Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
Escuela Profesional de Educación

El afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial

AUTOR

Miluzka Samantha ANDRADE GUERRERO

ASESOR

Dra. Doris Elida FUSTER GUILLÉN

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Andrade, M. (2025). *El afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Miluzka Samantha Andrade Guerrero
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	77474777
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-5912-8442
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Doris Elida Fuster Guillén
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	04086550
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7889-2243
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	María Isabel Núñez Flores
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06660027
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	María Luisa Flores Urpe
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07907869
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Reyna Luisa Cruz Shuan
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06045575
Datos de investigación	

Línea de investigación	E.2.2.1. Educación Inicial
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: I.E. N°14 Divina Niña Maria País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Lima Centro poblado: Lima Cercado Urbanización: Unidad Vecinal # 3 Manzana y lote: Block A-11 Calle: Los Cipreses, Lima 07006 Latitud: -12.051059 Longitud: -77.078403
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Abril 2023 – Diciembre 2023
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS MILUZKA SAMANTHA ANDRADE GUERRERO

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL

En la ciudad de Lima a los trece días del mes de agosto de dos mil veinticinco, se reunieron en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el jurado evaluador presidido por la Dra. María Isabel Núñez Flores e integrado por la Dra. María Luisa Flores Urpe y la Dra. Reyna Luisa Cruz Shuan, para calificar la sustentación de la Tesis titulada: **El afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial N. 14 Divina Niña María, 2023,** presentada por **MILUZKA SAMANTHA ANDRADE GUERRERO,** para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial.

Después de escuchar la exposición de la graduanda, el jurado procedió a formular las preguntas del reglamento y luego de una calificación en privado decidió otorgarle el calificativo de:

18 Dieciocho Aprobado con mención honrosa

Como testimonio del acto realizado, cada uno de los miembros del jurado procedieron a suscribir la presente ACTA para que sea remitida a las instancias correspondientes, a fin de que se expida previo trámite administrativo, el diploma que acredite a la bachiller como Licenciada en Educación Inicial.

Dra. MARÍA ISABEL NÚÑEZ FLORES
Jurado evaluador

Dra. MARIA LUISA FLORES URPE
Jurado evaluador

Dra. REYNA LUISA CRUZ SHUAN
Jurado evaluador

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL

NOMBRE DEL AUTOR: **MILUZKA SAMANTHA ANDRADE GUERRERO**

TÍTULO DE LA TESIS: **El afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial N. 14 Divina Niña María, 2023**

JURADO INTEGRADO POR LOS PROFESORES:

MIEMBRO DE JURADO: Dra. MARÍA ISABEL NÚÑEZ FLORES

MIEMBRO DE JURADO: Dra. MARIA LUISA FLORES URPE

MIEMBRO DE JURADO: Dra. REYNA LUISA CRUZ SHUAN

RESULTADO FINAL: 18 Dieciocho

Aprobado con mención honrosa

Lima, 13 de agosto de 2025

Dra. MARÍA ISABEL NÚÑEZ FLORES
Jurado evaluador

Dra. MARIA LUISA FLORES URPE
Jurado evaluador

Dra. REYNA LUISA CRUZ SHUAN
Jurado evaluador

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

Anexo 1

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Doris Elida Fuster Guillén en mi condición de asesor de tesis, acreditada con Dictamen N.° 033-EPE-FE/2024, cuyo título es **"El afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº 14 Divina Niña María, 2023"**, presentado por la bachiller Miluzka Samantha Andrade Guerrero para optar el título profesional en Licenciada de Educación Inicial, CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 16% de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título profesional de Licenciada en Educación Inicial.

Lima, 28 de junio de 2025

Firma del Asesor

Nombres y Apellidos del asesor: Doris Elida Fuster Guillén

DNI: 04086550

Dedicatoria

A los pequeños corazones que iluminan nuestra vida, la infancia del Perú y del mundo, quienes han sido mi inspiración en esta aventura académica, y es el tesoro más preciado de la humanidad,

Miluzka Samantha Andrade Guerrero

In memoriam

A mi querida abuelita Mechita, mi roble, quien me cuidó hasta mi mayoría de edad y partió dejándome su bendición, la fe y esperanza de que sería una gran profesional. A ti, que sé que nos proteges desde lejos, cumpliste tu promesa de regresar para ayudarme a cortar mis materiales, sé que no físicamente pero sí dentro de mi corazón, gracias a ti logré cumplir mis sueños, ser la maestra que siempre quise tener. Este logro también es tuyo y es un tributo a tu memoria, te extrañamos todos los días, con amor, tu nieta preferida.

Agradecimiento

A **Diosito**, la vida y el destino por darme la fuerza, valentía y amor por mi carrera.
Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi adorada **hermana**, mi ejemplo a seguir de perseverancia y bondad; a **mi mamá y papá**, como fuente inquebrantable de apoyo incondicional, gracias por confiar y estar los tres siempre orgullosos de mí, los amo.

A mi **mejor amiga**, mi motivación a crecer y aprender de las adversidades de la vida; a **MOM**, el éxito hecho grupo, 4 estudiantes que se convirtieron en maestras y grandes amigas a las que aprecio mucho y sé que la amistad perdurará, las videollamadas, los sacrificios, las madrugadas estudiando, todo esfuerzo tiene su recompensa y siempre estaremos todas para una y una para todas. A **Maycol**, mi amor bonito que apareció cuando menos pensaba, te agradezco por creer en mí, brindarme tu ayuda, por valorarme y regalarme una segunda familia donde el cariño es sincero y mutuo.

La doctora **Doris Fuster**, mi asesora; **Reyna Cruz**, y **Tula Sánchez**, y los profesores que guiaron mi carrera universitaria que más que mis mentores, me aconsejaron y preocuparon de mí como mis padres y a los cuales estimo. A la **Universidad Nacional Mayor de San Marcos**, mi casa de estudio y la de muchos grandes intelectuales de los cuales espero seguir representando, honrando su legado como la Decana de América. Asimismo, a mis colegas y la directora del primer centro de trabajo en donde me dio la oportunidad de ejercer, quien confió en mi potencial como maestra y a los padres de familia quienes me confiaron su mayor tesoro: sus hijos y mis primeros estudiantes, a los cuales quiero como si fuesen míos.

Un agradecimiento especial a mi pequeña perrita **Stella,** quien estuvo presente desde el día uno, las amanecidas estudiando e investigando, por esperarme despierta, por pisar o morder mis materiales con el fin de acurrucarse cerca de mí, por el simple pero significativo hecho de estar presente, sin su compañía no hubiera sido igual.

ÍNDICE

Dedicatoria ..... **ii**
Agradecimiento ..... **iii**
Resumen ..... **vii**
Abstract ..... **viii**
I. Introducción **9**
1.1 Planteamiento del problema 9
1.1.1 Determinación del problema 9
1.1.2 Formulación del problema 14
1.1.2.1 Problema general 14
1.1.2.2 Problemas específicos 14
1.2 Objetivos de investigación 14
1.2.1 General 14
1.2.2 Específicos 15
1.3 Justificación 15
1.4 Limitaciones de la investigación 17
II. Revisión de la literatura **18**
2.1 Marco Teórico 18
2.1.1 Enfoque Cognitivista 18
2.1.2 Enfoque de la Teoría transaccional de estrés y procesos cognitivos 19
2.2 Antecedentes del estudio 20
2.3 Bases teóricas 25
2.3.1 Afrontamiento educativo 25
2.3.1.1 Afrontamiento educativo emocional 27
2.3.1.2 Afrontamiento educativo funcional 27
2.3.1.3 Afrontamiento educativo evitativo 28
2.3.1.4 Afrontamiento educativo disfuncional 28
2.3.2 Estadío Preoperacional de Jean Piaget 29
2.3.3 Resiliencia infantil 29
2.3.4 Importancia del desarrollo madurativo de un infante de 5 años 30
2.3.5 Características del lenguaje y cognitivas de los niños de 3 hasta 6 años 31
2.3.6 Conductas agresivas recurrentes en niños de 5 años 32
2.4 Definición de términos 32
III. Hipótesis y variables **34**
3.1 Hipótesis 34
3.1.1 General 34

3.1.2 Específicas....34
3.2 Variables....34
3.3 Operacionalización de la variable....35
IV. Materiales y métodos....38
4.1 Área de estudio....39
4.2 Diseño de investigación....40
4.3 Población y muestra....41
4.4 Procedimientos, Técnicas e instrumentos de recolección de información....43
4.5 Análisis estadístico....46
V. Resultados....48
5.1 Presentación y análisis de los resultados....48
VI. Discusión....63
VII. Conclusiones y recomendaciones....67
VIII. Referencias....71
IX. Anexos....76
Anexo Nº 1. Instrumento de la variable afrontamiento educativo....76
Anexo Nº 2. Matriz de instrumento de la variable afrontamiento educativo....80
Anexo Nº 3. Matriz de consistencia de la variable afrontamiento educativo....84
Anexo Nº 4. Certificados de validación de expertos de la variable afrontamiento educativo....86
Anexo Nº 5. Base de datos de la variable afrontamiento educativo....95
Anexo Nº 6. Solicitud para aplicación de instrumento de evaluación de Tesis....96
Anexo Nº 7. Evidencias de trabajo de campo....97

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de operacionalización de variable para medir el afrontamiento educativo....36
Tabla 2 Población de los estudiantes para aplicar el instrumento que mide el afrontamiento educativo....42
Tabla 3 Resultados de la validación por juicio de Expertos del instrumento para medir el afrontamiento educativo....45
Tabla 4 Confiabilidad de los instrumentos....46
Tabla 5 Baremos de la variable y las dimensiones....48
Tabla 6 Afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023....48

Tabla 7 Dimensión emocional del afrontamiento educativo 49
Tabla 8 Dimensión funcional del afrontamiento educativo 50
Tabla 9 Dimensión evitativa del afrontamiento educativo 51
Tabla 10 Dimensión disfuncional del afrontamiento educativo 52
Tabla 11 Prueba de normalidad de los datos 53
Tabla 12 Coeficientes de regresión logística de las dimensiones del afrontamiento educativo 54
Tabla 13 Coeficientes de regresión logística de los indicadores de la dimensión emocional .56
Tabla 14 Coeficientes de regresión logística de los indicadores de la dimensión funcional ...58
Tabla 15 Coeficientes de regresión logística de los indicadores de la dimensión evitativo ...59
Tabla 16 Coeficientes de regresión logística de los indicadores de la dimensión disfuncional 61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 48
Figura 2 Dimensión emocional del afrontamiento educativo 50
Figura 3 Dimensión funcional del afrontamiento educativo.....51
Figura 4 Dimensión evitativa del afrontamiento educativo 52
Figura 5 Dimensión disfuncional del afrontamiento educativo 52
Figura 6 Pesos de diferencias en las dimensiones del afrontamiento educativo.....55
Figura 7 Pesos de los indicadores de la dimensión emocional 56
Figura 8 Pesos de los indicadores de la dimensión funcional.....58
Figura 9 Pesos de los indicadores de la dimensión evitativo.....59
Figura 10 Pesos de los indicadores de la dimensión disfuncional 61

Resumen

Año tras año, se viene dando énfasis al desarrollo integral de los niños y la manera en la que estos afrontan las situaciones de manera autónoma, empezando desde el hogar y la escuela en donde conviven y construyen su aprendizaje. A nivel internacional se ha evidenciado un mayor interés por identificar las dimensiones del afrontamiento educativo dentro del nivel inicial; no obstante, en nuestro país se les brinda más atención cuando los estudiantes ingresan a la primaria, ya que según las familias esto les brindará las bases para su vida profesional dejando de lado la etapa crucial de su niñez que marcará el inicio de su desarrollo a nivel biopsicosocial. Esta investigación fue elaborada con la finalidad de describir la predominancia de las dimensiones del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María. El enfoque del presente estudio fue cuantitativo con un tipo básica teniendo como nivel el explicativo de diseño no experimental de corte transversal; se consideró a un total de 107 estudiantes de 5 años de nivel inicial para la muestra la cual fue no probabilística por conveniencia. El instrumento empleado para evaluar la variable "afrontamiento educativo" fue una ficha de observación con una escala ordinal; además, se realizó la validación del instrumento mediante un juicio de expertos en donde se obtuvo como resultado que la dimensión predominante es la funcional del afrontamiento educativo; sin embargo, se sugiere profundizar la variable en la primera infancia a nivel nacional para poder contrastar los antecedentes y ampliar de esta manera la literatura. Asimismo, se les invita a los docentes a aplicar herramientas que orienten a los estudiantes a evidenciar los tipos del afrontamiento educativo y cómo actuar ante situaciones desafiantes.

Palabras clave: Afrontamiento educativo, primera infancia, cognitivo, conductual.

Abstract

Over the years, emphasis has been placed on the integral development of children and the way in which they face situations autonomously, at home and school where they live and build their learning. At the international level, there has been a greater interest in identifying the dimensions of educational coping within the kindergarten; however, in our country they are given more attention when students start primary school, since according to the families this will provide them with the foundations for their professional life, leaving aside the crucial stage of their childhood that will mark the beginning of their development at the biopsychosocial level. This research was developed with the purpose of describing the predominance of the dimensions of the educational coping of 5-year-old boys and girls of the kindergarten No. 14 Divina Niña María. The focus of this study was quantitative with a basic type having as its level the explanatory non-experimental cross-sectional design; a total of 107 students of 5 years of preschool were considered for the sample, which was non-probabilistic for convenience. The instrument used to evaluate the variable "educational coping" was an observation sheet with an ordinal scale; in addition, the validation of the instrument was carried out through an expert judgment where it was obtained as a result that the predominant dimension is the functional dimension of educational coping; however, it is suggested to deepen the variable in early childhood at the national level in order to contrast the antecedents and thus expand the literature. Likewise, teachers are invited to apply tools that guide students to evidence the types of educational coping and how to act in challenging situations.
Keywords: Educational coping, early childhood, cognitive, behavioral.

I. Introducción

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Determinación del problema

El afrontamiento está presente en todos los individuos, inclusive desde temprana edad para los preescolares, definiéndose como una manera adoptada por el sujeto que vivencia una situación que le genera estrés, partiendo desde un enfoque cognitivo de lo que se percibe (Sandi et al, 2001, como se citó en García, Lozano y Zavala, 2018). Además, que es en la infancia, en donde se desarrollan diversas formas de hacer cara frente a unos escenarios de la vida cotidiana que genere algún estrés o malestar, en donde cada persona tiene una forma distinta de hacerlo, como reaccionar o manifestar lo que se percibe de múltiples formas. Los niños, día a día encuentran desafíos nuevos a los cuales exteriorizan lo que sienten, otros buscan una manera de resolverlo ya sea de manera autónoma, o pidiendo apoyo, la otra respuesta de afrontar que usan es buscando distractores o negando el momento para no encararlo, y, por último, se puede notar cuando mediante conductas agresivas lo transmiten. Ese conjunto de respuestas cognitivas, comportamentales o emocionales son las que en el presente estudio se van a tratar de describir por medio de las acciones que opten por utilizar los niños y las niñas de 5 años para tolerar o manejar el estrés experimentado ya sea de manera positiva o negativa.

Se infiere que afrontar una situación estresante o que genera algún malestar parte desde la cognitividad de lo que se percibe de la misma para que mediante esta estrategia hacer frente, responder o actuar acorde a lo que nos genere. Cabe mencionar que, el afrontamiento se manifiesta desde que nacemos, al encontrarnos con situaciones nuevas, desafiantes ante las cuales tenemos que accionar para buscar una solución y así regular lo que se siente internamente debido a los estímulos exteriores. Desde una mirada hacia la primera infancia, los niños de 5 años adquieren mayor autonomía para convivir en su vida cotidiana, por lo que están en constante estrés de su día a día al afrontar las experiencias por sí mismos, sin tanto involucramiento del adulto. No obstante, en los últimos años, se ha visto alguna disminución de dicha autonomía en los niños que actualmente han retornado a la escuela, propio de la convivencia en casa por el confinamiento y aislamiento social, lo que ocasionó que las familias, los padres en sí les faciliten las tareas o responsabilidades a sus hijos, influyendo así en su tipo o nivel de afrontamiento de cualquier situación comprometedora.

Acorde a estudios en España como consecuencia al aislamiento social por la pandemia, se ha generado traumas o síntomas de estrés post traumático por las experiencias en su mayoría para los jóvenes y niños que están en pleno desarrollo y maduración debido a que no han contado con las vivencias necesarias. Se realiza mayor énfasis en la población de infantes como la más afectada ya que los hábitos o rutinas vistas años anteriores han variado radicalmente a causa de la falta o escasos estímulos de interacción, limitándose así sus posibilidades de desarrollo y autonomía crucial en la primera infancia para saber convivir y desplazarse en espacios distintos lo que aumentaba así su capacidad de adaptación al medio y potenciaba sus habilidades motoras, emocionales, cognitivas y sociales (Paricio y Pando, 2020, como se citó en Sierra, 2022). Asimismo, en otra ciudad española, se presenta que el acoso escolar en el nivel primario influye potencialmente en el afrontamiento de una situación compleja para el infante, en donde se percibe una vivencia previa desagradable, ejerciendo dicho juicio de valor como algo estresante que le genera una amenaza, por lo que desde la primera infancia o jardín no se llevó a cabo el uso adecuado de los estilos de afrontamiento (Calvarro, 2021). Arribando a investigaciones de Latinoamérica, en Brasil se encontró que la agresión en preescolares era ya una tendencia preocupante para las familias, maestros y otros especialistas que interactúan con niños, por lo que el estudio plantea el panorama analizado mediante la intervención psicológica en menores de cuatro a seis años, en donde se demuestra la diferencia de trato con los padres y sus educadores, brindando así recomendaciones para respetar y apoyar el desarrollo infantil, evitando limitarlos y ayudando a que puedan actuar de forma adecuada frente a desafíos o situaciones que les haga sentir estrés (Benatti, Duarte y Batista, 2022).

Acorde a lo investigado a nivel internacional, las deficiencias halladas en uno de los países europeos, refleja los rezagos postpandemia en las niñas y los niños españoles debido a que el desenvolvimiento que solían tener cambió por la escasa interacción con el mundo exterior, limitando así su desarrollo de autonomía y la forma en la que se afronta algún problema o reto que se les presente en su vida. Además, en nuestro país vecino al este, Brasil y en otra ciudad española, se evidencia que la agresión entre pares es otra de las dificultades que tanto los niños de nivel inicial como en primaria demuestran al socializar, propio de la poca orientación para manejar o enfrentar sus experiencias, por lo que se recae en los docentes y padres de familia, quienes están encargados de ser el andamiaje necesario en esta crucial etapa para su futuro y óptimo desarrollo.

Investigaciones en nuestro país de todos los departamentos del Perú, acompañado con

cifras recogidas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática y el Registro Nacional de Identificación y Estado Civil, demostraron que debido a la ausencia de una de las figuras parentales ocasionado por el divorcio; la conducta prosocial, empatía y estrategias de afrontamiento se evidencian en la vida cotidiana de todos los individuos. Sin embargo, a diferencia de los adultos, los niños están en proceso desarrollo por lo que depende aún de su familia como base crucial. Los resultados encontrados son que, como consecuencia del divorcio, sus hijos han disminuido su rendimiento en la escuela, presentan conductas negativas y variedad de estados de ánimo por no saber cómo afrontar la situación que les genera estrés. He aquí que recurren al apoyo psicológico para facilitar herramientas de afrontamiento que promuevan la resolución de problemas acompañando durante el proceso de separación, disminuyendo así el grado de afectación (Romero, Flower y Huamanttica, 2021). Además, en un estudio dentro de la provincia constitucional del Callao, se destaca que dentro de las escuelas no todos los niños interactúan de manera socialmente asertiva, ya que provienen de un contexto familiar que les afecta emocionalmente, por lo que se da resaltar la escasa atención recibida, la supervisión y se usen frecuente y mayormente estrategias de afrontamiento de inadecuada adaptación por medio de la agresión no solo entre sus pares sino para con sus padres, todo ello reflejado en su etapa de la adolescencia (Alanya, 2012, como se citó en Salazar, 2020). Por otro lado, en Trujillo se encontró que los estudiantes de primaria que durante la pandemia dentro de sus hogares hayan sido víctimas de violencia doméstica, presentan en su mayoría dimensión de estrés infantil con relación al afrontamiento improductivo, acompañado de problemas con relación al medio como la salud física, la familia y escuela, siendo propensos a sentirse más afectados frente a cualquier estímulo o hecho estresante incurriendo a reservar sus problemas, reprimir sus emociones, auto culparse y evitando afrontar el problema (Cruz y Escobedo, 2021).

Se deduce que entonces que los niveles de logro no alcanzados en nuestro territorio peruano se ve reflejado en diversos departamentos o provincias acorde a lo analizado por el INEI y la RENIEC, ya que se ha demostrado que a consecuencia del divorcio y el alejamiento de uno de los padres, los infantes han tenido que recurrir a un apoyo psicológico para aprender diferentes formas de afrontar lo que ellos están atravesando y así retomar sus estudios, volviendo a subir su desempeño académico, autoestima, gestionar sus emociones y relaciones interpersonales mediante la comunicación asertiva. Asimismo, en la provincia aledaña a la capital, el Callao, se ha dado a resaltar que la interacción se ha tornado agresiva ya no solo con otros pares sino también con los adultos, sus figuras parentales. Esto se da a causa del estilo de

crianza, la falta de atención y adaptación, y el uso disfuncional del afrontamiento reflejado a través de los golpes mayormente en la transición de la pubertad a la adolescencia. Por último, al norte de Lima, en el departamento de La Libertad, se presentan los efectos de la pandemia en niños de primaria debido a que se ha destacado en ellos el afrontamiento improductivo como producto del tiempo que estuvieron encerrados en sus viviendas sin otro contacto, solo con sus familias en donde muchos de ellos habían estado siendo violentados física y mentalmente, por lo que optaron hasta ahora que volvieron a clases, por guardarse sus emociones, lastimarse a sí mismos, más no hacer algo para cambiarlo o solucionarlo.

A nivel local, la presente investigación se realizó en el año 2023 en la institución educativa Nº 14 Divina Niña María, ubicada en el distrito de Cercado de Lima, es un jardín para niños de 3 a 5 años, de segundo ciclo de la Educación Básica Regular. Este colegio, se divide en dos turnos de mañana y tarde, los cuales abarcan entre 2 a 4 secciones por año durante cada turno, con sus respectivos docentes y algunas auxiliares contratadas por el estado y/o padres de familia. Se cuenta con aulas propias o compartidas con el turno tarde en donde el aforo oscila entre 14 a 24 niños, los del turno mañana asisten de 8:30 am a 12 m., y los del turno de la tarde ingresan a la 1 pm hasta las 4:30 pm realizando actividades previamente programadas y planificadas por las maestras de cada salón acorde a los intereses y necesidades de los pequeños.

Ese año, se ha notado que la mayoría de los niños y niñas, en las aulas de 5 años actúan de diversas maneras frente a alguna situación comprometedora que requieran resolver por sí mismos, ellos usualmente acuden al contacto físico, el llanto o enojo, miedo y/o cohibición para buscar o no una solución a lo que quieren. Se ven escenarios de agresión, momentos de aislamiento o exteriorización de emociones negativas. Dichas conductas se manifiestan durante el recreo, el juego en sectores, refrigerio, el desarrollo de actividades, y/o en todo momento que implique dejar que el infante sea quien haga cara frente a algo que desconoce, que lo reta o hace sentir estresado. He aquí el hecho de actuar usando algún tipo de afrontamiento como respuesta a lo que está percibiendo a su alrededor para disminuir el nivel o de ser posible anular la situación comprometedora. El que tanto las familias o las maestras, adultos en general acudan de inmediato al llamado, interviniendo en algún problema cotidiano que se presente en la vida de los niños con el afán de ayudarlos sin antes analizar si es capaz de hacerlo por sí mismo u orientarlo a hacerlo de manera adecuada primero incurriendo en que piense, reflexione y recién actúe, es una de las causas principales por las cuales vemos éste tipo de accionar, al subestimar

a nuestros niños, el dejarlos a la deriva, el no saber cómo ayudarlos sin dirigirlos o limitando su autónomo desenvolvimiento.

En un estudio en el norte del Perú, en Pimentel previo a la pandemia y aislamiento social, se analizó el nivel de estrés cotidiano y su relación con el afrontamiento infantil en estudiantes del nivel primario, demostrándose así una relación positiva entre el tipo de afrontamiento improductivo de comportamientos agresivos y evitaciones, con un alto nivel de dificultad para relacionarse con los demás porque los considera elementos estresores, pero que en su mayoría no intentan enfrentar la situación. Los momentos más estresantes acorde al estudio, son dentro de las aulas y el hogar, y en un menor porcentaje en lo social (Jacinto, 2019).

Se colige que mucho antes de la pandemia, los infantes ya manifestaban cierto grado de estrés, todo ello evidenciado en la socialización, ya que les costaba entablar relaciones, tratando de evadirlas o inclusive optan por la violencia como tipo de afrontamiento improductivo para hacer frente a lo que les incomodaba tanto en sus casas como en la escuela. Por lo tanto, si antes del confinamiento, ya presentaban indicios de dichos comportamientos, después de casi 3 años aproximadamente que duró el COVID-19, al retornar a las aulas, les cuesta aún más ahora que se ha retomado la presencialidad con más elementos que para ellos pueden ser causantes de estrés.

Por lo tanto, si los niños y niñas no logran construir un afrontamiento que les permita reaccionar de manera autónoma y positiva llegando a disminuir el estrés generado por algún desafío de su día a día, podría causar dificultades para entablar relaciones interpersonales en su mayoría con pares más que con los adultos. Además, ello podría afectar su maduración psicológica, desarrollo de personalidad, entre otros aspectos en cuanto a cómo afronta y/o maneja lo que percibe pero que no es de su agrado.

La finalidad de mi investigación es dar a conocer el tipo de afrontamiento que usualmente usa la primera infancia vivenciado en las aulas de 5 años de una institución pública contribuyendo a que futuros estudios tengan un panorama de lo que hay en la actualidad, limitándose al estudiante a solo seguir instrucciones y darles las pautas dirigiendo su formación más no orientando adecuadamente y permitiendo que sea él mismo quien busque manejar situaciones y darles una solución posterior a haber regulado sus emociones, por lo que dentro de la escuela podrá reforzar lo que probablemente en el hogar sea escaso. De igual manera

pueda servir como una recopilación de datos para que acorde a los resultados encontrados, las familias y docentes sepan reconocer cuando un niño requiere de apoyo y así poder acompañarlo en su formación proporcionándole lo necesario para que en el siguiente nivel de primaria logre afrontar el estrés de manera asertiva.

1.1.2 Formulación del problema

1.1.2.1 Problema general

¿Cuál es la dimensión predominante del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023?

1.1.2.2 Problemas específicos

¿Cuál es el indicador predominante dentro de emocional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023?

¿Cuál es el indicador predominante dentro de funcional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023?

¿Cuál es el indicador predominante dentro de evitativo del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023?

¿Cuál es el indicador predominante dentro de disfuncional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023?

1.2 Objetivos de investigación

1.2.1 General

Determinar la dimensión predominante del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.

1.2.2 Específicos

Identificar el indicador predominante dentro de emocional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.

Establecer el indicador predominante dentro de funcional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.

Determinar el indicador predominante dentro de evitativo del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.

Establecer el indicador predominante dentro de disfuncional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.

1.3 Justificación

La argumentación teórica tiene como propósito indagar sobre la escasez de conocimientos, fomentando la discusión académica mediante repositorios, revistas, entre otras fuentes, al contrastar la teoría con los resultados y que así la investigación aporte al disminuir las brechas de conceptos actuales propiciando a su vez epistemología (Bernal, 2010; Blanco y Villalpando, 2012, como se citó en Fernández, 2020).

La importancia del presente trabajo de investigación se centra en la construcción y comprensión del concepto de la variable, el afrontamiento educativo de niños de 5 años, en donde el constructo permite conocer a qué y de qué manera afrontan los infantes el día a día, las situaciones que se presenten en su entorno escolar, para responder ante algún elemento estresor; además, se considera tanto lo interno como lo externo al verse involucrada cognición y las conductas que va a usar el infante, primero para procesar el momento y así decidir cómo abordarlo. Partiendo del estudio desde una mirada psicológica y arribando a la educación para contribuir con un enfoque innovador desde la escuela a lo que todo niño se puede encontrar y que de esta manera conforme vaya desarrollándose, sepa qué hacer al interactuar con sus demás pares en diferentes escenarios.

La justificación metodológica explica los procedimientos aplicados, al igual que la relevancia de utilizar la metodología, enfoques, técnicas, instrumentos, entre otros, que contribuyen con propuestas innovadoras, profundizando en nuevas estrategias que producen verídico y fidedigno conocimiento (Bernal, 2010; Blanco y Villalpando, 2012, como se citó en Fernández, 2020).

La investigación de igual manera da paso a describir y explicar la relevancia de los hechos encontrados al recoger los resultados, ya que este tipo de metodología permite conocer las causas de los fenómenos, como del afrontamiento educativo de niños de 5 años para conocer qué tipos de afrontamiento es el que predomina, entre el emocional, funcional, evitativo o disfuncional, en donde sumado a ello, el instrumento como ficha de observación da cabida a que desde una mirada objetiva se pueda recolectar la información al observar los diferentes comportamientos y cómo lo manifiestan a través del afrontamiento. A partir de dicha recopilación se logró construir, adaptar y elaborar los ítems para la operacionalización, contrastando con fuentes bibliográficas, comparando la teoría con la realidad encontrada para verificar las hipótesis formuladas.

La explicación empírica destaca la contribución explícita o implícita de los resultados hallados hacia la problemática existente en el ámbito de estudio aportando con sugerencias, soluciones u otras alternativas de mejora viables para la población investigada (Arias, 2012; Baena, 2017; Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Salinas y Cárdenas, 2009, como se citó en Fernández, 2020).

La finalidad práctica guarda relación con el ámbito pedagógico de los docentes como aporte para observar, orientar y permitir que los niños y las niñas de 5 años desarrollen su capacidad de afrontar situaciones comprometedoras que impliquen su fomentar su autonomía, construir soluciones presentes en la vida cotidiana, y así disminuir el estrés educativo. Por medio de mi estudio, se tendrá un diagnóstico de lo que se evidencia dentro las aulas, para que los interesados en el tema, brinden un apoyo a sus estudiantes y a su vez, trabajar en conjunto con los padres de familia mediante escuela para padres y talleres vivenciales con sus hijos en donde se respete la manera en la que cada niño afronta una situación y a su vez, construya un aprendizaje de cómo podría abordarlo de otra manera, más eficaz en una próxima oportunidad que se le presente, promoviendo la toma de decisiones.

1.4 Limitaciones de la investigación

La revisión de la literatura de artículos en diversas bases de datos científicas tanto nacionales como internacionales, me permitió identificar la escasez o nulidad de sustentos teóricos de los últimos 5 años que se centren en la primera infancia específicamente en niños menores de seis años para demostrar su capacidad de afrontamiento educativo de una situación de la vida cotidiana, evidenciándose la limitación de estos, al no reconocer sus capacidades ni promoverlo.

Por otro lado, otra de las limitaciones encontradas fue la búsqueda de expertos especialistas en el tema en investigación del sector educativo y nivel inicial en específico que puedan evaluar, orientar como investigadora y validar el instrumento de matriz de operacionalización. Asimismo, la comunicación mediante vía virtual dificulta en ciertos aspectos la respuesta de mensajes, por lo que solo en ciertos casos, se concretó encuentros presenciales previamente coordinados facilitando así la comprensión de éstos. Por último, la disposición y permisos requeridos de las tutoras de algunas aulas para la coordinación de visitas de la recolección de la muestra de estudio fue modificándose por pedido de cada docente para evitar interceder en sus actividades ya planificadas.

II. Revisión de la literatura

2.1 Marco Teórico

El presente estudio está fundamentado por los siguientes enfoques teóricos, tanto desde una perspectiva de la educación como propia de la variable que avalan y brindan un sustento a lo planteado en la investigación sobre la variable del afrontamiento educativo.

2.1.1 Enfoque Cognitivista

Acorde a lo postulado por expertos, en esta teoría se hace referencia a un análisis de la cognición del ser humano que abarcan diversas disciplinas que impliquen el esfuerzo mental como las neurociencias, inteligencia artificial, psicología, entre otras; el cognitivismo es considerado también un paradigma vinculado con el mentalismo, y sus procesos mentales tanto internos como del conocimiento. Asimismo, en el ámbito del aprendizaje, guarda relación con el conductismo metodológico y constructivismo para la construcción, reestructuración, planificación de aprendizajes, en donde este último es reconocido por muchos investigadores como una modificación de la conducta y cómo la manifiesta mediante el comportamiento, el cual se presenta mediante las experiencias. Se destaca también que es un conjunto de capacidades evidenciadas a través del pensamiento, la expresión de emociones e ideas, la resolución de problemas, y la toma de decisiones dentro del proceso de aprendizaje para lo cual se debe enfocar en observar las conductas y el procesamiento de la información y así reaccionar o responder frente a los estímulos debido a que esta teoría estudia el entorno y su vínculo con el ser humano, la forma de interpretación, etc. El estudiante o llamado también aprendiz, es quien desempeña un papel protagónico al ser un ente activo cuando trabaja los procesos mentales, registrando, almacenando y organizando los nuevos conceptos y/o recuerdos en la memoria (Martínez, 1992, Leiva, 2014, Ertmer y Newby, 1993; Altez et al., 2021).

Este enfoque educativo resalta los procesos mentales que se ven involucrados en la cognición para cambiar algún comportamiento que se vea afectado por las situaciones, también el rol que cumplen las emociones en el proceso y el desarrollo de la autonomía respondiendo ante algún estresor previamente percibido y analizado. Dicha revisión bibliográfica aporta a la investigación debido a que otorga el soporte teórico necesario en donde se distingue la participación del estudiante.

2.1.2 Enfoque de la Teoría transaccional de estrés y procesos cognitivos

Se considera en esta teoría que el estrés es un proceso cognitivo conductual que afecta significativamente tanto de manera psicológica como fisiológica al ser humano de manera particular y a su vez también general para la sociedad debido a la socialización. Partiendo de lo fundamentado, se resalta la evaluación cognitiva individual que realiza cada persona percibida ya sea como amenazas u oportunidades dependiendo desde la perspectiva de cada individuo. Asimismo, la teoría transaccional abarca al afrontamiento o también reconocido como coping, el cual fue propuesto por Lazarus y Folkman como una manera en el que el ser humano busca la manera de dar respuesta frente a algún elemento estresor que este evalúa puede desbordar sus recursos y ser dañino para sí mismo al interpretar el ambiente. En el caso del tipo de afrontamiento que destaca la emoción, se manifiestan cuando el involucrado considera que no puede modificar o manejar la exigencia de la situación desafiante, en las cuales se encuentran el evadir, minimizar, alejarse, comparar positivamente los hechos negativos y tener una selección de atención. No obstante, el afrontamiento sentado en el problema surge cuando el involucrado evalúa el entorno y percibe que puede modificarlo, en el cual se trata de manejar los estímulos particulares tanto internos como externos que son evidenciados como tediosos o que exceden el límite de los recursos que posee el individuo para actuar; en primera instancia, se estima cognitivamente tomando conciencia al percibir la cantidad de estresores de manera voluntaria, reconociendo también el panorama general de la situación vivenciada identificando las características, intensidad, o tipo para así en segundo plano, elegir una alternativa u opción de reacción acorde a los recursos o competencias que posea y así solucionarlo (Lazarus y Folkman, 1986; Cuevas y García, 2012).

La teoría mencionada conlleva a establecer una relación entre el ente estresor y el tipo de afrontamiento empleado por los infantes, en el caso de las escuelas, partiendo de los elementos del contexto dentro del aula que le genera cierto nivel de ansiedad y que siente no logra manejarlo por falta de recursos propios que aún están en proceso de desarrollo, como en el caso de los niños de 5 años, en donde acorde a lo señalado en la teoría transaccional, recién están aprendiendo a identificar las amenazas y oportunidades del entorno para evaluar qué hacer al respecto. La fuente contribuye a esclarecer los fundamentos necesarios para argumentar sobre el proceso cognitivo conductual que se ve involucrado al primero conocer el panorama y luego reaccionar como se considere.

2.2 Antecedentes del estudio

Zsolnai, Lesznyák, y Kasik (2012) en la investigación denominada *Pre-school children's aggressive and pro-social behaviours in stressful situations*, tuvo como diseño de investigación de corte transversal, la cual fue abordada desde un enfoque cualitativo con información recolectada mediante informe de maestros del aula, entrevistas y cuestionarios de autoinforme a través de títeres con situaciones hipotéticas a los participantes, quienes conformaron la muestra total de 119 niños húngaros de 3,4, 5 y 6, de seis instituciones educativas de preescolares. El objetivo trazado fue ahondar en las habilidades emocionales y sociales que conllevan a que los infantes desde los 36 a 72 meses de edad, se comporten de manera agresiva y prosocial según sea la causa que le genera estrés. Los resultados del análisis empírico demostraron que, los docentes destacan en sus respuestas que el afrontamiento manifestado por medio de las agresiones tanto físicas como verbales, fue el más empleado en su mayoría por los niños de 5 y 6 años, también se evidencia que en dicho grupo los niños de sexo masculino presentaron una mayor proporción significativa que las niñas de sexo femenino. No obstante, no se logró encontrar un efecto relevante con relación al comportamiento prosocial y el género o la edad. De acuerdo con los cuestionarios de autoinforme, no se halló diferencias entre la edad y el género que usan los niños en general en ningún tipo de afrontamiento. Por último, las situaciones hipotéticas presentadas a través de los títeres contribuyeron a demostrar que existe menor nivel de agresividad en los niños de 3 y 4 años a diferencia de los otros grupos mayores.

El estudio evidencia que los niños preescolares muestran conductas agresivas acorde al estrés que les provoque una situación dependiendo de la edad como en el caso de los más grandes, quienes están en el jardín y suelen usar más el afrontamiento disfuncional a través de la violencia tanto verbal como física, en el que es más frecuente en los niños que las niñas; todo lo opuesto ocurre con los niños más pequeños, quienes son más emocionales. Dichos resultados contribuyen a la presente investigación debido a que se presentan diferentes tipos de afrontamiento independientemente de la edad, desde la perspectiva percibida por ellos mismos, sus padres y maestros, entendiéndose así que a los mayores les cuesta aún disminuir el estrés o buscar una solución, por lo que lo expresan a través de los golpes, y los menores, al estar en el proceso de desapego y regulación emocional, demuestran su afrontamiento manifestando y/o exteriorizando lo que sienten.

Por otro lado, según Monjarás, Lucio, Romero y Durán (2021), en su artículo presentaron el *Afrontamiento y estrés en preescolares: el papel de la edad y el género,* una metodología hipotético-deductiva de enfoque cuantitativo y corte transversal, seguido de tipo correlacional de dos variables con una muestra no probabilística de 115 preescolares mexicanos de 4 y 5 años, a los cuales se les aplicó una escala de estrés cotidiano y una escala de afrontamiento como instrumento. Las conclusiones dieron a conocer que el estrés cotidiano influye de igual manera a los infantes de 4 y 5 años sin importar la edad; acorde al sexo, en el caso de los niños usan más el afrontamiento de tipo disfuncional ya que usualmente se les permite más conductas disruptivas, caso contrario que no sucede con las niñas y los de 4 años más el emocional, disfuncional y evitativo.

Esta investigación en infantes de la misma edad del presente estudio, contribuye de manera significativa al conocer los resultados en el contexto mexicano, que como país que tiene algunas semejanzas en cuanto a la cultura y diversidad, en donde se ha encontrado que los niños son los que presentan comportamientos agresivos, proveniente del estilo de crianza que usualmente presentan las familias con hijos varones, ya que a ellos se les permite "defenderse" como tipo de afrontamiento disfuncional a través de los gritos, el arranchar los objetos, golpear, etc., y se aceptan dichas conductas como normales, propias de su género, a diferencia de las niñas, quienes no se les ve adecuado comportarse de esa manera pero por estudios se ha dado a conocer que usualmente usan el afrontamiento funcional al presentar un desarrollo y evolución antes que los niños. Otro dato útil para el estudio es que los de 5 años son más autónomos en comparación de los de 4, en donde se comprobó que estos últimos suelen usar los otros tres tipos de afrontamiento a excepción del funcional o un nivel muy bajo de este. Por ende, todo ello permite saber que como el estudio es reciente durante la pandemia, se puede concluir que en la actualidad todos esos rezagos de la escasa interacción o inadecuada socialización ha de haber afectado los cambios.

Desde el punto de vista de Muratori et al. (2018), en su estudio titulado *Universal Coping Power for pre-schoolers: Effects on children's behavioral difficulties and pre-academic skills*, tiene como objetivo precisar si la versión adaptada para niños preescolares del programa CPU podría disminuir los problemas conductuales tanto en casa como en la escuela y así aumentar el nivel de desarrollo cognitivo de habilidades pre-académicas en los infantes. Esta investigación es de tipo aplicada, la cual cuenta con una muestra de 102 niños italianos de 5 años de seis aulas de educación infantil en la ciudad de Rovigo. Los instrumentos aplicados fueron cuestionarios en la versión italiana para los padres de familia y docentes de las aulas,

para evaluar Fortalezas y Dificultades de los comportamientos emocionales e hiperactivos, conductuales de los niños (SDQ); así como también otro para la Identificación Temprana de Discapacidades de Aprendizaje (IPDA), investigando las habilidades académicas de los alumnos. Las conclusiones arribaron a mencionar que los docentes y padres notaron una disminución relevante de los problemas de conducta en el contexto escolar y doméstico, al igual que se calificó una mejora significativa en las habilidades de comunicación y matemática. Con relación a las emociones, se señala una reducción en los problemas emocionales acorde a lo indicado por sus progenitores; por otro lado, durante el desarrollo de las clases del programa, se notó menor hiperactividad según lo descrito por los profesores, lo cual conlleva a una mejor relación interpersonal entre pares y en el hogar. Se añade también como resultado que el programa generó un aumento del nivel de habilidades pre académicas posterior a las intervenciones.

La investigación aplicada, muestra los resultados posteriores a la aplicación del programa CPU adaptado para niños de educación inicial con el apoyo de los padres y los maestros, el cual sirvió para conocer los cambios relevantes para bien en cuanto a los comportamientos inadecuados dentro de la escuela y en casa. Se notó un aumento también el nivel cognitivo de dos áreas. De igual manera, el afrontamiento emocional se hace presente, pero en menor nivel, caso contrario con el funcional, ya que mediante el transcurso programa, se notó una mejora de la socialización en ambos contextos, notándose que demuestran resolución de problemas, autonomía o saben buscar apoyo cuando lo requieren. Todo ello aporta al presente estudio ya que se perciben cambios luego de las intervenciones para ver las diferencias de los tipos de afrontamiento antes evidenciados y las actuales, no solo en su conducta sino también lo académico.

En este sentido, Tlalpachícatl y Lucio (2019), en su estudio titulado *Relación entre Afrontamiento y Problemas Externalizados e Internalizados en hermanos de niños con Autismo,* desarrollan bajo una metodología hipotética deductiva de tipo cuantitativa, correlacional de corte transversal. La población empleada es un total de 23 participantes entre niños y niñas de 8 a 12 años a los cuales se les aplicó una ficha sociodemográfica con escala infantil de afrontamiento y un cuestionario para analizar los problemas internalizados y externalizados como instrumento de medición de las variables. Los resultados encontrados arrojan que el afrontamiento de tipo disfuncional es el que más suelen usar los hermanos de niños que padecen el trastorno de espectro autismo, además de corroborar una estrecha correlación positiva entre los que poseen el de tipo disfuncional con los problemas externos e

internos, y los que poseen el afrontamiento centrado en la emoción y evitativo, con problemas internalizados.

Los investigadores corroboran que los niños de primaria que son hermanos de niños con autismo presentan más afrontamiento disfuncional, a causa de los problemas internos y externos que acontecen en su día a día. Por otro lado, los que presentaban problemas internos, lo demuestran en su mayoría a través del afrontamiento emocional y evitativo para intentar manejar lo que perciben. Consecuentemente, dichos resultados evidencian que las vivencias de los niños influyen significativamente dependiendo de su entorno más cercano como lo son su familia y la escuela, para el presente estudio de tipos de afrontamiento educativo en niños de 5 años, se puede realizar una comparación ya que tanto para los de primaria como los de inicial, se evidencia los otros tipos de afrontamiento más no el funcional, debido a que aún les cuesta manejar una situación estresante.

Mina (2021) en su trabajo de grado titulado *Empatía y Estilos de Afrontamiento en niños de 8 a 12 años*, tiene un diseño no experimental de alcance correlacional por sus dos variables estudiadas. El muestreo empleado es no probabilístico que consta de 269 participantes, siendo niños de primaria de diversos colegios privados del distrito del Callao. Para evaluarlos, se utilizaron escalas como instrumento, entre ellas, fichas de datos sociodemográficos, escalas de empatía para niños y adolescentes, y la de afrontamiento para niños. La conclusión alcanzada determina que sí existe una relación positiva entre las variables en cuestión, específicamente entre la empatía y el tipo de afrontamiento de búsqueda de soluciones y comunicar el problema a los demás, caso contrario, una relación negativa se presenta entre la empatía y el afrontamiento de manifestado a través de agresiones.

El estudio de la provincia del Callao manifiesta que los niños de primaria suelen usar el afrontamiento funcional propio de la relación con la empatía evaluada en la investigación, demostrándose que buscan disminuir el nivel de estrés a través de la resolución de problemas o pidiendo ayuda a los demás y consecuentemente, un nulo afrontamiento disfuncional con relación a la empatía que poseen los niños. Por ende, todo ello permite conocer que cuando se perciben valores, usualmente ya interiorizados en los niños mayores, va aumentando el manejo de las situaciones y evitando incurrir en la violencia independientemente de lo que se vivencie.

Como señala Melgar (2019), en su artículo denominado *Estrés cotidiano infantil y estrategias de afrontamiento en estudiantes del nivel primario de Chiclayo,* utiliza un diseño de tipo no experimental, de corte transversal y tipo correlacional, en donde la muestra fue no

probabilística conformada por 121 participantes entre estudiantes de primaria desde 9 a 12 años de edad. El estudio empleó un instrumento de tipo prueba o inventario de estrés cotidiano infantil y la escala de afrontamiento para niños. Los resultados obtenidos comprueban que hay una relación existente entre el estrés cotidiano infantil y las estrategias de afrontamiento, entre los cuales los niños optan por una solución activa dentro del afrontamiento productivo, y reservarse el problema como evitación cognitiva.

La investigación al norte del país en infantes de primaria da a conocer que la causa estresante influye en el tipo de afrontamiento que opten por utilizar los niños, en donde se nota que en su mayoría incurren en el de tipo funcional para intentar solucionar el problema y también en cierto porcentaje el de guardarse lo que sienten y experimentan para evitar la situación. Por lo tanto, se observa que cada que aumenta la edad, se percibe una disminución del afrontamiento emocional y disfuncional a comparación de los niños de 5 años.

Desde el punto de vista de Cruz y Escobedo (2021), en su trabajo de grado llamado *Estrés infantil y estrategias de afrontamiento durante la Covid-19 en estudiantes violentados de primaria de las Instituciones Adventistas de Trujillo*, se muestra una investigación de tipo aplicada no experimental, contando con instrumentos para medir las variables mencionadas, los cuales fueron el inventario de estrés cotidiano y la escala de afrontamiento para niños con una muestra censal de 250 alumnos que hayan padecido de algún tipo de violencia de 9 a 12 años de 4to, 5to y 6to grado de primaria. En donde se arriba a la conclusión de que hay una relación positiva de nivel medio entre las dos variables en cuestión. También se percibió que hay una estrecha relación entre la dimensión de problemas de salud y psicosomáticos y el afrontamiento de tipo improductivo de nivel medio. De forma similar, la dimensión de estrés académico y el afrontamiento improductivo nuevamente con relación positiva, la de ámbito familiar e improductivo también. Cabe resaltar que no se encontró relación alguna entre la dimensión de estrés infantil y la dimensión de afrontamiento centrado en el problema.

En los últimos tres grados de primaria, se encontró que el afrontamiento improductivo se presenta en los que tienen dificultades de salud tanto físicas como mentales, también se manifiesta debido al estrés que experimentan, tanto en casa como en la escuela; sin embargo, el afrontamiento centrado en el problema no se evidencia. Los hallazgos contribuyen a la presente investigación debido a que al igual que los niños de inicial, también suelen enfocarse más en lo improductivo para actuar frente al estresor, más no a buscar solucionar el problema.

Como afirma Salazar (2020) en su investigación titulada *Estilos de afrontamiento y socialización en adolescentes de una institución educativa en el Callao*, presenta un diseño de tipo correlacional transversal prospectivo, el cual consta con un total de 138 adolescentes entre 12 y 18 años obtenidos de un muestreo no probabilístico, al cual se le aplicó un instrumento tipo cuestionario COPE-28 con una escala de afrontamiento para adolescentes de versión española. Los hallazgos encontrados fueron que sí existe una relación entre la socialización y los tipos de afrontamiento activo y pasivo. No obstante, no se encontró una relación entre el de tipo evitativo y la socialización. Además, se encontró que, en las dimensiones de la socialización y los estilos de afrontamiento, se nota que el evitativo presenta la relación negativa con el autocontrol para entablar o mantener relaciones sociales, empero una positiva con la ansiedad o aislamiento social. El estilo activo guarda una relación positiva con la variable de consideración con los demás y el liderazgo; y el de estilo pasivo con las dimensiones de consideración con los demás, ansiedad social y liderazgo.

Este estudio hecho en adolescentes aporta a la investigación de modo que se muestra que ellos optan por evitar una situación estresante al socializar entre pares, alejándose, debido a que les genera ansiedad propia del afrontamiento pasivo. Mientras que los del tipo activo, están en constante interacción y guían al grupo. Lo encontrado es relevante para hacer la diferencia entre los adolescentes y los preescolares al evidenciarse que los primeros no incurren en lo emocional sino más bien en no hacer algo porque evitan la situación y los que sí la afrontan, buscan liderar a los demás, siendo autónomos. Caso contrario con los de la primera infancia, quienes demuestran el afrontamiento emocional y disfuncional al aún no saber cómo disminuir el elemento estresor.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 Afrontamiento educativo

El afrontamiento relacionado a investigaciones en infantes demuestra que se considera a la acción que realiza una persona para hacer cara a situaciones comprometedoras de su vida cotidiana, en donde intervienen pensamientos, sentimientos y comportamientos, en donde se evidencian procesos de adaptación propios de la edad para identificar, manejar y aprender de los retos enfrentados. Sus dimensiones se desglosan en cuatro, el afrontamiento centrado en la emoción negativa y cómo ésta se exterioriza, el afrontamiento funcional o constructivo para buscar una solución, el afrontamiento evitativo para huir del estrés o una alternativa placentera

y el afrontamiento disfuncional como respuesta desadaptativa agresiva (Zimmer y Skinner, 2016; Lucio, Durán y Godínez, 2016; Lucio y Monjarás, 2020). De manera similar, la definición más frecuente empleada en investigaciones con infantes de dicho concepto es la que lo considera como una respuesta variada, alternativa y adaptativa al estrés, siendo un esfuerzo cognitivo y conductual dinámico que se desarrolla para manejar la situación frente a los estímulos externos y/o internos percibidos como demandantes o excedentes a los recursos con los que cuenta el individuo. (Lazarus y Folkaman, 1986; Durán, Lucio, Romero y Ruiz, 2017). Además, haciéndose una distinción entre el afrontamiento positivo y negativo, los cuales se basan en la búsqueda de una solución activa frente al problema, diferente a lo que sucede cuando las estrategias se centran en la emoción, huye o niega lo que experimenta, ya que no son tan efectivas teniendo efectos secundarios a nivel intra e interpersonal (Tugade, Fredrickson y Barrett, 2004; Botero y Páez, 2013).

Contextualizado en el ámbito educativo, los estudiantes usan habilidades para actuar o superar las dificultades académicas o personales que se puedan presentar en el proceso de aprendizaje, mediante recursos que opte por emplear cada niño frente a las demandas de su formación escolar. Dichas estrategias cognitivas-conductuales se enfocan en gestionar el estrés de las situaciones cotidianas tanto internas como externas de los estímulos del entorno educativo. El individuo escogerá el tipo de afrontamiento acorde a lo que perciba según los recursos con los que cuente para responder frente a ello, obteniendo, analizando y organizando la información que reciba al interactuar y desenvolverse con el medio para planificar, resolver problemas, recurrir a otros en búsqueda de apoyo, reaccionar emocionalmente, inclusive usar conductas negativas y/o evadir el momento (Aguado, 2005; Massone y Gonzáles, 2007; Gaeta y Martín, 2009).

Entonces se entiende que el afrontamiento infantil situado en el sector educativo trata de manifestar las conductas de los estudiantes al evaluar la situación que le genera estrés académico en su interacción con el medio dentro y fuera del aula, en donde cada niño procesa lo que percibe y decide qué hacer al respecto para responder o buscar disminuir la sensación retadora. Lo puede expresar de diversas maneras, entre las cuales se conoce que los niños en su mayoría al estar en un proceso de desarrollo de regulación emocional, por lo que las emociones negativas salen a relucir poniéndose a llorar, enojándose o expresando el temor que sienten. Entre otras evidencias, los niños también afrontan las situaciones del aula mediante lo funcional para buscar una solución ya sea por sí mismos o recurriendo a alguien más como pueden ser sus propios compañeros, maestra o auxiliar. No obstante, otra manera en que los

niños intentan disminuir el estrés es evitando lo que ellos consideran un problema, sin afrontarlo, como cuando les piden que participe, buscan elementos distractores o simplemente optan por separarse o alejarse de los demás; además, otros afrontan la situación buscando defenderse usando la violencia afectando a los demás o a sí mismo.

2.3.1.1 Afrontamiento educativo emocional

Enfocado en la emoción que pueda expresar el individuo, se destaca el miedo, llanto o tristeza que se usa como estrategia de afrontamiento frente a alguna situación que causa estrés (Lucio et al., 2016; Lucio, Romero y Durán, 2016). La dimensión de inhibición emocional negativa se manifiesta mediante la tristeza y el miedo, consideradas también como una conducta predictiva de retraimiento; además, las investigaciones en infantes acerca de su temperamento en la etapa escolar, demuestra que la negatividad de sus emociones involucra la frustración e irritabilidad, mezcladas con miedo, el enojo y la tristeza, en donde algunos estudios la dividen en dos subgrupos como miedo o ansiedad y frustración o irritabilidad (Eisenberg et al, 2002; Rothbart y Bates, 1998; Blair, Denhamb, Kochanoffc y Whipple, 2004). Se comprende entonces que esta dimensión resalta la negatividad emocional que los niños experimentan cuando se presenta algún evento que sienten los afecta, en donde optan por afrontarlo exteriorizando lo que vivencian; se ha observado que a los 5 años, están en un proceso de cambios constantes y maduración pasando de una etapa escolar a otra mucho más compleja, en donde por algún hecho en donde el motivo involucre la susceptibilidad o sensibilidad de los niños, se va a evidenciar parcial o completamente para demostrar la emoción que experimentan y así intentan aliviarse; para ilustrar ello, usualmente los escenarios como golpes, discusiones, altercados o accidente, entre otros provoca que las emociones negativas salgan a flote. La primera dimensión se consideran dos indicadores, los cuales son: expresa la emoción negativa verbal y corporalmente.

2.3.1.2 Afrontamiento educativo funcional

Esta dimensión implica adentrarse al problema para buscar o construir una solución, adaptarse a la situación comprometedora mediante la resolución de problemas, autonomía o buscando apoyo (Lucio et al., 2016, citados en Lucio, Romero y Durán, 2016). Llamado también afrontamiento positivo relacionado con el bienestar personal o satisfacción para sentirse competente social, físico y mentalmente. Se destaca el optimismo y humor como alternativas para afrontar situaciones dificultosas que implican un proceso y conjunto de

habilidades sociales y psicológicas como la tolerancia, la creatividad, aprobación social, deseo por tener todo bajo control y comunicarse (Omar et al., 2011; Botero y Páez, 2013). Este segundo tipo de afrontamiento educativo conlleva a que el niño y niña intente resolver la situación que siente como amenazante o retadora, trata de buscar soporte en los demás, teniendo como ejemplo cuando quiere usar algún material y no puede abrirlo, cuando quiere usar un juego y quiere que lo balanceen o no entiende qué hacer y pregunta a la maestra, auxiliar u otros niños, los infantes al estar en constante maduración y crecimiento, irán desarrollando mayor autonomía y querrán darle solución o afrontarlo por ellos mismos. Los indicadores de esta dimensión se consideran como que es autónomo, resuelve problemas y busca apoyo.

2.3.1.3 Afrontamiento educativo evitativo

Se consideran actividades que el individuo realiza para escapar de un momento de estrés, en donde se busca huir, distraerse, negar o recurrir a buscar una opción que genere placer para evitar afrontar la situación (Lucio et al., 2016, citados en Lucio, Romero y Durán, 2016). Otros estudios señalan que la evitación guarda relación con la calidad de vida y la carga que se atraviese, destacándose una menor calidad de vida (Rodríguez et al., 2017; Etcheverry y Barros, 2022). Esquivar o rehusarse a afrontar la situación estresante del entorno escolar es otra manera en que los infantes abordan un evento para liberarse de ese estrés, en donde usualmente prefieren no realizar o continuar con una actividad, optan por otras, cambian constantemente su foco de atención para no sentirse comprometidos. La tercera dimensión consta de los indicadores: evade situaciones y se distrae con el entorno.

2.3.1.4 Afrontamiento educativo disfuncional

En esta dimensión se manifiesta con comportamientos agresivos como reacción frente a un momento de estrés, se representa a través del enojo, los gritos, autoagresión, el aislamiento o físicamente al lanzar objetos, inclusive pegar a los demás (Lucio et al., 2016, citados en Lucio, Romero y Durán, 2016). Otras investigaciones resaltan a la estrategia disfuncional como no efectiva y perjudicial, debido a que poseen menor apoyo social afectivo y asociados a su vez con la depresión y/o ansiedad (Li et al., 2011; Etcheverry y Barros, 2022). Se infiere que las conductas violentas de los niños se manifiestan por medio de lo verbal, pero en su mayoría con los golpes, tanto para los demás como inclusive hacia sí mismo, usualmente los motivos son durante el juego, al encontrarse en una etapa en donde están aprendiendo valores como compartir, la empatía, aún están desarrollando esas habilidades sociales para una mejor

interacción. La última dimensión abarca 3 indicadores, los cuales son: que agrede, se lastima a sí mismo y se aísla.

2.3.2 Estadío Preoperacional de Jean Piaget

La edad comprendida dentro de este periodo es desde los 2 hasta los 7 años, en donde conforme a los años los niños y las niñas comienzan a desarrollar la capacidad de pensar en objetos, escenarios, momentos e incluso personas no presentes. Empiezan a manifestarse a través de lenguaje verbal y no verbal, representando así la realidad percibida del medio que los rodea. En este estadio ya pueden participar de juegos de roles, simbólico, expresar sus ideas mediante el arte, dibujos, palabras para entablar el diálogo y números para contar objetos. Las habilidades que notó Piaget en los niños de esta etapa eran similares a las de años mayores, demostrándose así que contribuía a la estimulación del lenguaje, iniciación de conceptos numéricos, herramientas de pensamiento, entre otros aspectos (Myers, 2011; Araica y Bieberach, 2019).

Se deduce que conocer la fase en la que se encuentra el niño y la niña es de suma relevancia para el afrontamiento educativo que éstos suelan presentar debido a que brinda un panorama general de lo que a la edad de 5 años ya podrían haber desarrollado o están en algún proceso de maduración, esto permite saber qué tipo de actividades realizan de manera individual como grupal, las áreas en las que se está enfocadas sus habilidades según su contexto familiar y escolar. Por lo tanto, referido a los tipos de afrontamiento educativo, ya sería capaz de exteriorizar las emociones negativas propio del desarrollo del lenguaje, y la autorregulación emocional; también es capaz de realizar tareas de manera autónoma como solicitando ayuda, tratando de huir cuando nota que algo le genera incomodidad propia del pensamiento, o inclusive mediante los juegos y actividades cuando demuestra cierta competitividad al socializar con sus demás compañeros.

2.3.3 Resiliencia infantil

En un proceso constante en donde el adulto es el encargado de acompañar la formación de los niños, además de brindar los ambientes y estrategias necesarias para que los infantes desarrollen esta habilidad, involucrando así la educación a través del ejemplo de las cualidades del rol guía. La educación inicial son los espacios indicados para fomentar la potenciación de esta capacidad, debido a que allí los niños se expresan de manera libre y autónoma acorde a sus intereses y necesidades siendo capaz de saber sobrellevar y salir airoso de algún agente

estresante, se manifiestan las dificultades en cuanto al desarrollo de ciertas actividades designadas y las competencias requerida acorde a cada etapa evolutiva para consolidar sus aprendizajes basados en la realidad (Pino et al.; Linares, 2023). Este concepto aporta significativamente a la presente investigación sobre afrontamiento educativo de los niños para así hacer la precisión y diferencia entre ambos términos, evitando incurrir en la confusión. Ejemplificando ello, se consideraría a la resiliencia como una habilidad específicamente centrada en superar algo que generaba estrés, desafío o dificultad, siempre buscando liberar esa tensión; sin embargo, el afrontamiento se divide en tipos en donde los niños deciden qué cómo responder sin necesariamente intentar solucionar algo, sino tan solo disminuir esa sensación, ya sea para expresar el malestar, exteriorizar con comportamientos agresivos, buscar una solución o simplemente evitarlo.

2.3.4 Importancia del desarrollo madurativo de un infante de 5 años

El pasar de un nivel a otro más complejo conlleva al desarrollo, por lo que, para los niños y las niñas de la primera infancia, se destaca el tener autonomía, creatividad, capacidad para gestionar un conflicto y todos los procesos cognitivos implicados en la asimilación, adaptación y construcción del conocimiento. Siendo el desarrollo un proceso permanente en donde el individuo está en constante relación y desenvolvimiento en el entorno, el potencial madurativo conlleva a destacar la influencia social y ambiental a la vez que se involucra su aprendizaje y experiencia. Las áreas por señalar son las de psicomotriz, cognitiva, lenguaje y comunicación, la socioafectiva y las habilidades de autonomía (Soler, 2015; Prat y del Río, 2015; Aparcedo, 2017; Limachi, 2020). La maduración infantil va de la mano con los nuevos aprendizajes y desarrollo de habilidades, entre ellos el desarrollar las habilidades de afrontamiento educativo , ya que en ese contexto es el segundo hogar en donde el niño y la niña pasan más tiempo, interactuando con los demás pares, maestros, etc., en donde se forman y construyen conocimientos, dándoles mayor libertad de desenvolverse y solucionar conflictos, ya sea para tener más responsabilidades de repartir materiales, colocarse las prendas de vestir o mochila, jugar con los demás por turnos o reaccionar cuando algo no le agrada, evidenciándose mayor independencia, que a su vez estará siempre ligada a su entorno y vivencias.

Las habilidades psicomotrices tanto gruesas como finas hacen referencia a tener un manejo y representación del cuerpo, al desarrollar procesos de acción cuando se relaciona con el entorno y sus respectivos elementos, realizando movimientos o desplazándose. Además, el

desarrollo socio afectivo y la autonomía van ligados debido a que el infante va aprendiendo comportamientos, construyendo su aprendizaje, creando e interiorizando acuerdos y valores con relación a su contexto más cercano, la familia y la escuela, proveniente de su cultura y medio en el que se desempeña, la socialización del niño en esta edad permite desarrollar su autoestima, responsabilidades, autorregulación y rendimiento escolar. Las emociones se ven estrechamente involucradas, ya que conforme el niño vaya desarrollando su autonomía podrá saber cómo gestionar sus emociones, he aquí y rol de los padres de familia para brindarles confianza, asignar tareas acordes a sus capacidades y el establecimiento de rutinas (Cerdas, 2002; Lancuza, 2010; León 2000; Limachi, 2020). De igual manera, las áreas en las que se presentan la evolución del niño, contribuyen a conocer cómo se podría desenvolver acorde a sus capacidades y nivel al relacionarse con el medio, en donde se presentan situaciones de todo tipo, sobre todo acorde a lo educativo para presenciar el afrontamiento dentro del aula desde el nivel motor, emocional, socioafectivo como su autonomía, en donde la docente va distribuyendo roles en donde cada estudiante se enfrenta a algo fuera de su zona de confort para ver cómo este responde y actúa.

2.3.5 Características del lenguaje y cognitivas de los niños de 3 hasta 6 años

Los investigadores postulan que en esta fase se presentan transiciones y cambios en todo aspecto, sobre todo en cuanto a su desarrollo mental, al ir madurando su forma de pensar, el lenguaje, la resolución de problemas, y el razonar. En la primera infancia, los niños se van desenvolviendo de manera libre al interactuar con el medio y así tener una mayor comprensión de lo que le rodea. En esta etapa también se empiezan a manifestar la toma de decisiones, las preferencias y gustos a través de la duración de la atención por esas actividades que le generan agrado, interpretando así sus vivencias, compartiendo con los demás y acoplándose a los acuerdos, adquiriendo conocimientos y aprendiendo a la vez que estimula su inteligencia a través del juego. La evolución del lenguaje se da por pasos, un procedimiento en donde desde los 3 años empieza a ampliar su léxico y adquirir, usar palabras nuevas inclusive ya en 5 años, en otros contextos, explorando y buscando nuevo vocabulario, obteniendo un manejo aproximado de más de 1000 palabras que usualmente usa y otras que emplea sin conocer qué significa (Dorr, Gorosteguia y Bascuñan, 2008; Berger, 2007; Quiroz y Schrager, 1993; Méndez, 2006; Campo, 2009). El lenguaje y pensamiento van de la mano, y a la par está estrechamente ligado al afrontamiento educativo de los infantes, ya que es un proceso en el cual se ve involucrada la cognitividad y ejecución de comportamientos para responder frente a

algún hecho, permitiendo que el niño pueda procesar lo que percibe del entorno, al interpretar la realidad, decide qué hacer al respecto y así conforme va creciendo, ya a los 5 años podría presentar mayor ocurrencia en los diferentes tipos de afrontamiento, al razonar, e intentar solucionar un problema evitando reaccionar de manera negativa sino más bien llegando a negociar para crear acuerdos.

2.3.6 Conductas agresivas recurrentes en niños de 5 años

Posterior a una observación en la niñez temprana y las conductas frecuentes de los estudiantes, se enfocó en los comportamientos inadecuados, encontrando así los motivos clasificados en cuatro tipos: el primero se presenta cuando los niños buscan llamar la atención del medio, específicamente del docente o compañeros, en el aula, es recomendable que el maestro guarde la calma e ignorar lo sucedido hasta que modifique su conducta; el segundo es para ganar dominio o superioridad, en donde se busca competir con la autoridad del docente para obtener su poder y control del aula; el desquite o revancha es el tercer motivo, aquí el niño se sintió afectado emocionalmente y busca recobrar su imagen social haciendo daño a los demás estudiantes, para lo cual el maestro podría enfocarse en reforzar el autoestima y las habilidades que posea el niño; y por último, en donde el infante se siente incapaz, trata de converse a sí mismo y al resto de que no puede conseguir lo que se propone y opta por aislarse, el profesor podría involucrarlo en equipos para la enseñanza recíproca y así motivarlo a seguir (Moreno, 2006; Mauricio y Mena, 2021). El comportamiento de los niños dentro del aula o la misma institución educativa guarda una estrecha relación con su tipo de afrontamiento según la situación que se le presente, en donde en su mayoría al estar en una transición de nivel inicial a primaria, a la edad de 5 años, intentan luchar con ciertas conductas disruptivas ciertamente agresivas para ir alcanzando la regulación y maduración tanto emocional como biopsicosocial. No obstante, las evidencias comunes de que los infantes muestran cuando suelen optar por el afrontamiento de tipo disfuncional se originan para buscar la atención del público, desafiar a la docente, cuando quiere agredir con intención de devolver la sensación negativa que experimenta o cuando simplemente no reconoce sus capacidades, subestimándose a sí mismo a través de la frustración.

2.4 Definición de términos

Afrontamiento. Conjunto de ideas y ejecución de estas para gestionar situaciones complejas que sobrepasan las herramientas que posee el individuo, en donde intervienen

procesos cognitivos y conductuales para minimizar o controlar las demandas internas o externas (Stone y Cols, 1988, como se citó en Valverde, López, Ring, 2003)

Emoción. Modificación del ánimo fuerte y temporal, de agrado o desagrado del individuo que la vivencia y que a su vez se manifiesta de la mano de una alteración corporal (Real Academia Española, 2024).

Conducta disruptiva. Dentro del aula se considera al estudiante agresivo, que evade y no respeta los acuerdos, provoca conflictos, sobrepasa los límites e incomoda a sus demás compañeros, ese mal comportamiento que afecta el desempeño del docente para realizar su clase se suele ilustrar mediante los golpes, peleas, romper o tirar objetos, molestar, intimidar, desafiar, reírse de los demás, y buscar hacer su voluntad para un beneficio personal (García, 2008; Pelechanose, 1979; Gómez y Cuña, 2017).

Estrés cotidiano. Señala una relación entre el individuo y su entorno, en el que éste segundo es considerado amenazante o que no se cuenta con los suficientes recursos, poniendo en peligro el estado psicofísico del ser humano. Dicho estrés puede tener su origen en actividades de alto nivel de intriga, ansiedad, episodios de depresión, o cambios radicales del estilo de vida, algo en general que le genere angustia (Lazarus y Folkman, 1984; Karam, Parra, Urrego y Castillo, 2019).

III. Hipótesis y variables

3.1 Hipótesis

3.1.1 General

La dimensión predominante del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es disfuncional.

3.1.2 Específicas

El indicador predominante dentro de emocional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es expresa la emoción negativa corporalmente.

El indicador predominante dentro de funcional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es busca apoyo.

El indicador predominante dentro de evitativo del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es evade situaciones.

El indicador predominante dentro de disfuncional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es agrede.

3.2 Variables

Definición conceptual

El afrontamiento relacionado a investigaciones en infantes demuestra que se considera a la acción que realiza una persona para hacer cara frente a situaciones comprometedoras de su vida cotidiana, en donde intervienen pensamientos, sentimientos y comportamientos, y a su vez, se evidencian procesos de adaptación propios de la edad para identificar, manejar y aprender de los retos enfrentados. Sus dimensiones se desglosan en cuatro, el afrontamiento centrado en la emoción negativa y cómo ésta se exterioriza, el afrontamiento funcional o constructivo para buscar una solución, el afrontamiento evitativo para huir del estrés o una alternativa placentera y el afrontamiento disfuncional como respuesta desadaptativa agresiva

(Zimmer y Skinner, 2016; Lucio, Durán y Godínez, 2016, citados en Lucio y Monjarás, 2020). Contextualizado en el ámbito educativo, los estudiantes usan habilidades para actuar o superar las dificultades académicas o personales que se puedan presentar en el proceso de aprendizaje, mediante recursos que opte por emplear cada niño frente a las demandas de su formación escolar. Dichas estrategias cognitivas-conductuales se enfocan en gestionar el estrés de las situaciones cotidianas tanto internas como externas de los estímulos del entorno educativo. El individuo escogerá el tipo de afrontamiento acorde a lo que perciba según los recursos con los que cuente para responder frente a ello, obteniendo, analizando y organizando la información que reciba al interactuar y desenvolverse con el medio para planificar, resolver problemas, recurrir a otros en búsqueda de apoyo, reaccionar emocionalmente, inclusive usar conductas negativas y/o evadir el momento (Aguado, 2005; Massone y Gonzáles, 2007; Gaeta y Martín, 2009).

Definición operacional

La variable el afrontamiento consta de 4 dimensiones, la primera dimensión es emocional, la cual comprende 2 indicadores: expresa la emoción negativa verbalmente y expresa la emoción negativa corporalmente, y a su vez abarca 4 ítems. La segunda dimensión es funcional, que consta de 3 indicadores: es autónomo, resuelve problemas y busca apoyo, en el cual se muestran 17 ítems. La tercera dimensión es evitativo, presenta 2 indicadores: evade situaciones y se distrae con el entorno con 9 ítems en total. Por último, la cuarta dimensión, disfuncional que comprende 3 indicadores: agrede, se lastima a sí mismo y se aísla, en donde se encuentran 15 ítems, con una totalidad de 45 ítems en las 4 dimensiones.

Serán valorados en una escala ordinal con valores del 0 al 5, en donde 0 hace referencia a que no realiza la acción, 1, la realiza 1 vez, 2, dos veces, 3, tres veces, 4, cuatro veces, y 5, la realiza cinco o más veces. Además, los 3 niveles establecidos para el análisis descriptivo de los resultados son: no presenta, presenta parcialmente y sí presenta.

3.3 Operacionalización de la variable

Tabla 1

Matriz de operacionalización de variable para medir el afrontamiento educativo

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Subindicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel y Rango
Afrontamiento educativo	El afrontamiento relacionado a investigaciones en infantes demuestra que se considera a la acción que realiza una persona para hacer cara frente a situaciones comprometedoras o que le generan estrés en su vida cotidiana, en donde intervienen pensamientos, sentimientos y comportamientos, y a su vez, se evidencian procesos de adaptación propios de la edad para identificar, manejar y aprender de los retos enfrentados por medio de las acciones o respuestas que emplean al vivenciarlo tales como, centrado en la emoción negativa y cómo ésta se exterioriza, el afrontamiento funcional o constructivo para buscar una solución, el afrontamiento evitativo para huir del estrés o una alternativa placentera y el afrontamiento disfuncional como respuesta desadaptativa agresiva (Zimmer y Skinner, 2016; Lucio, Durán y Godínez, 2016, citados en Lucio y Monjarás, 2020).	El afrontamiento educativo en los niños hace referencia a las reacciones que analiza y ejecuta el infante al abordar una situación de su vida escolar cotidiana para lo cual se expresa mediante recursos en donde intervienen tanto lo cognitivo como lo conductual al verse implícito un pensamiento previo y/o un comportamiento, la cual comprende cuatro dimensiones en donde los estudiantes optan por respuestas tanto emocional, funcional,	**EMOCIONAL**	Expresa la emoción negativa verbalmente Expresa la emoción negativa corporalmente	Menciona la emoción negativa que experimenta Expresa la emoción negativa que experimenta a través de sonidos Expresa la emoción negativa que experimenta a través de su rostro. Expresa la emoción negativa que experimenta a través de su cuerpo.	1,2,3,4	0: No lo hace 1: Lo hace 1 vez 2: Lo hace 2 veces 3: Lo hace 3 veces 4: Lo hace 4 veces 5: Lo hace 5 o más veces	No presenta Presenta parcialmente Sí presenta
			FUNCIONAL	Es autónomo Resuelve problemas Busca apoyo	Busca materiales Coloca objetos en el lugar correspondiente. Se pone y/o retira sus pertenencias. Sugiere soluciones Llega a un acuerdo Pide ayuda para usar algo.	5,6,7,8,9, 10,11,12, 13,14,15, 16,17,18, 19,20,21	0: No lo hace 1: Lo hace 1 vez 2: Lo hace 2 veces 3: Lo hace 3 veces 4: Lo hace 4 veces 5: Lo hace 5 o más veces	

	Contextualizado en el ámbito educativo, los estudiantes usan habilidades para actuar o superar las dificultades académicas o personales que se puedan presentar en el proceso de aprendizaje, mediante recursos que opte por emplear cada niño frente a las demandas de su formación escolar. Dichas estrategias cognitivas-conductuales se enfocan en gestionar el estrés de las situaciones cotidianas tanto internas como externas de los estímulos del entorno educativo. El individuo escogerá el tipo de afrontamiento acorde a lo que perciba según los recursos con los que cuente para responder frente a ello, obteniendo, analizando y organizando la información que reciba al interactuar y desenvolverse con el medio para planificar, resolver problemas, recurrir a otros en búsqueda de apoyo, reaccionar emocionalmente, inclusive usar conductas negativas y/o evadir el momento (Aguado, 2005; Massone y Gonzáles, 2007; Gaeta y Martín, 2009).	evitativo como disfuncional.			Pide ayuda para ponerse y/o retirarse sus pertenencias.			
			EVITATIVO	Evade situaciones Se distrae con el entorno	Evade tareas Evade personas Se distrae con el entorno expresándolo oralmente. Se distrae con el entorno cambiando la acción u objeto por otro.	22.23.24. 25.26.27. 28.29.30	0: No lo hace 1: Lo hace 1 vez 2: Lo hace 2 veces 3: Lo hace 3 veces 4: Lo hace 4 veces 5: Lo hace 5 o más veces	
			DISFUNCIONAL	Agrede Se lastima a sí mismo/a Se aísla	Agrede físicamente usando su cuerpo. Agrede físicamente a través de objetos. Agrede verbalmente Se lastima a sí mismo al experimentar frustración. Prefiere pasar tiempo a solas. Evita la interacción social.	31,32,33, 34,35,36, 37,38,39, 40,41,42, 43,44 y 45	0: No lo hace 1: Lo hace 1 vez 2: Lo hace 2 veces 3: Lo hace 3 veces 4: Lo hace 4 veces 5: Lo hace 5 o más veces	

Fuente: Escala Infantil de Afrontamiento educativo (EIA) adaptada y modificada

IV. Materiales y métodos

El paradigma empleado es Positivista, también llamado cuantitativo, racionalista, científico tecnológico y empírico analítico, el cual ha sido vinculado a las ciencias, inclusive a las sociales, dando cabida a ser la base crucial para todas las investigaciones haciendo uso del método científico, ya que acorde a los expertos, este permite garantizar y certificar la verdad como fuente de razonamiento mediante la lógica deductiva o inductiva. Asimismo, este paradigma se fundamenta en la matemática, entre sus modelos para brindar recursos que conlleven a organizar, asociar y analizar la información recolectada y datos del estudio. Desde esta perspectiva, se considera la realidad como objetiva, independientemente de la relación que tenga el sujeto con el objeto, ya que el investigador trata el objeto con imparcialidad y neutralidad para centrarse en las causas de los acontecimientos sociales, identificando y midiendo las variables implicadas. Por ende, este se aborda a la investigación con una validez y confiabilidad de los instrumentos, debido a su secuencia sistemática, primero ubicando y planteando el problema, revisando las fuentes, teorías y literatura para luego formular las hipótesis respectivas, en donde posterior a la recolección, se analizan los resultados hallados a través de la estadística que sustenta el método hipotético-deductivo e inductivo, ya sea de manera descriptiva o inferencial (Berardí, 2015; Finol y Vera, 2020).

El estudio avalado por el paradigma positivista explica el comportamiento de la variable del afrontamiento educativo, mediante los resultados encontrados, al pretender demostrar, describir y dar a entender la predominancia de las dimensiones emocional, funcional, evitativo y disfuncional e indicadores respectivos. Además, verifica y contrasta la literatura a partir de la postura teórica en la construcción de los instrumentos de evaluación que fueron utilizados en la muestra de estudios, los niños de 5 años, en donde se siguieron los pasos del método científico para deducir lo planteado en la formulación del problema e hipótesis, permitiendo así organizar la información reunida luego de la recolección para analizar estadísticamente y describir los hallazgos.

Bajo esa perspectiva, el enfoque es Cuantitativo tiene como característica ser secuencial, desde una mirada objetiva de la realidad considerándola como natural y social, en donde no se deja influenciar por los agentes sociales, es independiente, también se considera dentro de este enfoque a las leyes, regidas bajo la investigación científica para describir,

explicar, inferir, predecir y manejar los hechos, problemas, escenarios y/o fenómenos en cuestión, en donde se considera aplicar el método hipotético deductivo para partir de un postulado general y así arribar a lo más particular contrastando lo formulado al principio, y así generalizar los resultados encontrados (Capocasale, 2015; Finol y Vera, 2020). El enfoque permite cuantificar los resultados teniendo como base las leyes y fenómenos sociales existentes con relación al afrontamiento educativo de los niños de 5 años, sin intentar interferir en ellos, sino más bien observarlos desde la objetividad para predecir a través de las hipótesis, las causas de los problemas formulados previamente tanto generales como específicos.

4.1 Área de estudio

Tipo de investigación Básica

La presente investigación se clasifica como de tipo básica, haciendo referencia a que desde sus inicios con el origen del hombre en la tierra, parte de la curiosidad surgida por conocer científicamente los fenómenos, sociedad, pensamiento y naturaleza, arribando también a la filosofía, el amor a la sabiduría y los primeros científicos, para encontrar las teorías que avalan el estudio, es una investigación pura y formal que mediante principios y leyes como la observación y el razonamiento como la metodología lógica a seguir para obtener conocimiento innovador que contribuye a la ciencia, en los cuáles tenemos a los de tipo explicativo, descriptivo y exploratorio, la finalidad a su vez es contribuir a la investigación aplicada o tecnológica para que partiendo de las fuentes, puedan contrastar con la realidad y aplicarlo (Esteban, 2018).

El estudio es puro puesto que parte del constructo conceptual del afrontamiento educativo, tomando en cuenta la teoría y enfoques educativo cognitivista y transaccional del estrés y procesos cognitivos relacionada a la variable investigada. Asimismo, cuenta con sustento formal y metodológico a través de la observación y verificación de hipótesis para describir y explicar los comportamientos encontrados y sus predominancias con respecto a la realidad encontrada en las aulas, buscando dar un aporte bibliográfico y teórico para otros tipos de investigación.

Nivel de investigación Explicativo

El nivel señalado es explicativo, siendo el más completo y riguroso de emplear de la investigación de tipo básica, debido a que las investigaciones tienen como propósito darle una

interpretación al problema encontrado, comprender las causas de dichos motivos sociales o físicos. Su estructura es dinámica y suele existir un manejo de la variable constantemente. La complejidad del estudio se sitúa en la verificación de la hipótesis, el averiguar y encontrar nuevas leyes o micro teorías que guarden relación con las dimensiones halladas dentro de los procesos naturales o sociales (Esteban, 2018). El presente estudio cuenta con un alcance o nivel explicativo para encontrar la relación de causa - efecto entre la variable y las hipótesis planteadas acorde a sus dimensiones e indicadores para observar y medir el problema, hallando el motivo que lo está generando, también se acompaña con las teorías y procesos de los niños de 5 años que están en constante maduración.

4.2 Diseño de investigación

No experimental

El presente trabajo de investigación posee un diseño no experimental fundamentado en que el investigador netamente se centra en observar las características o acontecimientos del objeto de estudio sin necesidad de operar o intervenir en los factores hallados de la variable para evitar afectar al grupo estudiado, se suelen clasificar como transversal y longitudinal (Álvarez, 2020). El estudio consideró evaluar el afrontamiento educativo de los niños de 5 años acorde a su contexto escolar cotidiano, en donde ingresó al aula para observar sus comportamientos sin alterar los hechos naturales o situaciones suscitadas, dejando libertad para que actúen o respondan ante cualquier evento como ellos prefieran hacerlo.

Corte Transversal

El corte que representa el estudio es de tipo transversal ya que, depende de la extensión del tiempo en donde se realiza un monitoreo del fenómeno en un solo momento y tiempo determinado, considerando al estudio para describirlo y analizarlo, por lo cual mediante la observación para una medición simultánea sin intervención alguna de la variable en cada individuo del grupo estudiado (Mendivelso y Rodríguez, 2018). La investigación se realizó en una determinada instancia sin seguimiento alguno de cambios, sino más bien para evaluar el mismo comportamiento de la muestra en fechas consecutivas de un mismo periodo e intervalo de tiempo observando y registrando la cantidad de veces que realiza la acción durante la jornada completa de clases en todos los momentos desde el ingreso hasta la salida de los niños y las niñas de la institución educativa inicial.

Subtipo de diseño Descriptivo - Explicativo

Descriptivo - Explicativo es el subtipo de diseño de la presente investigación, en donde hace referencia al investigador y su interés de conocer a profundidad el problema. Primero observa el fenómeno, especifica sus características, propiedades y sienta las bases relevantes del mismo para determinar sus causas de los eventos. También se narra lo que se ve, existe, delimita las veces y explica cómo ocurren los hechos, clasificando la información de los casos en particular o las unidades de un mismo grupo de estudio. Se hace indispensable en un contexto cuantitativo, aplicar relaciones causales de predicción entre las variables mediante la formulación y comprobación de hipótesis para hallar los elementos de causa - efecto de los fenómenos (Ramos, 2020). Se busca ahondar e indagar en el problema con relación al afrontamiento educativo que se hace presente en las aulas de 5 años, exponiendo las características de cada comportamiento y así interpretar la relación de causa con el hecho. De igual manera, en el estudio se describe lo observado, contabilizando las veces en las que el individuo hace algo que manifieste algún tipo de afrontamiento en su contexto escolar de manera singular o al interactuar en grupo con sus demás compañeros.

Método Hipotético - Deductivo

El método de esta investigación es el hipotético - deductivo partiendo de la variedad de hipótesis formuladas para objetar o contradecir las mismas previamente planteadas, en donde se logra inferir conclusiones, las cuales se comparan con los hechos. Las predicciones realizadas al inicio del estudio se confrontan empíricamente para verificar si va acorde a la realidad, por lo cual se van modificando las hipótesis debido a los resultados obtenidos para una mejor explicación (Diéguez, 2020). La presente indagación conlleva a que el investigador encuentre el problema al interactuar con las aulas de 5 años y así formular las hipótesis causales de dicho fenómeno social, para posterior a la evaluación, contrastar lo expuesto y verificar si guarda relación con la predominancia supuestamente planteada o inferir los nuevos postulados luego de haberlo observado y analizado los resultados.

4.3 Población y muestra

Se considera y selecciona a la población o también llamado universo cuando los participantes poseen semejanzas en cuanto a sus características, abarcando a todos los elementos accesibles en una totalidad establecida por la investigadora acorde al estudio. La población considerada como conjunto, puede dividirse en dos: finito, que hace referencia a

cuando se conoce con exactitud a los sujetos que participarán de la evaluación; e infinita, cuando se cuenta con aproximado de la cantidad de individuos que integran la población, pero hace falta saber el dato exacto, suele pasar cuando la población está conformada por más de número exorbitante de seis cifras (Arias, 2012; Mejía, 2005; Arias y Covino, 2021). El presente estudio evaluó un total de 127 estudiantes de 5 años de 7 secciones divididos en dos turnos según las nóminas correspondientes.

La población son los estudiantes de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María del distrito de Cercado de Lima:

Tabla 2

Población de los estudiantes para aplicar el instrumento que mide el afrontamiento educativo

TURNO	AULAS	CANTIDAD DE NIÑOS SEGÚN LA NÓMINA	CANTIDAD DE NIÑOS FINAL POR MUESTRA NO PROBABILÍSTICA POR CONVENIENCIA
MAÑANA	**Azul**	24	20
	Verde	22	21
	Anaranjado	15	10
	Lila	16	14
TARDE	**Blanco**	17	15
	Verde	17	14
	Azul	16	13
TOTAL		127	107

La muestra no cuenta con un número específico de manera obligatoria, no obstante, es relevante establecer un límite según el problema y los objetivos de la investigación. Se define a esta como un subconjunto representativo del todo, en donde la información recogida será por medio de ésta; los tipos de muestra son dos, la probabilística como una parte de la población con la misma posibilidad de ser escogidos y la no probabilística que tiene como característica principal que puede ser elegida acorde a la similitud de sus aspectos y la intención del investigador según el estudio (Hernández y Mendoza, 2018; Behar, 2008; Arias y Covino, 2021). En el presente estudio se considera una muestra no probabilística de 107 estudiantes del turno mañana y tarde de las distintas aulas azules, verdes, anaranjado, lila y blanco; debido a que, por factores de estación, clima y de salud de los niños, hubo inasistencias, nuevos ingresos y/o retiros, por lo que no se logró evaluar a toda la población estimada.

La técnica para estudiar la muestra es el muestreo, en donde se examina a la población y se estima una aplicación a cierta cantidad por medio de un estadígrafo para obtener una cifra como cálculo estadístico y así tener un dato real de la cantidad de individuos que representa la población. Se usa cuando el número de participantes es grande, en base a criterios o juicios considerados por el investigador, pueden ser (Mejía, 2005; Arias y Covino, 2021). La muestra empleada o también llamado muestreo considera al tipo no probabilístico por conveniencia, ya que se encuentra disponible en el periodo de recolección de la investigación. Se selecciona a la muestra en cuestión debido a que son sencillas de recolectar, y a causa de que al principio no se abarcó a toda la población como representante (Salgado, 2019).

En la investigación sobre afrontamiento educativo se empleó el tipo de muestreo no probabilístico mencionado previamente, en los cuales se contó con la participación de los voluntarios presentes los días de la recolección en cada aula, según la asistencia y predisposición de cada niño y niña para obtener el mayor número de datos de cada uno; para lo cual se contabilizó un total de 107 sujetos de la población.

4.4 Procedimientos, Técnicas e instrumentos de recolección de información

Los procedimientos que se siguieron partieron desde la investigación y revisión sistemática de las teorías, antecedentes y fuentes bibliográficas para conocer el problema y contextualizarlo a la realidad observada; se procedió con la construcción del instrumento, el cual fue modificándose después de cada orientación de los expertos para su reconstrucción final. De igual manera, se redactó un oficio con firma de autoridades de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la asesora docente catedrática, para ser enviado vía correo virtual y presentado físicamente a la directora de la institución para que permita el ingreso y así realizar la recolección de los datos; de igual manera se conversó previamente vía WhatsApp con la intermediaria encargada del área y secretaria para poner en conocimiento a las tutoras de cada aula sobre el permiso sin intervención ni interferencias con la regularidad de sus actividades y así también solicitar la relación de estudiantes matriculados según la nómina. De manera presencial, se interactuó con las docentes de cada aula a modo de presentación y consideración para informar sobre la manera en la que se observará, registrará el recojo de la información y aplicación del instrumento, brindándole un cronograma con las fechas señaladas según el mes y día en el que se asistirá al aula durante toda la jornada, tanto de 8 a 12 del turno mañana como de 1 a 5 del turno tarde. Durante la recolección, se asistió a las instituciones desde el ingreso hasta la salida, estando dentro del aula para observar a todos

los niños, para ello, se solicitó a la maestra colocarles un número en el pecho con cinta e indeleble según su número de orden en la nómina para identificarlos y así registrar las acciones en el instrumento, se recogió información durante 3 a 4 días en cada aula, acompañando a los estudiantes en cada momento de la jornada, estando ubicada en un espacio determinado del aula o desplazándose por todo el espacio según lo acordado con la docente. Finalizada la recolección en cada aula, se brindaron palabras de agradecimiento a cada maestra, los niños, docente encargada del área, y directora por la cabida.

Técnica

La técnica empleada para la aplicación del instrumento por parte de la investigadora será la observación, la cual desempeña el rol crucial para identificar los elementos particulares de los hechos o contexto, así como también engloba la inspección mediante la vista y el resto de los sentidos en general, ya sea con o sin acompañamiento de indumentaria técnica, de los sujetos, objetos y momentos sucedidos de manera espontánea para sistematizar en base a los objetivos previamente establecidos (Arias, 2012, como se citó en Jiménez, 2020). La investigación utilizó la observación como técnica para tener una perspectiva más objetiva de la realidad, de los comportamientos que realizaban los niños de 5 años en su día a día acorde a cada evento que se les presentó, se recogió la información por medio de los sentidos para sistematizar posteriormente, en un transcurso de 4 horas por 3 y 4 días según el aula y cantidad de estudiantes.

Instrumento

El instrumento considerado consiste en fichas de observación para recolectar los datos, en donde el investigador busca medir y evaluar un objeto particular, obteniendo información de este, aplicable inclusive para analizar escenarios, medir elementos extrínsecos como intrínsecos, ya sean emociones o relacionado a las personas, redes sociales, indicadores, etc,. La población ya se establece previamente al igual que sus indicadores y criterios a evaluar. Asimismo, será evaluado mediante una escala ordinal de observación del 0 al 5, en donde se suscitan diversos escenarios y acontecimientos relevantes para medir la cantidad de veces que realiza la acción (Arias, 2020).

En el presente estudio se empleó una ficha de observación como instrumento en donde se cuenta con 45 ítems divididos por momentos: durante algún momento de la jornada, ingreso/salida, recreo, lonchera, juego libre en sectores/ludoteca, actividad de aprendizaje y

taller, en donde se fue registrando, marcando el número de veces en el que cada niño realizaba una acción para con lo recolectado, se sume la cantidad según la escala al finalizar con cada aula.

Validez

La validez del instrumento se basa en el grado en el que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir y éste ha de explicar el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés, demostrando dominio específico del contenido evidenciándose una valoración de opinión informada. La validez del contenido por juicio de expertos consiste en una evaluación solicitando una cierta cantidad de personas que posean un amplio bagaje de conocimientos en el tema o guarden relación con la variable estudiada, se busca que realice un juicio hacia un objeto, instrumento, material u otorgue una opinión concreta hacia lo construido por el investigador. En ciertos casos, se considera si éste cuenta con grados científicos, publicaciones, premios, reputación, disponibilidad e imparcialidad como cualidades más buscadas (Herrera et al., 2022).

El presente estudio cuenta con una validez de contenido en donde se fue mejorando el instrumento, la operacionalización de la variable y las dimensiones, al igual que los indicadores, gracias a la orientación y asesoría de los expertos, se fue reconstruyendo el instrumento final. En donde se eligieron expertos en el tema, el nivel y contexto educativo a la par de la psicología, para vincular ambos ámbitos, quienes fueron aportando con sus conocimientos y experiencia para saber identificar nuestras correcciones y así modificar y evaluar el contenido del instrumento. Se realizó una validación del instrumento a través del juicio de expertos como se describe a continuación:

Tabla 3
Resultados de la validación por juicio de Expertos del instrumento para medir el afrontamiento educativo

EXPERTO	GRADO	ESPECIALIDAD	OPINIÓN DE APLICABILIDAD
Esther Mariza Velarde Consoli	Doctora	Educación Primaria y Especialista en Problemas de Aprendizaje	Aplicable
Abel Rodriguez Taboada	Doctor	Psicólogo clínico	Aplicable
Alejandra Dulvina Romero Díaz	Doctora	Educación Inicial	Aplicable

Confiabilidad

La confiabilidad para la presente investigación es la de Alfa de Cronbach debido a que se considera como una fórmula general para estimar la fiabilidad de un instrumento en el que se encuentran los ítems, dando a conocer si es dicotómica o tiene más de dos valores, evaluando la consistencia interna de la matriz. De igual manera, se estudian las escalas de medición y sus componentes, en donde dicho procedimiento brinda información sobre los elementos particulares de la escala y sus interrelaciones (Herrera et al., 2022). La fiabilidad del estudio se basó primero a través de la información recogida de la prueba piloto con más de 20 niños y niñas de un aula de la institución educativa inicial ya mencionada, posterior a ello, se aplicó el programa SPSS para medirlo mediante el Alfa de Cronbach.

Tabla 4
Confiabilidad de los instrumentos

Variable	Alfa de Cronbach	N de elementos
Afrontamiento educativo	0.863	45

Fuente: Base de datos por medio de la prueba piloto

El instrumento presenta aceptable fiabilidad y coherencia interna.

Se ha obtenido esa confiabilidad a partir de los datos recolectados de la prueba piloto, en donde el valor obtenido demuestra una confiabilidad casi perfecta debido a que los valores están relacionados entre sí, demostrando su consistencia y fuerza de concordancia entre los ítems, en donde las personas comprenden su proceso.

4.5 Análisis estadístico

Se utilizó el software SPSS versión de número 26 para procesar los datos registrados; en donde primero, se obtuvo la confiabilidad del instrumento a través del Alfa de Cronbach debido a que la escala es de 0 a 5; luego, se utilizó los Baremos para convertir la escala de recolección a niveles de interpretación; tercero, se elaboraron los resultados descriptivos por medio de la estadística a través de niveles, frecuencias y porcentajes; cuarto, el cual se usó para la normalidad de los datos, el Kolmogorov Smirnov debido a que se cuenta con más de 50 participantes de muestra no probabilística por conveniencia; y quinto, se comprobó que el comportamiento no es normal, en donde se usaron datos estadísticos no paramétricos de regresión logística para la contrastación de hipótesis.

Aspectos éticos

El presente estudio ampara en primera instancia la propiedad intelectual de los diversos autores empleados como fuente teórica, en cuanto a sus aportes, y hallazgos, en donde se respeta sus ideas mediante las referencias bibliográficas, los cuales han sido citados siendo las normas APA 7 de manera pertinente reconociendo la autenticidad de las fuentes utilizadas. Del mismo modo, se encuentra exento de plagio y manipulación de la información recogida para una imparcial y honesta obtención de los resultados.

Por otro lado, se realizó el envío vía correo electrónico de un oficio como documento que sustente el permiso previamente solicitado presencialmente acorde a lo establecido con la directora de la institución educativa para oficializar la aprobación y obtener su firma a través de un consentimiento escrito. Asimismo, se considera relevante mencionar que se salvaguarda la integridad de los niños y las niñas quienes fueron la población al aplicar el instrumento de manera anónima, para lo cual se solicitó permiso a las docentes de cada aula para tomar evidencias de fotos y videos de algunos momentos durante la recolección

V. Resultados

5.1 Presentación y análisis de los resultados

Tabla 5

Baremos de la variable y las dimensiones

Variable / dimensión	No presenta	Presenta parcialmente	Sí presenta
Afrontamiento educativo	0 a <45	45 a <68	68 a 225
Emocional	0 a <6	6 a <14	14 a 20
Funcional	0 a <26	26 a <60	60 a 85
Evitativo	0 a <14	14 a <32	32 a 45
Disfuncional	0 a <23	23 a <53	53 a 75

Fuente: Base de datos

Las escalas de recolección ordinal fueron del 0 al 5, en donde 0 significaba no lo hace; 1, lo hace 1 veces; 2, lo hace 2 veces; 3, lo hace 3 veces; 4, lo hace 4 veces y 5, lo hace 5 o más veces. Por lo tanto, a partir de los baremos, siendo estas categorías originadas posterior a la suma de los 45 ítems de la variable afrontamiento educativo y de igual manera en cuanto a las cuatro dimensiones con la cantidad respectiva de ítems de cada una según el límite inferior y superior; se clasificó el puntaje obtenido en la tabla para interpretarla de manera cualitativa. Consecuentemente, se estableció como puntos de corte el 30% y 70% del rango original de datos y la conversión de los datos recogidos en la recolección, en los siguientes niveles de interpretación: no presenta, presenta parcialmente y sí presenta.

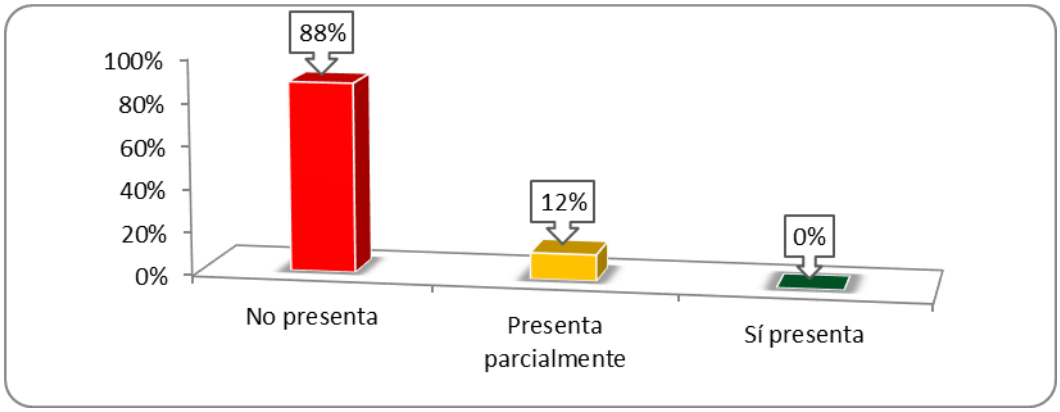
Tabla 6

Afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial N°14 Divina Niña María, 2023

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
No presenta	94	88%
Presenta parcialmente	13	12%
Sí presenta	0	0%
Total	**107**	**100%**

Figura 1

Afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023



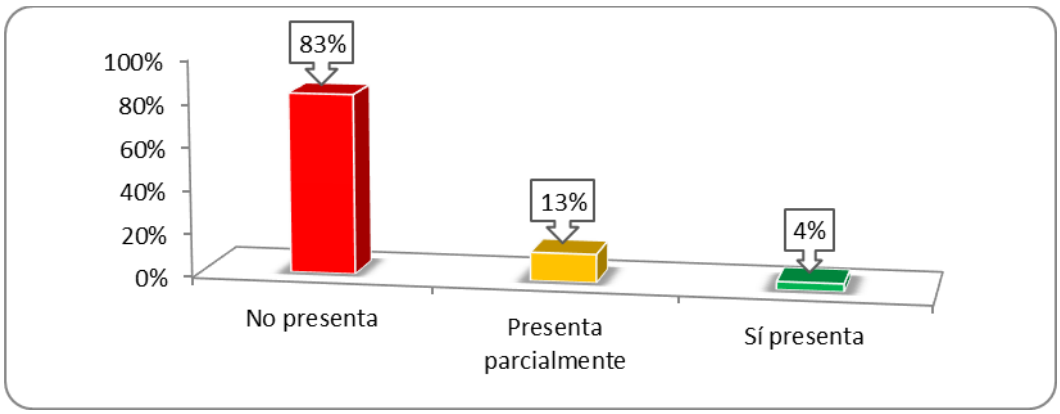
De la tabla y figura 1, se observa que el 0% de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, sí presenta la variable el afrontamiento educativo, es decir una cantidad nula. Por otro lado, el 88% de los estudiantes no presenta y mientras que el 12% presenta parcialmente la variable en estudio, lo cual conlleva la deducción de que la mayoría o sumando ambas cantidades, el total de la población de los niños y las niñas aún no lo han desarrollado o están en proceso, manifestándose solo una cierta cantidad minoritaria de la muestra de manera parcial. Ello refleja que carecen de herramientas para manifestar el afrontamiento educativo en contexto escolar de situaciones cotidianas, tanto en el aspecto emocional para exteriorizar las emociones negativas nombrando o comentando lo que sienten, expresarlo haciendo uso de su cuerpo o sonidos; en lo funcional para buscar una disminución del estrés experimentado o una solución ante un reto o desafío enfocándose en la resolución del problema ya sea con el apoyo de alguien más o por sí mismos como cuando se trata de acomodar sus materiales, pertenencias, prendas de vestir, realizar una actividad, entre otros; en la dimensión evitativa requieren de maneras para evadir o ignorar la incómoda sensación percibida como cuando se trata de que guarden los materiales o juegos después de usarlo, realizan comentarios que no guardan relación con el tema tratado en clase cuando se solicitan participaciones, o ya no desean continuar o finalizar una tarea asignada, siendo situaciones que usualmente suceden dentro del aula durante las actividades diarias, y les falta aún desarrollar estrategias en los niños para manifestar el afrontamiento educativo en la dimensión disfuncional que se hace presente con conductas disruptivas como cuando se trata de jugar o realizar actividades por turnos, ya que suelen discutir, inclusive incurriendo en agresiones verbales o físicas, o también prefiriendo alejarse o lastimarse a sí mismo, buscando una manera de manejarla con orientación de la maestra.

Tabla 7

Dimensión emocional del afrontamiento educativo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
No presenta	89	83%
Presenta parcialmente	14	13%
Sí presenta	4	4%
Total	**107**	**100%**

Figura 2
Dimensión emocional del afrontamiento educativo



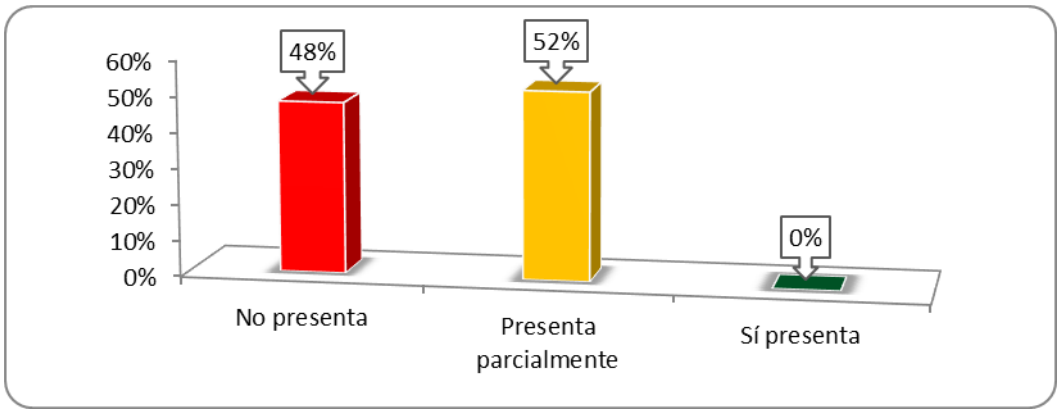
De la tabla y figura 2, se observa que tan solo una parte mínima de la población de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María sí presentan la dimensión emocional del afrontamiento educativo cuando se trata de expresar sus emociones negativas, pero siendo aún muy escasa la cantidad. No obstante, se evidencia que menos de la cuarta parte de los estudiantes, siendo un total de 13%, son los únicos que presentan parcialmente el afrontamiento educativo emocional, destacándose también que más de la mitad, específicamente el 83% de los niños y las niñas no lo presentan, dejando entrever que los estudiantes de preescolar de 5 años pese a estar aún en constante aprendizaje y regulación emocional, optan por reprimir, o no exteriorizar ya sea corporal mediante gestos o movimientos comunes como fruncir el ceño por enojo, cubrirse la cara o la mirada cabizbaja, cuando quieren llorar, o temblar o buscar un refugio cuando sienten miedo; y/u oralmente mencionando la emoción negativa que experimentan a través de sonidos o nombrándola en cualquier situación cotidiana dentro de la institución educativa cuando sucede algún hecho que les genere manifestar su tristeza, enojo o miedo.

Tabla 8
Dimensión funcional del afrontamiento educativo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje

No presenta	51	48%
Presenta parcialmente	56	52%
Sí presenta	0	0%
Total	**107**	**100%**

Figura 3
Dimensión funcional del afrontamiento educativo



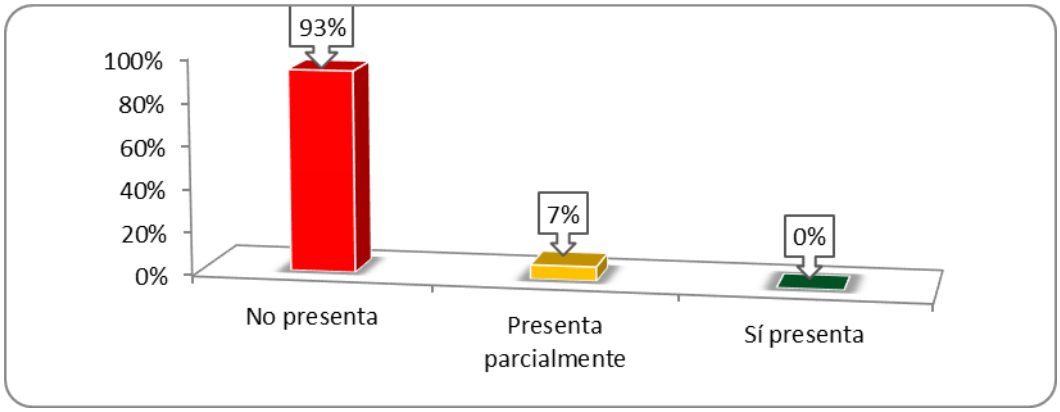
De la tabla y figura 3, se observa que una cantidad nula, siendo el 0% de los estudiantes sí presentan el afrontamiento educativo funcional de manera completa. Sin embargo, más de la mitad de la población, es decir el 52% de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María lo presenta parcialmente y lo restante de los infantes, el 48% de ellos no presentan la dimensión funcional. De modo que, se refleja acorde al nivel y características propias de un niño de 5 años, que aún falta reforzar e incrementar la distribución de responsabilidades otorgadas a ellos según sus posibilidades evitando limitarlos y permitiendo que sean ellos los protagonistas o actores principales cuando se les presente alguna situación que afrontar dentro del aula o fuera del aula cuando asisten a la institución educativa, ya sea recurriendo a otra persona como las maestras, auxiliares o compañeros, o intentar hacerlo de manera autónoma para lograr manejar o resolverlo. Esto se da a notar cuando buscan o acomodan sus materiales durante las actividades de la jornada desde la entrada hasta la salida, en todos los momentos, llegan a acuerdos durante el juego con sus compañeros o pide ayuda a alguien más cuando quiere realizar algo.

Tabla 9
Dimensión evitativa del afrontamiento educativo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
No presenta	100	93%

Presenta parcialmente	7	7%
Sí presenta	0	0%
Total	**107**	**100%**

Figura 4
Dimensión evitativa del afrontamiento educativo

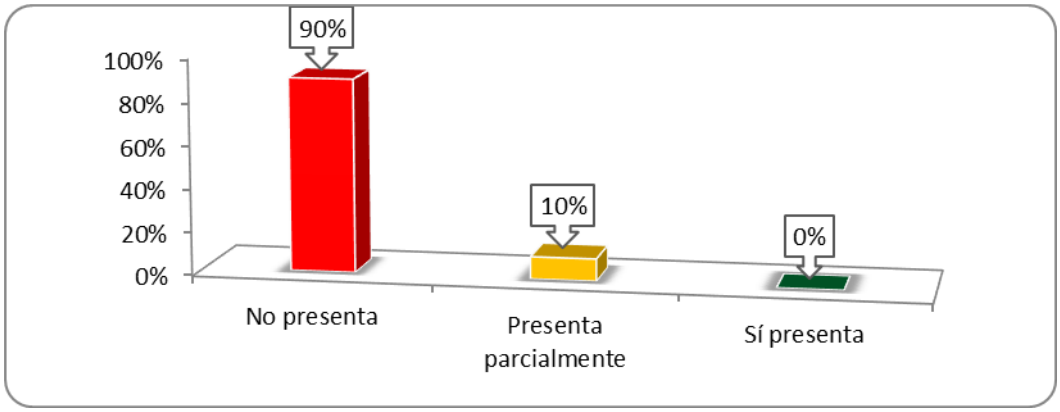


De la tabla y figura 4, se observa que ninguno de los estudiantes ha manifestado la dimensión evitativa de manera completa, siendo el 0% de la población los que sí presentan el afrontamiento educativo evitativo. Por el contrario, la mayoría de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, específicamente el 93% no presentan y representando a la minoría, solo el 7% de la población lo presenta parcialmente, demostrándose que, en la tercera dimensión de afrontamiento educativo evitativo, los infantes no buscan evadir situaciones ni se distraen con el entorno, por lo que se observa en pocas ocasiones que dejen de lado o ignoren algún evento o persona como cuando se les llama a participar o prefieren no culminar alguna actividad, optando por realizar otra acción para escapar de ello que le genere estrés en algún momento de la jornada para evitar afrontarlo.

Tabla 10
Dimensión disfuncional del afrontamiento educativo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
No presenta	96	90%
Presenta parcialmente	11	10%
Sí presenta	0	0%
Total	**107**	**100%**

Figura 5
Dimensión disfuncional del afrontamiento educativo



De la tabla y figura 5, se observa que en la población de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, el 0% sí presenta, es decir ninguno de los estudiantes manifiesta completamente el afrontamiento educativo disfuncional. No obstante, solo el 10% lo presentan parcialmente y lo restante, siendo la gran parte de los infantes, el 90% de ellos no lo presentan. Por ende, en la última dimensión se entiende que solo una limitada cantidad de niños afronta disfuncionalmente mediante conductas disruptivas y agresivas para con los demás ya sea golpeando, lanzando objetos o gritando cuando interactúa con sus compañeros o a sí mismos cuando experimentan frustración, o solamente prefieren estar a solas evitando socializar o integrarse al grupo, optando por trabajar de manera individual; mientras que con la otra parte sucede lo contrario, no usan la violencia o aislamiento como medio para afrontar de manera disfuncional las situaciones de su entorno escolar.

Prueba de hipótesis

Tabla 11
Prueba de normalidad de los datos

Variable / dimensión	Kolmogorov-Smirnov			Resultado
	Estadístico	gl	Sig.	
Afrontamiento educativo	0,084	107	0,060	Normal
Emocional	0,340	107	0,000	No normal
Funcional	0,061	107	0,200*	Normal
Evitativo	0,150	107	0,000	No normal
Disfuncional	0,172	107	0,000	No normal

Fuente: Base de datos

Se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov ya que el tamaño de la muestra es considerado como grande. En donde la cantidad de participantes es superior o igual

a 50 participantes, contando con la evaluación total de 107 individuos entre niños y niñas a través de fichas de observación.

Por lo que se realizó una prueba de normalidad de los datos para decidir de manera estadística según los resultados obtenidos y así contrastar las hipótesis, destacando después del análisis, una regresión logística debido a que se probó la normalidad de los datos de tres de las dimensiones, Emocional, Evitativo y Disfuncional presentan un comportamiento no normal en los datos, ya que su valor "p" es mejor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$, y acorde a la recolección de los datos, en su mayoría son dispersos. Por ende, se considera que la decisión estadística es no paramétrica.

Hipótesis general

La dimensión predominante del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es disfuncional.

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%, ya que solo cabe una posibilidad de 5% de margen máximo de error en el presente estudio. Asimismo, se efectuó por medio de la regresión logística ya que tres de las cuatro dimensiones no presentan normalidad en los datos (ver tabla 6). Además, la dimensión y/o indicador predominante que aporta más es el coeficiente de la regresión logística con mayor valor absoluto, es decir sin tomar en cuenta el signo.

También, el coeficiente de la regresión logística, muestra el peso de la dimensión y/o indicador sobre la variable, refiriéndose a que, si la predominancia del coeficiente es más alto, el peso sobre la variable también vendría a ser alto, en contraste, cuando el coeficiente presenta una baja predominancia sobre la variable, consecuentemente ésta es también baja, es decir, un coeficiente grande aumenta la probabilidad de que el participante evaluado tenga un nivel pequeño en la variable respecto a otro participante de la muestra que tenga un nivel grande en la variable.

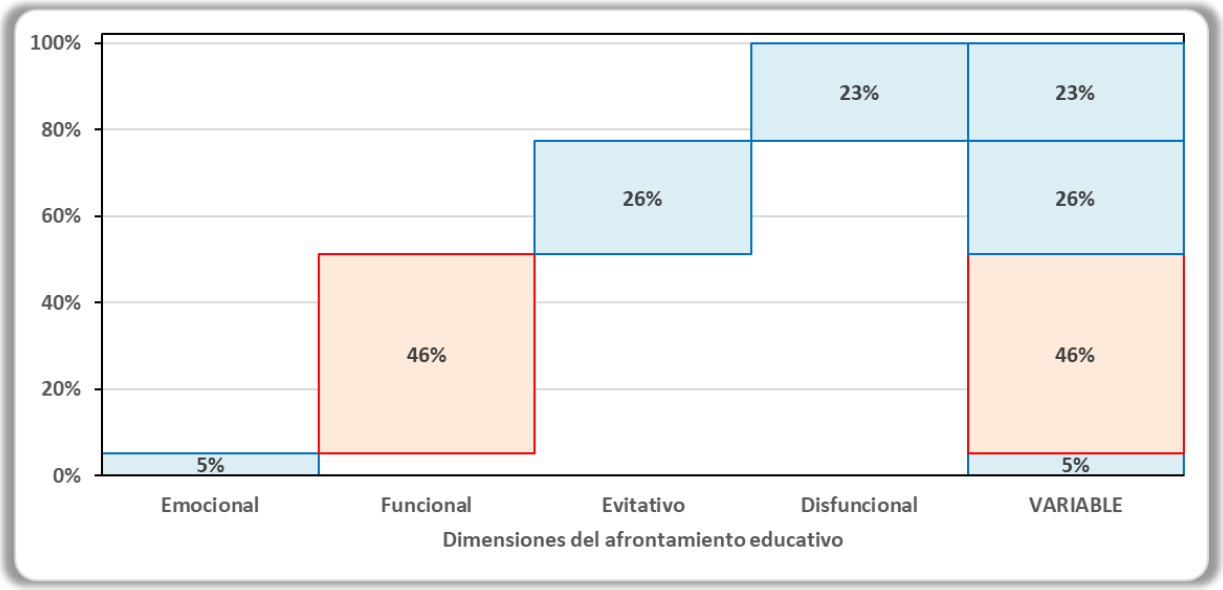
Por otra parte, el valor de odds ratio "Exp(B)" evidencia si la dimensión y/o indicador es de protección cuando el Exp(B) es menor a 1, o de riesgo si Exp(B) es mayor a 1, siempre y cuando cumpla en que la unidad no esté incluida en el intervalo de confianza del Exp(B).

Tabla 12
Coeficientes de regresión logística de las dimensiones del afrontamiento educativo

Dimensión	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Emocional	-0,330	0,353	0,350	0,719	0,360	1,436
Funcional	3,023	0,586	0,000	20,548	6,518	64,778
Evitativo	-1,721	0,758	0,023	0,179	0,040	0,790
Disfuncional	-1,489	0,882	0,091	0,226	0,040	1,271

Fuente: Base de datos

Figura 6
Pesos de diferencias en las dimensiones del afrontamiento educativo



La dimensión predominante del afrontamiento educativo es la dimensión funcional, ya que el valor de significancia es 0,000.

Debido a que el valor de significación observada (Sig.) es menor al valor de significación teórica α = 0.05 en dos de las dimensiones, siendo las dimensiones de afrontamiento educativo funcional y evitativo, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, se demuestra que sí existen diferencias y predominancia en las dimensiones del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.

Cabe mencionar que acorde a los resultados obtenidos, la dimensión predominante es la funcional del afrontamiento educativo, ya que el valor B es 3.023, presentando un mayor coeficiente y por ende ejerce mayor peso en el afrontamiento educativo de los niños y niñas aportando más. Así mismo, este indicador presenta un odds ratio (Exp(B)) = 20.548,

significando que es una dimensión de riesgo por ser mayor a 1 y además da a resaltar que si un niño o niña no buscan disminuir la sensación percibida ya sea de manera autónoma, recurriendo a alguien o llegando a acuerdos cuando resuelve problemas, el afrontamiento educativo se vería afectado, teniendo como una cantidad de 20.548 veces de posibilidad de no presentar afrontamiento educativo funcional.

Por otra parte, en segunda instancia la dimensión del afrontamiento educativo evitativo es la que le sigue en peso luego de la funcional, ya que su valor B es -1,721, con un nivel de 0,023, menor a la significancia teórica, lo cual a su vez demuestra que es una dimensión de protección por tener un Exp(B) de 0,179, menor a 1, haciendo referencia que aún se requiere fortalecer la dimensión en cuanto a que los infantes busquen evadir o distraerse con el medio para así afrontar la situación de su contexto escolar y que esta no disminuya ni afecte a la variable.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis general de investigación por lo observado que el valor de significancia de la dimensión disfuncional es 0,091, lo cual es mayor a 0,05 de la significancia teórica, y esta no predomina; por el contrario, la dimensión predominante con nivel más alto del coeficiente de regresión logística del afrontamiento educativo es la dimensión funcional.

Primera Hipótesis Específica

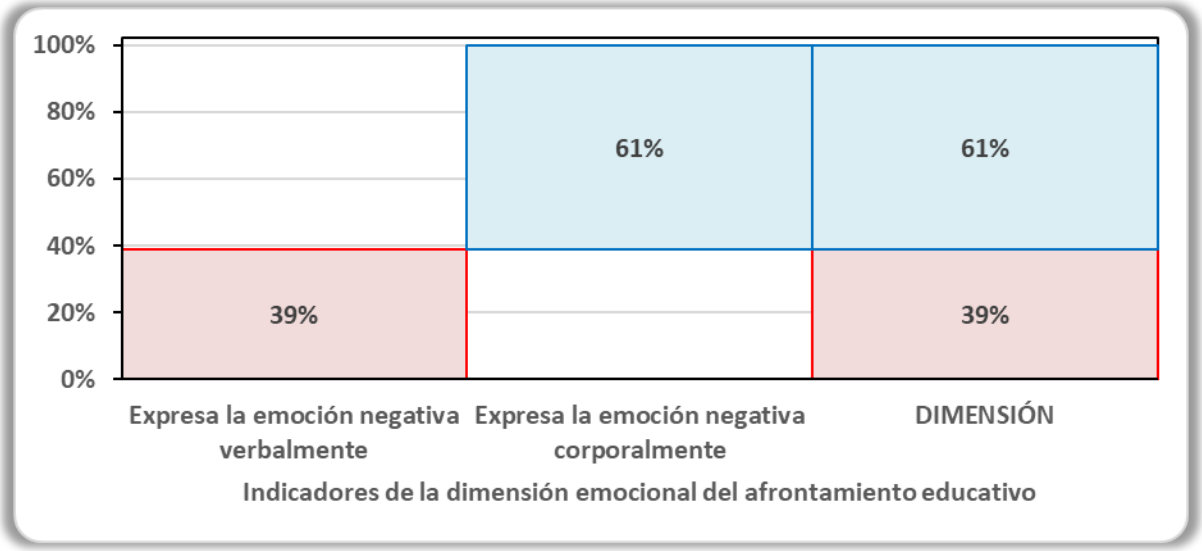
El indicador predominante dentro de emocional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es expresa la emoción negativa corporalmente.

Tabla 13
Coeficientes de regresión logística de los indicadores de la dimensión emocional

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Expresa la emoción negativa verbalmente	0,587	0,662	0,375	1,798	0,491	6,584
Expresa la emoción negativa corporalmente	-0,920	0,581	0,113	0,398	0,128	1,244

Fuente: Base de datos

Figura 7
Pesos de los indicadores de la dimensión emocional



El indicador predominante de la dimensión emocional del afrontamiento educativo es expresa la emoción negativa corporalmente, pero esta a su vez no es significativa estadísticamente ya que su valor de significancia es de 0,113, siendo mayor al teórico.

De modo que, el valor de significación observada (Sig.) es mayor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en ambos indicadores, no se rechaza la hipótesis nula. Por ende, no existen diferencias en los indicadores de la dimensión emocional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.

Por lo tanto, se rechaza la primera hipótesis específica de investigación, ya que el indicador predominante de la dimensión emocional del afrontamiento educativo es expresa la emoción negativa corporalmente, pero esta a su vez no es significativa estadísticamente, debido a que ambos indicadores de la dimensión emocional superan en nivel de significancia pero a su vez, el indicador con mayor peso de coeficiente de valor B con 0, 920 es expresa la emoción negativa corporalmente; además, que el Exp(B) señala que siendo menor a 1, es un indicador de protección en donde se determina que a mayor presencia de que los niños utilicen su cuerpo para expresar las emociones negativas que experimentan, estarán afrontando de manera emocional las situaciones ya sea usando expresiones faciales o haciendo uso de movimientos con sus extremidades.

Segunda Hipótesis Específica

El indicador predominante dentro de funcional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es busca apoyo.

Tabla 14

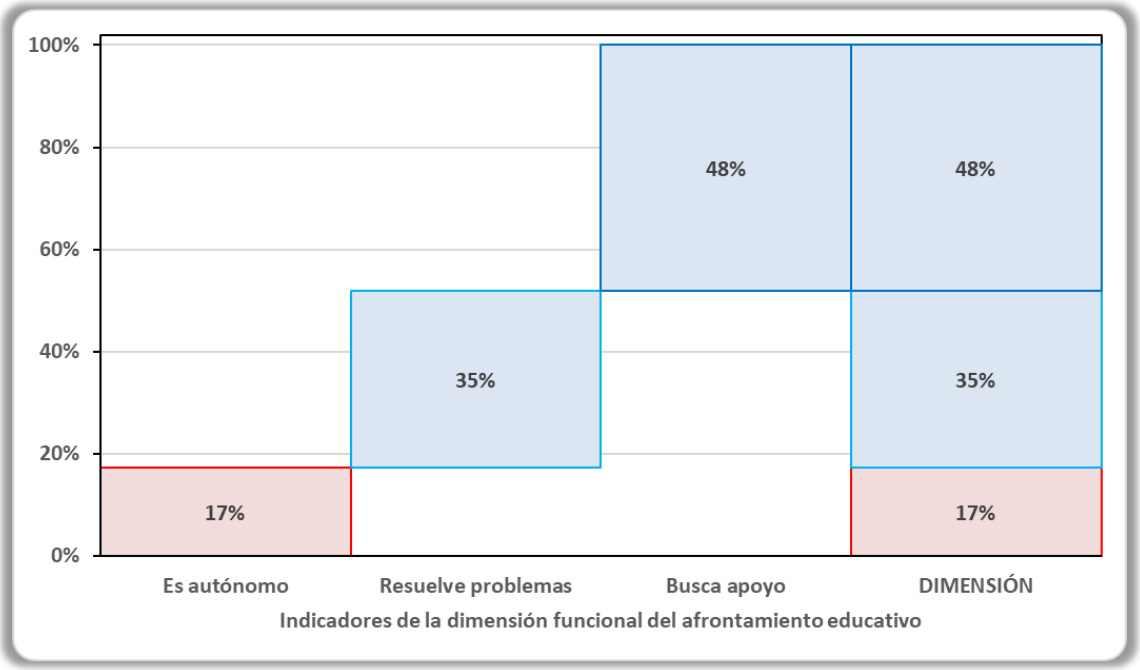
Coeficientes de regresión logística de los indicadores de la dimensión funcional

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Es autónomo	0,274	0,205	0,182	1,315	0,880	1,965
Resuelve problemas	-0,553	0,289	0,056	0,575	0,326	1,014
Busca apoyo	-0,767	0,457	0,093	0,464	0,190	1,136

Fuente: Base de datos

Figura 8

Pesos de los indicadores de la dimensión funcional



El indicador predominante de la dimensión funcional del afrontamiento educativo es busca apoyo, pero esta a su vez no es significativa estadísticamente debido a que excede del valor de significancia teórica con un valor de 0.093.

Asimismo, el valor de significación observada (Sig.) es mayor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en todos los indicadores, no se rechaza la hipótesis nula. En consecuencia, no existen diferencias en los indicadores de la dimensión funcional del afrontamiento educativo

de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.

Así pues, se rechaza la segunda hipótesis específica de investigación, ya que el indicador predominante de la dimensión funcional del afrontamiento educativo es busca apoyo, pero esta a su vez no es significativa estadísticamente. Sin embargo, el coeficiente de regresión logística de mayor peso por el valor B es de dicho indicador con un total de -0,767 a diferencia de los otros dos indicadores, y a la vez, los exponenciales de b, demuestran que es un indicador de protección ya que su valor es menor a 1, lo cual significa que cuantas más veces los niños y las niñas de 5 años acudan a otra persona para buscar apoyo, ya sea con un adulto al que le tengan más confianza o sus mismos compañeros, estarán desarrollando en mayor medida la dimensión del afrontamiento educativo funcional para obtener una disminución o encontrar una solución frente a algún problema.

Por otro lado, el segundo indicador con mayor peso de valor B con -0,553 es resuelve problemas con una significancia también mayor a la teórica por lo que tampoco es significativa estadísticamente, pero se le considera según el odds ratio del Exp(b) un indicador de protección también porque a mayor tendencia de que los niños sugieran soluciones o establezcan acuerdos con los demás, estarán manifestando constantemente el afrontamiento educativo funcional.

Tercera Hipótesis Específica

El indicador predominante dentro de evitativo del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es evade situaciones.

Tabla 15

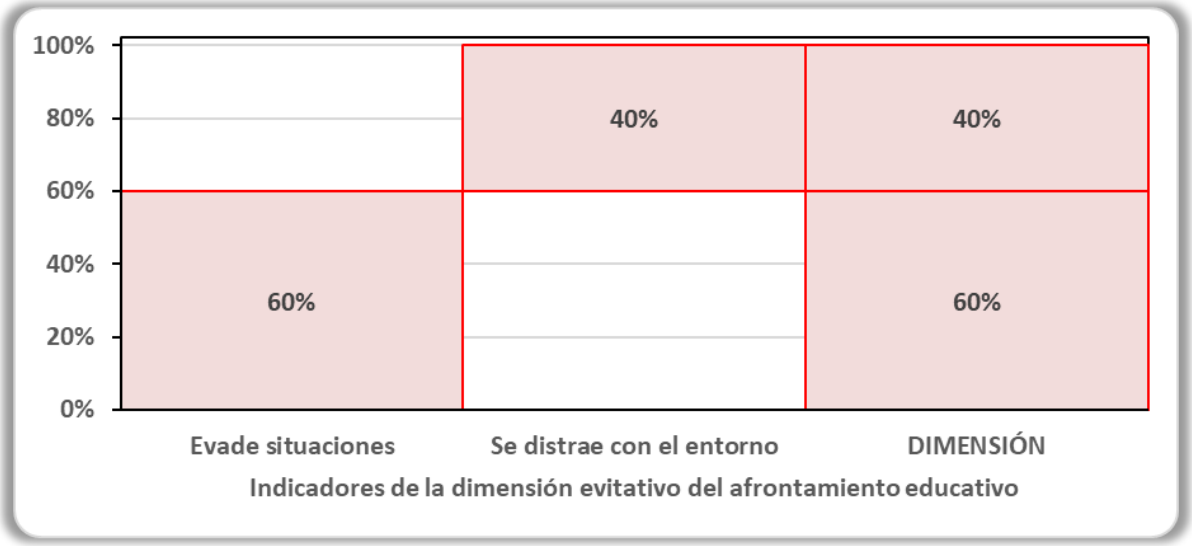
Coeficientes de regresión logística de los indicadores de la dimensión evitativo

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Evade situaciones	0,666	0,459	0,147	1,947	0,792	4,785
Se distrae con el entorno	0,446	0,548	0,416	1,562	0,534	4,573

Fuente: Base de datos

Figura 9

Pesos de los indicadores de la dimensión evitativo



El indicador predominante de la dimensión evitativo del afrontamiento educativo es evade situaciones, pero esta a su vez no es significativa estadísticamente debido a que su significancia es 0,147.

De modo que, como el valor de significación observada (Sig.) es mayor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en todos los indicadores, no se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente, no existen diferencias en los indicadores de la dimensión evitativo del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.

Por ello, se rechaza la tercera hipótesis específica de investigación, ya que el indicador predominante de la dimensión evitativo del afrontamiento educativo es evade situaciones, pero esta a su vez no es significativa estadísticamente; sin embargo, tiene valor peso por su valor B, el cual es 0,666 y también los exponenciales de b del odds de ratio evidencian que es un indicador de riesgo por exceder a 1, con un total de 1,947, lo cual demuestra que es un indicador de riesgo que da a entender que si los niños y las niñas de 5 años no evaden situaciones ya sea dejando materiales de lado luego de usarlos u optan por ignorar al entorno, la dimensión evitativa se vería afectada y no se estaría manifestando el afrontamiento educativo en ellos a través de esta dimensión.

Cuarta Hipótesis Específica

El indicador predominante dentro de disfuncional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es agrede.

Tabla 16

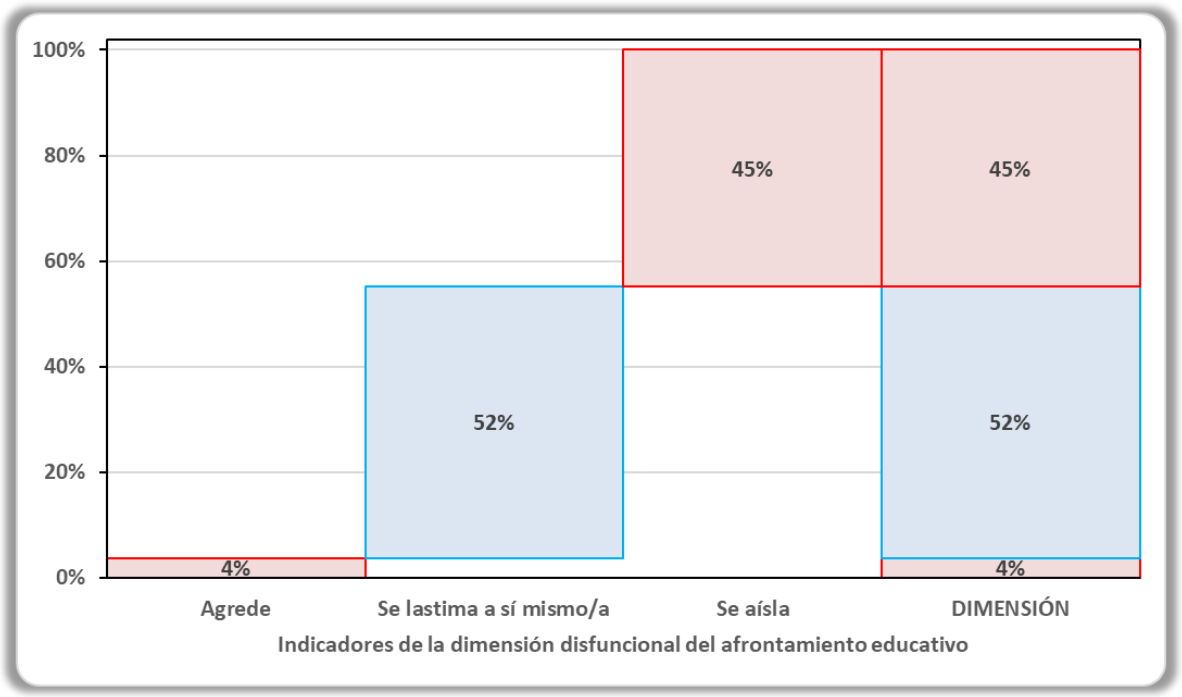
Coeficientes de regresión logística de los indicadores de la dimensión disfuncional

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Agrede	0,109	0,217	0,614	1,115	0,730	1,705
Se lastima a sí mismo/a	-1,514	0,818	0,064	0,220	0,044	1,094
Se aísla	1,315	0,366	0,000	3,725	1,817	7,635

Fuente: Base de datos

Figura 10

Pesos de los indicadores de la dimensión disfuncional



El indicador predominante de la dimensión disfuncional del afrontamiento educativo es se lastima a sí mismo/a, pero esta a su vez no es significativa estadísticamente por su significancia que es de 0,064.

Demostrándose que, como el valor de significación observada (Sig.) es menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en uno de los indicadores, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, existen diferencias en los indicadores de la dimensión disfuncional del afrontamiento

educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.

Consecuentemente, se rechaza la cuarta hipótesis específica de investigación, ya que el indicador predominante de la dimensión disfuncional del afrontamiento educativo es se lastima a sí mismo/a con un coeficiente de mayor peso de -1,514 del valor B, pero esta a su vez no es significativa estadísticamente; además se le considera un indicador de protección por su Exp(b) de 0,220, ya que si los niños usan la violencia para con sí mismos, estarían presentando mayor manifestación del afrontamiento educativo disfuncional al momento de actuar frente a alguna situación como cuando sienten frustración, ya sea por no lograr culminar una tarea o actividad.

No obstante, el segundo indicador predominante es se aísla con un valor B de 1,315 y sí es significativo estadísticamente porque es menor a la significancia teórica con un total de 0,000, pero a la vez su Exp(b) es mayor que 1, siendo un indicador de riesgo, lo cual evidencia que si los niños no responden ante alguna situación que les genere malestar prefiriendo estar a solas durante las actividades o juegos de la jornada o evitan socializar, la dimensión se vería afectada porque no estaría desarrollándose el afrontamiento educativo disfuncional en dicho indicador y podría causar un conflicto en cuanto a cómo reaccionen los demás infantes.

VI. Discusión

Después de obtener, describir e inferir los resultados hallados en la presente investigación sobre el Afrontamiento educativo en preescolares de 5 años, se llevó a cabo un análisis para comparar los resultados evidenciados en otros estudios antecedentes que hayan evaluado la misma variable, dimensiones o guarde relación con ésta. Los resultados más significativos serán discutidos a continuación.

Los resultados identificados en el estudio con respecto al **Afrontamiento educativo** de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº 14 Divina Niña María, 2023 (Tabla 6), señalan que el 88% de los estudiantes no presenta y mientras que el 12% presenta parcialmente la variable en estudio, lo cual conlleva la deducción de que la mayoría o sumando ambas cantidades, el total de la población de los niños y las niñas aún no lo han desarrollado o están en proceso, manifestándose solo una cierta cantidad minoritaria de la muestra de manera parcial. Ello refleja que carecen de herramientas para manifestar el afrontamiento educativo en contexto escolar de situaciones cotidianas.

En contraposición con lo antes mencionado, se refiere a Lucio y Monjarás (2020) en su investigación correlacional en México sobre la Relación entre los tipos de afrontamiento y estrés cotidiano en preescolares de 4 y 5 años, quienes concluyen destacando la relación existente entre las diversas áreas de estrés en la vida cotidiana de los estudiantes ya sea en el ámbito familiar o escolar, en donde se encuentran también lo ambiental y las fantasías negativas; y con solo tres tipos de afrontamiento, siendo el emocional, evitativo y disfuncional. En la dimensión funcional no se halló relación con las áreas del estrés cotidiano; sin embargo, se evidenció que el afrontamiento emocional y evitativo tienen una mayor correlación con la otra variable en cuestión. Cabe resaltar que el instrumento empleado por ellos se basó en una pregunta para saber el nivel de molestia o preocupación tanto para las áreas del estés con una escala de Likert para responder Mucho, Poco o Nada como para los tipos de afrontamiento con una escala de Muchas veces, Pocas veces y No lo hago, ambas escalas pictóricas.

Por lo tanto, se infiere que, en el mencionado anteriormente se aplica una recolección para conocer la percepción de cada estudiante, limitándose la realidad objetiva, ya que solo se considera las respuestas que cada niño y niña afirme sin conocer las antesalas o vivenciar una situación estresante in situ para observar cómo responde realmente; consecuentemente, a diferencia de ello, en el presente estudio descriptivo explicativo sí se comprobó vivencialmente en tres hasta cuatro fechas de observación de la jornada completa desde el ingreso hasta la

salida, la manera en la que cada estudiante afrontaba las situaciones estresantes de su entorno escolar, por lo que en la actual investigación se ofrece una mirada objetiva y con mayor profundidad sobre este fenómeno desde la técnica empleada por el investigador.

Asimismo, en los resultados de los coeficientes de la regresión logística de las dimensiones del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº 14 Divina Niña María, 2023 (Tabla 10), se encontró que la dimensión que tiene más peso o predominancia en la variable afrontamiento educativo es la Funcional, siendo también significante, pero un factor de riesgo.

Sin embargo, en contraste Lucio y Monjarás (2020) en su estudio titulado Relación entre los tipos de afrontamiento y estrés cotidiano en preescolares, señalan que los que predicen el estrés son los tipos de afrontamiento emocional y evitativo con mayor correlación; dejando en última instancia al de tipo funcional ya que menciona que no guarda relación con las áreas estresoras. Consecuentemente, acorde a un análisis estadístico de significancia y predominancia de las dimensiones, por ser una población de 5 años en específico del presente estudio, la muestra evaluada por los investigadores puede verse dividida o enfocada en la edad de 4 años, en donde sí se relaciona más los tipos de afrontamiento evitativo y emocional propio de la edad; sin embargo, en 5 años ya se observó mayor peso en cuanto a lo funcional para intentar solucionar los problemas.

No obstante, en similitud con ambos estudios, se destaca al tipo de afrontamiento educativo disfuncional, ya que también se creía tendría mayor peso o correlación positiva en cuanto al estrés cotidiano o en el contexto educativo de cada niño, pero los resultados demostraron lo contrario, según la respuesta de los niños según las escalas de Likert de los investigadores y lo observado en la recolección del presente estudio.

Otro de los resultados relevantes, proviene de los hallados en los coeficientes de regresión logística de las dimensiones del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº 14 Divina Niña María, 2023 (Tabla 12), en donde estos indican que la dimensión con mayor predominancia es la funcional atribuido a su valor de significancia siendo menor a la teórica, además que se le considera un factor de riesgo de que si no se refuerza los indicadores, podría influir en su afrontamiento.

Los hallazgos en este estudio concuerdan con los datos recogidos por Monjarás, Lucio, Romero y Durán (2021), quienes destacan en su investigación el Afrontamiento y estrés en

preescolares: el papel de la edad y el género realizada en niños de 4 y 5 años, que los niños de 4 años tienden a afrontar las situaciones mediante las dimensiones emocional, disfuncional y evitativo a comparación de los de 5 años, quienes se deduce que estarían afrontando de manera funcional el estrés cotidiano y en son las estudiantes del sexo femenino las que lo realizarían con mayor frecuencia que los varones; por lo que en conclusión, en ambos estudios se corrobora que conforme van creciendo y madurando en todas las áreas biopsicosocial y cognitivamente, van ampliando y/o adquiriendo nuevas formas de afrontamiento del estrés tanto con un fin negativo como positivo con una perspectiva de intervención para promover la disminución de la primera y fomentar el aumento de la otra respectivamente.

Por otra parte, los resultados conseguidos con relación a la **Dimensión Disfuncional** del Afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial No 14 Divina Niña María, 2023 (Tabla 10), se nota que el 90% de los estudiantes entre niños y niñas no la presenta; sin embargo, tan solo 11 niños del total de la población sí lo presentan parcialmente. Por lo tanto, se comprende que esta menor cantidad de niños afronta disfuncionalmente mediante conductas disruptivas y agresivas para con los demás o a sí mismos dentro de su entorno escolar con el que conviven diariamente.

Todo lo evidenciado en el presente estudio, difiere de los resultados obtenidos por Zsolnai, Lesznyák, y Kasik (2012) en la investigación denominada Pre-school children's aggressive and pro-social behaviours in stressful situations, ya que el análisis estadístico de los instrumentos empleados arroja una cifra significativa y tendencia por parte de los estudiantes de 5 y 6 años a afrontar agresivamente las situaciones estresantes durante sus jornadas escolares.

Se concluye que a diferencia de este estudio que tiene como instrumento de evaluación a una ficha de observación de las posibles conductas o elementos estresores durante toda la jornada educativa en el momento in situ de los hechos, la investigación del autor mencionado utilizó dos fuentes de recojo de resultados, los cuales cuestionarios de autoinforme completado por los docentes y algunas entrevistas hipotéticas con recursos educativos como títeres con la presentación de casos hacia los infantes dando cabida a una posible respuesta elaborada y reflexionada según sus criterios personales, más no a la realidad de los hechos.

En complemento a lo mencionado, los datos encontrados de los coeficientes de la regresión logística de los indicadores dentro de la **dimensión disfuncional** del afrontamiento

educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 (Tabla 16), se constató que el indicador con más peso es se lastima a sí mismo/a, el cual es un factor de protección y a su vez no es significativo estadísticamente, rechazándose la hipótesis nula para demostrar las diferencias entre los indicadores.

Esta información es opuesta con Zsolnai, Lesznyák, y Kasik (2012), ya que ellos discrepan al afirman que el indicador predominante es agrede de las diversas maneras posibles, tanto verbal como haciendo uso de su cuerpo para con sus compañeros, inclusive evidenciando una tendencia en el comportamiento masculino en comparación al sexo femenino y que inclusive los niños de 3 y 4 años tenían menor nivel de agresividad que los mayores.

A partir de ambos resultados diferentes, se puede concluir que en el recojo de información de los autores, los niños tenían la posibilidad de pensar sus ideas y acciones antes de dar una respuesta, por lo que la violencia que resaltan ellos para con los demás es lo más común que podrían realizar en escenarios estresores dependiendo del contexto escolar empero, en los resultados de lo observado de manera vivencial y sin intervención sobre las conductas y acciones de los niños de 5 años de la institución ya mencionada, ellos optaban por la violencia para consigo mismos al atravesar la frustración por no culminar tareas, siendo mínima la proporción pero sí existente al no saber cómo afrontarlo.

VII. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

En primer lugar, el indicador predominante dentro de emocional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023, es Expresa la emoción negativa corporalmente siendo un total de 61% de la muestra. La razón parte de que los niños están en una transición de un nivel inicial a primaria en donde la regulación emocional está aún en proceso de desarrollo para lo cual, los estudiantes aún de preescolar, en lugar de nombrar la emoción que sienten o expresarlo de manera oral, lo manifiestan mediante su cuerpo, ya sea con gestos del rostro, cabeza y/o movimientos con sus extremidades, para exteriorizar así, ya sea el enojo, la tristeza o el miedo, también se podría considerar que se les hace más factible demostrarlo con su cuerpo que comentándolo por el ambiente, la seguridad que se les transmite y en cada infante es percibido de diferentes perspectivas.

Por otro lado, con un 48% el indicador predominante dentro de la dimensión funcional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es Busca apoyo. La causa puede radicar en que la autonomía y resolución de problemas, al igual de la búsqueda de apoyo son indicadores de que el infante puede lograr afrontar o encontrar soluciones ante alguna situación; no obstante también se evidencia que por la misma manera en la que están ya acostumbrados a desenvolverse y trabajar en equipo o esperar una aceptación de otras personas, recurren a alguien ya sea a sus mismos pares o adultos para pedir ayuda, demostrando una tendencia como primera opción el apoyo y después hacerlo por sí mismos.

En tercer lugar, el 60% de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 tienen como el indicador predominante dentro de evitativo del afrontamiento educativo, a Evade situaciones. Ello es consecuencia de que los niños prefieren escapar del problema, con mayor tendencia lo hacen tanto para las actividades que ya no desean culminar o para con las demás personas cuando no quieren realizar algo que se les indica o prestar atención cuando se les pide participación, por lo que puede que dentro de su contexto educativo ha de tener cierta dificultad para desarrollar las actividades y lograr finalizarlas por lo que optan por dejarla incompleta.

En la cuarta y última dimensión, el indicador predominante dentro de disfuncional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023, es Se lastima a sí mismo/a con un porcentaje de más de la mitad, específicamente 52%. Esto sucede debido a que usualmente los niños al ser un mundo distinto, pasar de un estadio en donde solo ellos eran los únicos protagonistas, a interactuar con otros, desarrollando habilidades sociales, en cierta manera encuentran diferencias que pueden generar conflictos por lo que actúan de manera disruptiva inclusive para consigo mismos, en donde la frustración toma un rol crucial por lo mismo que están en proceso de construcción de aprendizajes y el que el nivel de complejidad vaya aumentando cada vez en las actividades propuestas ya sea de aprendizaje o talleres, provoca en ellos el lastimarse como medio para castigarse por no conseguir y/o lograr algo.

Por último, se evidencia que, el 46% de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 tienen una mayor predominancia por la dimensión Funcional del Afrontamiento educativo. Ello se debe a que los estudiantes presentan una mayor maduración biopsicosocial por lo que al interactuar con el medio, siendo sus compañeros o maestras, y perciben algún elemento estresor o alguna situación desafiante, intentan responder buscando una disminución de esa sensación haciendo algo al respecto para solucionarlo ya sea a través de otros o por ellos mismos para afrontar los problemas de su contexto escolar cotidiano, por lo mismo también que la recolección fue realizada después de la mitad del año en donde ya los infantes han ido adaptándose a su entorno, salón, e interiorizando las rutinas, roles o responsabilidades ya distribuidas.

Recomendaciones

Para profundizar en la dimensión emocional del afrontamiento educativo, se sugiere a las maestras implementar una estación o un sector de las emociones en donde se brinden herramientas para expresarse verbalmente, identificar y denominar la emoción que estén vivenciando. También para así brindar la contención que este requiera, las estrategias pueden ser mediante flashcards de las caritas o los monstruos de colores para colocar su foto o nombre debajo de dicha emoción; además, el emociómetro o lanzar un dado con las emociones, en donde los niños según la emoción que salga puedan participar, es otra opción para adecuar durante las actividades permanentes para todos en una ronda comparten cómo se sienten cada día, y así la maestra según lo que el estudiante exprese, pueda conversar sobre lo sucedido en un tiempo libre o al finalizar la clase para así aumentar la confianza de que siempre se está

pendiente y recibe ayuda sin pedirla para lo cual se recomienda un espacio cómodo y atractivo a la vista del infante tal como un castillo de las emociones de tamaño de carpa pequeña o cojines para ambos estar en el mismo nivel y haciendo contacto visual durante la plática.

Otra alternativa en particular para la dimensión funcional del afrontamiento educativo, enfocada en fomentar la participación de las familias, es decir los padres en sí, siendo un equipo tanto ellos como la escuela como parte de la comunidad educativa, se basa en que se asignen cuadros de responsabilidades con pictogramas cada semana tanto en la casa para tareas del hogar como en el aula tales como la repartición de materiales, borrar la pizarra, entre otras, promoviendo así la independencia pero sobre todo la búsqueda de soluciones frente a los problemas, el razonar para encontrar la respuesta por sí mismos a lo que podría ser retador para ellos. De esta manera, la infancia por medio de una pizarra, plumón y mota podrá ir marcando las actividades que ya ha realizado y sentirse a satisfecho de haberlo completado. Finalmente, se propone que se profundice más sobre la variable del presente estudio sobre todo en relación al nivel inicial debido a la escasez de investigaciones en preescolares en nuestro país y de manera internacional en donde la población evaluada sean los mismos niños para así de manera más precisa verificar los resultados.

Una técnica para aplicar dentro de las aulas como parte del manejo de la dimensión evitativo del afrontamiento educativo son las pausas activas para retomar la atención de los estudiantes y/o motivarlos a relajarse, estirarse y continuar con las actividades con mucha más predisposición o ganas para culminarlas. Mediante canciones, juegos, rimas, bailes, etc. que implique movimiento para despertar su interés, propiciando así que los estudiantes con más entusiasmo intenten afrontar la complejidad de los contenidos o retos de su vida escolar cotidiana en lugar de abandonarlos a medio camino o si quiera pensar en cómo abordarlo.

Como recomendación para manejar la dimensión disfuncional del afrontamiento educativo, dirigida a los niños es que puedan contar con una pelota o globo antiestrés lleno de algún elemento que, al momento de aplastarlo con fuerza, este pueda regular su intensidad y así canalizar o desfogar con el objeto, más no con su propio cuerpo. Esto generará que puedan volver a la calma y retomar lo que estén realizando, por su parte, la maestra también podría implementar el rincón de la calma o del descanso para que puedan tener un tiempo de tranquilidad y así reposar su cuerpo sin incurrir en hacerse daño a sí mismo.

Al final, se sugiere a las maestras del nivel inicial de las aulas de 5 años de la institución educativa Nº14 Divina Niña María, a desarrollar actividades para enseñar a los estudiantes sobre cómo afrontar educativamente las situaciones poniendo mayor énfasis en la dimensión funcional y emocional para que los infantes logren expresar lo que sienten en lugar de reprimir y de esta manera encontrar una solución. Además, se aconseja dejar a libertad de los estudiantes la manera en la que deciden responder haciendo uso de los tipos de afrontamiento evitando interferir antes, sino más bien después a modo de refuerzo y reflexión para una posterior modificación de la conducta, por lo que la metodología empleada por la docente debe ser una actual en donde se respeten los procesos de desarrollo de cada niño, lugar de limitarlos como tradicionalmente se solía hacer con los estudiantes para que sean ellos mismos los que trabajen sus procesos mentales y comportamentales en cuanto a sus acciones, siendo responsables de éstas.

Consecuentemente, es relevante destacar que cuando se presente algún evento o hecho estresante o conflictivo entre los pares, se converse con los padres para conocer si el mismo escenario se repite en casa, trabajar de manera conjunta y colaborativa para tanto los padres de familia como las docentes estén en la misma sintonía y así los niños puedan interiorizar de manera gradual reforzando en ambos ambientes las maneras de cómo afrontar educativamente los retos. Finalmente, se propone que se profundice más sobre la variable del presente estudio sobre todo en relación con el nivel inicial debido a la escasez de investigaciones en preescolares en nuestro país y de manera internacional en donde la población evaluada sean los mismos niños para así de manera más precisa verificar los resultados.

VIII. Referencias

Álvarez, A. (2020). *Clasificación de las investigaciones.* [Archivo PDF].

Altez, E., Mamani, G., Montenegro, R., Delzo, I., Trujillo, N. y Gonzales, M. (2021). El cognitivismo: perspectivas pedagógicas, para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, en comunidades hispanohablantes. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación,* 3 (1), 89-102.

Araica, A. y Bieberach, A. (2019). Madurez Neuropsicológica en niños de pre ingreso de 4 a 5 años del colegio San José del Carmen. *Conducta Científica, Revista de Investigación en Psicología,* 2(2). 54-65.

Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas.* Enfoques Consulting EIRL.

Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación.* Enfoques Consulting EIRL. *http://hdl.handle.net/20.500.12390/2260*

Benatti, A., Duarte, A., y Batista, C. (2022). Agressividade em pré-escolares: intervenção com crianças, pais e professores. *Nova Perspectiva Sistêmica*, *31*(72), 38–53. https://doi.org/10.38034/nps.v31i72.603

Blair, K., Denham, S., Kochanoffc, A. y Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology,* 42(6), 419 - 443. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002

Botero, J. y Páez, E. (2013). Caminos para la resiliencia. *Boletín informativo Nº 3.* [Archivo PDF].

Calvarro, A. (2021). *Acoso Escolar y Condición del Espectro Autista: relación con el Afrontamiento en la Adolescencia Temprana*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Salamanca, España] https://hdl.handle.net/11162/247766

Campo, L. (2009). Características Del Desarrollo Cognitivo Y Del Lenguaje En Niños De Edad Preescolar. *Psicogente*, *12*(22). https://doi.org/10.17081/psico.12.22.1168

Cuevas, M., y García, T. (2012). Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo: Three Psychological Perspectives of Job Stress. *Trabajo y sociedad*, (19) http://ref.scielo.org/pdg9jy

Cruz, M. y Escobedo, M. (2021). *Estrés infantil y estrategias de afrontamiento durante la Covid-19 en estudiantes violentados de primaria de las Instituciones Adventistas de Trujillo.* [Trabajo de fin de grado, Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú] https://hdl.handle.net/20.500.12692/73217

Diéguez, A. (2020). ¿Existe el método científico?. Filosofía y ciencia en el siglo XXI. *Revista Tiempo y Clima,* 5(70). https://pub.ame-web.org/index.php/TyC/article/view/2402

Durán, C., Lucio, E., Romero, E. y Ruiz, A. (2017). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta de Investigación Psicológica*, 7 (3), 2758–2765. https://doi.org/10.1016/j.aipprr.2017.11.005

Esteban, N. (2018). Tipos de investigación. *Universidad Santo Domingo de Guzmán, Repositorio institucional.* http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/34

Etcheverry, L. y Barros, A. (2022). Revisión sistemática de estrategias de afrontamiento en cuidadores principales de personas con demencia. *Psicología UNEMI, 6*(11), 258-272. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp258-272p

Fernández Bedoya, V. H. (2020). Tipos de justificación en la investigación científica. *Espíritu Emprendedor TES*, *4*(3), 65–76. https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.207

Finol, M. y Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Revista Científica Mundo Recursivo*, *3*(1).

Gaeta, L., y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología,* 14(2), 403-425.

Gaeta, M. y Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Studium: Revista de Humanidades*, 15. 327-344.

García, M., Lozano, G. y Zavala, J. (2018). Estrés y afrontamiento infantil. En E. Campos (Ed.), *Problemas educativos y sociedad: Una mirada desde los investigadores*, (pp. 142-152). Taberna Libraria Editores. https://doi.org/10.48779/c7gg-v380

Gómez, M., y Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, *8*(2), 278–293. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976

Herrera, J., Calero, J., González, M., Collazo, M., y Travieso, Y. (2022). Method for expert consultation at three levels of validation. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, *21*(1). http://ref.scielo.org/pgjd9m

Jacinto, G. (2019). *Estrés cotidiano y afrontamiento infantil en estudiantes de primaria de una institución educativa.* [Trabajo de grado, Universidad Señor de Sipán, Perú]. https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/6458

Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Convergence Tech*, *4*(4), 59–68. https://doi.org/10.53592/convtech.v4iIV.35

Karam, J., Parra, C., Urrego, G. y Castillo, C. (2019). Estrés en el colegio. Dos variables para reflexionar. *Tesis Psicológica*, *14*(1), 30-46. https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a2

Limachi, M. (2020). Evaluación del desarrollo madurativo en niños de 4-5 años en la etapa Preescolar. *Revista de Investigación Psicológica* , (24), 109-120.

Linares, I. (2023). Desarrollo de la resiliencia en la primera infancia: un constructo en exploración. *Scientiarium*, (1). https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/711

Lucio, E., Romero, E. y Durán, C. (2016). Estrés y afrontamiento en niños institucionalizados y no institucionalizados. *PsiqueMag*, *5*(1), 171–183 https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/141

Lucio, E. y Monjarás, M. (2020). Relación entre los tipos de afrontamiento y el estrés cotidiano en preescolares. *Ansiedad y Estrés,* 26(1), 20-26. 10.1016/j.anyes.2019.12.004

Mauricio, G. y Mena, H. (2021). *Agresiones comunes en niños y niñas de 5 años de la I.E. Nº 339 "Estelita", Chanchamayo, 2020* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú]. http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/4246

Melgar, L. (2019). Estrés cotidiano infantil y estrategias de afrontamiento en estudiantes del nivel primario de Chiclayo, *Paian*, *10*(1), 61–75. https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/1091

Mendivelso, F. y Rodríguez, M. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Médica Sanitas,* 21 (3), 141-146. https://doi.org/10.26852/01234250.20.

Mina, V. (2021). *Empatía y Estilos de Afrontamiento en niños de 8 a 12 años.* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/656104

Monjarás, M., Lucio, M., Romero, E., y Durán, C. (2021). Afrontamiento y estrés en preescolares: el papel de la edad y el género. *Revista de investigación psicológica*, *11* (3), 17-25. https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2021.3.389

Muratori, P., Lochman, J. E., Bertacchi, I., Giuli, C., Guarguagli, E., Pisano, S., Gallani, A., and Mammarella, I. C. (2018). Universal Coping Power for pre-schoolers: Effects on children's behavioral difficulties and pre-academic skills. *School Psychology International*, 40(2), 128–144. http://dx.doi.org/10.1177/0143034318814587

Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. https://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf

Pizarro, M., y Oseda, D. (2021). Influencia de la comunicación no verbal en las relaciones interpersonales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(4), 3881-3894. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.591

Real Academia Española (2024). *Definición de emoción.* https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n?m=form

Ramos, C. (2020). Los Alcances de una investigación. *Ciencia América*, 9(3), 1-6. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.*

Romero, J., Flower, L. y Huamanttica, R. (2021). Conducta prosocial en niños de padres separados en relación con estilos de afrontamiento. *Cultura*, 35, 187-195. https://doi.org/10.24265/cultura.2021.v35.11

Tlalpachícatl, N., y Lucio, M. (2019). Relación entre Afrontamiento y Problemas Externalizados e Internalizados en hermanos de niños con Autismo. *Revista Cubana de Pediatría*, *91* (2). http://ref.scielo.org/s64ymp

Salazar, G. (2020). *Estilos de afrontamiento y socialización en adolescentes de una institución educativa en el Callao.* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/651887

Salgado, M. (2019). *Muestra Probabilística y No Probabilística.* [Diapositiva PowerPoint]. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/108928/secme-10911_1.pdf?sequence=

Sierra, A. (2022). *Trauma Infantil: una aproximación metodológica hacia su afrontamiento y prevención.* [Trabajo de fin de grado, Universidad Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/124860/files/TAZ-TFG-2022-4663.pdf?version=1

Valverde, C. V., López, M. C., y Ring, J. M. (2003). Estrategias de afrontamiento. *Medicina clínica en psiquiatría y psicología*, 425-436. https://www.researchgate.net/profile/Carmelo-Vazquez/publication/257032587_Estrategias_de_Afrontamiento/links/5c3d94cc299bf12be3c8b542/Estrategias-de-Afrontamiento.pdf

Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2012). Pre-school children's aggressive and pro-social behaviours in stressful situations. *Early Child Development and Care*, 182(11), 1503–1522. http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.623779

IX. Anexos

Anexo Nº 1. Instrumento de la variable afrontamiento educativo

FICHA DE OBSERVACIÓN: ***VARIABLE DE AFRONTAMIENTO EDUCATIVO DE NIÑOS DE 5 AÑOS***

Aula		Turno		Fechas	1ºobservación	2º observación	3º observación	4º observación

MOMENTOS	Nº	ITEMS	ESCALA ORDINAL 0: No lo hace - 1: Lo hace 1 vez - 2: Lo hace 2 veces - 3: Lo hace 3 veces - 4: Lo hace 4 veces - 5: Lo hace 5 o más veces Nº DE ESTUDIANTE (Acorde a la nómina)																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	**15**	16	17	18	19	20	21	22	23	**24**
EN ALGÚN MOMENTO DE LA JORNADA	**1**	Menciona a un adulto o compañeros que se siente triste, enojado o con miedo en algún momento de la jornada.																								
	2	Usa sonidos onomatopéyicos que demuestren tristeza, enojo o miedo en algún momento de la jornada.																								
	3	Usa expresiones faciales para demostrar tristeza, enojo o miedo en algún momento de la jornada.																								
	4	Haciendo uso de su cuerpo demuestra tristeza, enojo o miedo a través de algún movimiento en algún momento de la jornada.																								
	8	Deposita los desperdicios en el tacho de basura en algún momento de la jornada.																								
	9	Guarda los materiales después de usarlos en el lugar correspondiente en algún momento de la jornada.																								
	11	Se pone y/o retira las prendas de vestir por sí mismo en algún momento de la jornada.																								
	15	Llega a un acuerdo con sus compañeros cuando ambos quieren colocarse en el mismo lugar de la fila al ingresar o salir de un ambiente en algún momento de la jornada.																								
	20	Pide ayuda a la maestra o compañeros para ponerse y/o retirarse alguna prenda en algún momento de la jornada.																								
	25	Ignora a la maestra o compañeros cuando lo llaman en algún momento de la jornada.																								

	31	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a cuando ambos quieren colocarse en el mismo lugar al formarse en una fila al ingresar o salir de un ambiente en algún momento de la jornada.																								
	Nº	**ITEMS**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	**15**	16	17	18	19	20	21	22	23	**24**
	33	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a después de discutir con él/ella en algún momento de la jornada.																								
	34	Arrancha o quita algún objeto a sus compañeros cuando quiere usarlo en algún momento de la jornada.																								
	36	Discute con sus compañeros en algún momento de la jornada.																								
	44	Evita participar cuando se lo piden en algún momento de la jornada.																								
	45	Se separa del grupo en algún momento de la jornada cuando se siente triste, enojado o con miedo en algún momento de la jornada.																								
JUEGO LIBRE EN SECTORES/LUDOTECA	**5**	Busca materiales cuando no están a su alcance durante el juego libre en sectores o ludoteca.																								
	13	Sugiere usar un objeto por turnos cuando otro compañero también quiere usarlo durante el juego libre en sectores o ludoteca.																								
	14	Conversa con sus compañeros o maestra cuando alguno de ellos no sigue los acuerdos establecidos durante el juego libre en sectores o ludoteca.																								
	17	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún material durante el juego libre en sectores o ludoteca.																								
	22	Deja de lado los objetos cuando no quiere guardarlos en su lugar después de usarlos en el juego libre en sectores o ludoteca.																								

	30	Busca otro objeto para jugar cuando está ocupado el que quiere en ese momento durante el juego libre en sectores o ludoteca.																								
	32	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a cuando no le quiere prestar algún juego durante el juego libre en sectores o ludoteca																								
	Nº	**ITEMS**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	**15**	16	17	18	19	20	21	22	23	**24**
	35	Usa algún objeto para lastimar a su compañero cuando no le quiere prestar algún objeto durante el juego libre en sectores o ludoteca.																								
	37	Grita y/o insulta a sus compañeros cuando no le quiere prestar algún objeto durante el juego libre en sectores o ludoteca.																								
	42	Prefiere jugar solo durante el juego libre en sectores o ludoteca.																								
LONCHERA	**10**	Acomoda sus alimentos y la lonchera por sí mismo antes, durante y después de la lonchera.																								
	19	Pide ayuda a la maestra o compañeros para abrir algún alimento o bebida durante la lonchera.																								
RECREO	**16**	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún juego durante el recreo.																								
	43	Prefiere jugar solo durante el recreo.																								
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	**6**	Busca materiales cuando no están a su alcance durante las actividades de aprendizaje																								
	18	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún material durante las actividades de aprendizaje.																								
	23	Deja de lado los objetos cuando ya no quiere completar la actividad de aprendizaje.																								

	26	Menciona un comentario o anécdota que no guarda relación con la actividad de aprendizaje cuando le piden que participe.																								
	28	Realiza otra acción cuando ya no quiere culminar la que estaba haciendo durante la actividad de aprendizaje.																								
	38	Se lastima a sí mismo usando su cuerpo o algún objeto cuando no logra realizar lo que le indican durante la actividad de aprendizaje.																								
	40	Prefiere trabajar de manera individual en lugar de en equipo durante la actividad de aprendizaje.																								
	Nº	**ITEMS**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	**15**	16	17	18	19	20	21	22	23	**24**
TALLER	**7**	Busca materiales cuando no están a su alcance durante el taller.																								
	24	Deja de lado los objetos cuando ya no quiere completar la actividad del taller.																								
	27	Menciona un comentario o anécdota que no guarda relación con el taller cuando le piden que participe.																								
	29	Realiza otra acción cuando ya no quiere culminar la que estaba haciendo durante el taller.																								
	39	Se lastima a sí mismo usando su cuerpo o algún objeto cuando no logra realizar lo que le indican durante el taller.																								
	41	Prefiere trabajar de manera individual en lugar de en equipo durante el taller.																								
ENTRADA/SALIDA	**12**	Se pone y/o retira la mochila/lonchera por sí mismo al llegar al aula o cuando se va a ir a casa.																								
	21	Pide ayuda a la maestra o sus compañeros para ponerse y/o retirarse la mochila/lonchera al llegar al aula o irse a casa.																								

Anexo Nº 2. Matriz de instrumento de la variable afrontamiento educativo

Dimensiones	Indicadores	Subindicadores	Ítems	Valoración	Técnica e Instrumento
EMOCIONAL	Expresa la emoción negativa verbalmente	Menciona la emoción negativa que experimenta	1. Menciona a un adulto o compañeros que se siente triste, enojado o con miedo en algún momento de la jornada.	0: No lo hace 1: Lo hace 1 vez 2: Lo hace 2 veces 3: Lo hace 3 veces 4: Lo hace 4 veces 5: Lo hace 5 o más veces	Observación Ficha de observación
		Expresa la emoción negativa que experimenta a través de sonidos	2. Usa sonidos onomatopéyicos que demuestren tristeza, enojo o miedo en algún momento de la jornada.		
	Expresa la emoción negativa corporalmente	Expresa la emoción negativa que experimenta a través de su rostro	3. Usa expresiones faciales para demostrar tristeza, enojo o miedo en algún momento de la jornada.		
		Expresa la emoción negativa que experimenta a través de su cuerpo	4. Haciendo uso de su cuerpo demuestra tristeza, enojo o miedo a través de algún movimiento en algún momento de la jornada.		
FUNCIONAL	Es autónomo	Busca materiales	5. Busca materiales cuando no están a su alcance durante el juego libre en sectores o ludoteca.	0: No lo hace 1: Lo hace 1 vez 2: Lo hace 2 veces 3: Lo hace 3 veces 4: Lo hace 4 veces 5: Lo hace 5 o más veces	
			6. Busca materiales cuando no están a su alcance durante las actividades de aprendizaje		
			7. Busca materiales cuando no están a su alcance durante el taller.		
		Coloca objetos en el lugar correspondiente	8. Deposita los desperdicios en el tacho de basura en algún momento de la jornada.		
			9. Guarda los materiales después de usarlos en el lugar correspondiente en algún momento de la jornada.		
			10. Acomoda sus alimentos y la lonchera por sí mismo antes, durante y después de la lonchera.		
		Se pone y/o retira sus pertenencias	11. Se pone y/o retira las prendas de vestir por sí mismo en algún momento de la jornada.		
			12. Se pone y/o retira la mochila/lonchera por sí mismo al llegar al aula o cuando se va a ir a casa.		

	Resuelve problemas	Sugiere soluciones	13. Sugiere usar un objeto por turnos cuando otro compañero también quiere usarlo durante el juego libre en sectores o ludoteca.		
		Llega a un acuerdo	14. Conversa con sus compañeros o maestra cuando alguno de ellos no sigue los acuerdos establecidos durante el juego libre en sectores o ludoteca.		
			15. Llega a un acuerdo con sus compañeros cuando ambos quieren colocarse en el mismo lugar de la fila al ingresar o salir de un ambiente en algún momento de la jornada.		
	Busca apoyo	Pide ayuda para usar algo	16. Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún juego durante el recreo.		
			17. Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún material durante el juego libre en sectores o ludoteca.		
			18. Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún material durante las actividades de aprendizaje.		
			19. Pide ayuda a la maestra o compañeros para abrir algún alimento o bebida durante la lonchera.		
		Pide ayuda para ponerse y/o retirarse sus pertenencias	20. Pide ayuda a la maestra o compañeros para ponerse y/o retirarse alguna prenda en algún momento de la jornada.		
			21. Pide ayuda a la maestra o sus compañeros para ponerse y/o retirarse la mochila/lonchera al llegar al aula o irse a casa.		
	Evade situaciones	Evade tareas	22. Deja de lado los objetos cuando no quiere guardarlos en su lugar después de usarlos en el juego libre en sectores o ludoteca.	0: No lo hace 1: Lo hace 1 vez 2: Lo hace 2 veces 3: Lo hace 3 veces	
			23. Deja de lado los objetos cuando ya no quiere completar la actividad de aprendizaje.		
			24. Deja de lado los objetos cuando ya no quiere completar la actividad del taller.		

EVITATIVO		Evade personas	25. Ignora a la maestra o compañeros cuando lo llaman en algún momento de la jornada.	4: Lo hace 4 veces 5: Lo hace 5 o más veces	
	Se distrae con el entorno	Se distrae con el entorno expresándolo oralmente	26. Menciona un comentario o anécdota que no guarda relación con la actividad de aprendizaje cuando le piden que participe.		
			27. Menciona un comentario o anécdota que no guarda relación con el taller cuando le piden que participe.		
		Se distrae con el entorno cambiando la acción u objeto por otro	28. Realiza otra acción cuando ya no quiere culminar la que estaba haciendo durante la actividad de aprendizaje.		
			29. Realiza otra acción cuando ya no quiere culminar la que estaba haciendo durante el taller.		
			30. Busca otro objeto para jugar cuando está ocupado el que quiere en ese momento durante el juego libre en sectores o ludoteca.		
DISFUNCIONAL	Agrede	Agrede físicamente usando su cuerpo	31. Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a cuando ambos quieren colocarse en el mismo lugar al formarse en una fila al ingresar o salir de un ambiente en algún momento de la jornada.	0: No lo hace 1: Lo hace 1 vez 2: Lo hace 2 veces 3: Lo hace 3 veces 4: Lo hace 4 veces 5: Lo hace 5 o más veces	
			32. Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a cuando no le quiere prestar algún juego durante el juego libre en sectores o ludoteca.		
			33. Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a después de discutir con él/ella en algún momento de la jornada.		
		Agrede físicamente a través de objetos	34. Arrancha o quita algún objeto a sus compañeros cuando quiere usarlo en algún momento de la jornada.		
			35. Usa algún objeto para lastimar a su compañero cuando no le quiere prestar algún objeto durante el juego libre en sectores o ludoteca.		
		Agrede verbalmente	36. Discute con sus compañeros en algún momento de la jornada.		

			37. Grita y/o insulta a sus compañeros cuando no le quiere prestar algún objeto durante el juego libre en sectores o ludoteca.		
	Se lastima a sí mismo/a	Se lastima a sí mismo al experimentar frustración	38. Se lastima a sí mismo usando su cuerpo o algún objeto cuando no logra realizar lo que le indican durante la actividad de aprendizaje.		
			39. Se lastima a sí mismo usando su cuerpo o algún objeto cuando no logra realizar lo que le indican durante el taller.		
	Se aísla	Prefiere pasar tiempo a solas	40. Prefiere trabajar de manera individual en lugar de en equipo durante la actividad de aprendizaje.		
			41. Prefiere trabajar de manera individual en lugar de en equipo durante el taller.		
			42. Prefiere jugar solo durante el juego libre en sectores o ludoteca.		
			43. Prefiere jugar solo durante el recreo.		
		Evita la interacción social	44. Evita participar cuando se lo piden en algún momento de la jornada.		
			45. Se separa del grupo en algún momento de la jornada cuando se siente triste, enojado o con miedo en algún momento de la jornada.		

Fuente: Escala Infantil de Afrontamiento educativo (EIA) adaptada y modificada.

Anexo Nº 3. Matriz de consistencia de la variable afrontamiento educativo

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL
¿Cuál es la dimensión predominante del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023?	Determinar la dimensión predominante del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.	La dimensión predominante del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es disfuncional.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**	**HIPÓTESIS ESPECÍFICAS**
1. ¿Cuál es el indicador predominante dentro de emocional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023? 2. ¿Cuál es el indicador predominante dentro de funcional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023? 3. ¿Cuál es el indicador predominante dentro de evitativo del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023? 4. ¿Cuál es el indicador predominante dentro de disfuncional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023?	1. Identificar el indicador predominante dentro de emocional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023. 2. Establecer el indicador predominante dentro de funcional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023. 3. Determinar el indicador predominante dentro de evitativo del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023. 4. Establecer el indicador predominante dentro de disfuncional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023.	1. El indicador predominante dentro de emocional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es expresa la emoción negativa corporalmente. 2. El indicador predominante dentro de funcional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es busca apoyo. 3. El indicador predominante dentro de evitativo del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es evade situaciones. 4. El indicador predominante dentro de disfuncional del afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María, 2023 es agrede.

VARIABLE: *Afrontamiento educativo de niños de 5 años*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel/Rango
EMOCIONAL	Expresa la emoción negativa verbalmente	1,2	0: No lo hace 1: Lo hace 1 vez 2: Lo hace 2 veces 3: Lo hace 3 veces 4: Lo hace 4 veces 5: Lo hace 5 o más veces	1. No presenta 2. Presenta parcialmente 3. Sí presenta
	Expresa la emoción negativa corporalmente	3,4		
FUNCIONAL	Es autónomo	5,6,7,8,9,10,11,12		
	Resuelve problemas	13,14,15		
	Busca apoyo	16,17,18,19,20,21		
EVITATIVO	Evade situaciones	22,23,24,25		
	Se distrae con el entorno	26,27,28,29,30		
DISFUNCIONAL	Agrede	31,32,33,34,35,36,37		
	Se lastima a sí mismo/a	38,39		
	Se aísla	40,41,42,43,44,45		

			Fuente: Escala Infantil de Afrontamiento educativo (EIA) adaptada y modificada.

METODOLOGÍA

PARADIGMA	Positivista
ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	Cuantitativo
TIPO DE INVESTIGACIÓN	Básica
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	No experimental
CORTE	Transversal
SUBTIPO DE DISEÑO	Descriptivo – Explicativo
MÉTODO	Hipotético Deductivo
POBLACIÓN Y MUESTRA Estudiantes de 5 años de la institución educativa inicial Nº14 Divina Niña María del distrito de Cercado de Lima:	
TÉCNICA	Observación
INSTRUMENTO	Ficha de observación

TURNO	AULAS	CANTIDAD DE NIÑOS
MAÑANA	**Azul**	20
	Verde	21
	Anaranjado	10
	Lila	14
TARDE	**Blanco**	15
	Verde	14
	Azul	13
TOTAL		107

Anexo Nº 4. Certificados de validación de expertos de la variable afrontamiento educativo

SAN MARCOS

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL AFRONTAMIENTO EDUCATIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
Dimensión 1: EMOCIONAL		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Menciona a un adulto o compañeros que se siente triste, enojado o con miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
2	Usa sonidos onomatopéyicos que demuestren tristeza, enojo o miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
3	Usa expresiones faciales para demostrar tristeza, enojo o miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
4	Haciendo uso de su cuerpo demuestra tristeza, enojo o miedo a través de algún movimiento en algún momento de la jornada.	X		X		X		
Dimensión 2: FUNCIONAL		Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
5	Busca materiales cuando no están a su alcance durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
6	Busca materiales cuando no están a su alcance durante las actividades de aprendizaje	X		X		X		
7	Busca materiales cuando no están a su alcance durante el taller.	X		Y		X		
8	Deposita los desperdicios en el tacho de basura en algún momento de la jornada.	X		X		X		
9	Guarda los materiales después de usarlos en el lugar correspondiente en algún momento de la jornada.	X		X		X		
10	Acomoda sus alimentos y la lonchera por sí mismo antes, durante y después de la lonchera.	X		X		X		
11	Se pone y/o retira las prendas de vestir por sí mismo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
12	Se pone y/o retira la mochila/lonchera por sí mismo al llegar al aula o cuando se va a ir a casa.	X		X		X		
13	Sugiere usar un objeto por turnos cuando otro compañero también quiere usarlo durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
14	Conversa con sus compañeros o maestra cuando alguno de ellos no sigue los acuerdos establecidos durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
15	Llega a un acuerdo con sus compañeros cuando ambos quieren colocarse en el mismo lugar de la fila al ingresar o salir de un ambiente en algún momento de la jornada.	X		X		X		
16	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún juego durante el recreo.	X		X		X		
17	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún material durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
18	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún material durante las actividades de aprendizaje.	X		X		X		
19	Pide ayuda a la maestra o compañeros para abrir algún alimento o bebida durante la lonchera.	X		X		X		

20	Pide ayuda a la maestra o compañeros para ponerse y/o retirarse alguna prenda en algún momento de la jornada.	X		X		X		
21	Pide ayuda a la maestra o sus compañeros para ponerse y/o retirarse la mochila/lonchera al llegar al aula o irse a casa.	X		X		X		
Dimensión 3: EVITATIVO		**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Sugerencias**
22	Deja de lado los objetos cuando no quiere guardarlos en su lugar después de usarlos en el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
23	Deja de lado los objetos cuando ya no quiere completar la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
24	Deja de lado los objetos cuando ya no quiere completar la actividad del taller.	X		X		X		
25	Ignora a la maestra o compañeros cuando lo llaman en algún momento de la jornada.	X		X		X		
26	Menciona un comentario o anécdota que no guarda relación con la actividad de aprendizaje cuando le piden que participe.	X		X		X		
27	Menciona un comentario o anécdota que no guarda relación con el taller cuando le piden que participe.	X		X		X		
28	Realiza otra acción cuando ya no quiere culminar la que estaba haciendo durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
29	Realiza otra acción cuando ya no quiere culminar la que estaba haciendo durante el taller.	X		X		X		
30	Busca otro objeto para jugar cuando está ocupado el que quiere en ese momento durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
Dimensión 4: DISFUNCIONAL		**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Sugerencias**
31	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a cuando ambos quieren colocarse en el mismo lugar al formarse en una fila al ingresar o salir de un ambiente en algún momento de la jornada.	X		X		X		
32	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a cuando no le quiere prestar algún juego durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
33	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a después de discutir con él/ella en algún momento de la jornada.	X		X		X		
34	Arrancha o quita algún objeto a sus compañeros cuando quiere usarlo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
35	Usa algún objeto para lastimar a su compañero cuando no le quiere prestar algún objeto durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
36	Discute con sus compañeros en algún momento de la jornada.	X		X		X		
37	Grita y/o insulta a sus compañeros cuando no le quiere prestar algún objeto durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
38	Se lastima a sí mismo usando su cuerpo o algún objeto cuando no logra realizar lo que le indican durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		

39	Se lastima a sí mismo usando su cuerpo o algún objeto cuando no logra realizar lo que le indican durante el taller.	X		X		X		
40	Prefiere trabajar de manera individual en lugar de en equipo durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
41	Prefiere trabajar de manera individual en lugar de en equipo durante el taller.	X		X		X		
42	Prefiere jugar solo durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
43	Prefiere jugar solo durante el recreo.	X		X		X		
44	Evita participar cuando se lo piden en algún momento de la jornada.	X		X		X		
45	Se separa del grupo en algún momento de la jornada cuando se siente triste, enojado o con miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [X] **Aplicable después de corregir** [ ] **No aplicable** [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Alejandra Silvina Romero Díaz **DNI:** 06147305

Especialidad del validador: Educación Inicial

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

23 de 06 del 2023

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL AFRONTAMIENTO EDUCATIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
Dimensión 1: EMOCIONAL		**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Menciona a un adulto o compañeros que se siente triste, enojado o con miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
2	Usa sonidos onomatopéyicos que demuestren tristeza, enojo o miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
3	Usa expresiones faciales para demostrar tristeza, enojo o miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
4	Haciendo uso de su cuerpo demuestra tristeza, enojo o miedo a través de algún movimiento en algún momento de la jornada.	X		X		X		
Dimensión 2: FUNCIONAL		**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Sugerencias**
5	Busca materiales cuando no están a su alcance durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
6	Busca materiales cuando no están a su alcance durante las actividades de aprendizaje	X		X		X		
7	Busca materiales cuando no están a su alcance durante el taller.	X		X		X		
8	Deposita los desperdicios en el tacho de basura en algún momento de la jornada.	X		X		X		
9	Guarda los materiales después de usarlos en el lugar correspondiente en algún momento de la jornada.	X		X		X		
10	Acomoda sus alimentos y la lonchera por sí mismo antes, durante y después de la lonchera.	X		X		X		
11	Se pone y/o retira las prendas de vestir por sí mismo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
12	Se pone y/o retira la mochila/lonchera por sí mismo al llegar al aula o cuando se va a ir a casa.	X		X		X		
13	Sugiere usar un objeto por turnos cuando otro compañero también quiere usarlo durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
14	Conversa con sus compañeros o maestra cuando alguno de ellos no sigue los acuerdos establecidos durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
15	Llega a un acuerdo con sus compañeros cuando ambos quieren colocarse en el mismo lugar de la fila al ingresar o salir de un ambiente en algún momento de la jornada.	X		X		X		
16	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún juego durante el recreo.	X		X		X		
17	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún material durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		

18	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún material durante las actividades de aprendizaje.	X		X		X		
19	Pide ayuda a la maestra o compañeros para abrir algún alimento o bebida durante la lonchera.	X		X		X		
20	Pide ayuda a la maestra o compañeros para ponerse y/o retirarse alguna prenda en algún momento de la jornada.	X		X		X		
21	Pide ayuda a la maestra o sus compañeros para ponerse y/o retirarse la mochila/lonchera al llegar al aula o irse a casa.	X		X		X		
Dimensión 3: EVITATIVO		**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Sugerencias**
22	Deja de lado los objetos cuando no quiere guardarlos en su lugar después de usarlos en el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
23	Deja de lado los objetos cuando ya no quiere completar la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
24	Deja de lado los objetos cuando ya no quiere completar la actividad del taller.	X		X		X		
25	Ignora a la maestra o compañeros cuando lo llaman en algún momento de la jornada.	X		X		X		
26	Menciona un comentario o anécdota que no guarda relación con la actividad de aprendizaje cuando le piden que participe.	X		X		X		
27	Menciona un comentario o anécdota que no guarda relación con el taller cuando le piden que participe.	X		X		X		
28	Realiza otra acción cuando ya no quiere culminar la que estaba haciendo durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
29	Realiza otra acción cuando ya no quiere culminar la que estaba haciendo durante el taller.	X		X		X		
30	Busca otro objeto para jugar cuando está ocupado el que quiere en ese momento durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
Dimensión 4: DISFUNCIONAL		**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Sugerencias**
31	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a cuando ambos quieren colocarse en el mismo lugar al formarse en una fila al ingresar o salir de un ambiente en algún momento de la jornada.	X		X		X		
32	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a cuando no le quiere prestar algún juego durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
33	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a después de discutir con él/ella en algún momento de la jornada.	X		X		X		
34	Arrancha o quita algún objeto a sus compañeros cuando quiere usarlo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
35	Usa algún objeto para lastimar a su compañero cuando no le quiere prestar algún objeto durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		

36	Discute con sus compañeros en algún momento de la jornada.	X		X		X		
37	Grita y/o insulta a sus compañeros cuando no le quiere prestar algún objeto durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
38	Se lastima a sí mismo usando su cuerpo o algún objeto cuando no logra realizar lo que le indican durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
39	Se lastima a sí mismo usando su cuerpo o algún objeto cuando no logra realizar lo que le indican durante el taller.	X		X		X		
40	Prefiere trabajar de manera individual en lugar de en equipo durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
41	Prefiere trabajar de manera individual en lugar de en equipo durante el taller.	X		X		X		
42	Prefiere jugar solo durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
43	Prefiere jugar solo durante el recreo.	X		X		X		
44	Evita participar cuando se lo piden en algún momento de la jornada.	X		X		X		
45	Se separa del grupo en algún momento de la jornada cuando se siente triste, enojado o con miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____EXISTE SUFICIENCIA_____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Abel Rodriguez Taboada DNI: 08012553

Especialidad del validador(a): Experto psicólogo clínico

16 de julio del 2023

[1]**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL AFRONTAMIENTO EDUCATIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
Dimensión 1: EMOCIONAL		**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Menciona a un adulto o compañeros que se siente triste, enojado o con miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
2	Usa sonidos onomatopéyicos que demuestren tristeza, enojo o miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
3	Usa expresiones faciales para demostrar tristeza, enojo o miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
4	Haciendo uso de su cuerpo demuestra tristeza, enojo o miedo a través de algún movimiento en algún momento de la jornada.	X		X		X		
Dimensión 2: FUNCIONAL		**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Sugerencias**
5	Busca materiales cuando no están a su alcance durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
6	Busca materiales cuando no están a su alcance durante las actividades de aprendizaje	X		X		X		
7	Busca materiales cuando no están a su alcance durante el taller.	X		X		X		
8	Deposita los desperdicios en el tacho de basura en algún momento de la jornada.	X		X		X		
9	Guarda los materiales después de usarlos en el lugar correspondiente en algún momento de la jornada.	X		X		X		
10	Acomoda sus alimentos y la lonchera por sí mismo antes, durante y después de la lonchera.	X		X		X		
11	Se pone y/o retira las prendas de vestir por sí mismo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
12	Se pone y/o retira la mochila/lonchera por sí mismo al llegar al aula o cuando se va a ir a casa.	X		X		X		
13	Sugiere usar un objeto por turnos cuando otro compañero también quiere usarlo durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
14	Conversa con sus compañeros o maestra cuando alguno de ellos no sigue los acuerdos establecidos durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
15	Llega a un acuerdo con sus compañeros cuando ambos quieren colocarse en el mismo lugar de la fila al ingresar o salir de un ambiente en algún momento de la jornada.	X		X		X		
16	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún juego durante el recreo.	X		X		X		
17	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún material durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		

18	Pide ayuda a la maestra o compañeros para usar algún material durante las actividades de aprendizaje.	X		X		X		
19	Pide ayuda a la maestra o compañeros para abrir algún alimento o bebida durante la lonchera.	X		X		X		
20	Pide ayuda a la maestra o compañeros para ponerse y/o retirarse alguna prenda en algún momento de la jornada.	X		X		X		
21	Pide ayuda a la maestra o sus compañeros para ponerse y/o retirarse la mochila/lonchera al llegar al aula o irse a casa.	X		X		X		
Dimensión 3: EVITATIVO		**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Sugerencias**
22	Deja de lado los objetos cuando no quiere guardarlos en su lugar después de usarlos en el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
23	Deja de lado los objetos cuando ya no quiere completar la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
24	Deja de lado los objetos cuando ya no quiere completar la actividad del taller.	X		X		X		
25	Ignora a la maestra o compañeros cuando lo llaman en algún momento de la jornada.	X		X		X		
26	Menciona un comentario o anécdota que no guarda relación con la actividad de aprendizaje cuando le piden que participe.	X		X		X		
27	Menciona un comentario o anécdota que no guarda relación con el taller cuando le piden que participe.	X		X		X		
28	Realiza otra acción cuando ya no quiere culminar la que estaba haciendo durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
29	Realiza otra acción cuando ya no quiere culminar la que estaba haciendo durante el taller.	X		X		X		
30	Busca otro objeto para jugar cuando está ocupado el que quiere en ese momento durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
Dimensión 4: DISFUNCIONAL		**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Sugerencias**
31	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a cuando ambos quieren colocarse en el mismo lugar al formarse en una fila al ingresar o salir de un ambiente en algún momento de la jornada.	X		X		X		
32	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a cuando no le quiere prestar algún juego durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
33	Golpea, empuja, jala, patea, muerde, tira del cabello, pellizca y/o araña a su compañero/a después de discutir con él/ella en algún momento de la jornada.	X		X		X		
34	Arrancha o quita algún objeto a sus compañeros cuando quiere usarlo en algún momento de la jornada.	X		X		X		
35	Usa algún objeto para lastimar a su compañero cuando no le quiere prestar algún objeto durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		

36	Discute con sus compañeros en algún momento de la jornada.	X		X		X		
37	Grita y/o insulta a sus compañeros cuando no le quiere prestar algún objeto durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
38	Se lastima a sí mismo usando su cuerpo o algún objeto cuando no logra realizar lo que le indican durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
39	Se lastima a sí mismo usando su cuerpo o algún objeto cuando no logra realizar lo que le indican durante el taller.	X		X		X		
40	Prefiere trabajar de manera individual en lugar de en equipo durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
41	Prefiere trabajar de manera individual en lugar de en equipo durante el taller.	X		X		X		
42	Prefiere jugar solo durante el juego libre en sectores o ludoteca.	X		X		X		
43	Prefiere jugar solo durante el recreo.	X		X		X		
44	Evita participar cuando se lo piden en algún momento de la jornada.	X		X		X		
45	Se separa del grupo en algún momento de la jornada cuando se siente triste, enojado o con miedo en algún momento de la jornada.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sugiero que la opción NO sea 1 punto

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Esther Mariza Velarde Consoli DNI: 25499163

Especialidad del validador(a): Especialista en Problemas de Aprendizaje

16 de 07 del 2023

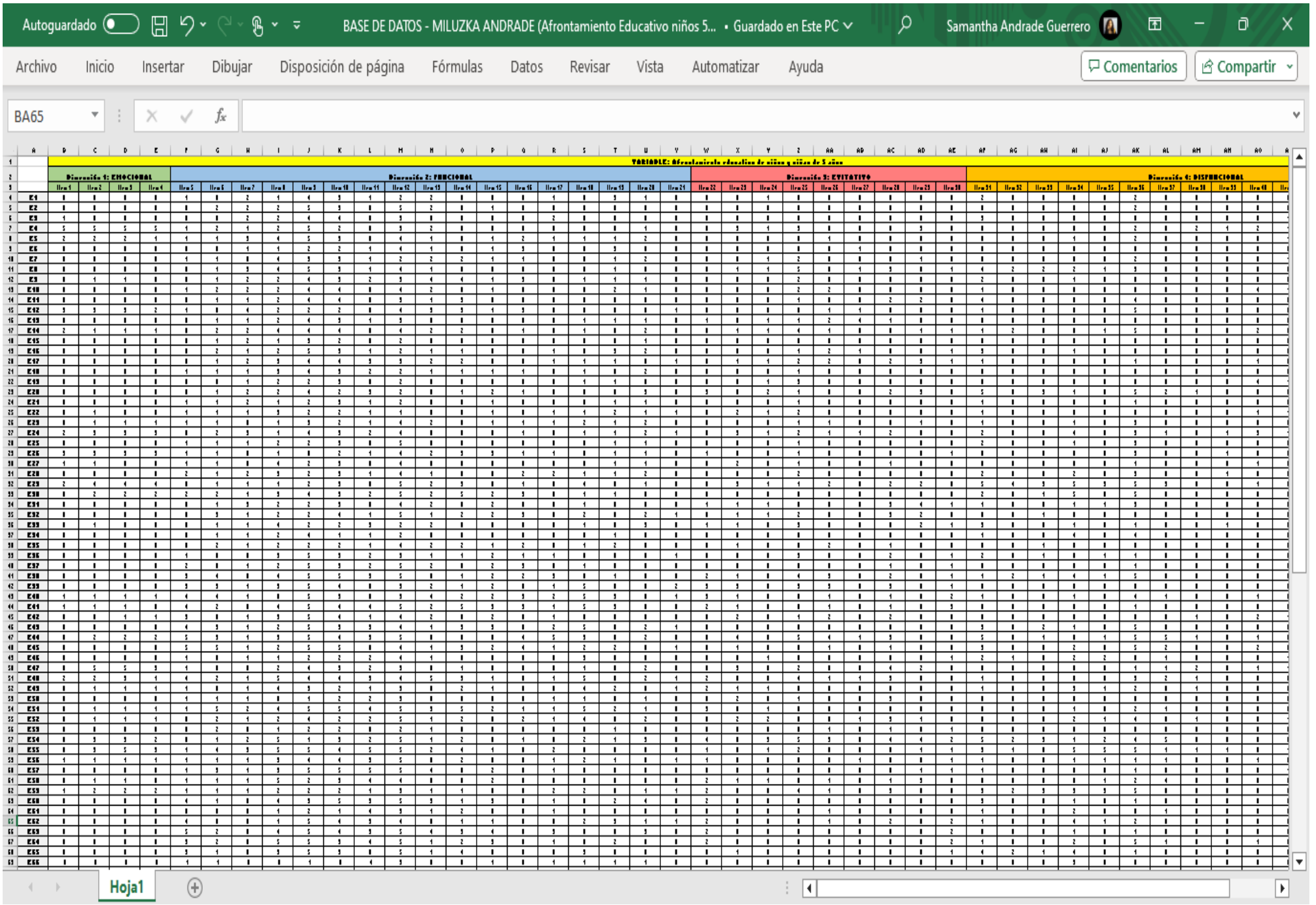
[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

Anexo Nº 5. Base de datos de la variable afrontamiento educativo



Anexo Nº 6. Solicitud para aplicación de instrumento de evaluación de Tesis

"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

Sra. MARÍA DEL PILAR TAQUIA CUEVA
Directora de la I.E.I. Nº 14 Divina Niña María
Presente.

Perú, Lima, 24 de agosto del 2023

ASUNTO: Solicitud para aplicación de instrumento de evaluación de Tesis en el periodo 2023 II

Por medio del presente me es grato enviarle un cordial saludo y a la vez comunicarle que siendo estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y habiendo realizado Prácticas Pre Profesionales durante el año 2022 en la IEI Nº 14 Divina Niña María, deseo aplicar el instrumento de evaluación de mi proyecto de Tesis titulado "El afrontamiento educativo de los niños y las niñas de 5 años de la institución educativa inicial Nº 14 Divina Niña María, 2023" en las aulas de 5 años de ambos turnos.
Dicha aplicación se realizará con previa coordinación con las docentes tutoras de cada aula en cuanto al horario, tiempo y/o materiales y de igual manera con la maestra Jessica Dosa como intermediaria encargada de las estudiantes practicantes para poder aplicar mi instrumento sin generar inconveniente alguno con el desarrollo regular de las actividades de los niños. Por lo cual, le solicito respetuosamente, se me pueda brindar todas las facilidades necesarias para el acceso a esta actividad.

Agradezco de antemano su cooperación y pronta respuesta a este documento, sin otro particular, aprovecho la oportunidad para reiterar mi respeto y consideración.

ATTE.

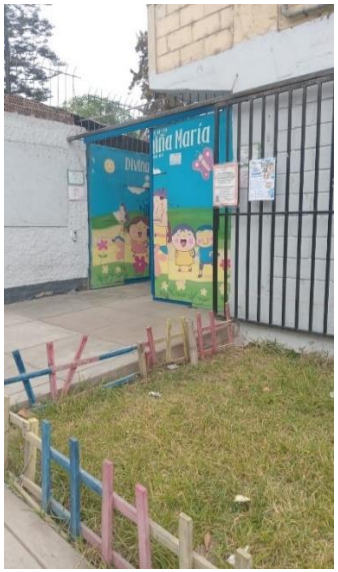
Andrade Guerrero, Miluzka Samantha
DNI: 77474777
Tlf.:935739509

Fuster Guillén, Doris Elida
DNI 04086550
Asesora de Tesis

Inga Arias, Miguel Gerardo
Decano de la Facultad de Educación

Recibido
06/10/2023

Anexo Nº 7. Evidencias de trabajo de campo


















Matejugando

























