

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO

“Anti hatun yachay wasi, iskay simi yachachiypi umalliq”

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y BILINGÜE**



Tesis

Motivación académica y habilidades sociales en niños de 5 años de la I.E.I N° 35 Zoraida Manrique, Lircay-2025

Para optar el título profesional de:
Licenciada en Educación Inicial y Bilingüe

Presentado por:
Marsha Danae Manrique Davila

Asesor:
Mg. Sadiht Jimena Lacho Chancha

Lircay – Angaraes – Huancavelica – Perú

2025

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO
“Anti hatun yachay wasi, iskay simi yachachiypi umalliq”

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y BILINGÜE



Tesis:

Motivación académica y habilidades sociales en niños de 5 años de la I.E.I N° 35
Zoraida Manrique, Lircay-2025

Líneas de investigación:

Enseñanza-Aprendizaje Intercultural Bilingüe

Campo del conocimiento (OCDE)

Ciencias de la Educación

Autor:

Marsha Danae Manrique Davila

DNI N.º 70299083

<https://orcid.org/0009-0008-2187-8871>

Asesor:

Mg. Sadiht Jimena Lacho Chancha

DNI N.º 72250234

<https://orcid.org/0009-0002-5258-0994>

Para optar el Título Profesional de:

Licenciada en Educación Inicial y Bilingüe

Lircay – Angaraes – Huancavelica – Perú

2025

N.º 072-2025-AIBR-II-UDEA

CONSTANCIA

DE SIMILITUD DE TRABAJOS DE TESIS POR EL SOFTWARE DE TURNITIN

El Instituto de Investigación, hace constar por la presente, que la tesis titulada “**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I N° 35 ZORAIDA MANRIQUE, LIRCAY-2025**”.

Autor : **MARSHA DANE MANRIQUE DAVILA**
Carrera Profesional : **EDUCACIÓN INICIAL Y BILINGÜE**
Facultad : **HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**
Asesora : **Mg. SADITH JIMENA LACHO CHANCHA**

Que fue presentada en fecha **17/11/2025**, después de haberse realizado el análisis con el software de Turnitin, excluyendo la bibliografía y similitudes menores a 1%, presenta un porcentaje de similitud de **3%** al día 17 de noviembre de 2025.

En tal sentido, de acuerdo con los criterios establecidos en el Reglamento de Grados y Títulos, se declara que la tesis cumple con el porcentaje aceptable de similitud.

En señal de conformidad y verificación se firma la presente constancia.

Lircay, 17 de noviembre de 2025.



**Asistente de Investigación, Responsable
de Repositorio y Biblioteca
Instituto de Investigación**

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESOR

En condición de asesor designado bajo Resolución Decanal N.º 190-2025-DFHCS.-UDEA de fecha 19 de mayo de 2025 de la tesis titulado: **“MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I N° 35 ZORAIDA MANRIQUE, LIRCAY-2025”** cuyo autor es la bachiller **MARSHA DANEA MANRIQUE DAVILA** , para optar al Título Profesional de **LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL Y BILINGÜE**, luego de la revisión exhaustiva al contenido del documento, doy fe y considero que se encuentra apto para ser aprobado y con méritos suficientes para ser sometido para la sustentación.

En señal de conformidad se firma y sella la presente constancia.

Lircay, 18 de noviembre de 2025.



Firma

Asesor: Mg. SADITH JIMENA LACHO CHANCHA

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5258-0994>

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Lircay, provincia de Angaraes, Región Huancavelica, a los 27 días del mes de noviembre del año 2025, siendo las 16 horas con 30 minutos, en el Aula Magna de la Universidad para el Desarrollo Andino se instaló el Jurado designado con Resolución Decanal N.º 520-2025-DFHCS. - UDEA de fecha 03 de noviembre de 2025, teniendo como Miembros de Jurado:

PRESIDENTE : Mg. EDWIN HECTOR GUZMAN ZUÑIGA

SECRETARIA : Mg. ELENA VELIZ PERALTA

VOCAL : Mg. FELICIANO RIVERA VERDE

Con la finalidad de llevar a cabo el acto académico de sustentación de tesis de la bachiller: **MARSHA DANE MANRIQUE DAVILA** de la Carrera Profesional de **EDUCACIÓN INICIAL Y BILINGÜE**, de la Facultad de **HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**, quien sustenta la tesis titulada: **“MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I N° 35 ZORAIDA MANRIQUE, LIRCAY-2025”**, aprobado mediante Resolución Decanal N.º 547-2025-DFHCS.-UDEA de fecha 18 de noviembre de 2025, para optar el Título Profesional de **LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL Y BILINGÜE**, bajo la modalidad de **TESIS**.

Luego, de haber absuelto las preguntas que fueron formuladas por los Miembros del Jurado, se llegó al siguiente resultado:

Aprobado por : Unanimidad Mayoría
Mención : Excelente Muy bueno Bueno Regular
Desaprobado por: Unanimidad Mayoría


En conformidad a lo actuado firmamos al pie.



.....
PRESIDENTE



.....
VOCAL



.....
SECRETARIA

DEDICATORIA

A mis padres, por su incansable sacrificio, dedicación y amor incondicional, pilares fundamentales que me han permitido alcanzar cada una de mis metas. A mi hijo, por ser mi mayor fuente de motivación y aliento, recordándome día a día la importancia de perseverar y dar lo mejor de mí. A mis maestros, por su valiosa sabiduría, su guía constante y su compromiso con la formación académica.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de esta investigación. A mi asesora y a mis profesores, por compartir su sabiduría, su orientación constante y por ser un faro de inspiración en cada etapa de este proceso. A mis colegas y amigos, por su apoyo incondicional, su compañía y por recordarme con su motivación que ningún desafío es imposible cuando se cuenta con verdaderas alianzas. Cada palabra de aliento y cada gesto de confianza ha sido fundamental para alcanzar esta meta.

ÍNDICE

DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTOS	vii
ÍNDICE.....	viii
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
INTRODUCCIÓN	xii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT.....	xv
CHINTIY	xvi
CAPÍTULO I TEMA, MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	17
a) Tema, planteamiento y delimitación del problema	17
1.a.1 Planeamiento.....	17
1.a.2 Delimitación	20
b) Pregunta e hipótesis de investigación	20
1.b.1 Formulación del problema	20
1.b.2 Hipótesis de investigación	21
c) Objetivos y justificación de la investigación.....	21
1.c.1 Objetivos de investigación.....	21
1.c.2 Justificación de la investigación	22
d) Bases teóricas.....	23
1.d.1 Motivación académica	23
1.d.2 Habilidades sociales.....	31
e) Estado en cuestión	36
1.e.1 Nacionales.....	36
1.e.2 Internacionales	39
f) Marco metodológico	42
1.f.1 Identificación de la unidad de investigación.....	42
1.f.2 Clasificación de la investigación	42
1.f.3 Población y muestra	44
Capítulo II procesamiento y análisis de datos.....	47
a) Técnicas e instrumentos de la recolección de datos.....	47
1.a.1 Técnicas	47

1.a.2 Instrumentos	47
b) Proceso y análisis de datos.....	48
c) Aspectos éticos.....	50
CAPITULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	51
a) Resultados descriptivos.....	51
b) Pruebas de hipótesis.....	60
1.b.1 Hipótesis general.....	60
1.b.2 Hipótesis Específica 1.....	61
1.b.3 Hipótesis Específica 2.....	62
1.b.4 Hipótesis Específica 3.....	63
c) Discusión de resultados.....	64
CONCLUSIONES	71
RECOMENDACIONES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXOS	80
Anexo 1: Matriz de consistencia	80
Anexo 2: Matriz de operacionalización de variables	82
Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos	84
Anexo 4: Permiso para aplicar encuesta	116
Anexo 5: Autorización para aplicar la encuesta.....	117
Anexo 6: Validez por sesgo de experto.....	118
Anexo 7: Consentimiento informado	124
Anexo 8: Fotos de la aplicación de encuesta.....	125

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Muestra	45
Tabla 2: Afabilidad	51
Tabla 3: Impulsividad	52
Tabla 4: Soledad	53
Tabla 5: Habilidades Sociales	54
Tabla 6: Creencias.....	55
Tabla 7: Valor de las Asignaciones.....	56
Tabla 8: Exigencia	57
Tabla 9: Atribuciones.....	58
Tabla 10: Motivación Académica.....	59
Tabla 11: Prueba de hipótesis Habilidades Sociales y Motivación Académica.....	60
Tabla 12: Prueba de hipótesis Afabilidad y Motivación Académica	61
Tabla 13: Prueba de hipótesis Impulsividad y Motivación Académica	62
Tabla 14: Prueba de hipótesis Soledad y Motivación Académica	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Afabilidad.....	51
Figura 2: Impulsividad.....	52
Figura 3: Soledad.....	53
Figura 4: Habilidades Sociales.....	54
Figura 5: Creencias.....	55
Figura 6: Valor de las Asignaciones.....	56
Figura 7: Exigencia.....	57
Figura 8: Atribuciones.....	58
Figura 9: Motivación Académica.....	59

INTRODUCCIÓN

La educación inicial constituye una etapa crítica en el desarrollo humano, ya que en ella se configuran las bases cognitivas, emocionales y sociales que sostendrán los aprendizajes posteriores. Dentro de este proceso, la motivación académica y las habilidades sociales emergen como factores determinantes para promover la participación activa, la persistencia ante los retos y la interacción constructiva en el aula. La motivación no solo actúa como un motor interno que impulsa a los niños a explorar y aprender, sino que también se articula con dimensiones socioemocionales como la afabilidad, la impulsividad y la soledad, que pueden potenciar o limitar su desarrollo escolar. En este sentido, comprender cómo estas variables interactúan en la práctica pedagógica de la educación inicial es fundamental para orientar intervenciones que favorezcan entornos educativos más equitativos y estimulantes, en los cuales los niños encuentren razones internas y sociales para involucrarse activamente en su propio aprendizaje.

En el contexto peruano, los desafíos relacionados con la desmotivación y las dificultades de interacción social en aulas de educación inicial se han intensificado en los últimos años, afectando directamente el desarrollo integral de los estudiantes. La evidencia empírica indica que la ausencia de estrategias efectivas para fortalecer la motivación académica y las habilidades sociales repercute en la participación escolar, la disposición para aprender y el rendimiento posterior. Si bien diversas investigaciones nacionales e internacionales han abordado estos fenómenos, aún persisten vacíos importantes en torno a su relación directa en la infancia temprana, especialmente en zonas rurales y de menor acceso a recursos pedagógicos. Esto vuelve imperativo diseñar estudios que no solo describan las condiciones actuales, sino que también aporten evidencia cuantitativa sólida que permita sustentar decisiones pedagógicas contextualizadas y replicables en diferentes instituciones educativas. La presente investigación se sustenta en marcos teóricos contemporáneos que explican la motivación académica desde enfoques sociocognitivos, socioemocionales y motivacionales, como la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci y la teoría sociocognitiva de Bandura. A su vez, el estudio de las habilidades sociales se enmarca en la propuesta de Matson, que organiza este constructo en tres dimensiones clave: afabilidad, impulsividad y soledad, cada una con implicancias directas sobre la conducta escolar y el desempeño académico. Metodológicamente, se emplea un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal, lo que permite identificar patrones de asociación entre variables sin intervenir en el entorno natural de los estudiantes. Este enfoque posibilita obtener resultados

empíricos claros que contribuyen tanto al conocimiento científico como a la práctica educativa.

La estructura de este trabajo de investigación se ha organizado siguiendo una secuencia lógica y rigurosa. En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema, donde se define la situación educativa actual y se argumenta la relevancia de abordar la relación entre motivación académica y habilidades sociales en niños de cinco años. En segundo lugar, se desarrolla el marco teórico, que integra enfoques conceptuales y evidencia empírica nacional e internacional sobre ambas variables. En tercer lugar, se describe la metodología, detallando el enfoque, diseño, muestra, técnicas e instrumentos utilizados para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. Finalmente, se exponen los resultados y discusión, en los que se analizan las correlaciones encontradas, se contrastan con estudios previos y se proponen implicancias pedagógicas y líneas futuras de investigación que fortalezcan la práctica docente en educación inicial.

RESUMEN

El estudio determina la relación entre la motivación académica y las habilidades sociales en niños de 5 años de la I.E. N.º 35 Zoraida Manrique (Lircay, Perú) en 2025. El problema es pertinente en el país, donde el progreso oportuno en primaria descendió de ~66% a ~58% (2011–2021) y el atraso escolar aumentó de ~23% a ~35%, lo que urge fortalecer la motivación y la interacción temprana. Objetivo: establecer la asociación entre la motivación académica, medida con EMAPI (creencias, valor de la tarea, exigencia y atribuciones), y las habilidades sociales, medidas con MESSY (afabilidad, impulsividad y soledad). Método: enfoque cuantitativo, diseño no experimental, correlacional y transeccional. Población y muestra: N = 300 escolares de cinco años; muestreo probabilístico; n = 77. Procedimiento: autorización institucional; consentimiento informado de padres y asentimiento de los niños; aplicación en aula por personal capacitado con instrucciones estandarizadas. Análisis: depuración de datos, pruebas de normalidad y correlaciones de Spearman según distribución, con $\alpha = 0.05$, procesamiento en SPSS. Ética: confidencialidad, participación voluntaria y resguardo de datos conforme a la normativa institucional para investigación con menores. Aporte: Se encuentra evidencia de relación positiva entre la motivación académica y las habilidades sociales a través del valor de 0.532 del estadístico rho Spearman, además se encontró relación positiva de la afabilidad y negativa con la impulsividad y soledad con la motivación académica.

ABSTRACT

This study determines the relationship between academic motivation and social skills in 5-year-old children at I.E. No. 35 Zoraida Manrique (Lircay, Peru) in 2025. This problem is relevant in Peru, where timely progress in primary school decreased from ~66% to ~58% (2011–2021) and academic delay increased from ~23% to ~35%, necessitating the urgent need to strengthen motivation and early interaction. Objective: To establish the association between academic motivation, measured with EMAPI (beliefs, task value, demand, and attributions), and social skills, measured with MESSY (affability, impulsivity, and loneliness). Method: Quantitative approach, non-experimental, correlational, and cross-sectional design. Population and sample: $N = 300$ five-year-old schoolchildren; probability sampling; $n = 77$. Procedure: Institutional authorization; informed consent of parents and assent of children; Classroom application by trained personnel with standardized instructions. Analysis: data cleaning, normality tests and Spearman correlations according to distribution, with $\alpha = 0.05$, processed in SPSS. Ethics: confidentiality, voluntary participation and data protection in accordance with institutional regulations for research with minors. Contribution: Evidence of a positive relationship between academic motivation and social skills was found through the Spearman rho statistic value of 0.532. In addition, a positive relationship was found with agreeableness and a negative relationship with impulsivity and loneliness with academic motivation.

CHINTIY

Kay yachayqa, 5 watayuq wawakunapi I.E. No. 35 Zoraida Manrique (Lircay, Perú) 2025 watapi. Objetivo: Yachaypi kallpanchakuywan, EMAPIwan tupusqa (iñiykunawan, ruwaypa chanin, mañakuywan, atribucionkunawan), chaynallataq kawsay yachaywan, MESSYwan tupusqa (affabilidad, impulsividad, sapallan kay) nisqawan tupachisqa kayninta takyachina. Método: Enfoque cuantitativo, mana experimental, correlacional, diseño transversal ima. Población y muestra: $N = 300$ pichqa watayuq yachaywasipi yachaqkuna; probabilidad nisqamanta muestreo nisqa; $n = 77$. Ruray: Institucional kamachiy; tayta mamakunapa willasqa consentimienton hinaspa warmakunapa consentimienton; Aulapi mañakuy, yachachisqa runakunapa kamachikuyninkuna estandarizada nisqawan. Análisis: datos chuyanchay, pruebas de normalidad chaymanta correlaciones Spearman nisqakuna rakisqaman hina, $\alpha = 0,05$ nisqawan, SPSS nisqapi ruwasqa. Ética: pakasqa kay, voluntario participación chaymanta datokuna waqaychay institucional kamachiykunaman hina investigacionpaq menor de edad kaqwan. Yanapakuy: Evidencia allin relación nisqamanta tarikurqa motivación académica nisqawan habilidades sociales nisqawan, chay valor estadístico Spearman rho nisqawan 0,532 nisqawan. Hinallataq, huk allin relación tarikurqa aceptable kaqwan chaymanta huk mana allin relación impulsividadwan chaymanta sapalla kaywan motivación académica kaqwan.

CAPÍTULO I

TEMA, MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

a) Tema, planteamiento y delimitación del problema

Motivación Académica y Habilidades Sociales en los niños de 5 años de la I.E. N°35
Zoraida Manrique, Lircay 2025.

1.a.1 Planeamiento

La motivación académica se entiende como el conjunto de procesos que orientan, sostienen y regulan el aprendizaje escolar (p. ej., interés por la tarea, expectativas de logro y atribuciones causales). En la educación inicial, esta motivación favorece la participación, la persistencia y la autorregulación, con efectos positivos sobre la memoria de trabajo, la resolución de problemas y la adaptación al entorno de aprendizaje (Sun & Wang, 2022). En conjunto, la interacción efectiva y la motivación intrínseca son componentes esenciales para el desarrollo integral de los niños, influenciando positivamente su trayectoria educativa y su adaptación social (Soto-Icaza et al., 2015). En particular, se espera que exista la motivación intrínseca (realizar una tarea por el placer de hacerlo) es generalmente más efectiva para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo que la motivación extrínseca (realizar una tarea para obtener una recompensa externa o evitar un castigo) y más aún en el entorno de los menores de 5 años, donde se tiene un contexto de educación basada en base a estos dos criterios ya sea desde el hogar y desde el enfoque de la currícula nacional.

Se tiene que la motivación académica puede llevar a los más pequeños a desarrollar memoria de trabajo, resolución de problemas, mejor entendimiento de su propio proceso de aprendizaje y una capacidad de adaptabilidad para el aprendizaje; todo ello, si es que se denota una instrucción correcta (Fernández-Villardón et al., 2020). Esto dado que en aulas altoandinas, el andamiaje en L1/L2 (quechua-castellano) y actividades con sentido local (cuentos, mercados, festividades) elevan la participación y el valor de la tarea.

Autores como Bashmakova et al. (2023) muestran que en un contexto de juego socio dramático, los niños preescolares utilizan más el habla privada y muestran una mayor motivación en comparación con tareas estructuradas. Esto refuerza la idea de Vygotsky de que el contexto sociocultural y las formas de mediación verbal influyen en la motivación y el desarrollo, lo cual puede ser aplicado en dramatizaciones de roles culturales cercanos (familia, chacra, feria) legitiman el autodiálogo y sostienen el esfuerzo.

Ishchenko y Zhuravko (2023) estudiaron la motivación para la lectura en prelectores en la era digital en Turquía, encontrando diez categorías motivacionales, dos de las cuales son específicas para prelectores, con lo que proponen un marco de motivación para la lectura emergente, sugiriendo que la motivación para leer es multifacética. Esto es relevante al combinar cuentos e imágenes locales, lectura compartida y recursos de bajo presupuesto que atiendan motivaciones diversas. Yuyun y Simamora (2021) muestran que la persistencia (como una aproximación de la motivación) tiene un impacto significativo en el rendimiento académico futuro, más allá de factores demográficos y habilidades cognitivo-lingüísticas tempranas. Entendiéndose que estas secuencias de tareas graduales con refuerzo no material y metas breves fomentan tiempo en tarea en contextos con recursos limitados.

Apuntando lo último detallado, se nota que en el Perú hay una necesidad de estudiar la motivación dados los datos de matrícula escolar a nivel inicial y primaria, así como el desempeño a nivel de primaria con atraso escolar. A partir del año 2011 se tenía poco más del 66% de alumnos en primaria sin atraso, nivel que 10 años después estaba en 58%, mientras que los alumnos en primaria con atraso escolar pasaron de aproximadamente 23% a 35% (MINEDU, 2021).

Según el INEI, la matrícula inicial se mantiene creciente desde cerca de 1.8 millones hasta casi 2.2 millones en 14 años (periodo 2008-2022). No obstante, la matrícula en primaria en el año 2019 volvió a un nivel de matrícula similar al del año 2008 (aproximadamente 4.7 millones de matriculados). Retomando lo anterior, se ha aumentado la matrícula, pero también aumentó el atraso escolar, por lo que este proceso puede tener una posible salida en la motivación académica y sus beneficios educativos en un largo plazo (INEI, 2023).

Al respecto, la motivación que esta intrínsecamente ligada al juego y a la persistencia del menor, tiene su fundamento, al menos en parte, en la socialización (Lyu, 2023). No hay forma que haya un progreso en juegos si es que solo se indica juegos individuales, puesto que las reglas de cualquier juego están diseñadas para que un grupo interactúe. Luego, no se puede entender la motivación académica puramente solitaria, es necesario un entorno social que acompañe.

Se entiende que la socialización con un grupo humano es parte también de los aspectos que un menor debe ir aprendiendo en el camino educativo, siendo que las habilidades sociales, entendidas como un conjunto de capacidades que permiten a los individuos interactuar de manera efectiva y apropiada con su entorno social (Nash et al., 2022). Estas habilidades son fundamentales para formar y mantener relaciones

interpersonales exitosas y son especialmente cruciales durante los primeros años de vida, tal como detallan Nikonova et al. (2022) examina cómo un programa de actividades lúdicas estructuradas mejora las habilidades sociales en niños preescolares. Esto sugiere que las habilidades sociales en niños se desarrollan principalmente a través de intervenciones lúdicas más que por procesos cognitivos. El juego parece ser un medio efectivo para fomentar estas habilidades esenciales (Ghazali, 2020).

La evolución de las habilidades sociales en la etapa inicial de vida no sólo sienta las bases para relaciones interpersonales saludables y satisfactorias, sino que también es vital para el bienestar emocional y psicológico del individuo. La falta de desarrollo de estas habilidades en los primeros años de vida puede conllevar consecuencias significativas en la vida posterior del individuo, como dificultades en la creación de lazos afectivos, problemas de adaptación social y conflictos interpersonales persistentes. Como Tadayoni et al. (2022) argumentan, el desarrollo de habilidades sociales sólidas en la infancia es un predictor robusto de salud mental y éxito relacional en la vida adulta, y la ausencia de estas habilidades puede correlacionarse con trastornos del comportamiento y emocionales. Por lo tanto, cultivar estas habilidades desde la infancia es imprescindible, ya que afectan profundamente la calidad de vida, el ajuste emocional, y la capacidad para enfrentar los desafíos que surgen en el ámbito interpersonal a lo largo de la vida (Calandri et al., 2021; Martínez-Lorca et al., 2022; Shuo et al., 2022).

El marco normativo peruano refuerza esta prioridad. El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) establece competencias transversales de convivencia y autorregulación, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales desde la primera infancia (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Adicionalmente, las orientaciones ministeriales para habilidades socioemocionales disponen lineamientos y estrategias pedagógicas para promover dichas competencias en el aula (Ministerio de Educación del Perú, 2022). En contextos altoandinos como Lircay (Huancavelica), donde la escolaridad suele darse en entornos rurales y bilingües (castellano–quechua), la motivación se vincula estrechamente con oportunidades de juego guiado, trabajo cooperativo y mediación verbal pertinentes al contexto sociocultural del estudiante.

Es por ello que la motivación académica se medirá con la EMAPI (Evaluación de la Motivación hacia el Aprendizaje Infantil), instrumento pictográfico de 22 ítems que permite valorar dimensiones como creencias/expectativas, valor de la tarea, exigencia percibida y atribuciones (Blanco, 2014; Blanco Fernández, 2017). Las habilidades sociales se evaluarán con el MESSY (Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters), empleando subescalas

adaptadas de afabilidad, impulsividad y soledad, ampliamente documentado en contextos hispanohablantes (Matson et al., 1983; Teodoro et al., 2005).

En un aula de 5 años de contexto altoandino y potencial bilingüismo, el juego sociomotriz y la interacción guiada operan como andamiajes para el lenguaje, la autorregulación y la motivación. La literatura sugiere que las prácticas lúdicas estructuradas y culturalmente pertinentes fortalecen la persistencia, mejoran la calidad de la interacción y potencian la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, lo que es coherente con las metas del CNEB y las orientaciones de habilidades socioemocionales (Soto-Icaza et al., 2015; Minedu, 2016, 2022).

Esto da a entender que hay una interacción conjunta entre las habilidades sociales y la motivación académica, puesto que, si se tiene este último, también se obtienen habilidades sociales, que a su vez le da confianza en las actividades y ello refuerza la motivación. Por otro lado, una baja motivación, cohibe la confianza y reduce las habilidades sociales. En este sentido, se detalla la necesidad de investigar esta relación, para lo cual se presenta la siguiente problemática.

1.a.2 Delimitación

La investigación se realizará durante el año 2025 en la Institución Educativa N.º 35 “Zoraida Manrique”, ubicada en el distrito de Lircay, provincia de Angaraes, región Huancavelica (Perú), en el nivel Inicial de la Educación Básica Regular (EBR), en el área urbana de Lircay.

La población del estudio estará conformada por los niños de 5 años matriculados en 2025 en las aulas de dicho nivel de la I.E. N.º 35. Conforme al proyecto, se considera una población de $N \approx 300$ estudiantes. La muestra se seleccionará mediante muestreo probabilístico, con un tamaño estimado de $n = 77$ estudiantes, determinado mediante la fórmula clásica para poblaciones finitas (con $Z = 1.96$, $p = 0.05$, $q = 0.95$, $e = 0.05$) para garantizar representatividad y manejabilidad del trabajo de campo.

b) Pregunta e hipótesis de investigación

1.b.1 Formulación del problema

1.b.1.1 Problema General

¿De qué manera se relacionan las habilidades sociales y la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025?

1.b.1.2 Problemas Específicos

- ¿De qué manera la afabilidad se relaciona con la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025?
- ¿De qué manera la impulsividad se relaciona con la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025?
- ¿De qué manera la soledad se relaciona con la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025?

1.b.2 Hipótesis de investigación

1.b.2.1 Hipótesis General

Existe una relación significativa entre habilidades sociales y la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.

1.b.2.2 Hipótesis Específicas

- Existe una relación positiva entre afabilidad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.
- Existe una relación negativa entre impulsividad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.
- Existe una relación negativa entre soledad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.

c) Objetivos y justificación de la investigación

1.c.1 Objetivos de investigación

1.c.1.1 Objetivo General

Determinar la relación entre habilidades sociales y la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.

1.c.1.2 Objetivos Específicos

- Analizar la relación entre afabilidad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.

- Analizar la relación entre impulsividad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.
- Analizar la relación entre soledad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.

1.c.2 Justificación de la investigación

1.c.2.1 Teórica

La presente investigación buscará llenar un vacío de conocimiento en el contexto peruano donde se observan tasas crecientes de matrícula y atraso escolar, pues poco se sabe sobre cómo interactúan y se influyen mutuamente en una etapa crítica del desarrollo infantil. Entender esta dinámica podría no solo profundizar nuestro conocimiento sobre estas variables clave, sino también informar el diseño de intervenciones pedagógicas y políticas educativas más efectivas. Específicamente, se propone que una mejor comprensión de la interacción entre motivación y habilidades sociales puede llevar a estrategias educativas que mejoren ambos aspectos, ofreciendo así beneficios a largo plazo en rendimiento académico y bienestar social del niño. Esta investigación tiene el potencial de contribuir de manera significativa a la literatura en psicología del desarrollo y educación temprana.

1.c.2.2 Práctica

La investigación tendrá implicancias prácticas para docentes y familias en el Perú. Al identificar cómo se relacionan la motivación académica y las habilidades sociales en educación inicial, se podrán sugerir estrategias concretas para el aula y el hogar, con el objetivo de mejorar el desempeño cercano y favorecer trayectorias educativas más sólidas en la primera infancia. Este potencial está respaldado por la literatura incluida en el proyecto (p. ej., Soto-Icaza et al., 2015; Fernández-Villardón et al., 2020; Bashmakova et al., 2023; Ishchenko & Zhuravko, 2023; Palacios, 2024), así como por el marco normativo nacional que prioriza el desarrollo socioemocional desde los primeros años (Minedu, 2016; 2022).

Por lo tanto, esta investigación ofrece una solución orientada a enfrentar desafíos inmediatos y futuros en el desarrollo educativo de los niños.

1.c.2.3 Metodológica

El aspecto clave en la justificación metodológica será la adaptación de un instrumento de medición MESSY hacia la realidad peruana y más aún, a la realidad altoandina de Huancavelica. No obstante, el Cuestionario MESSY evalúan habilidades sociales en sus tres dimensiones —afabilidad, impulsividad y soledad— y para la mejor precisión del instrumento, se hace uso de una escala de Likert para mejorar las mediciones, y la EMAPI sirve para valorar la motivación académica en cuatro dimensiones —creencias, valor de las asignaciones, exigencia y atribuciones—, ambas con evidencia de validez y confiabilidad reportada y acordes con los objetivos e hipótesis planteados. Este último instrumento no se modificará por su universalidad al utilizarse imágenes generales. Dado el contexto altoandino y bilingüe (castellano–quechua) de Lircay (Huancavelica), se priorizará la adecuación lingüística y cultural de la administración de los instrumentos, en concordancia con el Currículo Nacional y las orientaciones ministeriales para el desarrollo de habilidades socioemocionales en primera infancia.

El estudio mantendrá enfoque cuantitativo, diseño no experimental, correlacional y transeccional, coherente con el objetivo de estimar la asociación entre las dimensiones de motivación académica (EMAPI) y de habilidades sociales (MESSY).

Para el análisis de datos, se realizará depuración inicial y prueba de normalidad. En función de la distribución, se aplicarán correlaciones de Pearson o Spearman ($\alpha = 0.05$) y el procesamiento se efectuará en SPSS v24, asegurando estimaciones válidas de la relación entre variables.

d) Bases teóricas

1.d.1 Motivación académica

1.d.1.1 Definición de la motivación académica

La motivación constituye un constructo esencial para comprender el comportamiento humano, ya que orienta, regula y sostiene la acción en múltiples disciplinas, incluidas la educación y la psicología. No obstante, más allá de esta definición amplia, resulta fundamental explicar cómo se aplica en la infancia y, específicamente, en el ámbito escolar. Weinstein (2023) señala que la motivación es el eje de la interacción con el entorno, y Ng (2023) refuerzan que constituye el núcleo de la acción humana. En el campo educativo, esta

idea cobra relevancia porque permite entender por qué algunos niños persisten en el aprendizaje y otros lo abandonan.

Entre los modelos más influyentes destacan dos. Primero, la Teoría Sociocognitiva de Bandura, que enfatiza la autoeficacia, es decir, la confianza en la propia capacidad para superar retos (Bandura, 2004). Un niño que percibe que puede resolver un problema escolar invierte más esfuerzo y perseverancia, lo cual fortalece tanto su rendimiento académico como sus interacciones con sus pares. Segundo, la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000), que diferencia la motivación intrínseca (aprender por interés y disfrute) de la extrínseca (aprender por recompensas o evitar castigos). Estas perspectivas se complementan: la primera resalta la importancia de las creencias, y la segunda, el papel de las necesidades de autonomía, competencia y relación. Integrar ambos enfoques ayuda a comprender mejor la motivación académica en la educación inicial.

Conceptualizar y medir la motivación es complejo, pues no se observa directamente sino a través de conductas como la persistencia o el interés por una tarea. Siregar et al. (2022) subrayan que este desafío metodológico ha llevado a que se propongan diversas dimensiones de análisis: creencias, valor de la tarea, atribuciones y nivel de exigencia. Estos aspectos, también recogidos en la escala EMAPI que utiliza esta investigación, son claves para diseñar intervenciones pedagógicas efectivas (Weinstein, 2023).

Ahora bien, para el caso de la presente investigación, este fenómeno no puede analizarse de manera aislada. En el aula de 5 años, la motivación académica se relaciona estrechamente con las habilidades sociales. Por ejemplo, un niño con alta motivación intrínseca suele mostrar mayor disposición a cooperar, compartir materiales o participar en juegos grupales, lo que refuerza sus competencias de afabilidad y regula su impulsividad (Ramzan et al., 2023). En contraste, bajos niveles de motivación pueden traducirse en aislamiento, disminuyendo oportunidades de interacción y aprendizaje social. En ese sentido, estudiar cómo la motivación académica interactúa con dimensiones de habilidades sociales como afabilidad, impulsividad y soledad resulta crucial para comprender el desempeño global de los estudiantes en la I.E. N.º 35 de Lircay.

En este marco, es necesario reconocer que la motivación en la infancia también se potencia cuando los niños participan en experiencias educativas innovadoras que generan compromiso, disfrute y sentido de logro. Por ejemplo, investigaciones recientes en Perú han mostrado que el uso de la gamificación incrementa los niveles de motivación y reduce la ansiedad en estudiantes de primaria, pues transforma la evaluación en una actividad más lúdica y cooperativa (Ccoa et al., 2023). De manera similar, el desarrollo de competencias

digitales ha evidenciado un impacto positivo en la autonomía y la motivación por aprender en contextos escolares de Chile, Ecuador y Perú, demostrando que la exploración práctica y la resolución de problemas fomentan la curiosidad y la persistencia (Vidal-Silva et al., 2024). Estos hallazgos resaltan que la motivación se configura en interacción con los entornos pedagógicos y las herramientas empleadas. Además, un estudio con docentes peruanos identificó que las concepciones sobre la motivación estudiantil incluyen verla como un proceso socio-contextual, donde factores como la cohesión grupal, el apoyo del profesor y la construcción de un clima de aula positivo son determinantes para sostener el interés y la participación infantil (Dammert & Thurne, 2024). Así, se reconoce que la motivación académica emerge de la convergencia entre factores personales, sociales y tecnológicos que impactan directamente en la manera en que los niños aprenden y se relacionan en el aula.

De este modo, la investigación se centra en identificar cómo la motivación académica, entendida como constructo multidimensional y vinculada a teorías clásicas como las de Bandura, además de Deci y Ryan, se relaciona con la competencia social en un contexto altoandino y bilingüe. Ello permitirá generar evidencia aplicable al diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan tanto el interés por aprender como la capacidad de convivir y cooperar en la infancia temprana.

En el contexto del presente estudio, estos hallazgos empíricos se interpretan a la luz de las cuatro dimensiones del instrumento EMAPI. La gamificación, al introducir dinámicas lúdicas, refuerza el valor de la tarea, pues el aprendizaje se percibe como una experiencia gratificante y con propósito, y al mismo tiempo potencia las creencias sobre la propia capacidad para lograr los objetivos. Las competencias digitales contribuyen a elevar la exigencia de las actividades académicas al plantear retos tecnológicos que los niños pueden superar con apoyo guiado, lo que favorece la sensación de logro. Por su parte, las concepciones docentes centradas en la motivación socio-contextual influyen en las atribuciones, orientando a los estudiantes a reconocer el esfuerzo y la cooperación como causas principales del éxito escolar.

En conjunto, estas evidencias empíricas demuestran que los factores tecnológicos, sociales y pedagógicos interactúan con las cuatro dimensiones de la motivación académica, reforzando la hipótesis de que un entorno escolar que promueve creencias positivas, valora el esfuerzo, plantea retos adecuados y favorece atribuciones internas, tiende a estimular en los niños mayores niveles de participación y persistencia. Dichas condiciones no solo mejoran su disposición para aprender, sino que también potencian su capacidad de

interacción y cooperación con los pares, estableciendo un vínculo directo entre la motivación académica y las habilidades sociales que serán analizadas en los apartados siguientes.

1.d.1.2 Motivación académica en la educación infantil

La comprensión de la motivación académica en la educación infantil requiere trasladar los principios generales antes descritos —relacionados con las dimensiones EMAPI y las estrategias pedagógicas que las fortalecen— al contexto particular de los niños de cinco años. En esta etapa, la curiosidad y el juego constituyen los motores esenciales del aprendizaje; por ello, las creencias sobre la propia capacidad, el valor que el niño otorga a cada tarea, la exigencia que percibe y las atribuciones que realiza sobre su éxito o dificultad adquieren una expresión concreta en las dinámicas del aula inicial. Estas dimensiones no se desarrollan de forma aislada: se articulan con las experiencias sociales cotidianas, la mediación del docente y el apoyo del entorno familiar, configurando la base sobre la cual se consolidan tanto la motivación intrínseca como las primeras competencias sociales.

Para esta investigación se adopta la definición de Blanco (2017), quien entiende la motivación académica como un constructo psicológico multidimensional que regula la participación, la persistencia y el enfoque del estudiante en actividades educativas. Esta definición resulta particularmente pertinente en el caso de la educación infantil porque integra tanto la voluntad para iniciar una tarea como la energía para sostenerla y la capacidad de superar obstáculos. Desde esta perspectiva, la motivación académica no es un estado único, sino un proceso que activa conductas específicas, las mantiene en el tiempo y orienta al niño hacia el logro de metas educativas.

Dentro del ámbito educativo, las conductas infantiles suelen regularse mediante recompensas y sanciones que buscan reforzar lo deseable y desalentar lo indeseable. Ello permite comprender cómo se configuran dos grandes tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La primera se manifiesta cuando el niño realiza una actividad por el placer de aprender, por ejemplo, cuando disfruta resolviendo un rompecabezas sin que nadie se lo pida. En contraste, la motivación extrínseca aparece cuando el comportamiento depende de estímulos externos, como recibir una felicitación por terminar una tarea (2017). En la infancia, estas formas de motivación conviven y se influyen mutuamente: mientras la intrínseca fortalece la autonomía, la extrínseca facilita la adaptación a normas y expectativas sociales (Kulagina & Kravtsova, 2022).

No obstante, diversos estudios advierten que un énfasis excesivo en recompensas externas puede limitar la motivación intrínseca. Investigaciones de Valenzuela, Codina y Pestana (2020) y Rudnova et al. (2023) señalan que las gratificaciones constantes tienden a generar retrocesos temporales en el desarrollo psicológico, especialmente en edades tempranas. En el contexto de niños de 5 años en el Perú, esto se refleja en que, si se habitúan únicamente a recibir premios por participar, les cuesta más involucrarse de manera espontánea en actividades como la lectura inicial o el trabajo colaborativo. De ahí la necesidad de equilibrar ambos tipos de motivación, favoreciendo entornos donde los niños encuentren satisfacción en la tarea misma y no únicamente en el reconocimiento externo.

Blanco (2017) plantea cuatro dimensiones centrales que enriquecen la comprensión de este fenómeno: Creencias, vinculadas a la autoeficacia y la autoestima, reflejan si el niño se siente capaz de completar una tarea (por ejemplo, terminar un dibujo sin ayuda). Valor de las asignaciones, referido a la importancia atribuida a actividades como la lectura de cuentos o el juego didáctico, determina su disposición a involucrarse. Exigencia, asociada a los retos percibidos, influye en cómo los niños comparan su desempeño con el de sus compañeros o frente a las expectativas del docente. Atribuciones, que son las explicaciones que dan a su éxito o fracaso (capacidad, esfuerzo, suerte o dificultad de la tarea), orientan su disposición futura para volver a intentarlo.

En síntesis, la motivación académica en la educación infantil se configura como un proceso dinámico en el que intervienen factores personales, sociales y pedagógicos que se reflejan en las cuatro dimensiones evaluadas por la escala EMAPI. Las creencias se fortalecen mediante experiencias de éxito guiadas por el docente; el valor de la tarea surge cuando las actividades poseen sentido lúdico y conexión con la vida cotidiana del niño; la exigencia se modula a través de retos alcanzables que estimulan la curiosidad; y las atribuciones se consolidan cuando los logros son reconocidos en función del esfuerzo y la cooperación. Estas dimensiones, al ser analizadas en la población de niños de 5 años de la I.E. N.º 35 de Lircay, permitirán comprender mejor cómo se articula la motivación académica con las habilidades sociales, y cómo la construcción de un ambiente escolar equilibrado puede potenciar tanto el aprendizaje como la convivencia. A partir de este marco, las teorías contemporáneas sobre la motivación ofrecen explicaciones más profundas de los mecanismos psicológicos que sostienen dichas dimensiones, las cuales se abordan en el siguiente apartado.

1.d.1.3 Teorías acerca de la Motivación académica

A partir de la comprensión del funcionamiento de las dimensiones motivacionales en la infancia, resulta necesario analizar los fundamentos teóricos que explican por qué los niños se involucran, persisten o abandonan las tareas escolares. Las principales teorías contemporáneas de la motivación académica ofrecen modelos conceptuales que permiten interpretar las conductas observadas y las puntuaciones obtenidas en la escala EMAPI. Cada una de ellas —desde la Teoría de la Autodeterminación hasta la Teoría Sociocognitiva y la Sociocultural— aporta una explicación particular sobre cómo las creencias, el valor de la tarea, la exigencia y las atribuciones se configuran y se influyen mutuamente. Estas perspectivas proporcionan, por tanto, el sustento teórico indispensable para comprender los mecanismos psicológicos que subyacen al aprendizaje motivado en la educación inicial.

En primer lugar, la Teoría de la Autodeterminación constituye un referente clave en la comprensión de la motivación intrínseca y extrínseca. Según Rudnova, et al. (2023), en estudiantes de primaria la motivación intrínseca se asocia positivamente con el rendimiento académico, el coeficiente intelectual y la percepción de competencia, y negativamente con la ansiedad. De manera complementaria, Valenzuela, Codina y Pestana (2020) subrayan que la motivación intrínseca predice el logro académico más allá del coeficiente intelectual, mientras que Jie et al. (2022) señalan que su estabilidad a lo largo del tiempo permite que los niños motivados tempranamente mantengan esta disposición en etapas posteriores. Estas evidencias son relevantes para esta investigación porque muestran que, incluso en edades tan tempranas como los 5 años, fomentar la motivación intrínseca puede marcar trayectorias educativas más sólidas, reflejándose en mejores resultados en aprendizajes básicos como la lectura o el conteo.

Desde la perspectiva de la Escala EMAPI, la Teoría de la Autodeterminación se relaciona principalmente con las dimensiones de creencias y valor de la tarea. Las creencias se reflejan en la percepción de competencia y autonomía del niño, mientras que el valor de la tarea surge cuando la actividad le resulta significativa y vinculada a su interés personal. La satisfacción de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación descritas por Deci y Ryan se traduce, por tanto, en una mayor disposición intrínseca a aprender, elevando la persistencia y el disfrute por las actividades escolares.

La segunda perspectiva de interés es la Teoría Sociocognitiva, desarrollada por Bandura, que entiende la motivación como producto de la interacción entre factores personales, conductuales y ambientales. En este marco, la autoeficacia ocupa un papel

central: los niños que creen en su capacidad para lograr una tarea muestran mayor persistencia, regulan mejor su atención y enfrentan con éxito las dificultades (Stajković et al., 2018). En contextos de educación inicial, esto se observa cuando un niño de 5 años se anima a resolver un rompecabezas complejo porque ha tenido experiencias previas de éxito y ha visto a compañeros superar retos semejantes. Así, el modelado social y la expectativa de resultados positivos constituyen herramientas pedagógicas valiosas para fortalecer la motivación académica en el aula infantil.

Dentro del modelo EMAPI, la Teoría Sociocognitiva de Bandura explica en particular la dimensión de creencias o expectativas de autoeficacia, dado que los niños que confían en su capacidad para resolver tareas muestran mayor esfuerzo y persistencia. Además, se vincula con las atribuciones, porque los pequeños que atribuyen su éxito al esfuerzo personal desarrollan un sentido de control interno y tienden a mantener un nivel de exigencia óptimo frente a los retos. Así, el aprendizaje vicario y la retroalimentación positiva actúan como mecanismos que fortalecen la motivación y las metas académicas.

En tercer lugar, la Teoría Sociocultural de Vygotsky aporta una visión centrada en la interacción social y en la mediación del lenguaje como base del desarrollo cognitivo y motivacional. Desde esta perspectiva, la motivación emerge cuando el aprendizaje se sitúa en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la cual el niño alcanza objetivos que, sin ayuda, serían inaccesibles (Vygotsky, 1978). En la práctica educativa peruana, esto se refleja cuando el docente guía a un niño de 5 años en la lectura inicial de palabras, ofreciendo andamiajes verbales que generan seguridad y disfrute de la tarea. Wells (1999) confirma que estas interacciones colaborativas no solo mejoran el desempeño, sino que también incrementan la disposición a enfrentar nuevos retos, evidenciando que la motivación se construye en el vínculo social y no únicamente en la voluntad individual. académicos (Wells, 1999).

Desde la óptica sociocultural, la motivación se sostiene en la interacción social y la mediación pedagógica, aspectos que influyen en el valor de la tarea y en las atribuciones. Cuando el docente o un par guía orienta al niño dentro de su Zona de Desarrollo Próximo, este percibe la tarea como valiosa y alcanzable, incrementando su compromiso. Además, la cooperación y el apoyo social refuerzan atribuciones positivas hacia el aprendizaje, ya que el logro se asocia al trabajo conjunto y no a factores externos fortuitos.

Finalmente, esta investigación adopta la integración teórica propuesta por Blanco Fernández (2017), quien articula cinco modelos de motivación educativa para ofrecer una definición multidimensional aplicable al contexto escolar infantil. Entre ellos destacan la

Teoría Sociocognitiva de Bandura, la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci, la Teoría de las Atribuciones de Weiner, la Teoría de Metas Académicas de Ames y el Modelo Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield. La convergencia de estas teorías permite comprender cómo las creencias de autoeficacia, la satisfacción de necesidades psicológicas, las explicaciones causales, las metas de aprendizaje y el valor percibido de las tareas interactúan en la construcción de la motivación académica. Para el caso de los niños de 5 años de la I.E. N.º 35 Zoraida Manrique de Lircay, esta integración resulta fundamental, ya que posibilita analizar no solo la disposición inicial al aprendizaje, sino también cómo el entorno escolar, las interacciones sociales y la valoración de las tareas influyen en su persistencia y compromiso educativo.

En conjunto, estas teorías sustentan las cuatro dimensiones del instrumento EMAPI, al explicar cómo se originan y se mantienen las creencias de autoeficacia, el valor que se asigna a las tareas, el nivel de exigencia que el estudiante está dispuesto a asumir y las atribuciones que realiza sobre sus logros o fracasos. Su integración permite comprender la motivación académica no como un fenómeno aislado, sino como un proceso interactivo entre factores personales, cognitivos y sociales, donde el niño de cinco años aprende a disfrutar del aprendizaje, confiar en sus capacidades y perseverar ante las dificultades.

1.d.1.4 Dimensiones de la Motivación académica

Las cuatro determinantes de la motivación que propone Blanco Fernández derivan de modelos clásicos, pero cobran forma concreta en su esquema. Primero, las Creencias y Expectativas, fundamentadas en Pintrich y Schuck (2006) y Valle, Rodríguez y Regueiro (2015), describen cómo la percepción de autoeficacia y de control sobre el propio aprendizaje condiciona la elección de metas y la disposición a mantener el esfuerzo cuando surgen dificultades. Estas creencias se traducen en confianza para afrontar nuevas tareas, resiliencia ante el fracaso y en la capacidad de regular estrategias cognitivas y emocionales. Segundo, las Atribuciones, basadas en Weiner (2000), exploran las explicaciones causales que hacen los estudiantes sobre sus éxitos y errores: atribuir el logro al esfuerzo refuerza la perseverancia, mientras que recurrir a la suerte o a factores externos favorece la amotivación. Estas interpretaciones impactan directamente en la expectativa de control y en la voluntad de comprometerse con futuras actividades académicas

Las otras dos determinantes completan el marco propuesto. Tercero, los Niveles de Exigencia, inspirados en Atkinson (1964) y Feather (1982), se refieren al grado de dificultad

que el alumno está dispuesto a asumir y a la percepción subjetiva de reto en las tareas. Un nivel óptimo de exigencia —ni excesivamente fácil ni inalcanzable— estimula la persistencia y la exploración, mientras que desajustes generan frustración o aburrimiento. Finalmente, el Valor de la Tarea, tomado del Modelo Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (2002) y de Atkinson (1964), evalúa la importancia atribuida a la actividad educativa según criterios de interés intrínseco, utilidad funcional, valor de logro y coste emocional. Cuando el estudiante percibe alta relevancia y bajo coste afectivo, se incrementa la implicación voluntaria y la energía destinada a la consecución de objetivos académicos.

1.d.2 Habilidades sociales

1.d.2.1 Definición de las habilidades sociales

Las habilidades sociales en la infancia son un tópico de vasto interés y complejidad en el ámbito de la investigación, con amplias implicaciones y aplicaciones, especialmente en el campo educativo. Esta área ha evolucionado desde los años 70, transitando desde planteamientos inicialmente conductistas hacia teorías y modelos más complejos y sofisticados en la actualidad.

Inicialmente, se puede argüir que los modelos actuales abarcan una diversidad de variables internas y externas, y son esenciales para analizar y entender los comportamientos competentes en contextos específicos. Estos comportamientos son evaluados por individuos significativos dentro del entorno social del niño, considerando normas, reglas y criterios socioculturales específicos. La diversidad en las características de los sujetos, tareas, observadores, familias y comunidades culturales enriquece y complica el estudio de la competencia social (Horishna, 2022).

En los niños menores de cinco años, las habilidades sociales son un conjunto esencial de destrezas que les facultan para relacionarse de manera saludable y efectiva con su entorno y sus pares. Durante esta fase inicial de la vida, tales competencias son fundamentales, constituyendo el pilar para futuros aprendizajes y la formación de relaciones interpersonales saludables, siendo la interacción y el juego medios primordiales para su adquisición (Silveira-Zaldivara et al., 2021).

Primordialmente, estas habilidades sociales son esenciales para el fomento de la empatía y la consolidación de la autoestima infantil. Al adquirir la capacidad de reconocer y reaccionar adecuadamente ante las emociones y necesidades ajenas, los niños cultivan una comprensión y sensibilidad vitales para el establecimiento de relaciones equilibradas y

positivas (de Mooij et al., 2020). Este proceso de reconocimiento y respuesta emocional es crucial para su desarrollo social y emocional a lo largo de la vida.

Además, el desarrollo de habilidades sociales en esta etapa vital tiene un impacto sustancial en el establecimiento de relaciones interpersonales beneficiosas. Mediante el aprendizaje de habilidades como compartir, cooperar y gestionar conflictos de manera positiva, los niños ponen las bases para una interacción social enriquecedora y satisfactoria (Kulnazarova et al., 2023). Es fundamental destacar que estos aprendizajes tempranos son indicadores de la calidad de relaciones futuras y la adaptación social integral.

La influencia de padres, tutores y educadores es insustituible en este proceso educativo. Son los responsables de ofrecer ejemplos a seguir y generar entornos donde los niños puedan practicar y perfeccionar dichas habilidades (Pereira et al., 2021). Estrategias como la modelación de comportamientos, guía y refuerzo son fundamentales para promover el adecuado desarrollo social de los niños.

En el marco del presente estudio, estas habilidades se analizan de forma operativa a través de tres dimensiones centrales: la afabilidad, que refleja la empatía, cortesía y disposición prosocial hacia los demás; la impulsividad, asociada con la autorregulación emocional y el control de las respuestas inmediatas; y la soledad, entendida como la tendencia al aislamiento y la percepción de escasa pertenencia al grupo. Estas dimensiones, definidas en el instrumento MESSY de Matson et al. (1983), permiten traducir el concepto amplio de competencia social en indicadores observables y medibles. Comprender cómo se manifiestan estas conductas en el aula inicial resulta esencial para vincular el desarrollo socioemocional con la motivación académica, dado que una mayor afabilidad y un menor grado de impulsividad y soledad suelen favorecer la participación, el interés por aprender y la persistencia ante los desafíos. A continuación, se profundiza primero en teorías que dan luz sobre los principales conceptos de las habilidades sociales en la literatura y luego se ahonda en cada una de estas dimensiones.

1.d.2.2 Teorías de las habilidades sociales

La Teoría del Apego postula que la calidad de los vínculos tempranos entre el infante y sus figuras de cuidado sienta las bases de las habilidades sociales posteriores. En bebés y niños menores de cinco años, un apego seguro favorece la exploración activa del entorno, la confianza para acercarse a pares y adultos, y la regulación emocional durante interacciones inciertas (Cassidy & Shaver, 2016). Cuando el cuidador responde consistentemente a las

señales de hambre, sueño o malestar, el niño interioriza un modelo de relaciones donde la comunicación y la reciprocidad se entienden como herramientas confiables para satisfacer necesidades; esto se traduce en mayor disposición a compartir, turnarse y resolver pequeñas discrepancias en el juego libre. Por el contrario, un apego inseguro o desorganizado puede dar lugar a conductas evitativas o ansiosas que dificultan el establecimiento de amistades tempranas.

El Modelo de Procesamiento de la Información Social (SIP) amplía esta perspectiva al describir cómo los niños interpretan las señales sociales y ejecutan respuestas adaptativas. Según esta teoría, el menor atraviesa fases cognitivas —desde la codificación de pistas (gestos, expresiones faciales) hasta la selección de la respuesta más apropiada— antes de actuar (Lemerise & Arsenio, 2010). En preescolares, las competencias en SIP se traducen en la habilidad para identificar emociones básicas en el rostro del compañero, recordar normas de cortesía y evaluar rápidamente si una acción propia puede ser acogida o rechazada. Estudios recientes han demostrado que programas de intervención centrados en mejorar cada etapa del procesamiento —p. ej., entrenamiento en reconocimiento emocional y en solución de problemas hipotéticos— incrementan significativamente la frecuencia de conductas prosociales y reducen las agresiones leves en niños de 3 a 5 años (McDonald & Messinger, 2011). Así, la combinación de un apego seguro y un desarrollo adecuado del SIP establece un marco integral para entender y promover las primeras destrezas sociales en la infancia temprana.

La Teoría de la Mente aborda el surgimiento de la conciencia de estados mentales propios y ajenos como cimiento para la empatía y la cooperación. Hacia los cuatro años, muchos pequeños comienzan a comprender que sus pares pueden tener creencias y deseos diferentes, lo que les permite anticipar reacciones y ajustar su comportamiento interpersonal (Wellman et al., 2011). Este avance cognitivo —que incluye la comprensión de falsos deseos y falsas creencias— facilita la negociación de turnos de habla, la detección de malentendidos y la oferta de ayuda de manera oportunista.

El enfoque de Competencia Socioemocional propone que las habilidades sociales se nutren de la regulación emocional y de la capacidad para manejar las propias reacciones afectivas durante el juego y la rutina diaria. Denham et al. (2012) señalan que, en guarderías, la enseñanza explícita de vocabulario emocional y de estrategias de autocontrol —como respirar profundamente o pedir ayuda— mejora la capacidad de los niños para solucionar conflictos sin agresión, compartir materiales y expresar necesidades de forma asertiva. A través de prácticas sistemáticas y repetidas, los infantes internalizan herramientas de

autorregulación que, unidas a la comprensión de la mente propia y ajena, cimentan una interacción social saludable antes de los cinco años.

Ahora bien, para el caso particular de la presente investigación se usará los conceptos de Matson et al. (1985), que sugiere entender este fenómeno como un compendio de capacidades esenciales que habilitan a los individuos para interactuar de manera eficiente y adecuada con su entorno social. Matson et al. (1985) refrendan la importancia de estas habilidades, destacando su manifestación en contextos específicos y su evaluación en función de las normas, reglas y criterios socioculturales del entorno en el que se presentan. En este marco, la capacidad para interactuar efectivamente se torna fundamental, reflejándose no solo en las relaciones interpersonales, sino también en el modo en que se interpretan y responden a los estímulos del entorno social. Estas habilidades son críticas para la adaptación y el funcionamiento óptimo dentro de un grupo social, y su carencia puede dar lugar a dificultades significativas en diversos aspectos de la vida.

Las habilidades sociales pueden ser evaluadas a través de tres dimensiones críticas, según Matson et al. (2010): afabilidad, reflejada en la cortesía, empatía y respeto; impulsividad, vinculada al control, reflexión y paciencia; y soledad, que mide el nivel de autoaislamiento y deseo social, indicadores claros de cómo el individuo se sitúa y desea situarse en su entorno social. Cada una de estas dimensiones tiene un impacto substancial en el comportamiento del individuo y su capacidad para integrarse y funcionar dentro de su entorno social, afectando de manera significativa su rendimiento académico y su bienestar emocional y psicológico.

De la revisión anterior se desprende que las teorías del Apego, del Procesamiento de la Información Social, de la Mente y de la Competencia Socioemocional permiten comprender el comportamiento observable de los niños en las tres dimensiones evaluadas mediante el MESSY. Así, un apego seguro y un adecuado procesamiento de la información social favorecen la afabilidad, al fortalecer la empatía, la cortesía y la disposición cooperativa. En contraste, déficits en regulación emocional —descritos por la teoría de la competencia socioemocional— tienden a manifestarse en impulsividad, es decir, en reacciones poco controladas o dificultades para esperar turnos. Finalmente, una limitada teoría de la mente y vínculos inseguros pueden asociarse con soledad, caracterizada por retraimiento y baja participación en las interacciones grupales. De esta manera, las teorías explican no solo la génesis de las habilidades sociales, sino también su variabilidad dentro del aula.

La literatura sugiere además que estas dimensiones influyen directamente en la motivación académica. Los niños con altos niveles de afabilidad muestran mayor disfrute en el aprendizaje cooperativo y mayor motivación intrínseca, al experimentar la aprobación y el reconocimiento del grupo. Por el contrario, la impulsividad puede disminuir la persistencia en tareas escolares y aumentar la frustración ante las normas del aula, afectando negativamente el compromiso con el aprendizaje. La soledad, a su vez, tiende a reducir el interés por participar y la percepción de autoeficacia académica, componentes esenciales de la motivación. En conjunto, las teorías expuestas respaldan la hipótesis de que el desarrollo social y emocional temprano constituye un determinante de la motivación escolar.

Desde esta perspectiva, los fundamentos teóricos revisados sustentan las hipótesis específicas del presente estudio: (1) la afabilidad se asocia positivamente con la motivación académica, dado que la interacción prosocial estimula el sentido de competencia y pertenencia; (2) la impulsividad se relaciona negativamente, ya que la dificultad para autorregularse limita la atención y el esfuerzo sostenido; y (3) la soledad también mantiene una relación negativa, al reducir las oportunidades de participación y retroalimentación social que refuerzan el aprendizaje. Por tanto, las teorías explican el mecanismo subyacente a estas relaciones y justifican empíricamente las correlaciones esperadas entre las dimensiones de las habilidades sociales y la motivación académica.

1.d.2.3 Dimensiones de las habilidades sociales

Afabilidad

La afabilidad en la primera infancia implica conductas de cortesía, empatía y respeto que facilitan la interacción prosocial. Eisenberg et al. (2010) destacan que la capacidad de un niño para percibir y responder a las emociones ajenas constituye la base de la empatía y predice su disposición a ayudar y cooperar con los pares. Asimismo, Carlo y Randall (2002) muestran que los niños que reciben modelado explícito de comportamientos amables (por ejemplo, compartir o consolar) incrementan significativamente sus actos de compasión y colaboración en el aula. Por otro lado, Denham et al. (2012) subrayan la importancia de la retroalimentación afectiva de adultos y compañeros —como elogios y reconocimiento verbal— para consolidar hábitos de respeto y cortesía, favoreciendo un clima de aula más inclusivo y seguro.

Impulsividad

La impulsividad en la infancia temprana refleja la dificultad para inhibir respuestas inmediatas y regular la acción antes de pensar. Kochanska et al. (2000) muestran que el desarrollo de la corteza prefrontal durante los primeros años es crucial para el control inhibitorio, y que entrenamientos tempranos en autorregulación—como ejercicios de “espera breve” acompañados de refuerzo positivo—mejoran significativamente la capacidad de los niños de retrasar gratificaciones. Del mismo modo, Blair y Razza (2007) indican que actividades sencillas de “escucha activa” y “juego de estatuas” ayudan a fortalecer las redes neurales de atención sostenida, reduciendo las respuestas impulsivas en contextos de aula. Estas conductas, aunque propias del desarrollo, pueden obstaculizar el aprendizaje colaborativo y la convivencia en el aula si no son encauzadas. Por ello, estrategias como la planificación de rutinas claras, el uso de señales visuales o verbales de pausa, y la práctica de juegos que requieran autocontrol progresivo resultan útiles para canalizar la energía infantil hacia formas de participación más reguladas y adaptativas.

Soledad

La soledad en la infancia refleja una falta de conexión percibida con los demás y un deseo insatisfecho de interacción social. Qualter et al. (2010) han documentado que, incluso antes de los cinco años, los niños expuestos a entornos con escasas oportunidades de juego cooperativo presentan mayores niveles de ansiedad social y retiradas en el juego libre. Coplan y Bowker (2013) añaden que la soledad temprana se correlaciona con dificultades en la comunicación pragmática y menor iniciativa para invitar a otros a jugar, lo cual puede instaurar un ciclo de aislamiento progresivo.

e) Estado en cuestión

1.e.1 Nacionales

Palacios (2024) desarrolló el estudio titulado “Estrategia pedagógica para promover la motivación por el aprendizaje en niños de 5 años de una institución educativa de Lima”, publicado para obtener el grado de maestro en la Universidad San Ignacio de Loyola. El objetivo general fue plantear una intervención pedagógica que aumente la motivación escolar en niños de 5 años. El diseño empleó un paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo, de tipo aplicada, y se adoptó un diseño no experimental transeccional descriptivo. La población incluyó a 63 estudiantes y seis docentes de nivel inicial; los instrumentos fueron una guía de entrevista, una guía de observación y una lista de cotejo, todos validados por juicio de expertos. El diagnóstico inicial mostró bajo involucramiento

(100 %) y escaso uso de materiales (85 %), así como falta de estrategias motivacionales docentes; no se aplicaron pruebas estadísticas inferenciales (p-valor ni coeficiente de correlación), y los hallazgos se expresaron mediante porcentajes descriptivos. Se concluyó que la propuesta pedagógica —que contempla actividades lúdicas, exploración y creatividad— fomentó significativamente la motivación por el aprendizaje al promover la interacción y el juego en el aula.

Cordova, y Quiroz (2023) desarrolló el estudio titulado “El juego simbólico como estrategia para desarrollar habilidades sociales en niños de cinco años del nivel Inicial, Catache, Santa Cruz- 2023”, publicado para obtener el grado de licenciado en la Universidad Nacional Pedro Luis Gallo. Su objetivo fue proponer el juego simbólico como estrategia para desarrollar habilidades sociales básicas (interacción, amistad y conversación) en niños de cinco años de la I.E.I. N°439 Munaná, Catache, Santa Cruz (población: 20 niños, 11 niñas y 9 niños). Con un diseño no experimental de enfoque cuantitativo y componente descriptivo-propositivo, se aplicó el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas Casares y se empleó observación directa durante 15 días, junto con juicio de expertos para validar la propuesta (instrumentos: cuestionario CHIS y guía de análisis de expertos). Los resultados descriptivos mostraron que el 70 % de los niños presentó nivel bajo en interacción social (30 % moderado), el 50 % bajo en hacer amigos (50 % moderado) y el 65 % bajo en habilidades conversacionales (35 % moderado); globalmente, el 90 % tuvo nivel bajo y 10 % moderado. No se reportaron valores de p ni estadísticos de correlación, al basarse en estadísticas descriptivas (porcentajes). Se concluyó que la propuesta validada por expertos es una alternativa adecuada para desarrollar estas habilidades en el contexto escolar.

Chaname (2022) realizó un estudio titulado “Revisión teórica de las habilidades sociales en el contexto escolar”, presentado como trabajo de investigación para optar al grado de Bachiller en Psicología en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. El objetivo general fue describir los modelos explicativos vigentes de las habilidades sociales. Para ello, se empleó una metodología de revisión teórica basada en análisis de documentos extraídos de bases de datos (Redalyc, Scielo, Proquest), repositorios de tesis (USSP) y Google Académico. Fue un estudio exploratorio, recabando información de los artículos científicos, libros y tesis publicados en los últimos cinco años que abordaran habilidades sociales en contexto escolar. Como instrumento se utilizó la técnica de análisis de contenido documental para identificar definiciones, modelos y dimensiones. Dada la naturaleza teórica, no se reportan resultados estadísticos (porcentajes, p valores o

correlaciones); en su lugar, se encontró que las definiciones son diversas, los modelos explicativos resultan inexactos y las dimensiones dependen del instrumento empleado. Se concluye que persiste la falta de un modelo unificado y se resalta la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades sociales en la educación secundaria para mejorar la formación integral de los estudiantes.

Rodríguez Galán (2022), en "La inteligencia emocional y las habilidades sociales en la convivencia de estudiantes preescolares de una institución educativa de Lima, 2021", investigación realizada para alcanzar el título de Doctora en Educación en la Universidad Cesar Vallejo, ofrece un análisis detallado de los resultados cuantitativos obtenidos en su estudio. Los resultados derivados del análisis cuantitativo revelan una incidencia significativa entre las variables de inteligencia emocional y habilidades sociales en la convivencia, arrojando un R^2 de 0.600. Este dato indica que hay una relación positiva considerable entre las dimensiones de inteligencia emocional y convivencia. En contraste, se identificó una relación más débil, aunque positiva, entre las dimensiones de habilidades sociales y convivencia. Esto sugiere que la inteligencia emocional tiene una correlación más fuerte con la convivencia en comparación con las habilidades sociales en el contexto de estudiantes preescolares.

Martínez y Ortiz (2021) en su estudio "Influencia de la motivación en el rendimiento académico en los alumnos de 5 años de educación inicial en la I.E. 'Milagritos de Jesús' – Chorrillos", un trabajo de investigación presentado para la obtención del título profesional de Licenciado en la Universidad Peruana Los Andes, abordan la correlación entre la motivación y el rendimiento académico en educación inicial. El estudio, de enfoque experimental y de diseño pre experimental, tuvo como propósito principal discernir el impacto positivo de la motivación sobre el rendimiento académico de los alumnos de 5 años de la Institución Educativa "Milagritos de Jesús". Para ello, se basaron en una muestra intencional de 25 niños, aplicando técnicas de evaluación educativa y pruebas pedagógicas como instrumentos de medición. Los hallazgos revelan que un 72% de los niños se encuentran en un nivel de "proceso", indicando un camino en desarrollo hacia el logro del aprendizaje esperado, mientras que el 28% alcanzó el nivel de "logro", evidenciando la consecución de los aprendizajes previstos en el periodo establecido. A partir de estos resultados, se concluye que la motivación tiene una influencia significativa y positiva en el rendimiento académico de los alumnos en el nivel inicial.

Calle et al. (2022), en "Las habilidades sociales en las conductas imitativas de los estudiantes de educación inicial," publicado en *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, exploran la correlación entre las habilidades sociales y las conductas imitativas en los estudiantes de educación inicial. El estudio tuvo como objetivo principal investigar la influencia de las habilidades sociales en las conductas de imitación en estudiantes de educación inicial N° 013 de Las Lomas - Piura – 2021. Se realizó una investigación básica no experimental correlacional causal con una muestra de 24 estudiantes de cinco años de educación inicial, utilizando la observación y la ficha de observación como técnica e instrumento, respectivamente, para recoger información sobre las habilidades sociales y las conductas de imitación. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando tablas de frecuencias, porcentajes y la correlación de Spearman. Los resultados mostraron una correlación significativa ($\rho = 0,634$; $p < 0,05$) entre las habilidades sociales y las conductas de imitación, concluyendo que las habilidades sociales influyen de manera significativa en las conductas imitativas en los estudiantes de educación inicial de la Institución Educativa N° 013 Las Lomas – Piura – 2021.

1.e.2 Internacionales

Malavé et al. (2024) realizó una investigación titulada "Revisión sistemática sobre la inteligencia emocional y su influencia en la adquisición de habilidades sociales en niños del nivel inicial", publicada en la *Revista Psicología UNEMI* en Ecuador. Este estudio tuvo como objetivo general analizar, a través de una revisión sistemática, el desarrollo de la inteligencia emocional y su influencia en la adquisición de habilidades sociales en niños del nivel inicial 2. La metodología empleó un diseño cualitativo y documental, siguiendo el protocolo PRISMA para la búsqueda y selección de información en bases de acceso abierto (Scielo, Redalyc, Dialnet, RefSeek, Base). La población de estudio consistió en 25 artículos (unidades de análisis) publicados entre 2019 y 2023 en Ecuador, Colombia, México, España y Costa Rica, y los instrumentos aplicados incluyeron plantillas de extracción de datos, diagramas de flujo y tablas para codificar métodos, muestras y hallazgos de cada estudio. Dado el enfoque cualitativo, no se reportaron porcentajes, valores p ni coeficientes de correlación originales. Las conclusiones señalan que los niños de nivel inicial son capaces de percibir, comprender y regular sus emociones, lo cual favorece el desarrollo de habilidades sociales; además, se recomienda implementar programas educativos que integren entrenamiento socioemocional desde los primeros años.

Cáceres, & Ordóñez (2024) desarrollaron la investigación “Influencia de la inteligencia emocional en las habilidades sociales dentro del contexto escolar general básico en niños de 6 a 12 años: Revisión sistemática”, para obtener la especialidad en psicología educativa en la *Universidad del Azuay* ubicada en Ecuador. Este trabajo tuvo como objetivo general examinar cómo la inteligencia emocional influye en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes de 6 a 12 años en el nivel de educación general básica. Se empleó una metodología de revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA, con búsqueda en bases de datos como Research Rabbit, Google Académico, SciELO, ResearchGate, Redalyc y Dialnet. La población de estudio estuvo conformada por 25 artículos publicados en el contexto latinoamericano, enfocado fundamentalmente en artículos de Colombia y Ecuador, y los instrumentos aplicados incluyeron formularios de extracción de datos para codificar variables como autores, año, metodología, y hallazgos principales de cada investigación. Si bien se registra la asociación positiva entre mayor inteligencia emocional y mejores competencias sociales, dado el enfoque cualitativo, no se reportaron porcentajes, valores p ni coeficientes de correlación originales. Las conclusiones destacan la necesidad de integrar de manera efectiva el desarrollo de competencias emocionales y sociales en el currículo escolar para optimizar el bienestar y la interacción de los niños en el entorno educativo.

Mejía, y Chele (2024) desarrollaron “Motivación extrínseca en el aprendizaje significativo en niños de 5 y 6 años” en la Universidad Estatal Península de Santa Elena ubicada en Ecuador. Este estudio tuvo como objetivo general determinar la contribución de la motivación extrínseca en el desarrollo del aprendizaje significativo en niños de 5 y 6 años de la Unidad Educativa “Juan Jacobo Rousseau” (provincia de Santa Elena). Se empleó un diseño cualitativo, paradójicamente ubicado en el paradigma socio-crítico con enfoque fenomenológico-hermenéutico, siguiendo el protocolo PRISMA para la selección de fuentes secundarias. La “población de estudio” incluyó a un docente de preparatoria y 25 estudiantes (13 varones y 12 mujeres) cuyas edades oscilan entre 5 y 6 años; los “instrumentos aplicados” consistieron en una ficha de observación de 12 ítems (escala Likert: Siempre, Casi siempre, A veces, Nunca) y una entrevista semiestructurada dirigida a la docente. Dado el carácter cualitativo y la ausencia de datos cuantitativos originales, no se reportaron porcentajes, valores p ni coeficientes de correlación. Los hallazgos revelan vacíos en la incorporación de incentivos extrínsecos en el aula a pesar de que la docente demuestra conocimiento de estrategias motivacionales. Las conclusiones destacan que, aunque se reconoce la importancia de la motivación extrínseca, su aplicación es limitada en el contexto

observado; se recomienda diseñar materiales y actividades contextualizadas que fortalezcan la motivación para lograr aprendizajes significativos.

Rodríguez (2022) trabajó la investigación “Revisión sistemática de estudios sobre motivación en la educación artística de la primera infancia” para obtener el grado de maestra en la Universidad Pedagógica Nacional ubicada en Colombia. Este trabajo tuvo como objetivo general analizar en forma sistemática la producción académica acerca de la motivación en la educación artística dirigidas a niños de primera infancia. Para ello se empleó una metodología de revisión sistemática siguiendo los lineamientos PRISMA: se consultaron las bases de datos Scopus y ScienceDirect, limitando la búsqueda a publicaciones entre 2016 y 2021 de países como España, Colombia, Argentina, Chile y Costa Rica; se establecieron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar únicamente estudios empíricos relacionados con motivación y arte en contextos preescolares. La población de estudio estuvo conformada por la literatura publicada, sin trabajo de campo directo, y los “instrumentos aplicados” correspondieron a plantillas de extracción de datos para codificar tipo de muestra, enfoques teóricos y hallazgos. Como resultado, no se reportaron porcentajes, valores de p ni coeficientes de correlación propios, pues el análisis se basó en la síntesis cualitativa de estudios previos. Las conclusiones destacan tendencias en enfoques metodológicos, lagunas sobre medidas objetivas de motivación y la necesidad de estudios longitudinales que incorporen indicadores estadísticos.

Sáez-Sánchez et al. (2021) en "Desarrollo psicomotor y su vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en Educación Infantil," presentado en la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, exploran las interrelaciones entre el desarrollo psicomotor, la motivación y el rendimiento académico en niños de educación infantil, utilizando un enfoque de métodos mixtos. Los hallazgos cuantitativos de la investigación revelaron una correlación negativa entre la motivación para aprender y el rendimiento psicomotor, donde altos niveles de motivación correlacionaban con un bajo rendimiento motor y viceversa, evidenciado por pruebas de correlación de Spearman ($r_s = -0.35$; $p < 0.01$). Los resultados sugieren la necesidad de una consideración más detallada de la influencia de las habilidades psicomotoras y de la estructura familiar en la motivación y el aprendizaje en la educación inicial.

f) Marco metodológico

1.f.1 Identificación de la unidad de investigación

1.f.1.1 Definición conceptual

1.f.1.1.1 La motivación académica

La motivación académica puede conceptualizarse como un constructo psicológico multidimensional que desempeña un papel crucial en los procesos educativos, actuando como un regulador de la participación, persistencia y concentración del estudiante en actividades de aprendizaje (Blanco Fernández, 2017). Blanco define la motivación académica no solo como la voluntad de iniciar tareas, sino también como la energía sostenida y la resolución para superar dificultades y alcanzar objetivos específicos, manifestándose en la activación de comportamientos específicos, en el sustento en la realización de tareas y en la persistencia en el esfuerzo por alcanzar metas educativas concretas.

1.f.1.1.2 Las habilidades sociales

Mientras que las habilidades sociales, según Matson et al. (1985), son entendidas como un conjunto comprensivo de capacidades fundamentales que capacitarán a los individuos para interactuar de manera eficiente, adecuada y armoniosa con su entorno social y con otros individuos. Estas habilidades son manifestadas y evaluadas en contextos específicos y están fuertemente ligadas a las normas, reglas y criterios socioculturales del entorno en el que se manifiestan. Son esenciales para la adaptación y el funcionamiento óptimo de los individuos dentro de sus respectivos grupos sociales, y su carencia o desarrollo inadecuado puede llevar a significativas dificultades en varios aspectos de la vida, afectando no solo las relaciones interpersonales, sino también el rendimiento académico y el bienestar emocional y psicológico de los individuos.

1.f.2 Clasificación de la investigación

1.f.2.1 Tipo de investigación

En este estudio, se empleará una investigación aplicada donde se busca confrontar la teoría con la realidad y obtener conocimiento que pueda ser de utilidad práctica (Benavides, 2018), para mejorar tanto la motivación académica como las habilidades sociales en niños de 5 años. El objetivo es no solo descubrir y analizar la relación entre la motivación

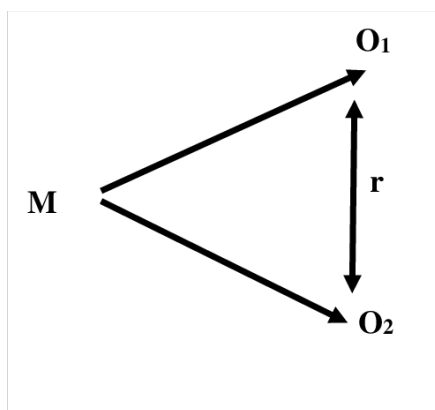
académica y las habilidades sociales, sino también desarrollar estrategias aplicadas que podrían potenciar ambos aspectos en el contexto educativo de los niños de la I.E. N°35 Zoraida Manrique.

1.f.2.2 Nivel de investigación

Este estudio se enmarcará en un nivel correlacional, donde se investigará si existe alguna relación o asociación entre la motivación académica y las habilidades sociales de los niños de 5 años. A través de técnicas estadísticas, se analizará la fuerza y dirección de cualquier relación detectada entre estas variables, lo que podría proporcionar ideas significativas y útiles para el desarrollo educativo y social de los niños (Hernández & Mendoza, 2018).

1.f.2.3 Diseño de investigación

Se adoptará un diseño no experimental ya que se observarán y analizarán las variables de interés, la motivación académica y las habilidades sociales, tal como se manifiestan naturalmente en los niños, sin realizar ninguna manipulación o intervención sobre ellas. Esto permite analizar estas variables en su contexto real y natural, respetando la ética y la integridad del entorno educativo y de los niños participantes (Hernández & Mendoza, 2018). De la misma manera, que el diseño es de corte transversal, que implica una fotografía del momento, donde son varias características de sujetos en un solo periodo de tiempo (Hernández & Mendoza, 2018). El diseño esquemáticamente sería:



Donde M es la muestra, O1 y O2 son las observaciones de ambas variables y r es la relación existente entre ambas.

1.f.3 Población y muestra

1.f.3.1 Población

La población de la presente investigación, titulada "Motivación académica y habilidades sociales en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique, Lircay 2025", será compuesta por 191 alumnos que concurren a dicha institución educativa y que cumplen con los criterios de inclusión establecidos para el estudio.

Tabla 1:

Población

Grado	Sección	Docente	Total de alumnos
1 año	Cuna	Elsa Mallecco	23
2 años	Cuna	Aydee Quispe	21
3 años	Valiosos	Nora Sairitupac	22
3 años	Generosos	Elizabeth Pastrana	17
3 años	Cariñosos	Sara Laurente	18
3 años	Responsables	Gloria Dañobeitia	20
4 años	Empáticos	Yanet Mejía	25
4 años	Amorosos	Heidi Guzmán	23
4 años	Honestos	Margot Condori	26
4 años	Bondadosos	Magaly Guzmán	28
5 años	Puntuales	Liz Tolentino	23
5 años	Responsables	Ana Parodi	22
5 años	Solidarios	Katia Verastegui	19
5 años	Amistosos	Silvia Paitan	13
TOTAL			300

Los criterios de inclusión y exclusión respectivamente son:

Criterios de inclusión

Formarán parte de la investigación aquellos niños que cumplan con los siguientes requisitos: deberán tener 5 años de edad, estar debidamente inscritos y asistir de manera regular a la I.E. N.º 35 Zoraida Manrique durante el año 2025, así como participar

activamente en las actividades académicas y sociales programadas en la institución. Además, será indispensable contar con el consentimiento informado de los padres o tutores legales, quienes autorizarán formalmente la participación de sus hijos en el estudio.

Criterios de exclusión

Quedarán excluidos de la investigación los niños que no tengan 5 años de edad o aquellos que, aun cumpliendo con este requisito, no estén inscritos o no asistan de manera regular a la institución educativa en el año 2025. Asimismo, no podrán participar los niños que presenten condiciones médicas, psicológicas o de otra índole que les impidan desenvolverse en las actividades académicas y sociales propias del aula. Finalmente, también se excluirá a los niños cuyos padres o tutores legales no otorguen el consentimiento informado, requisito indispensable para su participación en la investigación.

Estos criterios se establecerán con el propósito de garantizar que los participantes del estudio reflejen de manera adecuada la población general de niños de 5 años de la institución, asegurando así la validez y la relevancia de los resultados obtenidos.

1.f.3.2 Muestra

La muestra de este estudio se compondrá de 77 alumnos seleccionados de la población total, respetando los mismos parámetros y criterios de inclusión y exclusión mencionados anteriormente. Esta selección se realiza para obtener representaciones fidedignas y manejar un número más reducido y manejable de participantes, permitiendo así un análisis más profundo y detallado.

En este caso, se ha procurado seleccionar una muestra que refleje de manera adecuada la diversidad y características de la población total, garantizando que los resultados obtenidos sean extrapolables y proporcionen ideas valiosas sobre la relación entre la motivación académica y las habilidades sociales en los niños de la I.E. N°35 Zoraida Manrique.

Tabla 2:

Muestra

Grado	Sección	Docente	Total de alumnos
5 años	Puntuales	Liz Tolentino	23
5 años	Responsables	Ana Parodi	22
5 años	Solidarios	Katia Verastegui	19
5 años	Amistosos	Silvia Paitan	13
TOTAL			77

1.f.3.3 Muestreo

En la elección de la muestra se utilizarán métodos de muestreo que buscan garantizar la representatividad y la relevancia de los datos recogidos. Los métodos de muestreo serán probabilísticos aleatorio simple, por lo que se hace uso de la siguiente formula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 pq}{(N - 1)e^2 + Z^2 pq}$$

para seleccionar la muestra de manera adecuada y representativa, se optará por un método de muestreo probabilístico utilizando la fórmula para determinar el tamaño de la muestra donde n es el tamaño de la muestra deseado, N es el tamaño de la población (191 alumnos), Z es el valor z para el nivel de confianza deseado (usualmente 1.96 para un 95% de confianza), p es la proporción estimada de la población que posee la característica de interés (5%), q es 1-p (95%) y e es el margen de error tolerable. Para la investigación, se ha determinado utilizar un nivel de confianza del 95%, lo que da un valor z de 1.96, y un margen de error de 5%, es decir, 0.05.

Capítulo II

procesamiento y análisis de datos

a) Técnicas e instrumentos de la recolección de datos

1.a.1 Técnicas

Para la presente investigación, se utilizará principalmente la técnica de encuesta a través de una entrevista estructurada rellena por el docente a partir de las respuestas de los niños sujetos de estudio, dado que permitirá obtener datos específicos y medibles de la población de estudio, los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique, Lircay 2025. Esta técnica permitirá una recolección sistemática de la información, crucial para analizar la relación entre la motivación académica y las habilidades sociales en los participantes. (Hernández & Mendoza, 2018).

1.a.2 Instrumentos

1.a.2.1 Instrumento para Habilidades Sociales: Cuestionario MESSY

El Cuestionario MESSY se aplicará para medir las habilidades sociales, basándose en los conceptos propuestos por Matson et al. (2009). Este instrumento evalúa tres dimensiones críticas de las habilidades sociales: afabilidad, impulsividad y soledad. Fue diseñado con el propósito de analizar cómo los individuos interactúan con su entorno social y refleja el modo en que interpretan y responden a los estímulos del entorno y recogidos a través de una entrevista estructurada. La validez y confiabilidad de este instrumento han sido validadas en previas investigaciones, y su uso permitirá obtener datos precisos y relevantes sobre la manifestación de las habilidades sociales en los niños de la muestra seleccionada.

En el presente estudio, la validez de contenido del MESSY fue revisada mediante juicio de expertos, conformado por tres especialistas en psicología educativa y desarrollo infantil, quienes verificaron la pertinencia de los ítems, su claridad semántica y su adecuación cultural al contexto altoandino de Lircay. Adicionalmente, antecedentes empíricos respaldan su solidez psicométrica: Matson et al. (2010) reportaron coeficientes de confiabilidad superiores a $\alpha = 0.85$ en muestras internacionales; en contextos latinoamericanos, adaptaciones como la de González y Contreras (2018) obtuvieron $\alpha = 0.88$, confirmando su consistencia interna. Estos resultados avalan el uso del instrumento

para identificar patrones de interacción social y conductas prosociales en niños de educación inicial.

1.a.2.2 Instrumento para Motivación Académica: Prueba de evaluación EMAPI

Para evaluar la motivación académica, se utilizará la Prueba de evaluación EMAPI, basándose en los conceptos formulados por Blanco (2017). Esta herramienta de medición recogido a través de una entrevista estructurada descompone la motivación académica en cuatro dimensiones: creencias, valor de asignaciones, exigencia y atribuciones, permitiendo así una evaluación integral de cómo los estudiantes se acercan, interactúan y perseveran en tareas educativas. La EMAPI ha demostrado validez y confiabilidad en investigaciones anteriores, lo que respalda su aplicación en el presente estudio para obtener datos representativos y significativos sobre la motivación académica de los niños de 5 años.

En esta investigación, la validez de contenido fue garantizada mediante la revisión por expertos en psicopedagogía y educación infantil, quienes evaluaron la pertinencia y adecuación lingüística de los ítems al grupo etario de cinco años. Además, estudios previos demuestran su validez estructural y alta confiabilidad interna: Blanco Fernández (2017) reportó un α de Cronbach = 0.91, mientras que adaptaciones en población infantil peruana y mexicana (Valenzuela & Rodríguez, 2021; Torres et al., 2022) mantuvieron coeficientes entre 0.86 y 0.90, lo que confirma su estabilidad. La aplicación de la EMAPI en este estudio se sustenta así en su respaldo psicométrico y en su capacidad para captar diferencias individuales significativas en la motivación de niños en edad preescolar.

b) Proceso y análisis de datos

La encuesta, aplicada de manera indirecta (heteroaplicada), constituirá la técnica principal de recolección de datos en este estudio. Dado que los niños tienen 5 años, los cuestionarios no se aplicarán directamente a ellos, sino a los docentes responsables de aula (y, en su caso, a los padres), mediante entrevistas estructuradas que permitirán obtener información confiable acerca de la motivación académica y las habilidades sociales observadas en los menores. Este procedimiento asegura la viabilidad metodológica y la validez de la información recogida.

En el caso de las habilidades sociales, se empleará el cuestionario MESSY, administrado a través de una entrevista estructurada al docente. Este instrumento permite evaluar dimensiones como la afabilidad, la impulsividad y la soledad. Para la motivación académica se aplicará la prueba EMAPI, también en formato de entrevista estructurada,

donde el docente valorará aspectos como creencias, valor de las asignaciones, exigencia y atribuciones de los niños. La heteroaplicación de ambos instrumentos se desarrollará en un entorno adecuado, procurando que el docente responda con base en la observación cotidiana del niño en el aula, lo cual fortalece la objetividad del proceso.

El proceso de aplicación de los instrumentos seguirá las siguientes fases:

- Autorización y consentimiento: se gestionará la autorización institucional y se obtendrá el consentimiento informado de los padres o tutores legales.
- Capacitación: se brindará una breve orientación a los docentes acerca del objetivo del estudio y la forma de responder a las entrevistas estructuradas.
- Aplicación de instrumentos: se aplicará primero el cuestionario MESSY y posteriormente la prueba EMAPI, ambos en modalidad de entrevista estructurada al docente responsable de cada niño.
- Revisión de datos: se realizará una verificación de integridad de las respuestas y se procederá a la codificación de la información en matrices de datos. Durante esta fase se controlará la presencia de valores perdidos, casos duplicados o respuestas incompletas. Los casos de niños ausentes en la fecha de aplicación fueron registrados, pero su exclusión no alteró la estructura de la base de datos ni el tamaño muestral previsto.
- Depuración y control de calidad: se revisará la coherencia interna de los puntajes y la distribución de las variables. Dado que no se reportaron inconsistencias ni valores atípicos relevantes, no fue necesario aplicar criterios de eliminación adicionales. En la dimensión “soledad” del instrumento MESSY se efectuará la inversión de los puntajes antes del análisis estadístico, debido a su connotación negativa, garantizando que un mayor puntaje refleje una conducta socialmente más adaptada.
- Análisis estadístico: los datos se procesarán utilizando el programa SPSS v24, previa verificación de los supuestos de normalidad mediante las pruebas de Kolmogórov–Smirnov o Shapiro–Wilk. Se aplicarán correlaciones de Pearson o Spearman ($\alpha = 0.05$) según la distribución observada. Todas las decisiones estadísticas se sustentarán en criterios de significancia, consistencia y correspondencia con las hipótesis planteadas.

c) Aspectos éticos

La futura tesis se desarrollará en un marco donde la ética en la investigación será de suma importancia, especialmente al involucrar a niños, una población particularmente vulnerable. El "Código de Ética en la Investigación" de la UDEA servirá como un marco normativo esencial para asegurar que la investigación se conduzca con integridad, honestidad y responsabilidad. Los principios y valores éticos del código, tales como la veracidad e integridad en la publicación y aplicación de los resultados, serán cruciales para proteger el bienestar de los niños involucrados y para asegurar la validez y confiabilidad de los hallazgos de la investigación. La adherencia a estos principios será indispensable para maximizar los beneficios de la investigación sobre la motivación académica y habilidades sociales en niños, y para minimizar cualquier riesgo o daño potencial para los participantes.

En el proceso de elaboración de la tesis, será fundamental la consideración de prácticas éticas y el respeto hacia los sujetos de estudio, en este caso, los niños de 5 años. El compromiso con la ética en la investigación, tal como se plantea en el código de UDEA, implicará la responsabilidad de reportar con precisión y transparencia los procedimientos y resultados, y de tratar con respeto y dignidad a los participantes. Además, el código promoverá la creación de un ambiente académico y de investigación que valore la ética y la integridad, aspectos cruciales cuando se investiga en contextos educativos y se trabaja con poblaciones infantiles. Así, se espera que la tesis no solo aporte conocimientos valiosos en el área de la motivación académica y habilidades sociales en la infancia, sino que también refleje la aplicación de principios éticos fundamentales en la investigación educativa.

CAPITULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

a) Resultados descriptivos

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de las dimensiones evaluadas, los cuales permiten identificar patrones en las habilidades sociales y la motivación académica de los estudiantes. Esta información ofrece una visión clara del nivel de desarrollo socioemocional y actitudinal, facilitando el análisis e interpretación de cada variable.

Tabla 3:

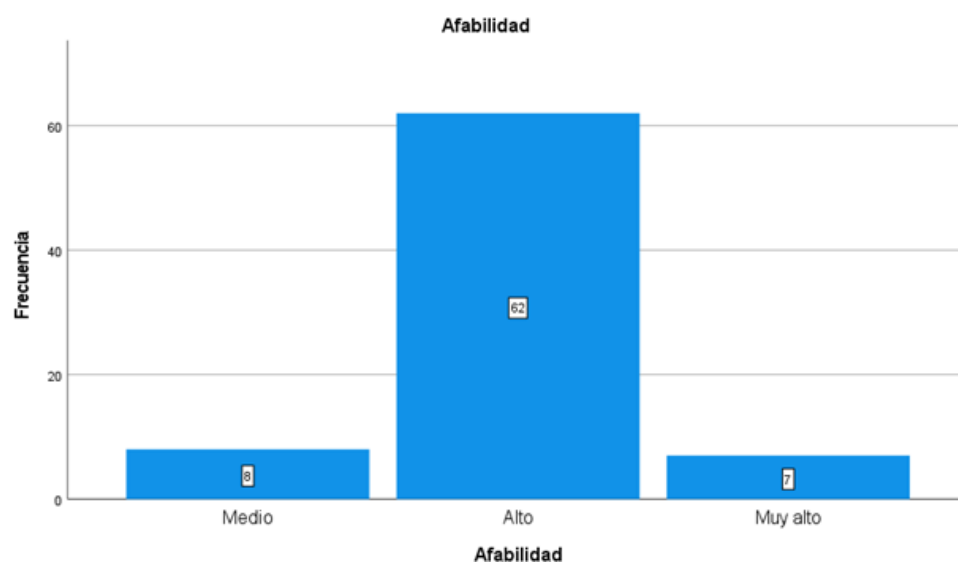
Afabilidad

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Medio	8	10.4 %	10.4 %
Alto	62	80.5 %	90.9 %
Muy alto	7	9.1 %	100.0 %

Nota: La mayoría se ubica en alto (80,5 %), seguido de medio (10,4 %) y muy alto (9,1 %). Esto evidencia altos niveles de cortesía, empatía y respeto en las interacciones sociales.

Figura 1:

Afabilidad



El análisis de la dimensión Afabilidad revela que la gran mayoría de estudiantes se ubica en la categoría “Alto” (80,5 %), lo que muestra un perfil predominante de comportamientos prosociales, cortesía y respeto en las interacciones interpersonales. En

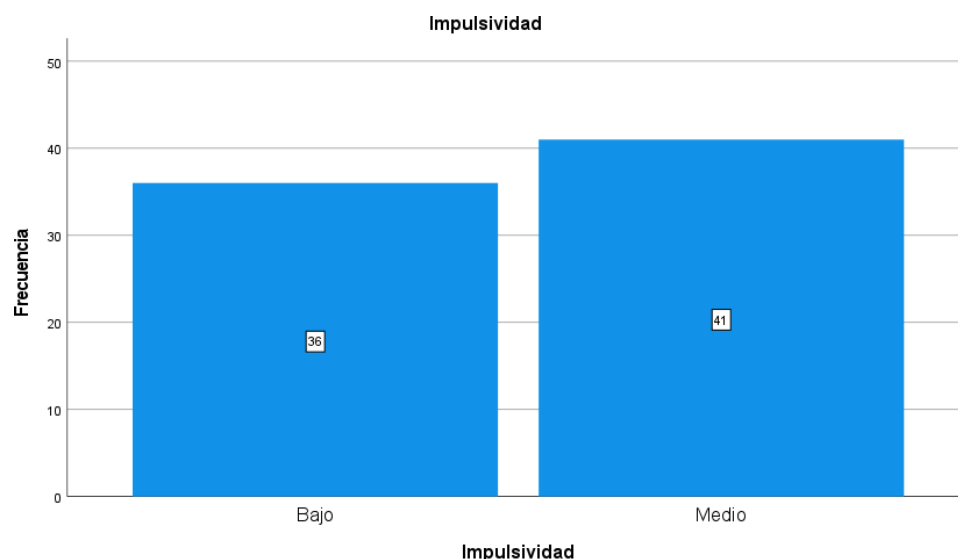
menor medida, un 10,4 % se ubica en la categoría “Medio” y solo un 9,1 % en “Muy alto”. Esta distribución, aunque concentrada en el nivel alto, sugiere que si bien la mayoría demuestra actitudes empáticas y respetuosas, aún existe un pequeño margen de estudiantes que podrían fortalecer estos comportamientos para alcanzar niveles sobresalientes de afabilidad. En contextos educativos, altos niveles de afabilidad suelen estar asociados con relaciones sociales más armoniosas, un clima escolar positivo y una mayor disposición para el trabajo colaborativo. Este resultado representa una fortaleza importante en el entorno social estudiantil, ya que facilita la construcción de vínculos y redes de apoyo entre pares, elementos clave para el bienestar socioemocional y el rendimiento académico.

Tabla 4:
Impulsividad

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	36	46.8 %	46.8 %
Medio	41	53.2 %	100.0 %

Nota: Predominan niveles medios (53,2 %) y bajos (46,8 %), lo que indica una adecuada autorregulación emocional.

Figura 2:
Impulsividad



En la dimensión Impulsividad se observa una distribución equilibrada, aunque con predominio de la categoría “Medio” (53,2 %), seguida por “Bajo” (46,8 %). Este patrón indica que la mayoría de estudiantes mantiene un nivel moderado de control de sus impulsos y reacciones emocionales, mientras que un grupo significativo presenta bajos niveles, lo que

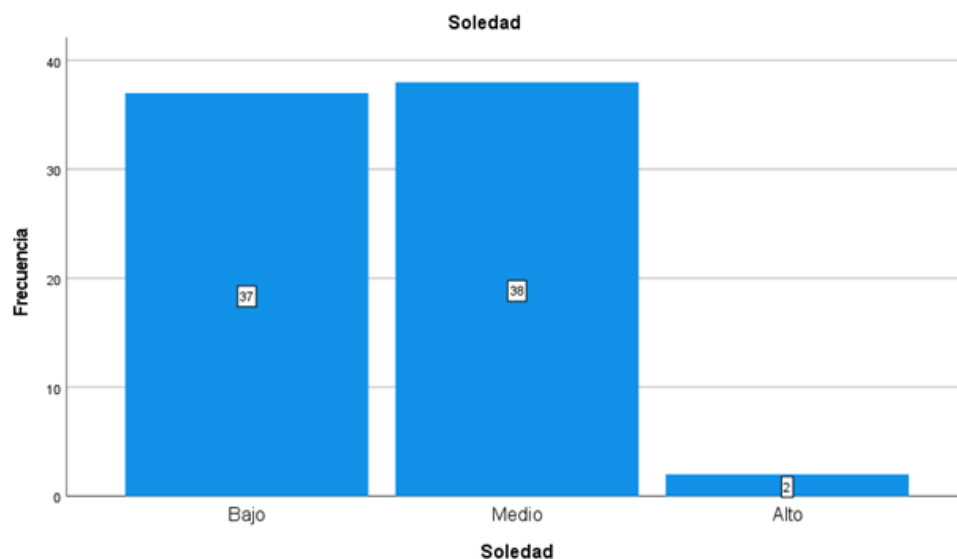
implica un mayor autocontrol. La ausencia de niveles altos o muy altos es un indicador positivo, ya que sugiere que no hay una presencia relevante de conductas impulsivas que puedan interferir en la convivencia o el aprendizaje. En contextos escolares, niveles bajos o moderados de impulsividad suelen asociarse con una mejor regulación emocional, menos conflictos interpersonales y una mayor capacidad para seguir normas y rutinas. Por tanto, estos datos reflejan una población estudiantil que, en su mayoría, posee estrategias adecuadas de autorregulación, lo que favorece tanto el clima social como la adaptación académica.

Tabla 5:
Soledad

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	37	48.1 %	48.1 %
Medio	38	49.4 %	97.4 %
Alto	2	2.6 %	100.0 %

Nota: Los niveles bajos y medios concentran el 97,5 % de los casos, lo que refleja baja tendencia al aislamiento.

Figura 3:
Soledad



Los resultados de la dimensión Soledad muestran que un 49,4 % de los estudiantes se encuentra en la categoría “Medio” y un 48,1 % en “Bajo”, mientras que apenas un 2,6 % presenta niveles “Altos”. Esta distribución revela que la mayoría de los estudiantes experimenta niveles bajos o moderados de soledad, lo cual es favorable en términos de

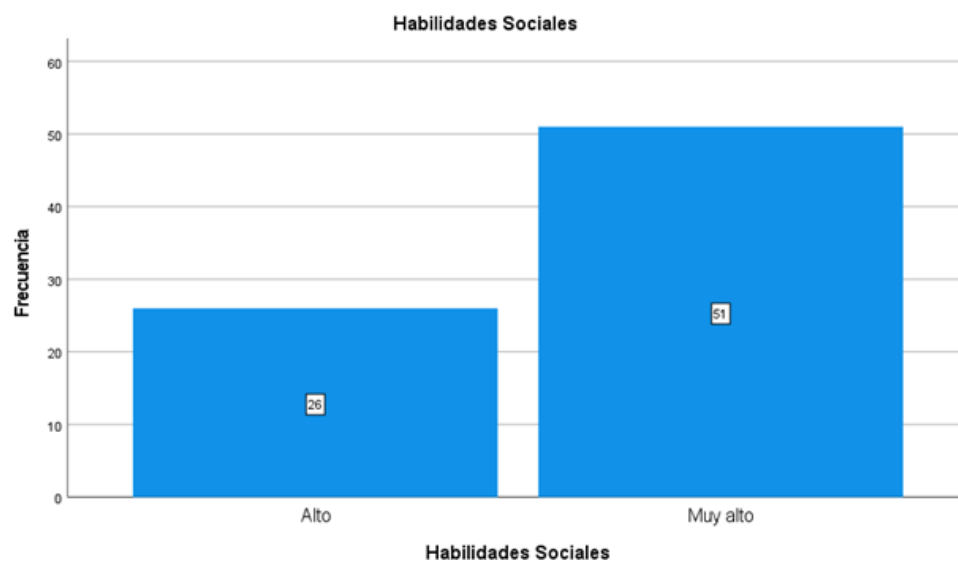
integración social y participación en la vida escolar. La baja incidencia de niveles altos sugiere que no existe un problema generalizado de aislamiento social dentro de la población estudiada. Esta tendencia puede estar relacionada con redes de apoyo consolidadas, relaciones de compañerismo efectivas y un entorno escolar que promueve la interacción. La soledad en niveles bajos y medios suele indicar que los estudiantes tienen contactos sociales significativos y no perciben un distanciamiento emocional severo. Este hallazgo es relevante, ya que la soledad alta suele estar asociada con bajo rendimiento, ansiedad y problemas socioemocionales.

Tabla 6:
Habilidades Sociales

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alto	26	33.8 %	33.8 %
Muy alto	51	66.2 %	100.0 %

Nota: Predominan niveles muy altos (66,2 %), evidenciando sólidas competencias sociales.

Figura 4:
Habilidades Sociales



En el análisis de la variable Habilidades Sociales, se observa una clara concentración en las categorías “Muy alto” (66,2 %) y “Alto” (33,8 %), sin presencia de niveles medios o bajos. Esta distribución indica que la totalidad de los estudiantes presenta un desarrollo social favorable, caracterizado por conductas asertivas, empatía, respeto y habilidades comunicativas sólidas. Contar con habilidades sociales elevadas permite establecer relaciones interpersonales positivas, trabajar en equipo y resolver conflictos de manera constructiva. Este resultado representa una fortaleza institucional, ya que altos niveles de

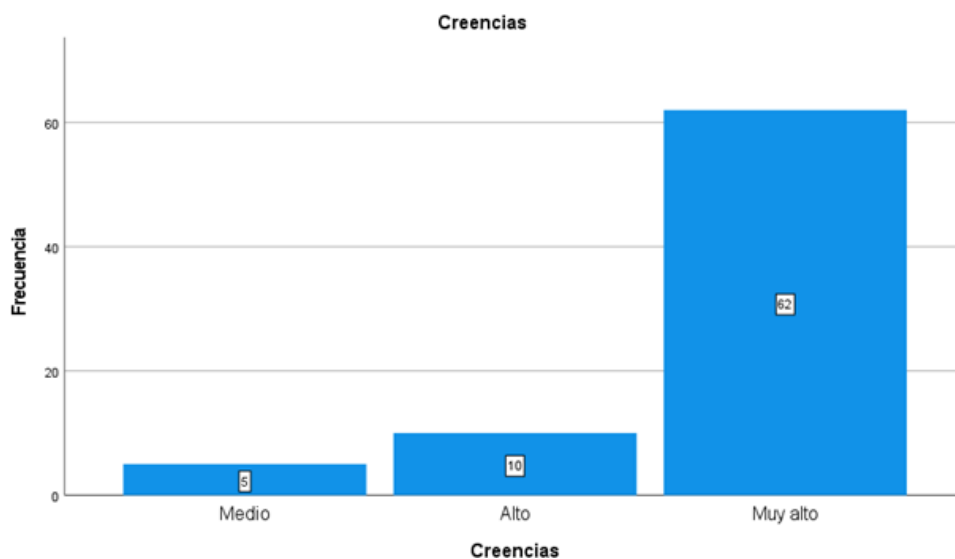
habilidades sociales suelen correlacionarse con una mejor adaptación escolar, un menor riesgo de conflictos y un mayor rendimiento académico. Además, este patrón homogéneo hacia niveles superiores sugiere que el entorno educativo favorece y refuerza positivamente estas competencias, lo que puede repercutir directamente en un clima escolar armónico y colaborativo, potenciando aprendizajes significativos.

Tabla 7:
Creencias

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Medio	5	6.5 %	6.5 %
Alto	10	13.0 %	19.5 %
Muy alto	62	80.5 %	100.0 %

Nota: La gran mayoría (80,5 %) presenta creencias muy altas, destacando actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Figura 5:
Creencias



La dimensión Creencias muestra un predominio notorio en la categoría “Muy alto” (80,5 %), seguida por “Alto” (13,0 %) y “Medio” (6,5 %). Esta concentración indica que la gran mayoría de los estudiantes posee una fuerte autoeficacia académica, confianza en sus capacidades y una actitud positiva frente al aprendizaje. Tales creencias suelen ser un factor clave para la motivación intrínseca, ya que los estudiantes que creen en su habilidad para alcanzar metas suelen mostrar mayor persistencia, autorregulación y compromiso académico. La presencia de un pequeño grupo con niveles medios señala oportunidades para

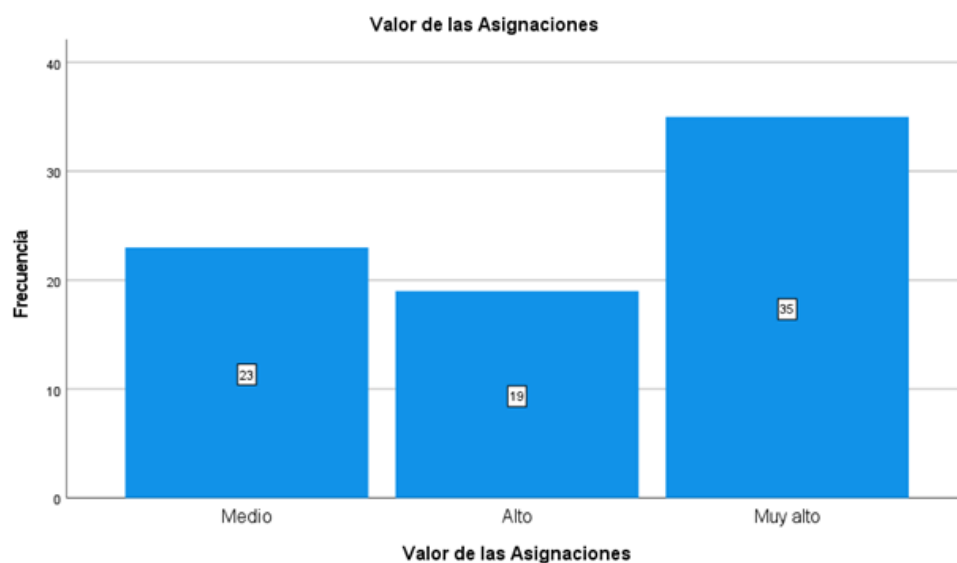
reforzar intervenciones pedagógicas que fortalezcan la autoconfianza en algunos estudiantes. Este perfil general es altamente favorable para el logro académico y la construcción de trayectorias escolares exitosas, pues estudiantes con creencias sólidas tienden a enfrentar desafíos con resiliencia y a mantener un rendimiento estable a lo largo del tiempo.

Tabla 8:
Valor de las Asignaciones

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Medio	23	29.9 %	29.9 %
Alto	19	24.7 %	54.5 %
Muy alto	35	45.5 %	100.0 %

Nota: El 45,5 % otorga alto valor a las asignaciones, reflejando su importancia en el aprendizaje.

Figura 6:
Valor de las Asignaciones



En esta dimensión se observa que el 45,5 % de los estudiantes se ubica en la categoría “Muy alto”, un 24,7 % en “Alto” y un 29,9 % en “Medio”. Este resultado sugiere que una amplia mayoría de estudiantes valora positivamente las actividades académicas y tareas asignadas, reconociendo su importancia para su proceso de aprendizaje. Este tipo de valoración suele estar estrechamente relacionado con niveles más altos de participación activa, responsabilidad escolar y motivación. No obstante, la presencia de casi un 30 % en el nivel medio indica que hay un grupo que podría beneficiarse de estrategias pedagógicas que fortalezcan la conexión entre las tareas y su relevancia práctica o personal. En conjunto,

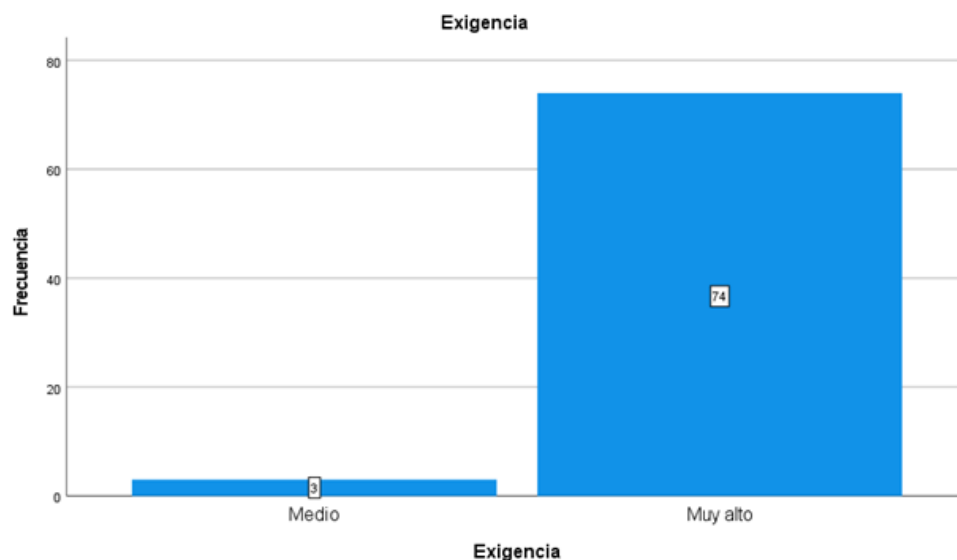
esta tendencia es alentadora, ya que una percepción positiva del valor de las asignaciones contribuye directamente al compromiso académico, a la persistencia ante tareas difíciles y al logro de metas educativas.

Tabla 9:
Exigencia

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Medio	3	3.9 %	3.9 %
Muy alto	74	96.1 %	100.0 %

Nota: Predomina el nivel muy alto (96,1 %), evidenciando altos estándares percibidos.

Figura 7:
Exigencia



La dimensión Exigencia presenta una distribución altamente concentrada: el 96,1 % de los estudiantes percibe un nivel “Muy alto” y solo el 3,9 % un nivel “Medio”. Este resultado refleja una percepción generalizada de que las demandas académicas son elevadas, lo que puede tener tanto implicaciones positivas como retos. Por un lado, altos niveles percibidos de exigencia pueden favorecer el desarrollo de disciplina, esfuerzo sostenido y responsabilidad académica. Por otro, si no están acompañados de adecuados apoyos institucionales, podrían generar presión o estrés académico en algunos estudiantes. Sin embargo, dado el perfil de las demás dimensiones —altas habilidades sociales, motivación y valoración positiva de tareas—, esta exigencia probablemente funciona como un factor motivador más que como una carga negativa. Esta tendencia indica que el entorno educativo

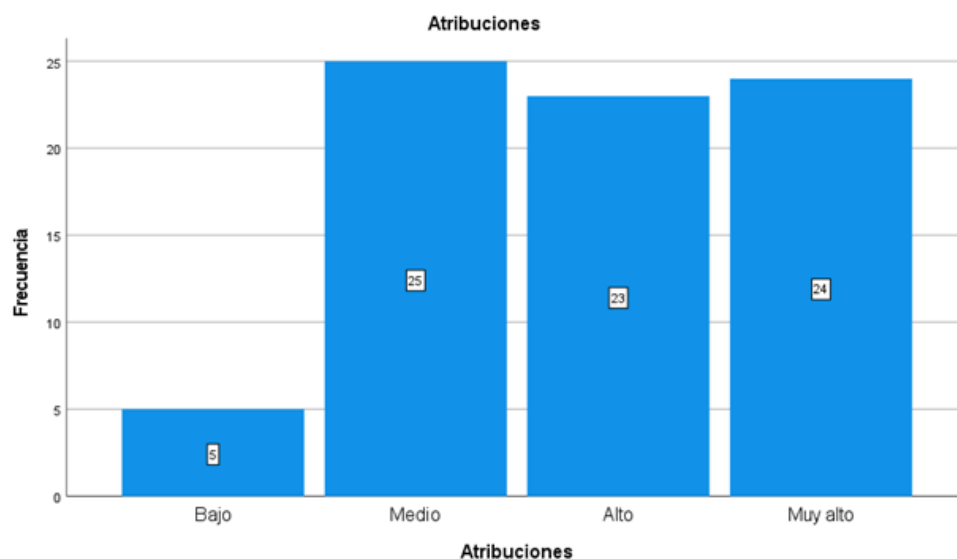
establece estándares altos, alineados con el desarrollo de competencias sólidas y expectativas claras de desempeño.

Tabla 10:
Atribuciones

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	5	6.5 %	6.5 %
Medio	25	32.5 %	39.0 %
Alto	23	29.9 %	68.8 %
Muy alto	24	31.2 %	100.0 %

Nota: La mayoría se concentra entre medio y muy alto, destacando factores internos en el logro académico.

Figura 8:
Atribuciones



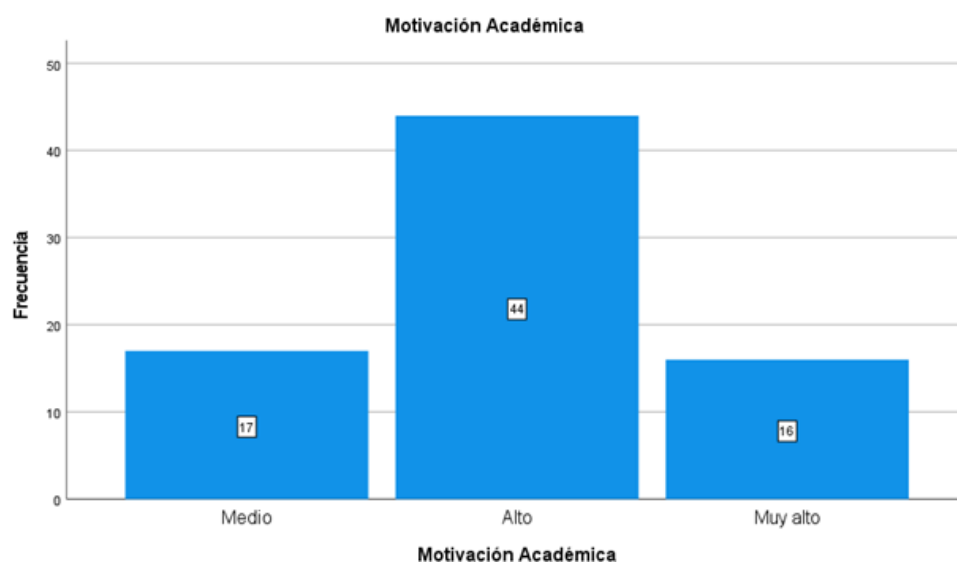
La variable Atribuciones presenta una distribución más diversa: un 32,5 % se ubica en “Medio”, 29,9 % en “Alto”, 31,2 % en “Muy alto” y solo 6,5 % en “Bajo”. Esta dispersión sugiere que los estudiantes reconocen en distinta medida factores como el esfuerzo, la capacidad personal, la dificultad de la tarea o incluso la suerte como determinantes de su rendimiento. El predominio de los niveles medio a muy alto (93,6 %) indica una tendencia positiva hacia atribuciones internas, es decir, los estudiantes atribuyen sus logros más a su esfuerzo y habilidad que a factores externos. Este tipo de atribución es deseable, ya que favorece la motivación intrínseca, el sentido de control personal y la persistencia ante dificultades. No obstante, el grupo en nivel medio representa un espacio de oportunidad para fortalecer la autoconfianza y la percepción de agencia personal.

Tabla 11:
Motivación Académica

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Medio	17	22.1 %	22.1 %
Alto	44	57.1 %	79.2 %
Muy alto	16	20.8 %	100.0 %

Nota: El 57,1 % presenta alta motivación y el 20,8 % muy alta, evidenciando disposición favorable hacia el aprendizaje.

Figura 9:
Motivación Académica



La variable global Motivación Académica muestra que el 57,1 % de los estudiantes se encuentra en la categoría “Alto”, el 20,8 % en “Muy alto” y el 22,1 % en “Medio”. Esta distribución indica que la mayoría presenta niveles significativos de motivación, lo cual es un factor clave para el aprendizaje sostenido y el logro académico. Una motivación elevada suele estar vinculada con mayor participación activa en clase, autonomía en el estudio y persistencia frente a retos académicos. El grupo con nivel medio sugiere la necesidad de estrategias pedagógicas diferenciadas que incrementen el interés y la conexión de los contenidos con los intereses del alumnado. En conjunto, el perfil motivacional de esta muestra es altamente favorable, ya que combina creencias positivas, valoración alta de las tareas y aceptación de la exigencia académica, creando así un contexto propicio para el éxito escolar.

b) Pruebas de hipótesis

1.b.1 Hipótesis general

1. Formulación de hipótesis

H_0 : No existe relación significativa entre habilidades sociales y motivación académica ($\rho = 0$).

H_1 : Existe relación significativa entre habilidades sociales y motivación académica ($\rho \neq 0$).

2. Estadístico de prueba

El valor de la correlación de Spearman obtenido entre habilidades sociales y motivación académica fue de $\rho = 0.532$. Este resultado es superior al valor crítico establecido de 0.19 con un nivel de significancia unilateral del 5 %. Además, el valor p obtenido ($p = 0.000$) respalda estadísticamente esta diferencia, indicando una relación significativa positiva.

3. Resultados

Tabla 12:

Prueba de hipótesis Habilidades Sociales y Motivación Académica

Variable 1	Variable 2	ρ calculado	ρ crítico	Sig. unilateral	n	Decisión estadística
Habilidades Sociales	Motivación Académica	0.532	0.19	0.000	77	Rechazar H_0

4. Interpretación y contraste

El valor calculado de $\rho = 0.532$ supera ampliamente el valor crítico (0.19), además el valor p (0.000) es menor que $\alpha = 0.05$. Esto indica evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula.

5. Conclusión estadística

Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que existe una relación significativa positiva entre habilidades sociales y motivación académica en los estudiantes.

1.b.2 Hipótesis Específica 1

1. Formulación de hipótesis

H₀: No existe relación significativa entre afabilidad y motivación académica ($\rho \leq 0$).

H₁: Existe relación positiva significativa entre afabilidad y motivación académica ($\rho > 0$).

2. Estadístico de prueba

El coeficiente de Spearman calculado para la relación entre afabilidad y motivación académica fue de $\rho = 0.267$. Este valor es superior al valor crítico 0.19 establecido para una significancia unilateral del 5 %. Asimismo, el valor p (0.009) confirma estadísticamente la presencia de una relación significativa positiva entre ambas variables.

3. Resultados

Tabla 13:

Prueba de hipótesis Afabilidad y Motivación Académica

Dim. 1 / Variable 1	Variable 2	ρ calculado	ρ crítico	Sig. unilateral	n	Decisión estadística
Afabilidad	Motivación Académica	0.267	0.19	0.009	77	Rechazar H ₀

4. Interpretación y contraste

El valor calculado de $\rho = 0.267$ excede el valor crítico, y el p-valor es menor que 0.05, por lo que existe evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula.

5. Conclusión estadística

Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que existe una relación positiva y significativa entre afabilidad y motivación académica.

1.b.3 Hipótesis Específica 2

1. Formulación de hipótesis

H₀: No existe relación significativa o positiva entre impulsividad y motivación académica ($\rho \geq 0$).

H₁: Existe relación negativa significativa entre impulsividad y motivación académica ($\rho < 0$).

2. Estadístico de prueba

El coeficiente de Spearman obtenido fue $\rho = -0.336$, el cual es menor al valor crítico negativo -0.19 , con un nivel de significancia unilateral del 5 %. El valor p de 0.001 refuerza estadísticamente esta diferencia, indicando la existencia de una relación negativa significativa entre impulsividad y motivación académica.

3. Resultados

Tabla 14:
Prueba de hipótesis Impulsividad y Motivación Académica

Dim. 2 / Variable 1	Variable 2	ρ calculado	ρ crítico	Sig. unilateral	n	Decisión estadística
Impulsividad	Motivación Académica	-0.336	-0.19	0.001	77	Rechazar H ₀

4. Interpretación y contraste

El valor calculado de $\rho = -0.336$ es menor al valor crítico negativo -0.19 , y el p-valor es menor que 0.05. Existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula.

5. Conclusión estadística

Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que existe una relación negativa y significativa entre impulsividad y motivación académica.

1.b.4 Hipótesis Específica 3

1. Formulación de hipótesis

H₀: No existe relación significativa o positiva entre soledad y motivación académica ($\rho \geq 0$).

H₁: Existe relación negativa significativa entre soledad y motivación académica ($\rho < 0$).

2. Estadístico de prueba

El coeficiente de Spearman calculado para la relación entre soledad y motivación académica fue de $\rho = -0.438$, inferior al valor crítico negativo de -0.19 con un nivel de significancia unilateral del 5 %. El valor p obtenido (0.000) respalda esta diferencia, mostrando una relación negativa estadísticamente significativa entre ambas variables.

3. Resultados

Tabla 15:

Prueba de hipótesis Soledad y Motivación Académica

Dim. 3 / Variable 1	Variable 2	ρ calculado	ρ crítico	Sig. unilateral	n	Decisión estadística
Soledad	Motivación Académica	-0.438	-0.19	0.000	77	Rechazar H ₀

4. Interpretación y contraste

El valor calculado $\rho = -0.438$ es inferior al valor crítico -0.19 y el p-valor menor que 0.05, proporcionando evidencia sólida para rechazar la hipótesis nula.

5. Conclusión estadística

Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que existe una relación negativa y significativa entre soledad y motivación académica.

c) **Discusión de resultados**

Los resultados muestran una correlación positiva significativa entre habilidades sociales y motivación académica ($\rho=0.532$; $p<.001$; $n=77$), de tamaño grande bajo reglas prácticas, lo que sugiere que mejores competencias interpersonales se asocian con mayor energía, persistencia y enfoque ante las tareas. Teóricamente, este hallazgo es consistente con la Teoría de la Autodeterminación, en la que la necesidad de relación nutre la motivación, y con la Autoeficacia de Bandura, al facilitar expectativas de éxito en contextos cooperativos.

A nivel nacional, por ejemplo, Calle et al. (2022) realizaron un estudio correlacional con 120 niños de educación inicial en Huancayo, donde determinaron que las habilidades sociales predicen aproximadamente un 41 % de la varianza en conductas imitativas y de participación activa, destacando que la cooperación, el reconocimiento mutuo y la expresión emocional positiva fortalecen la motivación infantil. Asimismo, Palacios (2024), en Lima Metropolitana, implementó estrategias lúdicas con 90 escolares y encontró aumentos significativos en el compromiso, la atención sostenida y el disfrute de las actividades de aprendizaje, lo que sugiere que un entorno que promueve la interacción, la retroalimentación y el reconocimiento emocional proporciona condiciones motivacionales más favorables. En el ámbito internacional, estudios como el de Özbey & Köyceğiz (2019) demostraron que un programa de entrenamiento en habilidades sociales con niños de 48 a 60 meses en Turquía produjo aumentos significativos en los niveles de motivación (pre-test vs. post-test), lo que confirma que la mejora en las competencias sociales puede favorecer la motivación desde una edad temprana incluso en contextos culturales distintos.

Complementariamente, los antecedentes internacionales aportan mayor solidez al marco teórico y empírico: en una meta-análisis de Quílez-Robres, Moyano & Cortés-Pascual (2021) con 37 muestras y más de 15 000 niños de 6 a 12 años se encontró un tamaño de efecto moderado para factores motivacionales ($r\approx 0.321$) y sociales ($r\approx 0.210$) en el rendimiento académico, lo cual refuerza la idea de que las habilidades sociales constituyen un componente claro de la motivación y del aprendizaje. Además, el estudio de Arnold et al. (2012) en una muestra de 467 preescolares halló que mejores competencias prosociales se asociaban con un mejor desarrollo emergente académico (pre-literacia, lenguaje, matemáticas), aun controlando problemas de atención o agresión. Estos hallazgos confirman que la relación entre socialización y motivación no es exclusiva de determinados contextos culturales, sino que se observa de forma consistente. En el escenario peruano, la integración

de esta evidencia internacional permite interpretar el hallazgo de $\rho = 0.532$ como una manifestación local de una tendencia global: niños que muestran mayor afabilidad, menor impulsividad y menor soledad tienen mayor predisposición motivacional para aprender

La evidencia nacional no solo muestra asociación sino también efectos de intervenciones lúdicas y cooperativas que elevan la motivación al mejorar el ambiente social del aula. A su vez, la evidencia internacional aporta soporte cuantitativo y metodológico que trasciende fronteras culturales, sugiriendo que la dinámica social-motivacional es universal en los primeros años de escolaridad. Desde una perspectiva aplicada, esto implica que fortalecer rutinas de trabajo colaborativo, feedback socioemocional y roles cooperativos no sólo promueve la convivencia, sino que también configura un entorno más motivador para el aprendizaje.

El análisis del presente estudio identificó una correlación positiva entre afabilidad y motivación académica ($\rho = 0.267$; $p = .009$; $n = 77$), de tamaño pequeño-mediano, lo cual sugiere que los niños que muestran mayor empatía, cortesía y disposición prosocial tienden a mantener una actitud más motivada hacia el aprendizaje. Este resultado encuentra respaldo en la literatura nacional: por ejemplo, Córdova y Quiroz (2023), en un estudio realizado con 85 niños de educación inicial en la región de Junín, detectaron que la implementación de un programa de habilidades socioemocionales centrado en la afabilidad resultó en mejoras sustanciales en la participación, la cooperación y el disfrute del aprendizaje. De modo similar, Palacios (2024) aplicó dinámicas de juego cooperativo en una muestra de 90 escolares de Lima Metropolitana, observando un incremento en la atención sostenida y la motivación intrínseca cuando se fomentaban interacciones positivas y respetuosas entre pares. Desde la perspectiva internacional, Song (2021) en su estudio comparativo con preescolares de Países Bajos, China e India, demostró que niveles más altos de comportamiento prosocial —un análogo cercano de la afabilidad— se asocian con mejores resultados en motivación y rendimiento emergente, lo que refuerza que el componente emocional-relacional juega un papel clave en los primeros años escolares. Esta convergencia de hallazgos sugiere que la afabilidad no es solo un rasgo deseable de convivencia, sino una condición estructural para el desarrollo motivacional en contextos educativos tempranos.

La afabilidad aparece, además, como un facilitador del valor que los niños atribuyen a las tareas escolares. Cuando los pequeños se sienten respetados, escuchados y conectados con sus compañeros, tienden a percibir más relevancia y sentido en las actividades pedagógicas, lo que refuerza su motivación. En el ámbito nacional, Martínez y Ortiz (2021) documentaron que los estudiantes de educación inicial que manifestaban actitudes

colaborativas y respeto mutuo alcanzaban mejores desempeños en tareas de lectoescritura y razonamiento lógico, lo que indica que la calidad de las interacciones interpersonales se refleja en actitudes más activas hacia el aprendizaje. Internacionalmente, Gungordu et al. (2025) analizaron niños de 3 a 5 años y encontraron que la empatía y la creatividad prosocial predicen comportamientos de ayuda voluntaria y cooperación, elementos que socialmente vinculan al entorno escolar y al esfuerzo conjunto, lo que favorece la motivación académica futura. Desde una perspectiva teórica, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) plantea que la necesidad de relación humana es esencial para la motivación intrínseca; en ese marco, la afabilidad opera como puente entre la dimensión emocional/familiar y la académica, al generar un clima de aula acogedor que potencia la persistencia y el disfrute de la tarea. Por tanto, la evidenciada conexión entre afabilidad y motivación en este estudio amplía y contextualiza tanto, evidencias nacionales como internacionales.

La alta proporción de estudiantes con niveles “alto/muy alto” de afabilidad (80,5 %) en la muestra añade un matiz relevante: en contextos donde se promueve la cortesía, la empatía y el trato respetuoso, la motivación académica podría recibir un impulso adicional y volverse más sostenible. A nivel nacional, estudios como los de Palacios (2024) reforzaron que entornos escolares que articulaban dinámicas de reconocimiento positivo, tutorías entre pares y elogio de conductas prosociales lograban mejoras no sólo en la convivencia sino en la disposición al aprendizaje. A nivel internacional, el programa “Roots of Empathy” en Canadá (Schonert-Reichl et al., 2011) evidenció que el fomento sistemático de la empatía y la relación interpersonal en aulas de primaria reducía conductas agresivas y elevaba la participación, lo cual refuerza la aplicación longitudinal del vínculo entre afabilidad y motivación. Esto sugiere que la afabilidad debe considerarse, no solo como una variable secundaria, sino como una palanca estratégica del diseño pedagógico en educación inicial. Las implicaciones para la práctica son claras: fomentar ambientes afectivamente positivos, rutinas de agradecimiento, roles cooperativos y micro-interacciones que promuevan la empatía, puede fortalecer tanto la conducta social como la motivación académica de los niños. En este sentido, el presente estudio aporta evidencia local que dialoga con un cuerpo más amplio de investigación, validando la ruta social-motivacional en el contexto peruano y proponiendo una intervención educativa que integre lo académico y lo socioemocional de forma armónica.

El presente estudio halló una correlación negativa entre impulsividad y motivación académica ($\rho = -0.336$; $p = .001$; $n = 77$), de tamaño medio, indicando que los niños con mayores dificultades de control atencional y respuesta tienden a mostrar menor disposición

y persistencia ante las tareas escolares. Este resultado coincide con el estudio nacional de Calle et al. (2022), quienes, al trabajar con 120 escolares de educación inicial en Huancayo, observaron que los niños más impulsivos presentaban menor participación en actividades cooperativas y menor capacidad para mantener la atención durante el aprendizaje guiado.

Asimismo, Palacios (2024) comprobó que las intervenciones lúdicas orientadas a la regulación emocional solo incrementaban la motivación si incluían ejercicios de autocontrol y secuencias de espera, como juegos de turno o de detención de movimiento. A su vez, Martínez y Ortiz (2021) evidenciaron que la autorregulación predice la motivación y el rendimiento en tareas de lectura y numeración en el nivel inicial. En conjunto, la literatura nacional confirma que el déficit de autocontrol deteriora la motivación académica, pues interrumpe la atención sostenida y disminuye la percepción de competencia. Así, reducir la impulsividad mediante estrategias pedagógicas centradas en la regulación cognitiva y emocional se convierte en un requisito indispensable para fortalecer la motivación infantil.

A nivel internacional, los hallazgos se refuerzan. Graziano et al. (2017), en una muestra de 164 preescolares estadounidenses, demostraron que la autorregulación y la atención predicen el compromiso y la motivación durante actividades estructuradas, incluso controlando factores familiares y de contexto. De modo similar, Blair y Raver (2015), mediante un seguimiento longitudinal con más de 1 200 niños en Estados Unidos, confirmaron que las funciones ejecutivas —particularmente el control inhibitorio— influyen directamente en la motivación, mediando entre regulación emocional y desempeño académico. Estas investigaciones concuerdan con los resultados del presente estudio, en tanto evidencian que la impulsividad afecta no solo la conducta observable, sino también los procesos cognitivos y emocionales que sostienen la motivación intrínseca. Desde la perspectiva teórica, la Teoría Sociocognitiva de Bandura (1986) sugiere que el control conductual y la expectativa de autoeficacia están estrechamente vinculados: los niños con mayor autorregulación perciben sus esfuerzos como efectivos y mantienen la motivación.

En contextos latinoamericanos, Arbizu et al. (2023) en Ecuador replicaron esta relación, destacando que la disminución de impulsividad mediante rutinas de respiración y mindfulness incrementó la disposición al aprendizaje. Por ello, controlar la impulsividad no solo implica disciplina conductual, sino también una reconfiguración de la percepción de competencia y logro personal.

La evidencia conjunta sugiere que la impulsividad debe abordarse desde un enfoque integrador que combine estrategias cognitivo-conductuales y socioemocionales. En el Perú, Chaname (2022) advirtió que el constructo “habilidades sociales” puede ser polisémico si

no se definen con claridad dimensiones como la impulsividad; al operativizarla según el modelo MESSY (Matson et al., 2010), el presente estudio aporta precisión y relevancia empírica. Internacionalmente, Papadopoulos et al. (2022) demostraron que intervenciones basadas en juegos de control inhibitorio (“Stop-and-Go”, “Red Light–Green Light”) mejoran significativamente la motivación y la cooperación en niños de 4 a 6 años, reforzando el valor pedagógico de estrategias lúdicas de autocontrol. En este sentido, los hallazgos del presente estudio concuerdan con esta tendencia: un bajo nivel de impulsividad no solo facilita el control emocional, sino que promueve la perseverancia y la satisfacción al completar las tareas. La mayoría de los niños de la muestra se ubicó en rangos bajos o medios de impulsividad, lo que coincide con altos niveles de motivación, evidenciando una relación funcional entre regulación conductual y compromiso académico. En la práctica, esto justifica incorporar en el aula rutinas como “pausa-planifica-actúa” o señales visuales de autorregulación, que fortalecen simultáneamente la atención, el control emocional y la motivación por aprender.

La correlación negativa encontrada entre soledad y motivación académica ($\rho = -0.438$; $p < .001$; $n = 77$) indica que los niños que experimentan aislamiento o menor interacción con sus pares muestran menor energía, persistencia y disfrute de las tareas escolares. Este hallazgo coincide con los estudios nacionales de Palacios (2024), quien evidenció que la falta de interacción en el aula limita la participación y reduce la motivación intrínseca de los niños de educación inicial, afectando su disposición al aprendizaje cooperativo. De modo similar, Calle et al. (2022) reportaron que la presencia de conductas imitativas y colaborativas predice niveles más altos de compromiso y curiosidad; en sentido inverso, el retraimiento social disminuye la motivación observada. Por su parte, Córdova y Quiroz (2023) comprobaron que los talleres de conversación guiada y juego por parejas mejoraron el involucramiento académico y redujeron los comportamientos de soledad y pasividad en niños de Junín. En conjunto, estos antecedentes peruanos reafirman que la interacción constante, el reconocimiento emocional y las oportunidades de trabajo conjunto constituyen factores protectores de la motivación, mientras que la soledad, aunque minoritaria en proporción (2,6 % en este estudio), representa un riesgo significativo para la motivación sostenida y la integración escolar.

A nivel internacional, los resultados del presente estudio encuentran respaldo en investigaciones que asocian la pertenencia social con la motivación intrínseca. Wentzel (2017), en un análisis longitudinal con 350 niños estadounidenses, demostró que el sentimiento de aceptación por parte de los pares predice la persistencia y el rendimiento

académico, mientras que la exclusión social correlaciona con el desinterés y la desregulación emocional. De forma complementaria, Malavé et al. (2024) y Cáceres & Ordóñez (2024), en estudios realizados en contextos latinoamericanos, sintetizaron evidencia de que la inteligencia emocional y la competencia social sustentan la convivencia escolar, favoreciendo la motivación y el bienestar. De igual manera, Sáez-Sánchez et al. (2021), en España, identificaron que el aislamiento social produce un descenso en la motivación psicomotriz y académica, destacando la importancia de los vínculos para mantener la curiosidad y la participación activa. Estos hallazgos internacionales complementan la evidencia nacional y explican que la soledad no solo representa una carencia de interacción, sino una condición que debilita la percepción de autoeficacia y el valor asignado a las tareas. Por ello, la integración social debe concebirse como un componente estructural del desarrollo motivacional infantil, y no únicamente como un factor ambiental externo.

En síntesis, tanto los resultados nacionales como los internacionales evidencian que el aislamiento social en la infancia temprana impacta negativamente en la motivación y en la disposición hacia el aprendizaje. En el Perú, Martínez y Ortiz (2021) ya habían mostrado que los estudiantes con mayor participación grupal y apoyo emocional presentan mejores niveles de rendimiento, lo cual sugiere que el sentimiento de pertenencia potencia la motivación y, en consecuencia, el logro académico. A nivel global, el trabajo de Juvonen & Graham (2014) sobre exclusión escolar confirmó que la soledad infantil predice menor compromiso académico y un incremento de la ansiedad educativa, efecto que se mantiene a lo largo del ciclo escolar. Estos hallazgos refuerzan que la soledad no solo es una variable socioemocional, sino también un determinante cognitivo-motivacional. En este estudio, el impacto negativo de la soledad sobre la motivación sugiere la necesidad de implementar estrategias específicas de integración, tales como grupos base, tutorías entre pares y dinámicas cooperativas, que promuevan la co-regulación y el sentido de comunidad. En síntesis, los hallazgos obtenidos confirman que las habilidades sociales actúan como un eje transversal de la motivación académica: la afabilidad potencia el valor afectivo de las tareas, la autorregulación disminuye los efectos de la impulsividad y la interacción social contrarresta la soledad, consolidando un perfil motivacional sostenido. La correspondencia entre los resultados del presente estudio y los antecedentes nacionales e internacionales sugiere que la motivación infantil no depende exclusivamente de factores cognitivos, sino que emerge de un entramado socioemocional que moldea la disposición a aprender. Este patrón de consistencia empírica y teórica fortalece la confianza en los resultados y brinda sustento para las inferencias pedagógicas planteadas. En ese marco, se reconocen las

siguientes limitaciones metodológicas, necesarias para contextualizar la interpretación de los hallazgos.

La categorización de respuestas y el redondeo también implican una posible pérdida de varianza en la medición, aunque sin invalidar los patrones observados. Para investigaciones futuras, se sugiere utilizar muestras probabilísticas y mediciones continuas, así como aplicar análisis longitudinales que permitan captar la evolución de estas relaciones a lo largo del tiempo. Además, sería valioso incorporar modelos de regresión ordinal o logística que integren variables demográficas como sexo y edad, y modelos de mediación para explorar rutas explicativas más complejas (por ejemplo, afabilidad / creencias / motivación). Finalmente, se recomienda implementar intervenciones pre y post prueba, lo que permitiría verificar empíricamente el impacto de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional en la motivación académica infantil.

CONCLUSIONES

1) Respecto al objetivo general:

Se determinó que existe una relación positiva y significativa entre las habilidades sociales y la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N.º 35 Zoraida Manrique de Lircay ($\rho = 0.532$; $p < 0.001$). Este resultado confirma que a mayores niveles de habilidades sociales se corresponden mayores niveles de motivación académica.

2) Respecto al primer objetivo específico:

Se analizó la relación entre afabilidad y motivación académica, encontrándose una correlación positiva y significativa ($\rho = 0.267$; $p = 0.009$). Ello indica que las conductas asociadas a la afabilidad se relacionan directamente con niveles más altos de motivación académica en los niños evaluados.

3) Respecto al segundo objetivo específico:

Se examinó la relación entre impulsividad y motivación académica, observándose una correlación negativa y significativa ($\rho = -0.336$; $p = 0.001$). Este resultado evidencia que mayores niveles de impulsividad se asocian con menores niveles de motivación académica.

4) Respecto al tercer objetivo específico:

Se determinó una correlación negativa y significativa entre soledad y motivación académica ($\rho = -0.438$; $p < 0.001$). Esto demuestra que los mayores niveles de soledad se relacionan con niveles más bajos de motivación académica en los niños de la muestra.

RECOMENDACIONES

1) Fortalecimiento integral socioemocional

Se recomienda diseñar e implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades sociales de manera transversal, integrándolas en la rutina diaria del aula. El desarrollo socioemocional debe ser un eje articulador de la práctica docente, ya que incide directamente en la motivación académica y el involucramiento escolar.

2) Promoción de la afabilidad

Fomentar prácticas prosociales a través de actividades cooperativas, rutinas de reconocimiento positivo y dinámicas grupales que promuevan la cortesía y la empatía. Estas estrategias contribuirán a elevar la motivación intrínseca de los niños, generando un clima de aula positivo y participativo.

3) Regulación de impulsividad

Implementar estrategias pedagógicas y lúdicas centradas en el desarrollo de la autorregulación, como juegos de control inhibitorio, señales visuales y rutinas de pausa-planificación. Esto permitirá mejorar la capacidad de concentración y persistencia en las tareas académicas.

4) Prevención de la soledad escolar

Desarrollar mecanismos de acompañamiento socioemocional que reduzcan el aislamiento percibido, mediante estructuras de pertenencia como grupos base, tutorías entre pares y actividades cooperativas. Estas acciones fortalecerán el sentido de comunidad y favorecerán la motivación y el bienestar emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Arboix-Alió, J., Buscà, B., Sola, J., Peralta-Geis, M., Arboix, A., & Fort-Vanmeerhaeghe, A. (2022). Higher Running Speed and Cardiovascular Endurance Are Associated with Greater Level of Academic Achievement in Urban Catalan Primary School Children. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su14148454>
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton University Press.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology, 51*(2), 269–290.
- Bandura, A. (2004). Social Cognitive Theory for Personal and Social Change by Enabling Media. In A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (Eds.), *Entertainment-education and social change: History, research, and practice* (pp. 75–96). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bandura, A., & Rotter, J. (2009). Chapter 9. Social Learning Theories . In *Personality Theories*.
- Bashmakova, S. B., Khmel'kova, E. V, Ermolova, V. M., Lukovenko, T., & Mitina, G. V. (2023). Peculiarities of interaction with peers in play activity of preschoolers with general speech underdevelopment. *Psychological Science and Education*. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.22>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blanco Fernández, J. (2017). *Evaluación de la Motivación Académica en Niños de Primer Ciclo de Educación Infantil: Academic Motivation Assessment in Early Childhood Education*. Universidad de León.
- Cáceres Ochoa, A. J., & Ordóñez Urgiles, D. E. (2024). *Influencia de la inteligencia emocional en las habilidades sociales dentro del contexto escolar general básico en niños de 6 a 12 años: Revisión sistemática* [Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/15178/1/20694.pdf>
- Calandri, E., Graziano, F., & Rollé, L. (2021). Social Media, Depressive Symptoms and Well-Being in Early Adolescence. The Moderating Role of Emotional Self-Efficacy and Gender. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660740>
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(1), 31–44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>

- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2016). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (3rd ed.). Guilford Press.
- Ccoa, N. M. Q., Choquehuanca, M. E. F., & Paucar, F. H. R. (2023). An Application of the Quizizz Gamification Tool to Improve Motivation in the Evaluation of Elementary School Students. *International Journal of Information and Education Technology*, *13*(3), 544–550. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.3.1837>
- Chaname Urteaga, J. L. (2022). *Revisión teórica de las habilidades sociales en el contexto escolar* [Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/5694/8/TIB_ChanameUrteagaJulissa.pdf
- Chaves, S. A. L. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY. *Educación : Revista de La Universidad de Costa Rica*, *25*(2).
- Chele Beltrán, M. B., & Mejía León, S. I. (2024). *Motivación extrínseca en el aprendizaje significativo en niños de 5 y 6 años* [Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/12144/1/UPSE-TEI-2024-0030.pdf>
- Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2013). *The Handbook of Solitude* (R. J. Coplan & J. C. Bowker, Eds.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118427378>
- Córdova Rivera, R., & Quiroz Leyva, J. K. (2023). *El juego simbólico como estrategia para desarrollar habilidades sociales en niños de cinco años del nivel Inicial, Catacha, Santa Cruz-2023*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Dammert, M., & Thurne, F. (2024). *PERUVIAN TEACHERS' CONCEPTIONS OF STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING*. UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA.
- de Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R., & Overbeek, G. (2020). Effective Components of Social Skills Training Programs for Children and Adolescents in Nonclinical Samples: A Multilevel Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00308-x>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Thayer, S. K. (2012). Social–emotional learning in early childhood: Evidence and contexts. *Early Education and Development*, *23*(6), 786–809.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social–emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual review of psychology* (pp. 109–132). Annual Reviews.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Feather, N. T. (1982). *Expectancy-value approaches to human motivation*. Springer.
- Febrianti, N., Yus, A., & Yusnadi, Y. (2020). Identification of the Parent Activity in helping the development of social skills – Emotional children ages 5-6 Years in Kindergarten Independent Islamic, Percut Sei Tuan, Medan Deli Serdang Regency. TA. 2018-2019. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*. <https://doi.org/10.33258/birle.v3i2.1038>
- Fernández-Villardón, A., Álvarez, P., Ugalde, L., & Tellado, I. (2020). Fostering the Social Development of Children with Special Educational Needs or Disabilities (SEND) through Dialogue and Interaction: A Literature Review. *Social Sciences*, 9(6), 97. <https://doi.org/10.3390/socsci9060097>
- Fourie, E., Harman, R., & Steagall, M. (2021). Intentional pedagogical interventions to re-enforce empathy as part of project-based learning at Design Factory New Zealand. *LINK Symposium*. <https://doi.org/10.24135/link2021.v2i1.156>
- Frolli, A., Savarese, G., Di Carmine, F., Bosco, A., Saviano, E., Rega, A., Carotenuto, M., & Ricci, M. (2022). Children on the Autism Spectrum and the Use of Virtual Reality for Supporting Social Skills. *Children*. <https://doi.org/10.3390/children9020181>
- Ghazali, F. A. (2020). Utilizing Social Networking Sites for Reinforcing the Linguistic Competence of EFL Learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*. <https://doi.org/10.17263/jlls.759252>
- Horishna, N. (2022). The Concept of “Social Skills” and Their Influence on the Social Competence of Children with Special Educational Needs. *Naukovyi Zhurnal*. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.5>
- INEI. (2023). *Perú: SIRTOD*. <https://systems.inei.gob.pe/SIRTOD/app/consulta>
- Ishchenko, L., & Zhuravko, T. (2023). UPDATE OF THE AXIOLOGICAL SPHERE OF FUTURE EDUCATORS TO THE DIAGNOSTICS OF THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN. *Zaporizhzhia National University Journal*. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2023.276956>
- Jie, Z., Roslan, S., Muhamad, M., Md. Khambari, M. N., & Zaremohzzabieh, Z. (2022). The Efficacy of Positive Education Intervention for Academic Boredom and Intrinsic Motivation among College Students: A Quasi-Experimental Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013323>
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220–232. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>

- Kulagina, I. Y., & Kravtsova, M. A. (2022). The Relationship of Academic Motivation and Psychological Well-being in Primary School Age. *Psychological-Educational Studies*, 14(4), 36–51. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140403>
- Kulnazarova, G., Namazbaeva, Z., Butabayeva, L., & Tulepova, L. (2023). Cognitive Therapy for Children with Intellectual Disabilities: A New Look at Social Adaptation Skills and Interpersonal Relationships. *Occupational Therapy International*. <https://doi.org/10.1155/2023/6466836>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2010). Emotional processes and social information processing: Implications for understanding relational aggression in early childhood. *Social Development*, 19(1), 50–67.
- Lyu, X. (2023). A Literature Review of How Children Secure Attachment Predict Better Academic Performance. *EHSS Journal*. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4560>
- Malavé-Dominguez, G., Vera-Ávila, S., Intriago-Pinargote, A., & Saltos-Moreira, L. (2024). Revisión sistemática sobre la inteligencia emocional y su influencia en la adquisición de habilidades sociales en niños del nivel inicial. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 8(15), 150–160. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol8iss15.2024pp150-160p>
- Martínez Vicente, M., Suárez Riveiro, J. M., & Valiente Barroso, C. (2023). Strategic-motivational profile and academic achievement in primary school students. *Educación XXI*. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31852>
- Martínez-Lorca, M., Zabala-Baños, M. C., Morales Calvo, S., Aguado Romo, R., & Martínez-Lorca, A. (2022). Assessing emotional, empathic and coping skills in Spanish undergraduates in Health Sciences and Social Sciences. *Retos*. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94344>
- Matson, J. L., Macklin, G. F., & Helsel, W. J. (1985). Psychometric properties of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) with emotional problems and self-concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16, 117–123.
- Matson, J. L., Neal, D., Fodstad, J. C., Hess, J. A., Mahan, S., & Rivet, T. T. (2010). Reliability and Validity of the Matson Evaluation of Social Skills With Youngsters. *Behavior Modification*, 34(6), 539–558. <https://doi.org/10.1177/0145445510384844>
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). Parent-mediated interventions to support social and communicative development in at-risk infants. *Infant Behavior and Development*, 34, 58–61.
- MINEDU. (2021). Orientaciones pedagógicas Para directivos y Docentes de Educación Primaria. *Ministerio De Educación*, 55.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Programa de habilidades socioemocionales: Orientaciones para el desarrollo*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8955>
- Nash, B., Mitchell, A., Jones, J., & Etheridge, J. (2022). Student Self-Efficacy Levels for Performing Clinical Skills Learned Virtually During a Pandemic. *Journal of Occupational Therapy Education*. <https://doi.org/10.26681/jote.2022.060309>
- Ng, B. (2023). The Neuroscience of Emotion and Intrinsic Motivation. In *Applying the Science of Learning to Education* (pp. 79–97). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5378-3_4
- Nikonova, N., Pavlova, Y. B., Danilina, K., Salimova, K., & Davydova, E. (2022). Building Academic Reading Skills in Children with ASD Using the Author’s Method “Speaking Skills.” *Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200403>
- Ömeroğlu, E., Buyukozturk, S., Aydoğan, Y., Cakan, M., Çakmak, E., Özyürek, A., Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koşar, H., & Karayol, S. (2015). Determination and Interpretation of the Norm Values of Preschool Social Skills Rating Scale Teacher Form. *Educational Sciences: Theory & Practice*. <https://doi.org/10.12738/ESTP.2015.4.2514>
- Palacios Cárdenas, D. R. (2024). *Estrategia pedagógica para promover la motivación por el aprendizaje en niños de 5 años de una institución educativa de Lima*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Pereira, A., Santos, J. P., Sardinha, P., Cardoso, J., Ramos, C., & Almeida, T. (2021). The impact of childhood abuse on adult self-esteem and emotional regulation. *Annals of Medicine*. <https://doi.org/10.1080/07853890.2021.1896171>
- Pintrich, P. R., & Schuck, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson.
- Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 493–501. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y>
- Rajić, S., Todorčević, V., & Tasevska, A. (2020). Mathematics and music game in the function of child’s social and emotional development. *Školski Vjesnik*.
- Ramzan, M., Javaid, Z. K., Kareem, A., & Mobeen, S. (2023). Amplifying Classroom Enjoyment and Cultivating Positive Learning Attitudes among ESL Learners. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 11(2), 2298–2308.
<https://doi.org/10.52131/pjhss.2023.1102.0522>
- Rodríguez Holguín, J. A. (2022). *Revisión sistemática de estudios sobre motivación en la educación artística de la primera infancia* [Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)]. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/872eb3b0-bc12-4d2c-816d-2b6d4cee12cd/content>

- Rudnova, N., Gordeeva, T. O., Kornienko, D. S., & Egorov, V. A. (2023). Academic Motivation and Alienation from Study as Predictors of Education Trajectory Choice. *Psychological-Educational Studies*. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280302>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scott, S., Gray, T., Charlton, J., & Millard, S. (2022). The Impact of Time Spent in Natural Outdoor Spaces on Children’s Language, Communication and Social Skills: A Systematic Review Protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912038>
- Shuo, Z., Deng, X., Xin, Z., Cai, X., & Jie, H. (2022). The Relationship Between Postgraduates’ Emotional Intelligence and Well-Being: The Chain Mediating Effect of Social Support and Psychological Resilience. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865025>
- Silveira-Zaldivara, T., Özerk, G., & Özerk, K. (2021). Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*. <https://doi.org/10.26822/IEJEE.2021.195>
- Siregar, V. V., Nurhasnawati, & Fatonah, S. (2022). The Effect of Discipline and Learning Motivation on Student Learning Outcomes in Elementary Schools. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, *6*(3), 501–508. <https://doi.org/10.23887/jisd.v6i2.45329>
- Soto-Icaza, P., Aboitiz, F., & Billeke, P. (2015). Development of social skills in children: neural and behavioral evidence for the elaboration of cognitive models. *Frontiers in Neuroscience*, *9*, 333. <https://doi.org/10.3389/fnins.2015.00333>
- Stajković, A., Bandura, A., Locke, E., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, *120*, 238–245.
- Sun, Y., & Wang, M. (2022). Early Home Learning Environment (HLE) and Children’s Cognitive Development: A Review of Empirical Studies. *Education Research*, *10*(9), 1–8. <https://doi.org/10.26855/er.2022.09.013>
- Tadayoni, M., Salehi, S., Soltani, A., & Jannati, A. M. (2022). The Role of Psychological Well-Being and Life Expectancy in Social Anxiety of Girls Living in Welfare Centers in Tehran in 2018: A Descriptive Study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*. <https://doi.org/10.52547/jrums.21.3.293>
- Valenzuela, R., Codina, N., & Pestana, J. (2020). Gender-differences in conservatoire music practice maladjustment. Can contextual professional goals and context-derived psychological

- needs satisfaction account for amotivation variations? *PLOS ONE*.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232711>
- Valle, A., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). *Motivación y aprendizaje escolar: Aprendiendo a gestionar la motivación y las emociones*. Editorial CCS.
- Vidal-Silva, C., Cardenas-Cobo, J., Tupac-Yupanqui, M., Serrano-Malebran, J., & Sanchez Ortiz, A. (2024). Developing Programming Competencies in School-Students With Block-Based Tools in Chile, Ecuador, and Peru. *IEEE Access*, *12*, 118924–118936.
<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3449228>
- Vygotsky, L. (1978). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. Readings on the development of childre.
- Weiner, B. (2000). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 791–803.
- Weinstein, A. (2023). Reward, motivation and brain imaging in human healthy participants – A narrative review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *17*, 1–12.
<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2023.1123733>
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2011). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, *82*(2), 230–246.
- Wells, C. Gordon. (1999). *Dialogic inquiry : towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Yuyun, I., & Simamora, F. Y. (2021). THE USE OF YOUTUBE TO SUPPORT EFL STUDENTS' LISTENING SKILLS. *ELLTER Journal*.
<https://doi.org/10.22236/ellter.v2i2.7512>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema general:	Objetivo general:	Hipótesis general:	Habilidades Sociales	- Tipo de investigación: aplicado
¿De qué manera se relacionan las habilidades sociales y la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025?	Determinar la relación entre habilidades sociales y la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.	Existe una relación significativa entre habilidades sociales y la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.	Dimensiones: Afabilidad Impulsividad Soledad	
Problemas específicos:	Objetivos específicos:	Hipótesis específicas:		
¿De qué manera la afabilidad se relaciona con la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025?	Analizar la relación entre afabilidad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.	Existe una relación positiva entre afabilidad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.	Motivación Académica	- Diseño de investigación: Correlacional, no experimental, - Nivel de investigación: correlacional
¿De qué manera la impulsividad se relaciona con la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025?	Analizar la relación entre impulsividad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.	Existe una relación negativa entre impulsividad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.	Dimensiones: Creencias Valor de Asignaciones Exigencia Atribuciones	

<p>¿De qué manera la soledad se relaciona con la motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025?</p>	<p>Analizar la relación entre soledad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.</p>	<p>Existe una relación negativa entre soledad y motivación académica en los niños de 5 años de la I.E. N°35 Zoraida Manrique Lircay 2025.</p>		<p>- Población: 191 alumnos - Muestra: 77 alumnos</p>
--	---	---	--	---

Anexo 2: Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Reactivos	Escala de Medición
Habilidades Sociales	Las habilidades sociales son un conjunto de capacidades que permiten a los individuos interactuar de manera efectiva y apropiada con su entorno social. Se manifiestan en situaciones específicas y son evaluadas en relación con las normas, reglas y criterios socioculturales del contexto en el cual se despliegan.	Las habilidades sociales se evalúa a través de tres dimensiones específicas: afabilidad, impulsividad y soledad, que mide el nivel de aislamiento social del estudiante y su impacto en el rendimiento académico.	Afabilidad	Cortesía, Empatía, Respeto	Preguntas 1, 10, 18, 19, 25, 26, 28, 30, 33, 36, 38, 39, 40, 48, 49, 50, 53, 55, 58	Likert 1-4
			Impulsividad	Control, Reflexión, Paciencia	Preguntas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63	Likert 1-4
			Soledad	Autoaislamiento, Deseo social	Preguntas 20, 45	Likert 1-4
Motivación Académica	La motivación académica es un constructo psicológico multidimensional que regula la participación, persistente y enfocada del estudiante en actividades educativas. Se manifiesta en la activación de ciertos comportamientos, en la persistencia, en la realización de tareas hasta alcanzar metas específicas y en la energía con la que el	La motivación académica se puede operacionalizar a través de cuatro dimensiones Creencias, o sea las convicciones subjetivas del estudiante para realizar tareas académicas; valor de asignaciones, que aborda el grado de importancia que el estudiante otorga a tareas; exigencia,	Creencias	Autoeficacia, Autoestima, Actitud	Preguntas 1-7	Dicotómica (0: No – 1: Si)
			Valor de Asignaciones	Importancia de guardería, Importancia de lectura	Preguntas 8-11	Dicotómica (0: No – 1: Si)
			Exigencia	Respecto a los compañeros, Respecto a las propias actuaciones, Respecto al profesor	Preguntas 12-14	Dicotómica (0: No – 1: Si)
			Atribuciones	A la capacidad, Al esfuerzo, A la dificultad de la tarea, A la suerte	Preguntas 15-22	Dicotómica (0: No – 1: Si)

	estudiante aborda dichas tareas.	como el desafío percibido en las tareas académicas; y atribuciones, que evalúa las razones que el estudiante identifica como causas de su éxito académico.				
--	----------------------------------	--	--	--	--	--

Fuente: Propia

Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

ESCALA MESSY PARA EL PROFESOR

Alumno/a:

Fecha nacimiento:

Centro:

Curso:

Profesor/a:

Rodee con un círculo el número que mejor represente si la frase describe el comportamiento habitual de este niño, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

1	2	3	4
Nunca	A veces	A menudo	Siempre

Nº	Ítem	1	2	3	4
1	Hace reír a los demás				
2	Amenaza a los demás				
3	Se enfada con facilidad con otras personas				
4	Es mandón con los demás				
5	Se queja con frecuencia a otros				
6	Interrumpe cuando otros hablan				
7	Toma cosas sin permiso de los demás				
8	Presume frecuentemente de sus logros				
9	Golpea a otros cuando está enfadado				
10	Ayuda a alguien que está herido				
11	Muestra desprecio con la mirada hacia otros				
12	Se enfada cuando a otros les va bien				
13	Señala los defectos de los demás				
14	Quiere ser siempre el primero				
15	Rompe sus promesas con frecuencia				
16	Miente para conseguir lo que quiere				

17	Molesta intencionadamente a los demás				
18	Inicia conversaciones con los demás				
19	Dice “gracias” cuando corresponde				
20	Tiene miedo de hablar con los demás				
21	Hiere los sentimientos de otros a propósito				
22	Es mal perdedor frente a los demás				
23	Se burla de los demás				
24	Echa la culpa a otros				
25	Defiende a sus amigos				
26	Mira a los demás cuando habla				
27	Cree que lo sabe todo				
28	Sonríe a los demás				
29	Es terco con los demás				
30	Muestra sus sentimientos a otros				
31	Cree que los demás se meten con él				
32	Piensa que le sucederán cosas buenas				
33	Trabaja bien en equipo con otros niños				
34	Hace ruidos que molestan a los demás				
35	Presume demasiado cuando gana				
36	Cuida las pertenencias de los demás				
37	Habla en voz alta con frecuencia				
38	Llama a las personas por su nombre				
39	Pide ayudar a los demás				
40	Se siente bien al ayudar a otros				
41	Prefiere defenderse solo sin ayuda				
42	Piensa siempre que algo malo pasará				
43	Intenta ser mejor que los demás				
44	Hace preguntas a los demás				
45	Se siente solo con frecuencia				
46	Se arrepiente cuando hiere a otros				
47	Se enfada al tener que esperar				
48	Disfruta ser líder en actividades				
49	Juega con otros niños				
50	Sigue las reglas en los juegos				
51	Se mete en peleas con frecuencia				
52	Siente celos de los demás				
53	Hace cosas buenas por quienes son amables				

54	Trata de que otros hagan lo que quiere				
55	Hace pequeñas charlas con otros (ej.: “¿Cómo estás?”)				
56	Se hace pesado para los demás				
57	Explica más de lo necesario				
58	Es amable con los recién llegados				
59	Hace daño a otros para conseguir lo que quiere				
60	Habla de sus problemas con otros				
61	Piensa que ganar es lo más importante				
62	Hiere a otros con sus burlas				
63	Busca venganza contra los demás				

EMAPI

Escala de motivación hacia el aprendizaje infantil

Ana María de Caso Fuertes

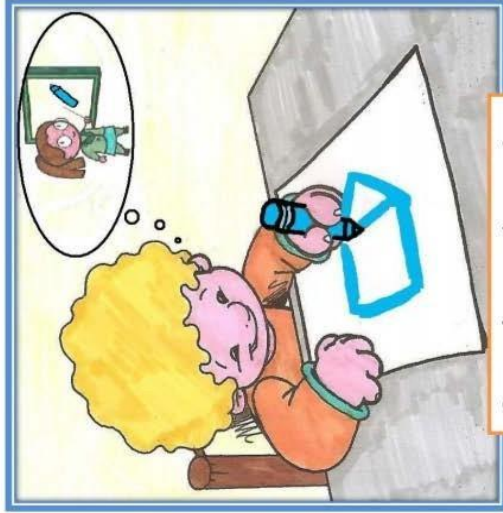
Jana Blanco Fernández

Creencias y expectativas





Yo decido color

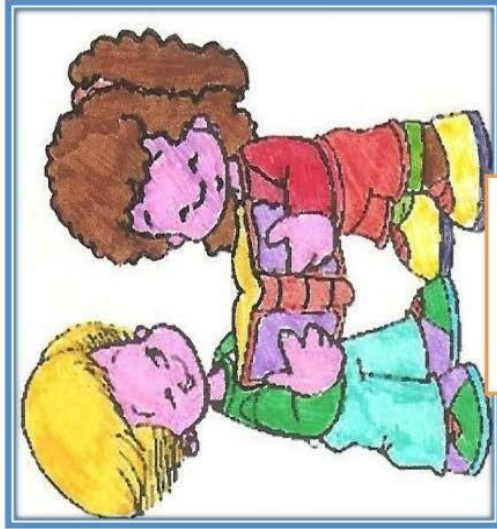


La profe me dice color

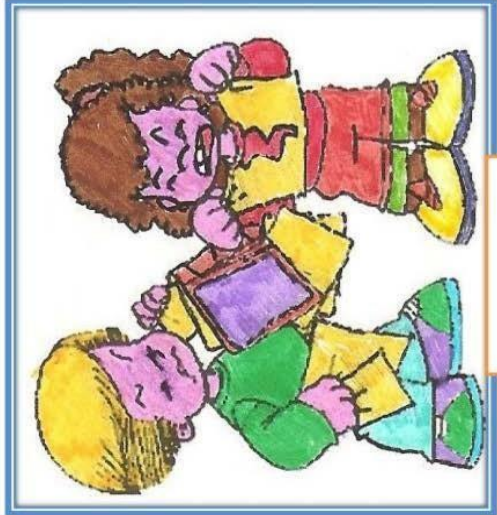
Cuando pinto un dibujo prefiero elegir yo el color a que me lo diga la profesora:



1



Contento



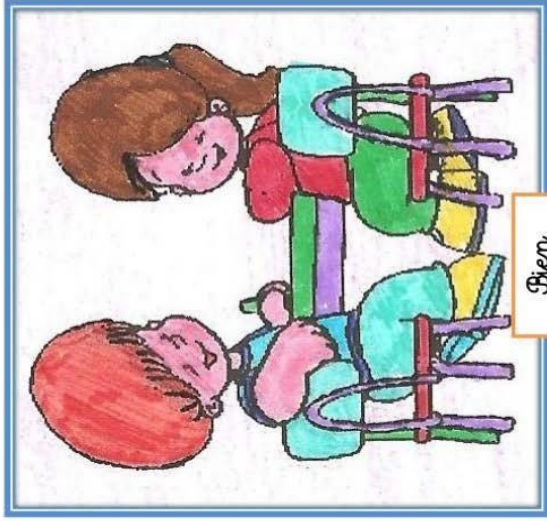
Enfadado

Me siento contento cuando trabajo

con los libros.



2



Bien

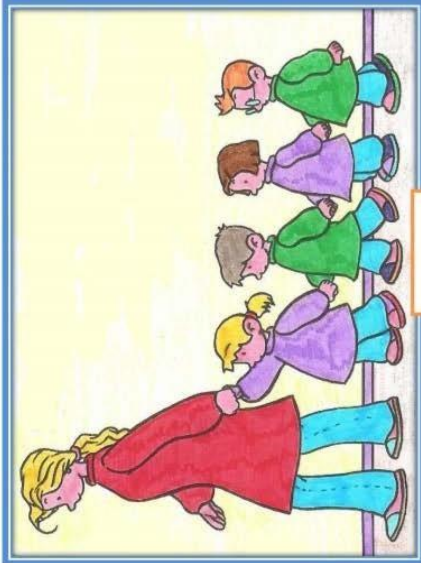


Mal

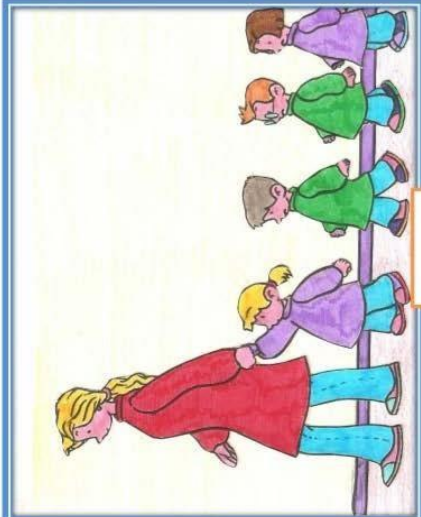
Me gusta sentarme bien:

3





Bien



Mal

Me pongo muy contento cuando


hago bien la fila:



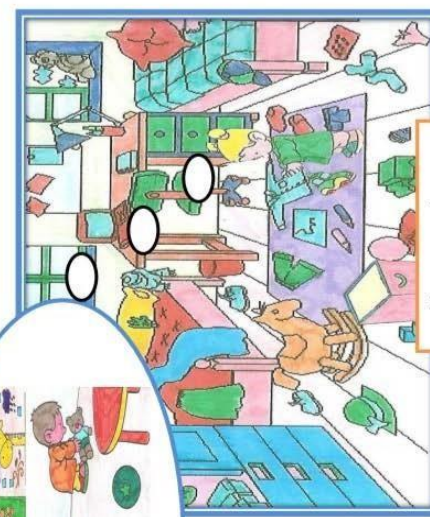
Me gusta

No me gusta

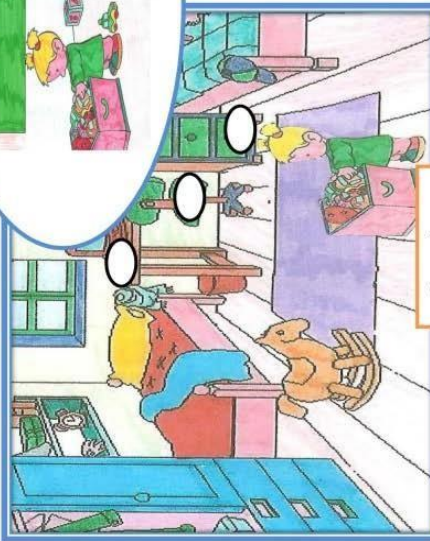
Me gusta enseñar los trabajos a mi profesora:



5




No practico

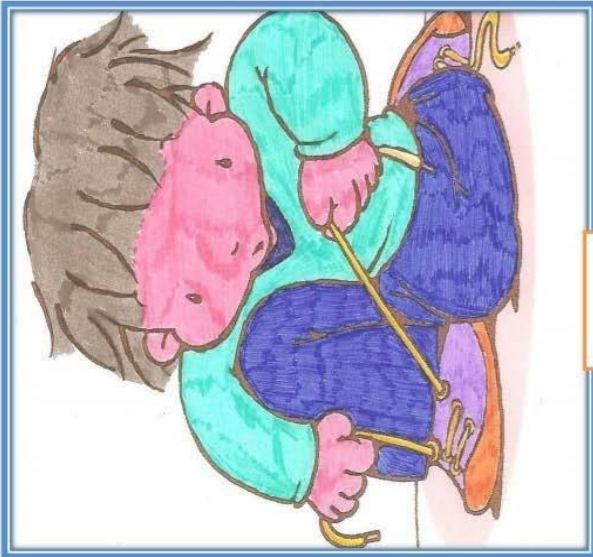


Practico

Practico en casa recoger como aprendo en la guarde:



6



Sólo

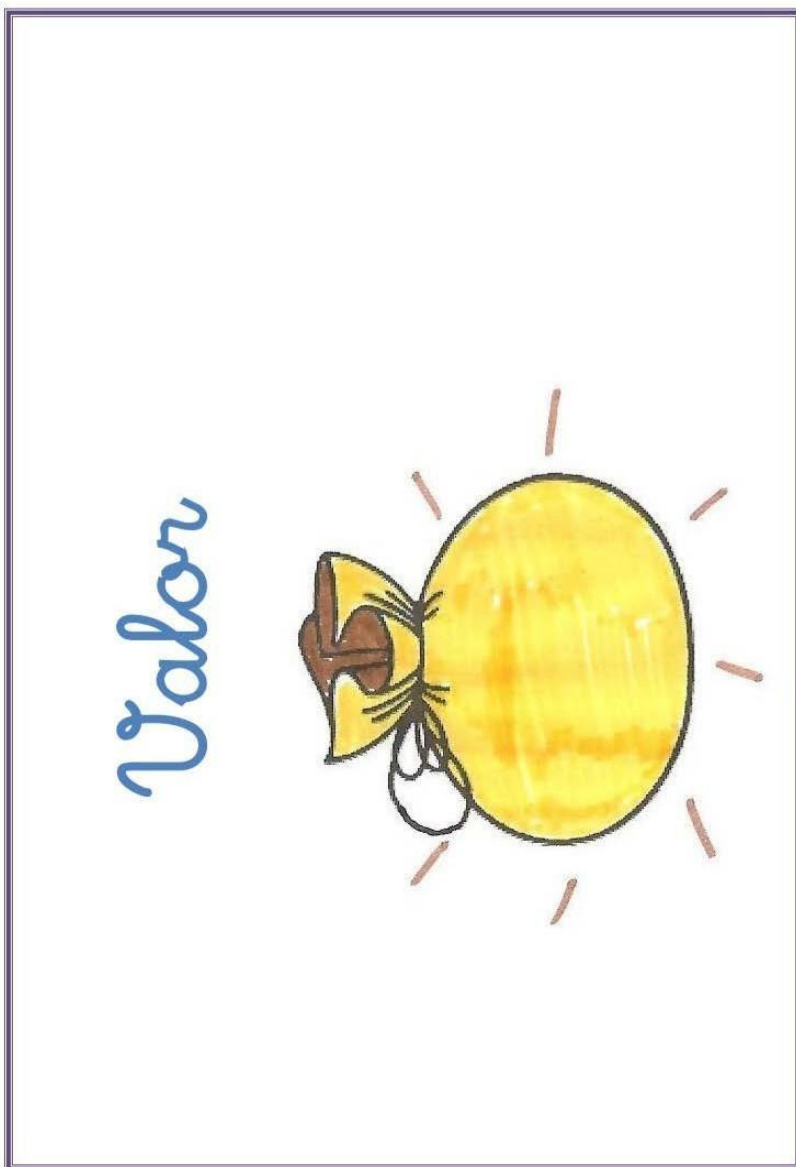


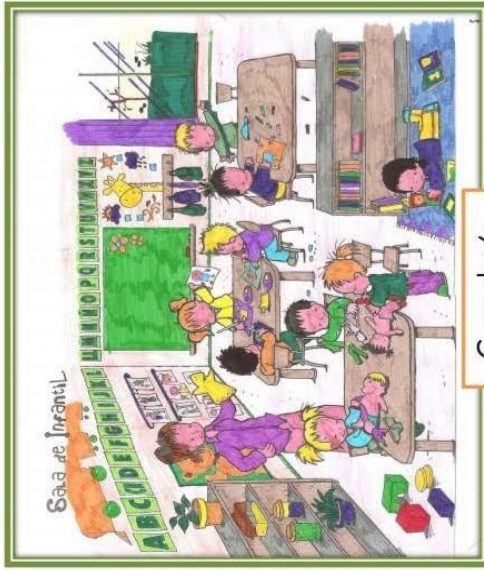
Me ayudan

Me puedo poner los zapatos yo sólo:

7







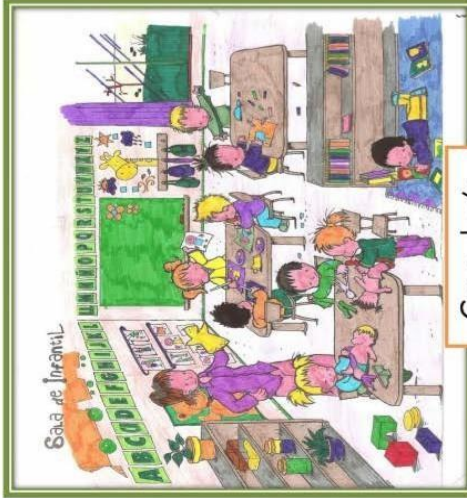
Guardería



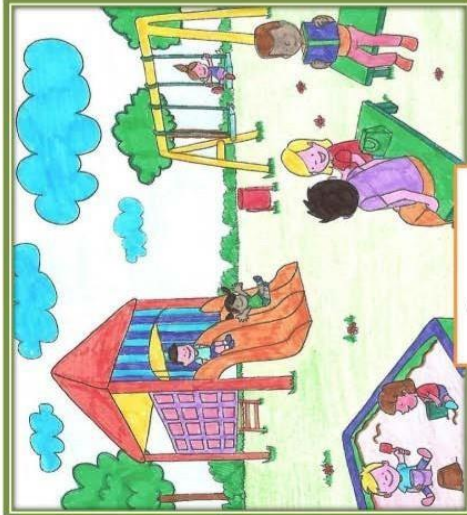
Casa

Aprendo cosas más importantes:





Guardería




Parque

Es más importante ir:


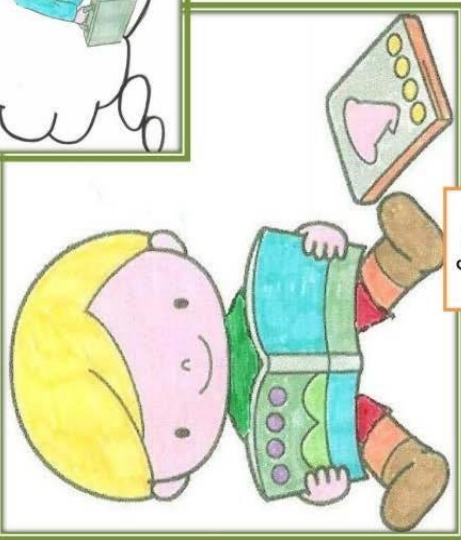
9




Jugar



Leer



Para trabajar de mayor hay que:



10



Dibujar



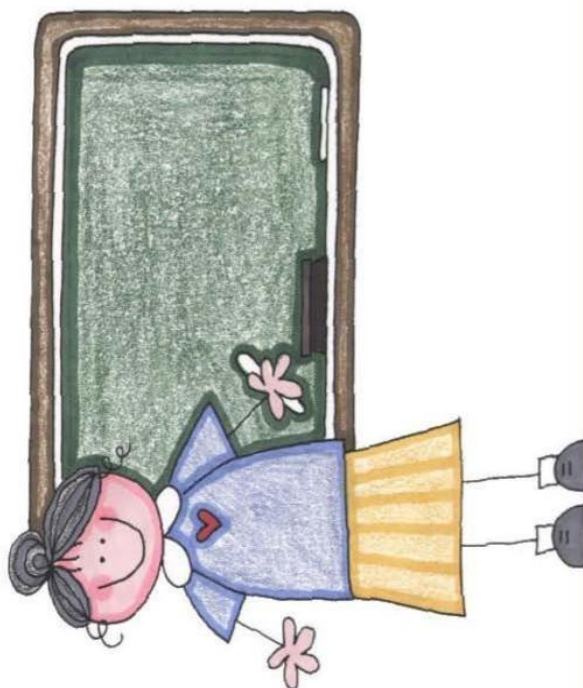
Jugar

Es más importante:

11



Niveles de exigencia



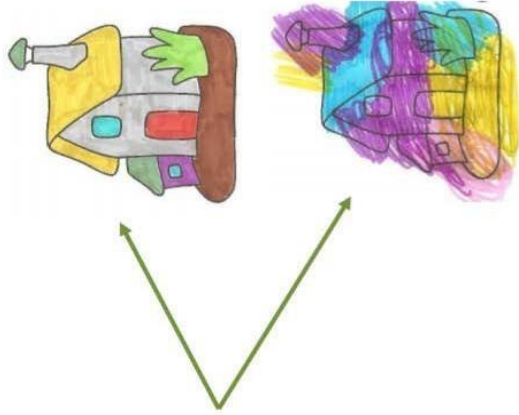
Yo coloreo:

12

yo



Mis compañeros



Mis compañeros colorean:

12

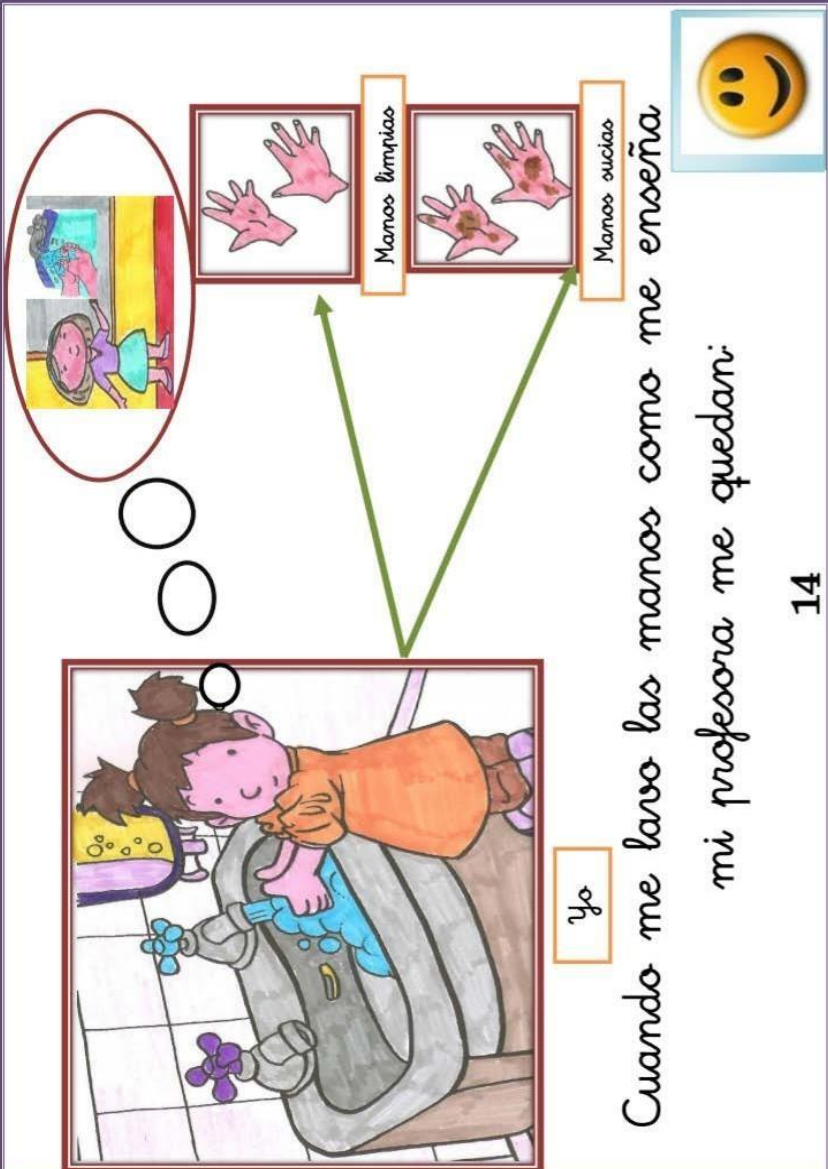
Yo

Mayor

Pequeño

Se mejor los números:

13




Yo

Manos limpias

Manos sucias

Cuando me lavo las manos como me enseña
mi profesora me quedan:

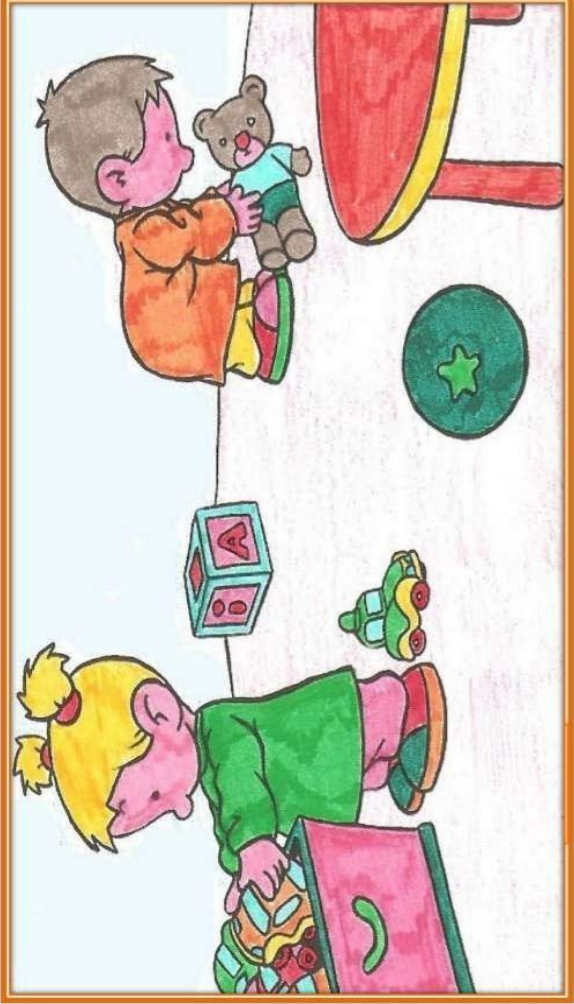


14

Atribuciones

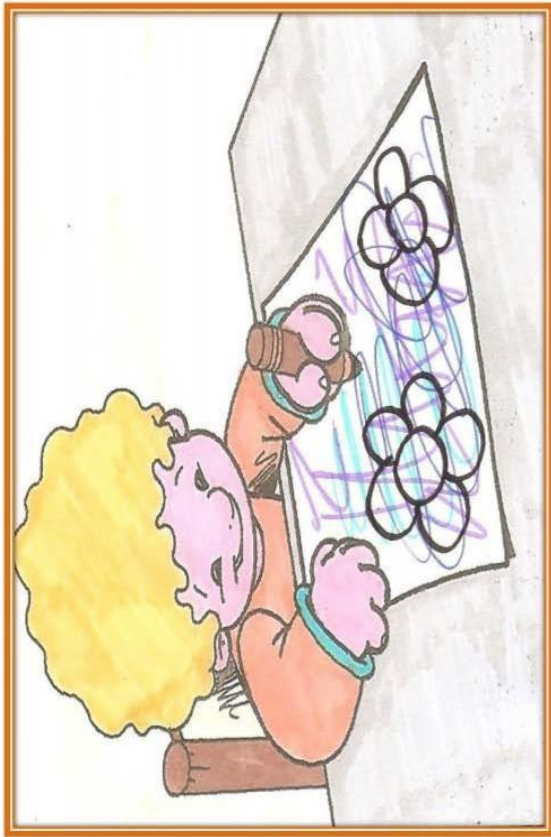
¿Por qué?





Recojo los juguetes porque soy listo: 15

😊 ☹️

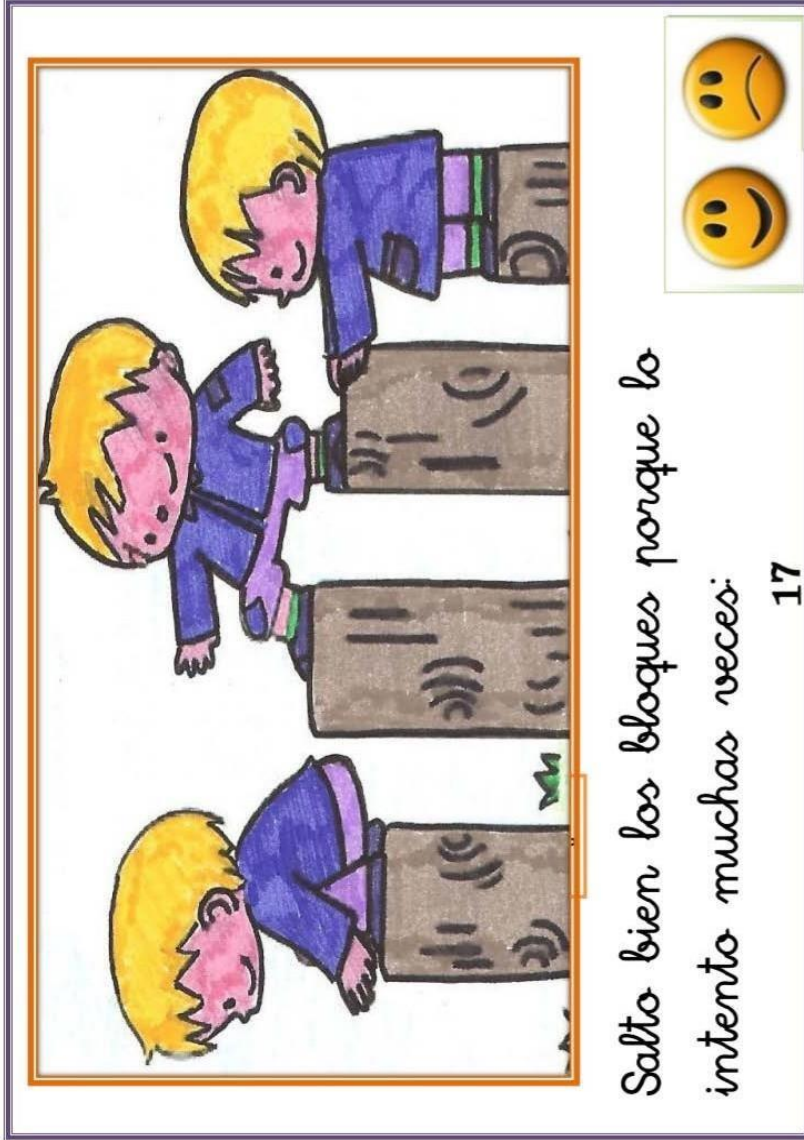


Me salgo al colorear porque

no soy listo:

16





Salto bien los bloques porque lo intento muchas veces.

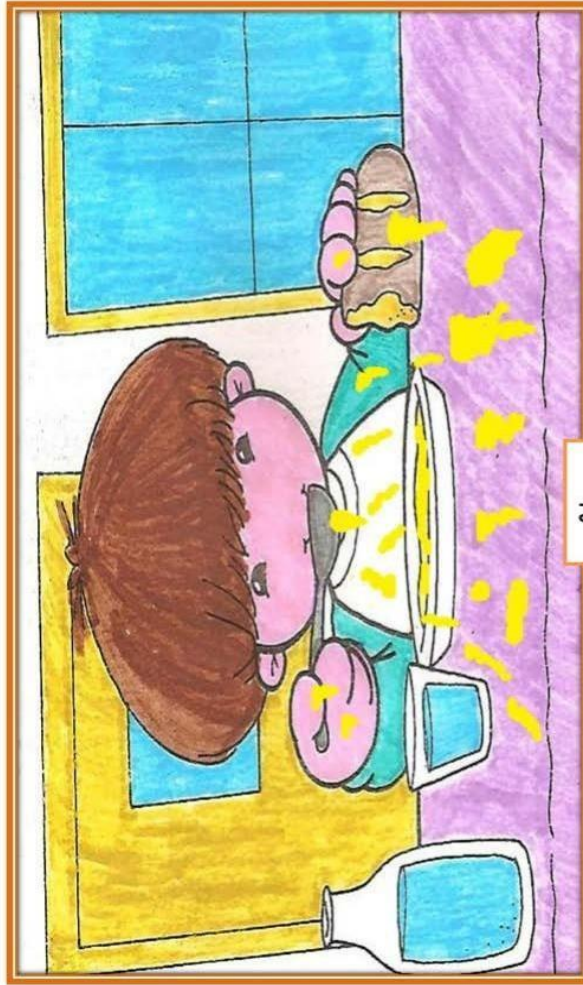
17





No me seco bien las manos
porque no quiero: 18







yo

Me mancho al comer porque es
difícil.





Cuelgo el abrigo y la mochila
porque es fácil: 20





Por arte de magia hago torres
con cubos:



21



Si no me lavo bien las manos
es por casualidad: 22



ESCALA DE MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE INFANTIL

(EMAPI)

El siguiente cuestionario está formado por 22 afirmaciones acerca de lo que piensas, sientes y crees que eres capaz de hacer en relación con tu aprendizaje.

Por favor, no dejes ninguna sin contestar. Tus respuestas son muy importantes para nosotros y has de saber que no hay respuestas buenas ni malas, cada uno es como es, por lo que debes contestar sinceramente si piensas de este modo o no. De este modo:

- Si tú piensas así marcarías Sí No

Datos identificativos

Código de identificación:

Sexo:

Fecha de nacimiento:

Fecha inicio en guardería:

Guardería:

Curso / Aula:

Nº	Ítem (revisado para mayor claridad)	Sí	No
1	Prefiero elegir yo el color		
2	Me gusta cuando usamos libros para aprender		
3	Me gusta sentarme bien		
4	Me gusta cuando hago bien la fila		
5	Me gusta enseñar mis trabajos a mi profesora		
6	Practico en casa lo que aprendo en la guardería		
7	Me puedo poner los zapatos yo solo		
8	Aprendo cosas importantes en casa y en la guardería		
9	Me gusta más ir al parque que a la guardería		
10	Para trabajar de mayor es importante leer		
11	Me gusta más dibujar que jugar		
12	Yo coloreo de una forma y mis compañeros de otra		
13	Sé cuál es el número más grande y cuál el más pequeño		
14	Me gusta lavarme las manos antes de comer		
15	Recojo los juguetes porque soy ordenado		
16	A veces me salgo al colorear porque me cuesta		
17	Puedo saltar bien los bloques si me esfuerzo		
18	A veces no me seco bien las manos aunque lo intento		
19	A veces me mancho al comer porque es difícil		
20	Cuelgo mi abrigo y mi mochila porque es fácil		
21	Hago torres con cubos como por arte de magia		
22	Si no me lavo bien las manos, es por casualidad		

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Anexo 4: Permiso para aplicar encuesta

“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres”

*“Año del Bicentenario de la Consolidación de Nuestra Independencia y de la
Commemoración de las Heroicas Batallas de Junín y Ayacucho”*

**SUMILLA: PERMISO PARA USO DE INFORMACIÓN
DE LA (INSTITUCIÓN O EMPRESA)**

_____ (Lugar), ____ (día) de _____ (mes) de 202__ (año).

SEÑOR DE LA.....

Yo, _____, identificado con D.N.I. N.º _____ con domicilio
real en _____, Provincia de _____, Departamento de
_____, ante usted con el debido respeto me presento y digo:

Que,

(Mencionar el título de la tesis o TSP)

Sin otro particular, le reitero los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

(Nombre y apellidos)

D.N.I. N.º _____

Anexo 5: Autorización para aplicar la encuesta



AUTORIZACIÓN

Yo Rosa Rosario Ventocilla Montalvan con D.N.I 23470011, directora de la Institución Educativa N° 35 “Zoraida Manrique” – Lircay,

Por medio de la presente, autorizo a la estudiante **Marsha Danae Manrique Dávila**, egresada de la **Escuela Profesional de Educación Inicial y Bilingüe**, a aplicar los **cuestionarios y encuestas** correspondientes a su proyecto de tesis titulado:

“Motivación Académica y Habilidades Sociales en los niños de 5 años de la I.E. N° 35 Zoraida Manrique, Lircay 2025”,

con la finalidad de recabar información necesaria para el desarrollo de su investigación, la cual permitirá obtener el **título profesional de Licenciada en Educación Inicial y Bilingüe**.

La aplicación del instrumento se realizará con estricto cumplimiento de los principios éticos y de confidencialidad, respetando en todo momento los derechos y bienestar de los participantes.

Atentamente,



Rosa Rosario Ventocilla Montalvan

Rosa Rosario Ventocilla Montalvan
Directora
Institución Educativa N.º 35 “Zoraida Manrique”

Lircay, 18 de agosto de 2025.

Anexo 6: Validez por sesgo de experto

FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO

DATOS GENERALES

Nombre del instrumento..... ESCALA DE MOTTVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE INFANTIL

Nombre del

juez:..... Mg. Yulanda Rojas Martínez

Área de acción

laboral..... Educación Primaria

CRITERIOS		Valoración		OBSERVACIÓN
		SI	NO	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	X		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad	X		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	X		
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos científicos	X		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores	X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición	X		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	X		

CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ

Procede su aplicación (X)

No procede su aplicación ()

Nombres y apellidos	Yulanda Rojas Martínez	DNI	33471224
Dirección domiciliaria	Jr. Puno Pueblo Nuevo	Teléfono/celular	900604961
Título profesional/ Especialidad	Lic. Educación Primaria		
Grado académico	Magister		
Mención	Docencia y Gestión Educativa		

 Mg. Yulanda Rojas-Martínez C.P.P. N° 1023471724
Firma
Lircay: 04 / 09 / 2025

FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO

DATOS GENERALES

Nombre del instrumento..... ESCALA DE MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE INFANTIL

Nombre del

juez:..... Mg. Yolanda Rojas Martínez.....

Área de acción

laboral..... Educación Primaria.....

CRITERIOS		Valoración		OBSERVACIÓN
		SI	NO	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	X		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad	X		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	X		
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos científicos	X		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores	X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición	X		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	X		

CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ

Procede su aplicación	(X)
No procede su aplicación	()

Nombres y apellidos	Yolanda Rojas Martínez	DNI	33471224
Dirección domiciliaria	Jr. Puno Pueblo Nuevo	Teléfono/celular	900604961
Título profesional/ Especialidad	Lic. Educación Primaria		
Grado académico	Magister		
Mención	Docencia y Gestión Educativa		

 Mg. Yolanda Rojas Martínez C.P.P. N° 1023471724
Firma
Lircay: 04 / 09 / 2025

FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO

DATOS GENERALES

Nombre del instrumento: ESCALA MESSY PARA EL PROFESOR

Nombre del juez: Magaly Lysette Carrillo Guzmán

Área de acción laboral: Lic. Educación Inicial


CRITERIOS		Valoración		OBSERVACIÓN
		SI	NO	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	x		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	x		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	x		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad	x		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	x		
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos científicos	x		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores	x		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición	x		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	X		

CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ

Procede su aplicación (X)

No procede su aplicación ()

Nombres y apellidos	Magaly Lysette Carrillo Guzmán	DNI	71271350
Dirección domiciliaria	Jr. Olímpico 338- Bellavista	Teléfono/celular	968 23 82 29
Título profesional/ Especialidad	Lic. Educación Inicial		
Grado académico	Magister		
Mención	Psicología Educativa		

 Magaly Lysette Carrillo Guzmán C.P.P.N.
Firma
Lircay: 09 / 09 / 2025

FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO

DATOS GENERALES

Nombre del instrumento..... ESCALA DE MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE INFANTIL

Nombre del

juez..... Magaly Lygatte Carrillo Guzmán.....

Área de acción

laboral..... Lic. Educación Total.....

CRITERIOS		Valoración		OBSERVACIÓN
		SI	NO	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	X		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad	X		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	X		
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos científicos	X		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores	X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición	X		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	X		

CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ

Procede su aplicación	(X)
No procede su aplicación	()

Nombres y apellidos	<u>Magaly Lygatte Carrillo Guzmán</u>	DNI	<u>71271850</u>
Dirección domiciliaria	<u>Sr. Olumpica 238 - Bellavista</u>	Teléfono/celular	<u>968 23 82 29</u>
Título profesional/ Especialidad	<u>Lic. Educación Total</u>		
Grado académico	<u>Magister</u>		
Mención	<u>Psicología Educativa</u>		

 <u>Magaly Lygatte Carrillo Guzmán</u> C.F.P. N° 1071271850
Firma
Lircay: <u>09</u> / <u>09</u> / <u>2025</u>

FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO

DATOS GENERALES

Nombre del instrumento..... ESCALA MESSY PARA EL PROFESOR

Nombre del juez: Mg. Wendy Chipana Quispe.....


Área de acción laboral..... Educación Inicial.....

CRITERIOS		Valoración		OBSERVACIÓN
		SI	NO	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	X		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad	X		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	X		
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos científicos	X		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores	X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición	X		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	X		

CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ

Procede su aplicación (X)
No procede su aplicación ()

Nombres y apellidos	<u>Mg. Wendy Chipana Quispe</u>	DNI	<u>73383575</u>
Dirección domiciliaria	<u>Tr. Tupac Amaru S/A</u>	Teléfono/celular	<u>931398933</u>
Título profesional/ Especialidad	<u>Lic. Educación Inicial</u>		
Grado académico	<u>Magister</u>		
Mención	<u>Investigación y Docencia Superiores</u>		

 Mg. Wendy Chipana Quispe CM. 1073383575 DIRECTORA Firma Lircay: <u>09/09/2025</u>
--

FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO

DATOS GENERALES

Nombre del instrumento..... ESCALA DE MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE INFANTIL

Nombre del

juez:..... Mg. Wendy Chipana Quispe.....

Área de acción

laboral, Lic. Educación Infantil.....

CRITERIOS		Valoración		OBSERVACIÓN
		SI	NO	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	X		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad	X		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	X		
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos científicos	X		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores	X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición	X		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	X		

CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ

Procede su aplicación	(X)
No procede su aplicación	()

Nombres y apellidos	Mg. Wendy Chipana Quispe	DNI	73383515
Dirección domiciliaria	Jr. Tucus Amaru	Teléfono/celular	931398933
Título profesional/ Especialidad	Lic. Educación Infantil		
Grado académico	Magister		
Afiliación	Investigación y Docencia Universitaria		



 Mg. Wendy Chipana Quispe
 CM. 1073383575
 DIRECTORA
 Firma
 Lircay: 09/09/2025

Anexo 8: Fotos de la aplicación de encuesta

