidencian indicadores aceptables de confiabilidad (Koo y Li, 2016).
- Se observaron diferencias preexistentes en niños, pero no se sabe desde cuando están esas diferencias o si es por la exposición inicial al método.
- A través de los resultados de la regresión lineal múltiple, se evidencia que el predictor tiempo no es significativo.
- A través de los resultados de la regresión lineal múltiple, se evidencia que el predictor método es significativo.
- No se observó un cambio significativo en las habilidades de interacción social en los alumnos del método Reggio Emilia comparado con los alumnos del Bachillerato Internacional en el periodo de tiempo investigado.
- Esos resultados se pueden deber a que existen otros factores, aparte de la escuela, que generan un fuerte impacto en el desarrollo de habilidades de interacción social de los niños.
- Esta investigación constituye un aporte a la psicología educativa ya que compara dos metodologías educativas reconocidas actualmente en el Perú.
- Evalúa el impacto de dos metodologías educativas (Bachillerato Internacional y Reggio Emilia) en el desarrollo de las habilidades de interacción social de los niños.

RECOMENDACIONES

A continuación se detallaran las recomendaciones:

- Conducir estudios similares en mayor rango de tiempo (más diferencia entre pre-test y post-test).
- Aplicar pruebas similares teniendo en cuenta participantes de otras edades.
- Hacer investigaciones donde se comparen metodologías con mayores diferencias.
- Evaluar el impacto de las metodologías sobre otras variables como la creatividad, la capacidad para solucionar problemas, etc.

REFERENCIAS

- Abugattas, S. (2016). *Construcción y validación del test “Habilidades de interacción social” en niños de 3 a 6 años de los distritos de surco y la molina de lima.* (Tesis de Licenciatura). Repositorio Institucional de la Universidad de Lima. <http://doi.org/10.26439/ulima.tesis/4012>.
- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11(2), 231–239. doi:10.1016/s0959-4388(00)00202-6
- Arellano, O. (2012). *Efectos de un programa de intervención psicoeducativa para la optimización de las habilidades sociales de alumnos de primer grado de educación secundaria del centro educativo Diocesano el Buen Pastor.* (Tesis de maestría) Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Lima-Perú. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/17.pdf>
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento.* Lima: Editorial Universitaria.
- Alirio, A., Africano, B., Febres-Cordero, M. y Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Revista Educere*, 20(66), 237-247. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692005.pdf>
- Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, A., Cañas, A., Jiménez, S. y Petit, J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años.* Madrid: Visor.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 103-105. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 7(23), 159-182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>

- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Campos, A. (2010). *Primera infancia: Una mirada desde la neuro-educación*. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-esp.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2ª edición). Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Correa, O. y Estrella, C. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa santana de cuenca*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Cuenca. Recuperada de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf>
- Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya. Recuperado de https://www.enj.org/index.php?option=com_docman&view=download&alias=269-la-etica-de-la-sociedad-civil-cortina-adela&category_slug=enj-2-100-etica-judicial&Itemid=194
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI*. Paris: Santillana.
- Duarte de Kendler, M. (2007). Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas por el docente sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-317. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436425>
- Echeburúa, E. (1993). *Fobia social*. Barcelona: Martinez Roca.
- Efron, B. (1979). Bootstrap methods: another look at the jackknife. *The Annals of Statistics*, 7(1), 1-26. Recuperado de https://projecteuclid.org/download/pdf_1/euclid.aos/1176344552
- Eslinger, P., Flaherty-Craig, C., y Benton, A. (2004). Developmental outcomes after early prefrontal cortex damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 84-103. doi:10.1016/s0278-2626(03)00281-1

- Fernandes, C., Monteiro, L., Santos, A. J., Fernandes, M., Antunes, M., Vaughn, B. E., y Veríssimo, M. (2019). Early father–child and mother–child attachment relationships: contributions to preschoolers’ social competence. *Attachment & Human Development*, 1–18. doi:10.1080/14616734.2019.1692045
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Florez, R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santagé de Bogotá: McGraw Hill.
- Fuentes, P., Yañez, A., Venegas, D. y Soto, R. (2010). *Distinciones entre una práctica pedagógica sustentada en los fundamentos esenciales de la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi, y una práctica pedagógica tradicional*. (Tesis de licenciatura) Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-fuentes_p/pdfAmont/cs-fuentes_p.pdf
- Gough, A., Sharpley, B., Vander, S., Griffiths, M., (2014). *Programa de la Escuela Primaria del Bachillerato Internacional (PEP) en las Escuelas Primarias del Gobierno de Victoria, Australia*. Recuperado de <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/pyp/pypinaustraliafinalreport.pdf>
- González, H. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Guatemala: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4660>
- Gutiérrez, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil* (Tesis de licenciatura). Repositorio Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf?sequence=1>
- Hartup, W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts. *ERIC Digest* 1-5 Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED345854>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Hesse-Biber, S.N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. Nueva York: The Guilford Press.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal* 29, 95–100. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/51ed94d0e4b03bd18bdcc998/t/526c8eabe4b0f35a9f0216e3/1382846123076/ExaminingtheReggioEmiliaApproach.pdf>
- Hong, S. B., Shaffer, L., y Han, J. (2016). Reggio Emilia Inspired Learning Groups: Relationships, Communication, Cognition, and Play. *Early Childhood Education Journal* 45(5), 629–639. doi:10.1007/s10643-016-0811-0
- Huarcaya, Y. (2018). Los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia favorecen el desarrollo de las habilidades sociales. Tesis inédita de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13037>
- International Baccalaureate Organization es la página web oficial del bachillerato internacional donde se encuentran los contenidos referentes a este programa (<http://www.ibo.org>)
- Jae Lee, M. (2016). *Matching, regression discontinuity, difference in differences, and beyond*. New York: Oxford University Press.
- Johnson, D., Johnson, R. y Johnson, H. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Katz, L. y McClellan, D. (1997). *Fostering children's social competence: the teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kazdin, A. (2016). *Methodological Issues and Strategies in Clinical Research* (4ª ed.). Washington, DC. US: American Psychological Association. doi:10.1037/14805-028
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento en habilidades sociales* (7ª edición). Bilbao: Desclée De Brouwer, S.A

- Koo, T., y Li, M. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. doi:10.1016/j.jcm.2016.02.012
- Kostelnik, P. y Soderman, G. (2009). *El desarrollo social de los niños*. México D.F: Delmar Cengage Learning.
- Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* (Tesis de máster). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%C3%B1aga%20Ane.pdf?sequence=1>
- López De Dicastillo, N., Iriarte, C. y González, M. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista española de pedagogía*, 62(227), 143-156. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866882>
- López, G. y Guaimaro, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo*, 2(2) 60-73. Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/download/255/79>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1) 16-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547022.pdf>
- Mandeville, P. (2005). Tema 9: El coeficiente de correlación intra-clase (ICC). *Ciencia UANL*, 8(3). 414-416. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/402/40280322.pdf>
- Martínez, M. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2, 139-151. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>

- McNally, S., y Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925–1937. doi:10.1080/03004430.2016.1197920
- Mphahlele, R. S. S. (2019). Exploring the role of Malaguzzi's "Hundred Languages of Children" in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1). doi:10.4102/sajce.v9i1.757
- Monjas, C. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Morrissey, A., Rouse, E., Doig, B., Chao, E. y Moss, J. (2014). *Early Years Education in the Primary Years Programme (PYP): Implementation Strategies and Programme Outcomes*. Recuperado de <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/pyp/pypearlyyearsfinalreport.pdf?fbclid=IwAR14G7zHtBk0FLW7I4vAHk5xCAj2HnboAEAf9ipfSqONeVESKnZN3uDGA5Y>
- Novales, A. (2010). *Análisis de regresión*. Universidad Complutense. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/518-2013-11-13-Analisis%20de%20Regresion.pdf>
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana.
- Piaget, J. (1983). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001
- Tapia, C. (1998). *Trabajar las habilidades sociales en educación infantil*. Trabajo presentado en el Congreso de Madrid. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d044.pdf>

Watkins, M. (2011). *Mac Parallel analysis for mac (versión 1.5)* [Software de Computación]. Recuperado de http://download.cnet.com/Mac-ParallelAnalysis/3000-2053_4-75331575.html

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11ª ed.). México DF: Pearson Educación

Zambrana, N., Negrón, I. y Aponte, V. (2008). *Desarrollo y crecimiento de la niñez: un enfoque integrado*. Puerto Rico: Alcanza. Recuperado de http://alcanza.uprrp.edu/wp-content/uploads/2014/07/modulo_desarrollo.pdf





ANEXOS

ANEXO 1: Prueba “Habilidades de Interacción Social”

(Abugattas, S., 2016)

PRUEBA “HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL”

Nombre maestra: _____

Iniciales del niño: ____ N° lista: ____ Sexo: ____ Edad: ____

La presente prueba tiene como objetivo evaluar las habilidades de interacción social en niños entre 3 y 6 años. Se presentarán una serie de enunciados y usted deberá señalar la frecuencia con la que el niño realiza lo planteado en cada afirmación. Por favor sea lo más objetivo posible al momento de responder.

| | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
|---|-------|-------------|---------------|--------------|---------|
| 1. Expresa verbalmente su molestia si pierde en una competencia | | | | | |
| 2. Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad | | | | | |
| 3. Inicia conversaciones | | | | | |
| 4. Consuela a un compañero si se siente triste | | | | | |
| 5. Si le desagrada un juego es capaz de decirlo | | | | | |
| 6. Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan | | | | | |
| 7. Mantiene la mirada cuando se le habla | | | | | |
| 8. Sabe expresar sus quejas en el salón de clases | | | | | |
| 9. Sigue órdenes en el salón de clases | | | | | |
| 10. Le hace cumplidos a sus amigos | | | | | |
| 11. Si un compañero hace algo que le desagrada, es capaz de decirselo | | | | | |
| 12. Demuestra cariño por sus compañeros | | | | | |
| 13. Mantiene una buena relación con todos sus compañeros | | | | | |
| 14. Recibe con agrado los cumplidos de los demás | | | | | |
| 15. Si durante el recreo se produce una injusticia, es capaz de reclamar | | | | | |
| 16. Comparte sus juguetes con sus compañeros | | | | | |
| 17. Es invitado por otros niños para jugar | | | | | |
| 18. Le interesa saber el “por qué” de las situaciones | | | | | |
| 19. Expresa el cariño que siente hacia sus profesores | | | | | |
| 20. Trabaja en equipo con sus demás compañeros | | | | | |
| 21. Reconoce el estado de ánimo de sus profesores | | | | | |
| 22. Sonríe de manera espontánea | | | | | |
| 23. Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente | | | | | |
| 24. Hace preguntas sobre un tema nuevo para él | | | | | |

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 2: Consentimiento líder pedagógico

Consentimiento informado para el (la) líder pedagógico(a) de la institución

Yo, _____, líder pedagógico(a) de la institución _____, acepto de manera voluntaria participar en la recolección de datos que será conducida por la alumna _____ con código _____ de la Carrera de Psicología de la Universidad de Lima. Los datos se usarán para la realización de la tesis de licenciatura y consiste en que los docentes de las clases de 3 y 4 años completen una guía de observación por cada alumno de la clase. La alumna se encuentra bajo la supervisión del profesor(a).....

- La aplicación del instrumento de evaluación no resultará perjudicial a la integridad de los participantes.
- La alumna se compromete a no revelar la identidad del evaluado en ningún momento del proceso, ni después de este.
- Los(as) participantes podrán retirarse del proceso aún comenzada la recolección si lo desea, previa comunicación con la responsable de la investigación, para que ésta no se perjudique.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, el (la) participante puede contactarse con la responsable de esta investigación al correo: ayire12@yahoo.es o al celular: 979260145.

Firma líder pedagógico(a)

Lima, ____ de _____ del 2017

ANEXO 3: Consentimiento director (a)

Consentimiento informado para el (la) director(a) de la institución

Yo, _____, director(a) de la institución _____, acepto de manera voluntaria participar en la recolección de datos que será conducida por la alumna _____ con código _____ de la Carrera de Psicología de la Universidad de Lima. Los datos se usarán para la realización de la tesis de licenciatura y consiste en que los docentes de las clases de 3 y 4 años completen una guía de observación por cada alumno de la clase. La alumna se encuentra bajo la supervisión del profesor(a).....

- La aplicación del instrumento de evaluación no resultará perjudicial a la integridad de los participantes.
- La alumna se compromete a no revelar la identidad del evaluado en ningún momento del proceso, ni después de este.
- Los(as) participantes podrán retirarse del proceso aún comenzada la recolección si lo desea, previa comunicación con la responsable de la investigación, para que ésta no se perjudique.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, el (la) participante puede contactarse con la responsable de esta investigación al correo: ayire12@yahoo.es o al celular: 979260145.

Firma director (a)

Lima, ____ de _____ del 2017

ANEXO 4: Consentimiento profesores (as)

Consentimiento informado para los profesores de los participantes

Yo, _____, profesor(a) de la clase _____, acepto de manera voluntaria la participación en la recolección de datos que será conducida por el alumno(a) _____ con código _____ de la Carrera de Psicología de la Universidad de Lima. Los datos se usarán para la realización de la tesis de licenciatura y consiste en completar una guía de observación por cada alumno de la clase. El alumno(a) se encuentra bajo la supervisión del profesor(a).....

- La aplicación de los instrumentos de evaluación no resultarán perjudiciales a la integridad de los participantes.
- La alumna se compromete a no revelar la identidad del evaluado en ningún momento del proceso, ni después de este.
- Los(as) participantes podrán retirarse del proceso aún comenzada la recolección si lo desea, previa comunicación con la alumna, para que éste no se perjudique.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, el (la) participante puede contactarse con la responsable de esta investigación al correo: ayire12@yahoo.es o al celular: 979260145.

Firma profesor (a)

Lima, ____ de _____ del 2017