

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA

Programa “Rinconcito” para mejorar la autorregulación emocional en niños de 5 años en institución educativa del distrito de Ancón, 2024

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Salinas Espinoza, Betzabet Yuli (orcid.org/0009-0005-5411-5174)

ASESORAS:

Mg. Cerafin Urbano, Virginia Asuncion (orcid.org/0000-0002-5180-5306)

Dr. Sihuay Maravi, Norma Agripina (orcid.org/0000-0002-4023-2688)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA – PERÚ

2024



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CERAFIN URBANO VIRGINIA ASUNCION, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Programa "Rinconcito" para mejorar la autorregulación emocional en niños de 5 años en institución educativa del distrito de Ancón, 2024", cuyo autor es SALINAS ESPINOZA BETZABET YULI, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 16%, 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, 10 de Agosto del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CERAFIN URBANO VIRGINIA ASUNCION DNI: 31683051 ORCID: 0000-0002-5180-5306	Firmado electrónicamente por: VCEFARINU el 14- 08-2024 16:57:05

Código documento Trilce: TRI - 0857391



ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, SALINAS ESPINOZA BETZABET YULI 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 "Rinconcito" para mejorar la autorregulación emocional en niños de 5 años en institución educativa del distrito de Ancón, 2024", 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
SALINAS ESPINOZA BETZABET YULI DNI: 44232642 ORCID: 0009-0005-5411-5174	Firmado electrónicamente por: BSALINASE el 22-09- 2024 23:52:14

Código documento Trilce: INV - 1770956

Dedicatoria

A Dios por acompañarme siempre, a mi amado esposo, a mi madre por siempre dar los ánimos y deseos de superación, a mis queridos hijos que siempre me apoyan incondicionalmente con la única finalidad de lograr mis metas.

Agradecimiento

Agradezco a la Escuela de Post Grado de la Universidad César Vallejo, por brindarme la gran posibilidad de crecer profesionalmente y contribuir con el logro de mis metas.

Mg. Virginia Asunción Cerafin Urbano, asesor de la investigación, por brindarme su orientación y motivación en la conducción del diseño y desarrollo de la presente tesis en momentos más difíciles de mi vida. Asimismo, a todos los catedráticos en general por brindarme sus mejores conocimientos.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Declaratoria de Autenticidad del Asesor.....	ii
Declaratoria De Originalidad Del Autor.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. METODOLOGÍA.....	14
III. RESULTADOS	17
IV. DISCUSIÓN.....	22
V. CONCLUSIONES	28
VI. RECOMENDACIONES.....	29
REFERENCIAS	30
ANEXOS.....	35

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Distribución de niveles de AE	17
Tabla 2 Distribución de niveles de D1	17
Tabla 3 Distribución de niveles de D2.....	18
Tabla 4 Distribución de niveles de D3.....	18
Tabla 5 Distribución de niveles de competencia de la cuarta dimensión.....	19
Tabla 6 Prueba de normalidad según Shapiro-Wilk (S-W) para AE	19
Tabla 7 Comparación de los GC y GE de la AE.....	20
Tabla 8 Comparación de los grupos control y experimental de las hipótesis específicas	21

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de autorregulación emocional.....	59
Figura 2 Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de expresión emocional apropiada	59
Figura 3 Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de regulación de emociones y sentimientos	60
Figura 4 Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de habilidades de afrontamiento.....	60
Figura 5 Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de competencia para autogenerar emociones positivas	61

Resumen

En la presente investigación se ha vinculado con ODS 4, que es relacionados con los objetivos de presente trabajo de investigación el objetivo fue determinar la aplicación del programa Rinconcito para promover la autorregulación emocional en niños de 5 años en la institución educativa del distrito de Ancón, 2024. El estudio corresponde al enfoque cuantitativo, la metodología empleada fue de nivel experimental de tipo aplicada, diseño cuasi experimental, la muestra quedó conformada por 50 estudiantes divididos en dos grupos, en el grupo control conformado por 25 estudiantes y 25 estudiantes para el grupo experimental. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, la técnica fue una observación mediante la lista de cotejo y el instrumento de tipo cuestionario fueron validado y aplicado su confiabilidad. Según la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney se evidenció que la autorregulación emocional, en pretest el valor de significancia observada es Sig=0.063, en el post test la significancia o P valor es <0.05. Por lo tanto, se comprobó que el programa Rinconcito mejora significativamente la autorregulación emocional en niños de 5 años de una entidad pedagógica en el distrito de Ancón en 2024.

Palabras clave: Programa, expresión, regulación.

Abstract

In the present research, it has been linked to SDG 4, which is related to the objectives of this research work. The objective was to determine the application of the Rinconcito program to promote emotional self-regulation in 5-year-old children in the educational institution of the Ancón district. 2024. The study corresponds to the quantitative approach, the methodology used was an experimental level of applied type, quasi-experimental design, the sample was made up of 50 students divided into two groups, in the control group made up of 25 students and 25 students for the group experimental. The sampling was non-probabilistic for convenience, the technique was an observation using the checklist and the questionnaire-type instrument was validated and its reliability was applied. According to the non-parametric Mann-Whitney U test, it was evident that emotional self-regulation, in the pre-test the observed significance value is Sig=0.063, in the post-test the significance or P value is <0.05. Therefore, it was proven that the Rinconcito program significantly improves emotional self-regulation in 5-year-old children of a pedagogical entity in the Ancón district in 2024.

Keywords: Program, expression, regulation.

I. INTRODUCCIÓN

La infancia ha sido una etapa crucial en el crecimiento emocional de los niños, donde comenzaron a explorar y experimentar una amplia gama de emociones intensas y variadas. En este contexto, la ordenación emocional en niños de 5 años ha surgido como un aspecto fundamental para su bienestar psicológico y su desarrollo socioemocional. La regulación emocional es una habilidad crucial que los niños comenzaron a desarrollar desde una edad temprana. A los cinco años, los niños se encontraron en un nivel crítico donde aprendieron a utilizar sus conmociones de manera más efectiva.

A nivel mundial, por el aislamiento los niños se vieron afectados en sus emociones por lo mismo que sus padres se mantenían trabajando de manera virtual y abarcaba más tiempo detrás de una computadora o muchos salían a trabajar de manera independiente. Aquellos niños que se quedaban en casa no tenían la misma atención de sus padres, afectando así su estado de salud mental y emocional en el infante. Asimismo, Arazi et al. (2022) mencionaron que el 81 % de los padres notaron el cambio de su estado emocional en sus pequeños entre 3 a 5 años, se mostraron aburridos, enojados, angustiados, así mismo notaron que el 52% incremento los episodios de llanto. Según Moreno et al. (2020) mencionó que esto fue un gran impacto emocional para todos afectando así en las conductas emocionales del adulto como en los niños ya que también salieron los sentimientos negativos.

No obstante, durante la infancia, los adultos y el entorno proporcionaron una ordenación exterior que gradualmente se transformaron en un ordenamiento interno, a medida que el niño fue desarrollando sus propios recursos de control. Al respecto, Losada et al. (2020) precisaron que la autorregulación de emociones ha sido considerada para aquellos que tengan la capacidad de modificar la conducta frente a cualquier circunstancia. Así mismo Fernández et al. (2024) detallaron los estilos parentales porque existían diferentes tipos de familia en la cual, en Paraguay estilo de crianza ideal de las familias democráticas según la muestra, el 77.6% (243) ejerció un mando comprometido, afectuosa y flexible, considerada óptima para el desarrollo emocional, moral e intelectual. En contraste, de los otros estilos de crianza autoritario (14.7%, 46), permisivo (6.1%, 19), y negligente (0.3%, 1)—

presentaron mayores riesgos para una formación de emotividad adecuada y la habilidad de autorregular las emociones.

Desde la vista de Gallo et al. (2024) afirmaron que, tras una muestra de 102 niñas y niños de distintas ciudades de la Región Central de Cuba, 51 de los niños y niñas evidenciaron agresividad y la otra mitad sin condición. Estas conductas agresivas es un problema en la etapa infantil donde se presentó en las diferentes partes del mundo. De la misma, Gómez-Ortiz et al. (2017), Manifestaron que todo ello interfirió en su proceso de aprendizaje en los niños, puesto que la regulación de las emociones propias del menor, así también como la correcta lectura de las emociones ajenas le fue difícil liderar con ellas cuando ellos no aprendieron a regular sus emociones, afectando así las consecuencias negativas para su bienestar y en su entorno social, consecuentemente se pudo ocasionar daños físicos y psicológicos en los demás.

A nivel nacional, la salud de los niños en su estado emocional en los primeros años de edad ha sido fundamental el desarrollo de sus emociones ya que ayudó afrontar diversos desafíos. Según estudios del Ministerio de Salud y UNICEF a finales del año 2020, los niños de 1.5 a 5 años mostraron problemas emocionales, de conducta o de atención. La pandemia fue un impactó los hogares, reduciendo algunos indicios de formación infantil. Según Suárez et al. (2020), la interrelación y el afecto entre niños de 2 a 6 años disminuyeron, reduciendo la proporción de niños capaces de controlar su emotividad y conductas en circunstancias de descontento del 35.9% al 32.7%. Ante esto, UNICEF propuso estrategias para que las familias fortalezcan los vínculos parentales, regulen sus propias emociones e identifiquen las emociones diarias de los niños.

Según Suárez y Munguía (2021), el 33.5% de los niños de 24 a 71 meses lograron regular sus emociones y conductas en circunstancias de decepción al establecer límites. Este hallazgo es más común en áreas rurales (37%) que en urbanas (32.5%). Belmonte (2022) señaló que, en las aulas de la etapa inicial, a muchos niños les causa auto ordenar sus sentimientos, presentando comportamientos inapropiados, lo que resalta la necesidad de educar sus emociones.

Finalmente, en el contexto local en la entidad pedagógica del distrito de Ancón se encontró a infantes que, al momento de jugar en los sectores, no fueron

son tolerantes para resolver sus dificultades con sus compañeros, se suele presentar reacciones como el llanto, los gritos, las agresiones físicas entre ellos producto de un mal manejo de sus emociones lo que interfiere con una adecuada convivencia en el aula. La situación planteada de alguna manera es preocupación de los otros integrantes de la asociación formativa como los papás y maestros, porque de no encontrar alternativas de solución a esta problemática los niños estuvieron exhibiendo conductas inadecuadas para resolver sus dificultades interpersonales con sus compañeros.

La autorregulación emocional (AE) como una competencia clave que impacta el desarrollo integral de los niños. En el ámbito de la educación inicial, enseñar a los niños a manejar sus emociones no solo contribuye a su bienestar emocional, sino que potencia su capacidad para aprender, concentrarse y relacionarse con sus compañeros y maestros. Estas habilidades emocionales y sociales siguen siendo fundamentales para un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo. Por lo tanto, promovió la autorregulación de emociones en la educación inicial contribuyendo a alcanzar las metas del ODS 4, garantizando que los niños accedan a una educación de calidad, se les brinda la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial cognitivo, emocional y social.

Por lo consiguiente, se planteó la pregunta general: ¿De qué manera influye la aplicación del programa Rinconcito para fortalecer la autorregulación emocional en niños de 5 años en la institución educativa del distrito de Ancón, 2024?, Así mismo se formula los problemas específicos (Ver en el anexo).

El estudio justificó su aportación teórica porque la AE en niños es un tema de investigación vital, fundamentado teóricamente por las teorías del desarrollo infantil, como las Gross (2014) y Bisquerra (2020), entre otros teóricos, que enfatizan la jerarquía de la autorregulación conmovionar en la formación cognitivo y social. Información académica que se sumara como conocimiento a la comunidad científica. Como justificación práctica la presente investigación ha propuesto se incorporen diseño de programas educativos y en las horas de tutoría se han integrado estrategias de enseñanza de habilidades emocionales. Esto puede incluir actividades de aprendizaje socioemocional que ayuden a los niños en el desarrollo de habilidades críticas para la autorregulación, ya que los niños que logran gestionar sus emociones de manera efectiva tienen menos probabilidades de

presentar problemas de comportamientos, como la agresión o la ansiedad, que tiene implicaciones directas para las prácticas de manejo del aula y la disciplina.

Metodológicamente se justificó dado que la investigación parte de un diseño experimental donde se ha tenido en consideración los criterios básicos que exige la comunidad científica para tales estudios, haciendo uso de un instrumentó valido y confiable, para obtener igualmente resultados que se ajustan a la realidad de los estudiantes y que podrán ser utilizados en posteriores investigaciones similares.

Se detalla el objetivo general: Determinar la aplicación del programa Rinconcito para promover la autorregulación emocional en niños de 5 años en la institución educativa del distrito de Ancón, 2024, también se tuvo los objetivos específicos (Ver en el anexo)

En adición, los antecedentes internacionales que se tienen en cuenta la investigación son de Zhao y Zhang (2024) en China evaluaron cambios en el enfoque atencional, mejoras en la regulación cognitiva adaptativa y alteraciones en las habilidades de ordenación epistémica del impacto no adaptativas en niños con TDH. El estudio cuasiexperimental, utilizando medidas previas y posteriores a la prueba, 120 estudiantes se sometieron a capacitación en el software con 25 sesiones de capacitación y un seguimiento de dos meses. El análisis ANOVA de proporciones reiteradas para la ordenación cognitiva de las conmociones reveló mejoras en las habilidades como adaptativas o no adaptativas durante el tiempo, incluyendo la reducción de la autoculpabilidad, la rumia, la magnificación y la culpa hacia los demás. En resumen, este estudio resalta el efecto positivo de la preparación de la mención en el cuidado y la ordenación emocional cognitiva en niños con TDAH.

En la misma línea, Alison et al. (2024) la investigación llevada en Australia y Nueva Zelanda tuvo como objetivo desarrollar el conocimiento de los niños sobre las experiencias emocionales propias y ajenas y las estrategias de regulación de las emociones (autocuidado y búsqueda de ayuda). Participaron niños de 8 a 10 años de aproximadamente 12 escuelas (6 escuelas de intervención/6 de control en lista de espera) para participar en Thriving Minds mediante invitación directa del servicio de entrega del programa. Los niños recibirán la intervención en dos sesiones de 50 minutos, a lo largo de dos semanas. Utilizando libros de cuentos y debates interactivos. Los resultados evidencian la eficacia del programa.

Concluyendo que el programa universal de alfabetización emocional es necesario ser implementado dada la creciente prevalencia de las perturbaciones mentales en este grupo de edad, siendo una valiosa contribución a la salud mental temprana.

En España, López-Soler et al. (2023), implementaron un programa para la Mejora de la AE en Menores. El tamaño de la población objetivo fue 42 participantes de tres grupos, uno de niños expuestos a violencia de pareja, niños maltratados bajo tutela y población clínica de interconsulta hospitalaria. El estudio fue un ensayo exploratorio no controlado en el que se evaluaron las barreras de uso, la evaluación general, la utilidad, la usabilidad y el disfrute percibido. Como resultados todos los módulos obtuvieron puntuaciones medias muy altas ($Z = 0,147$; $p = 0,087$) y satisfacción con el programa ($Z = 0,143$; $p = .105$). Se encontró que el módulo mejor valorado en términos generales fue el de la ira, siendo el módulo de tristeza y disfrute el más útil. Se encontraron varias barreras al uso en la aplicación del programa. Los resultados brindan información importante sobre los efectos de la aplicación del programa MAM@ para niños en riesgo psicosocial, y sugieren que las tareas deben implementarse fuera del programa de intervención para niños para consolidar los conocimientos adquiridos.

Conejo et al. en Bogotá (2020) examinaron cómo la práctica de mindfulness influye en el uso de estrategias de autorregulación entre niños de jardín de infantes. El estudio, de diseño descriptivo, se basó en una muestra de 9 alumnos y 3 profesores, y utilizó herramientas como observaciones, entrevistas a los profesores y diarios de campo para recoger los datos. Se encontraron hallazgos importantes en diversos aspectos y niveles del proceso de aprendizaje. Una de las conclusiones es que los estudiantes que aceptan sus pensamientos y emociones y tienen confianza en sí mismos tienden a lograr aprendizajes más profundos. Por otro lado, estudiantes con dificultades referentes a las atenciones o sus comportamientos negativos, demostraron mejorar tal actitud al proveer estrategias de regulación, además de evidencia que los niños son conscientes como sus comportamientos afectan las emociones de sus compañeros

Jacob et al., en Alemania (2019) realizaron una evaluación de herramientas cuantitativas de forma directa orientada a medir la autorregulación del aprendizaje que se realiza, la mencionada herramienta fue validada con la participación de 183 niños de edad preescolar pertenecientes a los jardines infantiles. Tras una

observación minuciosa de los ítems, se evaluaron la confiabilidad y la validez del instrumento. Los resultados estadísticos indicaron que la herramienta tiene una fiabilidad general satisfactoria. A ello respaldan las correlaciones significativas, aunque se detectó la necesidad de mejorar el instrumento. La exposición ofrece valiosos antecedentes para investigaciones futuras y demuestra que es posible y viable evaluar directamente la autorregulación de los aprendizajes en niños preescolares.

En los estudios nacionales se viene considerando: Robles (2023) en una escuela en Huaral, se investigó cómo la implementación de un taller de títeres que podría mejorar la autorregulación de forma emocional de los niños de 5 años. La investigación adoptó un diseño cuasiexperimental y se realizó con 100 estudiantes. Se empleó una lista de cotejo elaborada por la autora, que se aplicó antes y después del taller. Los resultados muestran relacionadas ($t = -4,092^{**}$, $p < 0,01$) y las medias del pretest (13,78) y posttest (15,59), indicaron que el taller de títeres tiene un impacto positivo y significativo en la AE de los niños en el GE.

En otra investigación, Alvites (2023) implementó un Programa de Mindfulness en el distrito Del Agustino con el propósito de impulsar el control automático emocionalmente de los niños de 3 años dentro de una institución pública. Esta investigación también utilizó un diseño cuasi experimental y contó con 46 niños distribuidos en dos aulas. Los resultados mostraron una diferencia altamente significativa ($p < 0.01$) en la AE en el pre- y post test en el GE, confirmando que el Programa de Mindfulness tiene un efecto notable en mejorar la AE de los niños de 3 años

Fiestas (2020) investigó el impacto del taller "El 'Rincón de las Emociones' en la regulación de las emociones en niños de 4 años en la Institución Educativa Inicial N°008 Niños Mensajeros de la Paz.". La muestra incluyó 14 niños y 15 niñas de esa edad, evaluados mediante la Escala Valorativa. En el pretest, el 79% tenía una regulación emocional deficiente, pero en el post test este porcentaje bajó a 0%, con un aumento del nivel regular del 21% al 86% y del nivel bueno del 0% al 24%. Se notaron mejoras significativas durante los talleres, demostradas por la capacidad de los niños para demostrar sus emociones y seguir instrucciones. En resumen, los talleres impactaron de forma positiva en la regulación emocional de los niños participantes.

Grimaldo et al., en Lima (2020) investigaron con niños preescolares, con el fin de examinar cómo un programa de intervención afectaría la manera en que los niños reconocen y manejan sus emociones. Utilizaron un enfoque cuantitativo y cuasi experimental, con grupos de control antes y después de la intervención. La muestra incluyó a 125 niños de 5 años, divididos en grupo control (GC) y grupo experimental (GE). Este estuvo compuesto por 10 sesiones aplicadas cada semana por aproximadamente 2 horas cada una, centradas en técnicas participativas. Se empleó una lista de chequeo para evaluar 10 emociones con 2 ítems para cada una. Los resultados mostraron un cambio significativo tras la intervención, demostrando que los participantes lograron hacer un reconocimiento expresando y regulando sus emociones de manera más efectiva. Se resalta la importancia de intervenir tempranamente para fomentar conductas positivas en el futuro.

Hidalgo y Lázaro (2019) en Trujillo ejecutaron una investigación con el propósito de examinar cómo los cuentos influían en la reducción de conductas agresivas que afectan el desarrollo socioemocional, cognitivo y afectivo de niños de 3 años en la I.E N° 207". Participaron 28 niños en un diseño Pre experimental, con pre y post test, utilizando la escala valorativa como instrumento. Se observó un aumento del 60.71% en el nivel bajo, un 28.57% en medio y una disminución del 10.71% en alto de conductas agresivas. Se concluyó que los talleres de cuentos ayudan a reducir estas conductas.

Como variable independiente se tiene el Programa "Rinconcito", que se va a llevar a cabo en 12 sesiones. Cada sesión tuvo su propio objetivo, metodología y actividades. El programa cuenta como base el modelo teórico al juego en sectores que es una estrategia pedagógica utilizada en la educación infantil que implicó organizar el espacio del aula en diferentes áreas o "sectores", cada uno destinado a un tipo específico de actividad o juego. Esta metodología facilita la exploración y el aprendizaje autónomo, permitiendo a los niños elegir a qué sector desean ir según sus intereses y necesidades, por tanto, el juego en sectores facilita la autonomía de los niños, ya que les permite elegir libremente las actividades que desearon realizar, explorar diferentes materiales y contextos de aprendizaje, y desarrollar habilidades sociales al interactuar con sus pares en cada sector (Schlemenson, 1997).

Se realizó mediante el cuento es un género literario que se caracteriza por ser una narración breve y concisa, generalmente con un solo hilo argumental y pocos personajes. Su origen se remonta a las tradiciones orales, donde las historias se transmitían de generación en generación a través de la palabra hablada. Esto permitió que los cuentos se moldearan según las culturas y las épocas, adaptándose a los valores y enseñanzas que cada sociedad consideraba importantes. A diferencia de las novelas, los cuentos son narraciones cortas que buscan transmitir una historia de manera rápida y efectiva. La brevedad del cuento obliga al autor a ser conciso y a utilizar cada palabra con un propósito claro. Los cuentos suelen estar diseñados para causar un efecto específico en el lector, ya sea sorpresa, terror, reflexión o risa. Esta unidad de efecto es fundamental para mantener la atención del lector y generar una respuesta emocional. Aunque algunos cuentos pueden tener subtramas o giros inesperados, la estructura básica del cuento suele ser lineal y simple, con un inicio, un desarrollo y un desenlace bien definidos. Dado que el cuento es una forma narrativa breve, generalmente presenta un número limitado de personajes, lo que permite al lector concentrarse en el desarrollo de la trama y en los personajes principales. Muchos cuentos concluyen con un giro inesperado o un final abierto que invita al lector a reflexionar o a imaginar qué podría suceder después. Los cuentos suelen abordar temas universales como el amor, la muerte, la traición, la justicia, entre otros, lo que permite que estos relatos sean relevantes y significativos a lo largo del tiempo.

En el contexto educativo, los cuentos son herramientas valiosas para el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión, así como para la enseñanza de valores y lecciones de vida. Además, debido a su brevedad y simplicidad, son ideales para introducir a los niños y jóvenes en el mundo de la literatura.

En el contexto educativo, Santos et al. (2023) describieron la variable "juegos" como una actividad que es intrínsecamente motivadora y se realiza de manera voluntaria. Esta actividad se identifica por la contribución activa de los niños, así como por el uso de la imaginación y la creatividad. En el entorno preescolar, el juego se manifiesta de diversas formas, como juegos simbólicos, juegos de construcción, juegos sensoriales y juegos con reglas sociales.

Entre las teorías más destacadas que han estudiado el juego en el contexto educativo se encuentra la teoría planteada por Piaget del desarrollo cognitivo esta

teoría sobresale el momento fundamental de la recreación en la instrucción infantil. Según Alsawaier (2018), Piaget propuso que el juego no solamente representa una actividad recreativa, sino que desempeña un papel crucial en la exploración y comprensión del mundo por parte de los niños. Citado por Santos et al. (2023), Piaget (1951) afirmó que el juego permite a los niños interactuar de manera activa y manipulativa con su entorno, lo cual contribuyó al perfeccionamiento de competencias cognitivas como la imaginación, la solución de dificultades y la representación simbólica.

El juego en el contexto educativo se ha referido a cómo el juego ofreció un espacio seguro para que los niños puedan expresar y manejar sus emociones, según Higuera y Molina (2020). De acuerdo con Mendoza (2024), el juego sigue promoviendo, que la inteligencia emocional admite que los niños estudien una diversidad de impactos y aprendan a regularlas de manera adecuada. Por ejemplo, durante el juego imaginativo, los niños tienen la ocasión de explorar diversos roles y situaciones emocionales, lo cual les ayudaron a entender, mejor sus propios sentimientos como los de los demás.

Como sustento teórico de la variable dependiente autorregulación emocional se tiene como definiciones Navarro et al. (2018) que describieron la regulación emocional como una competencia, admite a los individuos percibir, alcanzar y modular sus emociones. Esta capacidad contribuyó al desarrollo emocional e intelectual, ya que abarca un conjunto de estrategias destinadas a controlar tanto la intensidad como el curso de las emociones. Estas estrategias no se limitan únicamente a las emociones negativas, sino que también incluyen las emociones positivas, promoviendo así un equilibrio emocional general que favorece el bienestar personal y el crecimiento cognitivo.

Silvers (2022) definió la regulación emotiva como un conjunto de competencias y procesos que permiten a las personas influir en sus emociones. Esta capacidad incluye la modulación de la intensidad, duración y tipo de emociones experimentadas, con el fin de adaptarse a diferentes contextos y demandas situacionales. La regulación emocional implica tanto estrategias conscientes como inconscientes, y abarca desde el manejo de emociones negativas hasta la maximización de emociones positivas, contribuyendo al bienestar general y al funcionamiento adaptativo en la vida diaria.

Bisquerra (2020) definió la regulación emocional en los niños como el conjunto de procesos mediante los cuales en los niños pueden influir en sus propias emociones, en intensidad, duración y cómo, cuándo las experimentan y expresan. Bisquerra subrayó la importancia de enseñarles a los mocitos a mostrarse de acuerdo, vislumbrar y encargarse de sus emociones de forma adecuada, ya que esto es fundamental para su desarrollo emocional y social.

Los enfoques han proporcionado, una base sólida para comprender cómo los niños de cinco años desarrollan habilidades de AE y los elementos que determina en este proceso.

El modelo de Procesamiento Emocional de Gross adecúa una guía sobre cómo los niños pueden aprender a influir en sus emociones de manera deliberada a través de diferentes estrategias. Estas estrategias pueden ser enseñadas y reforzadas por padres, maestros y cuidadores, proporcionando a los niños herramientas orientadores al manejo de sus emociones en diversas situaciones emocionales (De los Santos, 2022).

El modelo de Gross se aplicó directamente al desarrollo de la AE en niños de cinco años, facilitando el avance en la adquisición de habilidades clave para su bienestar, tanto emocional como social. Entre aquellos componentes importantes para este modelo es la selección de la situación, que implica la capacidad de los niños para elegir o evitar situaciones en base a las posibles repercusiones emocionales que puedan tener.

Modificación de la Situación que tuvo que ver con el cambio en la orientación del impacto emocional. Despliegue de la Atención que tiene que ver con dirigir el cuidado a diferentes elementos del escenario (por ejemplo, distracción o concentración). El Cambio Cognitivo que tiene que ver con reevaluar la situación para cambiar su significado emocional (por ejemplo, reevaluación cognitiva) y la Modulación de la Respuesta que es la influencia directa en la experiencia emocional y su expresión (por ejemplo, limitación de la expresión emocional) (Gross, 2014).

Brenner y Salovey (1997) proponen un modelo teórico de AE que se fundamentó en la idea de que las impresiones pueden ser reguladas a través de diversas estrategias de afrontamiento. En su modelo, consideran la regulación emocional como una forma de afrontamiento centrado en las emociones, el cual incluye tanto estrategias para disminuir el grado de las emociones negativas como

para aumentar las alteraciones positivas. Este enfoque destaca la adaptabilidad y la funcionalidad de las emociones, permitiendo a las personas alcanzar un equilibrio emocional y mejorar su bienestar general. El modelo teórico de Brenner y Salovey (1997) sobre la AE pudo aplicarse a la autorregulación en niños al considerar cómo los niños desarrollan y utilizan estrategias de afrontamiento para manejar sus emociones. Este modelo sugiere que los niños, al igual que los adultos, pudieron aprender a identificar sus emociones y aplicar estrategias para regular la intensidad y duración de sus experiencias emocionales. Esto incluyó tanto la mitigación de emociones negativas como la promoción de emociones positivas, lo cual es crucial para su desarrollo emocional y social.

Bronfenbrenner (1979) propone un modelo bioecológico del desarrollo humano enfatiza que el desarrollo humano, incluida la AE de los niños, está influenciada por múltiples niveles de su entorno social y físico, y las interacciones dentro y entre estos niveles juegan un papel crucial en su desarrollo emocional el Microsistema que son las relaciones directas e inmediatas, como la familia, el colegio y amistades. La interacción en estos contextos es decisiva para el crecimiento de habilidades de AE. El Mesosistema, que son las conexiones entre los diferentes microsistemas, como la correlación entre la familia y el colegio, que pueden influir en la consistencia y el soporte en el desarrollo emocional del niño.

La propuesta de Muñoz-Martínez y Hernández (2012) sobre la AE en niños se enfocó en cómo los niños desarrollan y utilizan habilidades para manejar sus emociones. Enfatizando el Desarrollo de la Autorregulación donde los autores sugieren que la AE se desarrolla a lo largo del tiempo y depende de factores tanto internos (como la maduración cerebral) como externos (como las interacciones sociales y el ambiente familiar). También las Estrategias de Regulación Emocional, donde al igual que en adultos, destacaron la necesidad de educar a los niños diferentes estrategias para manejar sus emociones, como la reevaluación cognitiva, la distracción, la expresión emocional adecuada, entre otras. Consideraron que aprender estas estrategias es crucial para el desarrollo de habilidades emocionales saludables, del Ambiente Familiar y Social: Argumentando que el ambiente familiar y social vienen realizando una labor fundamental en la formación de la AE en niños. Por ejemplo, los padres y cuidadores pueden modelar estrategias efectivas de regulación emocional proporcionándoles apoyo que ayude a los niños a formarse

para utilizar sus emociones. Subrayan que la competencia de autorregular la conmoción en la infancia está asociada con mejores resultados en términos de ajuste social, rendimiento académico y salud mental en general.

El modelo teórico asumido en la presente investigación es el de AE sustentado por Bisquerra (2020), el que se basa en un enfoque integral de la educación emocional que buscó desarrollar competencias emocionales esenciales desde una edad temprana. Rafael Bisquerra, uno de los pioneros en el campo de la educación emocional, propuso un modelo holístico, abarcando no solo la regulación de las emociones, sino también el perfeccionamiento de capacidades emocionales amplias que contribuyen al bienestar general y al éxito en la vida. Su modelo se aplicó a través de programas de educación emocional en escuelas, integrando estas competencias en el currículo escolar y en actividades extracurriculares.

Su modelo incluyó varios componentes o dimensiones claves, como la primera dimensión que corresponde a la expresión emocional apropiada que implica un enfoque educativo integral que abarca la identificación y regulación de emociones, la comunicación asertiva, la empatía, y el uso de estrategias constructivas, todo ello apoyado por el modelado y la guía de los adultos (Bisquerra, 2020)

Como segunda dimensión la Regulación de emociones y sentimientos: Una vez que los chiquillos son conscientes de sus emociones, el siguiente paso es aprender a regularlas de manera efectiva. Esto incluyó estrategias para manejar emociones intensas, como la ira, la tristeza, de manera constructiva. Bisquerra sugiere enseñar técnicas como la respiración profunda, el pensamiento positivo, la reevaluación cognitiva y la resolución de problemas (Bisquerra, 2020)

Como tercera dimensión las habilidades de afrontamiento Bisquerra (2020) consideró que son parte del desarrollo integral de los niños. Aprender a manejar el estrés y los desafíos contribuyendo a su bienestar emocional, social y académico. Las habilidades de afrontamiento adecuadas les ayudan a construir resiliencia y una actitud positiva frente a la vida. Como cuarta dimensión las competencias para autogenerar emociones positivas. Bisquerra promovió la enseñanza emocional como un procedimiento sistemático y perenne que debe integrarse en el currículo escolar desde edades tempranas. Enseñar a los niños a generar emociones

positivas es parte de este enfoque, ya que contribuye a su desarrollo integral y bienestar (Bisquera, 2020).

La hipótesis principal planteó que el programa Rinconcito tendrá un impacto positivo significativo en la automatización sentimental de niños de 5 años en una institución educativa del distrito de Ancón en 2024 (Anexos las hipótesis específicas).

II. METODOLOGÍA

El estudio es de investigación es de tipo aplicada que tuvo como objetivo resolver problemas prácticos y específicos mediante la aplicación de teorías, conocimientos y métodos científicos. La investigación básica buscó expandir el conocimiento teórico sin aplicaciones inmediatas, mientras que el estudio aplicado se enfocó en encontrar soluciones prácticas a problemas concretos en campos como salud, educación, ingeniería y economía (Arias, 2021).

El enfoque cuantitativo es un método de investigación que se basa en la recolección y el análisis de datos numéricos para entender fenómenos y responder preguntas de investigación. Se distingue por su objetividad y por el uso de técnicas estadísticas para examinar los datos, identificar patrones, relaciones y generalizaciones (Ñaupas et al., 2018).

El método hipotético-deductivo es una estrategia de investigación científica que se utilizó para desarrollar y probar teorías y modelos a través de la enunciación de hipótesis y la suposición de resultados lógicas que pudo ser contrastada con datos empíricos. Este método se basa en la lógica y el razonamiento estructurado (Sánchez et al., 2018).

Con respecto al nivel de investigación, se llevó a cabo una investigación aplicada. El nivel aplicativo de la investigación se refiere a una etapa o tipo de investigación en la que los conocimientos teóricos y los descubrimientos obtenidos a partir de la investigación básica son utilizados para desarrollar soluciones prácticas y concretas. Este nivel se ocupa en el estudio práctico de las ilustraciones científicas y técnicas para resolver problemas específicos, mejorar procesos o desarrollar nuevos productos y tecnologías (Hernández et al., 2014).

El diseño es experimental en la modalidad cuasi experimental. Es una metodología de investigación utilizada en ciencias sociales y en educación, donde se intenta establecer relaciones causales entre variables, pero sin el control total de todas las variables que se esperaron en un diseño experimental completamente controlado. El tipo de diseño se ha empleado cuando no es factible establecer aleatoriamente a los participantes a grupos de tratamiento y control debido a limitaciones éticas, logísticas o prácticas. (Hernández y Mendoza, 2018).

Con respecto a la definición conceptual de la variable AE Bisquerra (2020) señaló que la AE en los niños como el conjunto de procesos mediante los cuales

los niños pudo influir en sus propias emociones, en su intensidad, en su duración y en cómo y cuándo las experimentan y expresan. Operacionalmente, la variable se midió mediante cuatro dimensiones: expresión emocional apropiada (2 indicadores), regulación de emociones y sentimientos (2 indicadores), habilidades de afrontamiento (3 indicadores) y competencias para autogenerar emociones positivas (2 indicadores). Se utilizarán 20 ítems con una escala de medición dicotómica.

La unidad de análisis un estudiante de la entidad pedagógica.

En este estudio, la población estará compuesta por 300 niños de la institución educativa. Salguero (2022), señaló que son los elementos que poseen ciertas características comunes y sobre los cuales se desea realizar inferencias o generalizaciones. Como criterio de inclusión se consideró a los niños que tengan una edad en el rango de cinco años y que los padres hayan firmado la carta de consentimiento informado. Como criterio de exclusión los niños que no se encuentren en el rango de cinco años de edad, no se encuentren registrados en la nómina del CE y cuyos padres no hayan aceptado la participación de los mismos

Una muestra, es la proporción extraída de la población (Ortiz, 2023). En este caso, la muestra constó de 50 niños de la institución educativa, distribuidos en 25 para el GC y 25 estudiantes del grupo GE

La técnica empleada de observación, un método de recolección de datos que, según Ñaupás et al. (2021), se trata de recopilar información de manera sistemática y organizada a partir de una muestra de individuos o elementos perteneciente a una población (Ruiz y Valenzuela, 2022). De otro lado, se empleó el cuestionario de observación, la misma que fue definida como un recurso de recojo de datos empleado para evaluar actitudes, opiniones o percepciones de los encuestados respecto a ciertos temas. Así, la escala Likert proporciona una serie de afirmaciones sobre las cuales los encuestados muestran su nivel de acuerdo o desacuerdo (Arias y Covino, 2021).

El instrumento de medición tuvo validación interna a través del juicio de expertos, al igual que la confiabilidad se llevará a cabo mediante grupo piloto para previamente a la aplicación ver el grado de confiabilidad que posee.

Referente al análisis de datos, se empleó un enfoque exhaustivo que abarcará en el momento de hacer uso de la estadística descriptiva, así como la

inferencial. Se utilizaron estadísticas descriptivas para presentar y resumir claramente el nivel de cada variable y dimensión analizadas. Además, se elaboró un plan de estadística inferencial que incluía pruebas estadísticas. Basándose en los resultados de normalidad, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.

En el marco ético del estudio, se siguió un protocolo riguroso para proteger a los participantes. Este proceso inició con el envío de una carta de presentación a las organizaciones involucradas, donde se explicaba la finalidad del estudio y los procedimientos que se manejó para llevar a cabo la recopilación de datos de manera colaborativa y ética. Además, se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores para garantizar la total confidencialidad y privacidad de los participantes.

Se respetaron de manera estricta los derechos de autor y la propiedad intelectual de todas las fuentes consultadas, siguiendo los procedimientos establecidos por la Universidad César Vallejo y las normas internacionales de ética en la investigación, conforme al formato de la 7ª edición del *American Journal of Science*. Estos esfuerzos éticos aseguraron la integridad y validez del estudio

III. RESULTADOS

Tabla 1

Distribución de niveles de AE

AE	N	GC (n=25)	Grupo	
			N	GE (n=25)
			<i>Pretest</i>	
En inicio	21	84%	17	68%
Proceso	4	16%	8	32%
Logrado	0	0%	0	0%
			<i>Postest</i>	
En inicio	12	48%	0	0%
Proceso	13	52%	4	16%
Logrado	0	0%	21	84%

Con respecto a la figura 1, se aprecia referente a AE, en el GC en el pre test se percibió que el 84% de los alumnos se ubicaban en inicio, para luego conseguir un 52% de alumnos en proceso y un 48% en inicio durante el post test. De la misma manera, en GE antes de la aplicación del programa “Rinconcito” se obtuvieron un 68% en inicio, posteriormente, luego del programa el nivel se incrementó al 84% de estudiantes con AE.

Tabla 2

Distribución de niveles de D1

D1	N	GC (n=25)	Grupo	
			N	GE (n=25)
			<i>Pretest</i>	
En inicio	16	64%	10	40%
Proceso	9	36%	14	56%
Logrado	0	0%	1	4%
			<i>Postest</i>	
En inicio	10	40%	0	0%
Proceso	15	60%	9	36%
Logrado	0	0%	16	64%

En la figura 2, se aprecia antes y después de control que el 64% de alumnos manifestaron un nivel en inicio, consecutivamente en el post test un 60% están en proceso. De la misma manera, en el grupo pre test y post test del GE, se apreció que al inicio antes de iniciar con la aplicación el 56% estaban en proceso de expresión emocional apropiada, posteriormente después de aplicar el programa lograron superar dichos niveles alcanzando 64% de los estudiantes con una expresión emocional apropiada de nivel logrado.

Tabla 5*Distribución de niveles de competencia de la cuarta dimensión*

D4	N	GC (n=25)	Grupo N	
			GE (n=25)	
			<i>Pretest</i>	
En inicio	15	60%	16	64%
Proceso	9	36%	6	24%
Logrado	1	4%	3	12%
			<i>Posttest</i>	
En inicio	10	40%	2	8%
Proceso	13	52%	4	16%
Logrado	2	8%	19	76%

De acuerdo a la tabla 5, se puede visualizar un 60% de alumnos se encontraban en el nivel en inicio. En relación con el GE, durante las fases de ambos grupos, se verificó que antes de iniciar el 64% de los participantes estaba en un nivel inicial, mientras que el 24% en proceso y 12% en logrado, para después logró superarlos alcanzado un 76% de estudiantes con un nivel logrado de competencia para autogenerar emociones positivas después de realizar la aplicación del programa.

Tabla 6*Prueba de normalidad según Shapiro-Wilk (S-W) para AE*

S-W	Estadístico	gl	Sig.
AE	,912	25	,036
D1	,854	25	,002
D2	,861	25	,003
D3	,837	25	,001
D4	,904	25	,022

Los resultados del test S-W arrojaron valores estadísticamente significativos. Esto significa que se rechaza de la H0 para los conjuntos de puntajes. Por lo que se sugiere que los datos no presentan una distribución normal, siendo necesario optar por un enfoque no paramétrico.

Hipótesis general de la investigación

H₀: El programa Rinconcito no mejora significativamente la autorregulación emocional en niños de 5 años de una entidad pedagógica en el distrito de Ancón en 2024.

H_a: El programa Rinconcito mejora significativamente la autorregulación emocional en niños de 5 años de una entidad pedagógica en el distrito de Ancón en 2024.

Tabla 7

Comparación de los GC y GE de la AE

	AE (Pretest)	AE (Postest)
U de Mann-Whitney	218,500	1,000
W de Wilcoxon	543,500	326,000
Z	-1,857	-6,071
Sig. asintótica(bilateral)	,063	,000

La prueba U de Mann-Whitney mostró que, en el pretest, las diferencias en la AE no eran estadísticamente significativas (Sig = 0.063). Sin embargo, en el postest, el p-valor fue < 0.05 , indicando una diferencia significativa en la AE después de la intervención. Esto significa que la intervención tuvo un efecto positivo y significativo en la capacidad de los niños para su regular sus propias emociones, demostrando la eficacia del programa.

Tabla 8*Comparación de los grupos control y experimental de las hipótesis específicas*

VI/VDD	UMW (Pretest)	Sig. asintótica(bilateral) (Pretest)	UMW (Postest)	Sig. (Postest)
1ra hipótesis específica	228,500	,087	31,500	,000
2da He.	240,500	,128	29,000	,000
3ra. He.	274,000	,408	30,000	,000
4ta.He	289,00	,633	68,000	,000

La intervención tuvo un impacto favorable en la capacidad de los niños para expresar emociones de manera apropiada. se observó una mejora significativa en la expresión emocional apropiada. Asimismo, la intervención fue efectiva para mejorar la RE y Sen los niños, como se evidencia por la diferencia significativa encontrada en el postest. También, fue efectiva las habilidades de afrontamiento en los niños, se hizo evidente después de la intervención, como lo muestra el p-valor menor a 0.05 en el postest. De la misma forma, fue efectiva en mejorar la competencia para autogenerar emociones en los niños, mientras no había diferencias significativas antes de la intervención, la capacidad de los niños para autogenerar emociones mejoró de manera significativa después de la intervención, lo que se refleja en el p-valor menor a 0.05 en el postest.

IV. DISCUSIÓN

El objetivo se determinó en un entorno educativo, el programa “Rinconcito” se implementa mediante actividades específicas y estrategias diseñadas para mejorar la AE de los estudiantes. Los educadores utilizan estas actividades durante el horario escolar para proporcionar a los niños oportunidades regulares para practicar y desarrollar habilidades emocionales. Una mejor AE puede llevar a una reducción de comportamientos problemáticos, como arrebatos de ira o dificultades para concentrarse. Los hallazgos se demuestran significativos con los del estudio de Robles (2023), quien concluyó que en el taller de títeres ha demostrado tener un impacto significativo en la mejora de la AE de niños de 5 años. Al utilizar títeres para enseñar y practicar habilidades emocionales, los niños han podido identificar, comprender y manejar mejor sus emociones. Las actividades del taller, que incluyen la narración de historias y el uso de títeres como herramientas de mediación emocional, han proporcionado a los niños un entorno seguro y lúdico para desarrollar estas habilidades cruciales. La capacidad mejorada para regular sus propias emociones ayuda a los niños a comportarse de manera más apropiada en situaciones sociales y escolares. Esto incluye reducir arrebatos emocionales y mejorar la interacción con compañeros y adultos.

De igual forma, se tiene cierta semejanza con el estudio de Zhao & Zhang (2024), quien demostró la evaluación de cambios en el enfoque atencional, mejoras en la regulación cognitiva adaptativa y alteraciones en las habilidades de ordenación epistémica proporciona una visión integral del impacto de diferentes intervenciones o tratamientos en niños con TDH, ya que les permite manejar mejor sus impulsos, planificar tareas y adaptarse a cambios. Evaluar mejoras en esta área puede indicar un progreso significativo en su capacidad para manejar los síntomas del TDH. Estas habilidades se refieren a cómo los niños organizan y estructuran la información y el conocimiento. Incluye la capacidad para entender y categorizar información de manera lógica y coherente.

A todo ello respaldó la teoría de, Alsawaier (2018), quien propuso que el juego no es solo una actividad recreativa, sino que desempeña un papel crucial en la exploración y comprensión del mundo por parte de los niños. Por su parte, Navarro et al. (2018) definieron a la regulación emocional como una competencia que admite a los individuos percibir, alcanzar y modular sus emociones. Esta

capacidad contribuye al desarrollo emocional e intelectual, ya que abarca un conjunto de estrategias destinadas a controlar tanto la intensidad como el curso de las emociones. Estas estrategias no se limitan únicamente a las emociones negativas, sino que también incluyen las emociones positivas, promoviendo así un equilibrio emocional general que favorece el bienestar personal y el crecimiento cognitivo.

Referente a la prueba de la HE1, se ha logrado que la aplicación del programa "Rinconcito" tiene un "efecto significativo" sugiere que los niños que participaron en el programa mostraron una mejora considerable en su capacidad para expresar emociones de manera adecuada. Esta mejora es lo suficientemente notable como para ser medible y significativa. Los niños participan en actividades que les ayudan a identificar y nombrar sus emociones. Esto puede incluir el uso de tarjetas emocionales, cuentos con personajes que experimentan diferentes sentimientos, o juegos que requieren que los niños actúen y describan emociones. El programa proporciona oportunidades para que los niños practiquen la expresión de sus emociones en situaciones controladas. Las evidencias encontradas tienen cierta similitud con los estudios de Alvites (2023), quien mejoró mediante la implementación de un Programa de Mindfulness en el distrito del Agustino tiene como objetivo mejorar la autorregulación emocional de los estudiantes de 3 años. Al enseñar a los niños técnicas de mindfulness, se espera que desarrollen una mejor capacidad para identificar, comprender y gestionar sus emociones. Esto no solo mejora su comportamiento y su capacidad para interactuar positivamente con su entorno, sino que también sienta las bases para un desarrollo socioemocional saludable a largo plazo. Evaluar y ajustar continuamente el programa asegura que los niños reciban el máximo beneficio de estas prácticas. Los ejercicios de respiración profunda ayudan a los niños a calmarse y enfocarse.

Asimismo, se tiene cierto alcance de semejanza al estudio de Alison et al. (2024), quienes investigaron el desarrollo del conocimiento de los niños sobre las experiencias emocionales propias y ajenas y las estrategias de regulación de las emociones (autocuidado y búsqueda de ayuda), contando con el apoyo de niños de 8 a 10 años de aproximadamente 12 escuelas (6 escuelas de intervención/6 de control en lista de espera) para participar en Thriving Minds mediante invitación directa del servicio de entrega del programa, resultando la eficacia del programa,

concluyendo que el programa universal de alfabetización emocional es necesario ser implementado dada la creciente prevalencia de las perturbaciones mentales en este grupo de edad, siendo una valiosa contribución a la salud mental temprana.

A estos resultados, respalda la teoría de Santos et al. (2023), quienes afirmaron que el juego permitió a los niños interactuar de manera activa y manipulativa con su entorno, lo cual contribuye al perfeccionamiento de competencias cognitivas como la imaginación, la solución de dificultades y la representación simbólica. Por su parte, Bisquerra (2020) mencionaron que la expresión emocional apropiada implica un enfoque educativo integral que abarca la identificación y regulación de emociones, la comunicación asertiva, la empatía, y el uso de estrategias constructivas, todo ello apoyado por el modelado y la guía de los adultos.

Al considerar la segunda hipótesis específica, mencionó que la afirmación de que el programa "Rinconcito" tiene un "impacto significativo" sugiere que los niños que participaron en el programa mostraron una mejora considerable en su capacidad para regular sus emociones y sentimientos. Esta mejora es lo suficientemente notable como para ser medible y significativa. Este programa puede incluir actividades lúdicas, juegos, cuentos, y ejercicios específicos que permiten a los niños practicar la regulación emocional en un entorno controlado y guiado. El programa proporciona oportunidades para que los niños practiquen la regulación de sus emociones en situaciones controladas. Esto puede incluir juegos de roles, donde los niños representan cómo manejar emociones en diversas situaciones sociales. Este resultado es concordante con la investigación de Fiestas (2020), que examinó el efecto del taller "Rincón de las Emociones" para regular las emociones de niños de 4 años en la I.E.I N°008 Niños contando con el apoyo de 14 niños y 15 niñas de esa edad mediante ello se desarrollaron la investigación, obteniendo en el pretest, el 79% tenía una regulación emocional deficiente, pero en el posttest este porcentaje bajó a 0%, con un aumento del nivel regular del 21% al 86% y del nivel bueno del 0% al 24%. Se notaron mejoras significativas durante los talleres, demostradas por la capacidad de los niños para manejar sus emociones y seguir instrucciones, la habilidad para regular emociones es crucial para el bienestar emocional y social de los niños. Les ayuda a enfrentar el estrés, resolver conflictos y relacionarse positivamente con otros.

Complementan a ello, López-Soler et al. (2023), quienes implementaron un programa para Mejorar la AE en Menores, contando con la participación de forma directa de 42 participantes de tres grupos, uno de niños expuestos a violencia de pareja, niños maltratados bajo tutela y población clínica de interconsulta hospitalaria, utilizando un ensayo exploratorio no controlado en el que se evaluaron las barreras de uso, la evaluación general, la utilidad, la usabilidad y el disfrute percibido, resultando puntuaciones medias muy altas ($Z = 0,147$; $p = 0,087$) y satisfacción con el programa ($Z = 0,143$; $p = .105$). Se encontró que el módulo mejor valorado en términos generales fue el de la ira, siendo el módulo de tristeza y disfruté el más útil. Se encontraron varias barreras al uso en la aplicación del programa. Los resultados brindan información importante sobre los efectos de la aplicación del programa MAM@ para niños en riesgo psicosocial. Estos resultados están respaldados por las teorías de Higuera y Molina (2020), quienes sostuvieron que el juego en el contexto educativo se refiere a cómo los juegos ofrecen espacios seguros para que puedan interactuar con sus pares y manejar sus emociones. Por su parte, Bisquerra (2020) indicó que las Regulaciones de emociones y sentimientos incluyeron estrategias para manejar emociones intensas, como la ira o la tristeza, de manera constructiva. Por lo tanto, se sugirió enseñar técnicas como la respiración profunda, el pensamiento positivo y la reevaluación cognitiva.

En lo que respecta a la tercera hipótesis específica, las evidencias encontradas en un entorno educativo, el programa "Rinconcito" puede ser parte del currículo diario. Los maestros pueden utilizar las actividades y estrategias del programa durante las clases para trabajar en las habilidades de afrontamiento con los niños. La efectividad del programa se puede evaluar mediante observaciones continuas del comportamiento de los niños, encuestas a los padres y maestros, y evaluaciones pre y post intervención que midan la capacidad de los niños para manejar situaciones estresantes. Esto puede incluir representaciones de conflictos comunes y la práctica de soluciones apropiadas. Estos hallazgos son comparables a los reportados por Grimaldo et al. (2020), concluyó que el impacto de un programa de intervención afectó positivamente la manera en que los niños reconocen y manejan sus emociones. Esto significa que los niños que participaron en el programa han mostrado una mejora considerable en su capacidad para identificar sus emociones y aprender a gestionarlas de manera adecuada. Al utilizar métodos

lúdicos y actividades estructuradas, el programa ha ayudado a los niños a desarrollar habilidades emocionales cruciales, mejorando su comportamiento y su bienestar emocional en general. A ello se asemeja los estudios de, Conejo et al. (2020) quienes realizaron la investigación referente a autorregulación entre niños de jardín de infantes, utilizando un estudio de diseño descriptivo, contando con el apoyo de 9 alumnos y 3 profesores para el desarrollo de la investigación, concluyendo que los estudiantes que aceptan sus propios pensamientos, emociones y muestran confianza tienen mayores probabilidades de lograr aprendizajes significativos. Por otro lado, los niños que presentaban dificultades de atención o comportamientos disruptivos mostraron mejoras al aplicar estrategias de autorregulación. Asimismo, se notó que los niños tienen una gran conciencia sobre cómo sus expresiones y emociones influyen en las reacciones de sus compañeros.

A todo ello respalda la teoría de, Mendoza (2024), quien indicó que el juego promueve la inteligencia emocional al admitir que los niños estudien una diversidad de impactos y aprendan a regularlas de manera adecuada. Por ejemplo, durante el juego imaginativo, los niños tienen el mismo trato para diferentes actividades realizar y sus situaciones emocionales. Por su parte, Bisquerra (2020) sostuvo que las habilidades de afrontamiento son parte del desarrollo integral de los niños. Aprender a manejar el estrés y los desafíos contribuye a su bienestar emocional, social y académico. Las habilidades de afrontamiento adecuadas les ayudan a construir resiliencia y una actitud positiva frente a la vida.

En relación a la cuarta hipótesis específica, se alcanzó que en el entorno educativo, el programa "Rinconcito" se puede integrar en el currículo diario. Los maestros pueden utilizar las actividades y estrategias del programa durante las clases para trabajar en la competencia de propiciar emociones con los niños. La efectividad del programa se puede evaluar mediante observaciones continuas del comportamiento emocional de los niños, encuestas a los padres y maestros, y evaluaciones pre y post intervención que midan la capacidad de los niños para propiciar. Así también se asemeja con, Jacob et al. (2019), Quienes llevaron a cabo una investigación la intención fue crear y a la vez evaluar la herramienta cuantitativa con el que se debe medir la autorregulación del aprendizaje, para ello fue necesario la participación de 183 niños de edad preescolar de jardines infantiles, con el cual se busca el desarrollo de las diferentes investigaciones. Estos resultados están

respaldados por las teorías de Bisquera (2020) quien sostuvo que las competencias para autogenerar emociones positivas promueven la enseñanza emocional como un procedimiento sistemático y perenne que debe integrarse en el currículo escolar desde edades tempranas. Enseñar a los niños a generar emociones positivas es parte de este enfoque, ya que contribuye a su desarrollo integral y bienestar.

V. CONCLUSIONES

Primera: Cumpliendo con el objetivo general demostró que el programa “Rinconcito” ha demostrado un efecto significativo en la mejora de la autorregulación emocional en los niños. Esto indica que el programa ha sido exitoso en enseñar y reforzar habilidades. A través de actividades y estrategias diseñadas para abordar la autorregulación emocional, los niños han mostrado un progreso notable en su capacidad para manejar sus emociones, lo cual tiene beneficios positivos para su comportamiento y desarrollo socioemocional en general.

Segunda: En línea con el objetivo específico 1, concluyó que tiene un efecto significativo en mejorar la expresión emocional adecuada en niños de 5 años. Esto significa que los niños que participaron en el programa han mostrado una mejora considerable en su capacidad para identificar, comprender, y expresar sus emociones de manera apropiada.

Tercera: De acuerdo con el segundo objetivo específico, al aplicar impacto significativo en la mejora de la regulación de emociones y sentimientos en niños de 5 años. Esto significa que los niños participantes del programa han mostrado una mejora considerable en su capacidad para identificar, comprender y manejar sus emociones de manera adecuada. Al utilizar métodos lúdicos y actividades estructuradas.

Cuarta: Cumpliendo con el tercer objetivo específico, concluyó que los prescolares que fueron parte del programa han mostrado una mejora considerable en su capacidad para manejar situaciones difíciles o estresantes.

Quinta: Cumpliendo con el cuarto objetivo específico, concluyó que un efecto significativo en la mejora de la competencia para propiciar emociones en niños de 5 años. Esto significa que los estudiantes partícipes del programa han mostrado una mejora considerable en su capacidad para identificar, evocar y expresar emociones de manera adecuada. La implementación y evaluación continua del programa en el entorno educativo aseguran que estos beneficios se mantengan y se optimicen.

VI. RECOMENDACIONES

Primera: Se sugiere a los directivos de la institución educativa integrar el programa Rinconcito de manera permanente en el currículo de la institución pedagógica para mantener y fortalecer los avances en la AE. Ofrecer formación continua para los docentes sobre estrategias de AE y técnicas específicas del programa Rinconcito.

Segunda: Se recomienda a los directivos incorporar actividades diarias que permitan a los niños el uso de cuentos, juegos de roles y dinámicas grupales. Crear un entorno seguro y de apoyo donde los niños se sientan cómodos expresando sus emociones y aprendiendo a manejarlas adecuadamente. Involucrar a las familias en el proceso, ofreciendo talleres y recursos que les ayuden a apoyar la expresión emocional apropiada en casa.

Tercera: Se recomienda a los docentes enseñar técnicas específicas de regulación emocional, como la meditación, la respiración profunda y el uso de palabras para describir emociones. Asimismo, se sugiere que modelen comportamientos de regulación emocional, demostrando a los niños cómo gestionar sus propias emociones de manera saludable. Además, es importante generar espacios y momentos en el aula dedicados a la reflexión y al diálogo sobre las emociones, permitiendo que los niños compartan sus experiencias y aprendan de los compañeros que los rodean.

Cuarta: Se recomienda a los docentes enseñar y practicar estrategias de afrontamiento, como la resolución de problemas, el uso de apoyo social y la autoconversación positiva. Utilizar actividades lúdicas y juegos para enseñar habilidades de afrontamiento de manera divertida y accesible para los niños.

Quinta: Se recomienda a los docentes incluir actividades que fomenten la autogeneración de emociones positivas, como el arte, la música y el juego creativo. Utilizar el refuerzo positivo para incentivar comportamientos que generen emociones positivas, reconociendo y celebrando los logros y esfuerzos de los niños.

REFERENCIAS

- Alison L. Macleod, E., Hoye, A., McCallum, S., Morse, A., Farrer, L., and Batterham, P., (2024). Pragmatic controlled trial of a school-based emotion literacy program for 8- to 10-year-old children: study protocol. *Calea et al. BMC Psychiatry* (2024) 24:275 <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05628-z>
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Alvites, R. (2023). Programa de Mindfulness para mejorar la autorregulación emocional en niños de 3 años en una institución pública, *El Agustino-2023.de*:https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/123988/Alvites_JRS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alzina, R. B., y Paniello, S. H. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Arazi, L., García, M., Salvatierra, D., Nova, S., Mello, F., Garrido, M., ... y Alberti, A. (2022). Estado de ánimo, emociones y conductas de los niños durante la pandemia de COVID-19 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Archivos argentinos de pediatría*, 120(2), 7-7.
- Arias, J. (2021). Diseño y metodología de la investigación. ENFOQUES CONSULTING EIRL.
- Belmonte, M. L. (2022). La inteligencia emocional en el aula de Educación infantil. *Aula de Encuentro*, 24(1), 148-168.
- Bisquerra, R. (2010). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Editorial Praxis
- Brenner, E., y Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal and individual considerations. In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 168-179). New York, NY: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- Conejo, F., Mahecha J. y Cerra O. (2020). aporte de las estrategias de mindfulness a los componentes De autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de

- Preescolar. *Infancia, Educación y Aprendizaje* 6, (2). 66-85. ISSN: 0719-6202 <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Darío Augusto de los Santos (2022). Emotional regulation and empirically supported psychological therapies: Confluences, complementarities, and divergences Universidad Adventista del Plata. *Análisis y Modificación de Conducta*.2022, Vol. 48, N° 177, 3- 9 <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v48i177.546717>.
- Fernández, M., Garay-Vera, M. D. L. P., Gómez-Gómez, C. R., Benítez-Castro, H. A., Servín-Pappalardo, E., y Vázquez-Alcaraz, J. J. (2024). Percepción social sobre estilos de crianza de los hijos en Paraguay, año 2023. *Revista Científica de la UCSA*, 11(1), 30-37.
- Fiestas Llenque, S. B. (2020). Rincón de las emociones para mejorar la regulación emoción al en niños de cuatro años-Institución Educativa N° 008-La Victoria.de:
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/46670/Fiestas_LSB-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flores Alarcon, R. I., y Salazar Ruitón, C. M. (2023). Programa EMUSICUENTOS para la regulación emocional de los niños de 4 años de la IE 207. de:
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/131466?show=full>
- Gallo, L. A., Morales, V. M. G., y Berguer, C. (2024). Agresividad y comprensión emocional en niños y niñas de la región central de Cuba. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 257-275.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar.
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation*, Second Edition (pp. 3-20). Guilford Publications.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta ed. México: Mc Graw Hill.
- Higueras, L., y Molina, E. (2020). ¿Qué se entiende por juego didáctico? Aportaciones de maestros y estudiantes en prácticas sobre su concepción como elemento fundamental en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del*

- Profesorado, 24(1), 266–283.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8677>
- Jacob, L., Dörrenbächer, S., y Perels, F. (2019). A pilot study of the online assessment of self-regulated learning in preschool children: Development of a direct, quantitative measurement tool. *IEJEE International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 115–126.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2019277655>
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1240217>
- López-Soler, C., Vicente-Escudero, J.L., Alcántara, M., Martínez, A., Fernández, V., Castro, M. (2023). Web-based self-regulation improvement program for children at psychosocial risk: Feasibility and acceptability assessment (2023) *Mental Health and Prevention*, 31, art. no. 200293, . 1)
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85165086191&doi=10.1016%2fj.mhp.2023.200293&partnerID=40&md5=D01:10.1016/j.mhp.2023.200293>
- Losada, A. V., Caronello, M. T., y Estévez, P. (2020). Estilos parentales y autorregulación emocional infantil: estudio de revisión narrativa de la literatura.
- Mendoza, A. B. (2024). El juego como recurso para el desarrollo de competencias matemáticas. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 145–159.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.711>
- Moreno, J., Cestona, I., y Camarena, P. (2020). El impacto emocional de la pandemia por COVID-19. *Guía Impacto psicológico. Sitio web: <https://madridsalud.es/wpcontent/uploads/2020/06/GuiaImpactopsicologico.pdf>*.
- Muñoz-Martínez, A., y Hernández, A. (2012). La regulación emocional: aspectos conceptuales y metodológicos para su investigación en el análisis del comportamiento. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz. (Manuscrito no publicado)
- Ñaupas, M., Valdivia, J., Palacios, H. y Romero, T. (2021). Metodología de la investigación. Ediciones de la U.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf

- Navarro, G., Flores, G., y Rivera, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa extracurricular Chileno. *Calidad en la Educación*, 55, 6–40. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>
- Orrego, L. C. R., y Giraldo, M. M. (2021). Características de las estrategias utilizadas en Latinoamérica para entrenar la autorregulación emocional en infantes: Revisión Sistemática de estudios publicados entre 2011 y 2021. https://www.researchgate.net/publication/340840627_Efectos_de_un_Programa_de_Intervencion_sobre_las_habilidades_emocionales_en_ninos_preescolares
- Ortiz, F. (2023). *Metodología de la Investigación - Guía para el Proyecto de Tesis*. Limusa.
- Robles, I. (2023). Taller de títeres para promover la autorregulación emocional en niños de 5 años de una institución educativa en Huaral-2022 (Doctoral dissertation, Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/108232>. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/108232/Robles_YI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, R. D. M., y Henríquez, I. L. (2021). Mindfulness e inteligencia emocional en el afrontamiento de conflictos intrapersonales e interpersonales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17-26. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2039>
- Salguero, J. R., y Pérez, O. (2022). Aproximaciones teóricas y metodológicas para la gestión de la investigación formativa. Chakiñan, *Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (19), 217–235. <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.13>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Perú: Universidad Ricardo Palma

- Santos, C. O., Granados, J., y Cervantes, M. S. (2023). Juego y aprendizaje: una experiencia en la formación docente. *Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063*, 3(2), 1–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8055857>
- Schlemenson, S. (1997). *Didáctica del Nivel Inicial: En el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Silvers, J. A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development for consideration at current opinion in psychology. *Current Opinion in Psychology*, 44, 258–263. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023>
- Suárez, F. y Munguía, C. (2021) Desarrollo infantil temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad ENDES 2021 Sitio web: https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2021/DESARRROLLO_INFANTIL/Desarrollo_Infantil_Temprano_ENDES_2021.pdf
- Suárez, F. y Munguía, C. Borda, C., Betancourt, J., Santamaria, J., Piscoya, L., Huarcaya, R. (2020) Desarrollo infantil temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad ENDES 2020 *Sitio web* https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2020/DESARRROLLO_INFANTIL/Desarrollo_Infantil_Temprano_ENDES_2020.pdf
- Zhao y Zhang (2024) The effects of working memory training on attention deficit, adaptive and non-adaptive cognitive emotion regulation of Chinese children with Attention Deficit/Hyperactivity

ANEXOS

Anexo 1. Tabla de operacionalización de variables

Operacionalización de autorregulación emocional.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel y rango por variable
Autorregulación emocional	Es la competencia que permite controlar de manera adecuada las emociones, es decir se refiere a tomar conciencia entre lo que siente, lo que piensa y lo que actúa. Esta capacidad se desarrolla según las situaciones que se nos presentan en nuestro diario vivir, intentando dar solución a los obstáculos existentes y encontrar así un impulso de manera positiva. Las experiencias vividas contribuyen en dar solución a los conflictos que se presenten. Oliveros (2019).	Esta variable será operacionalizada mediante 4 dimensiones: Expresión emocional apropiada Regulación de emociones y sentimientos Habilidades de afrontamiento.	Expresión emocional apropiada	Expresión de emociones	1,2,3	Escala Nominal Lista de cotejo Sí () No () Dicotómica	En inicio (0 - 6) Proceso (7- 13) Logrado (14 -20)
				Estado de animo	4,5		
			Regulación de emociones y sentimientos	Regulación Emocional	6,7,8		
				Emociones	9,10		
			Habilidades de afrontamiento	Enfrentarse a cambios	11		
				Conflictos	12,13		
				Tolerancia	14,15		
			Competencia para autogenerar emociones positivas	Crear emociones positivas	16,17,18		
				Toma de conciencia de sus emociones	19,20		

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

LISTA DE COTEJO DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivo: Medir la autorregulación emocional en niños preescolares de 5 años de edad.

Instrucciones: Leer atentamente cada una de los ítems y marca SI o NO, según sea la respuesta observable.

Opciones de valoración:

SÍ	NO
1	0

Nº	Pregunta	Escala de valoración	
		SÍ	NO
	DIMENSIÓN 01: EXPRESIÓN EMOCIONAL APROPIADA		
1	Expresa alegría cuando recibe felicitaciones por su buen comportamiento.		
2	Abraza, sonríe o salta cuando recibe una buena calificación.		
3	Expresa abiertamente su tristeza o alegría.		
4	Reconoce la expresión de tristeza de sus compañeros de aula, cuando son amonestados por la maestra.		
5	Demuestra seguridad y confianza al participar de actividades lúdicas con sus compañeros.		
	DIMENSIÓN 02: Regulación de emociones y sentimientos		
6	Espera pacientemente a que su compañero termine para empezar el juego.		
7	Se enoja o llora cuando algo le sale mal.		
8	Escucha atentamente sin participar en la discusión de sus compañeros.		
9	En una situación de juego acepta perder.		
10	Mantiene la calma si su compañero de carpeta coge sus pertenencias sin pedirle permiso.		
	DIMENSIÓN 03: Habilidades de afrontamiento		
11	Se queda tranquila si le dicen que no saldrá a recreo.		
12	Reacciona de manera impulsiva ante una pelea o discusión con sus compañeros.		
13	Agrede a sus compañeros ya sea de manera física o verbal cuando no le dan lo que quiere.		
14	Acepta postergar una actividad de recreación.		
15	Espera su turno para participar de un juego.		
	DIMENSIÓN 04: Competencia para autogenerar emociones positivas		
16	Expresa comentarios agradables a sus compañeros.		
17	Contribuye para generar con sus compañeros un clima de respeto en el aula.		
18	Demuestra alegría ante los logros de sus compañeros.		
19	Pide disculpas si se da cuenta que ha molestado a alguien con su comportamiento.		
20	Participa en juegos donde se siente bien compartiendo con sus compañeros		

Gracias por su valiosa colaboración

Anexo 3. Fichas de validación de instrumentos para la recolección de datos

FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: Programa “Rinconcito” para mejorar la autorregulación emocional en niños de 5 años en institución educativa del distrito de Ancón, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Definición de la variable: Bisquerra (citado por Oliveros, 2018), la autorregulación emocional es un proceso fundamental en el campo de la inteligencia emocional y como la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones. Asimismo, hace referencia al desarrollo por el cual una persona puede influir sobre las emociones que siente, la manera como las experimenta, y de la forma como y cuando las expresa. Esto incluye comprender la relación entre el cognitivo, conductual y emocional. Por ello, una buena gestión emocional incide en nuestro bienestar personal y nos ayuda a afrontar distintas situaciones.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Expresión emocional apropiada	Expresión de emociones	Expresa alegría cuando recibe felicitaciones por su buen comportamiento	1	1	1	1	
		Abraza, sonrío o salta cuando recibe una buena calificación	1	1	1	1	
		Expresa abiertamente su tristeza o alegría.	1	1	1	1	
	Estado de ánimo	Reconoce la expresión de tristeza de sus compañeros de aula, cuando son amonestados por la maestra.	1	1	1	1	
		Demuestra seguridad y confianza al participar de actividades lúdicas con sus compañeros.	1	1	1	1	
Regulación de	Regulación Emocional	Espera pacientemente a que su compañero termine para empezar el juego	1	1	1	1	
		Se enoja o llora cuando algo le sale mal.	1	1	1	1	
		Escucha atentamente sin participar en la discusión de sus	1	1	1	1	

emociones y sentimiento s		compañeros.					
	Emociones	En una situación de juego acepta perder.	1	1	1	1	
		Mantiene la calma si su compañero de carpeta coge sus pertenencias sin pedirle permiso.	1	1	1	1	
Habilidades de afrentamien to	Enfrentarse a cambios	Se queda tranquila si le dicen que no saldrá a recreo	1	1	1	1	
		Conflictos	Reacciona de manera impulsiva ante una pelea o discusión con sus compañeros	1	1	1	1
	Agrede a sus compañeros ya sea de manera física o verbal cuando no le dan lo que quiere		1	1	1	1	
	Tolerancia	Acepta postergar una actividad de recreación	1	1	1	1	
		Espera su turno para participar de un juego	1	1	1	1	
	Compete nci para autogener ar emocione s positivas	Crear emociones positivas	Expresa comentarios agradables a sus compañeros.	1	1	1	1
Contribuye para generar con sus compañeros un clima de respeto en el aula.			1	1	1	1	
Demuestra alegría ante los logros de sus compañeros.			1	1	1	1	
Toma de conciencia de sus emociones		Pide disculpas si se da cuenta que ha molestado a alguien con su comportamiento.	1	1	1	1	
		Participa en juegos donde se siente bien compartiendo con sus compañeros	1	1	1	1	



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Instrumento de Autorregulación de emocional
Objetivo del instrumento	Determinar la autorregulación emocional y sus dimensiones
Nombres y apellidos del experto	Dr. Yolvi Javier Ocaña Fernández
Documento de identidad	DNI. 40043433
Años de experiencia en el área	10 años
Máximo Grado Académico	Doctor
Nacionalidad	Peruana
Institución	UCV-UNMSM
Cargo	Docente
Número telefónico	
Firma	
Fecha	31/05/2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: Programa “Rinconcito” para mejorar la autorregulación emocional en niños de 5 años en institución educativa del distrito de Ancón, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Definición de la variable: Bisquerra (citado por Oliveros, 2018), la autorregulación emocional es un proceso fundamental en el campo de la inteligencia emocional y como la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones. Asimismo, hace referencia al desarrollo por el cual una persona puede influir sobre las emociones que siente, la manera como las experimenta, y de la forma como y cuando las expresa. Esto incluye comprender la relación entre el cognitivo, conductual y emocional. Por ello, una buena gestión emocional incide en nuestro bienestar personal y nos ayuda a afrontar distintas situaciones.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l i r e n d i c i a	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Observación
Expresión emocional apropiada	Expresión de emociones	Expresa alegría cuando recibe felicitaciones por su buen comportamiento	1	1	1	1	
		Abraza, sonrío o salta cuando recibe una buena calificación	1	1	1	1	
		Expresa abiertamente su tristeza o alegría.	1	1	1	1	
	Estado de animo	Reconoce la expresión de tristeza de sus compañeros de aula, cuando son amonestados por la maestra.	1	1	1	1	
		Demuestra seguridad y confianza al participar de actividades lúdicas con sus compañeros.	1	1	1	1	
Regulación de emociones y sentimientos	Regulación Emocional	Espera pacientemente a que su compañero termine para empezar el juego	1	1	1	1	
		Se enoja o llora cuando algo le sale mal.	1	1	1	1	
		Escucha atentamente sin participar en la discusión de sus compañeros.	1	1	1	1	

	Emociones	En una situación de juego acepta perder.	1	1	1	1	
		Mantiene la calma si su compañero de carpeta coge sus pertenencias sin pedirle permiso.	1	1	1	1	
Habilidades de afrontamiento	Enfrentarse a cambios	Se queda tranquila si le dicen que no saldrá a recreo	1	1	1	1	
	Conflictos	Reacciona de manera impulsiva ante una pelea o discusión con sus compañeros	1	1	1	1	
		Agrede a sus compañeros ya sea de manera física o verbal cuando no le dan lo que quiere	1	1	1	1	
	Tolerancia	Acepta postergar una actividad de recreación	1	1	1	1	
		Espera su turno para participar de un juego	1	1	1	1	
	Competencia para autogenerar emociones positivas	Crear emociones positivas	Expresa comentarios agradables a sus compañeros.	1	1	1	1
Contribuye para generar con sus compañeros un clima de respeto en el aula.			1	1	1	1	
Demuestra alegría ante los logros de sus compañeros.			1	1	1	1	
Toma de conciencia de sus emociones		Pide disculpas si se da cuenta que ha molestado a alguien con su comportamiento.	1	1	1	1	
		Participa en juegos donde se siente bien compartiendo con sus compañeros	1	1	1	1	



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Instrumento de Autorregulación de emocional
Objetivo del instrumento	Determinar la autorregulación emocional y sus dimensiones
Nombres y apellidos del experto	Rivera Zamudio July Blanca
Documento de identidad	41864396
Años de experiencia en el área	10 años
Máximo Grado Académico	Doctor
Nacionalidad	Peruana
Institución	UCV-UNMSM
Cargo	Docente
Número telefónico	997129754
Firma	
Fecha	31/05/2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: Programa “Rinconcito” para mejorar la autorregulación emocional en niños de 5 años en institución educativa del distrito de Ancón, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Definición de la variable: Bisquerra (citado por Oliveros, 2018), la autorregulación emocional es un proceso fundamental en el campo de la inteligencia emocional y como la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones. Asimismo, hace referencia al desarrollo por el cual una persona puede influir sobre las emociones que siente, la manera como las experimenta, y de la forma como y cuando las expresa. Esto incluye comprender la relación entre el cognitivo, conductual y emocional. Por ello, una buena gestión emocional incide en nuestro bienestar personal y nos ayuda a afrontar distintas situaciones.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suflidencia	Confiabilidad	Construcción	Reliabilidad	Observación
Expresión emocional apropiada	Expresión de emociones	Expresa alegría cuando recibe felicitaciones por su buen comportamiento	1	1	1	1	
		Abraza, sonríe o salta cuando recibe una buena calificación	1	1	1	1	
		Expresa abiertamente su tristeza o alegría.	1	1	1	1	
	Estado de animo	Reconoce la expresión de tristeza de sus compañeros de aula, cuando son amonestados por la maestra.	1	1	1	1	
		Demuestra seguridad y confianza al participar de actividades lúdicas con sus compañeros.	1	1	1	1	
Regulación de	Regulación Emocional	Espera pacientemente a que su compañero termine para empezar el juego	1	1	1	1	
		Se enoja o llora cuando algo le sale mal.	1	1	1	1	
		Escucha atentamente sin participar en la discusión de sus	1	1	1	1	

Habilidades de afrontamiento	Enfrentarse a cambios	Se queda tranquila si le dicen que no saldrá a recreo	1	1	1	1	
	Conflictos	Reacciona de manera impulsiva ante una pelea o discusión con sus compañeros	1	1	1	1	
		Agrede a sus compañeros ya sea de manera física o verbal cuando no le dan lo que quiere	1	1	1	1	
	Tolerancia	Acepta postergar una actividad de recreación	1	1	1	1	
		Espera su turno para participar de un juego	1	1	1	1	
Competencia para autogenerar emociones positivas	Crear emociones positivas	Expresa comentarios agradables a sus compañeros.	1	1	1	1	
		Contribuye para generar con sus compañeros un clima de respeto en el aula.	1	1	1	1	
		Demuestra alegría ante los logros de sus compañeros.	1	1	1	1	
	Toma de conciencia de sus emociones	Pide disculpas si se da cuenta que ha molestado a alguien con su comportamiento.	1	1	1	1	
		Participa en juegos donde se siente bien compartiendo con sus compañeros	1	1	1	1	
emociones y sentimientos		compañeros.					
	Emociones	En una situación de juego acepta perder.	1	1	1	1	
		Mantiene la calma si su compañero de carpeta coge sus pertenencias sin pedirle permiso.	1	1	1	1	

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Instrumento de Autorregulación de emocional
Objetivo del instrumento	Determinar la autorregulación emocional y sus dimensiones
Nombres y apellidos del experto	Nancy Cuenca Robles
Documento de identidad	08525952
Años de experiencia en el área	30 años
Máximo Grado Académico	Dra. En Psicología
Nacionalidad	Peruana
Institución	Universidad Cesar Vallejo
Cargo	Docente Investigador Renacyt
Número telefónico	985068538
Firma	
Fecha	xx de mayo del 2024

Confidencialidad (principio de justicia):




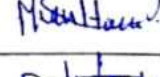
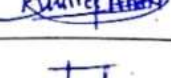


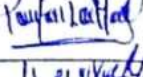
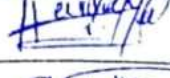
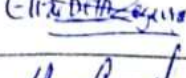
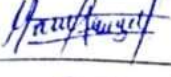

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida mediante la lista de cotejo a su menor hijo(a)/representado es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigadora Lic. Betzabet Yuli Salinas Espinoza Betzabet, email: btzbt.se@gmail.com y asesor Mg. Cerafin Urbano, Virginia Asunción

Asentimiento:

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo(a)/representado participe en la investigación.

N°	Nombres y apellidos del niño	Nombres y apellidos del padre	Firma
1.	Abanto Sifuentes, Aiko Aaron	Sifuentes Rojas, Alejandrina Dionicia	
2.	Acosta Huaman, Brianna Arleth	Huaman Katia	
3.	Bravo Espinoza, Khallezy Alessandra	Espinoza Alvarado, Helly Llermet	
4.	Cabrera Horna, Axel Jhair	Horna Huaman, Mirla	
5.	Espinoza Andres, Dylan Arnalio	Andres Blas, Delia	
6.	Fernandez Calderon, Gustavo Benjamin	Calderón Villalobos, Luzdina	
7.	Garay Vargas, Nicolas Alessandro	Vargas Chavez, Yessica	
8.	Lachi Pacifico, Alessia Susana	Pacifico La Madrid, Anabely	
9.	Luna Huerta Luis Luciano	Huerta Veramendi, Mireya	
10.	Machuca Zegarra, Dylan Azael	Zegarra Salazar, Elizeth	
11.	Mora Angulo, Luciana Valentina	Angulo Marin, Lucia	
12.	Nina Mondragon, Jeshia Elianeth	Mondragon Silva, Grimilda	

13.	Portal Mendoza, Karen Viviana	Mendoza Angulo, Aurea	<i>Aurea Mendoza</i>
14.	Quispe Reyes, Kiara Yamileth	Reyes Mañayay, Justina	<i>Justina</i>
15.	Quispe Rios, William Valentin	Rios Sheyla Vannssa	<i>Sheyla Rios</i>
16.	Rengifo Rodriguez, Shayden Shanaya Luan	Rodriguez Souza, Sheila Bonnie	<i>Sheila Souza</i>
17.	Rodan Ortiz Aldana Jhasleen	Ortiz Valderrama, Margarita Pelajia	<i>Margarita Ortiz</i>
18.	Solorzano Durand, Yerik Andy	Durand Agama, Gloria	<i>Gloria Durand</i>
19.	Tapia Capcha, Jaily Yareli	Capcha Huaman, Zoraida	<i>Zoraida Capcha</i>
20.	Tapia Zavaleta, Ivanna Teresa	Zavaleta Valle, María	<i>María Zavaleta</i>
21.	Torres Ayala, Kylian Thiago	Ayala Moreno, Liz	<i>Liz Ayala</i>
22.	Tuisima Rodriguez, Silvia Kaori	Rodriguez, Temi, Luisa	<i>Luisa Rodriguez</i>
23.	Valdivia Pariona Marley Adriana	Pariona Loayza, Maribel	<i>Maribel Pariona</i>
24.	Vidal Cubos, Lenny Santiago	Cubos Inocente, Giovana	<i>Giovana Cubos</i>
25.	Villarreal Tinoco, Dulce Carmelita	Villarreal Flores, Yonil	<i>Yonil Villarreal</i>

Anexo 7. Análisis complementario

Autorregulación emocional																										
	Expresión emocional apropiada					Identificación de emociones y sentimientos					Habilidades de afrontamiento					Inclina para autogenerar emociones										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20						
1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	5
2	0	1	0	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	5
3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
4	0	0	1	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	3	0	1	0	1	0	2	0	8
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0	1	0	2	0	4
6	1	1	0	0	1	3	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	6
7	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	4
8	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	1	0	1	2	0	5
9	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	1	0	1	0	2	0	6
10	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	2	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	5
11	1	0	0	1	0	2	0	1	0	0	1	2	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	6
12	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	1	0	1	0	2	0	5
13	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	4
14	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
15	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	1	0	0	1	1	3	0	1	0	1	0	2	0	8
16	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	3	0	6
17	0	1	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	5	
18	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
19	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	1	6
20	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	1	0	1	2	0	1	0	1	0	2	0	7
21	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	2	0	1	1	1	1	4	0	9
22	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	3	
23	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
24	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	4
25	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	4

Autorregulación emocional																										
	Expresión emocional apropiada					Identificación de emociones y sentimientos					Habilidades de afrontamiento					Inclina para autogenerar emociones										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20						
1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4
2	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	4	0	8
3	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	1	0	0	0	0	1	5	
4	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4
5	0	1	1	0	0	2	0	0	0	1	1	2	1	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	1	7	
6	1	1	1	0	0	3	0	1	0	0	1	2	0	1	1	0	0	2	0	1	0	1	0	2	9	
7	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	6	
8	0	1	0	1	0	2	1	0	1	0	0	2	1	1	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	7	
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	
10	1	0	1	0	1	3	0	1	0	0	1	2	0	0	1	0	1	2	0	0	1	0	1	2	9	
11	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	
12	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2	0	1	0	1	0	2	6	
13	1	1	0	0	1	3	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	6	
14	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	2	1	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	6	
15	0	0	1	1	0	2	1	0	1	0	0	2	1	0	1	0	1	3	0	1	1	1	1	4	11	
16	0	1	1	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	5	
17	1	1	1	0	1	4	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	7	
18	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	4	7	
19	0	1	0	1	0	2	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	6	
20	1	0	1	0	1	3	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	6	
21	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	2	5	
22	0	1	0	1	1	3	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	5	
23	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	2	5	
24	1	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	5	
25	1	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	5	

Autorregulación emocional																									
	Expresión emocional apropiada					Regulación de emociones y sentimientos					Habilidades de afrontamiento					Capacidad para autogenerar emociones									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20					
1	1	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	3	0	0	1	0	1	2	8
2	1	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	6
3	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
4	1	0	1	0	1	3	1	0	1	0	0	2	0	1	0	1	1	3	0	1	0	1	0	2	10
5	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	0	1	0	1	0	2	6
6	1	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	5
7	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	3	0	0	1	0	1	2	7
8	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	1	0	1	2	6
9	0	1	0	1	0	2	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	3	0	1	0	1	0	2	8
10	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	3	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	7
11	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	5
12	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	1	1	1	1	4	7
13	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	7
14	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	6
15	1	1	1	0	0	3	0	0	1	1	1	3	1	0	0	1	1	3	0	1	0	1	0	2	11
16	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	3	6
17	0	1	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	6
18	1	1	0	1	0	3	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	2	8
19	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	6
20	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	3	0	0	1	0	1	2	0	1	0	1	0	2	8
21	1	0	0	1	0	2	0	0	1	1	0	2	0	1	1	1	0	3	0	1	1	1	1	4	11
22	0	1	1	0	0	2	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	6
23	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	5
24	1	0	1	0	1	3	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	3	8
25	1	0	1	0	1	3	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	3	8

Autorregulación emocional																									
	Expresión emocional apropiada					Regulación de emociones y sentimientos					Habilidades de afrontamiento					Capacidad para autogenerar emociones									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20					
1	1	0	1	0	1	3	0	1	1	0	1	3	1	1	1	1	0	4	1	1	1	1	1	5	15
2	0	1	1	1	0	3	1	0	1	1	0	3	1	1	1	0	1	4	1	1	1	1	1	5	15
3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	0	0	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	13
4	1	1	1	1	1	5	1	0	1	0	1	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	18
5	1	1	1	0	1	4	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	19
6	1	1	0	1	0	3	1	1	0	1	1	4	1	1	1	0	0	3	0	1	0	1	0	2	12
7	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	20
8	1	1	1	1	0	4	1	1	1	1	0	4	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	18
9	0	1	0	1	1	3	1	1	0	1	0	3	1	1	1	1	1	5	1	1	0	1	0	3	14
10	1	1	1	0	1	4	0	1	0	1	1	3	1	0	1	0	1	3	0	1	1	1	1	4	14
11	1	1	1	1	0	4	1	0	1	1	1	4	1	1	0	1	1	4	0	1	0	1	0	2	14
12	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	0	4	1	1	1	1	1	5	19
13	0	1	1	1	1	4	1	1	1	0	1	4	1	0	0	1	1	3	1	1	1	1	1	5	16
14	1	1	1	1	1	5	0	1	1	0	1	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	18
15	1	1	1	1	0	4	1	1	1	1	0	4	1	0	1	1	1	4	1	1	1	1	1	5	17
16	1	0	1	0	1	3	1	0	0	1	1	3	1	1	1	1	0	4	1	1	0	1	0	3	13
17	0	1	1	1	0	3	0	0	1	1	1	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	16
18	1	1	0	0	1	3	1	0	1	1	0	3	1	1	0	1	0	3	1	1	1	1	1	5	14
19	1	1	1	0	0	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	18
20	0	1	1	1	1	4	0	1	0	0	1	2	1	1	1	0	1	4	1	0	0	0	0	1	11
21	0	1	1	1	0	3	1	0	1	1	0	3	1	1	1	1	0	4	1	1	1	1	1	5	15
22	1	1	1	0	1	4	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	19
23	1	1	1	1	1	5	1	1	1	0	0	3	1	1	1	0	0	3	1	1	1	1	1	5	16
24	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	0	4	1	1	1	1	1	5	19
25	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	0	4	1	1	1	1	1	5	19

Anexo 8. Autorizaciones para el desarrollo del proyecto de investigación

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN

Lima, 03 de junio del 2024

Señor (a):
Aparicio Loayza Fernando
CARGO:
DIRECTOR
Presente. -

Es grato dirigirme a usted para saludarlo, y a la vez manifestarle que, dentro de mi formación académica en la experiencia curricular de investigación de la escuela de posgrado del programa académico de maestría en psicología educativa, se contempla la realización de una investigación con fines netamente académicos /de obtención de mi título profesional al finalizar mi carrera.

En tal sentido, considerando la relevancia de su organización, solicito su colaboración, para que pueda realizar mi investigación en su representada y obtener la información necesaria para poder desarrollar la investigación titulada: "Programa "Rinconcito" para mejorar la autorregulación emocional en niños de 5 años en institución educativa del distrito de Ancón, 2024". En dicha investigación me comprometo a mantener en reserva el nombre o cualquier distintivo de la institución, salvo que se crea a bien su socialización.

Agradeciéndole anticipadamente por vuestro apoyo en favor de mi formación profesional, hago propicia la oportunidad para expresar las muestras de mi especial consideración.

Atentamente,



Salinas Espinoza, Betzabet Yuli
DNI: 44232642

Anexo 9. Otras evidencias

Figura 1

Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de autorregulación emocional

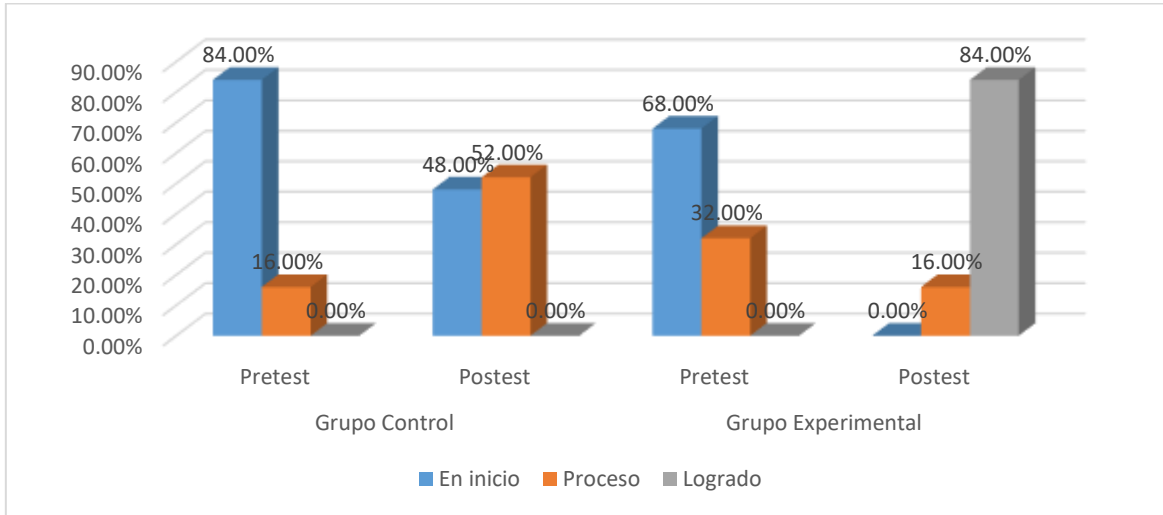


Figura 2

Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de expresión emocional apropiada

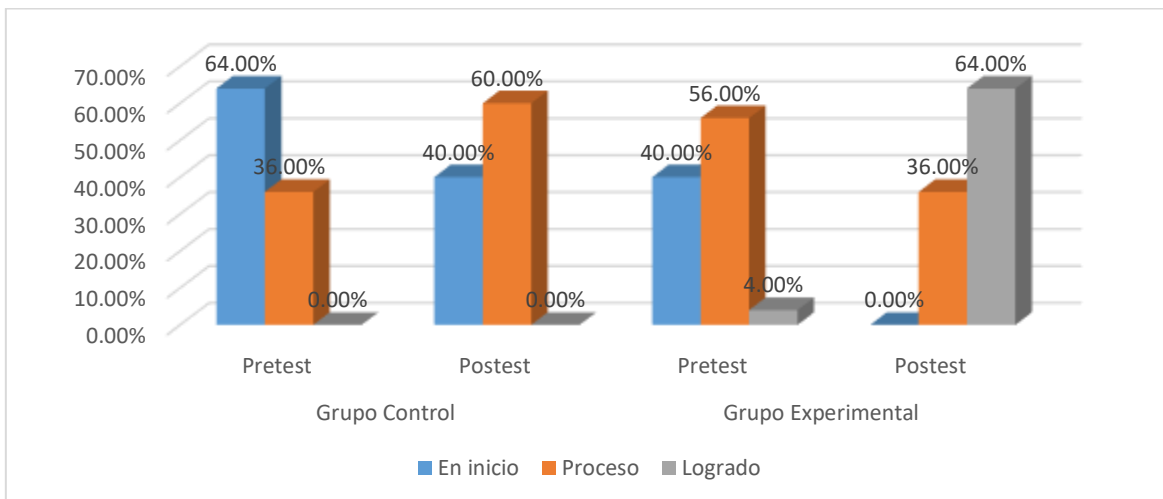


Figura 3

Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de regulación de emociones y sentimientos

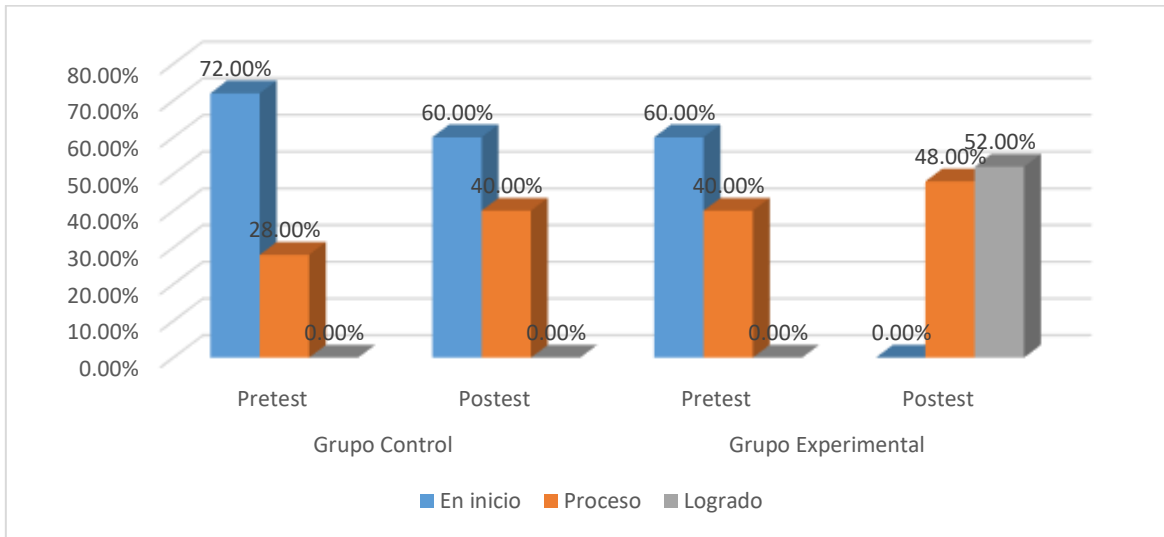


Figura 4

Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de habilidades de afrontamiento

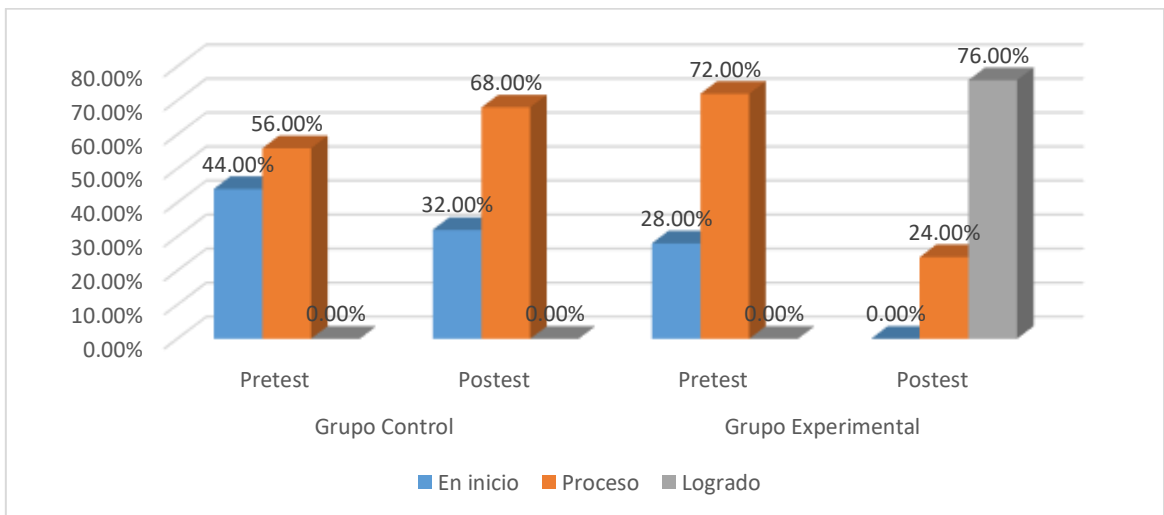


Figura 5

Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de competencia para autogenerar emociones positivas

