



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

Programa “Gotitas de Emociones” para estimular la regulación emocional
de los niños de una institución educativa de Puente Piedra, 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Paucar Sulca, Deisy Milusca (orcid.org/0000-0002-4041-5257)

ASESORAS:

Dra. Esquiagola Aranda, Estrella Azucena (orcid.org/0000-0002-1841-0070)

Dra. Palomino Tarazona, Maria Rosario (orcid.org/0000-0002-3833-7077)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2024

DEDICATORIA

A Dios por ser mi fortaleza y esperanza, en todo momento.

A mis niños de educación inicial por ser mi inspiración.

A mis hijos Jheanfer y Adriel por ser mi mayor motivación para alcanzar mis objetivos y metas y así seguir fortaleciéndome profesionalmente.

Deisy Paucar Sulca

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, doy gracias a mi amado Dios por bendecir cada uno de mis días, por protegerme y ayudarme a sobresalir de todas las adversidades que se me presentaron.

A mis padres Marcos y Nancy por su apoyo incondicional siempre.

A Luis y a mis amigos de la universidad por su apoyo moral e incondicional.

A mis docentes por compartir sus conocimientos y guiarme en el camino de la sabiduría.

Deisy Paucar Sulca.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, ESQUIAGOLA ARANDA ESTRELLA AZUCENA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Programa "Gotitas de Emociones" para estimular la regulación emocional de los niños de una institución educativa de Puente Piedra, 2023", cuyo autor es PAUCAR SULCA DEISY MILUSCA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 09 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
ESQUIAGOLA ARANDA ESTRELLA AZUCENA DNI: 09975909 ORCID: 0000-0002-1841-0070	Firmado electrónicamente por: EESQUIAGOLAAR el 12-01-2024 08:48:16

Código documento Trilce: TRI - 0728784



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, PAUCAR SULCA DEISY MILUSCA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Programa Gotitas de Emociones" para estimular la regulación emocional de los niños de una institución educativa de Puente Piedra, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
PAUCAR SULCA DEISY MILUSCA DNI: 48052955 ORCID: 0000-0002-4041-5257	Firmado electrónicamente por: DPAUCARSU el 10-01- 2024 10:53:01

Código documento Trilce: INV - 1457394

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DE LA ASESORA.....	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE LA AUTORA.	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
Índice de tablas.....	vii
Índice de figuras	viii
Resumen.....	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA.....	18
3.1 Tipo y diseño de investigación	18
3.2 Variable y operacionalización	19
3.3. Población y muestra y muestreo	19
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	21
3.5 Procedimiento.....	24
3.6. Método de análisis de datos	25
3.7. Aspectos éticos	26
IV. RESULTADOS.....	27
V. DISCUSIÓN.....	45
VI. CONCLUSIONES.....	52
VII. RECOMENDACIONES.....	54
REFERENCIAS	56
ANEXOS.....	67.

Índice de tablas

Tabla 1 Ficha técnica del instrumento para medir la variable RE	22
Tabla 2 <i>Validación de expertos</i>	23
Tabla 3 <i>Puntajes pre test del grupo experimental y grupo control de RE en niños de una institución educativa (I.E) de Puente Piedra, 2023</i>	27
Tabla 4 <i>Puntajes dimensionales del grupo experimental pre test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023</i>	28
Tabla 5 <i>Puntajes dimensionales del grupo control pre test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023</i>	30
Tabla 6 <i>Puntajes post test del grupo experimental y grupo control de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023</i>	32
Tabla 7 <i>Puntajes dimensionales del grupo experimental post test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023</i>	34
Tabla 8 <i>Puntajes dimensionales del grupo control post test de RE en niños de una institución educativa de Puente Piedra, 2023</i>	35
Tabla 9 <i>Prueba de Normalidad de RE (GC – GE) en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023</i>	38
Tabla 10 <i>Prueba de muestras independientes de la hipótesis general</i>	39
Tabla 11 <i>Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica 1</i>	40
Tabla 12 <i>Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica 2</i>	41
Tabla 13 <i>Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica 3</i>	42
Tabla 14 <i>Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica 4</i>	43
Tabla 15 <i>Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica 5</i>	44

Índice de figuras

Figura 1 Puntajes pre test del grupo experimental y grupo control de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023	27
Figura 2 <i>Puntajes dimensionales del grupo experimental pre test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023.....</i>	<i>29</i>
Figura 3 <i>Puntajes dimensionales del grupo control pre test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023</i>	<i>31</i>
Figura 4 <i>Puntajes post test del grupo experimental y grupo control de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023.....</i>	<i>33</i>
Figura 5 <i>Puntajes dimensionales del grupo experimental post test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023.....</i>	<i>34</i>
Figura 6 <i>Puntajes dimensionales del grupo control post test de RE en niños de una de I.E Puente Piedra, 2023</i>	<i>36</i>

Resumen

Este trabajo tuvo como finalidad determinar la influencia del programa "Gotitas de emociones" en la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023. El trabajo se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, tipo aplicada, diseño cuasi experimental, longitudinal y nivel explicativo. Se llevó a cabo la intervención educativa en un Grupo experimental de 22 estudiantes y un Grupo control de 20, esta intervención se llevó a cabo en 12 sesiones y se aplicó la Escala Valorativa para Regulación Emocional Preescolar antes y después de la intervención. En cuanto a los resultados, en el grupo experimental, tras la aplicación del programa "Gotitas de emociones", el 95% de los niños mejoró significativamente en la regulación emocional (RE), demostrando conciencia de la interacción entre emociones y acciones, expresión espontánea de emociones, regulación de impulsividad y búsqueda de emociones positivas. En contraste, el grupo control mostró dificultades en estas áreas, con el 40% en nivel medio y el 60% en nivel bajo. Las pruebas de normalidad sugieren que se pueden aplicar estadísticos paramétricos, como el T de Student. Se concluyó que el programa "Gotitas de emociones" tiene un impacto significativo en la RE de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra en 2023.

Palabras clave: regulación emocional, afecto, aprendizaje, adaptabilidad, emociones.

Abstract

This study aimed to determine the influence of the "Droplets of Emotions" program on the emotional regulation of children in an educational institution in Puente Piedra in 2023. The research employed a quantitative, applied approach with a quasi-experimental, longitudinal, and explanatory design. The educational intervention was conducted with an experimental group of 22 students and a control group of 20. The intervention consisted of 12 sessions, and the Valiative Scale for Preschool Emotional Regulation was administered before and after the intervention. Results showed that in the experimental group, following the implementation of the "Droplets of Emotions" program, 95% of children significantly improved in emotional regulation (ER). They demonstrated awareness of the interaction between emotions and actions, spontaneous expression of emotions, regulation of impulsivity, and the pursuit of positive emotions. In contrast, the control group exhibited difficulties in these areas, with 40% at a medium level and 60% at a low level. Normality tests suggested the applicability of parametric statistics, such as the Student's t-test. The study concluded that the "Droplets of Emotions" program has a significant impact on the emotional regulation of children in an educational institution in Puente Piedra in 2023.

Keywords: Emotional Regulation, Affection, Learning, Adaptability, Emotions

I. INTRODUCCIÓN

La regulación emocional (RE), presenta una gran relevancia en la era moderna, esto se debe a que la inteligencia emocional es crucial y de suma importancia para el desenvolvimiento de una persona. Puede funcionar bien tanto en el ámbito de las aptitudes como en las actitudes porque se basa en el coeficiente intelectual.

A nivel global, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2020) afirmó que 250.000 niños hasta los 5 años en todo el mundo, el 43% no alcanzan su máximo potencial. Enfatizó la importancia de ofrecer asistencia y compañía a las familias para ayudarlas a brindar una crianza dedicada y considerada con las necesidades de los niños. Además, los niños de todo el mundo requieren tener un manejo adecuado de las emociones para lidiar y enfrentarse a diversas situaciones como el estrés, depresión, ansiedad entre otros; y si los niños no tienen un manejo emocional adecuado, podrían experimentar dificultades en su desenvolvimiento emocional.

A nivel internacional, en Chile hay un aumento significativo en la RE, los hallazgos de diferentes áreas de investigación coinciden en que si no se mejora la RE puede ser la causante más frecuente de los síntomas psicopatológicos, particularmente en niños y adolescentes (Caqueo et al., 2020). Además, los problemas emocionales y de comportamiento en la infancia presentados en Argentina; entre las edades de 6 y 12 años; son atendidos por la consulta psicológica en un rango de 8% a 22% (Coronel, 2019).

En Perú, el Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2022) indicó que el 30% de los menores presentan problemas de RE, que los vuelve rígidos, impulsivos e incapaces de controlar su estado de ánimo. Los niños menores de cuatro años presentan una regulación emocional baja. Es importante señalar que estos niños, como resultado de la pandemia, perdieron una ventana de desenvolvimiento producto del cierre de las escuelas; 3 de cada 10 niños de entre dos y seis años tienen dificultades para regular sus emociones. Además, entre los

dos y los cinco años, más de un tercio de niños y niñas (36%) controlan sus emociones y acciones (Ayma, 2019).

Finalmente, se destacó que la Institución Educativa Puente Piedra cuenta con infantes que carecen de RE, dificultad para compartir sus propios materiales; manifiestan sus necesidades a través conductas inadecuadas hasta en algunas ocasiones con agresión y violencia que desencadenan acciones cotidianas de peleas entre niños y/o niñas. El ambiente del aula se ha convertido en un espacio de agresiones de modo que tanto padres como profesores han observado que los problemas de los niños generan resultados negativos o muy por debajo de lo esperado en su aprendizaje. Frente a lo descrito, el estudio propone aplicar un programa para fomentar y fortalecer la autorregulación emocional de los niños. Es por ello que se planteó la pregunta general; ¿De qué manera el programa “¿Gotitas de emociones” influye en la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023? Asimismo, se propusieron los problemas específicos; ¿De qué manera el programa “Gotitas de emociones” influye en las dimensiones de regulación emocional (Tomar conciencia de la interacción, expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidad de afrontamiento, competencia para autogenerar emociones positivas) de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023?

La investigación se justificó por la identificación de las carencias del pensamiento crítico, creativo y la escasa RE en los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, razón por el cual esta realidad se propone superarla mediante la RE. Además, se justifica prácticamente, porque se tomó las medidas oportunas que ayudaron a los niños y niñas a aprender a controlar sus emociones; asimismo, benefició al personal de la institución educativa porque contribuyó al crecimiento de las competencias pretendidas. Inclusive, la investigación se justifica teóricamente, ya que se tomó distintas definiciones de la variable dependientes que permitió comparar con los resultados que se obtuvo y se respaldó de teorías. Finalmente se justifica de forma metodológica, puesto que se llevó a cabo a través del diseño del programa que servirá como propuesta para su implementación en la

institución educativa especificada, así como las sesiones de aprendizaje para ponerlos en práctica en las distintas aulas, beneficiará al colegio, la familia de los estudiantes de una institución educativa de Puente Piedra.

Se planteó el objetivo general; Determinar la influencia del programa “Gotitas de emociones” en la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023. Además, se presentan los objetivos específicos; Determinar la influencia del programa “Gotitas de emociones” en las dimensiones de la regulación emocional (Tomar conciencia de la interacción, expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidad de afrontamiento, competencia para autogenerar emociones positivas) de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

El estudio planteó la siguiente hipótesis general; El programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023; Asimismo, se presentaron las hipótesis específicas; El programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en las dimensiones de la regulación emocional (Tomar conciencia de la interacción, expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidad de afrontamiento, competencia para autogenerar emociones positivas) de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

Para iniciar, es notable resaltar como antecedentes nacionales, el trabajo de Tutiven (2023) implementó el plan de dramatización con la finalidad de fortalecer la RE en 76 alumnos de edad de 7 años de una institución educativa. Previamente a aplicar el programa, el 54% se ubicó en un grado intermedio de RE. Posterior a la implementación, se elevó en un 4% el grado intermedio de RE (58%) del grupo experimental. Se llegó a la conclusión de que el programa de dramatización efectivamente mejoró la RE, ya que tuvo un p. valor de 0,000 menor a 0,05. Igualmente, en la indagación de Arostegui (2019) empleó la dramatización para lograr buenas relaciones interpersonales en 17 estudiantes. Previamente a ejecutar el programa, el 24,35% de los alumnos obtuvieron resultados desfavorables en la interacción interpersonales. Posterior a la ejecución se constató que el 65,77% de los estudiantes de preescolar alcanzaron mejoras en el desenvolvimiento en sus interacciones llegando a obtener relaciones interpersonales deseadas.

La psicomotricidad ayuda a que el infante aprende a dominar y expresar sus emociones a través de movimientos corporales, será una vía saludable para liberar tensiones y aprender a regular sus estados emocionales. En el estudio de Falcón (2022) indago sobre las estrategias psicomotrices y la RE de los 50 alumnos de inicial. Se halló un 17% de estrategias psicomotoras y zonas de RE de nivel positivo, un 9% de nivel muy negativo, un 11% de nivel negativo y un 6% de nivel muy positivo. Concluyéndose que las estrategias psicomotrices y la RE se relaciona positiva ($r = 0,578$).

En varios estudios indican que la autorregulación emocional es uno de los aspectos que prima en el ámbito escolar, es ahí donde el niño tiene la oportunidad de interactuar con el adulto y también con sus pares de manera continua lo que le ayuda a poner en práctica sus destrezas emociones y hacer frente a situaciones que requieran equilibrar las emociones de forma apropiada y aprender a regularlas para una convivencia armoniosa, por ello la percepción de los padres es importante para adaptar adecuadamente determinados procesos psicológicos producidos por estímulos o situaciones específicas para mejorar sus estados emocionales, como

en el estudio de Robles (2021) que investigó sobre la diferencia, entre profesores y padres de familia, sobre la percepción de la autorregulación emocional en infantes de 5 años. Los docentes mencionaron que los niños tienen un 2% de nivel bueno en la autorregulación de emociones, 17% de nivel medio y 81% de nivel malo; asimismo, los padres de familia consideran que los infantes tienen un 3% de nivel bueno en la autorregulación de emociones, 24% de nivel medio y 73% de nivel malo. De lo cual no ha encontrado ninguna variación en los resultados por lo cual se menciona que no existe diferencia significativa de frecuencias entre los profesores y padres de familia ya que ambos reconocen que los infantes tienen una baja autorregulación emocional ya que obtuvo un $\chi^2 = 5.28$.

En el mismo orden, la RE permitirá canalizar las emociones desagradables, controlar los impulsos, y tolerar la frustración en los infantes. De acuerdo con Fernández (2021) la autorregulación del comportamiento emocional para el aprendizaje afectivo analizado en 11 niños, permitió el hallazgo de que el 36% reconocen las emociones en sí mismos y un 45,5% en los demás, estos se aplican en la alegría, el enojo y la tristeza, otras emociones como el disgusto, la sorpresa y el miedo solo llegan al 18.2%. Asimismo, la mayoría expresa sus emociones a través de actividades físicas, llegando al 90.9%, un bajo porcentaje logro expresar sus emociones. Concluyendo que la estrategia de autorregulación ayuda a controlar su tolerancia e impulsividad de los infantes en un 82%. Además, Vildoso (2021) indagó sobre las disimilitudes relevantes con base en la RE en 169 discentes de 6° de primaria. De lo cual el 96% están en un grado medio de RE, el 2,1% en un grado alto y el 2,1% es baja. Concluyendo que, no hay disimilitudes relevantes con base en la RE en discentes debido al valor de significancia obtenido de $p=0.505 > 0.05$.

Entre las herramientas terapéuticas para la RE se tiene al títere, dado que se traspasa sus emociones al objeto que tiene en su mano, ayudando a los papás y profesores a conocer el mundo interior del infante y de esta manera percibir las emociones que le puedan estar limitando el desenvolvimiento de sus capacidades, al detectar cosas importantes como celos enojo por ello en el estudio de Robles (2022) propuso un taller de títeres promueve la RE en los niños. Se observó en 50

estudiantes, que antes de emplear el taller el 66,7% hay RE; luego de aplicar el taller de títeres, se incrementó de manera notoria al 82%. Concluyó que el taller de títeres promueve la RE ya que tiene una de $p < 0,01$.

De la misma manera, los talleres se consideran estrategias adecuadas para acciones experienciales que favorecen en la consecución de aprendizaje de temas específicos, según el estudio de Santos (2020) que determinó en qué medida el taller del rincón de las emociones contribuiría a mejorar la RE de los 29 niños de 4 años. Se constató que antes de la implementación, el 79% de las personas mostraban deficiencias en las destrezas de RE y el 21% poseían una RE normal; tras el uso del taller, se encontró que el 76% de las personas afirmaron que la aplicación del taller "Rincón Emocional" fue sumamente significativa y útil para mejorar su estado de ánimo. Directrices para lecciones de sonrisas para niños de cuatro años; de igual manera, el 24% se hallaba en un nivel positivo de desenvolvimiento emocional. Se reveló que la aplicación del taller mejoró la RE de los niños. Igualmente, Vílchez (2021) investigó la relación entre la RE y la violencia en 300 estudiantes. En los resultados se evidenció que existen correlaciones positivas y negativas estadísticamente significativas.001 a $\rho = 567$.

El estilo de aprendizaje refleja cómo un estudiante percibe y procesa la información para crear su propio proceso de aprendizaje, se evidencia que ningún estudiante es igual a otro ni aprende de la misma forma por ello los estilos de aprendizaje favorecen a la RE, el estudio de Solis (2019) determinó la relación entre la regulación emocional y los estilos de aprendizaje VAK en 128 estudiantes del cuarto de primaria. Se observó que el 60,9% de los sujetos tenía un grado de RE moderado, el 24,2% tenía un grado de regulación emocional bajo y el 14,8% tenía un grado de regulación emocional alto. Concluyéndose que las variables se relación ya que tienen un $r = ,866$.

En el aspecto internacional, Rivero y Casari (2022) presentaron una actualización sobre la autorregulación emocional infantil y la importancia de su evaluación psicológica integrada. En los resultados se observó que la evaluación psicológica es importante ya que dan una significación de los eventos que

experimentan y permite obtener información acerca de la renuncia a expresar emociones negativas. Se concluye que, al aplicar algún instrumento al menor es importante contar con la calidad psicométrica, y estos permiten un desenvolvimiento evolutivo en los niños.

Los desórdenes de control, originan en las personas estados de ánimo desfavorables y arrebatos frecuentes que trascienden más allá de un mal carácter, afectando el desenvolvimiento íntegro de la persona. Tal como Barría et al., (2022) expresaron sobre los desórdenes de control, con el propósito de visualizarlos e incorporarlos dentro del ejercicio clínico de los equipos de salud orientados a la atención de los más pequeños. En los resultados se evidenció que los desórdenes de control más continuas en esta población de menores fueron el llanto excesivo con una prevalencia del 5% al 20%, los trastornos del sueño con una preponderancia del 20% al 30%, y los trastornos alimentarios con una prevalencia del 3% al 12%. Se infiere que, los padres con desórdenes de control deben contar con una guía que les permita regularse emocionalmente y mejorar sus acciones y respuestas hacia sus hijos, evitando así el desenvolvimiento de estos.

En la misma línea acompañar al estudiante con intervenciones psicoeducativas contribuye de manera fructífera en el desenvolvimiento del aprendizaje, en el estudio De la Hoya (2021) aplicó una intervención de índole psicoeducativa de RE para aminorar conductas de ansiedad y agresividad en 70 niños escolares. En los resultados se observó que, antes de aplicar el programa psicoeducativo, los niños tenían una ansiedad de 4.29, una agresividad de 7 y un control de 7.66; asimismo, luego de aplicar el programa, tuvieron una ansiedad de 4.17, una agresividad de 6.69 y un control de 8.63. Se concluye que, se ha notado un incremento en la falta de regulaciones de emociones afectivas en los niños es por ello que se debe continuar con programas como este.

Numerosos estudios han confirmado la importancia de la familia como entorno principal para la interacción social y también han identificado comportamientos parentales específicos que pueden predecir mejor el comportamiento de los niños, en el estudio de Gizem y Asiye (2023) probaron si las

características maternas de regulación de las emociones y el sentido de competencia de los padres explican las características de socialización de las emociones. El 14% de madres de familia tienen reacciones centradas en las emociones, 32.3% tienen reacciones centradas en el problema y el 53,6% tienen reacciones de angustia. Se concluye que, las madres que utilizan principalmente estrategias de socialización demuestran una regulación emocional adecuada y se benefician psicológicamente. Inclusive, Flores et al. (2019) estudiaron la percepción de las prácticas maternas de crianza y la RE en 644 adolescentes. En cuanto a la RE, se observó que el factor que obtuvo mayor valor medio fue la reevaluación cognitiva ($M=3,74$), mientras que el valor medio del factor de supresión de las emociones fue 2,97. Concluyéndose que la familia es la base y construye a través de un rol importante en el desenvolvimiento de los individuos y para su RE de los adolescentes.

En la misma dirección, Espinoza (2020) evaluó la relación entre las prácticas parentales y la RE en adolescentes en 100 estudiantes. Se constató que la RE del enojo estaba en un 38% a un nivel bajo, 44% a nivel medio, 18% a nivel alto. En cuanto a la RE de la preocupación, el 32% estaba a un nivel bajo, el 54% a nivel medio y el 14% a nivel alto. En relación con la RE de la tristeza, el 33% estaba a nivel bajo, el 55% a nivel medio y el 17% a nivel alto. Se menciona finalmente que las prácticas parentales guardan relación con la RE ($C= .307$, $p < .05$). Igualmente, Castañeda et al. (2023) tuvo como propósito analizar la conexión entre los estilos parentales y el grado de RE en 60 adolescentes, de lo cual hay una relación del valor $p = 0,183$. Los porcentajes del grado de complicaciones de RE de los adolescentes estuvieron distribuidos de la siguiente manera: 36.7 % tenía un grado muy bajo, 33.3 % tenía un grado bajo, 25 % tenía un grado promedio, 1.7 % tenía un grado alto y 3.3 % tenía un grado muy alto.

Por otro lado, la dramatización es otro recurso didáctico que busca motivar la actitud de los estudiantes en situaciones comunicativas para el desenvolvimiento emocional, en el estudio de Garay (2020) explicó sobre la dramatización como una herramienta que tiene por base la motivación y las emociones afectivas de 44

estudiantes. El 22% de los estudiantes obtuvieron resultados en la RE antes de aplicar la dramatización. Luego de la aplicación demostraron que el 63% de los niños tuvo mejoras en la RE. Concluyéndose que la dramatización tuvo un aporte didáctico de 76% que incide de forma relevante en el desenvolvimiento de las emociones y autoestima.

La conciencia emocional es el soporte básico y primario para la implementación de procesos de RE, se debe hacer más estudios para evaluar ello, en el estudio de Santander (2020) habló sobre la RE en el salón de clases, mediante la perspectiva de 200 maestros. Se observó que, el 68% alumnos pueden regular sus emociones, el 7% sin apoyo y el 25% tiene habilidad. Asimismo, el 53% de los docentes percibió que los alumnos pueden regular sus emociones a través de técnicas convenientes con apoyo externo, 3% sin apoyo y 45% niega esta habilidad en los estudiantes; asimismo, el 69% sin apoyo y el 23% niega que sus alumnos puedan reflexionar sobre ello. Se concluyó que, para los profesores es imprescindible que las herramientas que se les brinda a sus alumnos les ayuden a regular sus emociones. Además, Gutiérrez (2021) tuvo como propósito analizar las particularidades psicométricas del cuestionario de RE en 798 estudiantes. Los resultados mostraron que no hubo variabilidad relevante entre hombres y mujeres en el factor de reevaluación cognitiva [$t(796) = 0,49, p > 0,05$], pero sí en el factor de inhibición [$t(796) = 3,75, p < .05$], donde el valor medio es mayor para los hombres que para las mujeres (hombres: $M= 11,91, DE= 3,35$, mujeres: $M= 10,98, DE= 3,58$). Concluyéndose que las estrategias de inhibición diferían significativamente entre hombres y mujeres.

Para la variable programas, de acuerdo con Toledo et al. (2020) indican que este es un documento que facilita la armonización y desarrollar el proceso de aprendizaje. El programa proporciona a los docentes orientación sobre qué enseñar, cómo llevar a cabo actividades de aprendizaje y qué objetivos alcanzar. De igual forma, el desempeño de los programas educativos está influenciado en emociones personales y su regulación socioemocional, mejorando los

conocimientos en el campo de la conducta, identificando y combatiendo factores negativos, fortaleciendo el progreso académico positivo (Callupe, 2021).

Pozo et al. (2020) mencionaron que los programas de estudios contienen contenidos detallados de la materia, expone las metas de aprendizaje, menciona métodos de enseñanza y métodos de evaluación y enumera la literatura que se hará usos durante el curso. Inclusive Dorado, et al. (2019) Indica que son todas aquellas estrategias de instrucción que permiten a los estudiantes aprender de manera analítica y significativa, implementar contenido y desarrollar una variedad de destrezas estudiantiles que incluyen volición, orientación a metas, control de operaciones cognitivas, evaluación de caminos alternativos y adaptación al contexto de toma de decisiones. La dimensión del programa es; competencias intrapersonales, de acuerdo con Torres, (2019) define como aquellas que nos permiten establecer relaciones y vínculos sólidos y efectivos con las personas, de lo cual su desenvolvimiento implica la capacidad de reconocer emociones de uno mismo y las de los demás, y por ende la capacidad empatía de saber regular nuestras emociones en las relaciones interpersonales

La teoría del aprendizaje constructivista Piaget (1991) indicaron que el conocimiento se basa en la voluntad de uno de aprender de uno mismo y de sus experiencias, lo que conduce a un conocimiento que se retiene mejor en la mente porque es menos olvidable. Esta teoría conducirá a conocimientos que quedarán mejor asentados en la mente de los niños. Asimismo, la teoría del conectivismo de Siemens (2004) señaló que el conocimiento se imparte a través de redes de conexiones, diversas opiniones, diversas interacciones, ya que hoy en día la tecnología se globaliza dando las oportunidades almacenar diversas informaciones que asistan al aprendiz cuando este lo requiera, por tanto, el aprendizaje se establece en ser la capacidad de construir y atravesar estas redes. Esto suma especialmente a la evolución de todas las capacidades de los estudiantes. Por ello, están acostumbrados a utilizar las redes sociales como herramienta para compartir sus talentos.

Para la variable RE, la teoría de las emociones de Bisquerra (2006) menciona que las emociones son estados biológicos complejos que abarcan los estados cognitivos, conductuales, y neurológicos caracterizados por excitación o confusión que provocan diversas acciones y reacciones. Las emociones se generan en respuesta a eventos externos o internos que el ser humano experimenta. Esta teoría ayuda a los niños a potenciar al máximo sus competencias emocionales para obtener diversas destrezas socio emocionales que le permitan desenvolverse con autonomía para tomar decisiones, imaginar, recordar, sentir y responder a estímulos físicos. Asimismo, a desarrollar un pensamiento crítico y creativo porque cuando tu mente y tu cerebro estén entrenados y moldeados, tu calidad de vida y pensamiento mejorará. La teoría del apego de Bowlby (1986) afirma que es como una forma para que las personas desarrollen fuertes vínculos emocionales con individuos específicos como pueden ser sus padres o adultos significativos. Además, se emplea como estrategia para abordar la explicación de una amplia gama de problemas emocionales, así como de trastornos de la personalidad provocados por un divorcio doloroso u otra pérdida emocional. Esta teoría aporta para que los padres fomenten una crianza asertiva para sus hijos y de esta manera se fomente en los niños la seguridad, confianza lo cual construirá una fortalecida, promoviendo su autonomía progresiva y efectividad para enfrentar las adversidades de la vida y salir airoso de ello.

La teoría de los estímulos emocionales de Cannon Bard tienen dos efectos excitadores: hacen que el cerebro experimente emociones y que los sistemas nerviosos autónomo y somático expresen esa emoción. Para decirlo de otra manera, la respuesta al estímulo y la emoción ocurrirían al mismo tiempo. Esta teoría ayudara a que los niños a identificar sus propios estímulos, permitiéndoles reaccionar rápidamente, fortalecer la memoria, cambiar la atención y desarrollar conductas que promuevan la atención y la comprensión social. Inclusive, Dools y Ortega (2014) la teoría de la emoción de James-Lange muestra cómo el sistema nervioso autónomo genera respuestas fisiológicas que provocan emociones, como tensión muscular, flujo lagrimal y aceleración cardiovascular y respiratoria. De manera similar, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) intenta sentar las bases

de cómo se construye gradualmente el aprendizaje en los primeros años con la ayuda del entorno social del niño pequeño. Estas teorías aportarán al estudio ya que las emociones, se podrán moldear desde pequeños para que los infantes puedan informar de manera precisa sus emociones.

Para la variable RE se tiene a Olhaberry y Sieverson (2022) mencionaron que al sentir emociones es importante poder frenar conductas impulsivas y tomar decisiones basadas en objetivos y metas. La consecución de objetivos personales y el cumplimiento de las exigencias ambientales implican también la aplicación flexible y adecuada de estrategias en cada situación, así como la modulación de las reacciones emocionales. Inclusive, indica que sirve para controlar desde el principio, mantenimiento y modificación de reacciones emocionales tanto positivas como negativas se rigen por un grupo de métodos intrínsecos y extrínsecos que se activan en respuesta a un objetivo (Caqueo et al., 2020).

Parra y Vega (2021) mencionaron que es aceptar el hecho de que frecuentemente es necesario controlar los sentimientos y emociones significa practicar la RE, esto contiene la capacidad de controlar la impulsividad (conducta de riesgo, violencia, ira); tolerar las frustraciones para evitar un estado emocional negativo (depresión, ira, ansiedad, estrés); perseverar ante los desafíos; y la capacidad de posponer la recepción de recompensas a corto plazo en favor de recompensas a más largo plazo y de orden superior. Además, para utilizar las emociones de manera adecuada, uno debe tener buenos mecanismos de afrontamiento, ser capaz de autogenerar emociones positivas y ser consciente de la conexión entre comportamiento, cognición, y emoción (Del Valle et al., 2020)

El proceso de regulación en la interacción, de acuerdo con Milossi y Marmo (2021) esquematizaron de la siguiente manera: el adulto reconoce apropiadamente el estado emocional del niño, luego de ello empatiza con él e implementa medidas de apaciguamiento a través de una respuesta conductual apropiada, como darle un abrazo o hablarle suavemente, reconoce y respeta el estado emocional del niño. Asimismo, la RE, se describe como un proceso que implica realizar un seguimiento, evaluar y alterar las propias respuestas emocionales con el objetivo de alcanzar

objetivos personales (Momeñe et al., 2021). La RE está estrechamente relacionada con la capacidad emocional. Estos representan las actitudes, destrezas y conocimientos necesarios para reconocer, comprender, manifestar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales (Mena, 2019). De igual manera el primer paso para lograr una RE es tomar conciencia de la emoción para activar el repertorio de estrategias disponibles; el segundo es comprender las propias metas para que sea más fácil ponerlas en práctica; y el tercer paso es tener la capacidad de seleccionar y poner en práctica las propias estrategias y proceder a la transición del estado actual al deseado (Donovan, 2021).

De este modo, de acuerdo con Gomez et al. (2021), la RE es la capacidad de saber comprender, aceptar y regular nuestros estados emocionales al servicio de acciones dirigidas a objetivos. Asimismo, las técnicas efectivas de regulación emocional se han relacionado con una mejor salud psicológica y un mejor funcionamiento cognitivo en los individuos. Por el contrario, los desafíos con la comprensión, la percepción y el control de las emociones pueden tener como resultado una variedad de efectos perjudiciales (Yigit y Guzey, 2019). Asimismo, Estebes et al. (2019) Las mociones afectivas describen la capacidad de afrontar las emociones de forma adecuada. Esto incluye la conciencia de cómo están conectadas las emociones, la cognición y el comportamiento. Según Rozgonjuk y Elhai (2021), tener mecanismos de afrontamiento eficaces, ser con la potencialidad de poder provocar emociones afectivas placenteras en el interior, etc.

La teoría de las competencias emocionales que propone Rafael Bisquerra se basa en el desenvolvimiento de las destrezas emocionales que las personas deben adquirir para obtener su bienestar mental y emocional estas competencias se deben trabajar desde edades tempranas para así disminuir más adelante los problemas de trastornos psicosociales. Y una de las competencias emocionales más resaltante es la RE, Bisquerra (2007) indico las siguientes dimensiones:

En primer lugar, se tiene la dimensión tomar conciencia de la interacción, todo estado emocional lleva a manifestar conductas que pueden ser controlados por la cognición (Bisquerra, 2007). En el contexto de la toma de conciencia de la

interacción, se refiere a la capacidad de reconocer y comprender cómo los estados emocionales influyen en los procesos cognitivos, incluida la conciencia y el razonamiento (Martínez et al., 2021). Esta dimensión implica la capacidad de integrar de manera consciente la información emocional y cognitiva para comprender y gestionar de manera más efectiva las interacciones. Se refiere a la habilidad de considerar ambas dimensiones en la toma de decisiones y respuestas emocionales (Ponce et al., 2023).

La toma de conciencia de la interacción emocional va más allá de simplemente reconocer las emociones individuales; implica una profunda comprensión de cómo estas emociones interactúan entre sí, tanto a nivel interno como en el contexto de las relaciones externas (Dworschak et al., 2023). Este nivel de conciencia permite a la persona discernir las complejas dinámicas emocionales que pueden surgir en diversas situaciones (Lennarz et al., 2019). Al comprender cómo las propias emociones se entrelazan y afectan las interacciones con los demás, se establece una base para un mayor entendimiento de sí mismo y de cómo sus respuestas emocionales influyen en las relaciones y situaciones cotidianas (Ewell et al., 2023).

Segundo, se tiene la dimensión expresión emocional apropiada, es la expresión emocional adecuada, implica tener la capacidad de comprender que, tanto en uno mismo como en los demás, el estado emocional interno y la expresión no necesariamente tienen que coincidir (Bisquerra, 2007). En el contexto de la expresión emocional apropiada, la autenticidad emocional implica la capacidad de expresar las emociones de manera genuina y fiel a uno mismo (Martínez et al., 2021). La expresión emocional apropiada también se relaciona con la adaptabilidad emocional, que es la habilidad de ajustar la expresión emocional según el contexto social y las normas, sin comprometer la autenticidad. Implica un equilibrio entre la expresión genuina y la adaptación a situaciones específicas (Ponce et al., 2023).

La expresión emocional apropiada no solo implica la capacidad de comunicar las propias emociones, sino también la habilidad de hacerlo de manera efectiva y adaptativa. Este proceso incluye la apertura y la construcción de un canal

comunicativo que considere el contexto social y las normas vigentes (Greenier et al., 2021). La expresión emocional adecuada se convierte así en un componente fundamental para una comunicación efectiva, permitiendo la comprensión mutua y fortaleciendo las relaciones interpersonales al fomentar un ambiente de conexión emocional auténtica y respetuosa (Harley et al., 2019).

Tercero, se tiene la dimensión regulación de emociones y sentimientos, la cual implica dosificar de manera adecuada los diversos sentimientos y las emociones teniendo en cuenta tanto la emoción conducta y cognición, para manejar la impulsividad, saber afrontar la frustración para evitar estados emocionales negativos asimismo perseverar en alcanzar sus metas (Bisquerra 2007). La regulación de emociones y sentimientos implica buscar un equilibrio adecuado entre las diferentes emociones, evitando extremos y permitiendo una gestión saludable de las respuestas emocionales. Se trata de dosificar las emociones para mantener un estado emocional equilibrado (Manrique y Díaz, 2022). En esta dimensión, la regulación está relacionada con la inteligencia emocional, que implica la habilidad para comprender, manejar y regular las emociones propias y ajenas, por tanto, la inteligencia emocional utiliza la cognición para influir en las respuestas emocionales de manera constructiva (Ponce et al., 2023).

La regulación emocional se extiende más allá de la simple gestión de las emociones; abarca la capacidad de manejar eficazmente el estrés, la ansiedad y la tristeza, así como de ajustar las respuestas emocionales según las demandas del entorno (Hughes et al., 2020). Esta dimensión implica un conjunto de estrategias que permiten no solo sobrellevar las dificultades emocionales, sino también modular las respuestas emocionales en diferentes contextos (Hayes et al., 2023). La regulación emocional emerge como una herramienta esencial para mantener el equilibrio emocional y tomar decisiones informadas y efectivas en diversas situaciones.

Cuarto, tenemos la dimensión habilidades de afrontamiento, que es la capacidad de afrontar situaciones complejas y conflictivas que las emociones evocan; así, los métodos de autorregulación se utilizan para controlar la intensidad

y estabilidad de los estados emocionales; de esta manera prevenir cualquier afección de situaciones adversas (Bisquerra, 2007). En esta dimensión, la cognición guía las estrategias de afrontamiento para superar desafíos emocionales y situaciones adversas; así, las habilidades de afrontamiento, la flexibilidad psicológica implica la capacidad de ajustar las respuestas emocionales y cognitivas según las demandas del entorno (Martínez et al., 2021). Implica una adaptación consciente y reflexiva a cambios y desafíos, por tanto, las habilidades de afrontamiento se vinculan a la adaptación resiliente, que es la capacidad de hacer frente a todas las situaciones difíciles y recuperarse de ellas (Vera & Maitta, 2023).

Las habilidades de afrontamiento representan un conjunto dinámico de estrategias adaptativas que permiten afrontar y superar situaciones estresantes o desafiantes. Estas habilidades no solo implican la resistencia ante la adversidad, sino también la capacidad de aprender y crecer a partir de las experiencias difíciles (Ouhmad et al., 2023). La dimensión de habilidades de afrontamiento, por lo tanto, se convierte en un componente crucial para el desarrollo de la resiliencia emocional, permitiendo a las personas enfrentar los retos de la vida de manera constructiva y fortalecer su capacidad para adaptarse positivamente a las circunstancias cambiantes (Katana et al., 2019).

Quinto, tenemos la dimensión competencia para autogenerar emociones positivas, es la capacidad de la persona que utiliza la alegría, amor, humor y la fluidez como herramientas para disfrutar de diversos momentos e impulsarse a conseguir sus metas y autogenerar su bienestar emocional mejorando así su calidad de vida (Bisquerra, 2007). En esta dimensión, la competencia para autogenerar emociones positivas implica la habilidad de manejar activamente el propio estado emocional hacia experiencias y sentimientos positivos (Ponce et al., 2023). La competencia para autogenerar emociones positivas también se relaciona con el optimismo realista, que implica mantener una actitud positiva basada en la realidad y el reconocimiento de las situaciones, utilizando la cognición para interpretar los eventos de manera constructiva (Martínez et al., 2021).

La competencia para autogenerar emociones positivas va más allá de simplemente experimentar momentos de felicidad; implica la capacidad consciente y activa de cultivar y mantener estados emocionales positivos de forma autónoma. Esta dimensión destaca la habilidad para encontrar alegría y gratitud incluso en situaciones desafiantes, contribuyendo así al bienestar emocional. La competencia para autogenerar emociones positivas no solo influye en la percepción del entorno, sino que también contribuye a desarrollar una actitud positiva hacia la vida, impactando positivamente en la salud mental y emocional a lo largo del tiempo (Yığıty Guzey, 2019).

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación

Enfoque cuantitativo, ya que la interpretación de los datos se realizó mediante el uso de la estadística, para explicar los resultados. Asimismo, Pino (2019) considera que los enfoques cuantitativos utilizan la recolección de información para identificar patrones de comportamiento y probar hipótesis basadas en mediciones cuantitativas y análisis estadísticos para probar teorías.

El tipo de investigación es aplicada, visto que, según Hernández y Mendoza (2019) Señalaron que la investigación aplicada pretende conocer para actuar, para hacer, modificar el conocimiento científico y convertirlo en tecnología de punta.

Diseño de investigación

El estudio adoptó un diseño cuasi experimental, conforme a la perspectiva de Bernal (2016), quien define estos diseños como la utilización de grupos ya existentes, previamente formados, que al menos se diferencian de los diseños puros o verdaderos. En este caso, se implementó un esquema pre-post, donde se llevó a cabo una intervención educativa tanto en el grupo control como en el experimental, con el propósito de detectar cambios o disparidades en las magnitudes de ambos grupos (Díaz, 2016).

Adicionalmente, este estudio se caracteriza por su naturaleza longitudinal, ya que implica la realización de dos mediciones sobre la misma variable. Esta metodología busca identificar diferencias significativas en los valores de la propiedad bajo investigación, siguiendo la explicación de Bernal (2016).

En cuanto al marco teórico, la investigación se ubica en el nivel explicativo, tal como lo define Hernández y Mendoza (2019). Este enfoque persigue establecer relaciones de causa y efecto entre variables, donde una actúa de forma independiente y la otra como dependiente.

El diseño se puede representar de la siguiente forma:

G e	X	O1
G c		O2

Dónde:

G e: Grupo experimental

G c: Grupo control

X: Intervención

O1: Observación pre test

O2: Observación post test

3.2 Variable y operacionalización

Variable 1: Programa

Definición conceptual: Pozo et al. (2020) mencionaron que los programas de estudios contienen contenidos detallados de la materia, explica las metas u objetivos de aprendizaje, mencionan métodos de enseñanza y métodos de evaluación y listar la literatura que será necesaria utilizar durante el programa.

Variable 2: RE

Definición conceptual: Bisquerra (2006) menciona que las emociones son estados biológicos múltiples y complejos distinguidos por excitación o confusión que provocan reacciones organizadas. Las emociones se dan a causa de las respuestas a eventos externos o internos.

3.3. Población y muestra y muestreo

Población

La población es todo el grupo de individuos o elementos sobre las que nos interesa aprender más durante una investigación. Puede estar formado por una

variedad de personas que comparten rasgos demográficos específicos (Alarcón, 2019). Además, la población abarca a 96 alumnos de la institución con edad de 3,4 y 5 años.

Criterios de inclusión:

Se consideraron gran parte de los estudiantes un aproximado de la mitad de estudiantes de una institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Criterios de exclusión:

Poseer alguna discapacidad cerebral que impida completar el cuestionario

No completar todas las preguntas del cuestionario

Muestra:

Una muestra de población es un subconjunto del número total de personas que se van a evaluar; en otras palabras, es una colección de elementos que representan todo el universo (Hernández y Mendoza, 2019). Asimismo, la muestra estará conformado por 22 alumnos del grupo experimental y 20 del grupo control, de 4 años.

$$n = \frac{NZ^2PQ}{d^2(N-1) + Z^2PQ}$$

N= (tamaño de la población)

Z= Nivel de confianza

p= proporción

e= Error estándar = 0,05

Muestreo

Asimismo, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, caracterizada ya que los elementos de la muestra se seleccionan arbitrariamente y

no aleatoriamente según la conveniencia del investigador, pero no existe posibilidad de generalizar conclusiones a partir de ella (Alarcón, 2019).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica de recolección de datos

La técnica para esta investigación será la observación, de acuerdo con (Moisés, 2019) refirió que la observación como el registro metódico, confiable y válido de una conducta o comportamiento manifiesta.

Instrumento de recolección de datos

Con la finalidad de alcanzar los objetivos de la presente investigación se emplearon dos técnicas: a) la intervención educativa, según Toledo et al. (2020) es un documento que facilita la armonización y desarrollar el proceso de aprendizaje; de esta manera, el programa proporciona a los docentes orientación sobre qué enseñar, cómo llevar a cabo actividades de aprendizaje y qué objetivos alcanzar. Este programa tuvo por finalidad la mejora de la regulación emocional a través de actividad vinculadas con el reconocimiento de emociones, la empatía y el autocontrol. Se llevó a cabo en 12 sesiones con un tiempo aproximado de 45 min por sesión y se emplearon rúbricas para estructurar las actividades encargadas y la evaluación de los avances de cada uno de los participantes.

b) En el caso de la variable RE, se empleó un cuestionario denominado Escala Valorativa para Regulación Emocional Preescolar, elaborado en base a las cinco dimensiones de la regulación emocional establecidas por Bisquerra en 2007. Asimismo, Quezada (2019) manifiesta que los instrumentos de evaluación contienen requisitos necesarios que se tienen que cumplir para completar con éxito una actividad de aprendizaje de forma particular los indicadores que pueden confirmar claramente que se cumplen estos importantes requisitos. Se anexa la ficha técnica:

Tabla 1

Ficha técnica del instrumento para medir la variable RE

Dominio	Descripción
Nombre del instrumento	Escala Valorativa para Regulación Emocional Preescolar
Autor	La investigadora
Tipo de cuestionario	Escala multifactorial con 5 subescalas
Número de ítems	19 ítems
Tipo de respuesta	Politómica
Categorías de respuesta	4 categorías
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none">• Tomar conciencia de la interacción• Expresión emocional• Regulación emociones y sentimientos• Habilidades de afrontamiento• Competencia para autogenerar emociones positivas
Tiempo aproximado de aplicación	20 a 25 min
Calificación	Manual sin baremos diferenciados.

Nota. Elaboración propia.

Validez

El análisis de la validez de contenido se realizó en la tabla de evaluación a juicio de expertos (03) con credenciales académicas dentro de la línea de investigación, entregando una carta de presentación y solicitando examen de validación a cada uno de ellos, quienes, con base en criterios de idoneidad, claridad, objetividad y relevancia, han juzgado los ítems del instrumento de manera favorable.

Tabla 2*Validación de expertos*

Expertos	Aplicabilidad
Dr. Cavero Astete Juan Carlos	Válido
Dr. Cornejo del Carpio, Manuel Francisco	Válido
Dr. Lelíz Garcia de la Cruz	Válido

Confiabilidad

La prueba de confiabilidad se llevó a cabo siguiendo los siguientes pasos: En el primer paso de nuestro proceso, se llevó a cabo la solicitud formal de autorización a la directora de la institución. Este procedimiento se gestionó mediante una carta de presentación emitida por la escuela de posgrado, detallando los objetivos y el alcance de la prueba piloto que estábamos planificando realizar en el contexto de la investigación.

Posteriormente, se procedió a la obtención del consentimiento de los padres de los estudiantes. Este paso fue crucial para asegurar la participación de los alumnos en la prueba piloto, y se llevó a cabo mediante un proceso claro y transparente de comunicación con los padres. Se proporcionó información detallada sobre la naturaleza de la prueba piloto, sus objetivos y la garantía de confidencialidad de los datos recopilados.

Una vez obtenidas las autorizaciones necesarias, se procedió a la aplicación del cuestionario. La población piloto seleccionada consistió en 20 estudiantes de una institución educativa ubicada en Carabayllo. Esta elección se basó en la similitud de características entre esta población piloto y los estudiantes que conformarían la muestra principal de la investigación.

La fase de aplicación del cuestionario fue llevada a cabo de manera cuidadosa y siguiendo los protocolos establecidos. La recopilación de datos se realizó con el objetivo de evaluar la confiabilidad del instrumento utilizado. Tras el

análisis de los datos recopilados, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado significativo de 0.912.

Este resultado del Alfa de Cronbach, que indica una alta confiabilidad interna del instrumento, nos lleva a concluir que el cuestionario es confiable y aplicable para la investigación. Este hallazgo refuerza la validez y utilidad del instrumento en la recopilación de datos relevantes para los objetivos planteados en la investigación. Con este paso concluido de manera exitosa, nos encontramos en una posición sólida para continuar con las siguientes fases de la investigación.

3.5 Procedimiento

El próximo paso en la ejecución de la investigación implica la solicitud formal de permiso a la institución educativa, un proceso crucial para asegurar la colaboración y el acceso necesario. Una vez obtenido el permiso, se avanzará hacia la fase de diseño del instrumento de recolección de datos, estructurando con cuidado en función de las dimensiones e indicadores identificados en la planificación del estudio.

El instrumento, meticulosamente elaborado, servirá como la herramienta central para recopilar datos significativos y pertinentes de los estudiantes. Cada dimensión y sus indicadores proporcionarán una estructura organizada para capturar de manera efectiva la información relevante, garantizando así la coherencia y la validez de los datos recabados.

La siguiente etapa consistirá en la aplicación del instrumento a los estudiantes de manera presencial. Este proceso se llevará a cabo con atención a los protocolos éticos y de privacidad, asegurando que la participación sea voluntaria y que se respeten los derechos de los participantes.

Cuando ya se logre recoger los datos, se actuará para organizar y estructurar toda la información recopilada. Este paso es esencial para facilitar el posterior procesamiento y análisis de los datos. La ordenación cuidadosa de la información

preparará el terreno para una interpretación efectiva y la extracción de conclusiones significativas en fases posteriores de la investigación.

En resumen, el proceso metodológico planificado implica una secuencia lógica y estratégica: desde la obtención de permisos y la creación del instrumento, pasando por la aplicación presencial, hasta la recolección organizada de datos para su posterior procesamiento. Cada fase está diseñada para asegurar la calidad, la validez y la ética en la conducción de la investigación.

3.6. Método de análisis de datos

Posteriormente de completar exhaustivamente la recopilación de todos los datos pertinentes, la siguiente fase del proceso de investigación consistió en llevar a cabo un análisis de datos integral. En esta etapa, se optó por la aplicación de métodos estadísticos tanto descriptivos como inferenciales para obtener una comprensión profunda y significativa de los patrones y tendencias presentes en los conjuntos de datos recopilados.

En la investigación el análisis de los datos determino la utilización de técnicas de estadística descriptiva para examinar y resumir las características esenciales de los datos recabados. Este enfoque permitió una exploración detallada de las propiedades fundamentales de las variables estudiadas, proporcionando así una visión completa de la distribución y las tendencias observadas.

Simultáneamente, se recurrió a la estadística inferencial para extraer conclusiones más allá de los datos recopilados, buscando inferir patrones y relaciones más amplias en la población objetivo. Este enfoque permitió validar la significancia de los hallazgos, proporcionando una base sólida para generalizaciones y conclusiones más amplias.

Para llevar a cabo este análisis, se utilizó la aplicación de software estadístico SPSS v. 28. Se emplearon los puntajes de evaluación previos y posteriores de los niños como datos de entrada para acceder a la base de datos. Este proceso de análisis estadístico riguroso, respaldado por una herramienta confiable como el

SPSS, garantizó la objetividad y la precisión en la interpretación de los resultados, brindando así en esta investigación una base consolidada para las conclusiones de la investigación.

3.7. Aspectos éticos

La participación fue voluntaria, asegurando meticulosamente que se recopilaran todos los datos necesarios. El informe de tesis siguió las pautas estructurales de la APA y se desarrolló éticamente para generar los resultados de investigación deseados. En esa época, se confirmó el porcentaje de originalidad del programa Turnitin, un paso esencial para garantizar la integridad académica y la autenticidad del trabajo realizado.

Durante ese período, se aplicaron rigurosamente los aspectos éticos de la universidad, estableciendo así la consonancia con el principio de no maleficencia. Este principio se basó en preocupaciones profundas sobre posibles daños físicos o psicológicos a estudiantes o instituciones educativas, reforzando el compromiso de realizar la investigación de manera cuidadosa y segura. Asimismo, se orientó el proceso por el principio de autonomía, reconocido en el ámbito de la investigación. Se entendió que, en este campo, ningún resultado permanece constante, ya que cada avance en el conocimiento conduce a un resultado diferente, como afirmaba la Universidad (UCV, 2020). Este enfoque ético y reflexivo se mantuvo en todo momento, asegurando un compromiso continuo con estándares éticos elevados en cada fase del proceso de investigación.

En retrospectiva, este período de la investigación fue marcado por un enfoque proactivo en la integridad, ética y compromiso con los principios fundamentales que rigen la investigación académica. Cada paso, desde la planificación hasta la ejecución, se llevó a cabo considerando cuidadosamente las implicaciones éticas y la responsabilidad hacia todos los involucrados en el estudio.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Puntajes de la variable RE pre test

Tabla 3

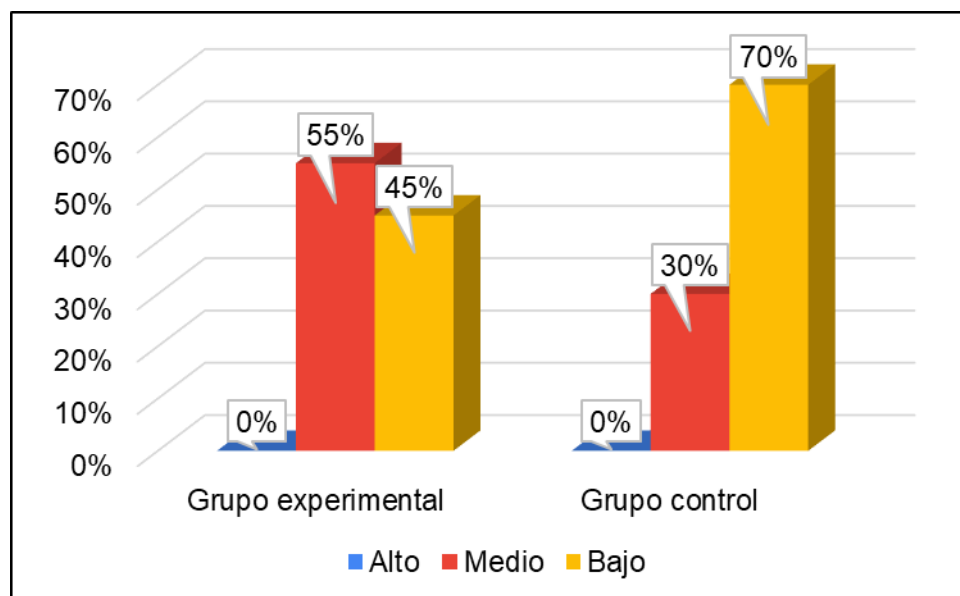
Puntajes pre test del grupo experimental y grupo control de RE en niños de una institución educativa (I.E) de Puente Piedra, 2023

	Grupo experimental		Grupo control	
	F	%	F	%
Alto	0	0%	0	0%
Medio	12	55%	6	30%
Bajo	10	45%	14	70%
Total	22	100%	20	100%

Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Figura 1

Puntajes pre test del grupo experimental y grupo control de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023



Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Los puntajes pre test de la variable de RE en niños de una IE de Puente Piedra en 2023, presentados en la Tabla 3, revelan la distribución inicial de los participantes en los grupos experimental y control según niveles de RE. En el grupo experimental,

el 55% de los niños revelan con dificultad tener conciencia de sus emociones expresan y comprenden las emociones de los demás lo que les permite regular sus emociones, por ello estos estudiantes se ubican en el nivel medio, mientras algunos niños aun no son conscientes de las emociones que sienten y por lo tanto no expresan las emociones de manera adecuada por ello el 45% se encontró en el nivel bajo, y no se registraron participantes en el nivel alto evidenciándose que los niños del grupo experimental carecen de la RE. Por otro lado, en el grupo control, el 30% de los niños obtuvo puntajes en el nivel medio, evidenciándose que hay pocos estudiantes que con dificultad expresan y regulan sus emociones mientras que el 70% de los estudiantes evidencian no regular sus emociones y por ello se encuentran en el nivel bajo, y no se observaron participantes en el nivel alto demostrando así que los niños del grupo control carecen de RE. Estos resultados indican diferencias significativas en los niveles iniciales de RE entre ambos grupos, con una proporción relativamente mayor de niños en el grupo control clasificados en el nivel bajo en comparación con el grupo experimental.

Puntajes dimensionales de la variable RE pre test

Grupo experimental

Tabla 4

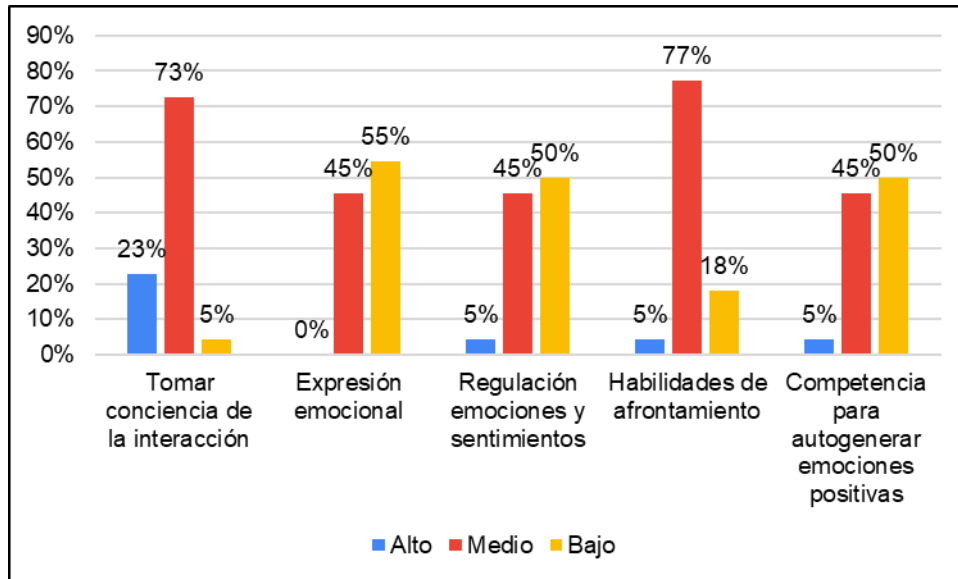
Puntajes dimensionales del grupo experimental pre test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023

	Tomar conciencia de la interacción		Expresión emocional		Regulación emociones y sentimientos		Habilidades de afrontamiento		Competencia para autogenerar emociones positivas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	5	23%	0	0%	1	5%	1	5%	1	5%
Medio	16	73%	10	45%	10	45%	17	77%	10	45%
Bajo	1	5%	12	55%	11	50%	4	18%	11	50%
Total	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Figura 2

Puntajes dimensionales del grupo experimental pre test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023



Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Los puntajes dimensionales del grupo experimental en el pre test de la variable de RE, detallados en la Tabla 4, proporcionan una descripción detallada de la distribución inicial de los participantes en diversas dimensiones específicas. En la dimensión "Tomar conciencia de la interacción", el 23% de los niños obtuvo puntajes clasificados como alto, los niños muestran ser conscientes de que sus emociones están en interacción con sus acciones, el 73% en nivel medio puesto que los niños no siempre se dan cuenta que sus emociones afectan a sus acciones, y el 5% en nivel bajo ya que los niños no son conscientes de las consecuencias de sus emociones. Respecto a la "Expresión emocional", se observa que el 0% de los niños se encuentra en el nivel alto pues ningún niño logra comunicar sus emociones de forma espontánea el 45% en el nivel medio, muestran dificultades al expresar sus emociones, y el 55% de los niños se ubican en el nivel bajo resaltando que la mayoría de los niños no expresan sus emociones. En la dimensión "Regulación de emociones y sentimientos", el 5% de los niños obtuvo puntajes altos evidenciándose que muy pocos niños logran manejar su RE, el 50% en nivel medio tienen dificultades para la tolerancia a la frustración, y el 45% en nivel bajo no logran tener

tolerancia a la frustración. Para "Habilidades de afrontamiento", el 5% de los niños se ubicó en el nivel alto pues los niños, logran controlar la intensidad y duración de las emociones el 77% en el nivel medio, pues muestran dificultades para afrontar las emociones que le afectan, y el 5% en el nivel bajo, pues los niños. Finalmente, en "Competencia para autogenerar emociones positivas", el 5% de los niños obtuvo puntajes altos estos niños buscan autogenerarse emociones positivas, el 45% en nivel medio muestran dificultades para autogenerarse emociones positivas, y el 50% en nivel bajo.

Grupo control

Tabla 5

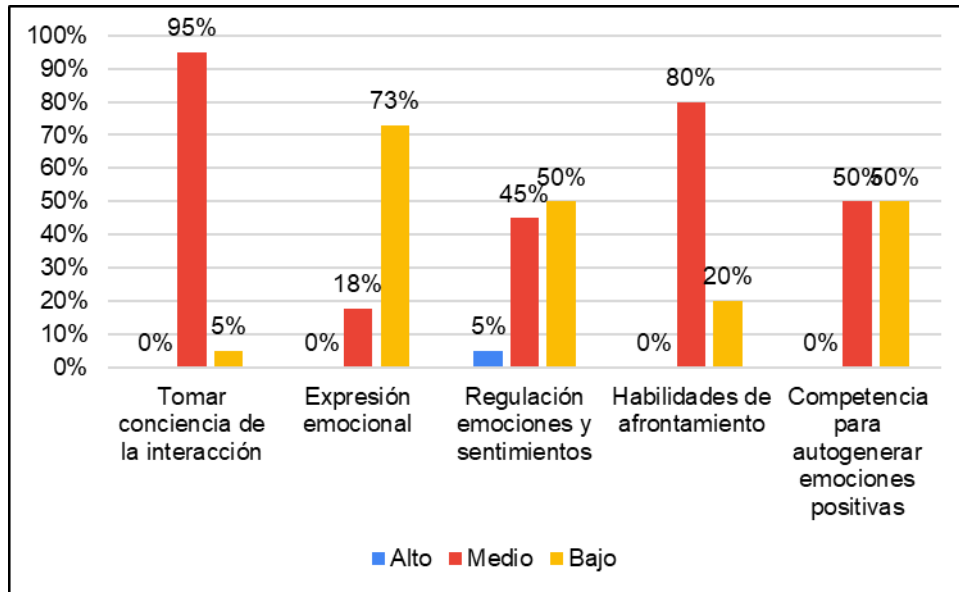
Puntajes dimensionales del grupo control pre test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023

	Tomar conciencia de la interacción		Expresión emocional		Regulación emociones y sentimientos		Habilidades de afrontamiento		Competencia para autogenerar emociones positivas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%
Medio	19	95%	4	18%	9	45%	16	80%	10	50%
Bajo	1	5%	16	73%	10	50%	4	20%	10	50%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Figura 3

Puntajes dimensionales del grupo control pre test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023



Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Los puntajes dimensionales del grupo control en el pre test de la variable de RE, presentados en la Tabla 5, delinear la distribución inicial de los participantes en diversas dimensiones específicas. En la dimensión "Tomar conciencia de la interacción", no se observaron participantes en el nivel alto, mientras que el 95% se ubicó en el nivel medio evidenciando que la gran mayoría de los niños tienen dificultades comprender que sus emociones tienen consecuencias en sus acciones y el 5% en el nivel bajo no logran tomar conciencia de la interacción de sus emociones. En cuanto a la "Expresión emocional", el 0% de los niños se encontró en el nivel alto, el 18% en el nivel medio lo que la mayoría de los niños tienen dificultades para manifestar sus emociones internas, y el 73% en el nivel bajo evidenciándose la carencia que existe en los niños para expresar sus emociones. Para la "Regulación emociones y sentimientos", el 5% de los niños obtuvo puntajes en el nivel alto evidenciando que muy pocos niños logran controlar su impulsividad y tener tolerancia a la frustración, el 50% en el nivel medio tienen dificultades para controlar su impulsividad tener tolerar a la frustración, y el 45% en el nivel bajo muestran carencia en esta dimensión. En "Habilidades de afrontamiento", el 0% de

estos niños se ubicó en el nivel alto, el 80% en el nivel medio demostrando que los niños tienen dificultades para afrontar la intensidad y duración de sus emociones, y el 20% en el nivel bajo evidenciándose que los niños carecen de estas emociones. Finalmente, en "Competencia para autogenerar emociones positivas", el 0% de los niños se encuentra en el nivel alto, el 50% en el nivel medio evidenciando dificultades para autogenerarse emociones positivas que le ayuden a disfrutar de la vida, y el 0% en el nivel bajo, estos resultados revelan la carencia que los niños tienen para autogenerarse emociones positivas.

Puntajes de la variable RE post test

Tabla 6

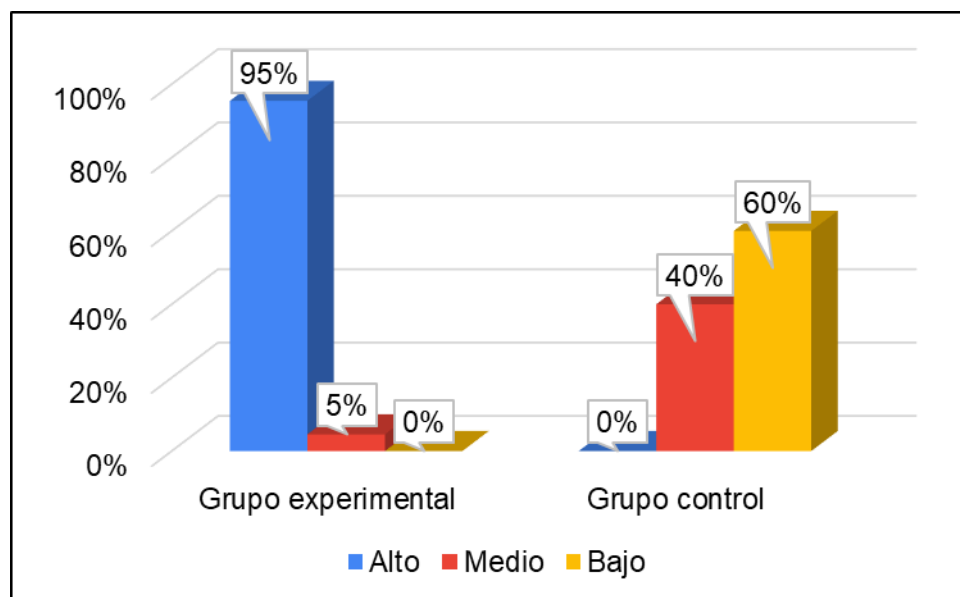
Puntajes post test del grupo experimental y grupo control de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023

	Grupo experimental		Grupo control	
	F	%	F	%
Alto	21	95%	0	0%
Medio	1	5%	8	40%
Bajo	0	0%	12	60%
Total	22	100%	20	100%

Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Figura 4

Puntajes post test del grupo experimental y grupo control de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023



Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Los puntajes post test de la variable de RE, presentados en la Tabla 6, reflejan la distribución de los integrantes de esta investigación en los grupos experimental y control después de haber aplicado el programa "Gotitas de emociones". En el grupo experimental, se observa un cambio sustancial, donde el 95% de los niños alcanzó niveles clasificados como altos, evidenciando una mejora significativa en la RE los niños demostraron saber que sus emociones tienen una interacción con sus acciones, expresan sus emociones con espontaneidad, regulan la impulsividad de sus emociones y autorregulan la intensidad y duraciones de sus emociones asimismo buscan tener emociones positivas para divertirse en el aula. Por otro lado, en el grupo control, el 40% de los niños se encuentra en el nivel medio evidenciando dificultades para expresar sus emociones, controlar y regular sus emociones, afrontar sus emociones negativas y autogenerarse emociones positivas, el 60% en el nivel bajo lo que demuestra la carencia de regulación emocional, y ningún participante alcanzó el nivel alto. Estos resultados evidencian que el programa ha tenido un impacto positivo en el grupo experimental, elevando considerablemente los niveles de RE en comparación con el grupo control.

Puntajes dimensionales de la variable RE post test

Grupo experimental

Tabla 7

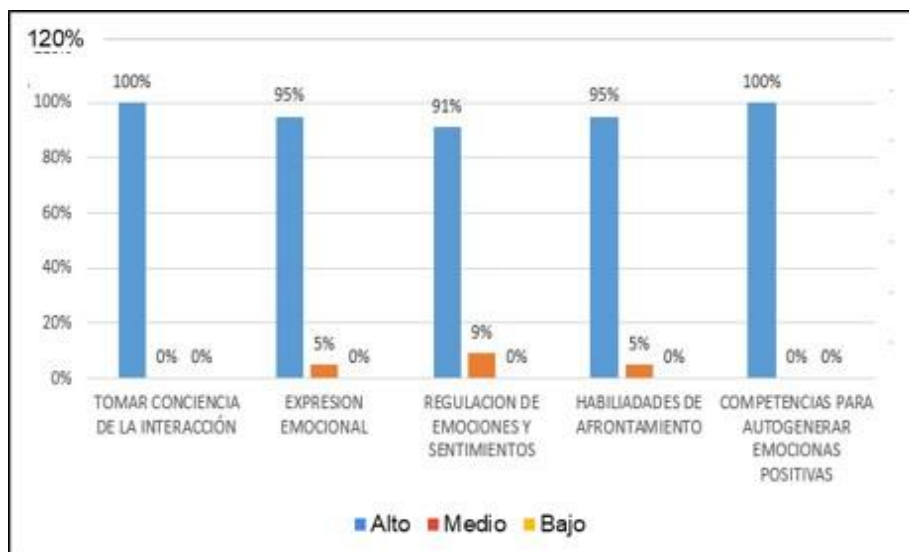
Puntajes dimensionales del grupo experimental post test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023

	Tomar conciencia de la interacción		Expresión emocional		Regulación emociones y sentimientos		Habilidades de afrontamiento		Competencia para autogenerar emociones positivas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	22	100%	21	95%	20	91%	21	95%	22	100%
Medio	0	0%	1	5%	2	9%	1	5%	0	0%
Bajo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Figura 5

Puntajes dimensionales del grupo experimental post test de RE en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023



Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Los puntajes dimensionales del grupo experimental en el post test de la variable de RE, presentados en la Tabla 7, revelan cambios notables en las diversas dimensiones después de la intervención con el programa "Gotitas de emociones". En todas las dimensiones, como "Tomar conciencia de la interacción", "Expresión

emocional", "Regulación emociones y sentimientos", "Habilidades de afrontamiento" y "Competencia para autogenerar emociones positivas", el 95% de los niños obtuvo puntajes clasificados como altos. Esto indica una mejora sustancial y homogénea en todas las áreas de la RE dentro del grupo experimental después de haber efectuado la intervención. La totalidad de los participantes en el nivel alto sugiere que el programa ha tenido un impacto positivo y consistente en el desenvolvimiento de las destrezas de RE en cada dimensión evaluada.

Grupo control

Tabla 8

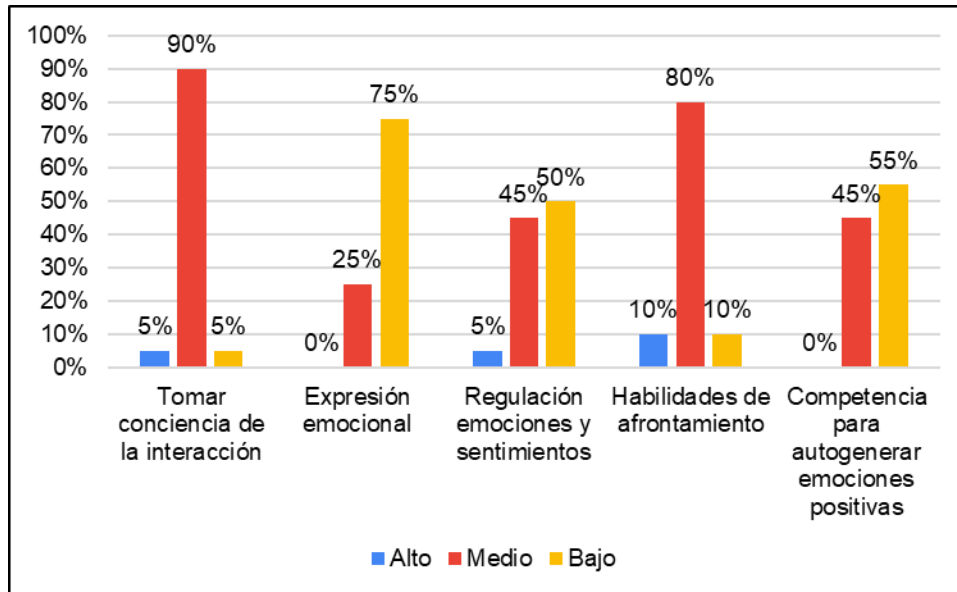
Puntajes dimensionales del grupo control post test de RE en niños de una institución educativa de Puente Piedra, 2023

	Tomar conciencia de la interacción		Expresión emocional		Regulación emociones y sentimientos		Habilidades de afrontamiento		Competencia para autogenerar emociones positivas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	1	5%	0	0%	1	5%	2	10%	0	0%
Medio	18	90%	5	25%	9	45%	16	80%	9	45%
Bajo	1	5%	15	75%	10	50%	2	10%	11	55%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Figura 6

Puntajes dimensionales del grupo control post test de RE en niños de una de I.E. Puente Piedra, 2023



Nota. Datos recogidos en trabajo de campo.

Los puntajes dimensionales del grupo control en el post test de la variable de RE, presentados en la Tabla 8, ofrecen una visión detallada de la distribución de los participantes en diversas dimensiones específicas después de la intervención con el programa "Gotitas de emociones". En la dimensión "Tomar conciencia de la interacción", el 5% de los niños alcanzó niveles clasificados como altos que muestra que muy pocos niños tienen conciencia que sus emociones tienen consecuencias en sus acciones, el 90% en el nivel medio muestran dificultades sobre la conciencia e interacción de sus emociones, y el 5% en el nivel evidenciando carencia de esta dimensión. Respecto a la "Expresión emocional", el 0% de los niños se ubicó en el nivel alto, el 25% en el nivel medio manifiestan con dificultad sus emociones internas, y el 75% en el nivel bajo muestran carencias. En la dimensión "Regulación emociones y sentimientos", el 5% de los niños obtuvo puntajes en el nivel alto, muestran controlar y manejar la impulsividad de sus emociones el 45% en el nivel medio, refleja hay dificultades en el manejo de las emociones y control de la impulsividad, y el 50% en el nivel bajo, muestran carencia en el control y manejo de las emociones. Para "Habilidades de afrontamiento", el 10% de los niños se situó

en el nivel alto, lo cual muestran que son pocos niños los que hacen frente a la intensidad y duración de sus emociones, el 80% en el nivel medio muestra inconvenientes para afrontar sus emociones negativas, y el 10% en el nivel bajo muestra la carencia de la dimensión mencionada. Finalmente, en "Competencia para autogenerar emociones positivas", el 0% de los niños se sitúan en el nivel alto, el 45% en el nivel medio lo que muestra que los niños tienen dificultades para buscar emociones positivas y disfrutar de la vida, y el 55% en el nivel bajo estos niños no muestran autogestionar emociones positivas. Estos resultados indican una variabilidad en los niveles post test de autorregulación emocional en diferentes dimensiones dentro del grupo control, destacando áreas específicas, como "Tomar conciencia de la interacción" y "Regulación emociones y sentimientos", donde la mayoría de los participantes se encuentra en los niveles medio y alto, respectivamente.

Prueba normalidad

Hipótesis de normalidad

Ho: Los puntajes de las variables siguen una distribución normal

Hi: Los puntajes de las variables tienen una distribución diferente a la normal

Nivel de significancia: Alfa = 1 – Nivel de confianza

Tabla 9

Prueba de Normalidad de RE (GC – GE) en niños de una I.E de Puente Piedra, 2023

			Shapiro-Wilk		
			Estadístico	Gl	Sig.
RE	Grupo control	Pre	0.91	20	0.07
		Post	0.89	20	0.22
	Grupo experimental	Pre	0.94	22	0.09
		Post	0.87	22	0.12

Nota. Elaboración propia.

Los resultados de las pruebas de normalidad mediante el estadístico de Shapiro-Wilk revelan que las muestras exhiben patrones de normalidad. En el Grupo de Control, las mediciones previas y posteriores muestran valores de p de 0.07 y 0.22, respectivamente, indicando que, aunque no se cumple estrictamente con el supuesto de normalidad ($p < 0.05$), los datos se adhieren a un patrón de distribución normal. Por otro lado, en el Grupo Experimental, las muestras en los distintos momentos como antes y después de la intervención presentan valores de p de 0.09 y 0.12, respectivamente, sugiriendo una desviación similar. Estos resultados sugieren que, se pueden aplicar estadísticos paramétricos, concretamente, el T de student para muestras independientes.

Contraste de hipótesis general

Ho: El programa “Gotitas de emociones” no influye significativamente en la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

H1: El programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Tabla 10

Prueba de muestras independientes de la hipótesis general

		Levene para homocedasticidad			Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	F	Sig.	F	Inferior	Sig.	Superior	
RE _Pre	Se han asumido varianzas iguales	25,645	,000	6,456	22	,000	31,615	6,812	50,671	27,165
	No se han asumido varianzas iguales				20	,000	32,983	5,905	50,394	29,395
RE _Post	Se han asumido varianzas iguales	1,545	,238		22	,312	,511	4,367	7,645	8,371
	No se han asumido varianzas iguales				20	,485	,485	4,502	7,615	8,762

Los hallazgos muestran que los puntajes de la RE en el pre test distinguen en ambos grupos, siendo que en el pos test se ha encontrado diferencias notables entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de RE en el grupo experimental, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la RE de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Contraste de la hipótesis específica 1

Ho: El programa “Gotitas de emociones” no influye significativamente en la dimensión toma de conciencia de la interacción de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

H1: El programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión toma de conciencia de la interacción de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Tabla 11

Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica 1

		Levene para homocedasticidad		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	
								Inferior	Superior	
D1_ Pre	Equivalencia	26,341	,000	6.627	22	,000	29,541	6,941	50,564	27,394
	No equivalencia				20	,000	27,612	5,735	50,217	29,671
D1_ Post	Equivalencia	1,894	,211		22	,284	,498	4,214	7,691	8,237
	No equivalencia				20	,365	,351	4,334	7,334	8.549

Los hallazgos muestran que los puntajes de la toma de conciencia de la interacción (D1) en la observación antes de la intervención son diferentes en los dos grupos conformados (grupo experimental que mayor promedio en comparación al grupo control), siendo que en el pos test hubo diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose de forma notable el promedio de RE en el grupo experimental es así que los estudiantes son conscientes que sus emociones se relacionan con sus acciones y que pueden ser cambiadas a través de su razonamiento, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión toma de conciencia de la interacción de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Contraste de la hipótesis específica 2

Ho: El programa “Gotitas de emociones” no influye significativamente en la dimensión expresión emocional de la variable regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

H1: El programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión expresión emocional de la variable regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Tabla 12

Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica 2

		Levene para homocedasticidad		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	
								Inferior	Superior	
D2_Pre	Equivalencia	21,364	,000	6.217	22	,000	29,597	6,714	49,374	22,561
	No equivalencia				20	,000	30,217	5,641	48,251	28,395
D2_Pos	Equivalencia	1,537	,184		22	,231	,491	4,001	7,661	8,671
	No equivalencia				20	,485	,356	4,345	7,307	8,927

Los hallazgos muestran que los puntajes de la toma de conciencia de la interacción (D2) en la observación antes de la intervención son diferentes en los dos grupos conformados (grupo experimental que mayor promedio en comparación al grupo control), encontrándose que en el pos test diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de regulación en el grupo experimental, los pequeños expresan sus emociones al darse cuenta de los cambios que se generan en su cuerpo cuando experimentan diversas emociones. por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión toma de conciencia de la interacción de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Contraste de la hipótesis específica 3

Ho: El programa “Gotitas de emociones” no influye significativamente en la dimensión regulación de emociones y sentimientos de la variable regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

H1: El programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión regulación de emociones y sentimientos de la variable regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Tabla 13

Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica 3

		Levene para homocedasticidad		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig. Inferior	Sig. Superior
D3_Pre	Equivalencia	25,387	,000	5.314	22	,000	29,465	5,327	49,576	25,398
	No equivalencia				20	,000	28,071	4,612	48,021	24,165
D3_Post	Equivalencia	1,064	,198		22	,215	,864	2,612	7,398	8,102
	No equivalencia				20	,397	,391	1,387	7,154	8.054

Los hallazgos muestran que los puntajes de la regulación de emociones y sentimientos (D3) la observación antes de la intervención son disímiles en los dos grupos conformados (grupo experimental que mayor promedio en comparación al grupo control), observándose de esta manera que en el pos test hay diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de RE en el grupo experimental, quienes demuestran el control de sus emociones tanto negativas como positivas saliendo airosos de situaciones conflictivas, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión regulación de emociones y sentimientos de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Contraste de la hipótesis específica 4

Ho: El programa “Gotitas de emociones” no influye significativamente en la dimensión destrezas de afrontamiento de la variable regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

H1: El programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión destrezas de afrontamiento de la variable regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Tabla 14

Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica 4

		Levene para homocedasticidad		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	
								Inferior	Superior	
D4_Pre	Equivalencia	26,645	,000	6.456	22	,000	29,417	6,748	50,612	26,312
	No equivalencia				20	,000	30,312	5,894	49,623	25,645
D4_Post	Equivalencia	1,545	,238		22	,298	,498	4,208	7,624	7,645
	No equivalencia				20	,315	,405	4,453	-6,697	7.905

Los hallazgos muestran que los puntajes de la destrezas de afrontamiento (D4) en la observación antes de la intervención son disímiles en los dos grupos conformados (grupo experimental que mayor promedio en comparación al grupo control), observándose de esta manera que en el pos test hay diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de RE en el grupo experimental, quienes evidencias el manejo de diferentes situaciones negativas que se les presenta en cotidianidad, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión destrezas de afrontamiento de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Contraste de la hipótesis específica 5

Ho: El programa “Gotitas de emociones” no influye significativamente en la dimensión competencia para autogenerar emociones positivas de la variable regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

H1: El programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión competencia para autogenerar emociones positivas de la variable regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Tabla 15

Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica 5

		Levene para homocedasticidad		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. De la diferencia	95% Confianza	
								Inferior	Superior	
D5_Pre	Equivalencia	24,319	,000	6.615	22	,000	31,871	6,812	50,457	27,586
	No equivalencia				20	,000	32,507	5,905	50,394	29,423
D5_Post	Equivalencia	1,397	,214		22	,312	,541	4,874	7,051	8,874
	No equivalencia				20	,485	,438	4,318	7,089	8,331

Los hallazgos muestran que los puntajes de la competencia para autogenerar emociones positivas (D5) en la observación antes de la intervención son disímiles en los dos grupos conformados (grupo experimental que mayor promedio en comparación al grupo control), siendo así que el pos-test evidencia diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de regulación en el grupo experimental pues los estudiantes buscan de manera autónoma realizar actividades que les genera disfrute o placer, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión competencia para autogenerar emociones positivas de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

V. DISCUSIÓN

Este trabajo tuvo como meta determinar la eficacia del Programa “Gotitas de Emociones” para estimular la regulación emocional de los niños de una institución educativa de Puente Piedra, 2023, con lo cual se logró aplicar el programa educativo e instrumento de recolección de datos en dos momentos (antes y después de la intervención), siendo partícipes de manera libre y bajo consentimiento de sus apoderados, cuidando los parámetros éticos de la investigación educativa y demostrando el impacto del programa “Gotitas de emociones” en la regulación emocional (RE).

En relación al objetivo general, los hallazgos muestran que los puntajes de la RE en el pre test distinguen en ambos grupos, siendo que en el pos test hubo diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de RE en el grupo experimental, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la RE de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

En el post test del grupo control después de la intervención con el programa "Gotitas de emociones", se observa una variabilidad en los niveles de RE en diversas dimensiones. En la dimensión "Tomar conciencia de la interacción", el 90% de los niños presenta dificultades, indicando una falta de conciencia sobre las consecuencias de sus emociones en sus acciones. En cuanto a la "Expresión emocional", el 75% muestra carencias en la manifestación de sus emociones internas. En la dimensión "Regulación emociones y sentimientos", el 45% refleja dificultades en el manejo de las emociones, mientras que en "Habilidades de afrontamiento", el 80% tiene inconvenientes para enfrentar emociones negativas. Por último, en "Competencia para autogenerar emociones positivas", el 55% muestra dificultades para buscar emociones positivas y disfrutar de la vida.

En cuanto a los resultados inferenciales, estos resultados son coincidentes con los hallazgos del estudio de Tutiven (2023), se implementó el programa de dramatizaciones observando un aumento del 4% en el grado intermedio de (RE) en el grupo experimental, con un p-valor significativo de 0.000. Por otro lado, Arostegui

(2019), utilizó la dramatización para mejorar las relaciones interpersonales logrando mejoras en el 65.77% de los niños y niñas. En el caso de Falcón (2022) encontró una correlación positiva ($r = 0.578$) entre estrategias psicomotoras y la RE en 50 alumnos de inicial. En el estudio de Robles (2021), se comparó la percepción de autorregulación emocional en niños de 5 años entre profesores y padres, sin encontrar diferencias significativas. Por último, Fernández (2021) destacó que la autorregulación del comportamiento emocional contribuye al aprendizaje afectivo en un 82%, indicando la relevancia de la autorregulación emocional en el proceso educativo.

En cuanto al primer objetivo específico, los hallazgos muestran que los puntajes de la toma de conciencia de la interacción (D1) en la observación antes de la intervención son diferentes en los dos grupos conformados (grupo experimental que mayor promedio en comparación al grupo control), siendo que en el pos test hubo diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de RE en el grupo experimental, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión toma de conciencia de la interacción de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Estos resultados son coincidentes con los hallazgos del estudio de Flores et al. (2019), quienes estudiaron prácticas maternas de crianza y regulación emocional en adolescentes resaltando la relevancia de las prácticas parentales en el desarrollo y regulación emocional de los adolescentes. En el caso de Espinoza (2020) evaluó la relación entre prácticas parentales y regulación emocional en adolescentes; por otro lado, Castañeda et al. (2023) analizaron la conexión entre estilos parentales y el grado de RE en adolescentes, encontrando una relación significativa. Por último, Garay (2020) exploró la dramatización como una herramienta para el desarrollo emocional en estudiantes, observando mejoras en la RE del 63% de los niños después de la aplicación.

En ese sentido, conceptualmente, la dimensión tomar conciencia de la interacción se refiere a la capacidad de reconocer cómo los estados emocionales influyen en los procesos cognitivos, incluida la conciencia y el razonamiento. Implica

integrar conscientemente la información emocional y cognitiva para comprender y gestionar de manera efectiva las interacciones, considerando ambas dimensiones en la toma de decisiones y respuestas emocionales (Ponce et al., 2023).

En cuanto al segundo objetivo específico, los hallazgos demuestran que los puntajes de expresión emocional (D2) en la observación antes de la intervención son diferentes en los dos grupos conformados (grupo experimental que mayor promedio en comparación al grupo control), encontrándose que en el pos test diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de regulación en el grupo experimental, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión toma de conciencia de la interacción de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Estos resultados son coincidentes con los hallazgos del estudio de Tutiven (2023), quien implementó un programa de dramatización en 76 alumnos de 7 años, observando un aumento del 4% en el grado intermedio de regulación emocional (RE) con un p-valor significativo de 0.000. Por otro lado, Arostegui (2019) utilizó la dramatización para mejorar las relaciones interpersonales en 17 estudiantes de nivel inicial, logrando mejoras en el 65.77% de los niños y niñas. Asimismo, Falcón (2022) encontró una correlación positiva ($r = 0.578$) entre estrategias psicomotoras y la regulación emocional en 50 alumnos de inicial. Por último, Robles (2021) comparó la percepción de autorregulación emocional en niños de 5 años entre profesores y padres, sin encontrar diferencias significativas.

En ese sentido, conceptualmente, la dimensión expresión emocional apropiada se relaciona con la capacidad de expresar emociones de manera genuina y fiel a uno mismo. Implica comprender que el estado emocional interno y la expresión no siempre coinciden. La autenticidad emocional se vincula con la expresión genuina, pero también con la adaptabilidad emocional, que es ajustar la expresión según el contexto sin comprometer la autenticidad (Ponce et al., 2023).

En relación al tercer objetivo específico, los hallazgos muestran que los puntajes de la regulación de emociones y sentimientos (D3) en la observación antes de la intervención son disímiles en los dos grupos conformados (grupo experimental

que mayor promedio en comparación al grupo control), observándose de esta manera que en el pos test hay diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de regulación en el grupo experimental, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa "Gotitas de emociones" influye significativamente en la dimensión regulación de emociones y sentimientos de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Estos resultados muestran relación y son coincidentes con los hallazgos del estudio de Falcón (2022), quien encontró una correlación positiva ($r = 0.578$) entre estrategias psicomotoras y la regulación emocional en 50 alumnos de inicial. Asimismo, Robles (2021) comparó la percepción de autorregulación emocional en niños de 5 años entre profesores y padres, sin encontrar diferencias significativas. Por otro lado, Fernández (2021) destacó que la autorregulación del comportamiento emocional contribuye al aprendizaje afectivo en un 82%. Finalmente, Robles (2022) implementó un taller de títeres, observando un aumento significativo en la regulación emocional de los niños (66.7% a 82%) con un p -valor < 0.01 , mientras que Santos (2020) y Vílchez (2021) destacaron la eficacia de los talleres, como el "Rincón Emocional", para mejorar la regulación emocional en niños. Esto respalda la idea de que los talleres pueden ser estrategias efectivas para fomentar la regulación emocional.

En ese sentido, conceptualmente, la dimensión regulación de emociones y sentimientos implica dosificar adecuadamente las emociones, considerando emoción, conducta y cognición. Se busca manejar la impulsividad, afrontar la frustración y perseverar en metas. La regulación está relacionada con la inteligencia emocional, utilizando la cognición para influir de manera constructiva en las respuestas emocionales (Ponce et al., 2023).

En relación al cuarto objetivo específico, los hallazgos muestran que los puntajes de habilidades de afrontamiento (D4) en la observación antes de la intervención son disímiles en los dos grupos conformados (grupo experimental que mayor promedio en comparación al grupo control), observándose en el pos test diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de regulación

emocional en el grupo experimental, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión destrezas de afrontamiento de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Estos resultados son coincidentes con los hallazgos del estudio de Robles (2022), quien implementó un taller de títeres, observando un aumento significativo en la regulación emocional de los niños (66.7% a 82%) con un p-valor < 0.01. Asimismo, Santos (2020) y Vílchez (2021) destacaron la eficacia de los talleres, como el "Rincón Emocional", para mejorar la regulación emocional en niños. En contraste, Vildoso (2021) no encontró diferencias relevantes en la regulación de emociones en 169 estudiantes de 6° de primaria. Aunque este estudio no identificó diferencias, resalta la importancia de considerar diversas intervenciones para evaluar su impacto en las destrezas de afrontamiento.

En el caso de Solis (2019), se identificó una relación positiva entre los estilos de aprendizaje VAK y la regulación emocional en 128 estudiantes de cuarto de primaria ($r = 0.866$), mientras que Rivero y Casari (2022) resaltaron la importancia de la evaluación psicológica integrada en la autorregulación emocional infantil. Este hallazgo destaca la necesidad de abordar la regulación emocional desde una perspectiva integral, considerando la evaluación psicológica como parte fundamental. Por último, Solis (2019) identificó una relación positiva entre los estilos de aprendizaje VAK y la regulación emocional en 128 estudiantes de cuarto de primaria ($r = 0.866$). Esto sugiere que la forma en que los estudiantes perciben y procesan la información puede influir en su capacidad para regular emociones.

En ese sentido, conceptualmente, la dimensión habilidades de afrontamiento es la capacidad de enfrentar situaciones complejas que las emociones evocan. La cognición guía a las formas estrategias, o métodos de afrontamiento para controlar la duración, intensidad y estabilidad de los estados emocionales. Implica flexibilidad psicológica, adaptándose reflexivamente a cambios y desafíos, vinculándose a la adaptación resiliente (Vera & Maitta, 2023).

En relación al quinto objetivo específico, se hallaron que los puntajes de la competencia para autogenerar emociones positivas (D5) en la observación antes

de la intervención son disímiles en los dos grupos conformados (grupo experimental que mayor promedio en comparación al grupo control), siendo así que el pos-test evidencia diferencia entre grupo control y experimental, incrementándose el promedio de regulación en el grupo experimental, por tanto, no se admite la hipótesis nula, verificándose que el programa “Gotitas de emociones” influye significativamente en la dimensión competencia para autogenerar emociones positivas de la regulación emocional de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Estos resultados son coincidentes con los hallazgos del estudio de Tutiven (2023), quien implementó un programa de dramatización en 76 alumnos de 7 años, observando un aumento del 4% en el grado intermedio de regulación emocional (RE) con un p-valor significativo de 0.000. Asimismo, Arostegui (2019) utilizó la dramatización para mejorar las relaciones interpersonales en 17 estudiantes de nivel inicial, logrando mejoras en el 65.77% de los niños y niñas. Aunque el enfoque es en las relaciones interpersonales, la dramatización puede contribuir al desarrollo de habilidades emocionales positivas.

En el caso de Falcón (2022) encontró una correlación positiva ($r = 0.578$) entre estrategias psicomotoras y la regulación emocional en 50 alumnos de inicial. Este hallazgo sugiere que las estrategias psicomotoras pueden estar asociadas positivamente con la regulación emocional. Por otro lado, Flores et al. (2019) estudiaron prácticas maternas de crianza y regulación emocional en 644 adolescentes, resaltando de esta forma la notable importancia de la familia en el desarrollo y la regulación emocional de los adolescentes. Por último, Espinoza (2020) evaluó la relación entre prácticas parentales y regulación emocional en 100 estudiantes, observando que las prácticas parentales están relacionadas con la regulación emocional en adolescentes. Este hallazgo refuerza la idea de que el ambiente familiar puede influir en la competencia para autogenerar emociones positivas en los niños.

En ese sentido, conceptualmente, la dimensión competencia para autogenerar emociones positivas implica la capacidad de utilizar emociones positivas como herramientas para disfrutar de momentos, alcanzar metas y mejorar el bienestar

emocional. Se relaciona con la habilidad de manejar activamente el propio estado emocional hacia experiencias y sentimientos positivos, así como con el optimismo realista (Ponce et al., 2023; Martínez et al., 2021).

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA

El programa "Gotitas de emociones" tiene un impacto significativo positivo, observándose una variabilidad en los niveles de RE de los niños de una Institución educativa de Puente Piedra en 2023.

SEGUNDA

El programa "Gotitas de emociones" impacto de forma positiva en los niños, de forma que estos aprendieron a reconocer cómo los estados emocionales influyen en los procesos cognitivos, incluida la conciencia y el razonamiento.

TERCERA

El programa "Gotitas de emociones" impacta significativamente en la dimensión de toma de conciencia, es así que los estudiantes son conscientes que sus emociones se relacionan con sus acciones y que pueden ser cambiadas a través de su razonamiento.

CUARTA

El programa "Gotitas de emociones" influye de manera significativa en la dimensión de regulación de los pequeños expresan sus emociones, al darse cuenta de los cambios que se generan en su cuerpo cuando experimentan diversas emociones.

QUINTA

El programa "Gotitas de emociones" influye de manera significativa en la dimensión de destrezas de afrontamiento, los niños muestran la capacidad de enfrentar situaciones complejas que las emociones evocan.

SEXTA

El programa "Gotitas de emociones" desarrollar en los niños la capacidad de utilizar emociones positivas como herramientas para disfrutar de momentos, alcanzar metas y mejorar el bienestar emocional.

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERA

Se recomienda a la Institución Educativa (I.E) continuar implementando y fortaleciendo este tipo de intervenciones emocionales, incorporando programas similares en su enfoque pedagógico para fomentar un ambiente emocionalmente saludable y contribuir al bienestar integral de los estudiantes.

SEGUNDA

Se sugiere a la IE considerar la integración de actividades específicas que fortalezcan la conciencia emocional en sus programas educativos regulares. Esto puede incluir prácticas que fomenten la reflexión sobre las emociones y sus consecuencias en el comportamiento, contribuyendo así al desarrollo emocional de los estudiantes.

TERCERA

Se recomienda a la UGEL integrar el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en sus programas educativos considerando la inclusión de técnicas específicas que fortalezcan la comprensión de cómo las emociones influyen en el pensamiento y comportamiento de los niños, contribuyendo así a un ambiente escolar emocionalmente inteligente.

CUARTA

Se sugiere a la Institución Educativa que implemente estrategias y prácticas que promuevan la RE de los estudiantes para promover la expresión y gestión saludable de las emociones contribuirá al bienestar emocional y al desarrollo integral del niño.

QUINTA

Se recomienda a la IE incorporar enfoques que promuevan la resiliencia y la adaptabilidad emocional, preparando a los estudiantes para enfrentar situaciones complejas y conflictivas de manera más efectiva.

SEXTA

Se sugiere a la Institución Educativa incorporar prácticas que fomenten la alegría, el amor, el humor y la fluidez en el día a día escolar, contribuyendo así a un ambiente emocionalmente positivo y propicio para el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Arostegui, J. (2021). *La utilización de la dramatización para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución educativa Antonio Raimondi, la morada, Marañón, Huánuco, 2019* [Tesis de Maestría, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/20710>
- Ayme, D. (2019). *Los niños que no regulan sus emociones podrían tener problemas en la escuela*. <https://rpp.pe/peru/actualidad/los-ninos-que-no-regulan-sus-emociones-podrian-tener-problemas-en-la-escuela-noticia-1227584>
- Barria, F., Pérez, F. y Brahm, P. (2022). Trastornos de regulación en la primera infancia: identificación y lineamientos para la prevención y manejo. *Revista Andes pediátrica*, 93(2), 159-166. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2452-60532022000200159
- Bisquerra, R. (2007). A model of emotional competencies. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bowlby, J. (1986). *Affective bonds: formation, development and loss*. Ediciones Morata
- Braaten, E. (2021). *Entender la dificultad para manejar emociones en niños*. <https://www.understood.org/es-mx/articles/understanding-your-childs-trouble-managing-emotions>
- Callupe, A. (2021). Los programas educativos y sus logros. *Revista de Investigación Científica*, 1(1), 27-35. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/albor/article/view/1115>
- Cantero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 12(1), 61-86. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/30251>

- Caqueo, A., Mena, P., Flores, J., Narea, M y Irrazabal, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Revista Terapia Psicológica*, 38(2), 203-222. <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v38n2/0718-4808-terpsicol-38-02-0203.pdf>
- Castañeda, G., López, G. y Guerra, S. (2023). Relación entre los estilos parentales y la regulación emocional en adolescentes. *Revista un Minuto*, 10(2), 10-26. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/3562/3433>
- Castro, A., Parra, E. y Arango, I. (2020). Glosario para metodología de la investigación. *Working Paper ESACE* 1(8), 1-41. <http://doi.org/10.17605/OSF.IO/5ANJB>
- Coronel, C. (2019). Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual. *Revista Perspectiva Psicológica*, 14(2), 351-362. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v14n2/1794-9998-dpp-14-02-351-362.pdf>
- De la Hoya, J. (2021). *Eficacia de un programa de intervención psicoeducativa de regulación emocional para la disminución de respuestas de ansiedad y agresividad en población infantil*. [Tesis doctoral, Universidad autónoma de ciudad de Juárez] Repositorio UACJ. <http://erecursos.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/5902/tesis%20david%20de%20la%20hoya.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Del Valle, M., Zamora, E. y Altamirano, M. (2020). Rasgos de personalidad y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Revista Psicodebate*, 20(1), 56-67. <http://www.scielo.org.ar/pdf/sideba/v20n1/v20n1a04.pdf>
- Dols, J. y Ortega, J. (1985). Levels of emotion analysis: James, a hundred years after. *Studies in Psychology*, 6(21), 34-56. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02109395.1985.10821417>
- Donovan, C. (2021). Control Inhibitorio y Regulación emocional: características, diferencias y desenvolvimiento en la etapa preescolar, *Chair of*

<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/8396/Fern%C3%A1ndez%20Casta%C3%B1eda%20Yolanda%20Jannet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flores, M., Morales, M., Cortés, M., Campos, M. y Díaz, R. (2019). Crianza materna y regulación emocional en adolescentes: diferencias asociadas al sexo. *Emerging Trends in Education*, 1(2), 96-120.
<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/2781/2488>

Garay, J. P. P. (2020). Dramatization as a didactic resource for the development of self-esteem in university students. *International Journal of Early Childhood Special Education.*, 12(1), 459–466.
<https://www.journals.eagora.org/revHUMAN/article/download/3841/2224>

Gizem, A. y Asiye, K. (2023) Un enfoque basado en la persona para la socialización de las emociones en la niñez temprana: diferencias individuales en la regulación de las emociones maternas, la salud mental y el sentido de competencia de los padres. *Revista Informes Científicos*, 1(1), 1-10.
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Gómez, A., Hernández, A., Valencia, P. y Guajardo, D. (2021). Análisis dimensional de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-15) en universitarios mexicanos. *Revista Evaluar*, 21(2), 80–97.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/34401>

Greenier, V., Derakhshan, A. & Fathi, J. (2021) Emotion Regulation and Psychological Well-Being in Teacher Work Engagement: A Case of British and Iranian English Language Teachers. *Revista System*, 97, 102446
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>

Gutierrez, L. (2021). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-CA) en Estudiantes Universitarios Colombianos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(3), 59-66.
https://www.revistapcna.com/sites/default/files/2067_0.pdf

- Harley, J., Pekrun, I., Taxer, L. & Gross, J. (2019) Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. *Revista Running Head*, 54, 106-126 <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>
- Hayes, B., Harikumar, A., Ferguson, L., Dicker, E., Denny, B. & Leal, S. (2023) Emotion Regulation During Encoding Reduces Negative and Enhances Neutral Mnemonic Discrimination in Individuals With Depressive Symptoms. *Revista Neurobiology of Learning and Memory*, 205, 107824 <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2023.107824>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2019). Metodología de la investigación (1era ed.). Editorial Mc Graw Hill.
- Hughes, J., Kratsiotis, I. K., Niven, K., & Holman, D. (2020) Personality traits and emotion regulation: A targeted review and recommendations. *Revista Emotion*, 20(1), 63–67. <https://doi.org/10.1037/emo0000644>
- INEI (2021). Encuesta Demográfica y de Salud Familiar, 2021. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/endes-2021-presentacion.pdf>
- Katana, M., Röcke, C., Spain, S. & Allemand, M. (2019) Emotion Regulation, Subjective Well-Being, And Perceived Stress in Daily Life of Geriatric Nurses. *Revista Front. Psychol*, 10, 1097 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01097>
- Lennarz, H., Hollenstein, T., Aschoff, A., Kuntsche, E. & Granic, I. (2019) Emotion Regulation In Action: Use, Selection, And Success Of Emotion Regulation In Adolescents' Daily Lives. *Revista International Journal of Behavioral*, 43(1) 1–11 <https://doi.org/10.1177/0165025418755540>
- Manrique-Jaramillo, Y., y Díaz-Pereira, V. (2022). Habilidades sociales y autorregulación emocional en los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Nuestra Señora del Rosario. *Revista Amazónica De Ciencias Sociales*, 1(2), e207. <https://doi.org/10.55873/racs.v1i2.207>

- Martínez-López, Z., Villar, E., Castro, M., y Tinajero, C. (2021). Autorregulación de las emociones académicas: investigaciones recientes y prospectiva. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(3), 529–540. <https://doi.org/10.6018/analesps.415651>
- Mena, A. (2019). Influencia de la personalidad, la regulación emocional, los estilos parentales y algunas características sociodemográficas sobre el acoso escolar en un grupo de adolescentes brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 53(3), 380-398. https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20933/2/Influencia_de_la_personalidad_la_regulacin_emocional_los_estilos_parentales_y_algunas_caractersticas.pdf
- Milozzi, S., y Marmo, J. (2022). Revisión sistemática sobre la relación entre apego y regulación emocional. *Psicología Unemi*, 6(11), 70-86. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1443>
- Momeñe, J., Estévez, A., Pérez, A., Jiménez, J., Chávez, M., Olave, L. y Iruarrizaga, I. (2021). El consumo de sustancias y su relación con la dependencia emocional, el apego y la regulación emocional en adolescentes. *Anales de Psicología*, 37(1), 121–132. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/404671>
- Montoya, L., Parra, M., Arias, M., Cabello, O. y Coloma, G. (2019). Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Revista Informática Científica*, 98(2), 241-250. <http://scielo.sld.cu/pdf/ric/v98n2/1028-9933-ric-98-02-241.pdf>
- Olhaberry, M. y Sieverson, C. (2022) Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica las Condes*, 33(4), 358-366. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000748>
- Ouhmad, N., El-Hage, W. & Combalbert, N. (2023) Maladaptive Cognitions And Emotion Regulation In Posttraumatic Stress Disorder. *Revista*

Neuropsiquiatría, 37(2), págs. 65 – 75 <https://doi.org/10.1007/s40211-022-00453-w>

Parra y Vega (2021). Relación entre estilos de apego y estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Unemi*, 5(9), 46-57. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3879642

Pino, R. (2019). *Metodología de la investigación: elaboración de diseños para contrastar hipótesis*. Editorial San Marcos.

Ponce, R., y Caguana, L. (2023). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Emotional Regulation and Psychological Well-Being in College Students. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 587–597. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.275>

Posso, R., Ortiz, N., Paz, V., Marcillo, J. y Aurafe, V. (2021). Análisis de la influencia de un programa estructurado de Educación Física sobre la coordinación motriz y autoestima en niños de 6 y 7 años. *Journal of Sport and Health Research*. 14(1), 123-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8208793>

Priego, M. & Rusu, P. (2023) Emotion Regulation, Parental Stress And Family Functioning: Families Of Children With Disabilities Vs Normative Families. *Revista Research in Developmental Disabilities*, 139,104548 <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104548>

Pumarejo, J., Cudris, L., Barrios, A. y Uribe, J. (2019). Teoría de la mente y funcionamiento cognitivo en personas en procesos de reintegración en Colombia. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 439-445. <https://www.redalyc.org/journal/559/55962867011/55962867011.pdf>

Rivero, M. y Cesari, L. (2022). La evaluación de la autorregulación emocional infantil. *Revista Revisión Narrativa*, 68(2), 125-130.

[https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15290/1/evaluaci%
3n-emocional.pdf](https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15290/1/evaluaci%c3%b3n-emocional.pdf)

Robles, A. (2021). *Percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo*. [Tesis de maestría, Universidad nacional del centro del Perú] https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7506/T010_04081662_M.pdf?sequence=1

Robles, I. (2022). *Taller de títeres para promover la regulación emocional en niños de 5 años de una institución educativa en Huaral-2022* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/108232/Robles_YI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=

Rozgonjuk, D. y Elhai, J. (2021) Emotion Regulation In Relation To Smartphone Use: Process Smartphone Use Mediates The Association Between Expressive Suppression And Problematic Smartphone Use. *Revista Current Psychology*, 40, 3246–3255 <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00271-4>

Santander, S., Gaeta, M. y Martínez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula : un estudio con profesores españoles, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246 <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/114412>

Santos, F. (2020). *Rincón de las emociones para mejorar la regulación emocional en niños de cuatro años - Institución Educativa N°008 - La Victoria* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/46670/Fiestas_LSB-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Schweizer, S., Gotlib, H., & Blakemore, S. (2020) The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *Revista Emotion*, 20(1), 80 – 86 <https://doi.org/10.1037/emo0000695>

- Siemens, G. (2004). *A learning theory for the digital age*.
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Solis (2019). *Regulación emocional y estilos de aprendizaje VAK en estudiantes del Liceo Naval Manuel Clavero Muga – Ventanilla, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/35509/Solis_WCM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernando, Solórzano Martínez, y García Martínez, Andrés. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 98-112.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300008&lng=es&lng=es.
- Tamir, M., Vishkin, A., & Gutentag, T. (2020). Emotion Regulation Is Motivated. *Revista Emotion*, 20(1), 115–119 <https://doi.org/10.1037/emo0000635>
- Toledo, M., Castillo, S., Montecinos, M. y Briceño, H. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*. 26(2), 286-298.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500759>
- Torres, E. (2019). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México, *Revista Habilidades*, 19(39), 163-179. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n39/0718-5162-rexe-19-39-163.pdf>
- Tutiven, C. (2023). *Programa de dramatización para fortalecer la regulación emocional en niños de 7 años de una Institución Educativa, Daule 2022* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/118374/Tutiven_CSP-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Universidad César Vallejo (2020). Resolución de Consejo Universitario N° 0262-2020/UCV. <https://www.ucv.edu.pe/wp->

content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). Orientación para familias sobre Autorregulación emocional y alternativas para eliminar la violencia en la crianza. <https://www.unicef.org/lac/media/13906/file/Autorreguacion-Emocional-Famiias-Prevencion-Violencia.pdf>

Vera, V. y Maitta, I. (2023). Autorregulación emocional y retorno a la presencialidad en estudiantes de la unidad educativa particular mixto Manuel Andrade Ureta en el periodo 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 152-169. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4382

Vilchez, X. (2021). *Regulación emocional y violencia en estudiantes de secundaria de una institución estatal del Callao* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64162/Vilchez_BXS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vildoso, M. (2021). *Regulación emocional en estudiantes de 6° de primaria de dos instituciones educativas de la UGEL 04 Comas, 2020* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/88612/Vildoso_RMM-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yiğit, I., & Guzey-Yiğit, M. (2019). Psychometric prop-erties of Turkish version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16). *Current Psychology*, 38(6), 1503-1511, <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-017-9712-7>

Young, K., Sandman, C. & Craske M. (2019) Positive and Negative Emotion Regulation In Adolescence: Links To Anxiety And Depression. *Revista Brain Sciences*, 9(4), 76. <https://doi.org/10.3390/brainsci9040076>

ANEXOS

Anexo 1: Tabla de operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Regulación emocional	Bisquerra (2006) menciona que las emociones son estados biológicos complejos caracterizados por excitación o confusión que provocan reacciones organizadas. Las emociones se generan en respuesta a eventos externos o internos.	La variable dependiente se medirá a través de las dimensiones de; Tomar conciencia de la interacción; Expresión emocional; Regulación emocional y sentimientos; Habilidades de afrontamiento; Competencia para autogenerar emociones positivas	Tomar conciencia de la interacción	Razonamiento	(1,2,3,4)	Ordinal - tipo Likert
				Conciencia		
			Expresión emocional	Estado emocional interno	(5,6,7,8)	
				Expresiones internas		
			Regulación emociones y sentimientos	Impulsividad	(9,10,11,12)	
				Tolerancia a la frustración		
			Habilidades de afrontamiento	Perseverar en el logro de los objetivos	(13,14,15)	
				Intensidad emocional		
				Duración emocional		
			Competencia para autogenerar emociones positivas	Alegría	(16,17,18,19)	
Amor						
Humor						
				Fluidez		

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

Programa

Cuestionario

ESCALA VALORATIVA DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN PRE-ESCOLAR

1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: "KIMBERLY CLARK"

2. AULA: "SOLIDARIDAD"

3. NIÑO:

4. OBSERVADORAS: DEISY MILUSCA PAUCA SULCA

SIEMPRE= (3) CASI SIEMPRE= (2) CASI NUNCA = (1) NUNCA= (0)

Nº	DIMENSIONES / ÍTEMS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
DIMENSIÓN 1: Tomar conciencia de la interacción					
1	Muestra sonrisa evidenciando alegría al realizar una actividad que le genera placer y disfrute.				
2	Muestra un rostro abatido evidenciando tristeza al realizar una actividad que le genera desagrado.				
3	Muestra las cejas contraídas evidenciando miedo cuando cree estar en una situación de peligro.				
4	Muestra el ceño fruncido evidenciando enojo cuando no le sale las cosas que espera o cuando alguien lo contradice.				
DIMENSIÓN 2: Expresión emocional					
5	Dice que situaciones le generan miedo argumentando su respuesta.				
6	Dice estar triste cuando le sucede algo perjudicial o se lastima.				
7	Da a conocer su alegría mencionando las acciones que las ocasiona.				
8	Da a conocer su enojo mencionando las acciones que las ocasiona.				
DIMENSIÓN 3: Regulación de emociones y sentimientos					
9	Mantiene la calma cuando enfrenta una situación que le genera miedo.				
10	Acepta con tranquilidad cuando algo no le sale como lo esperaba e intenta nuevamente				
11	Controla su alegría concentrándose en la actividad que realiza.				
12	Busca consuelo de un adulto cuando siente tristeza				
DIMENSIÓN 4: Habilidades de afrontamiento					
13	Realiza actividades que le gustan para sentirse mejor.				
12	Se aleja para mantener la calma en situaciones que lo frustran o que le genera enojo				
15	Busca el diálogo con sus compañeros para solucionar los problemas que se presentan en sus interacciones.				
DIMENSIÓN 5: Competencia para autogenerar emociones positivas					
16	Brinda ayuda voluntaria a los demás cuando ve que lo necesitan.				
17	Muestra empatía con las emociones de los demás.				
18	Es cordial en sus interacciones con los demás.				
19	Comparte con los demás sus pertenencias.				

Anexo 3.

Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Institución: Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo- Lima Norte.

Responsable: Paucar Sulca Deisy Milusca.

Maestrante de Psicología Educativa.

Estimado (a) padre o madre de familia:

En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre **Programa "Gotitas de Emociones" para estimular la regulación emocional de los niños de una institución educativa de Puente Piedra, 2023** por tal motivo solicito el permiso para la participación de su menor hijo. El proceso consiste en la aplicación de un cuestionario de una escala valorativa de regulación emocional duración aproximada de 20 minutos. Los datos recogidos serán tratados confidencialmente y utilizados únicamente para fines de este estudio.

Al autorizar la participación de su hijo debe firmar el documento como evidencia que declara haber sido informado de todos los procedimientos de la investigación.

Gracias por su colaboración.

Acepto que mi menor hijo participe voluntariamente de la investigación:

SI

NO



Firma del Padre o Madre

Nombre: *Nancy Sanchez*

Anexo 4.

Carta de presentación.



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

Lima, 17 de noviembre de 2023
Carta P. 0894-2023-UCV-VA-EPG-F010

UC
ANGÉLICA TEOFILA SALAZAR GARRY
DIRECTOR
Nº 890

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a FAUCAR SULCA, DEISY MILUSCA; identificada con DNI N° 46052955 y con código de matrícula N° 7002973113; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Programa "Gotitas de Emociones" para estimular la regulación emocional de los niños de una institución educativa de Puente Piedra, 2023.

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante Investigador FAUCAR SULCA, DEISY MILUSCA asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Asimismo solicitamos el acuse de recibo de la presente carta confirmando la aceptación o no aceptación por parte de su institución al correo electrónico: mesadocentes.egp.in@ucv.edu.pe

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Helga R. Majo Marmón

Dña. Helga R. Majo Marmón
Jefe
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos



Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.

Anexo 5. Base de datos

Base de datos Pre test

GE	REGULACION EMOCIONAL																														
	TOMAR CONSCIENCIA DE LA INTERACCIÓN				L	Cat	EXPRESION EMOCIONAL				L	Cat	REGULACION DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS				L	Cat	HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO			L	Cat	COMPETENCIA PARA AUTOGENERAR EMOCIONES POSITIVAS				L	Cat	VPRE	Cat
	N°	P1	P2	P3			P4	P5	P6	P7			P8	P9	P10	P11			P12	P13	P14			P15	P16	P17	P18				
1	2	1	1	2	6	Medio	2	2	1	0	5	Medio	2	2	2	3	9	Alto	1	1	1	3	Medio	2	1	0	2	5	Medio	28	Medio
2	2	2	2	2	8	Alto	1	1	0	0	2	Bajo	0	0	1	1	2	Bajo	2	1	1	4	Medio	1	2	1	1	5	Medio	21	Medio
3	1	2	2	1	6	Medio	1	0	1	0	2	Bajo	0	0	0	2	2	Bajo	2	2	2	6	Alto	2	1	0	0	3	Bajo	19	Bajo
4	2	2	2	1	7	Medio	1	0	1	0	2	Bajo	1	1	1	2	5	Medio	2	2	2	6	Alto	2	1	2	2	7	Medio	27	Medio
5	2	2	2	2	8	Alto	2	2	1	1	6	Medio	1	0	1	1	3	Bajo	1	1	1	3	Medio	0	1	1	1	3	Bajo	23	Medio
6	2	1	1	1	5	Medio	0	1	0	0	1	Bajo	0	1	1	1	3	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	1	1	2	5	Medio	17	Bajo
7	2	2	1	2	7	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	2	2	2	7	Medio	2	2	2	6	Alto	2	2	2	2	8	Alto	32	Medio
8	1	0	1	2	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	1	1	Bajo	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	9	Bajo
9	1	2	2	2	7	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	1	0	0	2	Bajo	12	Bajo
10	2	1	2	2	7	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	0	0	0	1	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	17	Bajo
11	1	1	2	2	6	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	3	Medio	2	1	1	1	5	Medio	22	Medio
12	2	2	2	2	8	Alto	1	1	1	1	4	Medio	2	2	2	1	7	Medio	1	2	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	27	Medio
13	1	1	1	1	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	3	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	13	Bajo
14	1	1	2	2	6	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	2	2	5	Medio	1	1	1	1	4	Medio	23	Medio
15	0	0	0	1	1	Bajo	0	0	0	1	1	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	0	0	1	Bajo	1	1	1	0	3	Bajo	6	Bajo
16	1	2	2	2	7	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	1	0	0	2	Bajo	12	Bajo
17	2	2	2	1	7	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	1	0	1	2	Bajo	1	0	1	0	2	Bajo	17	Bajo
18	1	1	1	1	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	0	1	1	0	2	Bajo	9	Bajo
19	2	2	2	2	8	Alto	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	3	Medio	1	1	1	1	4	Medio	23	Medio
20	2	2	2	2	8	Alto	1	2	2	2	7	Medio	1	0	0	0	1	Bajo	1	1	1	3	Medio	0	1	1	0	2	Bajo	21	Medio
21	1	2	2	1	6	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	2	1	2	6	Medio	1	1	1	3	Medio	1	1	1	1	4	Medio	23	Medio
22	1	1	1	1	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	0	0	0	0	Bajo	1	0	1	0	2	Bajo	10	Bajo

GC

REGULACION EMOCIONAL

N°	TOMAR CONSCIENCIA DE LA INTERACCIÓN				L	Cat	EXPRESION EMOCIONAL				L	Cat	REGULACION DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS				L	Cat	HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO			L	Cat	COMPETENCIA PARA AUTOGENERAR EMOCIONES POSITIVAS				L	Cat	VPRE	Cat
	P1	P2	P3	P4			P5	P6	P7	P8			P9	P10	P11	P12			P13	P14	P15			P16	P17	P18	P19				
1	2	1	1	2	6	Medio	2	2	1	0	5	Medio	2	2	2	3	9	Alto	1	1	1	3	Medio	2	1	0	2	5	Medio	28	Medio
2	1	1	2	2	6	Medio	1	1	0	0	2	Bajo	0	0	1	1	2	Bajo	2	1	1	4	Medio	1	2	1	1	5	Medio	19	Bajo
3	1	1	1	1	4	Medio	1	0	0	0	1	Bajo	0	0	0	2	2	Bajo	2	2	2	6	Alto	2	1	0	0	3	Bajo	16	Bajo
4	2	2	1	1	6	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	1	0	1	2	Bajo	1	0	1	0	2	Bajo	16	Bajo
5	1	1	1	1	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	1	1	0	3	Bajo	10	Bajo
6	1	1	1	1	4	Medio	0	1	0	0	1	Bajo	0	1	1	2	4	Medio	1	1	1	3	Medio	1	1	1	2	5	Medio	17	Bajo
7	2	2	1	1	6	Medio	1	0	0	0	1	Bajo	1	2	2	2	7	Medio	1	1	1	3	Medio	1	1	1	1	4	Medio	21	Medio
8	1	0	1	2	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	1	1	Bajo	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	9	Bajo
9	1	2	2	1	6	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	1	0	0	2	Bajo	11	Bajo
10	2	1	1	2	6	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	0	0	0	1	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	16	Bajo
11	1	1	0	2	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	3	Medio	2	1	1	1	5	Medio	16	Bajo
12	2	1	1	1	5	Medio	1	1	1	0	3	Bajo	2	2	2	1	7	Medio	1	2	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	23	Medio
13	1	1	1	1	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	3	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	13	Bajo
14	1	1	2	2	6	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	2	2	5	Medio	1	1	1	1	4	Medio	23	Medio
15	0	0	0	1	1	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	0	0	1	Bajo	1	1	1	0	3	Bajo	5	Bajo
16	1	2	2	1	6	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	1	0	0	2	Bajo	11	Bajo
17	1	1	1	1	4	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	1	0	1	2	Bajo	1	0	1	1	3	Bajo	15	Bajo
18	1	1	1	2	5	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	0	1	2	1	4	Medio	12	Bajo
19	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	3	Medio	1	1	2	1	5	Medio	20	Medio
20	2	2	2	1	7	Medio	1	0	0	0	1	Bajo	1	0	0	0	1	Bajo	1	1	1	3	Medio	0	1	1	0	2	Bajo	14	Bajo

Base de datos Post test

GE	REGULACION EMOCIONAL																														
	TOMAR CONSCIENCIA DE LA INTERACCIÓN				L	Cat	EXPRESION EMOCIONAL				L	Cat	REGULACION DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS				L	Cat	HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO			L	Cat	COMPETENCIA PARA AUTOGENERAR EMOCIONES POSITIVAS				L	Cat	VPRE	Cat
	Nº	P1	P2	P3			P4	P5	P6	P7			P8	P9	P10	P11			P12	P13	P14			P15	P16	P17	P18				
1	3	3	2	2	10	Alto	3	3	3	3	12	Alto	2	3	2	3	10	Alto	3	2	2	7	Alto	3	3	2	3	11	Alto	50	Alto
2	3	3	3	3	12	Alto	3	3	3	3	12	Alto	2	3	2	3	10	Alto	3	2	2	7	Alto	3	3	3	3	12	Alto	53	Alto
3	2	3	3	3	11	Alto	2	2	2	2	8	Alto	3	3	2	3	11	Alto	3	3	3	9	Alto	2	3	3	3	11	Alto	50	Alto
4	3	3	2	3	11	Alto	3	3	3	3	12	Alto	3	2	2	2	9	Alto	2	3	2	7	Alto	2	3	3	3	11	Alto	50	Alto
5	3	3	2	2	10	Alto	3	3	3	3	12	Alto	3	3	2	3	11	Alto	3	2	2	7	Alto	3	3	3	3	12	Alto	52	Alto
6	3	3	3	3	12	Alto	3	3	3	3	12	Alto	3	3	3	3	12	Alto	3	3	3	9	Alto	3	2	3	2	10	Alto	55	Alto
7	3	3	3	3	12	Alto	2	1	2	2	7	Medio	2	2	2	2	8	Alto	2	2	2	6	Alto	2	2	2	3	9	Alto	42	Alto
8	2	2	2	2	8	Alto	2	2	2	2	8	Alto	3	3	3	3	12	Alto	3	2	2	7	Alto	3	3	2	3	11	Alto	46	Alto
9	2	2	2	2	8	Alto	3	3	3	3	12	Alto	2	2	2	3	9	Alto	2	2	2	6	Alto	2	2	2	3	9	Alto	44	Alto
10	3	3	3	3	12	Alto	3	2	3	2	10	Alto	3	2	2	3	10	Alto	3	3	2	8	Alto	3	3	3	3	12	Alto	52	Alto
11	3	2	3	3	11	Alto	3	3	3	3	12	Alto	3	3	3	3	12	Alto	3	3	3	9	Alto	3	3	3	3	12	Alto	56	Alto
12	2	2	2	2	8	Alto	2	3	2	2	9	Alto	2	2	2	2	8	Alto	2	2	2	6	Alto	3	2	2	3	10	Alto	41	Alto
13	2	2	3	3	10	Alto	2	2	2	2	8	Alto	2	2	2	2	8	Alto	2	2	2	6	Alto	2	2	3	3	10	Alto	42	Alto
14	3	3	3	3	12	Alto	3	2	2	3	10	Alto	3	2	3	3	11	Alto	3	3	3	9	Alto	3	3	2	3	11	Alto	53	Alto
15	2	2	2	2	8	Alto	2	2	2	2	8	Alto	2	2	2	3	9	Alto	3	2	2	7	Alto	2	2	2	3	9	Alto	41	Alto
16	3	3	3	3	12	Alto	3	2	2	2	9	Alto	2	2	2	3	9	Alto	3	2	2	7	Alto	2	3	2	3	10	Alto	47	Alto
17	3	3	2	2	10	Alto	3	2	3	2	10	Alto	3	2	2	3	10	Alto	2	2	2	6	Alto	2	3	3	3	11	Alto	47	Alto
18	3	2	3	3	11	Alto	2	2	2	2	8	Alto	2	2	2	2	8	Alto	2	2	2	6	Alto	2	3	3	3	11	Alto	44	Alto
19	3	3	2	3	11	Alto	3	3	3	3	12	Alto	3	2	3	3	11	Alto	2	2	2	6	Alto	3	3	3	3	12	Alto	52	Alto
20	3	3	3	2	11	Alto	3	3	3	3	12	Alto	1	2	2	2	7	Medio	3	2	2	7	Alto	2	2	2	2	8	Alto	45	Alto
21	3	3	3	3	12	Alto	3	3	3	3	12	Alto	2	2	2	3	9	Alto	3	3	3	9	Alto	3	3	3	3	12	Alto	54	Alto
22	2	2	3	3	10	Alto	2	2	2	2	8	Alto	1	1	1	2	5	Medio	2	1	1	4	Medio	2	2	2	2	8	Alto	35	Medio
GC	REGULACION EMOCIONAL																														
	TOMAR CONSCIENCIA DE LA INTERACCIÓN				L	Cat	EXPRESION EMOCIONAL				L	Cat	REGULACION DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS				L	Cat	HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO			L	Cat	COMPETENCIA PARA AUTOGENERAR EMOCIONES POSITIVAS				L	Cat	VPRE	Cat
	Nº	P1	P2	P3			P4	P5	P6	P7			P8	P9	P10	P11			P12	P13	P14			P15	P16	P17	P18				
1	2	1	1	2	6	Medio	2	2	1	0	5	Medio	2	2	2	3	9	Alto	1	1	1	3	Medio	2	1	0	2	5	Medio	28	Medio

2	1	1	2	2	6	Medio	1	1	0	0	2	Bajo	0	0	1	1	2	Bajo	2	1	1	4	Medio	1	2	1	1	5	Medio	19	Bajo
3	1	1	1	1	4	Medio	1	0	0	0	1	Bajo	0	0	0	2	2	Bajo	2	2	2	6	Alto	2	1	0	0	3	Bajo	16	Bajo
4	2	2	1	1	6	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	1	0	1	2	Bajo	1	0	1	0	2	Bajo	16	Bajo
5	1	1	1	1	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	0	1	1	0	2	Bajo	9	Bajo
6	1	1	1	1	4	Medio	0	1	0	0	1	Bajo	0	1	1	2	4	Medio	1	1	1	3	Medio	1	1	1	2	5	Medio	17	Bajo
7	2	2	1	1	6	Medio	1	0	0	0	1	Bajo	1	2	2	2	7	Medio	1	1	1	3	Medio	1	1	1	1	4	Medio	21	Medio
8	1	0	1	2	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	1	1	Bajo	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	9	Bajo
9	1	2	2	1	6	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	1	0	0	2	Bajo	11	Bajo
10	2	1	1	2	6	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	0	0	0	1	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	16	Bajo
11	1	1	0	2	4	Medio	0	0	0	1	1	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	3	Medio	2	1	1	1	5	Medio	17	Bajo
12	2	1	1	1	5	Medio	1	1	1	1	4	Medio	2	2	2	1	7	Medio	1	2	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	24	Medio
13	1	1	1	1	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	3	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	13	Bajo
14	1	1	2	2	6	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	2	2	5	Medio	1	1	1	1	4	Medio	23	Medio
15	0	0	0	1	1	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	0	0	1	Bajo	1	1	1	0	3	Bajo	5	Bajo
16	1	2	2	1	6	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	1	1	0	0	2	Bajo	11	Bajo
17	1	1	1	1	4	Medio	1	0	0	1	2	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	1	0	1	2	Bajo	1	0	1	0	2	Bajo	14	Bajo
18	1	1	1	1	4	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	3	Medio	0	1	2	0	3	Bajo	10	Bajo
19	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	1	4	Medio	1	1	1	3	Medio	1	1	2	1	5	Medio	20	Medio
20	2	2	2	2	8	Alto	1	0	0	0	1	Bajo	1	0	0	0	1	Bajo	1	1	1	3	Medio	0	1	1	0	2	Bajo	15	Bajo

Anexo 6. Validez de jueces experto

Validación del experto número 1, Dr. Juan Carlos Cavero Astete

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Cavero Astete Juan Carlos

Especialidad del validador: Metodólogo

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Validación del experto número 2, Dra. Leliz García de la cruz

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

Apellidos y nombres del juez validador: LELIZ MAGALLY GARCIA DE LA CRUZ

Especialidad del validador: Docente..... DOCENTE UNIVERSITARIO.....

15 de Noviembre 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 validador
Dra. Leliz M. García De la Cruz
0989 2475

Validación del experto número 3, Dr. Manuel Cornejo Del Carpio

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia_____

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Cornejo del Carpio, Manuel Francisco
DNI: 08823488

Especialidad del validador: Educativo

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: 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

15 de noviembre del 2023.



MANUEL CORNEJO DEL CARPIO
Doctor en psicología
C.Ps.P. 5916

Firma del Experto validador

Anexo 7. Análisis de confiabilidad

Análisis de fiabilidad del instrumento para medir la variable regulación emocional

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,912	19

El análisis de fiabilidad del instrumento diseñado para medir la variable de regulación emocional arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.912. Este valor indica un alto grado de consistencia interna entre los elementos que componen la herramienta de medición. En términos más simples, la fiabilidad del instrumento es bastante robusta, sugiriendo que las preguntas o ítems utilizados para evaluar la regulación emocional están altamente correlacionados entre sí.

Un Alfa de Cronbach de 0.912 se considera muy satisfactorio y refleja una coherencia interna notablemente fuerte. Este coeficiente varía de 0 a 1, donde valores más cercanos a 1 indican una mayor consistencia entre los elementos del instrumento. En este caso, el puntaje de 0.912 sugiere que el instrumento es confiable y que mide de manera consistente la variable de regulación emocional en la muestra de estudio.

Anexo 9. Evidencias fotográficas del trabajo de campo

SESIÓN: UN DÍA CON EL MONSTRUO DE LAS EMOCIONES



Los estudiantes observan una dramatización sobre como las emociones les generan conductas positivas o negativas.

SESIÓN: UN DÍA CON EL MONSTRUO DE LAS EMOCIONES



Anexo 7. Informe Turnitin



Cada día los estudiantes experimentan diversas emociones que ayudan a comunicar la información interna para hacer frente o ponernos en alerta a diversas situaciones.

SESIÓN: EL EMOCIOMÉTRO



Los niños controlan o gradúan la intensidad de sus emociones para regular sus emociones tanto positivas o negativas encontrando un equilibrio emocional que le ayude a enfrentar diversas situaciones, retos o desafíos.

SESIÓN: CUENTO DE LAS EMOCIONES



SESIÓN: "MAX Y EL DRAGON DE LAS EMOCIONES"



Los niños elaboran y realizan diversas estrategias para regular sus emociones.

SESIÓN: LA ESTATUA DE LAS EMOCIONES



SESIÓN: ¿QUÉ HAY EN EL COFRE DE LAS EMOCIONES?



Los niños utilizan el sentido del humor, la alegría, la fluidez para manejar diversas situaciones y desarrollar habilidades de afrontamiento.