

"AÑO DE LA INVERSIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL Y LA SEGURIDAD ALIMENTARIA"

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA

(Creado por la Ley N° 25265)

FACULTAD DE EDUCACIÓN ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL



TESIS

**LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE
LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5
AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N°
603 TACSANA - YAULI - HUANCABELICA.**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA
EN EDUCACIÓN**

PRESENTADO POR:

- Br. ALBINA QUISPE TAIPE
- Br. JULIANA QUISPE NOA

HUANCAVELICA – 2013



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA

(CREADA POR LEY N° 25265)
Ciudad Universitaria Paturpampa – Teléf. (067) 452456



FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DOCENTE

"AÑO DE LA INVERSIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL Y LA SEGURIDAD ALIMENTARIA"

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS

En la Ciudad Universitaria de Paturpampa, en el auditorio de la Facultad de Educación a los10..... días del mes de DICIEMBRE del año 2013, a horas.....3.00 PM....., se reunieron, los miembros del Jurado Calificador, conformado de la siguiente manera:

Presidente: Dra: ESTHER GLORY TORRERO LUNA

Secretario: Lic: ROSARIO MERCEDES AGUILAR MELGAREJO

Vocal: Lic: MILAGROS PIÑAS ZAMUDIO

Designados con resolución N° 0413-2013-D-PEO-UWH; del proyecto de investigación Titulado:

"LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA
SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 603 TACSANA - YACU - HUANCABELICA"

Cuyos autores son:

BACHILLER (S): QUISPE TAPE, ALBINA

QUISPE NOA, JULIANA

A fin de proceder con la calificación de la sustentación del proyecto de investigación antes citado.

Finalizada la sustentación; se invitó al público presente y a los sustentantes abandonar el recinto; y, luego de una amplia deliberación por parte del jurado, se llegó al siguiente resultado:

Bachiller: QUISPE TAPE, ALBINA

APROBADO POR Mayoria

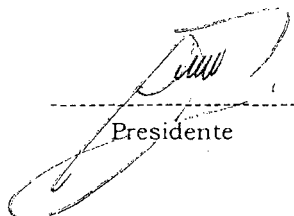
DESAPROBADO POR

Bachiller: QUISPE NOA, JULIANA

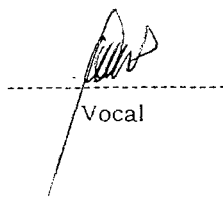
APROBADO POR Mayoria

DESAPROBADO POR

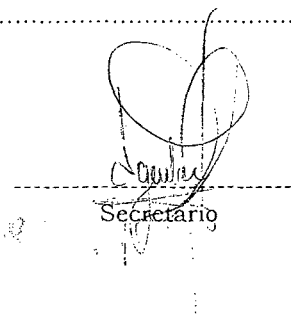
En conformidad a lo actuado firmamos al pie.



Presidente



Vocal



Secretario

A Dios que fue el creador de todas las cosas, el nos ha dado fortaleza para continuar de igual forma a nuestros padres quienes nos brindaron comprensión y cariño, supieron formarnos con buenos sentimientos, hábitos y valores lo cual nos ha ayudado a salir adelante buscando siempre el mejor camino.

Juliana Q. N.

Albina Q. T.

ÍNDICE

Portada.....	i
Índice.....	iii
Resumen	v
Introducción.....	vii

CAPÍTULO I

PROBLEMA

1.1	Planteamiento del Problema.....	1
1.2	Formulación del Problema.....	5
	1.2.1. Problema General.....	5
1.3	Objetivos de la Investigación.....	5
	1.3.1. Objetivo General.....	5
	1.3.2. Objetivos Específicos.....	5
1.4	Justificación.....	6
1.5.	Limitaciones.....	7

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1	Antecedentes.....	8
2.2	Bases Teóricas.....	14
	2.2.1. Socialización.....	14
	2.2.1.1 Teorías acerca del proceso de socialización.....	16
	2.2.1.2 Personalidad y socialización.....	17
	2.2.1.3 Clasificación de socialización.....	20
	2.2.14 Dimensiones de la Socialización.....	20
	2.2.2 Expresión Dramática.....	38

2.2.2.1	Importancia de la expresión dramática.....	41
2.2.2.2	Áreas de la expresión dramática.....	42
2.3	Hipótesis.....	53
2.3.1.	Hipótesis General.....	53
2.3.2.	Hipótesis Nula.....	54
2.4	Variables de estudio.....	54
2.4.1.	Variable 1.....	54
2.4.1.1.	Dimensiones de la Variable 1.....	54
2.4.2.	Variable 2.....	54
2.4.2.1.	Dimensiones de la variable 2.....	54
2.5	Definición de términos.....	55

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1	Ámbito de estudio.....	57
3.2	Tipo de Investigación.....	57
3.3	Nivel de Investigación.....	57
3.4	Método de Investigación.....	58
3.5	Diseño de Investigación.....	59
3.6	Población, muestra y muestreo.....	59
3.5.1.	Universo.....	59
3.5.2.	Población.....	59
3.7	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	60
3.8	Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	61

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1	Presentación de resultados.....	62
4.1.1	Resultados del pre test.....	63

4.1.1.1 Aspectos Positivos.....	63
Tabla N° 1.....	63
Tabla N° 2.....	63
Tabla N° 3.....	64
Tabla N° 4.....	64
Tabla N° 5.....	65
Tabla N° 6.....	65
Tabla N° 7.....	66
Tabla N° 8.....	66
4.1.2 Resultados del post test.....	67
Tabla N° 9.....	67
Tabla N° 10.....	68
Tabla N° 11.....	68
Tabla N° 12.....	69
Tabla N° 13.....	69
Tabla N° 14.....	70
Tabla N° 15.....	70
Tabla N° 16.....	71
4.1.3 Prueba de hipótesis.....	72
4.2. Discusión de resultados.....	75
Conclusiones	
Recomendaciones	
Referencia Bibliográfica	
Anexos	

RESUMEN

La presente investigación titulada “la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli”; tuvo como objetivo general “Determinar la influencia de la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli”; para lo cual se planteó el siguiente problema: ¿Cómo influye la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli?

La hipótesis planteada fue: la expresión dramática influye significativamente en el nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli; que responde a una investigación de tipo aplicada a nivel experimental.

La población de estudio consta de 30 niñas y niños matriculados en el presente año en la institución educativa, la muestra estuvo conformada por 10 niñas y niños de 5 años, conformando ellos la unidad de análisis, a quienes se les aplicó un conjunto de actividades de expresión dramática, para contribuir en su nivel de socialización.

Para el desarrollo del trabajo de investigación utilizamos el método científico que nos permitió realizar procedimientos

sistematizados con el fin de contrastar los objetivos planteados y demostrar la hipótesis. El método descriptivo nos facilitó la recolección de datos, organizar, análisis y presentar los datos. Asimismo para controlar y manipular intencionalmente la variable independiente utilizamos el método experimental.

Para la recolección de datos fue encuestada la docente encargada del aula de 5 años. El instrumento de recolección de datos, que utilizamos y adaptamos para nuestro trabajo de investigación, fue la Bateria de Socialización, versión para profesores (BAS-1), cuyos autores son F. Silva Moreno y Ma C. Martorell Payas. Dicho instrumento consta de 116 ítems que se presentan en forma de afirmaciones o negaciones y para su medición se utilizó el escalamiento de Likert.

Para el análisis estadístico se utilizó la prueba estadística de la distribución t de Student. Los resultados de la investigación demuestran que con un nivel de significancia del 95%, podemos afirmar que: "existe relación entre la expresión dramática y el nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli".

INTRODUCCIÓN

A través de la práctica pedagógica observamos deficiencias en el aspecto de socialización en los niños en edad preescolar, lo cual en cierta medida no permite desarrollar normalmente su personalidad y hasta afecta el proceso de aprendizaje y la autoestima.

En el caso, de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, se puede observar que presentan deficiencias con respecto a su socialización en las diferentes dimensiones y existe la necesidad de actuar para paliar, mejorar y desarrollar este aspecto tan importante en la personalidad de niños y niñas.

Partiendo de esta problemática se decidió realizar el trabajo de investigación denominado "la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli", el problema que nos planteamos fue: ¿Cómo influye la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli?, cuyo objetivo general es determinar la influencia de la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, en base a ello nos planteamos la siguiente hipótesis: La expresión dramática influye

significativamente en el nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

El Informe Final de Investigación que se presenta está estructurado de la siguiente forma: el primer capítulo está dedicado al problema de investigación, cuyos componentes como la formulación, los objetivos, la justificación del problema así como de las limitaciones de la investigación.

En el capítulo segundo se aborda el marco teórico, con los antecedentes del estudio y las bases teóricas sobre la variable 1 y 2, que son, por un lado la expresión dramática y la socialización respectivamente. También describe las hipótesis y variables que describen la problemática investigada.

En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico de la investigación teniendo como componentes al tipo de investigación, nivel de investigación, método de investigación, técnicas de instrumentos de recolección de datos, el diseño de investigación, población, muestra, muestreo, procedimientos de recolección de datos, las técnicas de procesamiento de datos y el ámbito de estudio en donde se realizó la investigación.

En el cuarto capítulo se presenta la discusión de los resultados, la presentación de los cuadros y gráficos estadísticos, la interpretación y las discusiones de los datos obtenidos y por último las conclusiones y las recomendaciones pertinentes.

CAPÍTULO I

PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

En el curso de la existencia del niño, el entorno donde se desarrolla juega un rol importante. En este contexto, la familia, especialmente su madre; es un punto de referencia primordial y si bien esta familia sigue siendo durante algunos años su marco de referencia fundamental, comienza a ingresar en la edad preescolar, en un círculo social más amplio alentándolo en forma creciente a que se ajuste a la enseñanza de la sociedad.

Las experiencias que tiene el niño con sus iguales, desde la edad de 2 ó 5 años, en adelante, hasta la adolescencia no solo le ayudan en los aspectos sociales de su desarrollo sino que además son elementos necesarios para el proceso mediante el cual se descubre a sí mismo como individuo. Por lo tanto la vida del niño con sus iguales tiene importancia desde un punto de vista afectivo y desde el punto de vista del desarrollo de su concepto de sí mismo.

En su desarrollo la asociación con sus coetáneos, el hecho de compartir con ellos ideas que no comparten en su casa, de tomar decisiones y de intervenir en actividades en las que el y sus iguales

no tienen que dar cuenta a los adultos, constituyen elementos importantes del proceso mediante el cual aprende a valerse por sí mismo. Para aprender a vivir socialmente con sus compañeros, el niño debe tener la oportunidad de asociarse con otros niños.

Linguido (1981), nos hace saber que:

“...los niños que concurren al jardín de Infantes han mostrado un aumento en su participación en las actividades de grupo y en la cantidad y variedad de los contactos sociales y una disminución en las formas de comportamiento en los que son espectadores. Manifestaron un aumento en su estabilidad y espontaneidad en la participación y una disminución en la tendencia demostrar temor a otras personas”.

Es decir, que el ingreso del niño y niña progresivamente a las aulas del nivel inicial mejoran en sus comportamientos diarios, apreciándose desenvolvimientos más libres de acción y una disminución en la dependencia de los adultos.

Por otra parte, se puede observar en cada periodo escolar el problema de la participación o socialización en los niños que asisten a las Instituciones Educativas de educación Inicial sobre todo en la zona rural, manifestándose de diferentes maneras. Por la información obtenida de docentes del nivel inicial, hacen notar su preocupación del aspecto de socialización de sus niños, observando que carecen del dominio en los juegos que realizan, inclusive algunos no demuestran interés por las actividades que se desarrollan y la existencia de poca relación con otros pares en actividades grupales y por equipo.

Asimismo, la relación de los niños(as) con los docentes del nivel inicial en las actividades que desarrollan y en otros momentos, se puede reflejar timidez, cohibición y en ciertas ocasiones groseros.

A decir de Rubín (1983)

"Lo que caracteriza a la timidez es la perturbación afectiva. Sus orígenes son complejos; puede provenir de una actitud hereditaria, pero en la mayor parte de los casos es la consecuencia de un defecto de socialización (carencia de socialización o de interacción) debido a un medio insuficiente o excesivamente protector".

Woolfolk (1988) menciona: "la actividad es indispensable para la definición de sí mismo en el preescolar". Entonces tenemos que considerar que para desarrollar la autonomía de los niños y niñas, es imprescindible lograr que se desenvuelva en un contexto de relaciones sociales favorables.

Para acercarnos más a la realidad de esta problemática y según la información que manejamos de esta I.E.I N° 603 de Tacsana- Yauli, por medio de la docente, nos relata:

"...en cierta ocasión les pedí que me ayudaran a unir las mesas del salón, pero sólo logré que participaran pocos niños(as), luego les sugerí que pasen a sentarse alrededor de las mesas y noté que no todos lo hicieron, tuve que pedirles que se acercaran. En ese momento observé como si mis niños(as) estarían bajo cierta presión..."

De este relato podemos deducir que la interacción entre los niños en la I.E.I N° 603 de Tacsana- Yauli, es deficiente por presentar estas características, esto nos hace comprender que a mayor interacción, relaciones sociales o socialización tengan los niños o nuestros hijos (as), con sus grupos de pares; se convertirán en personas más seguras. Ayudando por tanto la socialización a contrarrestar la timidez o limitación o defecto del carácter que impide el desarrollo del yo y que en las niños(as) que la padecen se manifiesta en una inseguridad ante los demás, una torpeza o incapacidad para afrontar y resolver las relaciones sociales.

Más adelante continúa relatándonos la docente y nos dice: "continuamos haciéndoles algunas preguntas, como ¡niños! ¿Qué les gustaría hacer? y unos cuantos permanecieron callados, sólo

miraban a su alrededor, de esto pude fijarme que las niñas eran las que tienen mayor problema de participación”.

Rubín (1983, p. 319) expresa: “los niños que son rechazados por sus compañeros de jardín de niños, suelen serlo a lo largo de la educación primaria y tienden a presentar problemas de ajuste en la adolescencia y en otras etapas de su vida”

De la observación directa y fuentes de información bibliográfica podemos manifestar que el comportamiento de los niños(as) hacia sus compañeros es un tanto egoísta ya que no les gusta ni siquiera tomarse de las manos, ni juntarse los niños y las niñas. Y cuando la docente trata de inducirlos a un cambio de conducta, se vuelven agresivos, groseros, gritan o simplemente ignoran a la docente.

Con respecto a la agresividad en los niños, Flores, Jiménez, Salcedo y Ruiz (2009) manifiestan,

“...montos exacerbados de conductas agresivas y sentimientos de rabia podrían indicar que algo no se encuentra bien en la vida del niño y que necesita ayuda. Es por esto que si no se trata en la infancia y se busca apoyo en esas áreas en que el niño está presentando dificultades, probablemente originará problemas en el futuro como fracaso escolar, dificultades de socialización y de adaptación, baja autoestima, incapacidad para cumplir normas, etc. Debido a las posibles consecuencias que esto puede traer, es importante observar que está pasando con cada niño para poder detectar qué está detonando esa agresividad y poder tratarla a tiempo”.

Todo esto conlleva, a que al docente del nivel inicial de la I.E.I Nº 603 de Tacsana- Yauli ,se la haga muy complicado y difícil el trabajo en equipo, Para contrarrestar lo dicho la docente consideró necesario utilizar métodos y técnicas creativas que permitan el

acercamiento entre maestro, niños y niñas, padres de familia y la comunidad. A esto nosotros proponemos que el método de la expresión dramática es una buena alternativa de solución para los problemas antes referidos en los niños(as) con éstas características.

Surgen entonces preguntas, como: ¿Por qué, los niños y niñas no pueden manifestar sus inquietudes, necesidades, prioridades, alegrías, intereses e ideas? ¿Las actividades que realizan los docentes coadyuvan al desarrollo y formación de la socialización del niño con sus pares y la comunidad? ¿Qué metodologías son propicias para fomentar la socialización adecuada en los niños?

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema General

¿Cómo influye la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General

- ✓ Determinar la influencia de la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

1.3.2. Objetivos específicos:

- ✓ Diagnosticar el desarrollo social de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli
- ✓ Experimentar la expresión dramática en las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

- ✓ Evaluar el desarrollo social antes y después de la aplicación de la expresión dramática en las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

1.4. Justificación

El presente estudio se realiza por que a la colectividad del distrito de Yauli y a la comunidad educativa de la institución donde se realizó la presente investigación les permitirán conocer las características en el aspecto de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, y como estos pueden influir en el desarrollo cognitivo, afectivo, en sus comportamientos posteriores, así como en su inserción al nivel primario y a la comunidad.

También porque nos permitirá apreciar las consecuencias que tiene aplicar la expresión dramática en el desarrollo del nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

Servirá como fuente de información a la Facultad de Educación de la UNH, específicamente a la especialidad de Educación Inicial.

Asimismo porque nos permite proponer, una vez identificado las deficiencias en el aspecto de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, actividades pedagógicas, utilizando la metodología de la expresión dramática, acorde a las necesidades de los docentes del nivel inicial que laboran en la zona rural, para el mejoramiento y desarrollo de su función en el aula como promotora de las relaciones sociales de los niños y niñas.

Para el logro de los objetivos se acudirá a técnicas e instrumentos, que serán de utilidad a posteriores investigaciones.

Los instrumentos de medición que elaboramos servirán de modelo, para futuros estudios de carácter similar.

1.5. Limitaciones

Dentro de las limitaciones que encontramos es que las variables no las controlamos rigurosamente, las medimos tal como se presentan in situ.

La inasistencia de las niñas y niños y a veces de la docente de la institución educativa donde se realizó el estudio, dificultó realizar las actividades programadas.

Asimismo, para aplicar los talleres el tiempo o el espacio que tuvimos no fue suficiente.

Por otro lado, debido al reducido número de niños y niñas en la sección "tacsanitos" de 5 años no se hizo el muestreo probabilístico, es decir, se intervino de manera intencional con todos los asistentes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de estudio

Hecha la consulta tenemos los siguientes trabajos de investigación:

A Nivel Internacional

Andrade Proaño, Lilian Matilde (2010). "La Expresión dramática en el preescolar. Diseño de una guía docente para niño/as de 4 a 5 años". Tesis para optar los títulos de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Parvularia. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Problemas: ¿Cómo participan los actores de la escuela: director, profesores y padres de familia en la gestión del cambio?, ¿qué estrategias se ponen en juego para implantarlo?, ¿cuáles son las tensiones de la gestión que dificultan su aplicación en la práctica?, fueron las preguntas que guiaron la investigación.

Objetivos: Diseñar una guía docente que pueda ser utilizada por los y las docentes parvularios para el trabajo de la expresión dramática con los niños de 4 a 5 años.

Población - muestra: el trabajo de investigación se realizó en ocho centros educativos que trabajan con niño y niñas, estos son: Centro Educativo "Charles Sanders Pierce", Centro Educativo "Dimonti",

Centro de Desarrollo Infantil "Jim Henson", "Liceo Matovelle", Centro de Desarrollo Infantil "La esencia", Centro Educativo "Nuevo Mundo", Taller infantil "Mundo Feliz" y Unidad Educativa "Los Hemisferios"

Conclusiones: se concluyó que para realizar el trabajo de Expresión Dramática con los niños/as de 4 a 5 años debemos tomar en cuenta las características principales de su perfil psicológico y físico que permiten y justifican la utilización de esta herramienta:

Los logros de las destrezas de la motricidad gruesa y fina, el control de sus movimientos corporales y un mejor equilibrio, aspectos que les dan más seguridad en sus juegos y actividades físicas.

Los periodos de atención más largos y su capacidad de razonamiento, generalización y abstracción más desarrollada está en relación a etapas anteriores.

Su capacidad para relacionarse con otros niños y una mejor sociabilidad para los juegos.

Borja, María Fernanda (2007). "Importancia de la expresión dramática en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad". Tesis previa a la obtención del Título de licenciada en Ciencias de la Educación Mención Parvularia. Quito: Universidad Politécnica Salesiana. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Problemas: ¿Cómo participan los actores de la escuela: director, profesores y padres de familia en la gestión del cambio?, ¿qué estrategias se ponen en juego para implantarlo?, ¿cuáles son las tensiones de la gestión que dificultan su aplicación en la práctica?, fueron las preguntas que guiaron la investigación.

Objetivos: Determinar la importancia que tiene la expresión dramática en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas de 5 a 6 años de edad.

Población - muestra: 31 niños y niñas de 5 a 6 años de edad del paralelo "A" de la Escuela Fiscal "Oswaldo Guayasamín"

Conclusiones: La expresión dramática ayuda al desarrollo de la asimilación, acomodación, pensamiento con imágenes y conceptos, pensamiento intuitivo, destreza verbal con interiorización de la palabra y la acción, establecimiento de semejanzas y diferencias y clasificación en base a criterios concretos, de los niños y niñas de los 5 a 6 años de edad.

Los niños y niñas de 5 a 6 años de edad, se encuentran en la etapa pre operacional, por lo que necesitan desarrollar sus habilidades verbales y la mejor manera, es que los maestros como motivadores que son, los ayuden a través de actividades en las que se vean implicados los diversos tipos de Expresión Dramática existentes y así se sientan motivados.

La Expresión Dramática siendo una herramienta educativa que ayuda al maestro/a a impartir conocimientos en los niños y niñas, no es tomada en consideración dentro del aula, pues simplemente se la aplica como actividad de juego y pasatiempo para distraer a los niños.

El juego dramático ofrece muchas posibilidades de Expresión Dramática: expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica, juego de roles, etc. Reflejados en un proceso de descubrimiento y creación.

A nivel nacional

Camacho Medina, Laura Janet (2012). El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años. Tesis para optar el Título de Licenciada e Educación Inicial. Quito: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Problemas: ¿Cómo el juego cooperativo puede promover habilidades sociales en niñas de 5 años de un colegio Católico Privado de Lima?

Objetivos:

Vincular el juego cooperativo con el desarrollo de habilidades sociales necesarias para la edad de 5 años.

Conocer ¿Qué habilidades sociales son necesarias en el juego cooperativo en niñas de 5 años?

Conocer los resultados de la aplicación de un programa de juegos cooperativos orientados al desarrollo de habilidades sociales.

Población y muestra: 18 niñas de 5 años de edad del Colegio Católico San Francisco del distrito de Lince.

Conclusiones: El juego cooperativo brinda espacios a las alumnas para poner en práctica sus habilidades sociales, destrezas de organización y mejora los niveles de comunicación entre los participantes.

Existen diversos juegos que responden a las características del juego cooperativo. En esta investigación se hizo la selección de 5 tipos de juegos, los cuales promovieron un mejor uso de ciertas habilidades sociales, sobre todo las habilidades alternativas a la agresión.

Los juegos cooperativos promovidos en el aula constituyen una alternativa para mejorar las habilidades sociales entre el grupo de alumnas, promoviendo un clima adecuado en el aula.

La metodología de trabajo del programa de juegos cooperativos tiene como pilares el uso adecuado de las habilidades sociales y la comunicación. Por los juegos presentados poseen un carácter eminentemente lúdico e implican el trabajo cooperativo entre sus integrantes para lograr un objetivo, y el cual asegura un papel activo del participante. Supone una secuencia de juegos, los cuales incluyen reglas, materiales y espacios determinados.

Mediante el programa de juegos las habilidades avanzadas se han incrementado de manera positiva en el grupo. Las habilidades relacionadas a los sentimientos y alternativas a la agresión son aquellas que el incremento de estas ha sido de manera significativa en el grupo, después de haber sido aplicado el programa de juegos.

A nivel regional:

Achata Rodríguez, Luz Gabriela (2012). "Comparación del Nivel de Madurez Social de los niños y niñas de 4 años entre la I.E. Pública de Niños N° 215 y la Institución Privada Juan Pablo II del distrito de Huancayo – Junín – 2012". Tesis para optar el Título de Licenciada e Educación Inicial. Universidad Nacional del Centro del Perú

Problemas: ¿Cuáles son las diferencias del Nivel de Madurez Social de los niños y niñas de 4 años de edad de la I.E. Pública de Niños N° 215 y la Institución Privada Juan Pablo II del distrito de Huancayo – Junín - 2012?

Objetivos:

Comparar el Nivel de Madurez Social de los niños y niñas de 4 años de edad de la I.E. Pública de Niños N° 215 y la Institución Privada Juan Pablo II del distrito de Huancayo – Junín – 2012

Población y muestra: la población y muestra es la misma y estuvo conformada por 63 niños y niñas de la Institución Educativa N° 215 y la Institución Privada Juan Pablo II del distrito de Huancayo – Junín – 2012

Conclusiones:

En los niños y niñas en general de 4 años de la institución educativa pública "Jardín de niños" N° 215 del distrito de Huancayo, obtuvo un nivel de madurez social Normal Inferior con el 32.26%.

Se identifico el nivel de madurez social normal promedio con el 75% en los niños y niñas en general de 4 años de la institución privada Juan Pablo II.

Al comparar el nivel de madurez social de los niños y niñas en general de 4 años de la institución educativa pública Jardín de niños N°215 y la institución privada Juan Pablo II, no existe diferencia significativa en ambos grupos con una $t = -0.89$.

Al contrastar el nivel de madurez social en los niños varones de 4 años de la institución educativa pública Jardín de niños N°215 y la institución educativa privada Juan Pablo II; no existe diferencia significativa en ambos grupos, por ser similares y no se han asumido varianzas iguales con una $t = -0.465$.

Al cotejar el nivel de madurez social en las niñas mujeres de 4 años de la institución educativa pública Jardín de niños N° 215 con un 115.47% y menor la institución educativa privada Juan Pablo II en un 102.29%, Si existe una diferencia significativa entre ambos grupos con $GI\ 0.29$ y un $p=0.0001$; ya que es mayor que 0,01 y 0,05.

A Nivel local

Chilquillo Rivera, Margot (2010). "La expresión corporal y la socialización de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad de la I.E. N° 142 Pucarumi – Castrovirreyna 2010". Tesis para optar el título de Licenciada en Educación en la Universidad Nacional de Huancavelica.

Problemas: ¿La expresión corporal fortalece la socialización de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad de la I.E. N° 142 Pucarumi – Castrovirreyna 2010?

Objetivos: Diseñar una guía de Expresión Corporal para fortalecer la socialización en los niños y niñas de 4 a 5 años de edad de los I.E. Pucarumi- Castrovirreyna 2010.

Población y muestra: la población son los 48 niños y niñas de la I.E. N° Pucarumi – Castrovirreyna 2010, mientras que la muestra son 23 niños y niñas de 4 a 5 años de edad de la misma institución.

Conclusiones: La Psicomotricidad y la Expresión Corporal tienen una estrecha relación, debido a que las dos realizan actividades basadas en el movimiento corporal y facilitan la socialización.

La Expresión Corporal es de carácter interactivo facilitando la figuración en el niño y la niña de su propia imagen como individuos con características peculiares y aptitudes propias, distintos de los demás, al mismo tiempo, capaces de integrarse activamente en la sociedad.

La Expresión Corporal es un mecanismo o una disciplina para expresar sentimientos e instintos y desarrollar emociones a la vez ayuda al niño y niña a desarrollar su campo motriz elementos importantes en la socialización de los niños y niñas.

La Expresión Corporal favorece el proceso de socialización de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad, puesto que en esta etapa tienen un mayor nivel de desarrollo, y mayor contacto social.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Socialización

La educación debe ser un medio para que la persona tenga una formación idónea para ejecutar sus derechos e ideas. Debe recibir la información que lo nutra y no que lo mantenga como un receptor vacío y pasivo.

Al hablar de la socialización, entendemos un conjunto de relaciones que establece el niño en su medio, así como también, en su forma de cooperación con los demás, en el cual desarrolla sus

capacidades, habilidades, que lo hacen participar sin ningún temor de ser ajeno a su realidad.

Para Vega, J.(1988) citado por García e Ibáñez(1989,p. 189) “la socialización es el proceso a través del cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que les permiten actuar eficazmente como miembro de un grupo”

Woolfolk, (1996) “La socialización es un proceso mediante el cual los miembros maduros de la sociedad, como padres y profesores, moldean la conducta de los niños, al permitirles una participación y contribución en la sociedad”

Según Watson (1977)

...la socialización es un medio por el que se adquieren los modelos de conducta convencionales, es un proceso de aprendizaje. Gracias a la socialización el niño aprenden los modales y las costumbres de la familia, los vecinos, la comunidad y todo el grupo social en el que se desarrolla.

Asumiendo esos conceptos podemos decir que el niño en la etapa preescolar empieza a modificar su conducta para cumplir las normas esperadas por la sociedad.

La socialización es el proceso en el cual las personas intercambian pensamientos y comportamientos con sus semejantes, en este proceso se logra aceptar las ideas, actitudes y comportamientos de cada individuo.

Durante la socialización los niños y niñas realizan una interacción con el medio social donde se desenvuelven. Generalmente, su origen es el hogar en el cual se encuentra directamente involucrada su familia, y este proceso se cumple a medida de cómo lo estimulan desde antes del nacimiento.

La socialización es vista por los sociólogos como el proceso mediante el cual se inserta el niño o niña a la sociedad, este

proceso se va transmitiendo de generación en generación, los niños y niñas aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad.

Existen varios tipos de pensamientos sobre socialización uno de ellos lo podemos tomar de Durkheim, en su libro *La sociología* (1994), expresa; "...la educación cumple la función de integrar a las personas a la sociedad por medio, comportamiento comunes, a las que no podría haber accedido de forma espontánea".

2.2.1.1 Teorías acerca del proceso de socialización

La importancia de la interacción social en el desarrollo evolutivo ha sido destacada por diferentes teorías.

Papalia y Wendkos Olds, (1992) manifiestan con respecto al proceso de interacción social lo siguiente:

...los preescolares están muy ocupados ordenando, clasificando y luchando para encontrar significado en el mundo social, del mismo modo que lo están haciendo en el mundo de los objetos. El proceso de socialización en la primera infancia, se da cuando los niños aprenden los papeles de género, los comportamientos y actitudes, que una cultura considera apropiado para los hombres y mujeres.

Según Erickson (1963)

...los aspectos sociales son más importantes que los sexuales y la crisis que se da en esta etapa es la de iniciativa vs culpabilidad, donde el niño tiene que marcar una división entre la parte de la personalidad que permanece niño, lleno de alegría y de deseo de probar nuevas cosas y la parte que se está volviendo adulta. Los niños que aprenden a regular estos propósitos conflictivos desarrollan la virtud del propósito, el valor de prever y perseguir metas, sin estar inhibidos por la culpa y el miedo al castigo.

Erikson, desarrolló una teoría de socialización a lo largo del ciclo vital, que dividió en 8 etapas, marcadas cada una por una crisis de identidad:

1. Confiar vs desconfiar; si la madre es cariñosa y atenta, el niño tendrá sentimientos de seguridad. Si la madre es desatenta, el niño se vuelve inseguro y desconfiado.
2. Autonomía vs duda y vergüenza; los niños comienzan a tener autonomía. Si se les alienta, podrán desarrollar autonomía. Si se les frustra, dudarán de sí mismos.
3. Resuelve el complejo de Edipo y empieza a desarrollar un sentido moral.
4. El mundo del niño se amplía, se aprenden nuevas habilidades técnicas.
5. El adolescente desarrolla un sentido de identidad personal a través de la interacción con los otros.
6. El adulto joven desarrolla relaciones amorosas duraderas.
7. El individuo contribuye a su familia y a la sociedad.
8. Dignidad vs desesperación: se acepta el fin de la vida con dignidad o desesperación.

2.2.1.2 Personalidad y socialización.

El desarrollo de la personalidad se ve influida por:

1) Herencia biológica: proporciona la "materia prima" para el desarrollo de la personalidad, la cual puede modelarse de múltiples formas y por múltiples factores. Todos los seres humanos tienen características biológicas similares, lo que explicaría algunas similitudes de la personalidad y el comportamiento.

Algunas características dependen más de la herencia y otras del ambiente (la sociabilidad, la impulsividad, etc.). A pesar de esto,

algunas conductas pueden ser aprendidas sólo después de algún grado de maduración.

Por otro lado, cada característica física está social y culturalmente definida en toda sociedad. Por esto, las características físicas particulares (ser gordo, rubio, etc.) influyen en el desarrollo de la personalidad, dependiendo de cómo sean definidas en la sociedad a la cual se pertenezca (mientras una sociedad puede pensar que las gorditas son atractivas, otra podría pensar todo lo contrario, y esto influirá en la personalidad de las gorditas), ya que las personas tienden a actuar según las expectativas sociales.

2) Ambiente: el ambiente físico (la geografía en la cual uno vive) tiene poca influencia en el desarrollo de la personalidad, ya que cualquier tipo de personalidad se puede dar en cualquier ambiente geográfico. Dentro de los 5 factores, es el menos importante en el desarrollo de la personalidad.

3) Cultura: cada sociedad proporciona a todos sus miembros ciertas experiencias que no se dan en las otras sociedades. De estas experiencias comunes para todos los miembros de una cultura, surge en cada sociedad una "personalidad modal".

Por esto cada sociedad, a través de diferentes experiencias que se dan en todos sus miembros, genera uno o más tipos de personalidad típica que se ajustan a la cultura.

Sin embargo, dentro de las sociedades complejas existen distintas subculturas (raciales, de clase social, etc.). Por lo tanto, existen tantas personalidades modales como subculturas.

A pesar de la existencia de la personalidad modal, esta representa una serie de características, pero pocos miembros de la sociedad tienen todas estas características. Por esto, toda sociedad permite un cierto grado de desviaciones individuales respecto a la

personalidad modal. Cuando dichas desviaciones se salen de los parámetros "normales", la persona es considerada "extravagante".

4) Experiencia de grupo: al nacer, no tenemos un sentido de personalidad, pues no hay una noción de persona. Con el tiempo, aprendemos a usar el "yo", siendo esto un signo de formación de una imagen de sí mismo, que es el proceso individual más importante en el desarrollo de la personalidad. En el caso de los sujetos aislados (sin contacto social), no hay desarrollo de la personalidad. Para el desarrollo como adultos normales, es necesaria la experiencia de grupo.

5) Grupos de referencia: grupos que funcionan como modelos para las ideas y normas de conducta del individuo. En los primeros años, la familia es el grupo de referencia más importante. Luego, el grupo de pares (personas de la misma edad y status). Cuando no se logra la aceptación del grupo de pares, generalmente el individuo sufrirá rechazo social y una mala autoimagen. Durante nuestra vida, surgen y desaparecen distintos grupos de referencia.

Cada grupo y subcultura tiene distintas normas; algunos comportamientos pueden ser aprobados por un grupo y rechazados por otro. Para poder desenvolverse de manera adecuada dentro de distintas subculturas, los sujetos tienen 2 formas para manejar las presiones opuestas que pueden surgir de los diferentes subgrupos:

1. desarrollar una "personalidad" diferente para cada subcultura a la que pertenezca.
2. puede elegir un grupo de referencia favorito para ajustarse a él.

Cuando un individuo elige grupos de pares que están "en contra" de los valores familiares, generalmente es porque no se sienten amados, se sienten no aceptados. Por otro lado, los individuos que eligen grupos de pares que concuerdan con los valores familiares,

se consideran a sí mismos amados y apreciados. Por lo tanto, esta elección de los pares está relacionada con la autoimagen.

6) Experiencia única: la experiencia individual también influye en la personalidad. Incluso los hermanos (cuyo ambiente es relativamente similar) tienen experiencias distintas; cada experiencia personal es única, y tendrán significado según la persona. Algunas experiencias en la vida individual son determinantes.

2.2.1.3 clasificación de socialización

Según Papalia (2001) considera la siguiente clasificación:

- a) **Socialización primaria:** Es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Se caracteriza por una fuerte carga afectiva. Depende de la capacidad de aprendizaje del niño, que varía a lo largo de su desarrollo psico - evolutivo. El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran sin provocar problemas de identificación. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo.
- b) **Socialización Secundaria:** Es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Es la internalización de sub mundos institucionales o basados sobre instituciones. Se caracteriza por la división social del conocimiento. Las relaciones se establecen por jerarquía.

2.2.1.4 Dimensiones de la Socialización

Las dimensiones que se consideran para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación son las siguientes:

2.2.1.4.1 Aspectos Positivos

Liderazgo

La condición de líder no sólo se lleva a la práctica en la vida de los adultos sino que también se manifiesta en los niños. En el caso del aula de preescolar, se observa siempre a niños o niñas que quieren tener el control de los demás, dirigirlos en sus acciones, toman siempre la iniciativa en todo lo que respecta a juegos, trabajos en grupo, dan instrucciones y órdenes, imponen normas, en fin manifiestan ser líderes.

Esta actitud de un niño o niña en particular, puede generar tanto aspectos positivos como negativos en el resto del grupo, ya que el/la niño/a que es visto como "líder", en algunos casos, podrá ayudar al grupo a alcanzar sus metas o deseos, mejorar la calidad de las interacciones, desarrollar la cohesión grupal, pero también puede ser visto o vista como el niño o niña designado, elegido o preferido del/la docente, lo cual puede provocar rivalidades y competencias sin necesidad, al opacar la participación de los demás. El problema radicaría en qué ventajas y desventajas ocasiona un "líder" en cuanto al resto del grupo en el aula de preescolar.

Ponce, (2003) manifiesta "La esencia del liderazgo son los seguidores. En otras palabras, lo que hace que una persona sea líder es la disposición de la gente a seguirlo/a. Además, la gente tiende a seguir a quienes le ofrecen medios para la satisfacción de sus deseos y necesidades"

Brown (1969, p.267.), señala que el líder suele entenderse como:

... la persona que polariza la atención de los miembros del grupo; la persona capaz de conducir el grupo hacia sus objetivos; la persona considerada como tal líder por los miembros del grupo; la persona capaz de cambiar el nivel de

rendimiento de un grupo; la persona que desarrolla conductas de liderazgo.

El diccionario de Ciencias de la Educación (1984), define el liderazgo como las "...cualidades de personalidad y capacidad que favorecen la guía y el control de otros individuos".

Por consiguiente, si un niño o niña en particular, dentro del aula, se muestra como líder y quiere dirigir a los demás en sus acciones, dando instrucciones, órdenes, imponiendo normas, controlando el grupo, haciendo su voluntad considerándose como el/la más poderoso/a, podría generar aspectos tanto positivos como negativos en dicho grupo; por lo que se puede decir entonces, que es aquí donde el docente como educador, orientador, mediador juega un papel fundamental, ya que estaría en sus manos estudiar, analizar y proceder en consecuencia, ante tal situación.

Jovialidad

Para el niño el aprendizaje lo conforman distintas áreas de sus desarrollo; lo cognitivo, lo social, lo afectivo; siendo su desarrollo físico muy importante, al igual que su salud mental. El desarrollo afectivo comienza en el seno familiar y se fomenta en el seno escolar, de él depende la buena adaptación del niño y el rendimiento académico.

Maldonado (1993, pág. 6), expone: "Todo niño tienen hambre de caricias físicas, de calor humano. Ser pródigo en caricias con el niño le ayuda a consolidar una personalidad sin restricciones para la efectividad"

En el aula lo más importante para el niño es la jovialidad, porque favorece el aprendizaje de las normas de comportamiento, y el desarrollo personal. Ser jovial implica por parte del docente y del estudiante, actitudes de empatía y comprensión, captando las

necesidades que no siempre se manifiestan. De acuerdo a ello se puede manifestar que el niño necesita de muchos estímulos afectivos y ser orientado para que puedan adaptarse a las nuevas experiencias.

Lo expresado anteriormente, lo sustenta Ocando (1991, pág. 31) cuando manifiesta que: "El niño es un ser delicado, en el que las tendencias o inhibiciones afectivas producen una resonancia profunda sobre su actividad intelectual y fisiológica, sobre su adaptación y viceversa. El niño obra bajo el impulso de sus intereses afectivos..."

Sensibilidad Social

La palabra sensibilidad social es elemental en la convivencia humana, aunque la utilizamos demasiado poco. Es ese elemento que diferencia a una sociedad con elevada calidad humana, de una que no tiene esta característica, es una cualidad que no se adquiere en escuelas o universidades, sino que se aprende en casa, junto con el conjunto de valores que brindan a un grupo, en este caso a los niños, excelencia humana.

Spencer y Spencer (1993) lo define así:

Es el entendimiento de las actitudes, intereses, necesidades y las perspectivas de otros, interpretar el comportamiento no verbal, entendimiento de los motivos y sentimientos de otros, saber cómo motivar a otros, entendimiento de fortalezas y limitaciones de otros y el entendimiento de las razones del comportamiento de otros.

Sensibilidad social es no encerrarse en las propias convicciones, sino, lo contrario, entender que los humanos somos parte de un todo, y que el arte de vivir es gozar las coincidencias, y no atacar las diferencias. Sensibilidad social es hacernos uno con

el que sufre, y regalarle un poquito de nuestra persona, de nuestro a tiempo, de nuestra charla.

Al respecto Karp (2003),

Las personas, (en este caso, niños) se involucran y escuchan de manera atenta las diversas opiniones y perspectivas de la gente y aprecian la dignidad humana especialmente de aquello que son pobres o marginados. Tienen la habilidad de trabajar en equipo o en la comunidad de gente que interactúan y comunican efectivamente con diversidad con los demás. Además tienen la capacidad de comunicar efectivamente.

El niño (a) líder socialmente responsable es capaz de responder y eliminar los pensamientos tendenciosos. Escucha atentamente las necesidades y deseos de los compañeros de trabajo y la comunidad.

Para nosotros la sensibilidad social, es una habilidad compleja que implica estar alerta a las necesidades, objetivos, demandas y problemas de los diferentes componentes de la organización, esta habilidad ayuda a los niños(as) líderes a identificar los problemas emergentes, el potencial de influenciar a otros en la solución del problema y requerimientos de su grupo.

El centro de inteligencia colectiva del MIT, en investigación reciente aporta nuevas claves sobre el tema de la Inteligencia colectiva. Malone y Woolley (2010) lo describían así:

Todo el mundo habla de cómo las mujeres poseen mejores habilidades relacionales, que influyen en cómo colaboran en equipos,...y resulta que sí, que la sensibilidad social es el ingrediente esencial del factor C y correlaciona positivamente con el sexo femenino de los participantes. No se trata tanto de la presencia de mujeres como de la medida en que se ponen en funcionamiento en los grupos esta habilidad en particular.

Los resultados de la investigación indican que sorprendentemente muchas variables de sentido común, como la cohesión del grupo, la motivación y la satisfacción, no parecen importar demasiado, los elementos que definían el factor C eran: altos niveles de sensibilidad social entre los miembros del grupo, altos niveles de cosas compartidas, de comunicación y la presencia de más mujeres.

Respeto y autocontrol

El autocontrol es la capacidad de autorregular los sentimientos, impulsos y acciones según las necesidades y situaciones que afrontamos cotidianamente. Es una competencia del ser necesaria para las sanas relaciones interpersonales que se desarrolla desde los primeros años de vida y se perfecciona con el paso del tiempo.

El niño durante los tres primeros años de vida y especialmente durante los "terribles dos años" debe pasar de la conducta de negativas a la conducta socialmente aceptada. El autocontrol crece paralelamente con el desarrollo motor, social y cognitivo de los niños. Los frecuentes no, no, no... que el niño escucha durante estos dos años los almacena, procesa y actúa para pasar de un control externo a un control interno o autocontrol.

Skinner (1974) lo definió como "una conducta que puede aprenderse en una situación de elección entre contingencias que implican mayor reforzador, pero demorado, frente a aquellas con menor reforzador pero inmediato".

Siguiendo a Tangney (2004) y Dixon y Tibbetts (2009) "como la capacidad de controlar los propios impulsos, con el objetivo de demorar una recompensa inmediata en aras de otra

mayor, aunque posterior en el tiempo, de forma que posibilita la aparición de las conductas sensatas”.

Schaefer Ch, Digerónimo T. (1993), manifiesta:

El autocontrol se logra a los tres años de edad, cuando el niño tiene una mayor flexibilidad, pensamiento consciente y capacidad para esperar. Esta destreza se desarrolla y perfecciona durante el resto de la vida. La autorregulación puede explicar por qué el niño de tres años se puede adaptar mejor a una institución, el preescolar, o a situaciones como la hospitalización, cambios de residencia y, en general, nuevas situaciones que durante los dos primeros años de vida pueden ser realmente traumáticas.

El autocontrol, para nosotros, se refiere a cómo una persona ejerce control sobre sus propias respuestas para perseguir metas y vivir de acuerdo con normas. Estas respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos, actuaciones, y otros comportamientos. Las normas incluyen ideales, criterios morales, normas, objetivos de actuación, y las expectativas de otras personas.

Bandura, (1975) utilizó el término autocontrol como “la capacidad de ejercer control sobre el propio comportamiento mediante recompensas y premios que uno se da a sí mismo”.

Los adultos acompañantes, en este caso los docentes y los padres, deben entender que la capacidad para ejercer el control de sus impulsos es un proceso que se da en cada niño a un ritmo particular según su energía, sus experiencias, su maduración motriz, sus habilidades comunicativas, el desarrollo del lenguaje y su entorno.

Finalmente, uno de las habilidades centrales en el autocontrol es el desarrollo del respeto y empatía hacia las demás personas, especialmente en el ámbito de las amistades (pares).

Es necesario formar constantemente en los niños (as) el mensaje interno de... ¿con mis acciones, qué sienten los demás? ¿Estoy actuando solo en mi propio beneficio o pienso en otros también? ¿Por qué él/ella actuó de esa manera, qué pudo pensar y sentir?

2.2.1.4.2 Aspectos Negativos

Agresividad – Terquedad

La agresividad infantil constituye una de las principales quejas de padres y educadores respecto de los niños, dándose con frecuencia. A menudo los docentes problematizan con niños agresivos, manipuladores o rebeldes pero no saben muy bien como deben actuar con ellos o cómo pueden incidir en su conducta para llegar a cambiarla.

La agresión es un concepto que no está del todo definido, su carácter explicativo está en base a una hipótesis de trabajo que se pretenda realizar, para nuestro trabajo podemos encontrar ciertas similitudes con investigaciones como las de Renfrew (2001) quien dice: "...la agresión es un comportamiento que es dirigido por un organismo hacia un blanco, que resulta con algún daño"

Bandura (1975) dice que "es una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva".

Otra definición la encontramos en palabras de Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2002): "La agresión es un acto destinado a lastimar al otro"

Las investigaciones han llegado a la conclusión de que el comportamiento y actitudes de los padres hacia los hijos es muy variada, y abarca desde la educación más estricta hasta la extrema permisividad, de la calidez a la hostilidad, o de la implicación ansiosa a la más serena despreocupación. Estas variaciones en las actitudes

originan muy distintos tipos de relaciones familiares. La hostilidad paterna o la total permisividad, por ejemplo, suelen relacionarse con niños muy agresivos y rebeldes, mientras que una actitud cálida y restrictiva por parte de los padres suele motivar en los hijos un comportamiento educado y obediente. Los sistemas de castigo también influyen en el comportamiento. Por ejemplo, los padres que abusan del castigo físico tienden a generar hijos que se exceden en el uso de la agresión física, ya que precisamente uno de los modos más frecuentes de adquisición de pautas de comportamiento es por imitación de las pautas paternas (aprendizaje por modelado).

Así lo diferencia, Renfrew (2001), cuando manifiesta: "...que la agresión tiene como factores determinantes en su desencadenamiento a los factores biológicos, socio familiares y del ambiente..."

Pero también se considera que la agresión llega a ser un instinto o impulso interno, desde las perspectivas de la etología y el psicoanálisis con los estudios principalmente de Konrad Lorenz y Sigmund Freud.

Nuestro trabajo de investigación no abordará las teorías anteriores, dado su naturaleza. Sin embargo fundamentamos el comportamiento agresivo con la Teoría de la Frustración – Agresión, planteada por, Dollar y Miller (1994), hacen referencia que "... la frustración viene a ser una interferencia en el proceso del comportamiento que generan un aumento en la tendencia del organismo a actuar agresivamente"

Otra teoría, la de aprendizaje social, resalta el papel del medio externo social en la adquisición de conductas agresivas.

Bandura, A. y Ribes, E. (1975), quien refiere que: "las personas son susceptibles de aprender conductas, y que el

establecimiento de estas respuestas es porque existen mecanismos que tienden a reforzarlas”.

Continúa más adelante: “aprendemos por la observación de otros modelos sean éstos imágenes o cualquier forma de representación”. Este modelamiento se va a dar a través de los agentes sociales y sus diferentes influencias entre las que se encuentra principalmente tres: las influencias familiares, las influencias sub culturales y el modelamiento simbólico.

La agresividad, al circunscribirse en torno a las emociones, tiende a manifestarse intensamente según las circunstancias, cuando éstas aumentan e impulsan la actividad de la persona genera emociones activas o esténicas, opuestamente si éstas disminuyen tal actividad se denominan pasivas o asténicas, que vale la pena colocar de relieve para afirmar que las emociones no siempre se dan en una misma dirección, más bien puede darse el caso que una misma emoción genere conductas activas y pasivas en una persona.

Apatía – Retraimiento

Según el Diccionario de la Real Academia Española, “la apatía es el estado de indiferencia, sensible disminución de la actividad, carencia de estímulos para la acción” (a menudo por alteración de la actividad nerviosa superior).

Apatía y retraimiento social en la infancia son síntomas de varios trastornos psicológicos que tienen consecuencias negativas para el adulto.

Se habla de baja sociabilidad (retraimiento) para referirse a los niños y niñas que tienen una baja motivación de aproximación social. Esto quiere decir que se relacionan poco con otras personas simplemente porque prefieren más estar solos. Son poco sociables y

solitarios, pero no tienen problemas cuando quieren interactuar con otros.

Su comportamiento se caracteriza por cautela y recelo. El niño quiere aproximarse a otros, jugar, hablar, estar con sus compañeros, pero esto es inhibido por el propio niño por la tendencia de evitación.

Este problema aparece en todos los niños cuando encuentran a otro niño desconocido para ellos, paran su juego y miran al niño, vuelven a su juego y vuelven a mirar con cierto recelo; más tarde empiezan a jugar en paralelo y luego juega con el otro, de forma que se resuelve satisfactoriamente el conflicto de aproximación-evitación. Sin embargo, en los niños con retraimiento social, esto no ocurre así y el conflicto sigue más allá de lo que se espera; los niños tímidos se caracterizan por una tendencia de evitación estable y fuerte en determinados contextos y escenas.

Se caracteriza además, en conductas no verbales: ojos que miran hacia abajo, voz baja, vacilaciones, postura hundida, se retuerce las manos, risitas falsas. Las conductas verbales: "quizás", "supongo", "te importaría mucho", "solamente", "no creas que", "bueno", "eh", "bueno, realmente no me importa", "no te molestes". Los efectos que presenta en general son: conflictos interpersonales, depresión, imagen pobre de uno mismo, pierde oportunidades, tensión, se siente sin control, soledad, se siente enfadado

Planteamos intervenir la conducta de retraimiento social, con el objetivo de aumentar las conductas de interacción con otras personas, tanto semejantes como adultas, disminuir las conductas de aislamiento, apatía e inactividad, disminuir la ansiedad social y mejorar la autoestima. Algunas alternativas y procedimientos son: instrucción verbal, diálogo y discusión; modelado; dramatización; retroalimentación y reforzamiento; tareas para casa. Estas alternativas se deben siempre ajustar a cada caso concreto,

definiendo objetivos propios, escogiendo las técnicas más adecuadas, evaluar la actitud del niño antes de iniciar el proceso.

Ansiedad –Timidez

Hoy en día, ya nadie pone en duda la importancia que la interacción interpersonal tiene en el desarrollo infantil y en el funcionamiento psicológico, escolar y familiar. Desde los primeros pasos con sus compañeros en instituciones del nivel inicial hasta la posterior escolarización, el niño debe ir construyendo, como parte fundamental de su educación, una serie de habilidades sociales que de no establecerse de forma adecuada, pueden limitarlo en muchos aspectos de su funcionamiento, además de producirle un gran sufrimiento emocional. De ahí la importancia de detectar a tiempo al niño tímido y dotarle de unas herramientas útiles para que pueda construir con mayor eficacia una comunicación interpersonal saludable.

El profesorado califica a estos niños como callados y temerosos y, en muchos casos, no los identifican como posibles personas con problemas y pasan desapercibidos ya que las conductas que presentan no son perturbadoras; incluso en determinadas ocasiones, llegan a ser valorados como buenos alumnos.

Utilizando la definición de la Real Academia Española el tímido se define como: "Temeroso, medroso, encogido y corto de ánimo."

En su acepción psicológica más clásica, la timidez se utiliza para referirnos a aquellos niños con un patrón de conducta caracterizado por un déficit acusado en las relaciones interpersonales y una tendencia estable y acentuada de escape o evitación del contacto social con otras personas.

Seguendo a algunos autores podemos concretar las principales manifestaciones de la conducta tímida en los siguientes puntos:

Déficit o carencia de conductas interactivas, el niño tiene problemas para relacionarse con sus iguales o los adultos: No participa ni pregunta en clase, le cuesta iniciar conversaciones con otros niños o tomar la iniciativa en cualquier actividad. Se muestra reservado y distante. Pueden también estar presentes una pasividad excesiva, aislamiento, baja asertividad, escasa capacidad de expresión emocional, inseguridad, lentitud y sumisión al grupo. En definitiva presentan un escaso repertorio en habilidades sociales.

Conductas de temor, miedo o ansiedad, suelen estar presentes las conductas de ansiedad (anticipatorias de la situación o en la propia situación), temores y miedos irracionales en el sentido de tener que expresar una opinión o efectuar algún acto en presencia de sus iguales o adultos (en clase: p.e. leer en alto, responder a preguntas o resolver en la pizarra algún problema). Acompañando a los temores se produce la activación psicofisiológica (ansiedad) que se manifiesta con temblores, rubor, tartamudeo, dolores estomacales, etc... Lo peor es la falta de autocontrol que puede experimentar el niño(a) ante estos episodios lo que le puede llevar a evitar activamente situaciones concretas.

Problemas relativos a su auto-estima, el niño tímido es un niño que sufre y eso le puede llevar a problemas afectivos, de baja auto-estima y una tendencia a subestimarse e incluso a desarrollar ciertos sentimientos de inferioridad acompañados de indefensión, ocasionalmente depresión, hipersensibilidad, culpabilidad, atribuciones inexactas, ideas irracionales, etc... Es también probable que haya episodios que se manifiesten en forma de llantos en momentos puntuales o también (según el niño) de conductas disruptivas en su entorno más próximo. Finalmente, también pueden

darse quejas psicosomáticas (dolores de estomago, mareos, dolor de cabeza, etc., en algunas ocasiones para evitar las situaciones temidas: colegio, etc.).

Las teorías psicobiológicas, explican la timidez como una predisposición hereditaria, es decir, temperamental. Se ha considerado que el temperamento es la parte de la personalidad constituida por factores biológicos, genéticos y constitucionales, por lo que se considera una muestra del influjo de lo somático en lo psíquico, de los procesos bioquímicos en la determinación del comportamiento. El temperamento parece ser la parte de la personalidad más difícil que cambie, aunque no es completamente inmodificable.

Monjas, (2001. pág 21 a 215). Describe las teorías que dan explicación a la timidez, el cual pasamos a resumir:

Teorías evolutivas y psicosociales, manifiestan que la persona humana es social y sólo resuelve sus necesidades básicas en la relación con las demás personas. Es incuestionable que entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales para sentirse psicológicamente seguro y acompañado, en lugar de solo y abandonado.

Teorías del apego y del estilo educativo parental, fundamentan que el apego del niño con el cuidador es uno de los factores fundamentales relacionados con la capacidad para hacer amigos aportan claves para entender la conducta socialmente tímida, y parece que puede establecerse una conexión entre apego inseguro y retraimiento social. Cuando el vínculo establecido es inseguro y ansioso, la cualidad de la relación padre - hijo resultante será de inseguridad en el niño. Los sentimientos de inferioridad en la infancia temprana llevan a una carencia de las actividades de exploración, lo que resultará en déficits en habilidades entre impersonales e interpersonales.

Estas representaciones cognitivas de sí mismo y de los demás contribuyen a ansiedad, inhibición y retraimiento en situaciones sociales nuevas. Todo ello hace que se produzcan una interacción precoz menos frecuente y/o menos satisfactoria con padres, hermanos y en el aula con sus pares, lo que se consolidará en un estilo de respuesta tímido.

Teorías de la interacción entre iguales, aunque son fundamentalmente los adultos familiares los responsables de las primeras habilidades comunicativas, con el ingreso al aula del nivel inicial (jardín), la interacción niño - adulto pierde a favor las interacciones con los iguales.

La interacción con los compañeros es una fuerza importante para el desarrollo de las relaciones y habilidades sociales normales. Por tanto, un niño que no tenga experiencias adecuadas en las relaciones con sus compañeros corre el riesgo de sufrir algún desajuste posterior.

Teorías del aprendizaje, la conducta de timidez y retraimiento social se interpreta desde esta perspectiva como resultado de un aprendizaje deficiente o de un proceso de aprendizaje defectuoso. En este caso la timidez por alguno, o por una conjunción, de los siguientes procesos de aprendizaje:

a) Condicionamiento clásico

Este mecanismo da cuenta, por ejemplo, de la ansiedad condicionada a determinadas situaciones entre personas, que dará lugar a las respuestas de escape o de evitación. Para la mayoría de los niños y niñas, gran parte de las conductas interpersonales (jugar, hablar, recibir, halagos...) son reforzadores importantes, pero hay un pequeño grupo de niños para los que estas situaciones se han asociado con ansiedad y malestar y no lo son. Generalmente los otros suelen ser una fuente de placer, pero también pueden llegar a ser un peligro o una amenaza para determinadas personas. Todo

esto hace que se presenten conductas de escape y evitación. La ansiedad social y el fracaso que el niño experimenta en las situaciones interpersonales le impulsan a evitar dichas situaciones.

Esto contribuye a que el niño se pierda, se prive de los beneficios de las relaciones entre personas iguales a él. Si además actúa en las relaciones con personas y fracasa, aumenta su ansiedad social.

b) Condicionamiento operante

Aprendemos por los resultados que obtenemos de nuestro comportamiento anterior, de tal manera que se aprende a ser tímido porque las respuestas de timidez son directamente recompensadas, o las respuestas de espontaneidad son ignoradas o castigadas.

1. Reforzamiento positivo

La conducta de timidez es directamente recompensada. La persona tímida obtiene más reforzamiento por conductas no asertivas e inhibidas que por las asertivas.

Ejemplo: La madre acaricia a la niña cuando se muestra tímida, le da vergüenza y no saluda a una vecina que se encuentran en el parque.

2. Reforzamiento negativo

La ansiedad que el niño tímido experimenta en las situaciones entre personas se reduce por la evitación del estímulo desagradable. El niño escapa o evita situaciones sociales que le resultan desagradables, evitando iniciar o responder a contactos interpersonales, reforzando negativamente las conductas de aislamiento.

Ejemplo: El niño se queda en casa en vez de bajar al parque. Evita el estar con otros niños y niñas con los que cree que se va a encontrar a disgusto.

3. Ignorancia o castigo de las conductas de interacción adecuada

En algunos casos, cuando se producen las interacciones, son ignoradas o castigadas (por ejemplo, van seguidos de amenazas, reprimendas.) Ejemplo: Una chica por fin se atreve a contar un secreto a sus amigas y ellas se mueren de risa y se lo cuentan a todo el mundo.

Acontece que el niño tímido, a la larga, no es reforzado por los iguales, que acaban por no prestarle atención (no le preguntan, no se dirigen a él o ella.) cuando alguna vez habla o participa. Esto conlleva a que el niño quede aislado y solo, con lo que se reducen las oportunidades de relación y participación.

c) Aprendizaje observacional o vicario

La conducta tímida se explica por una carencia de modelos sociales asertivos y seguros.

El niño aprende a ser tímido oyendo y observando cómo sus padres, sus profesores, u otras personas importantes para ellos temen y evitan determinadas situaciones sociales.

Ejemplo: La profesora pone de modelo a Ana que es una niña muy inhibida y permanece sola y callada.

En algunos casos se juzga como heredado algo que se ha adquirido por observación continua y repetida de los padres y otras personas significativas (hermanos, compañeros de clase, amigos).

Un padre que afirma que su hijo tímido "le viene de familia, es idéntico a mí" no aprecia que a lo largo de los años que tiene su hijo le ha estado mostrando conductas como: no salir de casa con los amigos, recibir a poca gente en casa, no expresar sentimientos

y decir cosas como “ya te decía yo que no jugaras con los niños, que son muy malos y te pegan”.

Teorías interactivas, afirman que la timidez no tiene su origen en una sola causa, sino en varias que además interactúan y se influyen entre ellas.

La conducta tímida se explica por una interacción entre variables intra individuales o personales (apego, relaciones con las demás personas.) y variables ambientales (experiencias de socialización, recursos psicosociales, clima social.).

Inicialmente se puede hablar de una predisposición genética, de una vulnerabilidad biológica que sería la inhibición temperamental, después entran en juego las primeras experiencias de aprendizaje y todo lo relacionado con el apego. Estas interacciones tempranas son cruciales, bien para favorecer y reforzar la predisposición biológica, o bien para reducirla y minimizarla.

Después de un cierto tiempo, el niño ya tiene un primer repertorio (adecuado y adaptativo o inadecuado) de comportamientos, sentimientos y cogniciones con relación a las situaciones de interacción social. Por contacto directo, observación, información, es decir, los procesos de aprendizaje que he mencionado en el apartado anterior, el niño va manteniendo o modificando su repertorio inicial.

De lo anterior desprendemos que la socialización va muy ligada a establecer buenas y sanas relaciones interpersonales; así que la timidez en muchos casos podría deberse a problemas de socialización o de interacción ausente o escasa en los niños y niñas. Es fundamental que el padre – madre de familia, ayude a

formar la personalidad de su hijo (a), para encaminarlos hacia el desarrollo de su personalidad.

2.2.2 La Expresión Dramática

La expresión aparece en la vida del ser humano desde que nace. Son las sensaciones del hambre, dolor o la alegría que experimenta el niño(a) recién nacido, las que provocan gestos, muecas movimientos, grito, etc. El niño(a) descubrirá nuevos modos de expresión: gritos, saltos, pataleos, que le permitirán exteriorizar sentimientos, ideas, necesidades, gustos, etc. Esta expresión espontánea del niño(a) se transformará en danzas, dibujos, juegos, movimientos, y mediante acciones con intencionalidad pedagógica tomarán forma de expresión dramática.

Así lo entiende, Stokoe (1999, p. 38) y manifiesta que la expresión dramática "es parte del vivir de todo ser humano, en un lenguaje que utiliza el cuerpo como medio, como instrumento de representación, expresión, comunicación y creación"

Las primeras formas de expresión dramática infantil nacen de los juegos donde los niños(as) sienten gusto y necesidad de personificar papeles que no les corresponden, durante estos juegos los niños(as) imaginan y crean situaciones ficticias y a través de estas representaciones reproducen e imitan lenguajes, gestos, comportamientos, movimientos, etc.

Cervera, (2006) corrobora lo antes dicho

El origen de la expresión dramática de los niños y niñas está constituido por estímulos sensoriales y fenómenos observados, la expresión dramática a menudo no es realista ni está relacionada a experiencias reales sino que reflejan experiencias psíquicas del niño(a), lo cual hace que dicha expresión sea exagerada o distorsionada.

Para, Dobbeleare y Saragoussi (1989) "La expresión estará siempre en equilibrio entre la espontaneidad y la técnica artística, entre la liberación del yo y el conocimiento de los demás"

Vigotsky(1997) con respecto a la expresión dramática, dice:

...es el medio natural de aprendizaje del niño, crea una zona de desarrollo próximo en la cual se mueve por encima de su edad promedio y de su conducta habitual. En su actividad lúdica espontánea con otros niños, se demuestra que el niño se encuentra seguro y dispuesto para crear y experimentar, se sitúa en el límite máximo de sus capacidades, afirma su autocontrol y consigue metas que asimila con facilidad porque están de acuerdo con sus posibilidades reales y su gratificación personal.

Todo niño(a) puede desenvolverse a través de la expresión dramática y penetrar en el mundo de la comunicación y la creación, y el adulto, en este caso el docente, es quien debe acompañarlo en este proceso, por lo que debe poseer nociones y criterios básicos del tema, la misma que deberá apuntar al conocimiento del qué, el porqué, el para qué y cómo el lenguaje del cuerpo y su interrelación con las otras disciplinas pueden desarrollar social y cognitivamente al infante.

Lamentablemente en nuestro Diseño Curricular Nacional Básico, se considera muy aisladamente este componente de la educación en el nivel inicial o los docente de este nivel no le proporcionan a la expresión dramática la importancia que tiene en el desarrollo cognitivo del niño(a), sino que le suplanta con otras asignaturas que no cumplen las mismas funciones, y así queda relegada al componente del "descubrimiento de sí mismo".

La expresión dramática siendo de gran importancia para el desarrollo integral del niño(a), puede permanecer en el

inconsciente sin ser desarrollada, por lo cual sería necesario que el docente inicie a los niños(as) desde edades tempranas en la expresión dramática.

Generalmente, las instituciones educativas ignoran a necesidad de introducir a la expresión dramática en el proceso educativo, claro ejemplo de ello es la I.E.I N° 603 Tacsana - Yauli, donde gracias a la investigación de campo pudimos constatar que la docente que educa a los niños(as), tiene poco conocimiento, de los medios y herramientas con respecto a la importancia que tiene la expresión dramática para el desarrollo cognitivo y social de los infantes, ya que piensa que éste se refiere netamente a la actuación teatral donde sólo existe el componente de la actuación.

A decir de Cañas (2009) "La expresión dramática juega un papel muy importante dentro de la educación en el nivel inicial, ya que ayuda al niño(a), sintiendo su cuerpo, expresando sus emociones y vivencias, empieza percibiendo las propias y después van reconociendo las de otras personas"

Más adelante nos sugiere que "al momento de trabajar en el proceso dramático en el aula se debe comenzar utilizando las propias acciones infantiles como llorar, reír, sonreír, etc.. Las Distintas modalidades expresivas se irán integrando en un todo; el conocimiento del cuerpo no sólo es conocer sus partes, sino que incluye el conocimiento de sus posibilidades perceptivas a través de los sentidos".

Las modalidades expresivas se manifiestan de forma espontánea en el juego, los niños pueden dar forma dramática a sucesos o actividades que no la poseen, e improvisar a partir de diversos elementos. La función creativa se potencia mediante la realización de estas actividades en la que los pequeños se divierten

experimentando, con el objetivo de desarrollarse de manera cognitiva.

La expresión dramática permite al niño(a) improvisar patrones espaciales y de estados de ánimo a través del mimo, logrando el desbloqueo y la espontaneidad de gestos y movimientos.

2.2.2.1 Importancia de la expresión dramática

Las experiencias educativas actuales que insisten en la importancia de la educación artística se están imponiendo en todo el mundo.

Moreno, (1977). "A través de la Expresión Dramática se busca nuevos canales de comunicación, de expresión, de socialización, de integración y de creación. Todo ello atendiendo a las características individuales y grupales, y especialmente sus dificultades".

Más adelante continúa: "La expresión dramática pretende impulsar la expresión y la comunicación de los infantes, en el marco de una actividad esencialmente lúdica y, dentro de la misma, podemos señalar, de forma general, contenidos como el movimiento, la palabra, la improvisación, el juego dramático, la dramatización y la creación colectiva"

Se puede entonces decir, que el juego dramático, como componente de la expresión dramática, busca un proceso que permita el desarrollo personal del niño, utilizando su cuerpo, la voz, el tiempo y el espacio y la comunicación con los demás. Por otro lado, la práctica teatral como parte de la Expresión Dramática, pretende la creación de un espectáculo, la elaboración de un producto que tiene un destinatario: el espectador.

2.2.2.2 Áreas de la expresión dramática

Siguiendo a Motos, (1993) cuando manifiesta

...la vida cotidiana también implica numerosas situaciones de expresión corporal (el comportamiento exterior, ya se espontáneo o intencional) y expresión facial (manifestación de emociones a través del rostro). En el caso de la expresión corporal, puede tratarse de una manifestación artística, como la danza... Otras expresiones artísticas son la expresión literaria (la literatura), que incluye la expresión poética, y la expresión teatral (las obras que utilizan el lenguaje escénico).

Asimismo cuando Navarro (2005) concluye que "la dramatización hace una triple aportación al currículum escolar "a) educación en valores y habilidades sociales; b) habilidades expresivas, creativas y comunicativas, en diferentes áreas; y c) habilidades artísticas"

En base a estos planteamientos de expertos caracterizamos las áreas de la expresión dramática de la siguiente manera:

Expresión corporal

Para Erbiti y Guarino (2008) "la expresión corporal se desarrolla en los niños y niñas de acuerdo a su edad, es decir cada niño y niña, se expresa en forma particular, original, única e irrepetible".

Es así que el niño y niña crea su propio movimiento para disfrutarlo y así compartirla con sus semejantes, del mismo modo enriquece la imagen corporal, la afirmación de su identidad, pues con él pueden conocer las partes de su cuerpo y explorar sus posibilidades de movimiento, moverse con soltura, seguridad y comodidad.

Considerando estos mismos autores (ob. cit.) manifiestan "que al mover el cuerpo las niñas y niños se expresan y reflexionan sobre esta vivencia, pueden jugar y crear situaciones vinculadas con su experiencia de vida y sus emociones"

En este orden de ideas, nosotras manifestamos que los niños y niñas comienzan a construir sus primeras nociones espaciales, aprendiendo a ser competentes a través del conocimiento de su propio cuerpo en relación con el medio físico y el medio social.

En esta edad, el juego es importante para el desarrollo de sus relaciones con sus coetáneos y presenta dos aspectos básicos: la expresión espontánea, donde los niños y niñas expresan emociones y experiencias sobre el medio familiar, social y natural en el que se desenvuelve; por lo tanto el docente debe tomar en cuenta estas características y organizar espacios de juegos variados al aire libre para que el niño y niña desarrolle con naturalidad competencias sociales. Por otro lado esta la expresión dirigida, donde el docente juega un rol de gran importancia, ya que refleja sus intenciones del aprendizaje de los niños y niñas, es decir, planificar estrategias sobre dramatizaciones conjugando con la actividad física, juegos al aire libre, entre otros.

Una vez que el niño y niña ha descubierto su esquema corporal y su posibilidad, es importante que aprenda a utilizar el cuerpo para comunicarse, expresar sentimientos, dramatizar situaciones; por tanto la expresión corporal también les ofrece a los niños y niñas un espacio para jugar con el mundo del movimiento desde sus propias historias y situaciones de la vida, para recuperar una de las tantas maneras de ser libres. En este sentido un cuerpo libre se integra como partes de la identidad personal y encuentra sus modos de expresión y comunicación con los otros, así mismo contribuye a la formación de niños y niñas pensantes, creativas, imaginativas y sensibles.

En este orden de ideas debemos manifestar también que a través de la expresión corporal, juegan, prueban y aprenden con su cuerpo, lo hacen constantemente, a través de gestos, movimientos y actitudes corporales para interactuar con su entorno cotidiano y

disfrutar del aire libre y esto hace que establezca fuertes lazos de amistad con sus amigos disfrutando de los juegos al aire libre en grupos.

Arguedas, C. (2003) expresa que "la expresión corporal es una disciplina que le ofrece al ser humano la posibilidad de comunicar sentimientos, estados de ánimo, emociones, conocimientos y sensaciones de manera creativa y que hacen referencia a la parte subjetiva del hombre y de la mujer"

Siguiendo este concepto podemos decir que también le permite manifestarse de manera espontánea a partir del conocimiento del cuerpo en forma individual o grupal, teniendo en cuenta las impresiones que perciba a través de los sentidos y su relación con el espacio y el tiempo, además le permite fortalecer la autoestima del individuo.

Beauchat (1998) manifiesta que "la expresión corporal busca facilitarle al ser humano el proceso creativo y de libre expresión y comunicación, a partir del conocimiento de su cuerpo, del manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su autoconfianza"

Para nuestro estudio de investigación el objetivo primordial de la expresión corporal con niños y niñas surge del respeto a que cada niño y niña es una persona única y que puede aprender de diversas formas, por esta razón se desarrolla la creatividad y el autoconocimiento, con el fin de fortalecer la autoestima, la sensibilidad y la creación, teniendo en cuenta las limitaciones y las posibilidades de cada individuo.

Asimismo en las sesiones que tuvimos con los niños y niñas la música sirvió como medio para que los infantes disfruten y muestren sus diferentes estados de ánimo; además les ayuda a

conseguir una mejor comunicación. En estas sesiones no faltaron el movimiento y el juego, que permitieron liberar energías y se orientan hacia la expresión del ser. Por esta razón su finalidad es la de contribuir a la integración de la persona, donde el cuerpo traduce el estado de ánimo del niño y niña, por medio de gestos, movimientos, con mensaje sonoros o silenciosos, individuales o colectivos

Beneficios de la expresión corporal

Esta área favorece el crecimiento integral de los niños y niñas, de manera individual o colectiva en los aspectos socios emocionales, intelectuales y biológicos.

Así lo hace saber Stokoe (1999) citado por Bonilla (2001) considera que la expresión corporal proporciona los siguientes beneficios al ser humano:

- a) **Desarrollo de la capacidad de actuar**, el movimiento es una cualidad primordial para que el niño y niña tenga posibilidades en su incursión del mundo que los rodea, mediante la experimentación real, concreta y directa con su propio cuerpo.
- b) **Estímulos individuales y colectivos**, el niño y niña elaboran y expresan ideas, sentimientos según sus propias características, lo cual ayuda al desarrollo individual y al mismo tiempo la conciencia grupal.
- c) **Estímulos biológicos**, la expresión corporal responde al desarrollo armónico del cuerpo en relación con la salud, al mismo tiempo con la postura, la respiración, la coordinación, el reposo y la motricidad, que favorecerá el aprendizaje de la escritura.
- d) **Estímulos intelectuales**, se refuerza el conocimiento del esquema corporal y la respectiva diferenciación del cuerpo con los objetos que lo rodean, la adquisición de las constantes espaciales

y temporales, elementos de la cantidad, la toma de conciencia con la realidad, la noción de los objetos y su posición en el espacio.

- e) **Desarrollo emocional**, se estimula el trabajo en grupos unificados por la expresión de una idea común, para lo cual son de gran importancia las rondas y juegos con compañeros y compañeras, donde se emplea un lenguaje diferente como medio de comunicación y el aprecio a los valores estéticos musicales. De esta manera se ayuda a consolidar la autoestima, a partir del conocimiento del propio cuerpo y el de los demás, para aprender a percibirlo, quererlo y repetirlo.
- f) **Desarrollo de la sensibilidad y de la creatividad**, estos aspectos se benefician por medio de la variedad de estímulos sonoros y de la audición de obras de diferentes estilos.

Expresión Facial

La expresión facial se refiere al movimiento de los más de 20 diferentes músculos de la cara que son responsables de producir más de 1000 distintas expresiones que convierten al rostro en una fuente de detalle, particularmente relacionado a la emoción. Existen tres partes claves en el rostro: las cejas y la frente, los ojos y el puente de la nariz, las mejillas y la boca; con las diferentes variaciones y combinaciones de las mismas se genera un amplio número de expresiones faciales (Hargie 2011)

Darwin (1998) planteó el estudio acerca de la relación entre la expresión facial y la emoción. Posteriormente siguiendo esa línea de investigación Ekman (2005) describe la expresión facial para un cierto conjunto de emociones primarias: felicidad, sorpresa, miedo, tristeza, enojo, odio y desprecio. Desde entonces muchas investigaciones han buscado justificar, clarificar y dar soporte a la correlación existente entre la emoción y expresión facial.

La expresión facial es uno de los medios no verbales que aportan mayor riqueza al momento de expresar emociones y estados de ánimo, además de ser una valiosa fuente de información sobre nosotros. Esto permite vislumbrar en el rostro quizás sentimientos, ideas y pensamientos. Esencialmente la expresión facial funge como vehículo para transmitir y/o expresar una emoción, sin embargo también permite regular la conversación cara-cara y reforzar el mensaje durante la interacción comunicativa.

De acuerdo a (Matsumoto & Ekman 2008) la expresión facial tiene diversas funciones detalladas en el siguiente cuadro:

Función	Descripción
Ilustración del habla	La gente suele levantar las cejas cuando se es inquisitivo, y bajar las cejas cuando baja la voz
Regulación de la conversación	Ofrece señales a los demás de que se ha terminado de hablar y es su turno, o no, a través del rostro.
Gestos emblemáticos	Estos son movimientos que simbólicamente proporcionan un significado verbal que se puede transmitir con palabras
Cognición	La gente a menudo frunce las cejas cuando se concentra o está perpleja. También se aprietan los labios cuando se realiza una búsqueda mental.
Hablar y comer	Los músculos alrededor del área de la boca se utilizan para hablar y comer y sobretodo para la articulación del habla.
Expresar emoción	Los músculos faciales son utilizados para

	demostrar un estado emocional.
Regulación expresiva	Los músculos son utilizados para regular la expresión de emociones.

La expresión facial es la vía no verbal de mayor relevancia al momento de transmitir emociones y actitudes durante el proceso de comunicación; es dinámicamente cambiante y juega un rol muy importante dentro la interacción social (Argyle 1988). En una conversación cara a cara la expresión facial es expresada e interpretada de acuerdo a los rasgos de personalidad de quien la exprese y/o interprete.

Expresión Musical

La expresión musical es un área que se relaciona con la expresión dramática ya que esta trabaja junto con la música, ayudando a los niños(as), a sentir su cuerpo, expresar sus emociones y vivencias.

A través de la expresión musical se puede elaborar y representar escenas, personajes y situaciones en las que se utilice el cuerpo como principal recurso.

Para Gallego, C.(2000) “entre el lenguaje musical y corporal existe un fuerte vínculo en las primeras etapas educativas. Los pequeños empiezan a vivir los ritmos, gestos, juegos motrices a través de canciones y danzas. La música les ayuda al descubrimiento de sí mismos”

Continúa diciendo “La música ayuda al niño (a) a entenderse a sí mismo, regular su propio comportamiento y desarrollar su autoestima. El sentimiento, aceptación y conocimiento corporal es necesario para el desarrollo de la sensibilidad la autoestima y el auto concepto”.

Con la expresión dramática y la música podemos facilitar a los niños el descubrimiento de nuevas forma de comunicación y relación. Es necesario que los docente contemplen diferentes aspectos, tanto la producción y la expresión (cantar, bailar, tocar instrumentos) como ser espectadores (escuchar audiciones, ver bailes, presenciar pequeñas obras de teatro).

El desarrollo integral del niño(a) puede ser potenciado a través de la música, al interpretar una canción sencilla acompañada de instrumentos de percusión, compartir la experiencia de otros compañeros. Además de fortalecer la socialización, También ayuda a trabajar hábitos, experimentar sentimientos, emociones e incrementar la noción de grupo.

Dramatización

Es una forma sencilla de representación dramática, sin técnicas ensayadas, designan múltiples actividades de un taller de expresión dramática, que agrupa el conjunto de recursos y de prácticas convergentes (actividades de expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica y expresión rítmico – musical, juego de roles, improvisaciones, juegos mímicos, de títeres y de sombras, etc.) que se funden en un mismo proceso de descubrimiento y de creación. Su finalidad es lograr la experiencia educativa integradora de lenguajes expresivos que, basada en el juego y el protagonismo de los niños, posibilite su expresión personal, el impulso de su capacidad y actitud creativas y la mejora de sus relaciones personales.

Si algo asombra a los adultos del mundo de los niños y niñas es su riqueza expresiva de la dramatización (gestos, miradas, posturas, tonos, voces, formas, colores, ritmos, movimientos) y como lo integran en el juego simbólico. Como consecuencia de su práctica,

se fomentará la expresión, la creatividad y la relación con las demás personas.

Faure y Lascar (1989) manifiestan: "con la dramatización utilizamos el cuerpo para comunicar sentimiento, emociones y necesidades. Así mismo interpretamos sentimientos y emociones de los demás. Los juegos de dramatización son interacción y por lo tanto promueven el aprendizaje social y la comprensión del propio comportamiento".

Bravo, C (1986) dice " el juego dramático integra manifestaciones y tiene un gran valor didáctico, ya que a través suyo entramos a un singular espacio abierto de imaginación, a la creatividad, a la espontaneidad y al desarrollo afectivo, social e intelectual del niño" Es una forma de expresar lo que el niño(a) conoce de un tema u objeto. La dramatización en el pre escolar favorece el desarrollo de muchas habilidades y competencias a nivel social, es decir al trabajo en equipo y a nivel personal, lamentablemente no es muy utilizada por la mayoría de docentes debido a la inseguridad al trabajar estas actividades con los niños(as)

García, V. (1999) nos hace saber la importancia cuando nos dice: "La dramatización facilita la creación de un ambiente propicio para desarrollar la socialización, aumentar la capacidad de expresión de emociones, sentimientos y afectos por medio del lenguaje oral, corporal, musical y plástico"

Asimismo, es necesario indicar que cuando se trabaja la dramatización con los niños pre escolares es necesario llevar el mismo proceso que se realiza cuando se trabaja el teatro, es decir: relajación y respiración, psicomotricidad, expresión corporal, vocalización, etc. Para que los niños(as) puedan familiarizarse poco a poco con el tema y realizar con mayor facilidad dramatizaciones.

103

Siguiendo a García, podemos mencionar que la dramatización permite que el niño(a) fortalezca para su desarrollo, los siguientes aspectos: conocimiento de sí mismo (su cuerpo, esquema corporal, motricidad y sentimientos), conocimiento del medio, conocimiento de los demás, enriquecimiento de los medios de expresión y comunicación y desarrollo de las facultades intelectuales (atención, percepción, reflexión, memorización, etc.).

El teatro

El teatro se define como uno de los grandes lenguajes del ser humano. Es el arte de la escena en vivo.

Sormani (2005) manifiesta "...que la palabra teatro es del griego theatron, que significa " lugar para ver" y sus orígenes están ligados a antiguos rituales sagrados para asegurara una buena caza o temporada agrícola"

El teatro infantil es diferente al teatro de adultos, ya que tiene motivaciones muy distintas, con técnicas y estructuras diferentes.

A decir de Teja, C. (1998) "el teatro de niños, queda auspiciado por la literatura infantil como actividad. La contemplación del teatro por parte de los niños es una forma de aproximarse a la literatura de forma lúdica, una de las formas de creatividad acogida bajo la adscripción del niño receptor"

Cañas, J.(2009) plantea: "Para realizar el montaje de una pieza teatral con niños y niñas será importante colocar unos buenos cimientos que aseguren al grupo a poder soportar con éxito el peso de la representación en sí, con las consiguientes cargas de memorización, ensayos, movimientos, escenografías, coreografías, etc."

Para el logro de la realización en los niños(as) en la I.E.I N° 603 de Tacsana- Yauli, se tuvo que trabajar en grupos con tareas de desinhibición individual y colectiva a través de expresión oral, de juegos de todo tipo, de relajación. Para el desarrollo progresivo de un montaje de teatro es necesario desarrollar progresivamente varias actividades de: relajación y respiración, de psicomotricidad, de expresión corporal, de vocalización.

Debemos tener en cuenta siempre la naturaleza lúdica del teatro para niños, con grandes dosis de espontaneidad y libre expresión, serán los objetivos más importantes que toda docente encargada de la práctica teatral con niños debe alcanzar.

Los títeres

Son muñecos y figuras utilizadas en funciones teatrales para personificar a seres humanos, animales o personajes mitológicos, varían en tamaño y construcción y pueden moverse a mano o mediante cualquier otro instrumento.

Gómez, F. (2002) plantea:

...como medio de expresión los títeres ayudarán a desarrollar la sensibilidad artística, por eso desde el momento que imaginamos como va ser el muñeco, ya se piensa lo que podríamos decir con él, que papel va representar y que personalidad tendrá, Así con los títeres podemos aumentar la comunicación que existe entre nosotros y las personas que nos rodean. Además los títeres fomentan la concentración, gracias a ellos se puede tener largos periodos de juego constructivo, por su extremada semejanza con los juguetes son atractivos y motivadores para los niños(as), proporciona un valioso incentivo para representar en forma proyectiva en temas relacionados con los temores, preocupaciones o deseos personales, favorecen el habla y a la comunicación oral, estimulan la imaginación y se convierten por tanto en fuente inventiva, pueden ser útiles para ayudar a los niños(as) tímidos a hablar y a interactuar a través de ellos.

Los tipos de títeres más conocidos son los muñecos de guante y las marionetas.

A decir de Puente, T.(2008) los muñecos de guante

Son los más populares ya que son los más sencillos de construir y manejar, además se los guarda y transporta sin dificultad, su rostro siempre está inmóvil y a pesar de que el títere no puede caminar o volar tiene vida, agilidad y gracia. Los muñecos de guante se utilizan mucho sobre todo en obras infantiles y de tipo educativo.

Debemos resaltar que cuando trabajamos con muñecos de guante, la mano responde a nuestros sentimientos, imaginación e inteligencia. De esta manera se transmite nuestras ideas y sentimientos a otros.

Gómez (2002) acerca de las marionetas nos dice:

Las marionetas o muñecos de hilo son los títeres más antiguos, aunque en las obras de teatro no son muy frecuentes, esto se debe a que las marionetas son más difíciles de construir y manejar ya que se les da vida a través de hilos. Las marionetas se distinguen de los demás tipos de muñecos porque al tener articulaciones móviles reproducen de mejor manera el movimiento que hacen los actores en un escenario.

2.3. Hipótesis:

2.3.1. Hipótesis General

(H_a) La expresión dramática influye significativamente en el nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

2.3.2. Hipótesis Nula

(H_1): La expresión dramática no influye significativamente en el nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

2.4. Variables:

2.4.1. Variable 1: Expresión Dramática

2.4.1.1. Dimensiones de la Variable 1:

VARIABLE	DIMENSIONES
Expresión Dramática	Expresión corporal
	Expresión facial
	Expresión lingüística
	Expresión musical
	Dramatización
	Teatro
	Títeres

2.4.2. Variable 2: Socialización

2.4.2.1. Dimensiones de la Variable 2:

VARIABLE	DIMENSIONES
Socialización	Liderazgo
	Jovialidad
	Sensibilidad Social
	Respeto y Autocontrol
	Agresividad - Terquedad
	Apatía - Retraimiento
	Ansiedad - Timidez

2.5. Definición de términos básicos

Asumimos los siguientes conceptos:

Socialización: La socialización es el proceso en el cual los niños(as) de 5 años, intercambian pensamientos y comportamientos con sus pares, en este proceso logran aceptar las ideas, actitudes y comportamientos de cada uno de ellos.

Para Vega, J.(1988) citado por García e Ibañez(1989,p. 189) "la socialización es el proceso a través del cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que les permiten actuar eficazmente como miembro de un grupo"

Expresión Dramática: Es el arte que impulsa la expresión y la comunicación de los infantes, en el marco de una actividad esencialmente lúdica y, dentro de la misma, podemos señalar, de forma general, contenidos como el movimiento, la palabra, la improvisación, el juego dramático, la dramatización y la creación colectiva.

Stokoe (1999, p. 38) manifiesta que la expresión dramática "es parte del vivir de todo ser humano, en un lenguaje que utiliza el cuerpo como medio, como instrumento de representación, expresión, comunicación y creación

Expresión Corporal:

Beauchat (1998) manifiesta que "la expresión corporal busca facilitarle al ser humano el proceso creativo y de libre expresión y comunicación, a partir del conocimiento de su cuerpo, del manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su autoconfianza"

Expresión Facial:

Ekman (2005) describe la expresión facial para un cierto conjunto de emociones primarias: felicidad, sorpresa, miedo, tristeza, enojo, odio y desprecio.

CAPITULO III

“METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN”

3.1. Ámbito de estudio

En el presente estudio se realizó en el Distrito de Yauli, en la I.E. Inicial N° 603 del Centro Poblado de Tacsana que se localiza en el Distrito de Yauli, perteneciente a la provincia de Huancavelica, del Departamento de Huancavelica, que fue fundando el 01 de Junio del 2008, colindante con el Barrio de Ccescoehuaycco del Distrito de Yauli a la altura del estadio Municipal de Yauli.

3.2. Tipo de investigación

Según la naturaleza del objeto de estudio, el proyecto de investigación es de tipo aplicado. (Negrón y Cochachi, 2005, p.13). Dado que nuestro trabajo se orienta a demostrar la eficacia de expresión dramática en el desarrollo social de los niños y niñas de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

3.3. Nivel de investigación

El nivel del presente proyecto de investigación es experimental. (Negrón y Cochachi, 2005, p.12). porque proponemos como

alternativa la expresión dramática las cuales demostraremos y/o comprobaremos mediante la práctica su validez o eficacia en el desarrollo de la socialización de los niños y niñas de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

3.4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.4.1 Método general

Método Científico

En la realización del presente trabajo de investigación se siguió un conjunto de procedimientos en forma sistematizada, con el fin de contrastar los objetivos planteados y de la misma forma demostrar la relación entre expresión dramática y desarrollo de la socialización de los niños y niñas de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli. Partiendo de la identificación del problema, formulación de hipótesis y comprobación del mismo, hasta llegar a las conclusiones y sugerencias.

Método Descriptivo

El método descriptivo se utilizará en el presente estudio, para recoger información sobre expresión dramática y desarrollo de la socialización, asimismo para organizar, presentar, analizar los resultados de la información sobre las variables medidas, es decir nos facilitó la recopilación y presentación sistemática de los datos para dar una idea clara de las variables observadas

Método Experimental

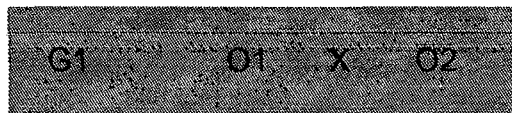
Utilizaremos para orientar, controlar y manipular intencionalmente la variable independiente referida a la expresión dramática, preparando ambientes adecuados con el objetivo de observar,

medir y contrastar los cambios o efectos que produce en la variable dependiente. Los procedimientos son:

- ✓ Determinación del objetivo de investigación
- ✓ Formulación de hipótesis
- ✓ Experimentación
- ✓ Comprobación de la hipótesis
- ✓ Conclusión.

3.5. Diseño de investigación

El diseño que se empleará para contrastar la hipótesis es el Diseño de pre prueba/post prueba con un solo grupo, según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 140). Cuya representación gráfica es:



Donde:

O1: prueba de pre test o de entrada al grupo experimental

X: tratamiento

O2: prueba de pos test o de salida al grupo experimental

3.6. Población, muestra.

3.6.1. Población

La población de la investigación es conformada por todos los niños de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, que son un total de 30 matriculados según la nómina de matrícula, para el presente año 2013, entre niños y niñas.

3.6.2. Muestra

Para la elección de la muestra no se aplicó el tipo de muestreo probabilístico, sino se aplicó un diseño muestral no aleatorio de sección establecida administrativamente. La muestra para el grupo

experimental será la sección única que son 10 niños(as) distribuidos de la siguiente manera:

Sexo	Grado/Educ	Nombre de Sección	Sexo	Cantidad
			M	07
Infantil	5	Tacsanitos	H	03
TOTAL				10

Fuente: Nómina de Matrícula - 2013.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el acopio de información teórica, referente a las variables de estudio se utilizó la técnica del fichaje, cuyos instrumentos fueron las fichas bibliográficas, textuales y de análisis.

Para la recolección de datos prácticos se utilizó la técnica de la encuesta que, sirvió como medio para obtener datos o información, del nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, constituyó, para nuestro estudio el medio por el cual se pudimos obtener información de primera mano de la docente de aula.

El instrumento de recolección de datos, que utilizamos y adaptamos para nuestro trabajo de investigación, fue la Bateria de Socialización, versión para profesores (BAS-1), cuyos autores son F. Silva Moreno y Ma C. Martorell Payas. Dicho instrumento consta de 116 ítems que se presentan en forma de afirmaciones o negaciones y para su medición se utilizó el escalamiento de Likert. (Anexo N° 2).

3.8. Procedimientos de recolección de datos

Se empezó con la operacionalización de las variables para poder establecer las dimensiones e indicadores a medir con

respecto a la variable de nivel de socialización, luego de revisar la literatura optamos por adaptar la Bateria de Socialización, versión para profesores (BAS-1), cuyos autores son F. Silva Moreno y Ma C. Martorell Payas.

Para obtener los datos, se administró el cuestionario a la docente del nivel inicial de Tacsana de la sección los "tacsanitos". Se le pidió que marquen con un aspa (x), en el cuadro, la opción que exprese su opinión, con respecto al nivel de socialización de los niños y niñas.

Luego de aplicar la técnica de la encuesta mediante un cuestionario de preguntas a través del escalamiento de Likert, se procedió a tabular los datos con el paquete estadístico del SPSS, para posteriormente ser analizados e interpretados mediante cuadros estadísticos con apoyo de la bibliografía correspondiente.

3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para la obtención de las respectivas conclusiones del presente trabajo de investigación a partir de los datos obtenidos, se ha tenido presente el procesamiento del análisis a través de las técnicas de la estadística descriptiva, tales como los: tablas y gráficos de resumen, medidas de tendencia central y medidas de dispersión.

Así como la estadística inferencial para la contrastación de la hipótesis, mediante el estadístico de prueba "T" de student previa evaluación de los requisitos y diseño de investigación, al nivel de significancia estadística de 0,05 (5%)

Asimismo, para obtener resultados más fiables, se procesó los datos con el paquete estadístico del SPSS versión 20 (Programa estadístico para las Ciencias Sociales), así como la hoja de cálculo Microsoft Excel 2010.

CAPÍTULO IV

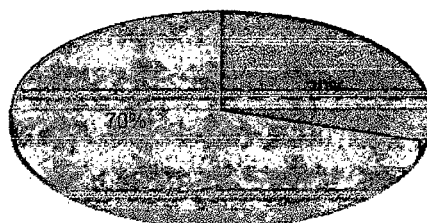
RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

Figura N° 1

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO SEGÚN SEXO

MASculino
FEMENino



Se observa en la figura que el 30% del total de la población de estudio es de sexo masculino y el 70% de sexo femenino

4.1.1. Resultados del pre test de la variable nivel de socialización.

4.1.1.1 Aspectos Positivos

Tabla N° 1

ACERCA DEL LIDERAZGO				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NIVEL BAJO	3	30,0	30,0	30,0
NIVEL MEDIO	5	50,0	50,0	80,0
NIVEL ALTO	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 1 se desprende que el 30% de los niños(as) de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, con respecto al aspecto de liderazgo están en un nivel bajo, mientras que el 50% está en un nivel medio y el 20% está en un nivel alto.

Tabla N° 2

ACERCA DE LA JOVIALIDAD				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NIVEL BAJO	4	40,0	40,0	40,0
NIVEL MEDIO	2	20,0	20,0	60,0
NIVEL ALTO	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 2 se desprende que el 40% de los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, con respecto al aspecto de jovialidad están en un nivel bajo, mientras que el 20% está en un nivel medio y el 40% está en un nivel alto.

Tabla N° 3

ACERCA DE LA SENSIBILIDAD SOCIAL

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
NIVEL BAJO	2	20,0	20,0	20,0
NIVEL MEDIO	5	50,0	50,0	70,0
NIVEL ALTO	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 3 se desprende que el 20% de los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, con respecto al aspecto de sensibilidad social están en un nivel bajo, mientras que el 50% está en un nivel medio y el 30% está en un nivel alto.

Tabla N° 4

ACERCA DEL RESPETO Y AUTOCONTROL

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
NIVEL BAJO	2	20,0	20,0	20,0
NIVEL MEDIO	6	60,0	60,0	80,0
NIVEL ALTO	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 4 se desprende que el 20% de los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, con respecto al aspecto de respeto y autocontrol, están en un nivel bajo, mientras que el 60% está en un nivel medio y el 20% está en un nivel alto.

4.1.1.2 Aspectos Negativos

Tabla N° 5

ACERCA DE LA AGRESIVIDAD Y TERQUEDAD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
NIVEL BAJO	2	20,0	20,0	20,0
NIVEL MEDIO	6	60,0	60,0	80,0
NIVEL ALTO	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 5 se desprende que el 20% de los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, con respecto al aspecto de agresividad y terquedad, están en un nivel bajo, mientras que el 60% está en un nivel medio y el 20% está en un nivel alto

Tabla N° 6

ACERCA DE LA APATIA Y RETRAIMIENTO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
NIVEL BAJO	2	20,0	20,0	20,0
NIVEL MEDIO	6	60,0	60,0	80,0
NIVEL ALTO	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 6 se desprende que el 20% de los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, con respecto al aspecto de apatía y retraimiento, están en un nivel bajo, mientras que el 60% está en un nivel medio y el 20% está en un nivel alto.

Tabla N° 7**ACERCA DE LA ANSIEDAD Y TIMIDEZ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
NIVEL BAJO	3	30,0	30,0	30,0
NIVEL MEDIO	5	50,0	50,0	80,0
NIVEL ALTO	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

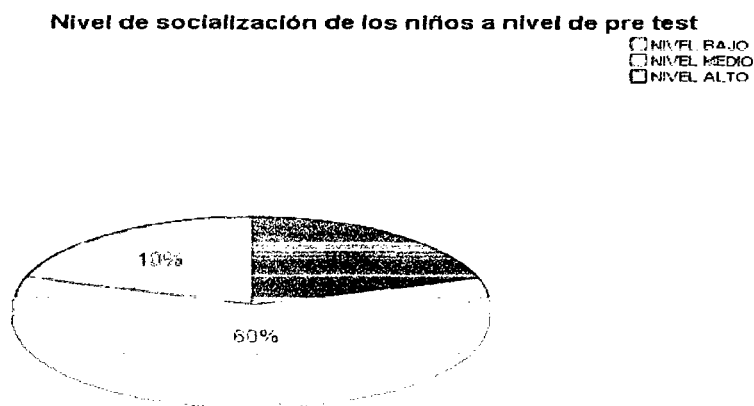
De la tabla N° 7 se desprende que el 30% de los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, con respecto al aspecto de ansiedad y timidez están en un nivel bajo, mientras que el 50% está en un nivel medio y el 20% está en un nivel alto

Tabla N° 8**Nivel de socialización de los niños a nivel de pre test**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
NIVEL BAJO	3	30,0	30,0	30,0
NIVEL MEDIO	6	60,0	60,0	90,0
NIVEL ALTO	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 8 se desprende que los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, con respecto a su nivel de socialización en el pre test, el 30% están en un nivel bajo, mientras que el 60% está en un nivel medio y el 10% está en un nivel alto.

Figura N° 2



4.1.2 Resultados del post test de la variable nivel de socialización.

4.1.2.1 Aspectos Positivos

Tabla N° 9

ACERCA DEL LIDERAZGO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
NIVEL BAJO	3	30,0	30,0	30,0
NIVEL MEDIO	5	50,0	50,0	80,0
NIVEL ALTO	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 9 se desprende que después de haber intervenido, en los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, el 30%, están en un nivel bajo, mientras que el 50% está en un nivel medio y el 20% está en un nivel alto, con respecto a la dimensión del liderazgo.

Tabla N° 10

ACERCA DE LA JOVIALIDAD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
NIVEL BAJO	3	30,0	30,0	30,0
NIVEL MEDIO	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 10 se desprende que, después de haber intervenido en los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, el 30%, están en un nivel bajo, mientras que el 70% está en un nivel medio, con respecto a la dimensión de jovialidad..

Tabla N° 11

ACERCA DE LA SENSIBILIDAD SOCIAL

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
NIVEL BAJO	3	30,0	30,0	30,0
NIVEL MEDIO	4	40,0	40,0	70,0
NIVEL ALTO	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 11 se desprende que después de haber intervenido en los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, el 30%, están en un nivel bajo , mientras que el 40% está en un nivel medio y el 30% está en un nivel alto, con respecto a la dimensión de sensibilidad social.

Tabla N° 12

ACERCA DEL RESPETO Y EL AUTOCONTROL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NIVEL BAJO	2	20.0	20.0	20.0
	NIVEL MEDIO	8	80.0	80.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

De la tabla N° 12 se desprende que después de haber intervenido, en los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, el 20%, están en un nivel bajo, mientras que el 80% está en un nivel medio, con respecto a la dimensión respeto y autocontrol.

4.1.2.2 Aspectos Negativos

Tabla N° 13

ACERCA DE LA AGRESIVIDAD Y TERQUEDAD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NIVEL BAJO	2	20.0	20.0	20.0
	NIVEL MEDIO	7	70.0	70.0	90.0
	NIVEL ALTO	1	10.0	10.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

De la tabla N° 13 se desprende que después de haber intervenido en los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, el 20%, están en un nivel bajo, mientras que el 70% está en un nivel medio y el 10% está en un nivel alto, con respecto a la dimensión de agresividad y terquedad.

Tabla N° 14

ACERCA DE LA APATIA Y RETRAIMIENTO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NIVEL BAJO	2	20,0	20,0	20,0
NIVEL MEDIO	7	70,0	70,0	90,0
NIVEL ALTO	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 14 se desprende que después de haber intervenido en los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, el 20%, están en un nivel bajo , mientras que el 70% está en un nivel medio y el 10% está en un nivel alto, con respecto a la dimensión de apatía y retraimiento.

Tabla N° 15

ACERCA DE LA ANSIEDAD Y TIMIDEZ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NIVEL BAJO	2	20,0	20,0	20,0
NIVEL MEDIO	7	70,0	70,0	90,0
NIVEL ALTO	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 15 se desprende que después de haber intervenido en los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, el 20%, están en un nivel bajo , mientras que el 70% está en

un nivel medio y el 10% está en un nivel alto, con respecto a la dimensión de ansiedad y timidez.

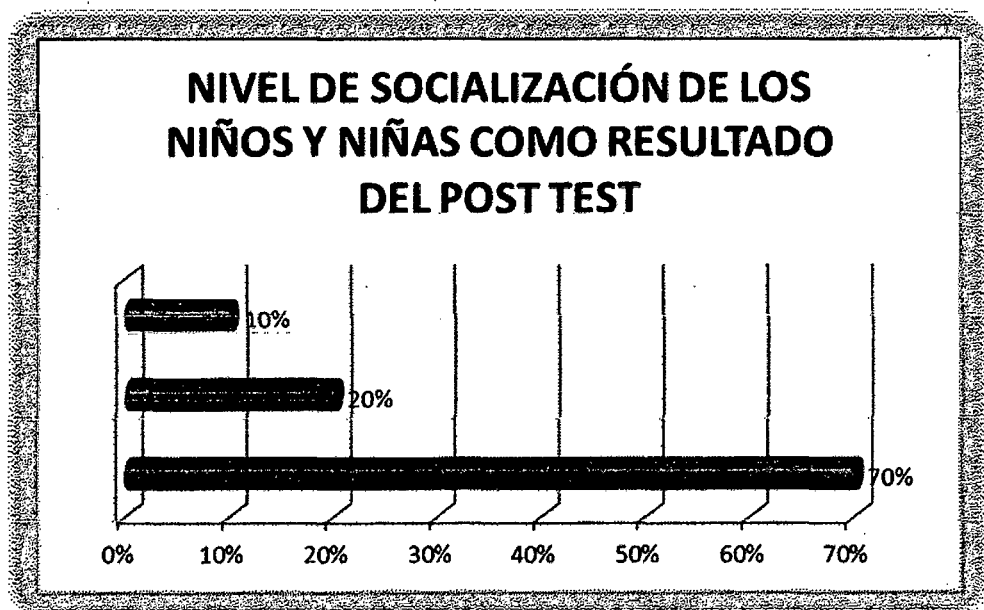
Tabla N° 16

Nivel de socialización de los niños como resultado del post test

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NIVEL BAJO	2	20,0	20,0	20,0
NIVEL MEDIO	7	70,0	70,0	90,0
NIVEL ALTO	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

De la tabla N° 16 se desprende que los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, luego de haber intervenido, con respecto a su nivel de socialización en el post test, el 20% están en un nivel bajo, mientras que el 70% está en un nivel medio y el 10% está en un nivel alto.

Figura N° 3



4.1.2 Prueba de Hipótesis

a. Planteamiento de Hipótesis:

(H_a) La expresión dramática influye significativamente en el nivel de socialización de las niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli

(H_o) La expresión dramática no influye significativamente en el nivel de socialización de las niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

Para realizar la prueba de hipótesis utilizaremos el análisis estadístico paramétrico de la t de student, porque son las que se ajustan a nuestra hipótesis a probar.

Comenzaremos con la prueba de normalidad, ya que para realizar la "T" de student se necesita saber primero si las variables tienen una distribución normal.

Prueba de normalidad de los datos

Tabla N° 17

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		PRETEST	POSTTES
N		10	10
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	239.90	305.00
	Std. Deviation	19.587	11.333
Most Extreme Differences	Absolute	.168	.130
	Positive	.168	.130
	Negative	-.122	-.108
Kolmogorov-Smirnov Z		.532	.411
Asymp. Sig. (2-tailed)		.939	.996

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Los datos de la tabla N° 17 nos muestra que nuestras variables están distribuidas normalmente por que son mayores a 0,05.

Tabla N° 18

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PRETEST	239,90	10	19,587	6,194
	POSTTES	305,00	10	11,333	3,584

La tabla N° 18 nos muestra las medidas de tendencia central y dispersión. El promedio de puntuación en el pre test es de 239,90, con una fluctuación de 19,587, mientras que en el post test el promedio de puntuación es 305,00 con una variación de 11,333.

Tabla N° 19

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PRETEST & POSTTES	10	,756	,011

De la tabla N° 19 podemos indicar que el valor del coeficiente de determinación es 0,756 es decir, que hay una correlación positiva considerable (Hernández, 2010) asimismo podemos inferir que la variable expresión dramática va influenciar con un 75,6% en la variable nivel de socialización de las niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

Tabla N° 20

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	PRETEST - POSTTEST	-65,100	13,287	4,202	-74,605	-55,595	15,494	9	,000

b. Planteamiento de la Hipótesis Estadística:

$$H_a: \mu_B \neq \mu_A = H_a: \delta \neq 0$$

$$H_o: \mu_B = \mu_A = H_o: \delta = 0$$

c. Nivel de significancia: alfa=0,05

d. Estadístico:
$$t = \frac{\bar{d}}{S_d} \sqrt{n}$$

donde:

1) $\bar{d}$: media muestral de la diferencia entre las observaciones "pre" y "post"

2) n : tamaño de la muestra

3) S_d : desviación estándar muestral de las diferencias

4) t_{n-1} : ley de probabilidad de la t de Student con $n-1$ grados de libertad

El cálculo del intervalo de la diferencia de medias al 95% de confianza, responde a la siguiente fórmula:

$$\left(\bar{d} \pm t_{0.975}^{n-1} \frac{\hat{S}_d}{\sqrt{n}} \right)$$

e. La distribución muestral del estadístico t es la distribución t de Student con 9 grados de libertad y, por tanto, para un contraste bilateral:

$$\text{Sig} = 0.000/2 = 0.000$$

f. Regla de Decisión:

$p_valor < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula

$p_valor > 0.05$ se acepta la hipótesis nula

g. Decisión:

$p_valor(0,000 < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula

Interpretación:

Con un nivel de significancia del 95%, podemos afirmar que: “existe influencia entre la expresión dramática y el nivel de socialización de los niñas y niños de 05 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli”.

4.2 Discusión de resultados

Entre los objetivos de nuestro trabajo de investigación estuvo el de determinar la influencia de la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

Las unidades de análisis, niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli., como nos muestra los resultados obtenidos a partir del procesamiento de datos, en el nivel de socialización han evidenciado notable mejora una vez intervenido con la variable expresión dramática.

Al respecto Vigotsky(1997) con respecto a la expresión dramática, dice:

...es el medio natural de aprendizaje del niño, crea una zona de desarrollo próximo en la cual se mueve por encima de su edad promedio y de su conducta habitual. En su actividad lúdica espontánea con otros niños, se demuestra que el niño se encuentra seguro y dispuesto para crear y experimentar, se sitúa en el límite máximo de sus capacidades, afirma su autocontrol y consigue metas que asimila con facilidad

porque están de acuerdo con sus posibilidades reales y su gratificación personal.

Para Moreno, (1977). "A través de la Expresión Dramática se busca nuevos canales de comunicación, de expresión, de socialización, de integración y de creación. Todo ello atendiendo a las características individuales y grupales, y especialmente sus dificultades".

Los resultados estadísticos de nuestro trabajo de investigación, corroboran la teoría acerca de las variables en estudio.

Por otra parte el propósito de este trabajo fue la de establecer la influencia existente entre la expresión dramática y el nivel de socialización niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.

Los resultados del valor del coeficiente de determinación nos indica que hay una correlación positiva considerable (Hernández, 2010) y por lo tanto la variable expresión dramática va influenciar con un en un 75,6% en la variable nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli. Sin embargo esto no indica que necesariamente haya una implicancia de causa - efecto entre las variables mencionadas.

Asimismo Camacho (2012) en las conclusiones de su trabajo de investigación manifiesta que: mediante el programa de juegos las habilidades sociales se han incrementado de manera positiva en el grupo. Las habilidades relacionadas a los sentimientos y alternativas a la agresión son aquellas que el incremento de estas

ha sido de manera significativa en el grupo, después de haber sido aplicado el programa de juegos.

Es decir, que metodologías alternas a las sesiones de aprendizaje influyen significativamente en el proceso de desarrollar las habilidades sociales de las niñas y niños pre escolares

Por otra parte **Achata (2012)** al comparar el Nivel de Madurez Social de los niños y niñas de 4 años de edad de la I.E. Pública de Niños N° 215 y la Institución Privada Juan Pablo II del distrito de Huancayo – Junín – 2012, llega ala conclusión que al comparar el nivel de madurez social de los niños y niñas en general de 4 años de la institución educativa pública Jardín de niños N°215 y la institución privada Juan Pablo II, no existe diferencia significativa en ambos grupos con una $t = -0.89$.

Evidenciado de esta manera que el proceso de socialización de los niños y niñas en cualquier espacio y tiempo siguen patrones que no les son ajenos y tienen las potencialidades. En el caso del presente trabajo de investigación lo pudimos comprobar, es decir, que de una situación de bajo nivel en el proceso de socialización de los niños y niñas de la I.E. 603 del centro poblado de Tacsana – Yauli, aplicando metodologías activas y promotoras de habilidades sociales, se puede lograr que los niños y niñas pueden desarrollar capacidades sociales e insertarse en su medio social de manera más significativa.

De la misma forma en el estudio realizado por Borja (2007) cuyo objetivo fue determinar la importancia que tiene la expresión dramática en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas de 5 a 6 años de edad de la Escuela Fiscal “Oswaldo Guayasamín”- Quito. Llega a la conclusión de que la expresión dramática como método alternativo de enseñanza ayuda al desarrollo de la asimilación,

acomodación, pensamiento con imágenes y conceptos, pensamiento intuitivo, destreza verbal con interiorización de la palabra y la acción, establecimiento de semejanzas y diferencias y clasificación en base a criterios concretos, de los niños y niñas de los 5 a 6 años de edad.

Esto no hace más que corroborar nuestro marco teórico y la hipótesis general, cuando planteamos que existe una influencia significativa entre las variables de estudio.

CONCLUSIONES

01. Los resultados de la investigación efectuada a una muestra de 10 niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, demuestran la existencia de una influencia positiva considerable entre la expresión dramática y el nivel de socialización.
02. Con un nivel de significancia del 95%, podemos afirmar que: "existe influencia entre la expresión dramática y el nivel de socialización los niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli". Se rechaza la hipótesis nula.
03. El coeficiente de correlación de Pearson es de 0,756 lo que nos indica que hay una influencia positiva considerable y por lo tanto la variable expresión dramática va influenciar con un en un 75,6% en la variable nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli.
04. Las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, con respecto a su nivel de socialización en el pre test, el 30% están en un nivel bajo, mientras que el 60% está en un nivel medio y el 10% está en un nivel alto
05. Las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli, luego de haber intervenido, con respecto a su nivel de socialización en el post test, el 20% están en un nivel bajo, mientras que el 70% está en un nivel medio y el 10% está en un nivel alto.

RECOMENDACIONES

- 01.** Entre los docentes que trabajan con niños de nivel inicial existe una apatía por trabajar el tema de la expresión dramática por múltiples factores y no valoran los aportes de la expresión dramática en las áreas de desarrollo del preescolar, por ello planteamos una guía sencilla en la que los docentes puedan basarse para su trabajo de expresión dramática a partir de ello puedan crear nuevos talleres de acuerdo con las características y necesidades de su grupo y guiados con elementos teóricos.
- 02.** A partir del desarrollo de los talleres proponemos que se valore la vivencia de la expresión dramática como una actividad que favorezca el desarrollo de niños(as) participativos, decididos y creativos.
- 03.** La guía de expresión dramática está estructurada de una manera sencilla: comprende 13 talleres, cada uno de los talleres tiene un título, objetivo, actividades iniciales y de cierre. El tiempo de los talleres que proponemos es de 25 a 30 minutos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyle, M., (1988). Bodily communication. 2nd ed., New York: Methuen
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). Modificación de conducta. México: Trillas.
- Arguedas, C. (2003) La Expresión Corporal y la Transversalidad como un eje Metodológico Construido a partir de la Expresión Dramática. Revista Educación 28(1): 123-131, 2004
- Bonilla, Y. (2001) La Expresión Corporal y la música en el Currículo de Educación Inicial. Tesis de Grado, ciudad universitaria Rodrigo Facio, San José- Costa Rica.
- Beauchat, C. (1998) Desarrollo de la Expresión Integrada. Chile: Edit. Andrés Bello.
- Bravo, C. (1986) *Antología de la literatura Infantil Española*. Madrid: Escuela Española.
- Brown, C., y Cohn, T. (1969). *El estudio del Liderazgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cañas, J. (2009) Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Barcelona: Octaedro.
- Cervera, J. (2006). Cómo practicar la dramatización con los niños de 4 a 14 años. Madrid: Cincel.
- Darwin, C., (1998). The expression of the emotions in man and animals. 3rd ed., London: OxfordUniversity Press

- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1984). Madrid, España: Diagonal/ Santillana.
- Dixon, M. R. and Tibbetts, P. A. (2009). The effects of choice on self-control. *Journal of Applied Behavior Analysis*.
- Dobbeleare, G y Saragoussi (1989) *Técnicas de Expresión*. París: Edit. Aux Presses.
- Erickson, E. (1963). *Childhood and society*. (2a. ed.). New York: Norton.
- Erbíti, A y Guarino, L. (2008) *Manual Práctico para el Docente de Preescolar*. Buenos Aires: CLASA
- Ekman, P., 2005. *Emotion in the human face*. 3rd ed., Oxford: Oxford University Press.
- Faure, G y Lascar, S. (1989) *El Juego Dramático en la Escuela*. España: Edit. Kapelusz
- Faw, T. (1981). *Psicología del niño*. México: Mc Graw Hill.
- Flores, P., Jiménez, J.; Salcedo, A.; Ruiz, C.(2009) *Agresividad Infantil. Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*, en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/AGRESIVIDAD_INFANTIL.pdf.
- García, J e Ibáñez, E. (1989). *Psicología Evolutiva y Educación*. Edit. Santillana.
- Hargie, O., (2011). *Skilled interpersonal communication*. 5th ed., London: Routledge
- Hernández, R; Fernández, C, Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill, quinta edición
- Ivern, A. (1989) *El Arte del Mimo*. Buenos Aires: Edicial

- Kerlinger, F. N. "Investigación del Comportamiento" Edit. McGraw- Hill. México – 1999.
- Linguido, M.; Zorrandino, M. (1981) Proceso de Socialización en la etapa preescolar. (En línea) Revista de Psicología, 8, .Disponible en :http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2358.pdf
- Maldonado, J. (1993). El niño como persona. Revista Aula Abierta. Publicación en Educación Básica, Especial y Preescolar. Vol. 24, pág. 2-7.
- Matsumoto, D. & Ekman, P., (2008). Facial expression analysis. Scholarpedia.
- Moreno, J (1977). El teatro de la espontaneidad. Buenos Aires: Vancú.
- Monjas, M. (2001). "La timidez en la infancia y en la adolescencia", Madrid : Pirámide.
- Motos, T (1993). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en Enseñanza. Anuario Interuniversitario de didáctica, nº 10-11, 75-92.
- Navarro, R. (2005). Valor pedagógico de la Dramatización. Su importancia en la Formación Inicial del Profesorado. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Ocando, N. (1991). Participación del Docente en la Adapatación del Niño al Preescolar. Tesis. Universidad de los Anmdes, Mérida
- Papalia, D. y Wendkos Olds, S. (1997). *Desarrollo Humano*. (6a. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Ponce, A. (2003). *El Liderazgo*. Tomado de la Web: <http://www.monografias.com>.
- Roberts, P. (1999) Mimo, el arte del silencio. España: Edit. Donostia.
- Renfrew, J. (2001). La Agresión y sus causas. México: Trillas.

- Rubín (1983). Compañeros de la misma edad (coetáneos) y habilidades sociales, en Manual de Psicología y Desarrollo Educativo. México: Edit. Prentice – Hall.
- Sormani, N. (2005) El teatro para niños: del texto al escenario. Rosario: Homo Sapiens
- Stokoe, J. (2000) La Expresión Artística. Buenos Aires: Paidós.
- Stokoe, P. (2002) La Expresión Corporal y el Niño. Buenos Aires: Edit. Ricordi.
- Schaefer Ch, Digerónimo T. (1993) *Enseñe a su hijo a comportarse*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Shaffer. (2000) *Psicología del Desarrollo*. México: Thomson
- Skinner, B. F. (1974). About behaviorism. New York: Vintage.
- Teja, C. (1998) Teatro, imagen, animación. Barcelona: Edit. Laia
- Uculmana, Ch. (2000) Cómo hacer Tesis y Trabajos de Investigación. Lima: Editorial. Vargas
- Vigotsky, L.S. (1997) La Imaginación y el arte en la Infancia. México: Edit. Fontamara.
- Woolfolk, Anita. (1996) Psicología Educativa. (6a. ed.), México: Mc Graw Hill.
- Woolfolk, A. (1988) Manual de Psicología y Desarrollo Educativo. México: Edit. Prentice – Hall.
- Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2002). Psicología Social. México: Thomsom.

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

MATRIZ DE CONSISTENCIA

LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I. N° 603 TACSANA - YAULI.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA
Problema general ¿Cómo influye la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli?	Objetivo general •Determinar la influencia de la expresión dramática en el desarrollo de la socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli. Objetivos específicos: 1.Diagnosticar el desarrollo social de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli 2.Experimentar la expresión dramática en las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N°	Hipótesis general La expresión dramática influye significativamente en el nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli Hipótesis Nula La expresión dramática no influye significativamente en el nivel de socialización de las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli..	V. INDEPENDIENTE Expresión Dramática	Expresión Corporal	Tipo de Investigación Aplicada Nivel de Investigación experimental
				Expresión Facial	
				Expresión Lingüística	
				Expresión musical	
				Dramatización	
				Teatro	
			V.	Títeres	Diseño de Investigación
				Liderazgo	
				Jovialidad	
				Sensibilidad Social	
				Respeto y Autocontrol	
				Agresividad - Terquedad	

	603 Tacsana - Yauli 3.Evaluar el desarrollo social antes y después de la aplicación de la expresión dramática en las niñas y niños de 5 años de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli		DEPENDIENTE Socialización	Apatía - Retraimiento	Diseño de pre prueba/post prueba con un solo grupo <table border="1"><tr><td>G1</td><td>O1</td><td>X</td><td>O2</td></tr></table> 01: prueba de pre test o de entrada al grupo experimental X: tratamiento 02: prueba de pos test o de salida al grupo experimental Método de Investigación -Método Científico -Descriptivo -Método Experimental Población - 30 Niños de la I.E.I. N° 603 Tacsana - Yauli muestra -será la sección única que son 10 niñas(os) 5 años	G1	O1	X	O2
G1	O1	X	O2						

FUNDAMENTOS DEL INSTRUMENTOS

Bas - 1,2

BATERIA DE SOCIALIZACION

(para profesores y padres)

F. Silva Moreno y Ma C. Martorell Payas

**RUIZ
CÉSAR**

Cesar Ruiz

TEA Ediciones S.A.

MANUAL

Investigación y Publicaciones

Psicológicas

Indice

	Págs.
1.—CARACTERISTICAS GENERALES	5
1.1. Ficha técnica	5
1.2. Antecedentes	5
1.3. Presentación y contenido	6
1.4. Material para la aplicación	7
2.—NORMAS DE APLICACION Y CORRECCION	8
2.1. Instrucciones para la aplicación	8
2.2. Normas para la corrección y puntuación	8
3.—ESTUDIOS PSICOMETRICOS	10
3.1. Análisis estructurales	10
3.2. Análisis diferenciales	13
3.3. Fiabilidad	15
3.4. Socialización y personalidad/inteligencia/rendimiento	15
3.5. Análisis de validez criterial	17
3.6. Análisis de convergencias	19
4.—NORMAS INTERPRETATIVAS	24
4.1. Muestra general de tipificación	24
4.2. Conversión de puntuaciones directas en centiles y elaboración del perfil individual	25
BAREMOS	26
APENDICE: Modificaciones introducidas. Correspondencia entre las ediciones de TEA y Silva-Martorell	30
BIBLIOGRAFIA	32

1. Características generales

1.1. FICHA TECNICA

- **Nombre:** «BAS, Bateria de Socialización».
- **Versiones:** Para profesores (BAS-1) y para padres (BAS-2).
- **Autores:** F. Silva Moreno y M.^{ra} C. Martorell Pallás.
- **Duración:** 20 minutos, aproximadamente.
- **Aplicación:** Niños y adolescentes de 6 a 15 años.
- **Significación:** Escalas de estimación (*rating*) en cuatro dimensiones facilitadoras de la socialización (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-autocontrol), tres perturbadoras de la misma (Agresividad-terquedad, Apatía-retroimiento y Ansiedad-timidez), y una escala global de adaptación social o Criterial-socialización.
- **Tipificación:** Centiles para las escalas de ambas versiones, por sexo y escolarización.

1.2. ANTECEDENTES

La Bateria de Socialización (BAS) tiene como antecedente, ante todo, una detallada revisión bibliográfica sobre escalas e instrumentos de estimación para detectar varios aspectos de la conducta social en escolares. Entre varios cientos de publicaciones y casi un centenar de instrumentos revisados pueden entresacarse las siguientes características y tendencias:

- 1.^a La gran diversidad, y casi ausencia, de una sistematización en los estudios. Esto incide en una calidad muy desigual en sus diseños y análisis; gran parte de los mismos son sólo exploratorios y sin validación cruzada.
- 2.^a La mayoría de las publicaciones (en muestras escolares) tratan aspectos negativos o perturbadores de la socialización. Los positivos o facilitadores, en

general, son sólo vistos como polo de un continuo de "ausencia de anormalidad"; se les ha dado sólo una atención menor, aunque significativa.

- 3.^a A pesar de todo se han ido destacando algunos factores aglutinantes:
 - a) Surgen algunas revisiones para ordenar y sistematizar el material con criterios lógicos o empíricos, como en Spivack y Swift (1973) con el material publicado en la década de los 60.
 - b) Se da progresiva importancia a algunas dimensiones que se repiten de un estudio a otro y demuestran un amplio rango de aplicación; éstas, a su vez, suelen ir acompañadas de otras más específicas o aisladas que se encuentran,

al contrario de las primeras, muy determinadas por las muestras, los evaluadores o los objetivos de un determinado estudio.

4.^a En relación con lo anterior, tal vez la línea más destacada para dimensionar la socialización infantil está en la llamada "teoría bifactorial", expresada claramente por Kohn (1977) cuando indica que las conductas sociales perturbadoras se aglutinan básicamente en dos dimensiones. Los antecedentes históricos, algunos bastante lejanos, se perfilan con claridad en Morris, Soroker y Burrus (1954), que postulan dos tipos básicos: los "internal reactors" y los "external reactors"; a partir ya del trabajo de Peterson (1961) se señalan los dos tipos básicos de trastornos: *problemas de conducta* y *problemas de personalidad*.

5.^a Kohn, exponente contemporáneo de esa teoría bifactorial, encuentra dos núcleos problemáticos: la agresividad antisocial (problemas de conducta o "external reactors") y el retraimiento o inhibición (problemas de personalidad o "internal reactors"). Aunque con ambiciones más amplias, otros sistemas (Achenbach, 1978; Achenbach y Edelbrock, 1979; Quay y Werry, 1979) se enmarcan dentro de esta formulación. Achenbach encuentra, en diferentes muestras, un factor de segundo orden de "externalización" que se corresponde con los problemas de conducta, y otro de "internalización" relacionado con los problemas de personalidad. Quay aísla como dimensiones problemáticas los "desórdenes de conducta" (problemas de conducta, hostilidad, agresión, externalización) y la "ansiedad-retraimiento" (problemas de personalidad, apatía, inhibición, internalización).

6.^a El tipo de evaluador utilizado para la estimación ha sido diverso (padres, profesores, personal residente, compañeros, autoevaluaciones). Sin embargo, sobresalen los estudios con profesores y en ambientes escolares, y en segundo lugar, con padres.

7.^a Entre las áreas cubiertas se destaca el interés por la conducta ante los mayores (en general, tipo de autoridad) o en determinados rendimientos (predominantemente el académico) y, sobre todo, por la conducta interpersonal o grupal con sus iguales, los demás niños. En este área se centra el contenido de las escalas BAS.

8.^a En los análisis psicométricos hay una desproporción entre la frecuente preocupación por las cuestiones de fiabilidad y la menor atención a las de validez (Glow, Glow y Ramp, 1982); entre estos últimos sobresalen los estudios factoriales y de capacidad discriminativa entre niños normales y clínicos (afectados patológicamente en sus relaciones sociales) y son raros otros estudios de validación.

La BAS tiene también como antecedente inmediato otros estudios de los autores con instrumentos previos: la Escala de Adaptación y Hábitos Sociales (AHS-1) y la Escala de Trastornos de Conducta (ETC-1), de difusión muy restringida (Silva y López de Silva, 1975a y 1975b). Por razones de formato, de aplicabilidad y de representatividad de las muestras, estos instrumentos fueron sustituidos por las Escalas de Socialización Escolar de aspectos facilitadores (ESE-1) y de aspectos perturbadores o inhibidores (ESE-2); después de una serie de estudios preliminares que adolecieron de serios inconvenientes en la factorización de las escalas y en algunos análisis, se realizó un estudio pormenorizado de estas escalas ESE (Silva, Martorell y Pelechano, 1981), en éste pueden verse las relaciones con la actual BAS.

La BAS ha surgido, justamente, como una mejora de la validez de contenido y perfeccionamiento de las escalas ESE. La versión para profesores (BAS-1), cuyos detallados análisis y validación cruzada con las escalas ESE pueden verse en la obra de Silva y Martorell (1982), se amplía ahora con la versión para padres (BAS-2).

1.3. PRESENTACION Y CONTENIDO

La BAS es un conjunto de escalas de estimación (*rating scales*) para evaluar la socialización de niños y adolescentes (de seis a quince años) en ambientes escolares y extraescolares. Puede ser cumplimentada por profesores (BAS-1) o padres (BAS-2) y llena un vacío importante en la evaluación psicológica infantil y juvenil. Ambas versiones son equivalentes en siete de sus ocho escalas; cambian sólo algunos términos para adecuar el texto al ambiente específico (escolar o extraescolar). Sin embargo, los estudios se han realizado por separado; ninguna conclusión se ha extrapolado de una versión a otra. La utilización de la BAS puede resultar de provecho para el profesor, el psicólogo escolar, los padres y los psicólogos infantiles y de la familia; su pro-

yección en psicología educativa y clínica resulta evidente.

Los elementos de la batería (118 en BAS-1 y 114 en BAS-2) cumplen básicamente dos funciones:

a) lograr un perfil de socialización con siete escalas:

— cuatro de aspectos positivos/facilitadores:

- Li Liderazgo.
- Jv Jovialidad.
- Ss Sensibilidad social.
- Ra Respeto-autocontrol.

— tres de aspectos negativos/perturbadores/inhibidores:

At Agresividad-terquedad.

Ar Apatía-retraimiento.

An Ansiedad-timidez.

b) Obtener una apreciación global de la socialización, con una escala:

Cs Criterial-socialización.

Los elementos correspondientes de las escalas se presentan mezclados siguiendo la ordenación original de tipificación; sin embargo, en la Parte 1.^a se encuentran sólo los aspectos facilitadores, y en la Parte 2.^a los perturbadores. La escala Cs es la única, en BAS-1, que posee tanto elementos facilitadores como perturbadores; en BAS-2, los elementos de Cs se encuentran sólo en la Parte 2.^a, entre los aspectos perturbadores. En efecto, esta escala Cs es también la única que consta de elementos distintos en ambas versiones, mientras que las siete que constituyen el perfil básico de socialización son idénticas en ambas.

Las escalas básicas tienen su origen en estudios de factorización. A continuación se detalla su contenido y elementos.

Escalas de aspectos facilitadores:

1. *Liderazgo (Li)*, compuesta por 17 elementos; detecta aspectos de liderazgo en una connotación positiva, adaptativa y aglutinante. Una puntuación alta indica popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.
2. *Jovialidad (Jv)*, con 12 elementos; mide extraversión en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo. Las relaciones sociales se toman por el lado fácil y alegre de la vida para lograr una buena integración.
3. *Sensibilidad social (Ss)*, con 14 elementos; evalúa el grado de consideración y preocupación de la

persona hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados y postergados.

4. *Respeto-autocontrol (Ra)*, con 18 elementos; aprecia el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se valoran el sentido de responsabilidad y autoerótica y, en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales.

Escalas de aspectos perturbadores/inhibidores:

5. *Agresividad-terquedad (At)*, con 17 elementos; detecta varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y a veces francamente antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física. Además, se relaciona con la hiperactividad motriz, aunque ésta no aparezca suficientemente recogida.
6. *Apatía-retraimiento (Ar)*, con 19 elementos; aprecia el retraimiento social, la introversión y, en casos extremos, un claro aislamiento; hay otros contenidos relacionados con éstos: la torpeza, la falta de energía e iniciativa (apatía) y, en grados extremos, la depresividad en su vertiente asténica.
7. *Ansiedad-timidez (An)*, con 12 elementos; mide varios aspectos relacionados con la ansiedad (miedo, nerviosismo) y relacionados con la timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales.

Escala Criterial-socialización (Cs), con 15 elementos; ofrece una visión global del grado de adaptación social del sujeto según el juicio de los mayores (profesores o padres); ha sido validada en cada versión mediante análisis correlacionales con ese criterio; en BAS-1 intervienen elementos facilitadores y perturbadores, y en BAS-2 sólo estos últimos. Como no poseen ninguna afinidad estructural, no parece recomendable intentar una interpretación más detallada de su contenido.

1.4. MATERIAL PARA LA APLICACION

Aparte del presente Manual (con las bases teóricas, descripción, norma de aplicación e interpretación y fundamentación estadística), es necesario el material siguiente:

— Cuadernillo (uno para cada versión, BAS-1 ó BAS-2).

— Hoja de respuestas (común para ambas versiones).

— Plantillas de corrección (comunes para ambas versiones).

2. Normas de aplicación y corrección

2.1. INSTRUCCIONES PARA LA APLICACION

Las instrucciones se encuentran impresas en la portada del Cuadernillo, y son muy similares en ambas versiones (BAS-1 y BAS-2). En el caso de BAS-1 se enfatiza el hecho de que el profesor está en condiciones de responder a todas las cuestiones que se formulan, pues se trata de comportamientos accesibles a su observación continua de los alumnos. Este requisito es necesario para cumplimentar la prueba (que profesor y alumnos hayan convivido un tiempo suficiente) y esto es más importante en la segunda etapa de EGB, donde el contacto profesor-alumno es más esporádico. De ahí que no se recomiende el uso de BAS-1 antes de las seis a ocho semanas de comenzado el curso académico. Esta exigencia es innecesaria en el caso de los padres (BAS-2).

Las instrucciones incluyen también otros aspectos que son comunes para ambas versiones. En primer lugar, se insiste en que los instrumentos se cumplimenten teniendo en cuenta la *conducta observable* y que ésta sea "la que determine la contestación". En efecto, hay un intento de acercar los elementos a una formulación conductual, aunque, a veces, se recurre a

conceptos, constructos o inferencias. En segundo lugar, se sugiere que cuando haya dudas a causa de cambios con el tiempo en el comportamiento del sujeto, se decida por aquella alternativa que represente su conducta más actual.

Durante la aplicación no es necesaria la presencia del psicólogo, aunque, sobre todo en el caso de los padres (menos familiarizados con pruebas de este tipo), es conveniente cerciorarse de que las instrucciones han sido comprendidas adecuadamente.

No existe tiempo límite en la aplicación, y las contestaciones se deben anotar en la Hoja de respuestas. Al recogerlas hay que comprobar si se han contestado todos los elementos y si se han anotado correctamente los datos de identificación (1). En el caso de BAS-2, la Parte 1.^a sólo tiene 61 elementos y, naturalmente, deben quedar en blanco los espacios destinados a las cuestiones 62 a 65 que sí existen en BAS-1. Conviene que el examinador advierta de este detalle a los padres en el momento de darles las instrucciones para cumplimentar la prueba.

2.2. NORMAS DE CORRECCION Y PUNTUACION

Las puntuaciones directas de las ocho escalas de la BAS pueden obtenerse con la ayuda de las cuatro plantillas de corrección, comunes para ambas versiones; estas plantillas son las siguientes:

— 1.^a, escalas Li y At.

- 2.^a, escalas Jv y Ar.
- 3.^a, escalas Ss y Cs.
- 4.^a, escalas Ra y An.

El corrector debe poner especial atención, porque, para no aumentar el número de las plantillas, en éstas

(1) Circunstancias excepcionales pueden obligar a aceptar Hojas con algún elemento no contestado; se comete un error menor si esa cuestión se contesta con la alternativa C ("Frecuentemente") en Parte 1.^a, o B ("Alguna vez") en Parte 2.^a, alternativas de respuesta que se añaden a las respectivas medias en las muestras estudiadas. Esto es únicamente una solución imperfecta y de compromiso; deben rechazarse las aplicaciones que no tengan una respuesta a la práctica totalidad de los elementos.

Se ha seguido el orden con que se presentan las escalas en el resto del Manual y en el margen derecho de la Hoja de respuestas.

En cada escala, la puntuación directa es la suma de puntos logrados en sus elementos; cada uno de éstos se puntúa haciendo que las alternativas de respuesta reciban los siguientes puntos: A=0, B=1, C=2 y D=3. Las plantillas sólo dejan ver las alternativas B, C y D, y encima de los recuadros transparentes se han anotado los valores 1, 2 y 3.

La plantilla se colocará sobre la Hoja, de modo que coincidan los recuadros existentes en Hoja y Plantilla. A continuación, se procederá a ir sumando los puntos obtenidos por las respuestas del sujeto que apartezcan por los recuadros transparentes. Una vez obtenida esa suma en la mitad izquierda de la primera plantilla (escala Li), se anotará el resultado en la primera casilla del margen derecho de la Hoja. Este proceso se repetirá con la mitad derecha de la plantilla (escala Ai) y su resultado se anotará en la casilla correspondiente (quinta de la columna del margen). De igual manera se procederá con el resto de las plantillas y escalas.

Sólo existe una variación en el proceso anterior; se refiere a la escala Cs, la única que, estando orientada hacia el polo positivo (facilitador) de la socialización, contiene elementos negativos (perturbadores); para mantener ese sentido positivo, los elementos de tipo perturbador se puntúan de forma invertida (A=3, B=2, C=1 y D=0), y en la tipificación se tuvo siempre en cuenta esta variación. Sin embargo, para facilitar la tarea del corrector todos los elementos de Cs se puntúan según la norma general y luego se utiliza la formulación que viene indicada en el margen inferior de la Hoja; es la siguiente:

- a) En BAS-1, $Cs = 21 +$ (puntos en Parte 1.^a) - (puntos en Parte 2.^a).

- b) En BAS-2, $Cs = 45 -$ (puntos en Parte 2.^a).

Por tanto, en el caso de Cs, plantilla 3.^a, el corrector debe atender a la versión aplicada:

- a) Si ha sido BAS-1, debe utilizar los recuadros transparentes marcados con línea de trazos; primero sumará los puntos obtenidos en los elementos existentes en la Parte 1.^a (zona separada también por una línea vertical de trazos) y su suma se anotará en el espacio destinado a ella en la primera fórmula del margen inferior de la Hoja; luego sumará los puntos obtenidos en los elementos existentes en la Parte 2.^a (los recuadrados con línea de trazos, aunque estén recuadrados también con una línea continua) y su suma se anotará en el segundo espacio de la fórmula anterior; finalmente, resolverá esta fórmula y anotará el resultado en la última casilla del margen derecho de la Hoja.
- b) Si se ha aplicado BAS-2, debe utilizar los recuadros transparentes marcados con línea continua y existentes sólo en la Parte 2.^a; primero sumará los puntos obtenidos en esos elementos (aunque también estén recuadrados con línea de trazos) y su suma se anotará en el espacio destinado a ella en la segunda fórmula del margen inferior de la Hoja; luego resolverá esta fórmula y anotará el resultado en la última casilla del margen derecho de la Hoja.

Una vez terminada la corrección y anotadas las puntuaciones directas en el margen derecho de la Hoja de respuestas, puede procederse a su interpretación transformándolas en puntuaciones derivadas (centiles), elaborar el perfil y sacar las conclusiones pertinentes del mismo. En el capítulo 4 de este Manual se incluyen las instrucciones correspondientes y los baremos obtenidos en la tipificación.

3. Estudios psicométricos

La BAS ha sido estudiada con distintas muestras (según la versión y el tipo de análisis). La especificación de los grupos normativos y los criterios de su composición puede encontrarse en el capítulo 4. Los análisis no

fueron realizados, naturalmente, con la totalidad de estas muestras y, a veces, se recurrió a submuestras especiales que no fueron incluidas en la tipificación (a lo cual se aludirá en el apartado correspondiente).

3.1. ANALISIS ESTRUCTURALES

Las escalas de socialización de la BAS son el fruto de sucesivos análisis estructurales sobre las versiones anteriores (ESE) y actuales (BAS); aunque en este capítulo sólo se recogen los resultados de las últimas, el lector puede encontrar datos comparativos con las anteriores en otras publicaciones (Silva y otros, 1975a, 1975b, 1977, 1981, 1982).

Entre las características métricas de los elementos de BAS hay que destacar:

- a) Las distribuciones de las frecuencias de las alternativas de respuesta de los elementos facilitadores de la socialización se polarizan más en las respuestas B ("Alguna vez") y C ("Frecuentemente"), mientras que en los elementos perturbadores esto se da en A ("Nunca") y B ("Alguna vez"). Lo cual se traduce en que las escalas facilitadoras sean más simétricas y normales que las escalas perturbadoras y que la asimetría de éstas puede afectar a los análisis estadísticos. Esta polarización hacia lo positivo en los facilitadores y hacia lo negativo en los perturbadores aparece en BAS-1 y en BAS-2.
- b) Con una mayor acentuación en BAS-1 que en BAS-2, la matriz de intercorrelaciones de los elementos facilitadores es más significativa que la correspondiente a los elementos perturbadores, lo cual hace suponer que las escalas que se derivan tendrán, en general, más correlación entre sí en el primer caso que en el segundo.

La estructura de BAS se determinó estrictamente mediante el análisis factorial; se eligió la rotación varimax sobre componentes principales para dispersar al máximo la varianza en escalas que tuviesen un mínimo posible de redundancia. Aquí se comentan solamente los análisis con las muestras totales, y no con submuestras por curso o sexo, pues en éstas las diferencias son tan leves que carecen de verdadera importancia práctica (Silva, Martorell y Pelechano, 1981).

En la tabla 1 se resumen los resultados de sucesivos análisis factoriales que han definido la estructura de la BAS, desde una versión anterior (ESE) hasta las definitivas actuales. Los elementos se han agrupado por escalas (con su numeración en BAS-1 y BAS-2), y las saturaciones (en centésimas, sin cero ni coma decimales) encontradas en los análisis y muestras siguientes:

- I: Escalas ESE con la muestra A de 2.056 niños valencianos y canarios (2).
- II: BAS-1 con la muestra B de 1.630 niños de la tipificación actual y en un análisis conjunto de elementos facilitadores y perturbadores.
- III: BAS-1, igual muestra, pero separando en el análisis la Parte 1.^a (facilitadora) de la Parte 2 (perturbadora).
- IV: BAS-2 con la muestra C de 303 niños de la tipificación actual.

(2) El guión señala un elemento no existente en ESE, principalmente en la escala Ar, construida expresamente para las versiones actuales de BAS.

TABLA 1
Resumen de los resultados factoriales (saturaciones)

ELEMENTO BAS-1 - BAS-2		A I	B II	B III	C IV	ELEMENTO BAS-1 - BAS-2		A I	B II	B III	C IV
LIDERAZGO						RESPECTO-AUTOCONTROL (Cont.)					
5	5	67	64	60	45	38	35	74	55	55	51
6	6	76	71	71	52	46	43	63	57	56	47
14	13	75	74	72	58	51	48	65	60	59	43
17	16	—	60	58	50	54	50	64	61	60	52
20	19	63	64	62	43	58	54	69	68	72	56
24	23	62	61	58	40	59	55	61	65	63	33
30	27	61	64	59	44	AGRESIVIDAD-TERQUEDAD					
35	32	—	65	73	47	67	63	57	55	58	48
37	34	—	64	61	47	68	64	55	51	60	46
40	37	66	69	64	31	69	65	71	50	56	60
43	40	62	66	74	49	70	66	72	74	77	45
44	41	58	60	64	35	74	70	67	66	71	56
45	42	70	71	70	63	75	71	68	55	61	52
57	53	62	62	67	27	78	74	65	61	64	41
62	58	78	75	76	57	81	77	58	70	71	49
64	60	67	66	64	53	84	81	73	63	70	64
65	61	74	70	71	49	86	83	66	64	69	60
JOVIALIDAD						93	90	77	73	78	57
2	2	43	61	63	50	97	94	72	76	80	54
3	3	53	55	58	57	100	97	57	72	73	48
4	4	73	50	62	46	102	99	80	80	82	50
29	26	56	34	60	61	103	100	78	79	81	53
33	30	55	33	45	58	109	105	67	67	77	50
39	36	44	33	53	48	115	111	69	61	62	43
49	46	66	56	69	66	APATÍA-RETRAIMIENTO					
50	47	58	39	57	44	66	62	—	60	53	30
53	49	45	36	44	29	72	68	—	74	63	40
55	51	49	48	60	60	76	72	—	71	58	46
56	52	40	61	62	49	79	75	—	64	52	29
61	57	21	35	35	34	80	76	—	76	62	43
SENSIBILIDAD SOCIAL						82	78	—	75	71	41
7	7	—	35	44	37	91	88	—	70	68	50
10	9	47	34	46	30	94	91	—	72	64	56
13	12	53	37	45	37	96	93	—	68	69	50
16	15	—	51	59	47	98	95	—	64	68	50
18	17	—	52	50	32	99	96	—	64	58	49
28	25	61	48	58	32	101	98	76	—	72	34
31	28	48	47	56	53	104	101	—	65	70	54
36	33	—	46	48	29	105	102	—	65	67	51
41	38	63	58	59	40	108	104	76	72	80	62
42	39	44	49	55	37	112	107	—	65	67	46
47	44	49	—	60	51	113	108	—	73	61	41
48	45	42	45	55	60	117	113	—	70	62	42
60	56	47	41	48	38	118	114	73	57	61	33
63	59	57	54	59	50	ANSIEDAD-TIMIDEZ					
RESPECTO-AUTOCONTROL						71	67	74	49	54	52
1	1	71	50	69	41	73	69	60	33	40	60
8	8	—	65	69	54	83	80	54	42	46	30
11	10	67	59	65	58	85	82	68	62	65	55
12	11	—	61	66	52	87	84	—	43	42	26
15	14	63	61	62	56	88	85	68	46	51	30
19	18	68	58	64	54	89	86	69	53	60	56
21	20	63	62	67	56	90	87	63	50	57	47
22	21	65	63	66	48	92	89	—	42	53	14
23	22	70	65	71	51	106	103	—	33	42	18
26	24	78	69	74	67	114	109	—	62	64	56
32	29	—	63	68	56	116	112	59	58	59	41
34	31	69	56	57	42						

Los resultados de los análisis II y III son muy similares y el análisis conjunto no determina diferencias en la naturaleza y estructura de las escalas (3). Ha sido el análisis de la matriz II la que determinó los elementos definitivos de cada escala, atendiendo a las saturaciones encontradas. El número de elementos de cada una fue considerado de manera distinta: a) se procuró que su conjunto constituyese un núcleo psicológico significativo suficientemente representado, y b) se atendió al diferente peso (varianza común) con que la escala estaba representada en la matriz total.

Los resultados de BAS-2 reproducen muy bien (y sin necesidad de rotaciones de máxima similitud), los de BAS-1. En efecto, la estructura de dimensiones y, por tanto, de escalas de socialización, aparece similar en el caso de evaluadores-profesores y evaluadores-padres. Sin embargo, la visión de BAS-2 es más diferenciadora, y esto determina que los factores aparezcan a veces subdivididos en núcleos significativos menores. Para llegar a los resultados de la columna IV se ha recurrido a la matriz factorial con un punto crítico de factores con valor propio igual o superior a 3 (4), mientras que en los demás casos el criterio fue el valor 1. Con ello, los elementos se han aglutinado suficientemente. Debe subrayarse que esta manipulación de los datos no constituye una lesión, pues se logra el objetivo buscado: observar si la pauta de covariación de los datos con padres es similar a la obtenida con profesores. La respuesta es, sin duda, afirmativa. Por otra parte, los factores más moleculares obtenidos con padres no aparecían, al menos con las escalas y datos presentes, recomendables para un uso práctico (escasa representatividad en términos de elementos).

En la tabla 1 se aprecia también, en términos factoriales, la gran estabilidad de las escalas de un análisis

a otro (I a II) y la generalización de la validez (IV). Se asegura con ello una alta permanencia, consistencia y campo de aplicación.

Aunque las escalas han tenido su origen en factores ortogonales, resulta importante averiguar sus relaciones como tales escalas (en una puntuación aditiva simple), y con ello lograr una visión global de su estructura. Las siete escalas de BAS-1 y BAS-2 han sido sometidas a un análisis factorial de componentes principales y rotación varimax. La tabla 2 presenta las saturaciones y communalidades (h^2) en centésimas, así como los porcentajes de varianza (V %). En ambas versiones los factores son muy similares:

- I. Aglutina las escalas Li+Jv+Ss.
- II. Reune Ar+An.
- III. Se define como At-Ra.

En estas tres grandes dimensiones de la socialización se vuelven a encontrar los "problemas de conducta" (sentido negativo/perturbador del factor III) y los "problemas de personalidad" (II), detectados en las principales investigaciones en este área y núcleo de la llamada teoría bifactorial. Pero surge también otra dimensión, lógicamente no detectada en esta teoría, por centrarse en aspectos perturbadores e inhibidores de la socialización; se trata de una dimensión básicamente prosocial donde aparece en primer plano lo relacionado con "empatía". Pero, ¿cuál es la significación psicológica de una carencia de este factor? Varias hipótesis son posibles y plausibles; la cuestión queda planteada y su respuesta significará una importante revisión de la teoría bifactorial y, en general, un cuadro más completo de la estructura de la socialización en las edades estudiadas.

TABLA 2
Análisis factorial de las escalas BAS

ESCALAS	BAS-1 (N=1.630)				BAS-2 (N=303)			
	I	II	III	h^2	I	II	III	h^2
Li	87	-28	00	83	61	-26	-04	44
Jv	73	-44	-09	74	65	-28	-03	49
Ss	38	03	-24	83	76	04	-28	65
Ra	44	14	-81	87	41	05	-69	64
At	07	10	95	91	02	23	80	68
Ar	-30	87	13	86	-22	82	11	74
An	-08	90	-05	82	-11	66	06	45
V %	33,7	26,7	23,4	83,8	33,2	14,0	11,3	58,5

(3) Esto puede estar determinado por la presentación misma de los elementos separando en dos Partes los elementos facilitadores y perturbadores.

(4) La única excepción es la escala Ss, que en el análisis con la versión definitiva aparece con valor crítico de 2.

TABLA 4

Correlaciones entre las escalas BAS y la edad y el curso

ESCALAS	EDAD				CURSO			
	BAS-1		BAS-2		BAS-1		BAS-2	
	1. ^a apl.	2. ^a apl.	1. ^a apl.	2. ^a apl.	1. ^a apl.	2. ^a apl.	1. ^a apl.	2. ^a apl.
Li	-07	-25	-01	-14	-03	-22	00	-14
Jv	01	-11	-19	-33	05	-08	-20	-34
Ss	08	-18	-05	-01	10	-15	-05	-01
Ra	02	00	07	15	03	02	08	14
At	01	-04	-04	-10	00	-06	-06	-10
Ar	11	15	27	32	10	13	27	33
An	15	12	09	09	15	10	09	11
Cs	-06	-21	-13	-08	-03	-19	-11	-07

TABLA 5

Diferencias intersexos en las escalas BAS

ESCALAS	BAS-1 (N=1.630)								BAS-2 (N=617)	
	1. ^o	2. ^o	3. ^o	4. ^o	5. ^o	6. ^o	7. ^o	8. ^o	1. ^o -4. ^o	5. ^o -8. ^o
Li	V	V	—	—	—	—	M	V	—	—
Jv	V	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ss	V	—	—	—	—	—	—	—	M	M
Ra	—	—	M	M	M	M	M	M	M	M
At	V	V	V	—	V	V	V	V	—	—
Ar	M	V	—	—	—	V	V	V	—	—
An	M	—	M	M	M	—	M	—	—	—
Cs	—	—	M	—	M	M	M	—	—	—

El examen de las distribuciones por curso y sexo no muestra diferencias importantes ni efectos curvilineos que puedan haber afectado a los índices de correlación producto-momentos. Sin embargo, se detectan algunas variaciones en el sentido de las curvas y, a falta de una explicación y más estudios, se han construido dos grupos de baremos: 1.^o a 4.^o de EGB y 5.^o a 8.^o de ECB.

Separando todos los cursos en BAS-1 (pues la muestra es mayor) y agrupándolos en BAS-2, se ha analizado la influencia del sexo. La tabla 5 resume los resultados, indicando con una letra (V/M) la puntuación superior de uno u otro sexo. Llama la atención el que los profesores perciben más diferencias intersexos que los padres: más del 50 % de las comparaciones son significativas en BAS-1, y sólo un 25 %

en BAS-2. Además, su naturaleza es distinta: en BAS-1 se concentran en los aspectos perturbadores, y en BAS-2 en los facilitadores. Atendiendo a las dimensiones factoriales de la tabla 2, el factor I (Li+Jv+Ss) parece poco sensible a las diferencias intersexos, en el II (Ar+An) los varones son más retraídos y las mujeres más ansiosas, y en el III (At—Ra) parecen destacar los varones (pues, aunque en la tabla 5, aparece M en la escala Ra, ésta es negativa en este factor III). En Cs, como era de esperar, superan las mujeres. En BAS-2 sólo hay una diferencia consistente en Ss y en Ra (a favor de las mujeres). El denominador común de análisis es que las mujeres presentan (excepto en At) una mejor socialización, pero no hay modificaciones sistemáticas con el paso de los años/cursos. De ahí que se haya tomado el sexo como primer criterio diferenciador en la construcción de los baremos.

3.3. FIABILIDAD

La fiabilidad o consistencia en la medida es una de las características importantes de una prueba. Este estadístico indica la precisión (consistencia o estabilidad) de las medidas, es decir, el grado en que están libres de errores casuales o aleatorios. Así, por ejemplo, un coeficiente de 0,90 indica que, en la muestra y condiciones fijadas, el 90 por 100 de la varianza de las puntuaciones se debe a la auténtica medida, y sólo el 10 por 100 a errores aleatorios.

En ambas versiones de BAS se han calculado coeficientes de consistencia interna, estabilidad temporal y de convergencia entre evaluadores (aunque estos últimos serán presentados en el apartado de "Análisis de convergencias"). La tabla 6 reproduce (en centésimas) los coeficientes de consistencia interna alfa de BAS-1 (N=1.630) y de BAS-2 (N=303); los índices son satisfactorios para un instrumento de este tipo y algo más altos en BAS-1, cuyos escalas tienen un origen inmediato factorial; la única escala no factorial, Cs, obtiene un índice algo más bajo, pero muy aceptable y superior a los normales en estas medidas.

La estabilidad temporal fue calculada como correlación test-retest con un intervalo de cinco meses en BAS-1 (N=131) y de cuatro meses en BAS-2 (N=303); los resultados (en centésimas) se encuentran en la tabla 7.

La estabilidad temporal se ve afectada por la variabilidad y media del grupo estudiado; se han calculado estos estadísticos en test y retest sobre las muestras citadas y se ha observado: a) en BAS-1 hay variaciones en cinco escalas (Jv, Ra, Ar, An y Cs) hacia una peor socialización, en sentido contrario en Li, y sólo dos (Ss y At) mantienen sus promedios; b) en BAS-2 sólo aparece una diferencia significativa (en Jv la puntuación mejora en el retest). Esto parece lógico; los profesores conviven con los sujetos sólo un curso y su percepción puede variar significativamente en varios meses; para los padres se trata sólo de unos meses en una convivencia de años. Habrá que tener estos en cuenta en estudios longitudinales, donde la BAS sólo ha hecho incursiones muy esporádicas.

TABLA 6

Consistencia interna alfa de las escalas BAS

VERSIÓN	Li	Jv	Ss	Ra	At	Ar	An	Cs
BAS-1	94	88	90	93	94	99	87	88
BAS-2	83	80	82	86	84	83	82	79

TABLA 7

Fiabilidad test-retest de las escalas BAS

VERSIÓN	Li	Jv	Ss	Ra	At	Ar	An	Cs
BAS-1	68	55	51	63	67	63	52	80
BAS-2	58	55	54	61	67	70	66	69

3.4. SOCIALIZACION Y PERSONALIDAD/INTELIGENCIA/RENDIMIENTO

En este apartado la BAS se pone en relación con variables clásicamente consideradas en la validación de constructo de los instrumentos. Personalidad e inteligencia pueden aclarar la red nomológica de los constructos implicados, y la BAS puede completar una visión más estructural y multivariada del rendimiento académico con un área de relaciones no exploradas en otras investigaciones.

A) Personalidad

Este tipo de análisis ha sido, por desgracia, aún muy escaso, aunque se tienen datos de interés. En un curso de segunda etapa de EGB (N=30) se aplicó el Cuestionario de personalidad EPQ-J junto a una versión autoaplicable reducida de la BAS. Los índices de correlación se encuentran (en centésimas) en la tabla 8;

se han señalado con un asterisco los estadísticamente significativos.

Los resultados son coherentes con los esperados:

- Neuroticismo tiene relación significativa con An (que tiene conductas de tipo ansioso).
- Extraversión se relaciona con Jv (con conductas de sociabilidad).
- P, Dureza (y no psicoticismo en el sentido clínico) covaria con Ra, Ar y, sobre todo, At. La escala P apunta a lo que se ha denominado "problemas de conducta" (Eysenck y Eysenck, 1981), y ésta es el conjunto At-Ra de nuestros análisis; según los autores, P también está relacionada con despreocupación y apartamiento de los demás (esquizofrenia).

TABLA 8

Relaciones entre personalidad y las escalas BAS

ESCALAS	PERSONALIDAD				
	N	E	P	S	Ca
Li	-.05	.29	.08	.00	.08
Jv	-.17	.45*	-.14	-.13	-.15
Ss	.12	-.02	.01	-.20	-.20
Ra	-.14	.01	-.39*	.00	-.21
At	-.22	.12	.50*	.46*	.21
Ar	-.04	-.08	.35*	-.19	.19
An	.37*	-.19	.28	.04	.31

La escala Ca (Conducta antisocial), mixta en su contenido, dispersa sus correlaciones no significativas de forma también esperada: con aspectos neuróticos (An),

de insensibilidad social (-Ss) y de dureza. Finalmente, la única relación significativa de Ss aparece en At, interesante resultado que deberá ser explorado con mayor profundidad.

5) Inteligencia

Sus relaciones con la BAS se han analizado de dos modos: a) con una estimación (5 categorías) del nivel intelectual de los sujetos dada por profesores y padres; b) con pruebas psicométricas: la Escala de Madurez Mental de Columbia (CMMS) y el Raven Especial en 1.º-5.º de EGB, y las Aptitudes Mentales Primarias (PMA) y el Raven General en 6.º-8.º de EGB. La tabla 9 presenta en centésimas los índices resultantes, de la correlación promedio de las pruebas psicométricas (última columna) y de las escalas BAS (última fila).

Atendiendo a estos últimos promedios, se destaca que es mayor la relación inteligencia-BAS en las estimaciones de los profesores (0,39) que en las pruebas (0,19), siendo menor (0,18) la estimación de los padres. Puede influir tanto un concepto distinto de inteligencia o una focalización sobre distintos aspectos, como un cierto grado de contaminación (en las estimaciones de socialización e inteligencia de los profesores). A pesar de ello, hay un perfil similar entre las estimaciones de los profesores y las pruebas psicométricas; en ambos casos la mayor relación es con Li (también en estimaciones de padres) y es superior en los aspectos facilitadores de BAS. Es una excepción la escala Cs, que presenta una relación alta (0,56) con los profesores (BAS-1) y baja con los padres (BAS-2) y con las pruebas psicométricas.

En cuanto a los tests se observan tendencias similares: a) la relación inteligencia-socialización es mayor en la primera etapa de EGB, y luego ambas hacen más independientes; b) las relaciones más significativas se encuentran en las escalas facilitadoras.

TABLA 9

Relaciones entre escalas BAS y nivel intelectual

BAS ESCALAS	ESTIMACIONES		1.º-5.º EGB		6.º-8.º EGB		r (tests)
	Profesores (N=1.630)	Padres (N=303)	CMMS (N=112)	Raven esp. (N=112)	PMA (N=150)	Raven gral. (N=150)	
Li	60	34	49	25	34	21	34
Jv	33	01	08	09	07	02	07
Ss	38	12	37	31	06	09	25
Ra	33	15	40	28	14	19	27
At	-12	-12	05	13	02	09	08
Ar	-30	-11	06	06	08	10	08
An	-23	-10	12	05	06	02	07
Cs	56	24	12	14	16	15	14
r	39	18	27	19	15	13	19

BAS (lo perturbador no parece afectar a lo intelectual, hay bastante independencia); c) entre los aspectos facilitadores, Jv no muestra relación significativa, Ss y Ra (sobre todo en la primera etapa de EGB) presentan una relación moderada, y Li es la que tiene mayor vinculación intelectual (0,34 como promedio); d) la relación con Cs es muy escasa.

En resumen, la relación de BAS con inteligencia es escasa, diferenciada y decreciente, así como esperable según los contenidos de sus escalas; sin duda viene a apoyar la validez de constructo de la BAS.

C) Rendimiento

Las relaciones entre BAS y el rendimiento académico se han estudiado con tres tipos de análisis:

1. *Convergencia simple*.—La tabla 10 reproduce (en centésimas) las relaciones entre la estimación convergente del rendimiento global dado por 303 profesores y las escalas de BAS-1 y BAS-2 aplicadas en dos ocasiones. Naturalmente, son ma-

TABLA 10

Relaciones entre BAS y rendimiento académico global

ESCALAS	BAS-1		BAS-2	
	1.ª apl.	2.ª apl.	1.ª apl.	2.ª apl.
Li	47	48	23	10
Jv	21	27	09	-01
Ss	28	35	05	05
Ra	30	32	04	12
At	-22	-21	-20	-19
Ar	-20	-20	-15	-10
An	-06	-15	-05	-06
Cs	48	47	28	25
$\bar{r}$	27	30	14	10

yores en BAS-1; aunque las de BAS-2 (padres) están en la dirección esperada, tienen poco interés y sólo destaca el índice moderado-bajo de Cs. En BAS-1 destacan las escalas Li y Cs, y sólo son insignificantes en la escala An; los aspectos facilitadores de la socialización presentan mayores relaciones que los inhibidores de la misma.

2. *Convergencia múltiple*.—Las relaciones encontradas en BAS-1, aconsejó utilizar el análisis de correlación múltiple, "paso a paso", entre las siete escalas básicas de BAS y el rendimiento; limitando la aceptación de variables a un aumento de 0,01, con tres de ellas se alcanza una R de 0,62 (N=1.630) y la siguiente ecuación de regresión:

$$\text{Rend} = 2,923 + 0,107 (\text{Li}) + 0,051 (\text{Ra}) - 0,042 (\text{Ss}).$$

3. *Predicción múltiple*.—También con BAS-1, se midió la predicción de las escalas sobre el rendimiento (más allá de una convergencia de estimaciones) y medido éste en forma de media de las calificaciones anuales del ERPA. Tomando como control la regresión múltiple convergente entre 1.ª y 2.ª aplicación y el rendimiento ERPA, en una muestra de 237 alumnos se hizo la predicción a dos meses (entre 2.ª aplicación y ERPA) y a siete meses (entre 1.ª aplicación y ERPA). Los resultados fueron:

$$\begin{aligned} R \text{ convergente} & \dots \dots \dots 0,77 \text{ y } 0,73 \\ R \text{ a dos meses} & \dots \dots \dots 0,58 \\ R \text{ a siete meses} & \dots \dots \dots 0,57 \end{aligned}$$

Hay un descenso significativo comprensible entre el resultado convergente y el predictivo, pero éste es aceptable y muestra estabilidad en un amplio intervalo de tiempo. En general, todas las relaciones presentadas en este apartado son moderadas, pero importantes, entre la socialización y el rendimiento escolar. Las dimensiones de la socialización deben ser tenidas en cuenta en los estudios de predicción del rendimiento y en la comprensión de la complejidad de éste.

3.5. ANALISIS DE VALIDEZ CRITERIAL

Se ha estudiado en dos áreas: mediante un variable criterio (la adaptación social) y con unos grupos de criterio.

Estimación de la adaptación social

Previamente, en las escalas ESE, se compararon 160 alumnos "mejor" y 160 "peor" socializados de 32

aulas (4 de cada curso EGB), y las diferencias intergrupos eran muy significativas; en centiles, la media de las diferencias fue de 50 unidades en el test y 49 en el retest en las escalas básicas, y de 71 y 66, respectivamente, en las dos escalas Cs existentes (una con elementos facilitadores y otra con aspectos perturbadores).

En las escalas BAS, en la Hoja de respuestas, el

evaluador indicó el grado de "adaptación social" escolar (BAS-1) o familiar (BAS-2) en una escala de cinco puntos (desde "muy inadaptado" a "muy bien adaptado"), lo cual permitió la discriminación de los elementos y la construcción de las escalas Cs. Las relaciones con este criterio se encuentran en la tabla 11 (N = 303 por grupo); en la base se dan las medias (en centésimas) de las relaciones con las escalas básicas.

El grado de las relaciones desciende de BAS-1 a BAS-2; en las escalas básicas, en Cs y en promedio $\bar{r}$; esto quizás sea debido a que el criterio (adaptación social) esté menos influido por las escalas BAS en el ambiente familiar. Se observa también que la adaptación escolar parece más determinada por aspectos facilitadores que por la ausencia de los inhibidores, aunque la escala Ar sigue siendo importante; en el ambiente familiar se invierte la preponderancia, y destaca la ausencia de los perturbadores (sobre todo la escala At). Atendiendo a las tres grandes dimensiones del análisis factorial de las escalas, la que agrupa "Li+Jv+Ss" es la más importante en el ambiente escolar, mientras que en el familiar destaca "At-Ra".

TABLA 11
Relaciones entre BAS y un criterio de adaptación

ESCALAS	BAS-1		BAS-2	
	1.ª apl.	2.ª apl.	1.ª apl.	2.ª apl.
Li	55	51	10	13
Jv	55	52	15	17
Ss	46	38	16	09
Ra	45	43	29	19
At	-26	-37	-32	-23
Ar	-48	-44	-24	-21
An	-22	-20	-04	-08
Cs	66	68	39	26
$\bar{r}$	44	42	21	17

Las elevadas relaciones de BAS-1 aconsejaron otro estudio más detallado; se reagruparon las categorías del criterio para realizar un análisis de varianza con los

TABLA 12
Estadísticos de BAS-1 en varios niveles de adaptación

ESCALAS	Nivel A		Nivel B		Nivel C		Nivel D	
	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x
Li	12,4	9,6	17,6	9,1	26,9	8,3	34,1	9,3
Jv	15,3	6,5	19,6	5,8	24,4	5,4	27,3	5,5
Ss	13,7	7,3	17,1	5,9	21,7	6,4	25,1	8,0
Ra	23,4	10,8	30,3	9,6	35,2	9,7	38,9	10,4
At	18,9	12,7	11,1	9,2	9,0	8,2	7,6	7,2
Ar	24,1	13,1	14,6	9,9	8,5	8,0	6,3	8,0
An	14,8	7,5	12,4	6,0	9,9	5,6	8,4	5,4
Cs	19,1	5,5	27,4	5,7	33,8	5,5	37,9	5,4

TABLA 13
Relaciones entre Cs y las escalas básicas de BAS

ESCALAS	BAS-1		BAS-2	
	1.ª apl.	2.ª apl.	1.ª apl.	2.ª apl.
Li	65	68	22	28
Jv	60	60	21	33
Ss	56	59	23	31
Ra	64	65	48	54
At	-40	-50	-80	-83
Ar	-49	-61	-54	-58
An	-17	-28	-35	-29
$\bar{r}$	53	57	45	49

siguientes niveles de adaptación social: A (N = 164, muy inadaptados + inadaptados), B (N = 723, adaptados), C (N = 536, bien adaptados), y D (N = 135, muy bien adaptados). Sus estadísticos ($\bar{X}$ = media, s_x = desviación típica) se encuentran en la tabla 12, y las razones F resultaron muy significativas, así como los índices "t" de comparación entre grupos sucesivos; se destaca la finura con que las escalas BAS gradúan sus puntuaciones según el nivel de adaptación.

Esta información puede completarse con las relaciones que recoge, en centésimas, la tabla 13, entre las escalas básicas y la Criterial-socialización (Cs) en ambas versiones; es de tipo moderado a alto, y mayor en BAS-1. El núcleo más destacado es "Li + Jv + Ss" en BAS-1, y "At-Ra" en BAS-2 (destacándose la escala At). En la base de la tabla se encuentran los promedios ($\bar{r}$).

pos de criterio

En estudios previos, con las escalas ESE, se compararon dos grupos, 241 sujetos "normales pedagógicos" (Np) con 241 "retrasados pedagógicos" (Rp), y en todas las escalas (excepto en Ra y An), los niños Np presentaban mejor socialización que los niños Rp; en Ra y An, la diferencia (a favor de Np) no resultó significativa (Silva y otros, 1977).

Para estudiar BAS-1 se tomaron 100 sujetos, homólogos por sexo y curso/edad, de cada uno de los grupos siguientes:

Np - Normales pedagógicos, en colegios generales y con un máximo de un año de retraso con respecto a la edad normal de escolarización.

Rp - Retrasados pedagógicos, en colegios generales y con un mínimo de dos años de retraso.

Cr - Cursos de recuperación, en colegios generales, pero en cursos especiales dentro del centro.

Dm - Deficientes mentales, en centros especiales.

Rf - Reformatorio, sujetos reclusos por mandato judicial para readaptación (6); este grupo sólo contenía 50 varones.

Se han obtenido muchos estadísticos, y la tabla 14 resume la media/variabilidad de las escalas; en la segunda parte de la misma se indica con signos los resultados de las comparaciones "t" de medias entre cada dos grupos: "+" señala la superioridad del primero y "-" la del segundo, un signo indica una diferencia significativa al 5 % y dos al 1 %.

La información contenida en la tabla 14 es muy rica y no puede comentarse con detalle. Se destaca la capacidad discriminativa de la BAS: el 76 % de los valores "t" son significativos. El grupo mejor socializado es Np, le siguen Rp y Cr, y, en un tercer plano (aunque por razones distintas) están los grupos Dm y Rf (con distinto perfil); en este último se observan especiales deficiencias en las escalas Ss, Ra, At y An (seguramente por su conexión con el factor de Neuroticismo o Inestabilidad); el perfil BAS de este grupo responde a los datos de la observación común y científica.

En términos de escalas, Ss es la más discriminativa (todas las diferencias son significativas) y le sigue Ra. Por el contrario, Jv (relacionada con Extraversión) parece mostrar mayor concentración en sus puntuaciones y resulta menos discriminativa.

TABLA 14

Estadísticos en BAS-1 y comparaciones ("t") de los grupos de criterio

Grupos	Li		Jv		Ss		Ra		At		Ar		An		Cs	
	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x
Np	24,8	10,9	22,6	6,2	20,2	7,3	34,5	10,8	10,5	9,7	12,3	10,4	10,6	5,6	31,3	7,6
Rp	17,3	11,2	21,1	7,2	16,5	7,8	28,4	10,8	12,8	10,7	12,8	11,7	9,6	5,8	26,3	8,0
Cr	20,2	11,1	20,2	7,0	18,5	7,9	26,1	12,1	15,6	12,3	10,4	10,0	9,1	5,9	27,6	8,2
Dm	12,1	9,8	18,1	7,2	11,8	7,3	21,8	10,2	14,1	11,3	18,5	13,1	11,2	6,0	24,1	7,8
Rf	19,1	8,9	20,1	6,6	13,9	6,9	23,6	8,9	20,6	10,4	13,5	10,6	13,8	5,8	24,8	6,4
Np-Rp	++		+		++		++		-						++	
Np-Cr	++		++		+		++		--				+		++	
Np-Dm	++		++		++		++		--		--				++	
Np-Rf	++		++		++		++		--				--		++	
Rp-Cr	-				-		+		-		+					
Rp-Dm	++		++		++		++				--		-		++	
Rp-Rf					++		++		--				--			
Cr-Dm	++		++		++		++				--		--		++	
Cr-Rf					++				--		--		--		++	
Dm-Rf	--		-		--				--		++		--			

3.6. ANALISIS DE CONVERGENCIAS

Tratan de medir el grado en que distintos evaluadores (que pueden conocer una gama diferente de conductas) convergen en sus estimaciones con la BAS; han sido los profesores y los padres. Pero también se ha

recurrido a otros evaluadores: compañeros y el propio sujeto (autoevaluación), en cuyo caso se han utilizado versiones resumidas de BAS (véase Silva y Martorell, 1982).

(6) Agradecemos al personal del centro correccional "Nuestra Señora de Uba" (San Sebastián) su colaboración.

a) **Estimaciones globales.**—Cuando ambos evaluadores (profesores y padres) estiman la *adaptación social*, los segundos (N=303) dan puntuaciones significativamente mayores ("p" de 7,63 en 1.ª aplicación y de 5,94 en 2.ª aplicación). En el caso de la estimación del *nivel intelectual* ambos evaluadores dan puntuaciones semejantes. En términos correlacionales, la existente entre las estimaciones de la adaptación social por parte de profesores y padres es de 0,20 y 0,17, respectivamente (N=303), y en las estimaciones del nivel intelectual es de 0,26 y 0,18. Ha podido influir que se haya considerado distinto contenido al estimar "adaptación al ambiente escolar" y "adaptación al ambiente familiar". De cualquier forma, parece que profesores y padres tienen marcos de referencia distintos al estimar estas variables, y de ahí su escasa convergencia.

b) **Estimaciones en las escalas BAS.**—En una muestra de 303 sujetos, con dos aplicaciones de la PAS, se compararon los estadísticos obtenidos y que recoge la tabla 15 (indicando las diferencias con los símbolos y sentido indicados para la tabla 14).

Como se ha visto anteriormente, los padres puntúan significativamente más alto, hacia una mejor socialización, sobre todo en la dimensión "Li+Jv+Ss"; At es la única escala, y sólo en la 1.ª aplicación, en que los profesores encuentran mejor socialización. Aunque en Cs la comparación sólo se ha hecho en términos de BAS-1, dada la elevada relación que tiene en BAS-2 con la escala At, se pueden esperar diferencias menores y un posible cambio de sentido.

En términos correlacionales, se ha podido observar una mayor gama de evaluadores: 118 sujetos de EGB fueron evaluados por profesores (Pr), (Pd), compañeros (Co) y por el mismo sujeto (Sj), más, 165 sujetos de 5.ª-8.ª de EGB fueron evaluados por dos profesores (Pr1 y Pr2), y otros 100 por padre (Pa) y la madre (Ma). Los índices de convergencia (en centésimas) por pareja de evaluadores se encuentran en la tabla 16, y su grado varía según la pareja estudiada; es mayor entre los dos profesores que (aunque resulte un poco paradójico) entre padre y madre, y menor entre padres y compañeros; la existente entre padres y profesores es una convergencia general baja. La matriz de datos no permite diferenciar la varianza de evaluadores y de situación de evaluación pero sugieren que el ambiente (colegio-familia) es más importante en la convergencia que el tipo de evaluador (adulto/niño, hetero/autoevaluación).

En cuanto a las escalas, el mayor grado de convergencia encontrado en las escalas At y Ra da a la dimensión que las une (At-Ra) una mayor generalización transevaluador/transituación. Le siguen en importancia las escalas de la dimensión "Ar+An", y, en tercer lugar, la que incluye "Li+Jv+Ss", siendo Jv la de menor convergencia. Estos resultados deben ser tenidos en cuenta en estudios de generalización, de evaluadores de situaciones o de ambos.

La convergencia de Cs sólo se ha podido estudiar en las parejas Pr1-Pr2 (0,59) y Pa-Ma (0,62), y los índices son satisfactorios.

Atendiendo a las exigencias de una "validez convergente y discriminante" (que una estrategia multimétodo puede dilucidar), sería necesario averiguar

TABLA 15

Comparación de estimaciones de profesores (BAS-1) y padres (BAS-2) en dos aplicaciones (7).

ESCALAS	1.ª aplicación					2.ª aplicación				
	BAS-1		BAS-2		"t"	BAS-1		BAS-2		"t"
	$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x		$\bar{X}$	s_x	$\bar{X}$	s_x	
Li	22,5	10,8	27,9	7,7	--	23,4	11,7	28,6	7,1	--
Jv	21,8	6,2	26,2	5,3	--	22,4	6,2	27,2	5,2	--
Ss	18,8	6,6	23,5	6,7	--	19,6	7,0	23,8	7,0	--
Ra	31,7	10,1	33,5	8,3	--	31,6	10,5	33,4	8,6	--
At	11,1	8,3	12,2	7,3	-	11,1	8,9	11,6	7,2	-
Ar	11,9	9,7	7,3	6,2	++	11,1	9,2	7,5	6,6	++
An	12,0	6,0	10,4	5,3	++	10,6	6,1	10,3	5,0	++
Cs (*)	30,4	6,9	31,8	5,7	--	30,2	7,5	32,1	4,6	--

(*) Se han comparado las puntuaciones según versión BAS-1.

(*) Comparados los resultados de 100 padres y 100 madres, no se han observado diferencias significativas.

TABLA 16

Relaciones inter-evaluadores en las escalas BAS

ESCALAS	Pr1-Pr2	Pr-Co	Pr-Pd	Pr-Sj	Co-Pd	Co-Sj	Pd-Sj	Pa-Ma	r
Li	69	43	20	45	22	35	38	59	44
Jv	59	15	13	24	-12	07	10	35	27
Ss	59	26	04	45	16	30	32	56	38
Ra	64	56	25	33	24	43	21	65	45
At	50	46	47	34	24	54	28	66	46
Ar	56	53	24	31	22	59	24	53	43
An	33	57	36	40	31	53	44	39	43
r	57	45	28	37	21	43	30	54	

si la varianza debida al rasgo (distintas dimensiones de BAS) supera a la varianza debida al método (distintos evaluadores), es decir, si la intrarrasgo (en cada dimensión estimada por distintos evaluadores) es mayor que la intramétodo (en las distintas dimensiones estimadas por un mismo evaluador). Esta lógica es aplicable si las dimensiones son independientes u ortogonales; pero en la BAS existen interrelaciones (lo cual ha permitido las dimensiones superiores "Li + Jv + Ss", "At - Ra" y "Ar + An"). Por esto, más que atender a convergencia y discriminación sin más, es aconsejable suponer que se darán grados de convergencia mayores en la comparación intraescalas, de tipo medio entre escalas de una misma dimensión, y menores entre escalas de distinta dimensión.

En esta línea, la tabla 17 resume las medias de correlaciones halladas en las comparaciones interevaluadores, con datos test y retest, según los tres tipos indicados al final del párrafo anterior: intraescalas, intradimensiones e interdimensiones, incluyendo en la base el promedio ($\bar{r}$) de las medias incluidas en cada colum-

na. Los resultados son elocuentes: se cumple el supuesto de gradación y se observa un descenso de izquierda a derecha de la tabla.

Para determinar si la varianza intradimensiones supera a la intramétodos (intraevaluadores), conviene presentar la información en forma de matrices multirrasgo-multimétodo, y las comparaciones Pr1-Pr2, Pr-Pd y Pa-Ma pueden servir para ello. Teniendo en cuenta la interrelación/independencia de las escalas apuntadas anteriormente, en un primer grupo se presentan las tres escalas con mayor saturación en las dimensiones superiores (Ss, At y An), y en un segundo grupo las que venían a continuación en esas mismas dimensiones (Li, Ra y Ar). En la tabla 18, cuyo contenido se ha reelaborado y resumido en la tabla 19, pueden encontrarse unos resultados muy satisfactorios, pues los índices monorrasgo-monoevaluador (de tipo consistencia interna) son altos, y bajos los índices multirrasgo-multimétodo; además, los resultados monorrasgo-multimétodo (varianza debida al rasgo) superan a los multirrasgo-monometodo (varianza debida al método o tipo de evaluación). Así,

TABLA 17

Índices medios en distintas agrupaciones de escalas y en diferentes parejas de evaluadores

Pareja	Apl.	N	Intraescalas	Intra-dimensiones	Inter-dimensiones
Pr1-Pr2	Test	165	57	40	27
Pr-Co	Test	418	28	19	12
Pr-Co	Retest	418	33	24	14
Pr-Sj	Test	173	31	22	16
Pr-Sj	Retest	173	28	22	16
Pr-Pd	Test	303	29	21	12
Pr-Pd	Retest	303	22	17	14
Pa-Ma	Test	100	54	28	16
r			37	25	16

TABLA 18

Matrices multirrasgo-multimétodo en estimaciones de profesores y padres

	Pr1			Pr2				Pr1			Pr2		
	Ss	At	An	Ss	At	An		Li	Ra	Ar	Li	Ra	Ar
Pr1 Ss	93	-43	-16	59	-36	-15	Pr1 Li	93	36	-46	69	32	-40
Pr1 At		93	09	-25	50	-19	Pr1 Ra		96	-25	34	64	-16
Pr1 An			87	-14	-02	33	Pr1 Ar			94	-41	-15	56
Pr2 Ss				90	-28	-24	Pr2 Li				93	47	-53
Pr2 At					93	-06	Pr2 Ra					96	-23
Pr2 An						87	Pr2 Ar						94
	Pr			Pd				Pr			Pd		
	Ss	At	An	Ss	At	An		Li	Ra	Ar	Li	Ra	Ar
Pr Ss	90	27	06	82	18	15	Pr Li	93	26	-52	33	-02	-47
Pr At		93	-26	-09	43	-06	Pr Ra		96	-10	04	26	-08
Pr An			87	-03	-08	37	Pr Ar			94	-25	-01	28
Pd Ss				80	-20	-05	Pd Li				83	26	-29
Pd At					84	19	Pd Ra					86	-10
Pd An						82	Pd Ar						83
	Ma			Pa				Ma			Pa		
	Ss	At	An	Ss	At	An		Li	Ra	Ar	Li	Ra	Ar
Ma Ss	82	-30	08	56	-19	-09	Ma Li	83	11	-22	59	04	-19
Ma At		84	13	-09	66	00	Ma Ra		86	01	-03	65	-32
Ma An			82	03	-01	39	Ma Ar			83	-20	12	53
Pa Ss				82	-35	-08	Pa Li				83	-02	-23
Pa At					84	24	Pa Ra					86	-07
Pa An						82	Pa Ar						83

TABLA 19

Resumen de validez convergente y discriminante de BAS

	Escala Ss, At y An			Escala Li, Ra y Ar		
	Pr1-Pr2	Pr-Pd	Ma-Pa	Pr1-Pr2	Pr-Pd	Ma-Pa
Monorrasgo-Monométodo	90	86	83	93	89	84
Monorrasgo-Multimétodo	49	33	55	63	29	59
Multirrasgo-Monométodo	24	23	22	40	29	14
Multirrasgo-Multimétodo	21	11	09	31	13	18

Las dimensiones BAS logran una entidad que supera la fuerte influencia homologadora de los distintos evaluadores.

* * *

Como complemento a éstos apartados sobre la calidad psicométrica de la BAS, y a modo de conclusiones, hay que añadir algunas consideraciones sobre la *validez de constructo*. Para demostrar ésta, no existe un único, o grupo prefijado de procedimientos; es preferible una lógica de procedimiento a un procedimiento en concreto, y esa lógica no es otra cosa que la de una comprobación de teorías en un enfoque hipotético-deductivo. Se trata de acumular evidencias a favor (o en contra) de la hipótesis en vez de recurrir a un índice único o a un experimento "crucial".

Con estas reflexiones en mente, las conclusiones que pueden sacarse respecto a la validez de constructo de la BAS son, en su conjunto, sin duda satisfactorias. Los análisis de tipo estructural y de contenido arrojan di-

mensiones estables y claras en su interpretación que se relacionan entre sí también de manera ordenada y esperable; la consistencia interna es suficiente en todos los casos, y también la estabilidad temporal se mueve en límites razonables. Las escalas se comportan en general como se deben comportar, ya sea que se recurra a análisis diferenciales o a análisis de validez criterial. En fin, las pruebas consideradas comúnmente más duras, en relación con la concordancia y entidad dimensional cuando se pasa de un evaluador a otro, se superan también con éxito. Y la mayoría de los resultados están avalados por estudios de validación cruzada que aseguran una estabilidad a la información. Las conclusiones en relación con la validez de constructo, como se acaba de recordar, provienen de un examen de la evidencia acumulada en pro y en contra desde muy distintos ángulos, y es algo que, en definitiva, queda a la apreciación de cada investigador. Sin embargo, se ha ofrecido información suficiente como para que este juicio sea provisionalmente positivo, a la espera, siempre, de mayor investigación y más datos a los cuales cada profesional puede contribuir.

4. Normas interpretativas

4.1. MUESTRA GENERAL DE TIPIFICACION

La BAS ha sido estudiada en distintas muestras de sujetos; la utilizada en la tipificación estaba compuesta por 2.171 en BAS-1 y por 617 en BAS-2, cuya especificación, por sexo y curso de EGB se recoge en la tabla 20.

La muestra de BAS-1 (56,70 % de varones) está distribuida en los cursos de EGB de manera bastante simétrica (con una media de 271 casos por curso); los sujetos fueron evaluados por 160 profesores (en un 46 % varones), con una media de 13 a 14 niños por profesor; proceden de dos regiones españolas: 1.645 (67,48 %) valencianos (principalmente de la provincia de Jaén (8)); y 706 (32,52 %) andaluces (de la provincia de Jaén (8)); en Jaén los 16 centros eran estatales, y los 46 valencianos eran estatales y privados (estos últimos representan un 23 % de la muestra de BAS-1).

El rango de edad varía de 6 a 15 (con una media aproximada de diez años). La zona de procedencia es mayoritariamente rural (con importante representación de las provincias de Jaén y Valencia). El nivel socioeconómico es, en general, medio-bajo.

En BAS-2 (con 303 casos en común con la muestra de BAS-1), hay un 55,27 % de varones. Se utilizaron 617 evaluadores (uno por sujeto: sus padres), y la distribución por cursos se ha agrupado en dos categorías, dado el tamaño menor de la muestra. La procedencia es únicamente valenciana, más urbana que la muestra anterior, pero de nivel socioeconómico similar. El 74 % de los sujetos estudiaba en centros estatales, y el 21 % en centros privados.

TABLA 20

Muestra de tipificación, por sexo y curso.

Curso \ Sexo	BAS-1								BAS-2	
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	1.º-4.º	5.º-8.º
Varón	214	138	124	117	194	196	155	93	187	154
Mujer	125	138	96	90	120	113	112	146	123	153
Total	339	276	220	207	314	309	267	239	310	307

(8) Agradecemos a Jesús Pérez González su mediación para obtener la muestra andaluza.

4.2. CONVERSION DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN CENTILES Y ELABORACION DEL PERFIL INDIVIDUAL

La puntuación centil indica el tanto por ciento del grupo normativo al que un sujeto determinado es superior en la variable apreciada por la escala; los centiles no forman una escala típica, sino ordinal, y no pueden emplearse para calcular promedios con los centiles obtenidos en otras escalas o variables.

Una vez obtenidas las puntuaciones directas (apartado 2.2) mediante la aplicación de las plantillas a las respuestas del sujeto y, en el caso de Cs, la utilización de una fórmula, dichas puntuaciones estarán anotadas en las casillas del margen derecho de la Hoja de respuestas.

Dando vuelta a la Hoja, al dorso de ésta se repiten las casillas para proceder a la transformación de las puntuaciones directas (PD) en centiles (PC) y elaborar el perfil. Teniendo en cuenta la versión aplicada (BAS-1 ó BAS-2), el curso y el sexo del sujeto, puede hacerse dicha transformación consultando los baremos que vienen en las páginas siguientes, para determinar el centil alcanzado en cada una de las escalas de BAS.

Existen dos páginas de baremos para BAS-1 (tablas 21 y 22) y otras dos para BAS-2 (tablas 23 y 24); en cada versión, la primera página está destinada a los cursos 1.º-4.º y la segunda a los cursos 5.º-8.º; y en cada página o tabla la mitad izquierda se refiere a los varones y la mitad derecha a las mujeres, con las ocho escalas de BAS. En las tablas, las puntuaciones directas de las escalas se encuentran en las columnas centrales, y los centiles correspondientes en las columnas extremas de la derecha e izquierda, y a la misma altura de la puntuación directa obtenida por el sujeto.

Estas puntuaciones centiles se irán anotando en sus casillas, frente a las directas correspondientes a la escala. Para elaborar el perfil, los centiles de cada escala se trasladarán al recuadro de la izquierda, rodeando los obtenidos por el sujeto o simplemente haciendo un aspa o punto sobre dichos números.

En este perfil, las cuatro escalas facilitadoras de la socialización tienen los centiles ordenados de izquierda a derecha, mientras que las escalas perturbadoras de la misma tienen los centiles ordenados de modo inverso, de derecha a izquierda. Es decir, un perfil que señala una buena socialización se situará en la mitad derecha del gráfico y será obtenido por puntuaciones altas en las escalas facilitadoras y puntuaciones bajas en las escalas perturbadoras. La escala Criterial-socialización (Cs) está orientada también en este sentido: la parte derecha señala un buen nivel de adaptación social; en el gráfico, esta escala está separada de las otras siete escalas factoriales básicas.

Dentro del gráfico de las escalas básicas se han trazado unas líneas divisorias para delimitar las agrupaciones o dimensiones generales de socialización (Li + Jv + Ss), de problemas de personalidad (At - Ra) y problemas de conducta (Ar + An).

Toda la información resumida en este perfil (altura de las escalas, crestas y valles del gráfico, posición del sujeto en las citadas dimensiones generales, y valor de la escala criterial Cs), así como las observaciones acumuladas sobre el sujeto, pueden servir para elaborar un informe y señalar algunas recomendaciones para docentes o padres.

TABLA 21

U.A.S. U.P.A.M.

BAREMOS Varones y Mujeres 1.^a 4.^a EGB

Centiles	PUNTUACIONES DIRECTAS																Centiles
	VARONES								MUJERES								
	Li	Jv	Ss	Ra	Ar	Ar	An	Cs	Li	Jv	Ss	Ra	Ar	Ar	An	Cs	
99	47	35	34	49	37	41	26	43	46	34	35	53	30	41	29	44	99
97	42	33	31	47	33	33	23	42	42	33	32	51	27	32	25	43	97
95	40	32	29	45	30	30	19	41	39	31	30	49	24	29	23	42	95
90	35	30	26	41	26	26	18	39	35	30	27	46	19	25	20	40	90
85	33	28	24	39	23	23	17	37	32	28	25	44	16	23	18	38	85
80	31	27	23	37	20	20	15	36	30	27	24	41	13	19	17	37	80
75	29	26	22	36	18	18	14	35	28	26	22	39	11	17	16	36	75
70	27	25	21	34	17	15	13	34	26	24	21	38	10	15	15	35	70
65	25	24	20	33	15	14	—	33	25	23	20	37	9	14	14	34	65
60	24	—	19	32	14	12	12	32	23	—	19	35	—	12	13	33	60
55	22	23	18	31	12	10	11	31	22	22	—	34	8	11	12	32	55
50	21	22	17	29	11	9	10	29	20	21	18	33	7	10	11	31	50
45	20	21	16	28	10	7	9	28	19	20	17	32	6	8	—	30	45
40	19	—	—	27	9	6	—	27	18	19	16	31	5	7	10	29	40
35	17	20	15	26	7	5	8	26	16	18	15	30	4	6	9	28	35
30	16	19	14	24	6	4	7	25	14	17	—	28	—	5	8	27	30
25	14	18	—	23	5	3	6	24	12	16	14	26	3	4	7	26	25
20	12	16	13	21	4	2	5	23	9	15	13	24	2	3	6	24	20
15	9	15	12	19	3	—	4	22	7	14	12	22	—	2	5	23	15
10	7	13	10	17	2	1	3	20	5	12	10	20	1	1	4	21	10
5	4	11	8	14	1	—	2	17	3	10	8	17	—	—	3	18	5
3	3	9	6	12	—	—	1	16	2	9	6	15	0	0	2	16	3
1	2	7	4	8	0	0	0	12	1	5	4	14	—	—	1	12	1
N	593								449								N
Media	21,35	21,78	17,81	29,18	12,61	11,39	10,66	29,24	20,29	20,92	18,18	33,02	8,48	11,51	11,90	30,54	Media
Desviación típica	10,60	6,13	6,46	9,39	9,12	9,94	5,76	7,13	10,93	6,48	6,67	9,66	7,29	9,55	6,14	7,26	Desviac típica

TABLA 22
BAS-1
BAREMOS: Varones y Mujeres 5.º-8.º EGB

Centiles	PUNTUACIONES DIRECTAS																Centiles
	VARONES								MUJERES								
	Li	Jv	Ss	Ra	At	Ar	An	Cs	Li	Jv	Ss	Ra	At	Ar	An	Cs	
99	48	36	37	52	43	46	26	44	45	34	39	54	30	39	27	45	99
97	43	34	35	50	38	39	24	42	42	33	34	52	26	32	24	43	97
95	41	32	33	48	35	36	22	41	40	32	33	51	22	29	23	42	95
90	37	30	29	45	29	31	20	39	37	30	30	49	19	25	20	40	90
85	35	29	27	43	26	26	18	37	34	29	28	47	17	22	19	39	85
80	33	28	25	41	23	23	16	35	32	28	27	45	15	19	17	37	80
75	31	27	24	39	21	21	15	34	30	27	25	44	13	17	16	36	75
70	29	26	23	37	19	19	14	33	28	26	24	42	11	15	15	35	70
65	27	25	22	36	17	17	13	32	27	25	23	41	10	14	14	—	65
60	26	24	21	34	15	15	—	31	25	24	22	39	8	13	13	34	60
55	25	23	20	33	14	13	12	30	24	23	21	37	7	12	12	33	55
50	24	22	19	31	12	12	11	29	23	22	20	35	6	10	11	32	50
45	22	21	—	29	11	10	10	28	22	21	19	34	5	9	—	30	45
40	21	20	18	28	9	9	9	26	20	—	—	32	4	7	10	29	40
35	19	19	17	26	8	7	—	25	19	20	18	31	3	6	9	28	35
30	17	18	16	25	6	6	8	24	17	19	17	29	2	5	—	27	30
25	15	17	15	23	5	4	7	23	15	17	16	27	—	4	8	26	25
20	14	16	13	21	4	3	6	21	13	16	15	25	1	3	7	25	20
15	11	15	12	18	3	2	5	20	10	15	14	23	—	2	6	23	15
10	8	13	10	15	2	1	4	18	7	13	12	21	—	1	4	21	10
5	4	10	7	11	1	—	3	15	4	10	9	17	0	—	3	19	5
3	3	8	5	8	0	0	2	13	2	8	6	15	—	0	2	17	3
1	1	6	3	4	—	—	0	10	1	6	3	11	—	—	1	14	1
N	638								491								N
Media	23,14	21,70	19,62	30,53	14,01	14,01	11,33	28,28	22,45	21,78	20,64	35,04	7,98	11,58	11,93	31,08	Media
Desviación típica	10,85	6,58	7,50	11,36	10,70	11,29	5,95	7,77	10,79	6,56	7,24	10,61	7,59	9,42	5,98	7,17	Desviación típica

Tabla 23

BAS-2

BAREMOS: Varones y Mujeres 1.ª-4.ª EGB

Centiles	PUNTUACIONES DIRECTAS																Centiles
	VARONES								MUJERES								
	Li	Jv	Ss	Ra	At	Ar	An	Cs	Li	Jv	Ss	Ra	At	Ar	An	Cs	
99	46		37	50	35	32	23	45	46	36	40	51	34	31	23		99
97	43	36	34	48	30	28	20	—	44	—	38	49	29	26	21	45	97
95	41	35	33	46	28	26	19	44	43	35	35	47	26	23	20	—	95
90	38	34	31	43	24	17	17	43	42	34	33	45	22	16	18	44	90
85	36	33	29	41	22	13	16	42	39	33	31	43	19	12	16	43	85
80	35	32	28	39	20	11	14	—	36	32	30	41	17	10	15	42	80
75	34	31	27	38	18	10	13	41	34	31	29	39	16	9	14	—	75
70	32	30	26	36	17	9	12	40	33	—	28	37	14	8	13	41	70
65	31	—	25	35	16	8	11	—	32	30	27	36	13	7	12	—	65
60	30	29	24	34	15	7	—	39	31	—	26	35	—	6	11	40	60
55	29	28	—	33	13	6	10	38	—	29	25	34	12	5	—	39	55
50	28	27	23	32	12	5	9	—	30	28	24	33	11	4	10	—	50
45	27	—	22	31	11	—	—	37	29	27	23	32	10	—	—	38	45
40	26	26	21	30	10	4	8	36	27	26	22	30	9	3	9	—	40
35	25	25	20	29	9	—	—	35	26	25	—	29	8	—	—	37	35
30	24	24	19	27	—	3	7	34	25	—	21	28	7	2	8	36	30
25	22	23	18	26	8	—	6	33	24	24	20	27	—	—	7	35	25
20	21	22	17	24	7	2	5	32	22	23	19	25	6	—	6	34	20
15	19	21	16	22	6	1	4	31	20	21	18	24	5	1	5	32	15
10	18	18	14	20	5	—	3	29	15	20	16	22	4	—	4	30	10
5	14	15	10	18	3	0	2	26	12	17	14	20	2	0	2	25	5
3	9	13	9	17	2		1	24	8	14	13	18	1		1	22	3
1	6	11	8	11	0		0	23	2	11	10	15	0		0	19	1
N	187								123								N
Media	27,27	36,62	22,70	31,83	13,53	7,34	10,73	36,62	28,61	27,16	24,54	33,04	11,98	6,34	10,48	37,46	Medi
Desviación típica	8,33	5,89	6,48	8,59	7,82	7,28	5,39	5,34	9,37	5,50	6,47	8,34	7,22	6,96	5,06	5,99	Desvia típica

TABLA 24

BAS-2

BAREMOS: Varones y Mujeres 5.º-8.º EGB

Centiles	PONTUACIONES DIRECTAS																Centiles
	VARONES								MUCHACHAS								
	Li	Ju	Ss	Ra	At	Ar	Am	Cs	Li	Ju	Ss	Ra	At	Ar	Am	Cs	
99	46	36	40	50	51	34	27	45	44	36	40	51	40	25	26	45	99
97	44	35	37	48	27	30	25	—	42	35	38	50	32	21	23	—	97
95	43	34	35	47	25	26	23	44	40	34	36	48	25	20	21	44	95
90	40	33	33	44	22	20	20	43	38	33	33	46	21	16	19	43	90
85	38	32	31	41	19	16	16	42	37	32	31	43	18	14	17	—	85
80	36	31	29	40	17	13	14	—	36	—	30	42	16	13	15	42	80
75	35	—	27	38	15	11	13	41	34	31	29	41	15	10	14	41	75
70	34	30	26	37	14	10	12	—	33	30	28	40	13	9	—	40	70
65	32	29	25	35	12	9	—	40	32	29	27	38	12	8	13	—	65
60	31	28	24	34	11	8	11	39	31	—	—	37	11	—	12	39	60
55	30	27	23	33	9	7	—	—	29	28	26	36	—	7	—	—	55
50	29	26	22	32	8	6	10	38	28	27	25	33	10	6	11	38	50
45	28	—	21	31	—	—	9	—	27	26	24	34	9	—	10	37	45
40	27	25	—	30	7	5	—	37	26	25	23	33	8	5	9	—	40
35	26	24	20	29	6	—	8	36	25	—	22	32	—	4	8	36	35
30	25	23	19	28	5	4	7	35	24	24	—	31	7	3	—	35	30
25	24	22	18	27	4	3	6	34	23	23	21	30	6	—	7	34	25
20	23	21	17	25	—	—	—	33	22	—	20	29	5	2	6	33	20
15	22	19	16	23	3	2	5	31	21	22	19	28	4	—	5	31	15
10	20	17	14	20	2	1	4	29	20	21	18	27	—	1	4	29	10
5	15	15	12	17	1	—	3	26	18	19	17	26	3	—	3	26	5
3	13	14	11	15	0	0	2	24	17	17	15	25	2	0	2	24	3
1	8	12	8	13	—	—	1	18	12	14	12	24	0	—	1	—	1
N	154								153								N
MEDE	25.11	25.2	22.75	32.00	32.36	8.70	10.50	36.34	25.1	25.15	24.0	—	—	—	—	—	MEDE
DEVIACION ESTAND	6.09	5.91	6.55	5.50	7.00	7.54	5.87	5.57	7.00	6.00	6.00	—	—	—	—	—	

Apéndice

MODIFICACIONES INTRODUCIDAS

La Sección de Estudios de TEA Ediciones ha reordenado el material original de los autores buscando los siguientes objetivos:

- 1.º Disponer de una sola Hoja de respuestas para las dos versiones (BAS-1 y BAS-2) y reducir las dieciséis plantillas originales a cuatro, comunes para ambas versiones.
- 2.º Adecuar el contenido del Manual al formato y condensados capítulos que son habituales en los tests del fondo de distribución de TEA Ediciones.

Para lograr el primer objetivo ha habido necesidad de reordenar (respetando la redacción original) los elementos de la BAS en dos Partes, de modo que permitieran la utilización de una sola Hoja y a la cual se pudiera aplicar el menor número de plantillas. El dorso de la

Hoja se ha rediseñado y es utilizable para ambas versiones.

Estos cambios y el cumplimiento del segundo objetivo, han obligado a redactar de nuevo parte del contenido del Manual original (sobre todo los capítulos sobre las Normas de aplicación y corrección y sobre las Normas interpretativas y sus correspondientes baremos) y a reestructurar el resto.

Agradecemos a los autores las facilidades que nos han dado para introducir estas modificaciones.

Al lector que consulte las publicaciones previas recogidas en la Bibliografía, puede serle útil la tabla 2 con las correspondencias entre la presente edición (TEA) y la experimental de los autores (Silva-Martí).

TABLA 25

Correspondencia entre las ediciones de TEA y de Silva-Martorell

PARTE 1. ^a						PARTE 2. ^a					
TEA	Silva-Mart.		TEA	Silva-Mart.		TEA	Silva-Mart.		TEA	Silva-Mart.	
	BAS-1	BAS-2		BAS-1	BAS-2		BAS-1	BAS-2		BAS-1	BAS-2
1	1	1	34	39	36	1	66	62	34	99	96
2	2	2	35	40	37	2	67	63	35	100	97
3	3	3	36	41	38	3	68	64	36	101	98
4	4	4	37	42	39	4	69	65	37	102	99
5	5	5	38	43	40	5	70	66	38	103	100
6	7	7	39	44	41	6	71	67	39	104	101
7	8	8	40	45	42	7	72	68	40	105	102
8	10	9	41	46	43	8	73	69	41	106	103
9	11	10	42	47	44	9	74	70	42*	107	79
10	12	11	43	48	45	10	75	71	43	108	104
11	13	12	44	49	46	11	76	72	44	109	105
12	14	13	45	51	48	12	77	73	45*	110	110
13	16	15	46	53	49	13	78	74	46	111	106
14	17	16	47	54	50	14	79	75	47	112	107
15	18	17	48	55	51	15	80	76	48	113	108
16	19	18	49	56	52	16	81	77	49	114	109
17	20	19	50	57	53	17	82	78	50	115	111
18	21	20	51	58	54	18	83	80	51	116	112
19	22	21	52	59	55	19	84	81	52	117	113
20	23	22	53	60	56	20	85	82	53	118	114
21	63	59	54	61	57	21	86	83			
22	26	24	55	62	58	22	87	84			
23	28	25	56	63	59	23	88	85			
24	29	26	57	64	60	24	89	86			
25	30	27	58	65	61	25	90	87			
26	31	28	59			26	91	88			
27	32	29	60			27	92	89			
28	33	30	61			28	93	90			
29	34	31	62			29	94	91			
30	35	32	63			30	95	92			
31	36	33	64			31	96	93			
32	37	34	65			32	97	94			
33	38	35				33	98	95			

* Texto distinto en BAS-1 y BAS-2.

Bibliografía

- ACHENBACH, T. M.: "The Child Behavior Profile": I. Boys aged 6-11". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1978, 46, 478-488.
- ACHENBACH, T. M. y EDELBROCK, C. S.: "The Child Behavior Profile": II. Boys aged 12-16 and Girls aged 6-11 and 12-16". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1979, 47, 223-233.
- CAMPBELL, D. T. y FISKE, D.: "Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix". *Psychological Bulletin*, 1959, 56, 81-103.
- CRONBACH, L. J., GLESER, G. C., NANDA, H. y RAJARATNAM, N.: *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*. N. Y.: Wiley, 1972.
- CRONBACH, L. J. y MEEHL, P. E.: "Construct validity in psychological tests". *Psychological Bulletin*, 1959, 52, 281-302.
- CRONBACH, L. J., RAJARATNAM, N. y GLESER, G. C.: "Theory of Generalizability: A Liberalization of Reliability Theory". *Brit. J. Stat. Psychol.*, 1963, 16, 137-163.
- EYSENCK, H. J. y EYSENCK, S. B. G.: *EPQ-J. Cuestionario de Personalidad*. Madrid: TEA Ediciones, 1981.
- GLOW, R. A., GLOW, P. H. y RUMP, E. E.: "The stability of Child Behavior Disorders: A one year-test-retest study of Adelaide versions of the Conners Teacher and Parent Rating Scales". *J. Abn. Child Psychol.*, 1982, 10, 33-60.
- KOHN, M.: *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington D. C.: Winston and Sons, 1977.
- MORRIS, D. P., SOROKER, E. y BURRUS, G.: "Follow-up studies of shy withdrawn children". *American Journal of Orthopsychiatry*, 1954, 24, 743-754.
- PETERSON, D. R.: "Behavior Problems of middle childhood". *Journal of Consulting Psychology*, 1961, 25, 205-209.
- QUAY, H. C. y WERRY, J. S.: *Psychopathological disorders of childhood*. N. Y.: Wiley, 1979.
- SILVA, F. y LÓPEZ DE SILVA, M. C.: "La Escala de Adaptación y Hábitos Sociales de V. Pelechano". En V. PELECHANO (Ed.), *Censo de escolares necesitados de educación especial en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*. Mimeo, ICE de la Universidad de La Laguna, 1975a.
- SILVA, F. y LÓPEZ DE SILVA, M. C.: "La Escala de Trastorno de Conducta ETC-1 de V. Pelechano". En V. PELECHANO (Ed.), *Censo de escolares necesitados de educación especial en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*. Mimeo, ICE de la Universidad de La Laguna, 1975b.
- SILVA, F., LÓPEZ DE SILVA, M. C. y PELECHANO, V.: "Aspectos de socialización en escolares normales, deficientes pedagógicos y deficientes mentales". *Análisis y Modificación de Conducta*, 1977, 3, 89-110.
- SILVA, F. y MARTORELL, C.: *La Batería de Socialización*. Valencia: Promolibro, 1982.
- SILVA, F., MARTORELL, C. y PELECHANO, V.: "Dimensiones de socialización escolar: resultados obtenidos en base a una investigación con escalas de socialización". En R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS (Comp.), *Nuevas aportaciones en evaluación conductual*. Valencia: Alfaplus, 1981.
- SPIVACK, G. y SWIFT, M.: "The classroom behavior of child: A critical review of teacher-administered rating scales". *J. nat. of Education*, 1973, 7, 55-89.

Apellidos y nombre Edad Sexo Curso

(V-M)

Centro Evaluador Fecha

CLAVE: Nunca Alguna vez Frecuentemente Siempre

A B C D

Parte 1.^aParte 2.^a

PD

1. A B C D	34. A B C D
2. A B C D	35. A B C D
3. A B C D	36. A B C D
4. A B C D	37. A B C D
5. A B C D	38. A B C D
6. A B C D	39. A B C D
7. A B C D	40. A B C D
8. A B C D	41. A B C D
9. A B C D	42. A B C D
10. A B C D	43. A B C D
11. A B C D	44. A B C D
12. A B C D	45. A B C D
13. A B C D	46. A B C D
14. A B C D	47. A B C D
15. A B C D	48. A B C D
16. A B C D	49. A B C D
17. A B C D	50. A B C D
18. A B C D	51. A B C D
19. A B C D	52. A B C D
20. A B C D	53. A B C D
21. A B C D	54. A B C D
22. A B C D	55. A B C D
23. A B C D	56. A B C D
24. A B C D	57. A B C D
25. A B C D	58. A B C D
26. A B C D	59. A B C D
27. A B C D	60. A B C D
28. A B C D	61. A B C D
29. A B C D	Sólo en BAS-1
30. A B C D	62. A B C D
31. A B C D	63. A B C D
32. A B C D	64. A B C D
33. A B C D	65. A B C D

1. A B C D	34. A B C D
2. A B C D	35. A B C D
3. A B C D	36. A B C D
4. A B C D	37. A B C D
5. A B C D	38. A B C D
6. A B C D	39. A B C D
7. A B C D	40. A B C D
8. A B C D	41. A B C D
9. A B C D	42. A B C D
10. A B C D	43. A B C D
11. A B C D	44. A B C D
12. A B C D	45. A B C D
13. A B C D	46. A B C D
14. A B C D	47. A B C D
15. A B C D	48. A B C D
16. A B C D	49. A B C D
17. A B C D	50. A B C D
18. A B C D	51. A B C D
19. A B C D	52. A B C D
20. A B C D	53. A B C D
21. A B C D	
22. A B C D	
23. A B C D	
24. A B C D	
25. A B C D	
26. A B C D	
27. A B C D	
28. A B C D	
29. A B C D	
30. A B C D	
31. A B C D	
32. A B C D	
33. A B C D	

Li
Jv
Ss
Ra
At
Ar
An
Cs

En Cs de BAS-1

$$21 + \frac{\quad}{1^a} - \frac{\quad}{2^a} =$$

En S de BAS-2

$$45 - \frac{\quad}{2^a} =$$

BAS - Perfil.

☐ BAS-1. Profesores

☐ BAS-2. Padres

(Marque versión aplicada)

Rodee los centiles obtenidos por el sujeto

PC PD Escala

1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
99	97	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	3	1
99	97	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	3	1
99	97	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	3	1

		Li
		Jv
		Ss
		Ra
		At
		Ar
		An

1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

		Cs
--	--	----

COMENTARIOS/RECOMENDACIONES:



Autores: F. S. J. Moreno y M.ª C. Martorell Pallás.

Copyright © 1983 by TEA Ediciones, S. A., que se reserva todos los derechos - Prohibida la reproducción total o parcial -
 Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 Madrid - Imp.: Aguirre Campaño; Duganzo, 15 dpdo.:
 28002 Madrid - Depósito legal: M. - 21.171 - 1983.

Bateria de Socialización

CUADERNILLO PARA PROFESORES

En esta Escala se presentan una serie de conductas que pueden observarse en los escolares y que se detectan en la experiencia pedagógica cotidiana. Con ella se puede evaluar a cada alumno. Le será útil para revisar su propio conocimiento del escolar, lo cual redundará en beneficio del mismo.

Lea el contenido de cada cuestión e intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento del alumno.

Para cumplimentar la Escala, utilice la Hoja de respuestas que se adjunta. Señale, poniendo una cruz en la parte superior derecha, la versión (BAS-1) a la que contesta y cumplimente los datos de identificación del alumno. A continuación, responda a todas las cuestiones; aunque es evidente que en algunas tendrá mayor conocimiento del alumno, todas suponen que el profesor que convive con el alumno desde hace algún tiempo, puede opinar algo sobre ellas.

Si el alumno evaluado ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según su comportamiento más actual, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la conducta observable del alumno, que sea esta conducta observable la que determine su contestación, y no posibles inferencias o interpretaciones sobre la persona evaluada.

Cada cuestión tiene cuatro posibilidades o alternativas:

Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Siempre
A	B	C	D

En la Hoja de respuestas marque la letra de la alternativa más adecuada a cada caso.

Recuerde: ¡No deje ninguna cuestión sin contestarla!



Autores: F. Silva Moreno y M.^a C. Martorell Pallás.

Copyright © 1983, by TEA Ediciones, S. A., que se reserva todos los derechos - Prohibida la reproducción total o parcial -
 Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 Madrid - Imprime: Aguirre Campano; Dagaño, 15 dpdo.;
 28002 Madrid - Depósito legal: M.-21.170-1983.

Parte 1.^a

1. Deja a sus compañeros/as trabajar o entretenerse sin molestarlos.
2. Se presenta como una persona alegre.
3. Hace nuevas amistades con facilidad.
4. Se le ve jugando más con sus compañeros/as que solo.
5. Le agrada organizar nuevas actividades.
6. Anima a sus compañeros/as para que superen sus dificultades.
7. Sabe escuchar a los demás.
8. Muestra interés por lo que les sucede a los demás.
9. Pide la palabra y espera su turno para hablar.
10. Su apariencia es afable y tranquila.
11. Se muestra amable con sus compañeros/as cuando ve que tienen problemas.
12. Sugiere nuevas ideas.
13. Cuando un compañero/a es excluido del grupo, se acerca a él e intenta ayudarlo.
14. Es capaz de discutir reglas o normas que le parecen injustas.
15. Acepta como amigos/as a aquellos que rechaza la mayoría.
16. Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto.
17. Acomete tareas difíciles con moral de éxito.
18. Sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no en las reuniones con sus compañeros/as.
19. Al corregir a un compañero/a, lo hace con delicadeza.
20. Conversa y discute serenamente, sin excitarse.
21. Cuida de que otros compañeros/as no sean dejados al margen.
22. Es educado/a y cortés en su comportamiento con los demás.
23. Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.
24. Le gusta hablar con sus compañeros/as, lo hace con agrado.
25. Intenta organizar un grupo para trabajar junto a otros/as.
26. Anima, alaza o felicita a sus compañeros/as.
27. Sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.
28. Se entiende bien con sus compañeros/as.
29. Muestra paciencia ante la demora o las equivocaciones de los demás.
30. Es de palabra fácil.
31. Aunque está ocupado/a en sus cosas, las pospone cuando lo piden ayuda.
32. Hace sugerencias a sus compañeros/as.
33. Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría.
34. Se comporta con sus compañeros/as de modo espontáneo y natural.
35. Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado.
36. Se le ve contrariado/a cuando un compañero/a tiene problemas.
37. Comenta el trabajo de sus compañeros/as subrayando los aspectos positivos, en vez de criticar sus puntos débiles.
38. Tiene facilidad y soltura para expresarse verbalmente.
39. Es popular entre sus compañeros/as.
40. Ante una discusión o problema, intenta ponerse en el lugar de los demás.

NO SE DETENGA, CONTINUE EN LA PAGINA SIGUIENTE

41. Sus compañeros/as le eligen como árbitro o juez para dirimir sus problemas.
42. Cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad.
43. Defiende a un compañero/a cuando se le ataca o critica.
44. Ayuda a sus compañeros/as cuando se encuentran en dificultades.
45. Le agrada estar con sus compañeros/as, se siente bien entre ellos.
46. Es considerado/a con los demás.
47. Sus compañeros/as le eligen como jefe en las actividades de grupo.
48. Se le ve trabajando más con sus compañeros/as que solo.
49. Reconoce y se corrige cuando le demuestran que está equivocado/a.
50. Expresa simpatía hacia sus compañeros/as.
51. Acepta lo que se le encarga con seriedad y responsabilidad.
52. Es un chico/a de sonrisa fácil.
53. Tiene confianza en sus propias fuerzas.
54. Sus compañeros/as le consideran un modelo a imitar en muchos aspectos.
55. Respeta las cosas de sus compañeros/as, cuidando de no estropearlas.
56. Es honrado/a con los demás y consigo mismo.
57. Tiene buenos amigos/as dentro del colegio.
58. Cuenta chistes o cosas divertidas.
59. Toma la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.
60. Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, sucesos, cine, etc.).
61. Le agrada dirigir actividades de grupo.
62. Sus compañeros/as se forman una opinión positiva de él/ella una vez llegan a conocerle.
63. Participa en las actividades de clase.
64. Cuando se le pide, colabora con interés.
65. Se interesa por las actividades que se organizan en el colegio.

UTILICE EL SEGUNDO RECUADRO DE LA HOJA DE RESPUESTAS

Parte 2.º

1. Le cuesta hablar. Incluso cuando le preguntan algo le cuesta responder.
2. Rompe pronto cualquier cosa que calga en sus manos.
3. Es envidioso/a de los demás compañeros.
4. Es terco/a. Hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, va a lo suyo.
5. Es violento/a y golpea a sus compañeros.
6. Se ruboriza con facilidad. Es vergonzoso.
7. Anda cabizbajo/a y como ensimismado.
8. Es tímido/a y sumiso.
9. Echa la culpa a los demás por las cosas malas que le suceden.
10. Es impulsivo/a en su comportamiento: Intenta hacer lo que cree que debe hacer en un momento, sin tener paciencia para esperar.
11. Su mirada es triste, sin brillo.
12. Dice que no vale la pena vivir y que quiere morir.
13. Tiene problemas con los demás niños/as al poco tiempo de hablar con ellos.
14. Entra en clase sin saludar y mirando hacia abajo.
15. Parece aletargado/a, sin energías.

NO SE DETENGA, CONTINUE EN LA PAGINA SIGUIENTE

17. Se mantiene distante, sin querer hablar.
18. Tiene miedo y evita algunas cosas que no causan miedo a los demás niños/as.
19. Es ruidoso/a: grita o chilla con facilidad.
20. Se muestra nervioso/a (tembloroso, lívido, intranquilo) cuando espera para decir la lección.
21. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.
22. Lloro con facilidad, pero sin ruido.
23. Muestra vergüenza, específicamente, ante los compañeros del otro sexo.
24. Cuando le llaman la atención se siente confundido/a, aturdido, sin saber qué hacer.
25. Cuando tiene que hacer algo lo hace con miedo (tembloroso/a, indeciso).
26. Permanece mucho tiempo sin establecer contacto con las personas que le rodean.
27. Le afectan mucho las bromas de los demás niños/as.
28. Insulta a sus compañeros/as.
29. Cuando se encuentra en grupo se le ve con la mirada perdida, como mirando a ninguna parte.
30. Es difícil motivarle o estimularle para que haga algo.
31. Rehuye a sus compañeros/as.
32. Cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina.
33. Se aparta cuando hay muchos niños/as juntos.
34. Se retira cuando se trata de realizar actividades en grupo.
35. Se pelea con los chicos/as más pequeños que él/ella.
36. Juega sólo/a, aparte del grupo.
37. Quien busca pelea es él/ella.
38. Amenaza a los demás, les intimida.
39. Tiene que ser obligado/a por los demás para integrarse a un grupo.
40. Se le ve apático/a.
41. Busca la mirada de aprobación del profesor.
42. Sus movimientos son burdos, con poca coordinación.
43. Suele estar solo/a, apartado de los demás.
44. Planta cara y adopta una postura desafiante ante su profesor si se le llama la atención seriamente.
45. Es mentiroso/a.
46. Desiste cuando tropieza con una dificultad, sin buscar solución.
47. Busca estar en lugares poco visibles o concurridos.
48. Permanece sentado/a, como abatido, durante largo rato.
49. Se muestra asustado/a ante una prueba o cuando no sabe la respuesta correcta.
50. Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cínica.
51. Es miedoso/a ante cosas o situaciones nuevas.
52. Tiene un modo de hablar apagado, monótono.
53. Prescinde con facilidad de los demás.

REVISE LA HOJA DE RESPUESTAS PARA COMPROBAR SI HA
DEJADO ALGUNA CUESTION EN BLANCO

Batería de Socialización

CUADERNILLO PARA PADRES

En esta Escala se presenta una serie de conductas que pueden observarse en los niños en su vida cotidiana. Con la ayuda de esta Escala se puede hacer una evaluación de su hijo/a que le será útil para revisar su propio conocimiento de él/ella.

Lea el contenido de cada cuestión e intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento de su hijo.

Para cumplimentar la Escala, utilice la Hoja de respuestas que se adjunta. Señale, poniendo una cruz en la parte superior derecha, la versión (BAS-2) a la que contesta y cumplimente los datos de identificación de su hijo. A continuación, responda a todas las cuestiones.

Si su hijo ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según su comportamiento más actual, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la conducta observable de su hijo, que sea esta conducta observable la que determine su contestación y no posibles inferencias o interpretaciones sobre él.

Cada cuestión tiene cuatro posibilidades o alternativas:

Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Siempre
A	B	C	D

En la Hoja de respuestas marque la letra de la alternativa más adecuada a cada caso.

Recuerde: ¡No deje ninguna cuestión sin contestar!



Autores: F. Silva Moreno y M.^a C. Martorell Pallás.

Copyright © 1983, by TEA Ediciones, S. A., que se reserva todos los derechos - Prohibida la reproducción total o parcial -
Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; Madrid-16 - Imprime: Aguirre Campano; Deganzo, 15 dpdo.;
Madrid-2 - Depósito legal: M. - 21.169 - 1983.

Parte 1.ª

1. Deja a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos.
2. Se presenta como una persona alegre.
3. Hace nuevas amistades con facilidad.
4. Se le ve jugando más con otros niños/as que solo.
5. Le agrada organizar nuevas actividades.
6. Anima a los otros niños/as para que superen sus dificultades.
7. Sabe escuchar a los demás.
8. Muestra interés por lo que les sucede a los demás.
9. Pide la palabra y espera su turno para hablar.
10. Su apariencia es afable y tranquila.
11. Se muestra amable con los otros niños/as cuando ve que tienen problemas.
12. Sugiere nuevas ideas.
13. Cuando un niño/a es excluido del grupo se acerca a él e intenta ayudarlo.
14. Es capaz de discutir reglas o normas que le parecen injustas.
15. Acepta como amigos a aquellos que rechaza la mayoría.
16. Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto.
17. Acomete tareas difíciles con moral de éxito.
18. Sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no en las reuniones con otros niños.
19. Al corregir a un niño/a, lo hace con delicadeza.
20. Conversa y discute serenamente, sin excitarse.
21. Cuida de que los otros niños/as no sean dejados al margen.
22. Es educado/a y cortés en su comportamiento con los demás.
23. Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.
24. Le gusta hablar con otros niños/as, lo hace con agrado.
25. Intenta organizar un grupo para trabajar junto a otros/as.
26. Anima, alaba o felicita a otros niños/as.
27. Sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.
28. Se entiende bien con otros niños/as.
29. Muestra paciencia ante la demora o las equivocaciones de los demás.
30. Es de palabra fácil.
31. Aunque esté ocupado en sus cosas, las pospone cuando se le pide ayuda.
32. Hace sugerencias a otros niños/as.
33. Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría.
34. Se comporta con los demás de modo espontáneo y natural.
35. Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado.
36. Se le ve contrariado/a cuando otro niño tiene problemas.
37. En sus comentarios con los demás niños/as, subraya los aspectos positivos, en vez de criticar sus puntos débiles.
38. Tiene facilidad y soltura para expresarse verbalmente.
39. Es popular entre los demás niños/as.
40. Ante una discusión o problema, intenta ponerse en el lugar de los demás.

NO SE DETENGA, CONTINUE EN LA PAGINA SIGUIENTE

Los demás niños le eligen como árbitro o juez para dirimir sobre sus problemas.

Cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad.

43. Defiende a otros niños/as cuando se les ataca o critica.
44. Ayuda a los demás niños/as cuando se encuentran en dificultades.
45. Le agrada estar con otros niños/as, se siente bien entre ellos.
46. Es considerado/a con los demás.
47. Los demás niños/as le eligen como jefe en las actividades de grupo.
48. Se le ve trabajando más con sus amigos/as que solo.
49. Reconoce y se corrige cuando le demuestran que está equivocado.
50. Expresa simpatía hacia los demás niños.
51. Acepta lo que se le encarga con seriedad y responsabilidad.
52. Es un chico/a de sonrisa fácil.
53. Tiene confianza en sus propias fuerzas.
54. Los demás niños/as le consideran un modelo a imitar en muchos aspectos.
55. Respeta las cosas de los demás niños/as, cuidando de no estropearlas.
56. Es honrado/a con los demás y consigo mismo.
57. Tiene buenos amigos/as.
58. Cuenta chistes o cosas divertidas.
59. Toma la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.
60. Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, sucesos, cine, etc.).
61. Le agrada dirigir actividades de grupo.

UTILICE EL SEGUNDO RECUADRO DE LA HOJA DE RESPUESTAS

Parte 2.ª

1. Le cuesta hablar. Incluso cuando le preguntan algo le cuesta responder.
2. Rompe pronto cualquier cosa que caiga en sus manos.
3. Es envidioso/a de los demás niños.
4. Es terco/a. Hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, va a lo suyo.
5. Es violento/a y golpea a sus compañeros.
6. Se ruboriza con facilidad. Es vergonzoso.
7. Anda cabizbajo/a y como ensimismado.
8. Es tímido/a y sumiso.
9. Coha la culpa a los demás por las cosas malas que le suceden.
10. Es impulsivo/a en su comportamiento. Intenta hacer lo que cree que él ha hecho sin tener paciencia para esperar.
11. Su mirada es triste, sin brillo.
12. Molesta a los otros/as cuando están trabajando.
13. Tiene problemas con los demás niños/as al poco tiempo de hablar con ellos.
14. Entra en casa sin saludar y mirando hacia abajo.
15. Parece aletargado/a, sin energías.
16. Su vocabulario es burdo, grosero.
17. Se mantiene distante, sin querer hablar.
18. Tiene miedo y evita algunas cosas que no causen miedo a los demás niños/as.

NO SE DETENGA, CONTINUE EN LA PAGINA SIGUIENTE

19. Es ruidoso/a: grita o chilla con facilidad.
20. Se muestra nervioso/a (tembлoroso, livido, intranquillo) cuando debe decir algo delante de la ga
21. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.
22. Lloro con facilidad, pero sin ruido.
23. Muestra vergüenza, específicamente, ante los niños del otro sexo.
24. Cuando se le llama la atención se siente confundido/a, sin saber qué hacer.
25. Cuando tiene que hacer algo lo hace con miedo (tembлoroso/a, indeciso).
26. Permanece mucho tiempo sin establecer contacto con las personas que le rodean.
27. Le afectan mucho las bromas de los demás niños/as.
28. Insulta a los demás niños/as.
29. Cuando se encuentra en grupo se le ve con la mirada perdida, como mirando a ninguna parte.
30. Es difícil motivarle para que haga algo.
31. Rehuye a los demás niños/as.
32. Cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina.
33. Se aparta cuando hay muchos niños/as juntos.
34. Se retrae cuando se trata de realizar actividades de grupo.
35. Se pelea con los chicos/as más pequeños que él/ella.
36. Juega solo/a aparte del grupo.
37. Quien busca pelea es él/ella.
38. Amenaza a los demás, les intimida.
39. Tiene que ser obligado/a por los demás para integrarse a un grupo.
40. Se le ve apático/a.
41. Busca la mirada de aprobación de los mayores.
42. Dice que nadie le quiere.
43. Suele estar solo/a y apartado de los demás.
44. Planta cara y adopta una postura desafiante ante los mayores si se le llama la atención seriamente.
45. Parece triste y deprimido.
46. Desiste cuando tropieza con una dificultad, sin buscar solución.
47. Busca estar en lugares poco visibles o concurridos.
48. Permanece sentado/a, como abatido, durante largo rato.
49. Se muestra asustado/a ante una tarea o cuando no sabe la respuesta correcta.
50. Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cinica.
51. Es miedoso/a ante cosas o situaciones nuevas.
52. Tiene un modo de hablar apagado, monótono.
53. Prescinde con facilidad de los demás.

REVISE LA HOJA DE RESPUESTAS PARA COMPROBAR SI HA
DEJADO ALGUNA CUESTION EN BLANCO

Apellidos y nombre Edad Sexo Curso

(V-M)

Centro Evaluador Fecha

CLAVE: Nunca Alguna vez Frecuente Siempre

A B C D

Parte 1.^aParte 2.^a

PD

1. A B C D	34. A B C D
2. A B C D	35. A B C D
3. A B C D	36. A B C D
4. A B C D	37. A B C D
5. A B C D	38. A B C D
6. A B C D	39. A B C D
7. A B C D	40. A B C D
8. A B C D	41. A B C D
9. A B C D	42. A B C D
10. A B C D	43. A B C D
11. A B C D	44. A B C D
12. A B C D	45. A B C D
13. A B C D	46. A B C D
14. A B C D	47. A B C D
15. A B C D	48. A B C D
16. A B C D	49. A B C D
17. A B C D	50. A B C D
18. A B C D	51. A B C D
19. A B C D	52. A B C D
20. A B C D	53. A B C D
21. A B C D	54. A B C D
22. A B C D	55. A B C D
23. A B C D	56. A B C D
24. A B C D	57. A B C D
25. A B C D	58. A B C D
26. A B C D	59. A B C D
27. A B C D	60. A B C D
28. A B C D	61. A B C D
29. A B C D	Sólo en BAS-1
30. A B C D	62. A B C D
31. A B C D	63. A B C D
32. A B C D	64. A B C D
33. A B C D	65. A B C D

1. A B C D	34. A B C D
2. A B C D	35. A B C D
3. A B C D	36. A B C D
4. A B C D	37. A B C D
5. A B C D	38. A B C D
6. A B C D	39. A B C D
7. A B C D	40. A B C D
8. A B C D	41. A B C D
9. A B C D	42. A B C D
10. A B C D	43. A B C D
11. A B C D	44. A B C D
12. A B C D	45. A B C D
13. A B C D	46. A B C D
14. A B C D	47. A B C D
15. A B C D	48. A B C D
16. A B C D	49. A B C D
17. A B C D	50. A B C D
18. A B C D	51. A B C D
19. A B C D	52. A B C D
20. A B C D	53. A B C D
21. A B C D	
22. A B C D	
23. A B C D	
24. A B C D	
25. A B C D	
26. A B C D	
27. A B C D	
28. A B C D	
29. A B C D	
30. A B C D	
31. A B C D	
32. A B C D	
33. A B C D	

Li
Jv
Ss
Ra
At
Ar
An
Cs

En Cs de BAS-1

21	+	—	=
1. ^a		2. ^a	

En S de BAS-2

45	—	=
	2. ^a	

BAS - Perfil

☐ BAS-1. Profesores

☐ BAS-2. Padres

(Marque versión aplicada)

Rodeo los centiles obtenidos por el sujeto

PC PD Escala

1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
99	97	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	3	1
99	97	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	3	1
99	97	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	3	1
1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99

		Li
		Jv
		Ss
		Ra
		At
		Ar
		An

		Cs
--	--	----

COMENTARIOS/RECOMENDACIONES:



Autores: F. Silva Moreno y M.^a C. Martorell Pallás.

Copyright © 1983, by TEA Ediciones, S. A., que se reserva todos los derechos - Prohibida la reproducción total o parcial -
 Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 Madrid - Impi.: Aguirre Campano; Deganzo, 15 dpdo.:
 28002 Madrid - Depósito legal: M. - 21.171 - 1983.

1. Me dan miedo y me aparto de cosas que no dan miedo a los demás	SI	NO
2. Me gusta organizar nuevas actividades	SI	NO
3. Cuando estoy con una persona mayor y hablo con ella, lo hago con respeto	SI	NO
4. Insulto a la gente	SI	NO
5. Suelo ser simpático con los demás	SI	NO
6. Me gusta dirigir actividades de grupo	SI	NO
7. Todas las personas me caen bien	SI	NO
8. Evito a los demás	SI	NO
9. Suelo estar solo	SI	NO
10. Los demás me imitan en muchos aspectos	SI	NO
11. Ayudo a los demás cuando tienen problemas	SI	NO
12. Me preocupo cuando alguien tiene problemas	SI	NO
13. Soy terco; hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, voy a lo mío	SI	NO
14. Animo a los demás para que solucionen sus problemas	SI	NO
15. Llego puntual a todos los sitios	SI	NO
16. Entro en los sitios sin saludar	SI	NO
17. Hablo en favor de los demás cuando veo que tienen problemas	SI	NO
18. Me cuesta hablar. Incluso cuando me preguntan algo, me cuesta responder	SI	NO
19. Llora con facilidad	SI	NO
20. Organizo grupos para trabajar	SI	NO
21. Cuando hay problemas, me eligen como árbitro o juez	SI	NO
22. Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos	SI	NO
23. Contribuyo para que el trabajo sea más interesante y variado	SI	NO
24. Algunas veces he hecho como que no oía cuando me llamaban	SI	NO
25. Soy alegre	SI	NO
26. Tomo la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo	SI	NO
27. Me preocupo para que nadie sea dejado de lado	SI	NO
28. Me siento aletargado, sin energía	SI	NO
29. Me eligen como jefe en las actividades de grupo	SI	NO
30. Me gusta hablar con los demás	SI	NO
31. Juego más con los otros que solo	SI	NO
32. Me gusta todo tipo de comida	SI	NO
33. Tengo facilidad de palabra	SI	NO
34. Soy violento y golpeo a los demás	SI	NO
35. Me tienen que obligar para integrarme en un grupo	SI	NO
36. Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno	SI	NO
37. Me gusta estar con los demás, me siento bien entre ellos	SI	NO
38. Soy vergonzoso	SI	NO
39. Soy miedoso ante cosas o situaciones nuevas	SI	NO
40. Grito y chillo con facilidad	SI	NO

NO TE DETENGAS, CONTINUA EN LA PAGINA SIGUIENTE

CONS.	AUT.	RET.	ANS-TIM	LIDER	SINC.

1. Hago inmediatamente lo que me piden	SI	NO
2. Cuando se trata de realizar actividades de grupo, me retraigo	SI	NO
3. Soy tímido	SI	NO
4. Soy mal hablado	SI	NO
5. Sugiero nuevas ideas	SI	NO
6. Cuando corrijo a alguien, lo hago con delicadeza	SI	NO
7. Me entiendo bien con los de mi edad	SI	NO
8. Paso apuros cuando estoy con personas del otro sexo	SI	NO
9. Corrijo a los demás cuando dicen palabrotas	SI	NO
10. Espero mi turno sin ponerme nervioso	SI	NO
11. Defiendo a otros cuando se les ataca o critica	SI	NO
12. Intento estar en lugares apartados, poco visibles o concurridos	SI	NO
13. Hablo y discuto serenamente, sin alterarme	SI	NO
14. Me asusto con facilidad cuando no sé hacer algo	SI	NO
15. Cuando me llaman la atención, me desconcierto y no sé qué hacer	SI	NO
16. Desafío a los mayores cuando me llaman seriamente la atención	SI	NO
17. Cuando tengo que hacer algo, lo hago con miedo	SI	NO
18. Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas	SI	NO
19. Sé escuchar a los demás	SI	NO
20. Soy amable con los demás cuando veo que tienen problemas	SI	NO
21. Soy considerado con los demás	SI	NO
22. Me pongo nervioso cuando tengo que decir algo delante de la gente	SI	NO
23. Sueo estar apartado, sin hablar con nadie	SI	NO
24. Soy impulsivo, me falta paciencia para esperar	SI	NO
25. Protesto cuando me mandan hacer algo	SI	NO
26. Cuando alguien es rechazado por el grupo, me acerco e intento ayudarlo	SI	NO
27. Recojo los papeles que otros tiran al suelo	SI	NO
28. Me intereso por lo que les ocurre a los demás	SI	NO
29. Permanezco sentado, sin enterarme de nada, durante mucho tiempo	SI	NO
30. Hago nuevas amistades con facilidad	SI	NO
31. Soy popular entre los demás	SI	NO
32. Me aparto cuando hay muchas personas juntas	SI	NO
33. Acepto sin protestar las decisiones de la mayoría	SI	NO
34. Reparto todas mis cosas con los demás	SI	NO
35. A veces soy brusco con los demás	SI	NO

HAS TERMINADO, REVISA TUS RESPUESTAS PARA COMPROBAR SI HAS DEJADO ALGUNA CUESTION SIN CONTESTAR

CONS.	AUT.	RET.	ANS.TIM.	LIDER.	SING.

Rodee los centiles obtenidos por el sujeto

1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
99	97	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	3	1
99	97	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	3	1
99	97	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	3	1

1	3	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

PC	PD	Escala
		Li
		Jv
		Ss
		Ra
		At
		Ar
		An
		Cs

COMENTARIOS/RECOMENDACIONES:



Autores: F. S. y Moreno y M.ª C. Martorell Pallás.

Copyright © 1991 by TEA Ediciones, S. A., que se reserva todos los derechos - Prohibida la reproducción total o parcial -
 Edita: TEA Ediciones, S. A., Fray Bernardino de Sahagún, 24, 28015 Madrid - Imp.: Aguirre Campano, Oroganzo, 15 dpto.
 28002 Madrid - Depósito legal: M.º 21.171 - 1993.

CONFIDENCIAL Esta plantilla contiene la clave de la prueba. Guárdela de forma que no sea vista por otras personas.

(Li) P. D. máx. = 51 puntos

	1 2 3 []
1 2 3 []	1 2 3 []
	1 2 3 []
1 2 3 []	
1 2 3 []	1 2 3 []
1 2 3 []	
	1 2 3 []
1 2 3 []	
1 2 3 []	1 2 3 []
1 2 3 []	

(At) P. D. máx. = 51 puntos

1 2 3 []	1 2 3 []
	1 2 3 []
1 2 3 []	
1 2 3 []	1 2 3 []
1 2 3 []	
1 2 3 []	1 2 3 []
1 2 3 []	
	1 2 3 []
1 2 3 []	
1 2 3 []	1 2 3 []
1 2 3 []	

Cam Ruiz

BAS 1-2

Plantilla de corrección n.º 2

CONFIDENCIAL Esta plantilla contiene la clave de la prueba. Guárdela de forma que no sea vista por otras personas.

(Jv) P. D. máx. = 36 puntos

(Ar) P. D. máx. = 57 puntos

Copyright © 1983, by TEA Ediciones, S. A.; Madrid. - Todos los derechos reservados. - Prohibida la reproducción.
Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; Madrid-16. - Imp.: Aguirre Campano; Deganó, 15 dpto.; Madrid-2. - Depósito legal: M. - 35.397 - 1983.



1 2 3	1 2 3
	1 2 3
	1 2 3
	1 2 3
	1 2 3
1 2 3	1 2 3
1 2 3	

1 2 3	1 2 3
	1 2 3
	1 2 3
	1 2 3
	1 2 3
1 2 3	1 2 3
1 2 3	
1 2 3	

Plantilla de corrección n.º 3

Esta plantilla contiene la clave de la prueba. Guárdala de forma que no sea vista por otras personas.

(Cs) P.D. max. = 43 g/m²

☐ BAS-1 ☐ BAS-2

Castro Ruiz**BAS 1-2**

Plantilla de corrección n.º 4

CONFIDENCIAL Esta plantilla contiene la clave de la prueba. Guárdela de forma que no sea vista por otras personas.

1.º P.D. máx. = 54 puntos

1 2 3	
1 2 3	1 2 3
1 2 3	1 2 3
	1 2 3
1 2 3	1 2 3
1 2 3	1 2 3
1 2 3	1 2 3
1 2 3	1 2 3
1 2 3	1 2 3

2.º P.D. máx. = 35 puntos

1 2 3	
1 2 3	1 2 3
1 2 3	1 2 3
	1 2 3
1 2 3	1 2 3
1 2 3	1 2 3
1 2 3	1 2 3
1 2 3	1 2 3
1 2 3	1 2 3



Copyright © 1993, by TEA Ediciones, S. A.; Madrid. - Todos los derechos reservados. - Prohibida la reproducción. -
 Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; Madrid-16. - Imp.: Aguirre Campaño; Daganzo, 15 dpdo.;
 Madrid-2. - Depósito legal: M.º 35.397 - 1983.

Bibliografía

- ACHENBACH, T. M.: "The Child Behavior Profile": I. Boys aged 6-11". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1978, 46, 478-488.
- ACHENBACH, T. M. y EDELBROCK, C. S.: "The Child Behavior Profile": II. Boys aged 12-16 and Girls aged 6-11 and 12-16". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1979, 47, 223-233.
- CAMPBELL, D. T. y FISKE, D.: "Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix". *Psychological Bulletin*, 1959, 56, 81-105.
- CRONBACH, L. J., GLESER, G. C., NANDA, H. y RAJARATNAM, N.: *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*. N. Y.: Wiley, 1972.
- CRONBACH, L. J. y MEEHL, P. E.: "Construct validity in psychological tests". *Psychological Bulletin*, 1959, 52, 281-302.
- CRONBACH, L. J., RAJARATNAM, N. y GLESER, G. C.: "Theory of Generalizability: A Liberalization of Reliability Theory". *Brit. J. Stat. Psychol.*, 1963, 16, 137-163.
- EYSENCK, H. J. y EYSENCK, S. B. G.: *EPQ-J. Cuestionario de Personalidad*. Madrid: TEA Ediciones, 1981.
- GLOW, R. A., GLOW, P. H. y RUMP, E. E.: "The stability of Child Behavior Disorders: A one year test-retest study of Adelaide versions of the Conners Teacher and Parent Rating Scales". *J. Abn. Child Psychol.*, 1982, 10, 33-60.
- KOHN, M.: *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington D. C.: Winston and Sons, 1977.
- MORRIS, D. P., SOROKER, E. y BURRUS, G.: "Follow-up studies of shy withdrawn children". *American Journal of Ortho psychiatry*, 1954, 24, 743-754.
- PETERSON, D. R.: "Behavior Problems of middle childhood". *Journal of Consulting Psychology*, 1961, 25, 205-209.
- QUAY, H. C. y WERRY, J. S.: *Psychopathological disorders in childhood*. N. Y.: Wiley, 1979.
- SILVA, F. y LÓPEZ DE SILVA, M. C.: "La Escala de Adaptación y Hábitos Sociales de V. Pelechano". En V. PELECHANO (Ed.), *Censo de escolares necesitados de educación especial en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*. Mimeo, ICE de la Universidad de La Laguna, 1975a.
- SILVA, F. y LÓPEZ DE SILVA, M. C.: "La Escala de Trastorno de Conducta ETC-1 de V. Pelechano". En V. PELECHANO (Ed.), *Censo de escolares necesitados de educación especial en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*. Mimeo, ICE de la Universidad de La Laguna, 1975b.
- SILVA, F., LÓPEZ DE SILVA, M. C. y PELECHANO, V.: "Aspecto de socialización en escolares normales, deficientes pedagógicos y deficientes mentales". *Análisis y Modificación de Conducta*, 1977, 3, 89-110.
- SILVA, F. y MARTORELL, C.: *La Base de Socialización*. Valencia: Promolibro, 1982.
- SILVA, F., MARTORELL, C. y PELECHANO, V.: "Dimensiones de socialización escolar: resultados obtenidos en base a una investigación con escalas de socialización". En R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS (Comp.), *Nuevas aportaciones en evaluación conductual*. Valencia: Alfaplus, 1981.
- SPIVACK, G. y SWIFT, M.: "The classroom behavior of children: A critical review of teacher-administered rating scales". *J. nal of Education*, 1973, 7, 55-89.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA
FACULTAD DE EDUCACION
ESCUELA ACADEMICO PROFESIONAL DE EDUCACION INICIAL

**PROCESOS METODOLOGÍCOS PARA EL TRABAJO DE LA
EXPRESION DRAMATICA:**

Las secuencias seguir cuyos pasos son los siguientes:

- **MOTIVACIÓN.-**Despertar el interés d participación de los niños animarse uno mismo antes de iniciar con la actividad.
- **EJECUCIÓN.-** Es la actividad en si done el niño representa el acto dramático con todas las vestimenta.
- **RELAJACIÓN.-** Son técnica de bienestar a la respiración y movimientos parciales del cuerpo.
- **EVALUACIÓN.-** La evaluación es continua durante el proceso de la actividad desde el momento inicial hasta el final.

CÍRCULO DE BIENVENIDA: Comienza el taller con un espacio circular que da la partida al mismo. En él se habla de novedades relacionadas con el taller o la compañía, y se les transmite a los participantes los objetivos del trabajo del día.

ENTRENAMIENTO CORPORAL Y VOCAL: Comienza entonces, en el mismo círculo, con ejercicios destinados a soltar el cuerpo y la voz.

ENTRENAMIENTO CREATIVO: Así como es necesario soltar el cuerpo y la voz al iniciar el taller, también se debe ejercitar y abrir los canales creativos. Para ello se realizan ejercicios cortos, como inventar historias, completar relatos, transformar objetos (ya detallados anteriormente), que permiten agilizar la capacidad de expresión y posibilitar mayores oportunidades de creación.

ACTUACIÓN: Una vez que el cuerpo, la voz y la capacidad creativa han sido preparadas, se centra el taller en ejercicios de actuación propiamente tales. La improvisación de escenas, o la realización de sketch a partir de alguna clave, idea, objeto, personaje o tema libre es una etapa central, en que se prepara y se presenta un resultado.

MUESTRA Y CRÍTICA: Generalmente el sketch preparado se muestra a los compañeros. En ellos se ejercitan dos características fundamentales: el respeto al otro y la capacidad de análisis y expresión. Con el tiempo y a medida que la capacidad de expresión ha ido mejorando, este espacio ha ido adquiriendo mayor relevancia.

CIERRE GRUPAL: El taller se cierra con dos ejercicios grupales y la canción de cierre.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

ACTIVIDAD N° 1

LA PRESENTACION

Utilidad para el desarrollo social

- Su objetivo principal es que los niños se relacionen y familiaricen con sí mismo y con sus compañeros.
- Desarrolla el lenguaje para una adecuada comunicación
- Ayuda a mejorar las relaciones de grupo y de trabajo.

Proceso

La presentación consiste en que cada niño pronuncie su nombre de manera clara, luego la docente presentará tarjetas de colores con diferentes nombres, donde el niño buscará aquella tarjeta donde está su nombre. Teniendo cada niño su tarjeta se repetirá la presentación, pero ahora incluirán en la lista de nombres el de sus amigos, para saber que tanto se conocen.

Finalizada la presentación los niños se ubicarán en fila para caminar en línea recta dentro del aula y no pueden hacer curvas sinuosas o torcer antes de llegar al final (a la pared, por ejemplo), o al revés, sólo pueden andar haciendo curvas sinuosas, sin ángulos rectos.

Los niños andan en línea recta con un objetivo determinado, sólo viendo un punto fijo. No pueden cambiar el rumbo hasta que hayan llegado, evitando chocarse con otros niños.

Hacer carreras a cámara lenta: a ver quién es el último.

Todos andan por el cuarto y deben fijarse los unos en los otros. Cuando la profesora lo dice, cierran los ojos y se quedan parados. La profesora les hace preguntas de observación: ¿dónde está Manuel? ¿Qué está agarrando? ¿De qué color son los zapatos de María?

Este ejercicio se realizará buscando variantes como trasladarse gateando, rodando, saltando, bailando, con los ojos cerrados, etc.

Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe



Catalina R. Enriquez Bendezi
C.M. 1023261605
DIRECTORA

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N°2

LAS FIGURAS

Utilidad para el desarrollo social

- Permite al niño relacionarse con sus compañeros trabajando en grupo.
- Desarrolla el sentido de comunicación para dar solución a un problema.

Proceso

Se pondrá una música de fondo para que permita a los niños y niñas concentrarse e imaginarse y logren interiorizar el ejercicio. Los niños deben imaginarse que el cuerpo es una figura (Cuadrado, rectángulo, triángulo o círculo). A medida que traten de formar la figura utilizando su cuerpo, se les va describiendo las características de la figura seleccionada.

Este ejercicio también se realizará de manera grupal, considerando la cantidad de niños que la docente lo decida. Al finalizar cada grupo, el resto observará y corregirán algunos defectos o lo mejorarán en su grupo.

La docente tendrá que estar atenta a las dificultades que cada niño o grupo tenga para ayudarlos y evitar que se desconecten del juego.



Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe



Catalina M. Enriquez Benitez
Catalina M. Enriquez Benitez
C.M. 1023261505
DIRECTORA

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N° 3

LAS ESTATUAS

Utilidad para el desarrollo social

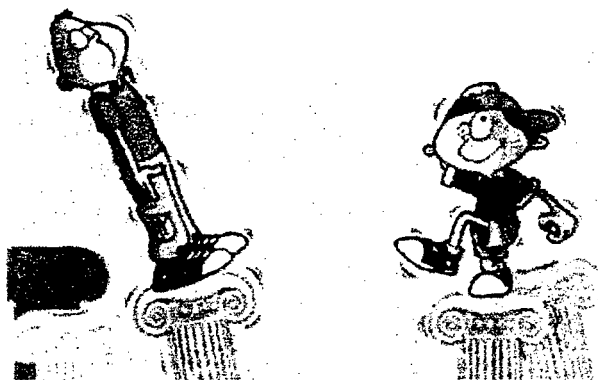
- Permite la participación de los niños y niñas relacionándose en cada momento
- Desarrolla el lenguaje para una adecuada comunicación
- Mejora las relaciones de grupo y de trabajo.

Proceso

La docente explicará sobre la actividad a realizar, la cual se dará en parejas. Uno es un escultor y el otro es la arcilla. El que es arcilla está lánguido e inmóvil. El escultor debe darle forma y colocarlo en la posición que desee, y formar las figuras que quiera con él.

Los demás niños tienen que adivinar qué representa la foto fija de la escena, van haciendo suposiciones y representando lo que ellos creen que representa la escena. Al final, el grupo que forma la arcilla representa la escena y se compara con las suposiciones de los otros niños.

Otra posibilidad: hay sólo dos niños dentro de la clase. El resto está fuera. Uno de los niños forma una escultura de su elección con el otro niño. Entra un tercero y mira unos segundos la escultura. Luego se pone en otro lugar del cuarto en el que no vea la escultura y tiene que adoptar la posición de memoria. Van entrando los otros niños y así sucesivamente hasta que se forma una fila de esculturas parecidas las unas a las otras. Al final, la escultura inicial se pone delante de ellos y se compara la posición inicial con las demás. Se habla de lo que ha cambiado.



Carolina V. Enriquez Bendezi
 Carolina V. Enriquez Bendezi
 D.N.I. 22261005
 DIRECTORA

Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N° 4

¿QUE ESTAS HACIENDO?

Utilidad para el desarrollo social

- Desarrolla la imaginación
- Desarrolla el lenguaje para una adecuada comunicación
- Ayuda a mejorar las relaciones de grupo y de trabajo.

Proceso

Todos los niños se sentaran en media luna y observarán lo que la docente realiza con la ayuda de un niño. La docente realizará una actividad cualquiera, el niño al observar preguntará ¿Qué estás haciendo?, en lugar de confirmar la actividad que realiza responderá con otro verbo (estoy bailando, planchando, lavando u otro) para que el niño realice la actividad mencionada. Y de la misma manera la docente preguntará ¿Qué estás haciendo? Como el niño se puso a bailar, responderá que está leyendo para que esa actividad realice la docente. Esta actividad se continuará tratando de buscar todas las posibilidades de movimiento complicándolo cada vez.



Juliana Quispe Noa
 Profesora de Educación Infantil
 2015-2016
 TACANAYUN

Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N° 5

LA MAQUINA

Utilidad para el desarrollo social

- Motiva al niño a relacionarse con sus compañeros
- Desarrolla el lenguaje para una adecuada comunicación
- Contribuye en el desarrollo psicomotriz.

Proceso

La docente dialogará con los niños sobre un objeto "carro", toda participación será rescatada como parte de sus saberes previos, lo que nos permitirá incrementar los conocimientos para empezar el ejercicio. Se dará la orden para que los niños y niñas construyan la máquina de la que hemos hablado, "construyan un carro"

Todos se ubicarán tratando de formar alguna parte del carro: llanta, motor, timón, ventana, etc. Al culminar la ubicación de cada uno se realizara el movimiento respectivo y su sonido.

De la misma manera se trabajará con otros objetos como: Helicóptero, Avión, Tren, etc.



Juliana Quispe
 Juliana R. Enriquez Barden
 2012-12-10
 10:00 AM

Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N° 6

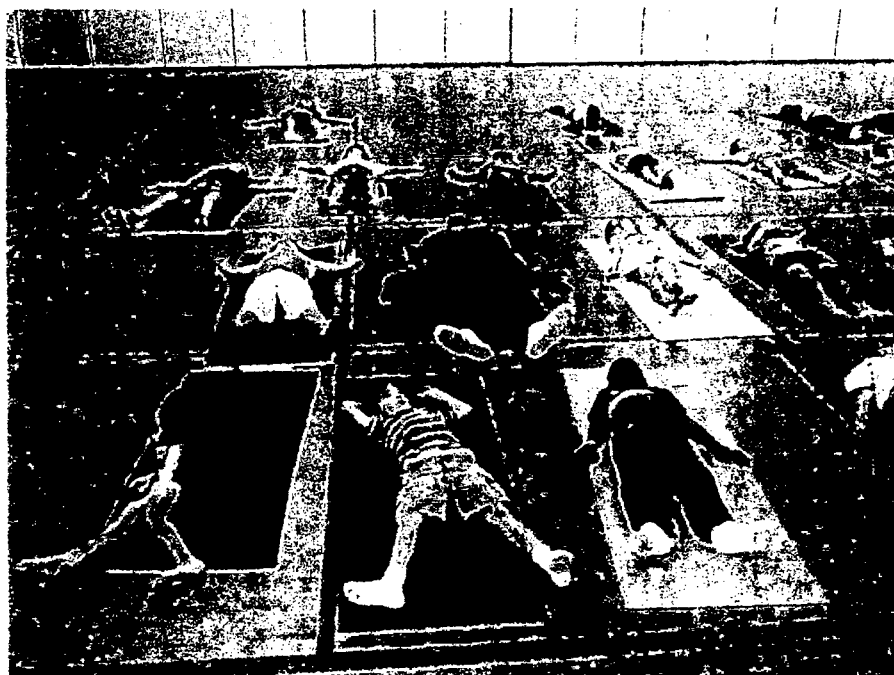
JUEGO DE RELAJACION

Utilidad para el
desarrollo social

- Permite la relajación de los niños
- Incrementa su desarrollo de imaginación y creatividad.

Proceso

La docente pondrá una música suave y bonita para los oídos del niño, lo cual les permita sentirse libres y relajados, para ello todos los niños se echarán en el piso y solo escucharán lo que la docente les relata, este deberá ser una historia donde los niños se sientan parte de ella, imaginando ser los personajes y estar en el lugar, en el momento y la acción.



Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe



Juliana Quispe
Catalina B. Enriquez Benítez
C.M. 192326
DIRECTORA

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N° 7

LOS OBJETOS

Utilidad para el desarrollo social

- Desarrolla la creatividad e imaginación en los niños y niñas, saliéndose de lo normal.
- Permite comunicarse y expresar lo que siente utilizando con palabras sencillas

Proceso

La docente presentará una caja sorpresa, dentro de ella esconderá muchos objetos, los cuales los irá sacando de uno en uno, para dárselo a cada niño de manera ordenada. El primer niño que reciba el objeto se pondrá delante y observándolo, mencionará las posibles utilidades que le pueda dar; un palo que podría ser a la vez, un lápiz, una lampa, un cepillo, etc., esta lista de posibilidades será de acuerdo a la creatividad de cada niño.

Se continuara con los demás niños pero utilizando diferentes objetos.



Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe



Carolina M. Enriquez Kemi
 Carolina M. Enriquez Kemi
 C.M. 1023261800
 DIRECTORA

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N° 8

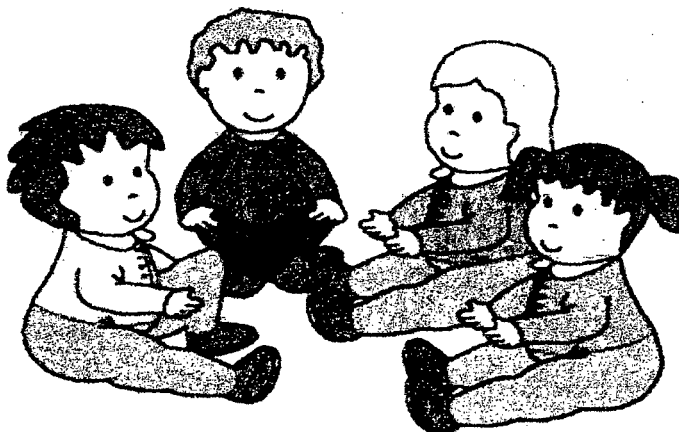
SOLO MIRAME

Utilidad para el
desarrollo social

- Motiva al niño a relacionarse con sus compañeros
- Ayuda a perder el miedo y la vergüenza frente a los demás.

Proceso

Todos se sentarán en media luna y respetando el turno irán saliendo de uno a uno para presentarse pero solo con la mirada. Al estar frente a todos observara a los ojos de cada uno de sus amigos hasta llegar a ver a la profesora, para sentarse y dar el turno a otro niño.



Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe



Catalina B. Enríquez Ríos
Catalina B. Enríquez Ríos
C.M. 102326
DIRECTORA

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N° 9

JUEGO CON TELAS

Utilidad para el
desarrollo social

- Incrementa la creatividad e imaginación en los niños.
- Permite afianzar el lenguaje corporal

Proceso

La docente entregara a cada niño una tela de diferente color al de los demás, para que al sonido y ritmo de la música realicen movimientos y disfruten jugando.

Se taparán, se esconderán, saltarán o correrán según lo deseen.

Esta actividad permitirá a los niños controlar su cuerpo y buscar todas las posibilidades de movimiento para expresar sus sentimientos y emociones.



Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe



Catalina B. Enriquez
Catalina B. Enriquez
C.M. 102326
DIRECTORA

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N° 10

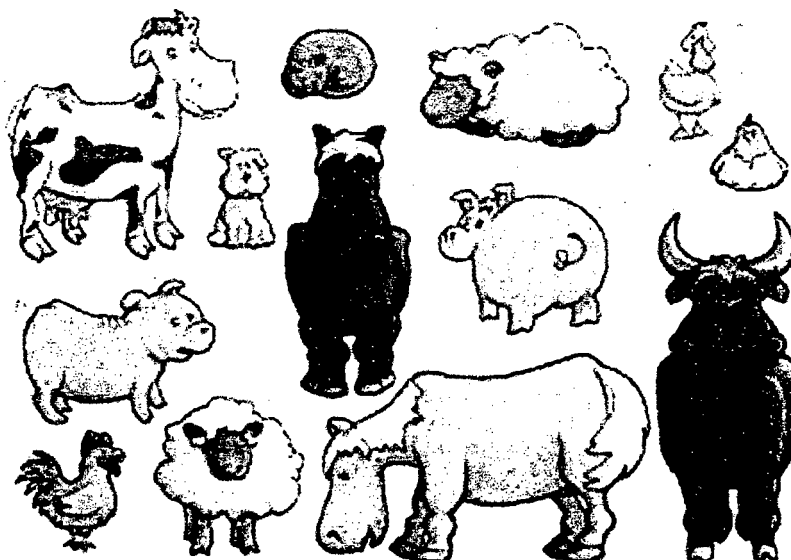
LOS ANIMALES Y SUS SONIDOS

Utilidad para el desarrollo social

- Motiva al niño a relacionarse con sus compañeros.
- Participan de manera activa y creativa, buscando imitar a los animales.

Proceso

La docente dialogará con los niños sobre los animales y las acciones que cada uno realiza, además de sus sonidos onomatopéyicos; luego de ello se les entregara tarjetas pequeñas en las que habrá dibujos de animales al cual tendrán que representar. Al niño que le toco el dibujo de un perrito, saldrá adelante y caminara, se dormirá y hará el sonido onomatopéyico que le corresponde.




 Carolina B. Enriquez
 C.M. 102326
 DIRECTOR

Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe

VºBº DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N° 11

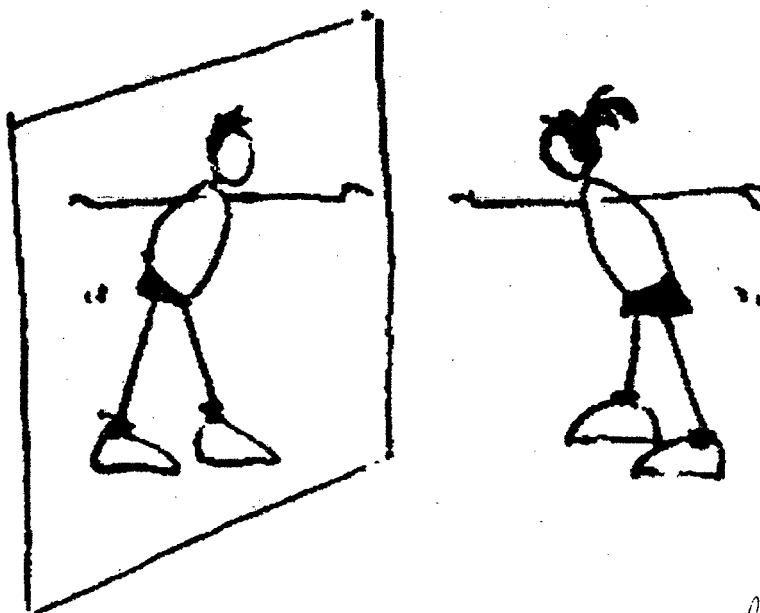
EL ESPEJO

Utilidad para el desarrollo social

- Desarrolla la concentración y ubicación en el espacio.
- Desarrolla el aspecto psicomotriz: gruesa y fina
- Ayuda a mejorar las relaciones de grupo y de trabajo.

Proceso

La docente realizará una dinámica para lograr que los niños se agrupen de dos, los cuales tendrán que ponerse de acuerdo para representar uno de los ellos a un espejo, mientras que el otro será la persona que se observa al realizar diferentes movimientos, poniendo en dificultad al otro niño que hace de espejo. Luego se intercambiará de papeles para seguir el juego.



Carolina B. Enriquez

Carolina B. Enriquez
C.M. 102001
DIRECTORA

Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

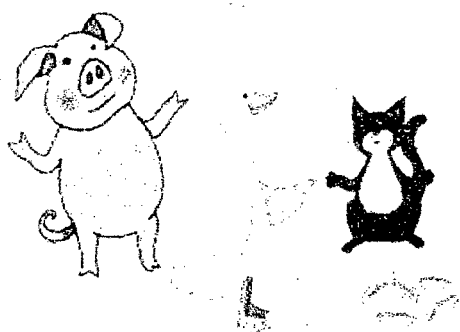
ACTIVIDAD N° 12

LA GALLINA SEMBRADORA

Utilidad para el desarrollo social

- Permite desenvolverse libremente
- Desarrolla la capacidad de expresarse con facilidad.
- Contribuye en el desarrollo corporal de los niños.

Proceso



Un día una gallina andaba muy triste y hambrienta, de tanto andar encontró un maíz grande y sabroso, emocionada y muy contenta dijo: ¡Qué rico maíz, ahora me lo comeré!, no, ya sé, mejor lo sembraré y luego hare una rica torta. Para ello decidió buscar ayuda para poder sembrarlo, se acercó a la señora gata y le dijo: por favor señora gata ¿me podrías ayudar a sembrar este maíz para luego hacer una rica torta?; la gata muy ajena a todo dijo: ¡Ay no!, estoy muy ocupada lamiendo mi cola, además allá vi un delicioso ratón a quien tengo que perseguir, La gallina decepcionada se fue a seguir buscando, se encontró con la vaca, perro, burro, pero todos se negaron, fue así que se fue sola a sembrarlo. De la misma manera llamó a todos para que la ayuden a regar, cosechar y a preparar la torta; pero como era de esperarse, todos se negaron.

Sin tener otra opción preparaba la torta sola, hasta que el delicioso olor atrajo a todos los animales y con tantas ganas de comer el preparado de la gallina, se acercaron y le rogaron para que les compartiera un pedazo, pero ella les negó así como actuaron con ella cuando los necesitaba. De tantas suplicas y promesas la vaca, gata, burro, perro y demás se comprometieron en ayudarla cuando volvía a encontrar otro maíz.



Carolina B. Enriquez

Carolina B. Enriquez
C.M. 102 11
C. 102 11

Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA

ACTIVIDAD N° 13

LA MADRE NATURALEZA Y LA DOÑA MUGRE

Utilidad para el desarrollo social

- Permite desenvolverse libremente
- Desarrolla la capacidad de expresarse con facilidad.
- Contribuye en el desarrollo corporal de los niños.

Proceso



Érase una vez un día soleado cuando la madre naturaleza salió a pasear, Estoy muy contenta y llena de vida decía la madre naturaleza, hoy quiero bailar, cantar y jugar con mis amigos. Fue en ese momento que los animalitos del bosque salieron de sus casitas y se pusieron a jugar en una ronda con

la madre naturaleza. En el momento menos pensado apareció la Doña Mugre, un personaje lleno de basura y con un olor desagradable, quien quería apoderarse de la naturaleza y con tantas ganas de contaminarlo gritaba a todos: Ustedes serán mis sirvientes y trabajaran para mi, traerán basura y mas basura para sentirme cómoda; la madre naturaleza cayó desvanecida por tanta contaminación.

En ese momento por el descuido de la Doña mugre, un pequeño animalito salió corriendo en busca de ayuda: Ayuda, ayuda gritaba, señor sol, señor viento y señor granizo ayuden a la madre naturaleza, ella a sido destruida por l doña mugre.

Todos muy enojados por aquella visita, corrieron en su ayuda, al llegar al lugar el sol con sus rayos solares quemó a los ojos de la doña mugre, el granizo arrojó muchas bolitas de granizo y lograron echarla del lugar.

La madre naturaleza se levanto un poco mareada y dijo que me paso, porque todo mi hogar está lleno de basura, quien lo limpiará. El señor viento muy atento y con ganas de ayudar dijo: soplaré y soplaré y nada de basura quedará.

Todos se quedaron muy contentos y celebraron el vencer a la Doña mugre.



Catalina B. Enriquez Ber
Catalina B. Enriquez Ber
C.M. 102326160
DIRECTORA

Bach: Juliana Quispe Noa

Bach: Albina Quispe Taipe

V°B° DE LA DOCENTE ORIENTADORA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE
HUANCAVELICA

(Creado por Ley N°25265)

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA ACADEMICO PROFESIONAL DE EDUCACION INICIAL



-AÑO DE LA INVERSION PARA EL DESARROLLO RURAL Y LA SEGURIDAD ALIMENTARIA-

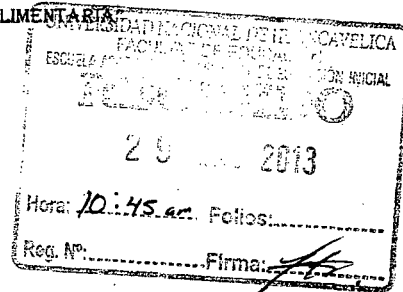
Huancavelica, mayo 24 de 2013

OFICIO N° 0233-2013-EAPEI-FED-VRAC-R/UNH

SEÑORA:

CATALINA ENRIQUEZ BENDEZÚ

Directora de la Institución Educativa N° 603 TACSANA - YAULI



Presente.-

ASUNTO : SOLICITO AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTO

De mi mayor consideración:

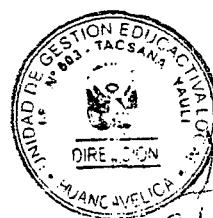
Es grato dirigirme a Usted, para hacerle llegar el saludo cordial a nombre de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial, seguidamente manifestar que las egresadas de la Especialidad de Inicial: **Juliana QUISPE Noa** y **Albina QUISPE TAIPE**, se encuentran desarrollando el trabajo de investigación "**LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 05 AÑOS DE LA I.E.I N° 603 TACSANA-YAULI**". Por las consideraciones expuestas, solicito tenga a bien de autorizar a las mencionadas egresadas, a fin de que puedan aplicar en los estudiantes de su digna institución, los instrumentos de trabajo de investigación en mención..

Sin otro particular, me suscribo de Usted, para reiterarle las muestras de mi deferencia personal.

Atentamente,



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA
FACULTAD DE EDUCACION
Escuela Académico Profesional de Educación Inicial
Ing. Jesús Mistry Villosa
DIRECTORA DE LA E.A.P.E. INICIAL



Catalina Enriquez Bendezu
DIRECTORA

C.c Arch.
JMAH/jvr

CIUDAD UNIVERSITARIA DE PATURPAMPA - HUANCAVELICA
TELEFONO N° N°067-452406

"CAMINO HACIA LA ACREDITACIÓN"

EAPEI Fecha: 24/05/2013 Hora: 11:59:37 Pág. 1



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

NOMINA DE MATRÍCULA - 2013

El reporte de la matrícula se emitirá haciendo uso de la Nómina de Matrícula del aplicativo informático SIAGIE (Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa), disponible en <http://www.minedu.gob.pe/intranet>. Este reporte es de responsabilidad del Director de la I.E. y TIENE CARÁCTER OFICIAL (Directiva para el desarrollo del año escolar 2013, R.M. 0431-2012-ED). La I.E. remitirá una copia impresa a la UGEL, con la firma del Director.

Datos de la Instancia de Gestión Educativa Descentralizada (DRE - UGEL)				Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo				Período Lectivo				Ubicación Geográfica			
Código				Número y/o Nombre				Inicio				Data			
0 9 0 0 0 1				603				04/03/2013				HUANCAVELICA			
Código Modular				Código Modular				Fin				Prov.			
1 4 0 0 3 3 2				RDR N° 001342-2003				20/12/2013				HUANCAVELICA			
Nombre de la DRE - UGEL				Resolución de Creación N°				Datos del Estudiante				Dist.			
UGEL Huancavelica				RDR N° 001342-2003				Sexo HM				Centro Poblado			
Nivel/Ciclo				INI				Situación de Matrícula(10)				TACSANA			
Modalidad				Grado/Edad				Padre vive SI / NO				Institución Educativa de procedencia			
EBR				5				Madre vive SI / NO				Código Modular			
Forma				Esc				Lengua materna(12)				Número y/o Nombre			
TACSANITOS				Sección				Segunda Lengua(12)							
Fecha de Nacimiento				Trabaja el Estudiante SI / NO				Horas semanales que labora							
Día				Escolaridad de la Madre(13)				Nacimiento Registrado SI/NO							
Mes				Tipo de Discapacidad(14)											
Año															
D.N.I. o Código del Estudiante				Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)											
1				DE LA CRUZ ESPINOZA, Ruth Nataly											
2				DE LA CRUZ SEDANO, Yenny Mariel											
3				HILARIO MERINO, Sergio											
4				ICHPAS CASTRO, Lourdes Maria											
5				LAURENTE QUISPE, Erick Jherson											
6				LAURENTE SOTO, Jheymi Betzabe											
7				SEDANO LIZANA, Maricelo Adriana											
8				SOTO TAYPE, Jeremias											
9				SULLCARAY SEDANO, Hermelinda											
10				VARGAS ARIAS, Diana											
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															

(1) Nivel / Ciclo : Para el caso EBR/EBE: (INI) Inicial (PRI) Primaria (SEC) Secundaria

Para el caso EBA: (INI) Inicial, (INT) Intermedio, (AVA) Avanzado

(2) Modalidad : (EBR) Educ. Básica Regular, (EBA) Educ. Básica Alternativa, (EBE) Educ. Básica Especial.

(3) Grado/Edad : En caso de E. Inicial: registrar Edad (0,1,2,3,4,5).

En el caso de Primaria o Secundaria: registrar grados: 1,2,3,4,5,6.

En el caso de EBA: C. Inicial 1°, 2°, Intermedio 1°, 2°, 3°, Avanzado 1°, 2°, 3°, 4°

Colocar "-" si en la Nómina hay alumnos de varias edades (EI) o grados (Pr).

(4) Característ. : Inicial: (U) Unidocente, (P) Polidocente Completo y

Primaria EBR: (U) Unidocente, (M) Multigrado, (PM) Polidocente Multigrado, (PC)

Polidocente Completo

(5) Forma : (Esc) Escolarizado, (NoEsc) No Escolarizado

Para el caso EBA: (P) Presencial, (SP) Semi Presencial,

(AD) A distancia

(6) Sección : A, B, C, ... Colocar "-" si es sección única o

si se trata de Nivel Inicial

(7) Gestión : (PGD) Púb. de gestión directa, (PGP) Púb. de Gestión Privada, (PR) Privada

(8) Programa : PA, Programa de Alfabetización (PA)

(PBU) PEBAJA, Prog. de Educ. Bás. Alter. de Jóvenes y Adultos

(sólo EBA)

(9) Turno : (M) Mañana, (T) Tarde, (N) Noche

(10) Situación de Matrícula : (I) Ingresante, (P) Promovido, (R) Replante, (RE) Reentranle.

Solo en el caso de EBA: (REI) Reingresante

(11) País : (P) Perú, (E) Ecuador, (C) Colombia, (B) Brasil, (Bo) Bolivia, (Ch) Chile, (OT) Otro

(12) Lengua : (C) Castellano, (Q) Quechua, (A) Aimara, (OT) Otra lengua, (E) Lengua extranjera

(13) Escolarid. de la Madre : (SE) Sin Escolaridad, (P) Primaria, (S) Secundaria, y (SP) Superior

(14) Tipo de discapacidad : (DI) Intelectual, (DA) Auditiva, (DV) Visual, (DM) Motora, (SC) Sordoceguera

(OT) Otro. En caso de no adolecer discapacidad, dejar en blanco

(15) IE de procedencia : Solo para el caso de estudiantes que proceden de otra Institución Educativa:

(16) N° de DNI o Cod. Del Est. : El Cód. del Est. Se anotará solo en el caso que el estudiante no posea D.N.I.

Est.:

N.º Orden	D.N.I. o Código del Estudiante ⁽⁹⁾	Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)	Fecha de Nacimiento			Datos del Estudiante								Institución Educativa de procedencia ⁽⁹⁾									
			Día	Mes	Año	Sexo H/M	Situación de Matrícula ⁽¹⁰⁾	País ⁽¹¹⁾	Padre vive SI / NO	Madre vive SI / NO	Lengua Materna ⁽¹²⁾	Segunda Lengua ⁽¹²⁾	Trabaja el Estudiante SI / NO	Horas semanales que labora	Escolaridad de la Madre ⁽¹³⁾	Nacimiento Registrado SI/NO	Tipo de Discapacidad ⁽¹⁴⁾	Código Modular	Número y/o Nombre				
22																							
23																							
24																							
25																							
26																							
27																							
28																							
29																							
30																							
31																							
32																							
33																							
34																							
35																							
36																							
37																							
38																							
39																							
40																							
41																							
42																							
43																							
44																							
45																							
46																							
47																							
48																							
49																							
50																							

Resumen	
Hombres	3
Mujeres	7
Total	10

ENRIQUEZ BENDEZU, CATALINA BRIGIDA

Responsable de la matrícula

Firma - Post Firma

ENRIQUEZ BENDEZU, CATALINA BRIGIDA

Director (a) de la Institución Educativa

Firma - Post Firma y Sello

Aprobación de la Nómina			
R.D. Institucional	Día	Mes	Año
R.D. N° 011-2013	15	04	2013

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Académico Profesional de Educación Inicial

BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN

(Cuadernillo para Profesores)

Objetivo: Recoger información, referente al nivel de socialización de los alumnos(as) de la I.E.I. N° 603 Tacsana –Yauli.

Indicaciones: En esta escala se presentan una serie de conductas que pueden observarse en los escolares y que se detectan en la experiencia pedagógica cotidiana. Con ella se pueden evaluar a cada alumno. Le será útil para revisar su propio conocimiento del escolar. Lo cual redundará en beneficio del mismo.

Lea el contenido de cada cuestión en intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento del alumno. Es evidente que en algunas cuestiones tendrá mayor conocimiento del alumno, todas suponen que el profesor que convive con el alumno desde hace algún tiempo, pueda opinar algo sobre ellas.

Si el alumno evaluado ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según su comportamiento más actual, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la conducta observable del alumno, que sea esta conducta observable la que determine su contestación, y no posibles inferencias o interpretaciones sobre la persona evaluada.

Cada cuestión tiene cuatro posibilidades o alternativas:

1= Nunca 2=Alguna vez 3=Frecuentemente 4=Siempre

No deje ninguna cuestión sin contestar.

Información general

Apellidos y Nombres: DE LA CRUZ ESPINOZA, Ruth Nataly Edad: Sexo:

Escalas/ Dimensiones	Ítem	PUNTO	
LIDERAZGO	Sugiere nuevas ideas.	1	2
	Es capaz de discutir reglas o normas que le parecen injustas.	1	2
	Acomete tareas difíciles con moral de éxito.	1	2
	Conversa y discute serenamente, sin excitarse.	1	2
	Intenta organizar un grupo para trabajar junto a otros/as.	1	2
	Anima, alaba o felicita a sus compañeros/as.	1	2
	Hace sugerencias a sus compañeros/as.	1	2
	Se comporta con sus compañeros/as de modo espontáneo y natural.	1	2
	Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado.	1	2
	Tiene facilidad y soltura para expresarse verbalmente.	1	2
	Es popular entre sus compañeros/as.	1	2
	Sus compañeros/as le eligen como árbitro o juez para dirimir sus problemas.	1	2
	Sus compañeros/as le eligen como jefe de las actividades de grupo.	1	2
	Se le ve trabajando más con sus compañeros/as que sólo.	1	2
	Tiene confianza en sus propias fuerzas.	1	2

	Sus compañeros/as le consideran un modelo a imitar en muchos aspectos.	1	2	3	4
	Toma la iniciativa ala hora de emprender algo nuevo.	1	2	3	4
	Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad/deportes, sucesos, cine, etc.)	1	2	3	4
	Le agrada dirigir actividades de grupo.	1	2	3	4
	Participa en las actividades de clase.	1	2	3	4
JOVIALIDAD	Se presenta como una persona alegre.	1	2	3	4
	Hace nuevas amistades con facilidad.	1	2	3	4
	Se le ve jugando más con sus compañeros/as que sólo.	1	2	3	4
	Le agrada organizar nuevas actividades.	1	2	3	4
	Su apariencia es afable y tranquila.	1	2	3	4
	Acepta como amigos/as aquellos que rechaza la mayoría.	1	2	3	4
	Le gusta hablar con sus compañeros/as, lo hace con agrado.	1	2	3	4
	Se entiende bien con sus compañeros/as.	1	2	3	4
	Es de palabra fácil.	1	2	3	4
	Le agrada estar con sus compañeros/as, se siente bien entre ellos.	1	2	3	4
	Expresa simpatía hacia sus compañeros/as.	1	2	3	4
	Acepta lo que se le encarga con seriedad y responsabilidad.	1	2	3	4
	Es un chico/a de sonrisa fácil.	1	2	3	4
	Tiene buenos amigos/as dentro de la Institución Educativa.	1	2	3	4
	Cuenta chiste o cosas divertidas.	1	2	3	4
	Sus compañeros/as se forman una opinión positiva de él/ella una vez llegan a conocerle.	1	2	3	4
SENSIBILIDAD SOCIAL	Anima a sus compañeros/as para que superen sus dificultades.	1	2	3	4
	Sabe escuchar a los demás	1	2	3	4
	Muestra interés por lo que les sucede a los demás.	1	2	3	4
	Se muestra amable con sus compañeros/as cuando ve que tienen problemas.	1	2	3	4
	Cuando un compañero/a es excluido del grupo, se acerca a él e intenta ayudarlo.	1	2	3	4
	Al corregir a un compañero/a, lo hace con delicadeza.	1	2	3	4
	Cuida que otros compañeros/as no sean dejados al margen.	1	2	3	4
	Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.	1	2	3	4
	Aunque esté ocupado/a en sus cosas, los pospone cuando le piden ayuda.	1	2	3	4
	Se le ve contrariado/a cuando un compañero/a tiene problemas.	1	2	3	4
	Ante una discusión o problema, intenta ponerse en el lugar de los demás.	1	2	3	4
	Defiende a un compañero/a cuando se le ataca o critica.	1	2	3	4
	Ayuda a sus compañeros/as cuando se encuentran en dificultades.	1	2	3	4
	Es considerado/a con los demás.	1	2	3	4
	Cuando se le pide, colabora con interés.	1	2	3	4
	Se interesa por las actividades que se organizan en el colegio.	1	2	3	4
	Comenta el trabajo de sus compañeros/as subrayando los aspectos positivos, en vez de criticar sus puntos débiles.	1	2	3	4
RESPECTO - AUTOCONTROL	Deja a sus compañeros/as trabajar o entretenerse sin molestarles	1	2	3	4
	Pide la palabra y espera su turno para hablar.	1	2	3	4
	Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto.	1	2	3	4
	Sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no en las reuniones con sus compañeros/as.	1	2	3	4
	Es educado/a y cortés en su comportamiento con los demás.	1	2	3	4

	Sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.	1	2	3	
	Muestra paciencia ante la demora o las equivocaciones de los demás.	1	2	3	
	Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría.	1	2	3	
	Cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad.	1	2	3	
	Reconoce y se corrige cuando le demuestran que está equivocado/a.	1	2	3	
	Respeto las cosas de sus compañeros/as, cuidando de no estropearlas	1	2	3	
	Es honrado/a con los demás y consigo mismo.	1	2	3	
AGRESIVIDAD- TERQUEZ	Rompe pronto cualquier cosa que caiga en sus manos.	1	2	3	4
	Es envidioso/a de los demás compañeros.	1	2	3	4
	Es terco/a. Hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, va a lo suyo.	1	2	3	4
	Es violento/a y golpea a sus compañeros.	1	2	3	4
	Echa la culpa a los demás por las cosas malas que le suceden.	1	2	3	4
	Es impulsivo/a en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que debe hacer en un momento, sin tener paciencia para esperar.	1	2	3	4
	Tiene problemas con los demás niños/as al poco tiempo de hablar con ellos.	1	2	3	4
	Es ruidoso/a: grita o chilla con facilidad.	1	2	3	4
	Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.	1	2	3	4
	Insulta a sus compañeros/as	1	2	3	4
	Cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina.	1	2	3	4
	Se pelea con los chicos/as más pequeños que él/ella.	1	2	3	4
	Quien busca pelea es él/ella.	1	2	3	4
	Amenaza a los demás, les intimida	1	2	3	4
	Planta cara y adopta una postura desafiante ante su profesor si le llama la atención seriamente..	1	2	3	4
	Es mentiroso/a.	1	2	3	4
	Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cínica.	1	2	3	4
APATÍA-RETRAIMIENTO	Le cuesta hablar. Incluso cuando le pregunta algo le cuesta responder.	1	2	3	4
	Anda cabizbajo/a y como ensimismado.	1	2	3	4
	Su mirada es triste sin brillo.	1	2	3	4
	Dice que no vale la pena vivir y que requiere morir.	1	2	3	4
	Parece aletargado/a, sin energía. Se mantiene distante, sin querer hablar.	1	2	3	4
	Llora con facilidad, pero sin ruido.	1	2	3	4
	Permanece mucho tiempo sin establecer contacto con las personas que lo rodean.	1	2	3	4
	Cuando se encuentra en grupo se le ve con la mirada perdida, como mirando a ninguna parte.	1	2	3	4
	Es difícil motivarle o estimularle para que haga algo.	1	2	3	4
	Se retrae cuando se trata de realizar actividades en grupo.	1	2	3	4
	Se le ve apático/a.	1	2	3	4
	Sus movimientos son burdos, con poca coordinación.	1	2	3	4
	Desiste cuando tropieza con una dificultad, sin buscar solución.	1	2	3	4
	Busca estar en lugares poco visibles o concurridos.	1	2	3	4
	Permanece sentado/a abatido, durante largo rato.	1	2	3	4
	Tiene un modo de hablar apagado, monótono.	1	2	3	4
ANSIEDAD-TIMIDEZ	Se ruboriza con facilidad. Es vergonzoso/a.	1	2	3	4
	Es tímido/a y sumiso.	1	2	3	4
	Entra en clase sin saludar y mirando hacia abajo.	1	2	3	4
	Tiene miedo y evita algunas cosas que no causan miedo a los demás niños/as.	1	2	3	4

	Se muestra nervioso/a cuando espera la lección.	A	B	C	D
	Muestra vergüenza, específicamente, ante los compañeros del otro sexo.	A	B	C	D
	Cuando le llaman la atención se siente confundido/a aturdido, sin saber qué hacer.	A	B	C	D
	Cuando tienen que hacer algo lo hace con miedo (tembloroso/a, indeciso).	A	B	C	D
	Le afecta mucho las bromas de los demás niños/as.	A	B	C	D
	Rehúye a sus compañeros/as.	A	B	C	D
	Se aparta cuando hay muchos niños/as juntos.	A	B	C	D
	Juega sólo/a, aparte del grupo.	A	B	C	D
	Tienen que ser obligado/a por los demás para integrarse a un grupo.	A	B	C	D
	Busca la mirada de aprobación del profesor.	A	B	C	D
	Suele estar sólo/a, apartado de los demás.	A	B	C	D
	Se muestra asustado/a ante una prueba o cuando no sabe la respuesta correcta.	A	B	C	D
	Es miedoso/a ante cosas o situaciones nuevas.	A	B	C	D
	Précinde con facilidad de los demás.	A	B	C	D

2

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Académico Profesional de Educación Inicial

BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN

(Cuadernillo para Profesores)

Objetivo: Recoger información, referente al nivel de socialización de los alumnos(as) de la I.E.I. N° 603 Tacsana –Yauli.

Indicaciones: En esta escala se presentan una serie de conductas que pueden observarse en los escolares y que se detectan en la experiencia pedagógica cotidiana. Con ella se pueden evaluar a cada alumno. Le será útil para revisar su propio conocimiento del escolar. Lo cual redundará en beneficio del mismo.

Lea el contenido de cada cuestión en intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento del alumno. Es evidente que en algunas cuestiones tendrá mayor conocimiento del alumno, todas suponen que el profesor que convive con el alumno desde hace algún tiempo, pueda opinar algo sobre ellas.

Si el alumno evaluado ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según su comportamiento más actual, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la conducta observable del alumno, que sea esta conducta observable la que determine su contestación, y no posibles inferencias o interpretaciones sobre la persona evaluada.

Cada cuestión tiene cuatro posibilidades o alternativas:

1= Nunca 2=Alguna vez 3=Frecuentemente 4=Siempre

No deje ninguna cuestión sin contestar.

Información general

Apellidos y Nombres: DE LA CRUZ SEDANO, Yenny Marie Edad: Sexo:

Escalas/ Dimensiones	ítem	PUNTUACIÓN			
LIDERAZGO	Sugiere nuevas ideas.	1	2	3	4
	Es capaz de discutir reglas o normas que le parecen injustas.	1	2	3	4
	Acomete tareas difíciles con moral de éxito.	1	2	3	4
	Conversa y discute serenamente, sin excitarse.	1	2	3	4
	Intenta organizar un grupo para trabajar junto a otros/as.	1	2	3	4
	Anima, alaba o felicita a sus compañeros/as.	1	2	3	4
	Hace sugerencias a sus compañeros/as.	1	2	3	4
	Se comporta con sus compañeros/as de modo espontáneo y natural.	1	2	3	4
	Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado.	1	2	3	4
	Tiene facilidad y soltura para expresarse verbalmente.	1	2	3	4
	Es popular entre sus compañeros/as.	1	2	3	4
	Sus compañeros/as le eligen como árbitro o juez para dirimir sus problemas.	1	2	3	4
	Sus compañeros/as le eligen como jefe de las actividades de grupo.	1	2	3	4
	Se le ve trabajando más con sus compañeros/as que sólo.	1	2	3	4
	Tiene confianza en sus propias fuerzas.	1	2	3	4

	Sus compañeros/as le consideran un modelo a imitar en muchos aspectos.	1	2	3	4
	Toma la iniciativa ala hora de emprender algo nuevo.	1	2	3	4
	Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad/deportes, sucesos, cine, etc.)	1	2	3	4
	Le agrada dirigir actividades de grupo.	1	2	3	4
	Participa en las actividades de clase.	1	2	3	4
JOVIALIDAD	Se presenta como una persona alegre.	1	2	3	4
	Hace nuevas amistades con facilidad.	1	2	3	4
	Se le ve jugando más con sus compañeros/as que sólo.	1	2	3	4
	Le agrada organizar nuevas actividades.	1	2	3	4
	Su apariencia es afable y tranquila.	1	2	3	4
	Acepta como amigos/as aquellos que rechaza la mayoría.	1	2	3	4
	Le gusta hablar con sus compañeros/as, lo hace con agrado.	1	2	3	4
	Se entiende bien con sus compañeros/as.	1	2	3	4
	Es de palabra fácil.	1	2	3	4
	Le agrada estar con sus compañeros/as, se siente bien entre ellos.	1	2	3	4
	Expresa simpatía hacia sus compañeros/as.	1	2	3	4
	Acepta lo que se le encarga con seriedad y responsabilidad.	1	2	3	4
	Es un chico/a de sonrisa fácil.	1	2	3	4
	Tiene buenos amigos/as dentro de la Institución Educativa.	1	2	3	4
	Cuenta chiste o cosas divertidas.	1	2	3	4
	Sus compañeros/as se forman una opinión positiva de él/ella una vez llegan a conocerle.	1	2	3	4
SENSIBILIDAD SOCIAL	Anima a sus compañeros/as para que superen sus dificultades.	1	2	3	4
	Sabe escuchar a los demás	1	2	3	4
	Muestra interés por lo que les sucede a los demás.	1	2	3	4
	Se muestra amable con sus compañeros/as cuando ve que tienen problemas.	1	2	3	4
	Cuando un compañero/a es excluido del grupo, se acerca a él e intenta ayudarlo.	1	2	3	4
	Al corregir a un compañero/a, lo hace con delicadeza.	1	2	3	4
	Cuida que otros compañeros/as no sean dejados al margen.	1	2	3	4
	Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.	1	2	3	4
	Aunque esté ocupado/a en sus cosas, los pospone cuando le piden ayuda.	1	2	3	4
	Se le ve contrariado/a cuando un compañero/a tiene problemas.	1	2	3	4
	Ante una discusión o problema, intenta ponerse en el lugar de los demás.	1	2	3	4
	Defiende a un compañero/a cuando se le ataca o critica.	1	2	3	4
	Ayuda a sus compañeros/as cuando se encuentran en dificultades.	1	2	3	4
	Es considerado/a con los demás.	1	2	3	4
	Cuando se le pide, colabora con interés.	1	2	3	4
RESPECTO - AUTOCONTROL	Se interesa por las actividades que se organizan en el colegio.	1	2	3	4
	Comenta el trabajo de sus compañeros/as subrayando los aspectos positivos, en vez de criticar sus puntos débiles.	1	2	3	4
	Deja a sus compañeros/as trabajar o entretenerse sin molestarles	1	2	3	4
	Pide la palabra y espera su turno para hablar.	1	2	3	4
	Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto.	1	2	3	4
	Sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no en las reuniones con sus compañeros/as.	1	2	3	4
	Es educado/a y cortés en su comportamiento con los demás.	1	2	3	4

	Sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.	1	2	3	4
	Muestra paciencia ante la demora o las equivocaciones de los demás.	1	2	3	4
	Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría.	1	2	3	4
	Cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad.	1	2	3	4
	Reconoce y se corrige cuando le demuestran que está equivocado/a.	1	2	3	4
	Respeto las cosas de sus compañeros/as, cuidando de no estropearlas	1	2	3	4
	Es honrado/a con los demás y consigo mismo.	1	2	3	4
AGRESIVIDAD-TERQUEDAD	Rompe pronto cualquier cosa que caiga en sus manos.	1	2	3	4
	Es envidioso/a de los demás compañeros.	1	2	3	4
	Es terco/a. Hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, va a lo suyo.	1	2	3	4
	Es violento/a y golpea a sus compañeros.	1	2	3	4
	Echa la culpa a los demás por las cosas malas que le suceden.	1	2	3	4
	Es impulsivo/a en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que debe hacer en un momento, sin tener paciencia para esperar.	1	2	3	4
	Tiene problemas con los demás niños/as al poco tiempo de hablar con ellos.	1	2	3	4
	Es ruidoso/a: grita o chilla con facilidad.	1	2	3	4
	Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.	1	2	3	4
	Insulta a sus compañeros/as	1	2	3	4
	Cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina.	1	2	3	4
	Se pelea con los chicos/as más pequeños que él/ella.	1	2	3	4
	Quien busca pelea es él/ella.	1	2	3	4
	Amenaza a los demás, les intimida	1	2	3	4
	Planta cara y adopta una postura desafiante ante su profesor si le llama la atención seriamente.	1	2	3	4
	Es mentiroso/a.	1	2	3	4
	Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cínica.	1	2	3	4
APATÍA-RETRAIMIENTO	Le cuesta hablar. Incluso cuando le pregunta algo le cuesta responder.	1	2	3	4
	Anda cabizbajo/a y como ensimismado.	1	2	3	4
	Su mirada es triste sin brillo.	1	2	3	4
	Dice que no vale la pena vivir y que requiere morir.	1	2	3	4
	Parece aletargado/a, sin energía. Se mantiene distante, sin querer hablar.	1	2	3	4
	Llora con facilidad, pero sin ruido.	1	2	3	4
	Permanece mucho tiempo sin establecer contacto con las personas que lo rodean.	1	2	3	4
	Cuando se encuentra en grupo se le ve con la mirada perdida, como mirando a ninguna parte.	1	2	3	4
	Es difícil motivarle o estimularle para que haga algo.	1	2	3	4
	Se retrae cuando se trata de realizar actividades en grupo.	1	2	3	4
	Se le ve apático/a.	1	2	3	4
	Sus movimientos son burdos, con poca coordinación.	1	2	3	4
	Desiste cuando tropieza con una dificultad, sin buscar solución.	1	2	3	4
	Busca estar en lugares poco visibles o concurridos.	1	2	3	4
	Permanece sentado/a abatido, durante largo rato.	1	2	3	4
	Tiene un modo de hablar apagado, monótono.	1	2	3	4
ANSIEDAD-TIMIDEZ	Se ruboriza con facilidad. Es vergonzoso/a.	1	2	3	4
	Es tímido/a y sumiso.	1	2	3	4
	Entra en clase sin saludar y mirando hacia abajo.	1	2	3	4
	Tiene miedo y evita algunas cosas que no causan miedo a los demás niños/as.	1	2	3	4

Se muestra nervioso/a cuando espera la lección.	A	B	C	D
Muestra vergüenza, específicamente, ante los compañeros del otro sexo.	A	B	C	D
Cuando le llaman la atención se siente confundido/a aturdido, sin saber qué hacer.	A	B	C	D
Cuando tienen que hacer algo lo hace con miedo (tembloroso/a, indeciso).	A	B	C	D
Le afecta mucho las bromas de los demás niños/as.	A	B	C	D
Rehúye a sus compañeros/as.	A	B	C	D
Se aparta cuando hay muchos niños/as juntos.	A	B	C	D
Juega sólo/a, aparte del grupo.	A	B	C	D
Tienen que ser obligado/a por los demás para integrarse a un grupo.	A	B	C	D
Busca la mirada de aprobación del profesor.	A	B	C	D
Suele estar sólo/a, apartado de los demás.	A	B	C	D
Se muestra asustado/a ante una prueba o cuando no sabe la respuesta correcta.	A	B	C	D
Es miedoso/a ante cosas o situaciones nuevas.	A	B	C	D
Prescinde con facilidad de los demás.	A	B	C	D



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

(CREADA POR LEY N° 25265)
Ciudad Universitaria Paturpampa - Telef. (067) 452456



FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DOCENTE

"AÑO DE LA INTEGRACIÓN NACIONAL Y EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA DIVERSIDAD"

RESOLUCIÓN DE DECANATURA

Resolución N° 0413-2012-D-FED-COG-UNH

Huancavelica, 09 de marzo del 2012.

PRESIDENTA : Dra. ESTHER GLORY TERRAZO LUNA
SECRETARIA : Lic. ROSARIO MERCEDES AGUILAR MELGAREJO
VOCAL : Lic. MILAGROS PIÑAS ZAMUDIO
SUPLENTE : Mg. ANTONIETA DEL PILAR URIOL ALVA

ARTÍCULO SEGUNDO.- DISPONER, el cumplimiento del cronograma de actividades del Proyecto de Investigación, hasta la presentación del Informe Final en **Junio del 2012**

ARTÍCULO TERCERO.- NOTIFICAR con la presente a los miembros del jurado y a las interesadas de la Escuela Académico Profesional de Educación **Inicial**, para los fines que estime conveniente.

"Regístrese, Comuníquese y Archívese".



Dra. Zeida Patricia HOCES LA ROSA
Decana de la Facultad de Educación

APUA/hcq



Mg. Antonieta Del Pilar Uriol Alva
Secretaria Docente de la Facultad de Educación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

(CREADA POR LEY N° 25265)
Ciudad Universitaria Paturpampa - Telef. (067) 452456

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DOCENTE



"AÑO DE LA INTEGRACIÓN NACIONAL Y EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA DIVERSIDAD"

RESOLUCIÓN DE DECANATURA

Resolución N° 0413-2012-D-FED-COG-UNH

Huancavelica, 09 de marzo del 2012.

VISTO:

Solicitud de **QUISPE NOA, Juliana y QUISPE TAIPE, Albina**, Oficio N° 105-2012-EAPEI-FED-P-COG-UNH (29.02.12), Proyecto de Investigación titulado: **"LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 603 TACSANA-YAULI-HUANCAVELICA"** en tres ejemplares; Hoja de trámite de Decanatura N° 0310 (01.03.12) y;

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con los Arts. 25°; 30°; 31°; 32°; 33° y 34° del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica, el trabajo de investigación se inicia con la presentación del proyecto de investigación por triplicado, a la Escuela Académico Profesional Correspondiente, solicitando su aprobación, designando del docente Asesor y jurado. El Director de la Escuela designará al docente asesor teniendo en cuenta el tema de investigación, en un plazo no menos de cinco días hábiles. La Escuela Académica Profesional, designará a un docente nombrado como Asesor, tres jurados titulares y un suplente, comunicará al Decano para que este emita la resolución de designación correspondiente. El asesor y los jurados después de revisar el proyecto emitirán el informe respectivo aprobando o desaprobando el proyecto, esto es un plazo máximo de diez (10) días hábiles, según formato sugerido. Los que incumplan serán sancionados de acuerdo al Reglamento Interno de la Facultad. La Escuela Académica Profesional, podrá proponer a un docente como Coasesor nombrado o contratado, cuando la naturaleza del trabajo de investigación lo amerite. Los proyectos de investigación que no sean aprobados, serán devueltos, a través de la Dirección de la Escuela a los interesados con las correspondientes observaciones e indicaciones para su respectiva corrección. El proyecto de investigación aprobado, será remitido a la Decanatura, para que esta emita resolución de aprobación e inscripción; previa ratificación del consejo de facultad.

Que, las egresadas **QUISPE NOA, Juliana y QUISPE TAIPE, Albina**, de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial, adjuntan el proyecto descrito en el párrafo anterior; y la Directora, con Oficio N° 105-2012-EAPEI-FED-P-COG-UNH (29.02.12), propone a la **Asesora, Coasesora y a los Miembros del Jurado**, por lo que resulta pertinente emitir la resolución correspondiente.

En uso de las atribuciones que le confieren a la Decana, al amparo de la Ley Universitaria, Ley N° 23733 y el Estatuto de la Universidad Nacional de Huancavelica;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO.- DESIGNAR, como asesora a la **Mg. JESÚS MERY ARIAS HUÁNUCO**, como Coasesora a la **Lic. MIRIAM GLADYS MORALES ORTEGA** y a los miembros del Jurado Evaluador, del Proyecto de Investigación titulado: **"LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 603 TACSANA-YAULI-HUANCAVELICA"** presentado por: **QUISPE NOA, Juliana y QUISPE TAIPE, Albina**, jurado integrado por:



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

(CREADA POR LEY N° 25265)

Ciudad Universitaria Paturpampa - Telef. (067) 452456

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DOCENTE



"AÑO DE LA INVERSIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL Y LA SEGURIDAD ALIMENTARIA"

RESOLUCIÓN DE CONSEJO DE FACULTAD

Resolución N° 0342-2013-D-FED-UNH

Huancavelica, 07 de mayo del 2013.

VISTO:

Fichas de Evaluación del Proyecto de Investigación; copia de Resolución N° 413-2012-D-FED-COG-UNH (09.03.12); Solicitud de QUISPE NOA, Juliana y QUISPE TAIPE, Albina; Oficio N° 132-2013-EAPEI-FED-VRAC-R/UNH (09.04.13); hoja de trámite de Decanatura N° 1108 (10.04.2013) y;

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con los Arts. 36°, 37° y 38° del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica, una vez elaborado el informe y aprobado por el docente asesor, el informe de investigación, será presentado en tres ejemplares anillados a la Escuela Académico Profesional correspondiente, pidiendo revisión y declaración apto para sustentación, por los jurados. El jurado calificador designado por la Escuela Académico Profesional estará integrado por tres docentes ordinarios de la especialidad o a fin con el tema de investigación. El jurado será presidido por el docente de mayor categoría y/o antigüedad. La Escuela comunicará al Decano de la Facultad para que este emita la resolución correspondiente. El jurado nombrado después de revisar el trabajo de investigación dictaminará en un plazo no mayor de 10 diez días hábiles, disponiendo su: Pase a sustentación o devolución para su complementación y/o corrección.

Que, las Bachilleres QUISPE NOA, Juliana y QUISPE TAIPE, Albina, solicitan a la Directora de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial la aprobación y modificación del título del proyecto de investigación, adjuntando el informe del asesor. A la Directora de Escuela, conforme al Reglamento de Grados y Títulos de la UNH y en cumplimiento de la misma, con Oficio N° 132-2013-EAPEI-FED-VRAC-R/UNH (09.04.13), solicita al Decano de la Facultad emisión de resolución de aprobación y modificación del título del proyecto de Investigación remitido. El Decano de la Facultad dispone al Secretario Docente emisión de la resolución respectiva.

Que, en Sesión Ordinaria de Consejo de Facultad de fecha (19.04.13) se aprueba el Proyecto de Investigación titulado: "LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 603 TACSANA-YAULI HUANCAMELICA" presentado por QUISPE NOA, Juliana y QUISPE TAIPE, Albina.

En uso de las atribuciones que le confieren al Decano, al amparo de la Ley Universitaria, Ley N° 237332 y el Estatuto de la Universidad Nacional de Huancavelica.

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO.- APROBAR el cambio de título de "LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN LOS NIÑOS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 603 TACSANA-YAULI HUANCAMELICA" por "LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 603 TACSANA-YAULI HUANCAMELICA" presentado por QUISPE NOA, Juliana y QUISPE TAIPE, Albina.

ARTÍCULO SEGUNDO.- APROBAR el Proyecto de Investigación titulado: "LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 603 TACSANA-YAULI HUANCAMELICA" presentado por QUISPE NOA, Juliana y QUISPE TAIPE, Albina.

ARTÍCULO TERCERO.- APROBAR el cronograma del Proyecto de Investigación presentado por QUISPE NOA, Juliana y QUISPE TAIPE, Albina, debiendo de sustentar en el mes de Diciembre del 2013.

ARTÍCULO CUARTO.- NOTIFICAR con la presente, a las interesadas de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Educación, para los fines que estime conveniente.



Honorato VILLAZANA RASUHUAMÁN
Decano de la Facultad de Educación

AZC/hcq*



"Regístrese, Comuníquese y Archívese".

Lic. Alejandro ZUÑIGA CONDOR
Secretario Docente de la Facultad de Educación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA

(CREADA POR LEY N° 25265)

Ciudad Universitaria Paturpampa - Telef. (067) 452456

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DOCENTE



"AÑO DE LA INVERSIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL Y LA SEGURIDAD ALIMENTARIA"

RESOLUCIÓN DE DECANATURA

Resolución N° 1277-2013-D-FED-UNH

Huancavelica, 19 de noviembre del 2013

VISTO:

Solicitud de QUISPE TAIPE, Albina y QUISPE NOA, Juliana; Informe Final de Tesis titulado: "LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 603 TACSANA-YAULI HUANCABELICA" en cuatro anillados; Oficio N° 488-2013-DEAPEE-FED-UNH (18.11.13); Hoja de trámite de Decanatura N° 3168 (18.11.13) y;

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con los Arts. 36°; 37° y 38° del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica, una vez elaborado el informe y aprobado por el docente asesor, el informe de investigación, será presentado en tres ejemplares anillados a la Escuela Académico Profesional correspondiente, pidiendo revisión y declaración apto para sustentación, por los jurados. El jurado calificador designado por la Escuela Académico Profesional estará integrado por tres docentes ordinarios de la especialidad o a fin con el tema de investigación. El jurado será presidido por el docente de mayor categoría y/o antigüedad. La Escuela comunicará al Decano de la Facultad para que este emita la resolución correspondiente. El jurado nombrado después de revisar el trabajo de investigación dictaminará en un plazo no mayor de 10 diez días hábiles, disponiendo su: Pase a sustentación o devolución para su complementación y/o corrección.

Que, las Bachilleres QUISPE TAIPE, Albina y QUISPE NOA, Juliana; de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial, la Directora, con Oficio N° 488-2013-DEAPEE-FED-UNH (18.11.13), propone expedir resolución para revisión y declaración de apto para sustentación de informe final de tesis.

Que, con Resolución N° 0413-2013-D-FED-UNH de fecha (09.03.13) se designa al asesor y a los miembros del jurado evaluador de las Bachilleres QUISPE TAIPE, Albina y QUISPE NOA, Juliana; de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial.

En uso de las atribuciones que le confieren al Decano, al amparo de la Ley Universitaria, Ley N° 23733 y el Estatuto de la Universidad Nacional de Huancavelica.

SE RESUELVE:

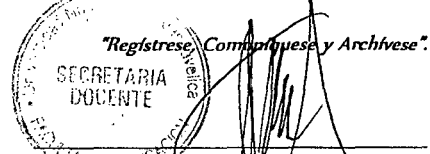
ARTÍCULO PRIMERO.- RATIFICAR, a los miembros del jurado para revisión y declaración de apto para sustentación, de la tesis titulado: " LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 603 TACSANA-YAULI HUANCABELICA" presentado por: QUISPE TAIPE, Albina y QUISPE NOA, Juliana; jurado integrado por:

PRESIDENTA	: Dra. ESTHER GLORY TERRAZO LUNA
SECRETARIA	: Lic. ROSARIO MERCEDES AGUILAR MELGAREJO
VOCAL	: Lic. MILAGROS PIÑAS ZAMUDIO
ACCESITARIA	: Mg. ANTONIETA DEL PILAR URIOL ALVA

ARTÍCULO SEGUNDO.- NOTIFICAR, con la presente a los miembros del jurado y a las interesadas de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial, para los fines que estime conveniente.


Dr. Abel GONZALES CASTRO
Decano de la Facultad de Educación

ECA/hcq*


"Regístrese, Comunique y Archívese".
SECRETARIA
DOCENTE
Dr. Estanislao CONTRERAS ANGULO
Secretario Docente de la Facultad de Educación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA

(CREADA POR LEY N° 25265)
Ciudad Universitaria Paturpampa - Telef. (067) 452456
FACULTAD DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DOCENTE



"AÑO DE LA INVERSIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL Y LA SEGURIDAD ALIMENTARIA"

RESOLUCIÓN DE DECANATURA

Resolución N° 1302-2013-D-FED-UNH

Huancavelica, 26 de noviembre del 2013.

VISTO:

Solicitud de QUISPE TAIPE, Albina y QUISPE NOA, Juliana, para fijar Fecha y Hora de Sustentación de Tesis, 03 amillados del Informe Final de Tesis; 02 CDs; Hoja de trámite N° 3272-2013-D-FED-UNH (22.11.13) y;

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con los artículos: 39°, 40°, 42°, 44°, 46° 47° y 43° inciso c) del Reglamento de Grados y Títulos de la UNH. Sobre el graduado, Si el graduado es declarado Apto para sustentación (por unanimidad o mayoría), solicitará al Decano de la Facultad para que fije lugar, fecha y hora para la sustentación. La Decanatura emitirá la Resolución fijando fecha, hora y lugar para la sustentación, asimismo entregara a los jurados el formato del acta de evaluación. El graduando, con fines de tramitar su diploma de título profesional presentara cinco ejemplares de la tesis sustentada, debidamente empastados y un ejemplar en formato digital. La sustentación consiste en la exposición y defensa del Informe de Investigación ante el Jurado examinador, en la fecha y hora aprobada con Resolución. Se realizará en acto público en un ambiente de la Universidad debidamente fijados. Las sustentaciones se realizarán sólo durante el periodo académico aprobado por la UNH. La calificación de la sustentación del Trabajo de Investigación se hará aplicando la siguiente escala valorativa: Aprobado por unanimidad, Aprobado por mayoría y Desaprobado. El graduado, de ser desaprobado en la sustentación del Trabajo de Investigación, tendrá una segunda oportunidad después de 20 días hábiles para una nueva sustentación. En caso de resultar nuevamente desaprobado deberá realizar un nuevo Trabajo de Investigación u optar por otra modalidad. El Presidente del Jurado emitirá a la Decanatura el Acta de Sustentación en un plazo de 24 horas. Los miembros del Jurado plantearán preguntas sobre el tema de investigación realizado, que deben ser absueltos por el graduado, única y exclusivamente del acto de sustentación. La participación del asesor será con voz y no con voto, en caso de ser necesario.

Que, mediante Resolución N° 0413-2013-D-FED-UNH (09.03.13) se designa a la asesora Mg. JESÚS MERY ARIAS HUÁNUCO como coasesora a la Lic. MIRIAM GLADYS MORALES ORTEGA, y se designa a los miembros del jurado.

PRESIDENTA	: Dra. ESTHER GLORY TERRAZO LUNA
SECRETARIA	: Lic. ROSARIO MERCEDES AGUILAR MELGAREJO
VOCAL	: Lic. MILAGROS PIÑAS ZAMUDIO
ACCESITARIA	: Mg. ANTONIETA DEL PILAR URIOL ALVA

En uso de las atribuciones que le confieren al Decano, al amparo de la Ley Universitaria, Ley N° 23733 y el Estatuto de la Universidad Nacional de Huancavelica;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO.- FIJAR fecha y hora para la sustentación de tesis, para el día martes 10 de diciembre del 2013, a las 3:00 p.m, en el Auditorio de la Facultad de Educación, para el acto público de Sustentación de la Tesis Titulado: "LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 603 TACSANA-YAULI HUANCVELICA A". Presentado por las Bachilleres: QUISPE TAIPE, Albina y QUISPE NOA, Juliana,

ARTÍCULO SEGUNDO.- NOTIFICAR con la presente a los miembros del jurado y a las interesadas de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Educación, para los fines pertinentes.

Dr. Abel GONZALES CASTRO
Decano de la Facultad de Educación

ECA/hcq*

"Regístrese, Comuníquese y Archívese".
Dr. Estanislao CONTRERAS ANGULO
Secretario Docente de la Facultad de Educación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Investigador (es)	AIBINA QUISPE TAIPE JULIANA QUISPE NOA
Título del proyecto	LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS E.E. N° 603 T.
Asesor (a)	Mg. JESÚS MERY ARIAS HUÁNUCO

ESCALA DE CALIFICACIÓN

PÉSIMO	MALO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
1	2	3	4	5

TÍTULO		ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	El título presenta claridad y precisión (15 a 20 palabras)				X	
2	Especifica la variable y/o la relación de variables y la población de estudio				X	

RESUMEN		1	2	3	4	5
3	Establece el problema de investigación, la población y/o muestra y los objetivos				X	
4	Indica el método de estudio utilizado, con sus respectivas técnicas e instrumentos				X	
5	Indica los resultados y las conclusiones del estudio				X	
6	Tienen un máximo de 200 palabras y están redactadas en un solo párrafo				X	

INTRODUCCIÓN		1	2	3	4	5
7	Se indica el problema de investigación y los antecedentes de estudio				X	
8	Se señala los objetivos de investigación y la hipótesis				X	
9	Presenta la estructura del informe de investigación				X	

CAPÍTULO I [PROBLEMA]	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1	2	3	4	5
10	Se describe el problema con fundamentación teórica y empírica				X	
11	Se delimita y contextualiza el problema				X	
12	La redacción del planteamiento del problema es coherente				X	

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA		1	2	3	4	5
13	La formulación del problema está redactado sin ambigüedad				X	
14	El problema presenta la variable y/o la relación de variables y la población				X	

OBJETIVOS		1	2	3	4	5
15	El objetivo general es claro y evidencia el propósito del estudio				X	
16	Los objetivos se vinculan con los problemas de investigación				X	
17	Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar				X	

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO		1	2	3	4	5
18	Se exponen las razones ¿por qué? y ¿para qué? del estudio				X	

LIMITACIONES DEL ESTUDIO		1	2	3	4	5
19	Se analizan las limitaciones: control de las variables, selección de la muestra, instrumentos de medición utilizados y/o falta de corroboración de resultados				X	

CAPÍTULO II [MARCO TEÓRICO]	ANTECEDENTES	1	2	3	4	5
20	Se mencionan los antecedentes de estudio				X	
21	En los antecedentes se mencionan el problema, la población y los resultados de la investigación, entre otros.				X	

BASES TEÓRICAS		1	2	3	4	5
22	Existe relación entre las bases teóricas y el problema de investigación				X	
23	La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio				X	
24	La redacción de las bases teóricas es clara, coherente y sustentada en fuentes				X	



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

HIPÓTESIS		1	2	3	4	5
25	La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa				X	
26	La hipótesis responde al problema planteado				X	

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS		1	2	3	4	5
27	Se identifican los conceptos más relevantes del estudio				X	
28	Se definen los conceptos básicos según fuentes				X	

VARIABLES		1	2	3	4	5
29	Se identifica (n) claramente la (s) variable (s) de estudio				X	
30	Se operacionaliza correctamente la (s) variables (s) de estudio				X	

CAPÍTULO III [METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN]		1	2	3	4	5
31	Se identifica el ámbito de estudio				X	
32	Se señala el tipo, nivel y diseño de investigación				X	
33	Se describen los métodos de investigación utilizados				X	
34	Se identifican la población y muestra de estudio				X	
35	Se señala el tipo de muestreo utilizado				X	
36	Se identifican las técnicas e instrumentos utilizados				X	
37	Se señala la fundamentación para la elaboración del instrumento				X	
38	Se establecen las actividades realizadas en la recolección de datos				X	
39	Se especifican las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de datos				X	

CAPÍTULO IV [RESULTADOS] PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
40	Se describe en forma detallada y secuencial cada uno de los resultados encontrados				X	
41	Las tablas y las figuras sirven de complemento para la descripción de los resultados				X	

DISCUSIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
42	Se interpreta y justifica los resultados				X	
43	Se discute la relación de los resultados hallados con otras investigaciones previamente citadas, así como las bases teóricas y la hipótesis				X	

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		1	2	3	4	5
44	Las conclusiones se sustentan en los resultados hallados y se derivan de la discusión de los resultados				X	
45	Se hacen recomendaciones para implementar los hallazgos del estudio y se sugiere nuevas vías de investigación				X	

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA		1	2	3	4	5
46	Las referencias bibliográficas están redactadas según el modelo establecido				X	
47	Existe correspondencia entre las referencias bibliográficas presentadas y las citas de texto				X	

ANEXO		1	2	3	4	5
48	Se incluye la matriz de consistencia, validación del instrumento, gráficos, fotografías y otros de acuerdo a la naturaleza del estudio				X	

↓ ↓ ↓ ↓ ↓

CONTEO TOTAL DE MARCAS						
(realice el conteo de marcas en cada una de las cinco categorías de la escala y anote)		A	B	C	D	E
					192	

$Puntaje\ total = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 192$

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO	INTERVALO
Desaprobado	48 - 96
Replantear	97 - 144
Aprobado	145 - 240

Nombre del asesor o jurado Milagros Páez Zamudio

[Firma]
Firma

Huancavelica, 12 de Noviembre de 2013



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Investigador (es)	ALBINA QUISPE TAIRE JULIANA QUISPE NOA
Título del proyecto	LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I. N° 603 TACSANA-YAULI
Asesor (a)	Mg. JESÚS MERY ARIAS HUÁNUCO

ESCALA DE CALIFICACIÓN

PÉSIMO	MALO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
1	2	3	4	5

TÍTULO		ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	El título presenta claridad y precisión (15 a 20 palabras)				✓	
2	Especifica la variable y/o la relación de variables y la población de estudio				✓	

RESUMEN		ESCALA				
		1	2	3	4	5
3	Establece el problema de investigación, la población y/o muestra y los objetivos				✓	
4	Indica el método de estudio utilizado, con sus respectivas técnicas e instrumentos				✓	
5	Indica los resultados y las conclusiones del estudio				✓	
6	Tienen un máximo de 200 palabras y están redactadas en un solo párrafo				✓	

INTRODUCCIÓN		ESCALA				
		1	2	3	4	5
7	Se indica el problema de investigación y los antecedentes de estudio				✓	
8	Se señala los objetivos de investigación y la hipótesis				✓	
9	Presenta la estructura del informe de investigación				✓	

CAPÍTULO I (PROBLEMA)		PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA		ESCALA				
				1	2	3	4	5
10	Se describe el problema con fundamentación teórica y empírica					✓	✓	
11	Se delimita y contextualiza el problema				✓			
12	La redacción del planteamiento del problema es coherente				✓			

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA		ESCALA				
		1	2	3	4	5
13	La formulación del problema está redactado sin ambigüedad				✓	
14	El problema presenta la variable y/o la relación de variables y la población				✓	

OBJETIVOS		ESCALA				
		1	2	3	4	5
15	El objetivo general es claro y evidencia el propósito del estudio				✓	
16	Los objetivos se vinculan con los problemas de investigación				✓	
17	Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar				✓	

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO		ESCALA				
		1	2	3	4	5
18	Se exponen las razones ¿por qué? y ¿para qué? del estudio			✓		

LIMITACIONES DEL ESTUDIO		ESCALA				
		1	2	3	4	5
19	Se analizan las limitaciones: control de las variables, selección de la muestra, instrumentos de medición utilizados y/o falta de corroboración de resultados				✓	

CAPÍTULO II (MARCO TEÓRICO)		ANTECEDENTES		ESCALA				
				1	2	3	4	5
20	Se mencionan los antecedentes de estudio						✓	
21	En los antecedentes se mencionan el problema, la población y los resultados de la investigación, entre otros.			✓				

BASES TEÓRICAS		ESCALA				
		1	2	3	4	5
22	Existe relación entre las bases teóricas y el problema de investigación			✓		
23	La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio			✓		
24	La redacción de las bases teóricas es clara, coherente y sustentada en fuentes			✓		



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

HIPÓTESIS		1	2	3	4	5
25	La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa				✓	
26	La hipótesis responde al problema planteado				✓	

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS		1	2	3	4	5
27	Se identifican los conceptos más relevantes del estudio				✓	
28	Se definen los conceptos básicos según fuentes				✓	

VARIABLES		1	2	3	4	5
29	Se identifica (n) claramente la (s) variable (s) de estudio		✓		✓	
30	Se operacionaliza correctamente la (s) variables (s) de estudio		✓			

CAPÍTULO III (METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN)		1	2	3	4	5
31	Se identifica el ámbito de estudio	✓				
32	Se señala el tipo, nivel y diseño de investigación				✓	
33	Se describen los métodos de investigación utilizados				✓	
34	Se identifican la población y muestra de estudio				✓	
35	Se señala el tipo de muestreo utilizado				✓	
36	Se identifican las técnicas e instrumentos utilizados				✓	
37	Se señala la fundamentación para la elaboración del instrumento			✓		
38	Se establecen las actividades realizadas en la recolección de datos				✓	
39	Se especifican las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de datos				✓	

CAPÍTULO IV (RESULTADOS) PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
40	Se describe en forma detallada y secuencial cada uno de los resultados encontrados				✓	
41	Las tablas y las figuras sirven de complemento para la descripción de los resultados				✓	

DISCUSIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
42	Se interpreta y justifica los resultados			✓		
43	Se discute la relación de los resultados hallados con otras investigaciones previamente citadas, así como las bases teóricas y la hipótesis		✓			

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		1	2	3	4	5
44	Las conclusiones se sustentan en los resultados hallados y se derivan de la discusión de los resultados		✓			
45	Se hacen recomendaciones para implementar los hallazgos del estudio y se sugiere nuevas vías de investigación			✓		

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA		1	2	3	4	5
46	Las referencias bibliográficas están redactadas según el modelo establecido			✓		
47	Existe correspondencia entre las referencias bibliográficas presentadas y las citas de texto			✓		

ANEXO		1	2	3	4	5
48	Se incluye la matriz de consistencia, validación del instrumento, gráficos, fotografías y otros de acuerdo a la naturaleza del estudio			✓		

CONTEO TOTAL DE MARCAS		1	2	3	4	5
(realice el conteo de marcas en cada una de las cinco categorías de la escala y anote)		1	8	36	124	
		A	B	C	D	E

Puntaje total = $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 169$

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO	INTERVALO
Desaprobado	48 - 96
Replantear	97 - 144
Aprobado	145 - 240

Nombre del asesor o jurado

Rosario Aguilar Melgar

Huancavelica, 12 de Noviembre de 2013

[Firma]



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

69

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Investigador (es)	AIBINA QUISPE TAPE JULIANA QUISPE NOA
Título del proyecto	LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I. N° 603 TACSANA YAUAT
Asesor (a)	MG. JESÚS MERY ARIAS HUANCACO

ESCALA DE CALIFICACIÓN

PESIMO	MALO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
1	2	3	4	5

TÍTULO		ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	El título presenta claridad y precisión (15 a 20 palabras)			X		
2	Especifica la variable y/o la relación de variables y la población de estudio			X		
RESUMEN		1	2	3	4	5
3	Establece el problema de investigación, la población y/o muestra y los objetivos				X	
4	Indica el método de estudio utilizado, con sus respectivas técnicas e instrumentos			X		
5	Indica los resultados y las conclusiones del estudio				X	
6	Tienen un máximo de 200 palabras y están redactadas en un solo párrafo			X		
INTRODUCCIÓN		1	2	3	4	5
7	Se indica el problema de investigación y los antecedentes de estudio			X		
8	Se señala los objetivos de investigación y la hipótesis				X	
9	Presenta la estructura del informe de investigación			X		
CAPÍTULO I [PROBLEMA] PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA		1	2	3	4	5
10	Se describe el problema con fundamentación teórica y empírica				X	
11	Se delimita y contextualiza el problema			X		
12	La redacción del planteamiento del problema es coherente			X		
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA		1	2	3	4	5
13	La formulación del problema está redactado sin ambigüedad				X	
14	El problema presenta la variable y/o la relación de variables y la población			X		
OBJETIVOS		1	2	3	4	5
15	El objetivo general es claro y evidencia el propósito del estudio			X		
16	Los objetivos se vinculan con los problemas de investigación				X	
17	Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar				X	
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO		1	2	3	4	5
18	Se exponen las razones ¿por qué? y ¿para qué? del estudio				X	
LIMITACIONES DEL ESTUDIO		1	2	3	4	5
19	Se analizan las limitaciones: control de las variables, selección de la muestra, instrumentos de medición utilizados y/o falta de corroboración de resultados			X	X	
CAPÍTULO II [MARCO TEÓRICO] ANTECEDENTES		1	2	3	4	5
20	Se mencionan los antecedentes de estudio				X	
21	En los antecedentes se mencionan el problema, la población y los resultados de la investigación, entre otros.				X	
BASES TEÓRICAS		1	2	3	4	5
22	Existe relación entre las bases teóricas y el problema de investigación			X		
23	La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio				X	
24	La redacción de las bases teóricas es clara, coherente y sustentada en fuentes.			X		



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

HIPÓTESIS		1	2	3	4	5
25	La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa			X		
26	La hipótesis responde al problema planteado				X	

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS		1	2	3	4	5
27	Se identifican los conceptos más relevantes del estudio				X	
28	Se definen los conceptos básicos según fuentes			X		

VARIABLES		1	2	3	4	5
29	Se identifica (n) claramente la (s) variable (s) de estudio				X	
30	Se operacionaliza correctamente la (s) variables (s) de estudio			X		

CAPÍTULO III [METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN]		1	2	3	4	5
31	Se identifica el ámbito de estudio				X	
32	Se señala el tipo, nivel y diseño de investigación			X		
33	Se describen los métodos de investigación utilizados				X	
34	Se identifican la población y muestra de estudio				X	
35	Se señala el tipo de muestreo utilizado			X		
36	Se identifican las técnicas e instrumentos utilizados			X		
37	Se señala la fundamentación para la elaboración del instrumento				X	
38	Se establecen las actividades realizadas en la recolección de datos			X		
39	Se especifican las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de datos				X	

CAPÍTULO IV [RESULTADOS] PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
40	Se describe en forma detallada y secuencial cada uno de los resultados encontrados			X		
41	Las tablas y las figuras sirven de complemento para la descripción de los resultados				X	

DISCUSIÓN DE RESULTADOS		1	2	3	4	5
42	Se interpreta y justifica los resultados			X		
43	Se discute la relación de los resultados hallados con otras investigaciones previamente citadas, así como las bases teóricas y la hipótesis				X	

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		1	2	3	4	5
44	Las conclusiones se sustentan en los resultados hallados y se derivan de la discusión de los resultados			X		
45	Se hacen recomendaciones para implementar los hallazgos del estudio y se sugiere nuevas vías de investigación			X		

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA		1	2	3	4	5
46	Las referencias bibliográficas están redactadas según el modelo establecido			X		
47	Existe correspondencia entre las referencias bibliográficas presentadas y las citas de texto				X	

ANEXO		1	2	3	4	5
48	Se incluye la matriz de consistencia, validación del instrumento, gráficos, fotografías y otros de acuerdo a la naturaleza del estudio				X	

↓ ↓ ↓ ↓ ↓

CONTEO TOTAL DE MARCAS						
(realice el conteo de marcas en cada una de las cinco categorías de la escala y anote)				65	92	
		A	B	C	D	E

$Puntaje\ total = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 157$

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO	INTERVALO
Desaprobado	48 - 96
Replantear	97 - 144
Aprobado	145 - 240

Nombre del asesor o jurado Dra. ESTHER ELLORY TERRAZO LUNA

Huancavelica, 12 de Noviembre de 2013

[Firma]
Firma

08

“AÑO DE LA INVERSION PARA EL DESARROLLO RURAL Y LA SEGURIDAD
ALIMENTARIA.”

LA QUE SUSCRIBE, DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA
N° 603 -TACSANA-YAULI HACE CONSTAR LA PRESENTE:

CONSTANCIA

Que, las bachilleres Juliana QUISPE NOA,
con DNI N°41195343 y Albina QUISPE TAIPE, con DNI N° 41251663
han realizado la parte practica del proyecto de investigación titulado “LA
EXPRESION DRAMATICA EN EL DESARROLLO DE LA
SOCIALIZACION DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E N°
603-TACSANA-YAULI”. A partir del día 17 de Junio hasta el 22 de agosto
del 2013.

Se expide la presenta constancia a solicitud
de las interesadas, para los fines que crean conveniente.

Tacsana, 23 de Setiembre del 2013.




Catalina B. Enriquez Bendezi
C.M. 1023261605
DIRECTORA



REALIZANDO DINÁMICAS GRUPALES CON LOS "TACSANITOS", PREVIO AL TALLER DE DRAMATIZACIÓN.



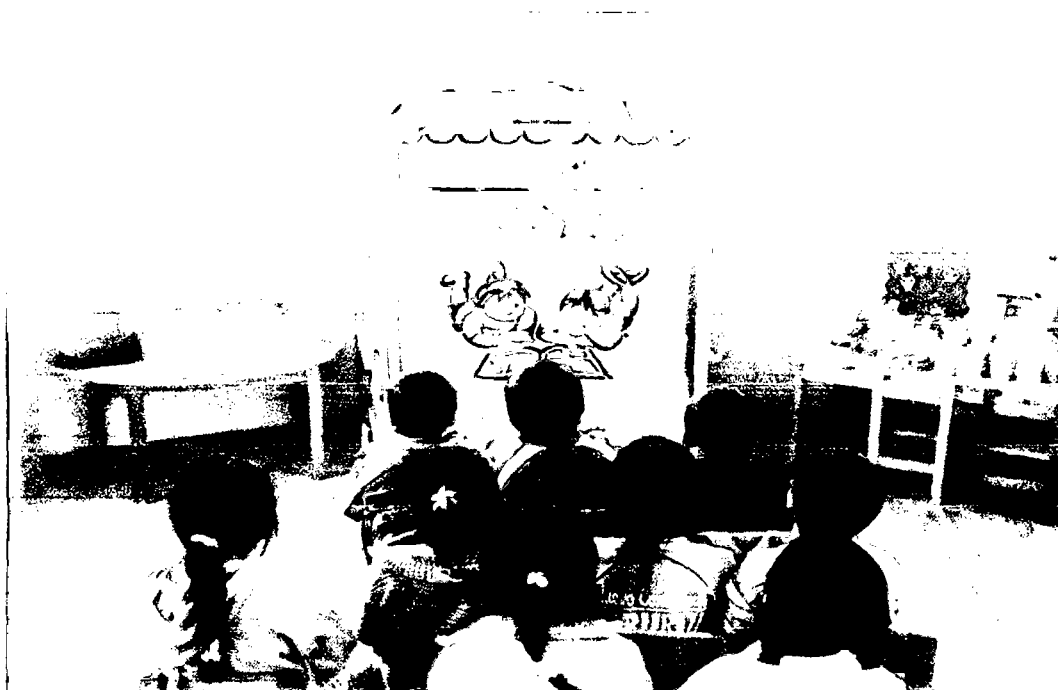
"TACSANITOS", PARTICIPANDO EN ACTIVIDAD DE DRAMATIZACIÓN.



NIÑOS Y NIÑAS DE LA SECCIÓN "TACSANITOS" PERTENECIENTES AL GRUPO DE ESTUDIO



DOCENTE DE LA SECCIÓN LOS "TACSANITOS" DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA I.E.I. Nº 603 TACSANA - YAULI, OBSERVANDO LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS.



**NIÑOS Y NIÑAS OBSERVANDO ACTIVIDADES DE DRAMATIZACIÓN CON LOS
TÍTERES**



**LAS INVESTIGADORAS EJEMPLIFICANDO LA DRAMATIZACIÓN CON LOS
"TACSANITOS". LOS NIÑOS Y NIÑAS OBSERVANDO ATENTAMENTE**



NIÑOS REALIZANDO ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN MÚSICAL, ORIENTADAS POR LAS INVESTIGADORAS





"TACSANITOS" E INVESTIGADORAS EJECUTANDO ESTIRAMIENTOS, PREVIO A LA ACTIVIDAD DE TEATRO



NIÑOS Y NIÑAS COMPARTIENDO EL REFRIGERIO CON SUS COMPAÑEROS Y PROFESORAS



"TACSANITOS" REALIZANDO EJERCICIOS DE SOLTURA PARA DESENVOLVERSE LIBREMENTE.