



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Las interacciones efectivas para la autorregulación de
emociones en niños de 5 años de la IE. 10923 FAC-JLO-Chiclayo**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Cordova Flores , Gasdali Consuelo (ORCID: 0000-0001-8963-295X)

ASESOR:

Dr. Montenegro Camacho, Luis (ORCID: 0000-0002-8696-5203)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

CHICLAYO – PERÚ

2021

Dedicatoria

Con mucho amor dedico mi investigación a mis hijos: Kevin, Diego y Adrián, que son una motivación en el logro de este gran reto de superarme día a día como persona, profesional, y ser un ejemplo para ellos.

A mis niños del nivel inicial por ser una inspiración a seguir aprendiendo y darles siempre lo mejor en la enseñanza que les imparto día a día.

Agradecimiento

En primer lugar, a Dios padre por bendecirme, su amor incondicional y permitirme la vida, salud y fortaleza.

A mi querida mamita Segunda Victoria; que desde el cielo me ilumina y guía mis pasos haciendo posible el cumplimiento de cada uno de mis retos, y a toda mi familia que cree y confía en mí. Gracias.

Índice de contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA.....	14
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	14
3.2. Variables, operacionalización.....	14
3.3. Población y muestra.....	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	15
3.5. Procedimientos.....	16
3.6. Métodos de análisis de datos.....	16
3.7. Aspectos éticos.....	16
III. RESULTADOS.....	17
VI. DISCUSIÓN.....	21
VI. CONCLUSIONES.....	27
VII. RECOMENDACIONES.....	28
REFERENCIAS.....	29
ANEXOS.....	37

Índice de tablas

Tabla 1 Dimensiones de la variable interacción efectiva	17
Tabla 2 Nivel de la variable interacción efectiva	18
Tabla 3 Dimensiones de la variable interacción efectiva	19
Tabla 4 Nivel de la variable autorregulación emocional	19
Tabla 5 Prueba de normalidad	20
Tabla 6 Correlación entre las variables	20

Resumen

La presente investigación tuvo como determinar la relación entre interacción efectiva y autorregulación emocional en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 10923 FAC- distrito de José Leonardo Ortiz –Chiclayo; el tipo de investigación fue básica con diseño descriptivo correlacional no experimental de corte transversal teniendo una población constituida por 20 niños de 5 años de edad fueron tanto varones como mujeres, residentes en el área de influencia de la institución educativa, hijos de padres de familia de situación socio-económica media baja, luego se aplicó un cuestionario para medir la variable las interacciones afectivas y un cuestionario para medir la autorregulación de emociones, en sus resultados se obtuvo un nivel regular siendo más de la mitad de estudiantes que tienen una problemática presentada en las interacciones afectivas resultando que aún se necesita mejorar las dificultades presentadas con el propósito de desarrollar su autorregulación de emociones concluyendo que los estudiantes no se encuentran en la posibilidad de expresar sus emociones con los demás.

Palabras clave: Efectivas, autorregulación, emociones, interacciones.

Abstract

The present investigation had as to determine the relationship between effective interaction and emotional self-regulation in 5-year-old children of the Educational Institution N ° 10923 FAC- district of José Leonardo Ortiz –Chiclayo; The type of research was basic with a descriptive, non-experimental, cross-sectional correlational design, having a population made up of 20 5-year-old children, both male and female, residents in the area of influence of the educational institution, children of parents medium-low socio-economic situation, then a questionnaire was applied to measure the affective interactions variable and a questionnaire to mediate the self-regulation of emotions, in its results a regular level was obtained, with more than half of the students having a problem presented in affective interactions, resulting in the need to improve the difficulties presented in order to develop their self-regulation of emotions, concluding that students are not able to express their emotions with others.

Keywords: Effective, self-regulation, emotions, interactions.

I. INTRODUCCIÓN

La concepción de práctica pedagógica que se tiene corresponde a un cúmulo de acciones que se llevan a cabo en un aula o sala de clases. Es en esta donde se refleja una serie de interacciones que desarrollan los estudiantes entre ellos o bien con el docente o docentes (Fernández-Martínez & Montero, 2016). Asimismo es en estos espacios donde el estudiante exhibe sus emociones de manera positiva o negativa. Por ello, Martínez – Maldonado, Amengol & Muñoz (2019) indican que en estos espacios el estudiante comunica, se comporta, actúa, se expresa, y participa de la mediación del aprendizaje. Asimismo esta práctica interactiva se regula a partir de los intereses, condiciones y motivaciones personales del estudiante y docente que obedecen a un contexto y necesidades particulares de cada uno de ellos.

A nivel internacional, Alamos, et al. (2017) plantea que el desarrollo emocional requiere de una reflexión profunda de las emociones que los estudiantes evidencian y el desarrollo interactivo con las personas de su entorno. Por supuesto que esto obedece a variables externas e internas que influyen de uno u otro modo en las experiencias del estudiante (Altfeld, 2017). Si los niños saben autorregular sus emociones entonces son capaces de mostrar expectativas positivas de conducta frente a los demás. Por ello Villalta, et al (2018) explica que por la complejidad de las interacciones y emociones en el aula se debe intervenir los espacios de manera sistemática de tal modo que no se atente contra el estatus psicológico y físico de los estudiantes. De aquí que la comunicación se constituye en la base esencial de un proceso interactivo, en que el docente es el principal personaje que diseña las interacciones (Al-Yaaribi, Kavussanu & Ring, 2016). Por otro lado, Marcelo (2018) indica que las emociones que se requieren resarcir son la tristeza, enojo y miedo, generalmente no alcanzan a dominar la actuación. Por ello se debe establecer estrategias adecuadas para alcanzarlo. Por tal razón se justifica promover la autorregulación emocional en los primeros años de vida para que en el futuro lo puedan regular y puedan enfrentar con éxito las situaciones adversas que se presenten en la vida. De aquí que son los padres y escuela trabajen en beneficio de los niños para alcanzar estas posibilidades. De acuerdo a esto es el aspecto

académico debe estar unido a estas variables con el fin de formar estudiantes autónomos de su persona.

A nivel nacional, Ugaz y Vargas (2019) plantean que en el desarrollo de los aprendizajes e interacción con el estudiante se incumple la función del docente por las carencias en la orientación, tipificado en el desorden, incumplimiento, incoherencia en la secuencia metodológica para que se logre los aprendizajes con calidad así como se practique los valores como solidaridad, equidad y respeto. Para la UNICEF (2011) el 50% de estudiantes latinos sufren agresión de sus compañeros que se evidencian en violencia verbal y física; dentro de ellos es el Perú quien encabeza la lista junto con Costa Rica y Argentina. De aquí que para que se evite este tipo de conductas agresivas es de necesidad que se refuerce la formación de auto y regulación emocional y la apropiación de habilidades sociales y de convivencia entre los integrantes de la institución educativa. Por otro la INEI (2017) evidencia que el 75% de la violencia y agresión sucede en el aula de clase. Así como el 75% de estudiantes revelan que fueron agredidos en la institución. Asimismo Siseve (2017) reportó 13430 casos de violencia

A nivel regional para Aldana & Cobba (2018) las dificultades sobre las emociones tienen un marco contextual que se asocia a los problemas familiares y locales debido que existe hábitos y costumbres que se arraigan y no permiten el desarrollo de una autentica auto y regulación de las emociones. Esta problemática se evidencia en las familias donde los padres no tienen la suficiente voluntad de generar adaptaciones conductuales en sus hijos y la violencia tipificado en enojo, ira y agresión lo reproducen en las aulas.

A nivel institucional, los niños muestran interacciones efectivas que reflejan relaciones con su maestra y con los demás niños. Las actitudes en estas interacciones son tan agradables pues existe subsiste actitudes negativas que traen desde familia que no les permite adaptarse a las nuevas situaciones. Estas actitudes se evidencian en enojos con sus compañeros, agresión verbal, ira en diversas facetas de experiencia de la clase sobre todo cuando no les dejan hacer lo que ellos quieren. Por otro lado, los niños desarrollan sus conductas negativas que no los autorregulan demostrando con ello poca autonomía y adaptación a las

nuevas circunstancias. A partir del análisis de la problemática el problema se presenta del siguiente modo: ¿Qué relación existe entre la interacción efectiva y autorregulación emocional en niños de 5 años de la I.E. 10923 FAC-JLO-Chiclayo?

La investigación se justifica debido que se busca construir un constructo teórico que sirva de base para el trabajo de las variables interacción efectiva y autorregulación emocional. Estas tienen sus bases en la relación social de las personas que intervienen en los procesos pedagógicos, donde son los docentes quienes tienen que seleccionar estrategias adecuadas para revertir situaciones negativas de interacción y autorregulación de emociones. Metodológicamente se busca reconocer la vinculación y comportamiento de las variables una en función de la otra con el fin de determinar sus constantes. Para ello se operacionaliza, se construye instrumentos, se valida y se somete a confiabilidad con el fin de dar consistencia y fiabilidad para su aplicación y recojo de la información. Epistemológicamente se busca reconocer como la interacción efectiva se vincula con la autorregulación en los procesos pedagógicos de formación de los niños de 5 años. Asimismo cómo los actores facilitan una adecuada interrelación social y autorregulación de conductas y actitudes en los procesos de socialización.

A partir de esto el problema de investigación consiste en determinar la relación entre interacción efectiva y autorregulación emocional en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 10923 FAC- distrito de José Leonardo Ortiz –Chiclayo. Los objetivos específicos son: Reconocer el nivel de interacción efectiva en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 10923 FAC - distrito de José Leonardo Ortiz – Chiclayo. Identificar el nivel de autorregulación emocional en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 10923 FAC- distrito de José Leonardo Ortiz –Chiclayo. Reconocer la relación entre interacción efectiva y autorregulación emocional en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 10923 FAC- distrito de José Leonardo Ortiz –Chiclayo. La hipótesis queda determinada del siguiente modo: la relación entre interacción efectiva y autorregulación emocional en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 10923 FAC- distrito de José Leonardo Ortiz –Chiclayo es significativa directa.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional, Dumont, Tarabulsky & Sylvestre (2019) desarrollaron un estudio denominado "Children's emotional self-regulation in the context of adversity and the association with academic functioning". El objetivo de la investigación fue el estudio de la interacción mutua habilidad regulativa de las emociones y el funcionamiento escolar. La investigación fue de tipo cuantitativa en el nivel descriptivo correlacional. Se trabajó con 48 niños teniendo en cuenta las escalas de medición de alto y bajo riesgo a las adversidades. Las regulaciones de emociones se valoraron en función de tareas y emociones. Mediante la tarea de regulación se pudo evidenciar la activación y vinculación con el funcionamiento escolar.

Liman & Tepeli (2019) desarrollaron una investigación cuyo título fue "A study on the effects of self-regulation skills education program on self-regulation skills of six-year-old children". El estudio tuvo como objetivo medir los efectos de un programa de habilidades de autorregulación en niños de 6 años. La investigación fue de tipo cuantitativo con diseño de dos grupos. La muestra se conformó de 40 estudiantes. Para el recojo de información se utilizó un instrumento confiable. En los resultados se encontró que la puntuación media difirió de la puntuación previa a la prueba. En el posttest la puntuación de los niños del grupo de trabajo fue más alto que los alcanzados en el grupo control. En las conclusiones plantea que el estímulo aplicado desarrolla las habilidades de autorregulación en los niños.

Weis & Trommsdorff (2016) ejecutaron una investigación denominada "Self-regulation and children's school performance in cultural contexts: the role of maternal restrictive control." La investigación desarrolló un estudio sobre similitudes y diferencias en el control y autorregulación de las emociones y comportamiento con el rendimiento escolar. La investigación fue descriptiva transversal de alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 167 estudiantes chilenos y 76 alemanes. La evaluación tomó como base los cursos de matemática y lenguaje. Los resultados evidenciaron una mayor regulación en los estudiantes alemanes y un mayor control de las madres de los estudiantes chilenos. La regulación de las emociones en ambos casos se centró en control y regulación de la ira. En las

conclusiones plantean que la autorregulación se desarrolla a través de la interacción de los hijos con los padres.

Rodríguez-Ortiz & Zapata (2019) desarrollaron una investigación denominada “Formación para la tolerancia. Autorregulación de las emociones”. La investigación tuvo como propósito la identificación del papel que cumple la autorregulación de emociones en los aprendizajes de la tolerancia tomando como base la interacción de la otra persona. La investigación corresponde al enfoque cualitativo en su versión de investigación acción que aborda la formación de personas ciudadanas basada en la teoría y práctica a través de acciones para desarrollarlas. La estrategia ejecutada correspondió la filosofía para niños para la generación de ambientes de discusión y diálogo. En las conclusiones plantean que los conflictos escolares es el reflejo y reproducción de una sociedad que tiene como esencia la violencia, por tal razón urge la formación en temas de ciudadanía para que formen parte de agentes para el cambio social involucrándose de modo consciente en los procesos.

A nivel nacional, Pino-Huaylla & Quillahuman (2018) desarrolló un “Taller de “Biodanza” para mejorar la capacidad de autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 994 Antayaje Paruro Cusco – 2017”. El objetivo de la investigación fue buscar que los estudiantes cuenten con espacios para vivir la música expresando con libertad sus emociones para la disminución de emociones y comportamientos negativos de los niños. La investigación correspondió al enfoque cuantitativo en su nivel explicativo con diseño de dos grupos y dos momentos. La muestra correspondió a 24 estudiantes para el grupo experimental y 22 para el grupo de control. El pre test demostró que los niños muestran un bajo nivel en autorregulación emocional. El estímulo estuvo organizado en un programa de biodanza que se aplicó al grupo de trabajo. Los resultados evidenciaron la mejora de la capacidad autorregulación emocional en los estudiantes.

Ugaz y Vargas (2019) desarrollaron una investigación denominada “El juego libre en los sectores y las interacciones de calidad en el nivel inicial-II ciclo, Trujillo 2018” La investigación tuvo como propósito la mejora de las interacciones de alta calidad en los niños. La investigación corresponde al enfoque cuantitativo en su nivel

explicativo con diseño de un sólo grupo intacto antes y después. La muestra estuvo conformada por 23 estudiantes de 5 años. Para el recojo de información utilizó la lista de cotejo y escala de Likert. En los resultados se puede evidenciar que el estímulo alcanzó a desarrollar las relaciones interpersonales mejorando conductas y valores al determinar acuerdos para la convivencia escolar, actuar en grupos participando con empatía, comunicación, interacción, convivencia, apoyando a la solución de conflictos y activar la cooperación entre estudiantes. La evaluación de salida se pudo evidenciar que la mejora fue significativa en las interacciones pues alcanzó el 82,61% frente al 20,65% del pre test.

Henriquez, Shaghaiegh, Mendoza & Celide (2019) desarrolló una investigación denominada taller piccoli talenti para la mejora de la autorregulación emocional en niños de 3 años de la I. E. 211 – 2018. La investigación tuvo como objetivo medir la autorregulación emocional en niños. La investigación fue de tipo cuantitativo en su nivel explicativo con diseño de dos grupos. La muestra estuvo conformada por 25 niños del grupo experimental y 24 del grupo control. En el pretest las diferencias entre los dos grupos no fueron significativas; mientras que en el postest de demostró que el grupo experimental desarrolló su capacidad de autorregulación emocional.

Díaz-Flores & Terán (2018) en su investigación denominada “Implementación de herramientas psicoterapéuticas para el fortalecimiento de autorregulación emocional en niños de 7 a 14 años hijos de usuarias del centro de equidad y justicia de Tumbaco en el periodo de abril a junio del 2018”. El objetivo fue desarrollar un modelo que se centre en la mejora de los aspectos emocional, cognitivo y conductual. La investigación se orientó a una muestra de estudiantes comprendidos entre 7 y 14 años. Proponen como estímulo una serie de ejercicios que se orientan a resignificar ideas a partir del contexto para la mejora de la autorregulación emocional y conductual.

A nivel regional, Copaja (2019) desarrolló una investigación denominada “Programa de habilidades socioemocionales para mejorar las relaciones interpersonales en el sexto grado de primaria en la institución educativa don José De San Martín”. El propósito fue diseñar un programa de habilidades socioemocionales para la mejora

de la relación interpersonal en estudiantes. La investigación correspondió al enfoque cuantitativo en su nivel descriptivo propositivo. La muestra correspondió a 26 estudiantes. El diagnóstico reflejó que los estudiantes se encontraban en el nivel bajo en la variable de estudio tipificadas en agresiones verbales, físicas y psicológicas, ausencia de trabajo en equipo y escaso compañerismo. Razón por la cual se diseñó un programa para resarcir las dificultades encontradas.

El comportamiento social según Reyna y Brussino (2015) es una competencia que corresponde al desarrollo de conductas organizadas evidenciándose en los diferentes experiencias vividas que son percibidas como positivas por los demás del entorno. Este comportamiento es adaptativo en un niño de inicial se evidencia en las conversaciones, juego, cortesía, interacción, comunicación que se desarrolla en las aulas de clase (Von Suchodoletz, Uka & Larsen, 2015). La emocionalidad ocupa un lugar preferencial en los niños. Esta puede ser positiva (sonrisas, alegría, placer) y negativa (enojo, ira, agresión) (García – Sancho, Salguero & Fernández, 2017).

La regulación emocional se conceptúa como procesos extrínsecos e intrínsecos que facilitan el monitoreo, la evaluación de las emociones orientándolas hacia experiencias positivas con el fin de brindar habilidades de resarcir dificultades posteriores. Estas habilidades surgen de modo gradual en el tiempo (Sarmiento-Henrique, et al. 2017). A esto ayuda la maduración física, neurológica, cognitiva y fisiológica que va facilitando al niño vivir experiencias donde poco a poco va dominando y adaptándose a las circunstancias. De aquí surge la construcción de la autonomía donde la persona va dándose cuenta del contexto, las vivencias de los otros, de la posición de objetos, dominio experiencias negativas, entre otros (Chaplin & Aldoa, 2013).

Las interacciones, según Godoy, et al. (2016) se constituyen en un intercambio de roles o acciones entre dos personas, esto es sucede de modo recíproco. Estas interacciones son la esencia de la vida social donde la escuela cumple un rol fundamental en cultivarlas y desarrollarlas. Algunos expertos explican que la interacción es una conducta de una persona con otras donde la acción de uno se

condiciona por la acción del otro u otros. Según Macías (2017), el concepto acción diferencia un función que es la de adaptación causando efectos en el entorno y sobre el otro u otros. Para Sezgin (2016) el ser humano tiende a satisfacer necesidades sociales al ejecutar relaciones con los otros que se determinan mediante las interacciones. Nada existe en las personas que no sea producto de las interacciones entre las mismas, grupos o clases sociales (Anderman, Klassen, 2016).

Manghi (2017) plantea que la interacción educativa refiere a una situación en la que los protagonistas son la niña y el niño junto con el docente o docentes con quienes interactúan en las experiencias de aprendizaje con el objeto de alcanzar aprendizajes de calidad. Por ello Molina (2017) explica que un estudiante no aprende sólo que las experiencias de aprendizaje estructuradas se da mediante la incidencia de los otros; así como los elementos contextuales, comunicativos que se suceden en las interacciones docente-estudiante-estudiante que son los elementos esenciales de los procesos de aprendizaje compartido.

Para Carreño, et al (2020) las interacciones en clase del proceso formativo se convierte en un acto relacional y transformador. Los participantes construyen, negocian y conviven comunicándose a través de interacciones que les permiten el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas en contextos situados buscando su autonomía (Gershon & Pellitteri, 2018). Esto debe permitir que se desarrolle una reflexión crítica sobre la dinámica que se genera dentro de la clase fomentando el trabajo colectivo, el diálogo, la participación y las interacciones mutuas (Darling- Churchil & Lippman, 2016).

Para Ovalle & Tobón (2017) explican que el modelo interactivo se centra en las necesidades por las interrelaciones que desarrollan entre estudiante-estudiante, docente-estudiante. Según Aritzeta (2016) la relación docente-estudiante se desarrollan en base a la coordinación y colaboración. Se evidencia en el desarrollo de ejercicios pregunta-respuesta. Se motiva la participación y se diseña estrategias para la promoción de aprendizajes autónomos. En las relaciones estudiante-estudiante se promueve el trabajo colaborativo, la cooperación y la ayuda desinteresada.

Para Sanso, Navarro y Huguet (2016) la interacción efectiva se entiende como un proceso social de relación en el que el ser humano desde que nace interactúa con los demás. Este proceso empieza con la socialización de los padres y entorno con un vínculo de seguridad y apego. Para Truglio, Stefano & Sanders (2014) la interacción es importante en la construcción de la autoestima y personalidad a medida que la persona adquiere mayor experiencia se extiende y se vuelve complejas. Estas interacciones facilitan ganar experiencias en las que se intercambia opiniones, se coopera, se interviene, se buscan soluciones a problemas se expresan emociones y sensaciones llevándoles a conocer el mundo que rodea (Molina, 2014). Para la interacción requiere saber cohabitar en un contexto con diferentes personas para vivir formas particulares y comunes. Esta construcción tiene una condición que se asienta sobre la base de un sujeto con deberes y derechos para que se cumpla la responsabilidad ciudadana en un marco de relación de apoyo, respeto e integridad (Bridges, 2017).

Las interacciones en el nivel de educación inicial, según Villalta, et al (2018) es donde los niños se relacionan con los demás afirmando la visión e identidad de sí mismos. Esto implica que un aula de inicial se convierte en un espacio de socialización donde el estudiante aprende el disfrute y valoración de estar con los demás para mejorar los aprendizajes de calidad (Reis, 2016). Para Kim (2017) Estas relaciones requieren de un clima favorable por ello se debe negociar cumplir acuerdos que les lleve a comprenderse dentro de discrepancias llegando a consensos. Esto facilitará el manejo de conflictos de manera favorable y comprometida. Esto lleva a la reflexión del cumplimiento de principios democráticos en búsqueda del bien común (Martínez, 2016).

De acuerdo a Pianta, et al (2012) existen interacciones que facilitan el bienestar emocional de los niños. Estas interacciones pueden ser cuando la maestra llama a los niños por su nombre mirándolos a los ojos buscando comunicarse sonriéndole para que se sientan a gusto (Fernandez – Berrocal & Extremera, 2016). Asimismo cuando se muestra atenta a las respuestas de los estudiantes y genera el diálogo

relacionándose de modo positivo. Asimismo cuando los niños comparten y juegan juntos utilizando los materiales y el espacio del sector. Visto así se precisa que estas interacciones evidencian un clima positivo favoreciendo la convivencia entre los participantes (Mancini, 2017). Estas interacciones ofrecen el apoyo emocional brindado por la maestra lo que facilita la seguridad de los niños (Silverg, 2015).

Según Boekarts & Perrun (2016) las interacciones que fomentan la autorregulación en los niños son aquellas que facilitan la organización del niño en el trabajo en los sectores. Esto se da generalmente cuando una docente ayuda al niño a hacer memoria alguna regla de los juegos que se desarrollan. Para Extremera – Pacheco, Mérida & Sánchez (2019) el sector está completo puede elegir otro juego, o cuando la maestra indica que ya va a ser hora de guardar los juguetes para iniciar el diálogo en los consensos preparando emocionalmente al niño. La autorregulación emocional generalmente se da en los sectores colaborando para el juego en equipo.

Las dimensiones de autorregulación emocional según Ipanaqué (2018) se entiende como un conjunto de habilidades emocionales, personales y sociales que influyen en las habilidades de adaptación y enfrentamiento a presiones y demandas del contexto influyendo directamente en el bienestar personal y salud de los niños. Para este caso se ha seleccionado las dimensiones de habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, estado de ánimo y manejo de estrés.

Las habilidades intrapersonales destaca el ser consciente evaluando el yo interno que se basa en la percepción. Se cumple cuando existe una comprensión emocional de sí que perciba e interprete las emociones. Ser asertivo para la manifestación de opiniones y emociones. Tener un autoconcepto elevado y gozar de ellas. La independencia personal que facilita la percepción de las decisiones.

Las habilidades interpersonales corresponde al desarrollo de una convivencia sana con los demás que de uno u otro modo afectan a los comportamientos. De aquí que el comportamiento y emoción van de la mano y se evidencian en las relaciones sociales. Estas relaciones exigen modales y valores que son expresiones que se intercambian unos a otro con base en la convivencia dentro de la sociedad. Se evidencia en la empatía que facilita la percepción y discernimiento de las emociones

de los otros. Se implementan asociaciones colectivas de gustos teniendo en cuenta el vínculo emocional. La responsabilidad social como forma de actitud que se ejecuten acciones cuyo beneficiado es la sociedad.

La adaptabilidad implica capacidad de acoplamiento y dominio de emociones en relación al contexto manifestando comportamientos positivos que desarrollen la convivencia social. Esto se evidencia en las formas de entablar relaciones con los demás desarrollando vínculos emocionales. Esta adecuación facilita la emisión y recepción de conductas aunque sean negativos. Esta dimensión es una habilidad que lleva consigo lo exitosa que puede ser un sujeto. Se evidencia en la solución de problemas para solución de experiencias adversas. La capacidad de asociación de lo que se piensa y actúa y flexibilidad en el manejo de emociones

El manejo del estrés corresponde a comprender las emociones y las dificultades que retrasan las actividades mentales. Estos sentimientos se presentan como coraje, ira, ansiedad, depresión, dificultades para entender conocimientos trayendo problemas al aprendizaje del estudiante. En este espacio se considera el control de emociones para impedir los impulsos negativos en el estudiante. Estos impulsos son que tienen que controlarse. Algunas evidencias puede ser la tolerancia al estrés que permite manejar experiencias negativas conjuntamente con circunstancias negativas.

El estado de ánimo en general es inherente a las personas con la condición que se desarrolla toda la vida. Esto favorece el desarrollo emocional que favorece la autorregulación del estado de ánimo para el desarrollo de experiencias sin caer en experiencias desagradables extrayendo lo que se considera bueno en una situación. El control del estado de ánimo evidencia experiencia en el dominio de las emociones. Todas las emociones deben alinearse a la tarea y esto depende de las actividades seleccionadas.

Las dimensiones de la interacción efectiva según Ugaz y Vargas (2019) son la interacción y cooperación, manejo de conflictos, comunicación y convivencia.

La interacción y convivencia para Sánchez-Gómez y Bresó (2018) facilita que los estudiantes interactúen conversando el tiempo requerido. A esto se adhiere la promoción de actitudes y habilidades que permiten el reto. Se debe evitar competencias y comparaciones en los equipos o niñas y niños. El niño en esta dimensión tiene la oportunidad de ejecutar situaciones de cooperación en diferentes momentos de la actividad. Asimismo, apoya al desarrollo del trabajo solidario y colaborativo entre grupos y pares a partir de situaciones problema tendientes a brindar solución.

El manejo de conflictos para Sánchez- Gómez (2020) consiste en atender situaciones conflictivas que se presentan entre niñas y niños orientando cuando es necesario. De igual modo implica la comunicación de las acciones que se desarrollará la tarea en un tiempo determinado y lo que se espera alcanzar. Dialogar de manera consensuada posibles soluciones al conflicto. Reconocer comportamientos adecuados para ejecutarlos en las actividades con los grupos que trabajan en los sectores. Orientar de modo positivo la expresión de emociones ante las molestias que puede haber en el aula. La actuación de mediadores debe estar orientado a generar diálogo en las situaciones conflictivas partiendo de la reflexión de los acuerdos de convivencia.

La comunicación es otra dimensión en que se debe tener un trato respetuoso entre los participantes de la clase . Por cuanto la maestra debe mirar a los ojos cuando les habla o escucha (Taylor, 2017). Asimismo atiende y valora las opiniones de los niños. Les muestra interés por el bienestar, debe acercarse a dialogar sobre cómo se sienten. Se debe ejecutar interrogantes abiertas orientadas a profundizar la organización y conocimiento de las experiencias . En fundamental la promoción de la oralidad para desarrollar su pensamiento utilizando interrogantes. Se debe responder a los comentarios e interrogantes de niñas y niños desarrollando intercambios de comunicación fluida cuando lo soliciten. Facilitar la ayuda a las niñas a expresar sus emociones para que las dominen y manejen considerando las emociones de los demás.

La convivencia se entiende como un acto de existencia de manera respetuosa con las otras personas (Save The Children, 2020). Se evidencia en los niños cuando

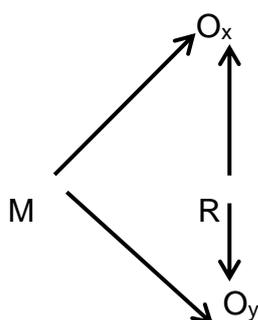
reciben y participan de la información sobre las actividades que se ejecutan en la hora del juego. Por otro lado se respetan los acuerdos de convivencia que se han determinado por consenso. Se presta atención a las experiencias y actividades que se realizan en el aula de clase cuando se trabajan. El trato es amable y se desarrollan con mucha paciencia para que se cumplan los acuerdos. Se tolera y comprende las conductas inadecuadas orientándolas a mejorar y buscando la causa de su conducta evaluando posibilidades para acudir a un especialista para el abordaje de la situación. En estas circunstancias se promueve el autocontrol, la reflexión y la regulación de las conductas emocionales.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación realizada es de tipo básica en su nivel descriptivo correlacional porque está orientada a establecer la relación que existe entre las variables de estudio interacciones afectivas y la autorregulación de emociones, según CONCYTEC, (2018) es tipo básica debido a que solo se buscó directamente probables usos o efectos en la práctica.

Respecto al alcance de investigación e ha tomado el descriptivo puesto que, caracteriza las variables en estudio tanto, asimismo se evidencia el alcance correlacional, en razón de que se tienen dos variables las que hay que encontrar la relación (Hernández et al, 2016). De la misma manera Méndez (2014) nos menciona que para este tipo de alcance en la investigación no se debe manipular las variables ya que el tratamiento es independiente.



Dónde:

M: Representa a los niños de 5 años de la I.E. 10923 FAC-JLO-Chiclayo

O_x: Representa la variable interacciones afectivas

O_y: Representa la variable autorregulación de emociones

r: Coeficiente de correlación

3.2. Variables, operacionalización

Variable 1. Interacciones afectivas

Variable 2. Autorregulación de emociones

Operacionalización

La operacionalización de las variables de estudio se presenta en el anexo 1.

3.3. Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 20 niños de 5 años de la I.E. 10923 FAC-JLO-Chiclayo ; siendo Hernández, (2014) precisa que la población representa todos aquellos individuos, objetos, entidades de manera general que guardas ciertas características comunes. Los datos antes indicados fueron tomados de la nómina de matrícula del año 2021 de la institución Educativa correspondiente. Los estudiantes fueron tanto varones como mujeres, cuya edad es de 5 años, residentes en área de influencia de la institución Educativa.

Criterio de selección

Niños matriculados de 5 años de la I.E. 10923 FAC-JLO-Chiclayo

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

-Técnica de campo

Técnica de la encuesta

Para efectos de recojo de información se utilizó como técnica la encuesta tanto para las variables de interacciones afectivas y autorregulación.

Por otro lado, el instrumento utilizado es un cuestionario, siendo administrado por la docente y enviado a través de WhatsApp de los padres de familia, no se ha reportados mayores inconvenientes. De la misma manera este instrumento se ha trabajado basado en la escala de Likert (Hernández, et al 2014).

Validez

Para efectos de validez los instrumentos fueron revisados por profesionales conocedores del tema, para ello se les alcanzó el proyecto y la operacionalización de variables, luego se enviaron las observaciones las misma que fueron corregidas hasta quedar el instrumento apto para su confiabilidad.

Confiabilidad

Respecto a la confiabilidad los resultados obtenidos luego de haber aplicado a una muestra piloto, se obtuvo un coeficiente de 0,9, lo que nos indica un alto grado de confiabilidad de muy fuerte. En ese sentido, se señala que un coeficiente de confiabilidad será más significativo en la medida que se logre acercar a la unidad.

3.5. Procedimientos

Para efectos de aplicación de instrumentos, la institución solicitó el permiso a los padres de familia para el desarrollo de la investigación, asimismo se ha aplicado el instrumento a un piloto de estudiantes con las mismas características, lo cual ha sido de gran alcance para obtener la confiabilidad, después se aplicó el instrumento para el recojo de información.

3.6. Métodos de análisis de datos

El análisis estadístico descriptivo a desarrollar se utilizará en la representación de tablas y frecuencias absolutas y frecuencias porcentuales de tablas y parámetros estadísticos con fines de investigación. Los datos obtenidos al completar el temario se procesaron mediante el software de análisis predictivo SPSS versión 27

3.7. Aspectos éticos

La presente investigación de las interacciones afectivas para la autorregulación de emociones en niños de 5 años de la I.E. 10923 FAC-JLO-Chiclayo, se mantiene bajo los principios de respeto a las normas de redacción científica, protocolos de la universidad y reglamentos de investigación, asimismo se toma en cuenta el principio de la beneficencia, porque al final se han obtenido resultados que aportarán para la institución educativa.

III. RESULTADOS

Se realizó la investigación respectiva en la cual se recolectó los datos a través de cuestionarios mediante la red social (WhatsApp) donde posteriormente se hizo la tabulación respectiva y se detalla a continuación:

Tabla 1

Dimensiones de la variable interacción efectiva

Categorías	Interacción y cooperación		Manejo de conflictos		Comunicación		Convivencia	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	7	35.00	3	15.00	7	35.00	4	20.00
Medio	8	40.00	15	75.00	10	50.00	13	65.00
Alto	5	25.00	2	10.00	3	15.00	3	15.00
Total	20	100.00	20	100.00	20	100.00	20	100.00

Nota: Elaboración según el instrumento

Tabla 1. Se obtuvo como resultado al realizar al grupo de estudio se encontró el nivel de la dimensión interacción y cooperación respondieron la mayoría en la categoría medio (40%); en la dimensión manejo de conflictos se encontró la mayoría en la categoría medio (75%), en la dimensión comunicación se encontró la mayoría en la categoría medio (50%) y en la dimensión convivencia se encontró la mayoría en la categoría medio (65%).

Tabla 2

Nivel de la variable interacción efectiva

N	f	%
Bajo	6	30.00
Medio	11	55.00
Alto	3	15.00
Total	20	100.00

Nota: Elaboración según el instrumento

Tabla 2. Se obtuvo como resultado al realizar al grupo de estudio se encontró el nivel de la variable interacción efectiva respondieron la mayoría en la categoría medio (55%), seguido de la categoría bajo con un 30% y la categoría alto (15%)

Tabla 3

Dimensiones de la variable autorregulación emocional.

Categorías	Habilidades intrapersonales		Habilidades interpersonales		Adaptabilidad		Manejo de estrés		Estado de ánimo en general	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	6	30.00	4	20.00	6	30.00	7	35.00	5	25.00
Medio	9	45.00	12	60.00	12	60.00	11	55.00	11	55.00
Alto	5	25.00	4	20.00	2	10.00	2	10.00	4	20.00
Total	20	100.00	20	100.00	20	100.00	20	100.00	20	100.00

Nota: Elaboración según el instrumento

Tabla 3. Se obtuvo como resultado al realizar al grupo de estudio se encontró el nivel de la dimensión Habilidad intrapersonal respondieron la mayoría en la categoría medio (45%); en la dimensión Habilidades interpersonales se encontró la mayoría en la categoría medio (60%), en la dimensión adaptabilidad se encontró la mayoría en la categoría medio (60%), en la dimensión manejo de estrés se encontró la mayoría en la categoría medio (55%) y en la dimensión estado de animo en general se encontró la mayoría en la categoría medio (55%).

Tabla 4

Nivel de la variable autorregulación emocional

N	f	%
Bajo	5	25.00
Medio	13	65.00
Alto	2	10.00
Total	20	100.00

Nota: Elaboración según el instrumento

Tabla 4. Se obtuvo como resultado al realizar al grupo de estudio se encontró el nivel de la variable autorregulación emocional respondieron la mayoría en la categoría medio (55%), seguido de la categoría bajo con un 30% y la categoría alto (15%)

Tabla 5

Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Interacción efectiva	,886	23	,013
Autorregulación emocional	,866	23	,005

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

El valor de significancia en ambas variables no son normales los datos por ser menor de 0,05; por lo que se debe utilizar el Rh de Spearman.

Tabla 6

Correlación entre las variables

		Afectación socioemocional		Aprendizaje en comunicación
Rho de Spearman	Interacción efectiva	Coefficiente de correlación	de1,000	,928**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	20	20
	Autorregulación emocional	Coefficiente de correlación	,928**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	20	20

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6, se encontró Rho de Spearman (0,928) siendo una correlación alta y positiva y está muy cerca a 1; por lo tanto es significativa, puesto que el Sig. (bilateral) es menor que 0,05.

VI. DISCUSIÓN

Respecto al objetivo 1, Se reconoció el nivel de interacción efectiva en niños de 5 años de la institución educativa de estudio teniendo más de la mitad de niños se encuentran en la categoría medio porque existe hábitos y costumbres que se arraigan y no permiten el desarrollo de una autentica auto y regulación de las emociones al relacionarse con los demás, de tal manera se contrastan con los resultados que presenta a Copaja (2019) desarrolló una investigación denominada “Programa de habilidades socioemocionales para mejorar las relaciones interpersonales en el sexto grado de primaria en la institución educativa don José De San Martín”. El propósito fue diseñar un programa de habilidades socioemocionales para la mejora de la relación interpersonal en estudiantes. La investigación correspondió al enfoque cuantitativo en su nivel descriptivo propositivo. La muestra correspondió a 26 estudiantes. El diagnóstico reflejó que los estudiantes se encontraban en el nivel bajo en la variable de estudio tipificadas en agresiones verbales, físicas y psicológicas, ausencia de trabajo en equipo y escaso compañerismo. Razón por la cual se diseñó un programa para resarcir las dificultades encontradas y Liman & Tepeli (2019) desarrollaron una investigación cuyo título fue “A study on the effects of self-regulation skills education program on self-regulation skills of six-year-old children”. El estudio tuvo como objetivo medir los efectos de un programa de habilidades de autorregulación en niños de 6 años. La investigación fue de tipo cuantitativo con diseño de dos grupos. La muestra se conformó de 40 estudiantes. Para el recojo de información se utilizó un instrumento confiable. En los resultados se encontró que la puntuación media difirió de la puntuación previa a la prueba. En el posttest la puntuación de los niños del grupo de trabajo fue más alto que los alcanzados en el grupo control. En las conclusiones plantea que el estímulo aplicado desarrolla las habilidades de autorregulación en los niños.

Respecto al objetivo 2, se identifico el nivel de autorregulación emocional en niños de 5 años de la institución educativa de estudio teniendo más de la mitad de niños se encuentran en la categoría medio porque el niño no vive experiencias donde poco a poco va dominando y adaptándose a las circunstancias, de tal

manera se contrastan con los resultados que presenta a Dumont, Tarabulsky & Sylvestre (2019) desarrollaron un estudio denominado "Children's emotional self-regulation in the context of adversity and the association with academic functioning". El objetivo de la investigación fue el estudio de la interacción mutua habilidad regulativa de las emociones y el funcionamiento escolar. La investigación fue de tipo cuantitativa en el nivel descriptivo correlacional. Se trabajó con 48 niños teniendo en cuenta las escalas de medición de alto y bajo riesgo a las adversidades. La regulaciones de emociones se valoró en función de tareas y emociones. Mediante las tarea de regulación se pudo evidenciar la activación y vinculación con el funcionamiento escolar y Weis & Trommsdorft (2016) ejecutaron una investigación denominada "Self-regulation and children's school performance in cultural contexts: the role of maternal restrictive control." La investigación desarrolló un estudio sobre similitudes y diferencias en el control y autorregulación de las emociones y comportamiento con el rendimiento escolar. La investigación fue descriptiva transversal de alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 167 estudiantes chilenos y 76 alemanes. La evaluación tomó como base los cursos de matemática y lenguaje. Los resultados evidenciaron una mayor regulación en los estudiantes alemanes y un mayor control de las madres de los estudiantes chilenos. La regulación de las emociones en ambos casos se centró en control y regulación de la ira. En las conclusiones plantean que la autorregulación se desarrolla a través de la interacción de los hijos con los padres.

Ugaz y Vargas (2019) desarrollaron una investigación denominada "El juego libre en los sectores y las interacciones de calidad en el nivel inicial-II ciclo, Trujillo 2018" La investigación tuvo como propósito la mejora de las interacciones de alta calidad en los niños. La investigación corresponde al enfoque cuantitativo en su nivel explicativo con diseño de un sólo grupo intacto antes y después. La muestra estuvo conformada por 23 estudiantes de 5 años. Para el recojo de información utilizó la lista de cotejo y escala de Likert. En los resultados se puede evidenciar que el estímulo alcanzó a desarrollar las relaciones interpersonales mejorando conductas y valores al determinar acuerdos para la convivencia escolar, actuar en grupos participando con empatía, comunicación, interacción, convivencia, apoyando a la solución de conflictos y activar la cooperación entre estudiantes. La evaluación de

salida se pudo evidenciar que la mejora fue significativa en las interacciones pues alcanzó el 82,61% frente al 20,65% del pre test.

Henriquez, Shaghaiegh, Mendoza & Celide (2019) desarrolló una investigación denominada taller piccoli talenti para la mejora de la autorregulación emocional en niños de 3 años de la I. E. 211 – 2018. La investigación tuvo como objetivo medir la autorregulación emocional en niños. La investigación fue de tipo cuantitativo en su nivel explicativo con diseño de dos grupos. La muestra estuvo conformada por 25 niños del grupo experimental y 24 del grupo control. En el pretest las diferencias entre los dos grupos no fueron significativas; mientras que en el postest demostró que el grupo experimental desarrolló su capacidad de autorregulación emocional.

Díaz-Flores & Terán (2018) en su investigación denominada “Implementación de herramientas psicoterapéuticas para el fortalecimiento de autorregulación emocional en niños de 7 a 14 años hijos de usuarias del centro de equidad y justicia de Tumbaco en el periodo de abril a junio del 2018”. El objetivo fue desarrollar un modelo que se centre en la mejora de los aspectos emocional, cognitivo y conductual. La investigación se orientó a una muestra de estudiantes comprendidos entre 7 y 14 años. Proponen como estímulo una serie de ejercicios que se orientan a resignificar ideas a partir del contexto para la mejora de la autorregulación emocional y conductual.

A nivel regional, Copaja (2019) desarrolló una investigación denominada “Programa de habilidades socioemocionales para mejorar las relaciones interpersonales en el sexto grado de primaria en la institución educativa don José De San Martín”. El propósito fue diseñar un programa de habilidades socioemocionales para la mejora de la relación interpersonal en estudiantes. La investigación correspondió al enfoque cuantitativo en su nivel descriptivo propositivo. La muestra correspondió a 26 estudiantes. El diagnóstico reflejó que los estudiantes se encontraban en el nivel bajo en la variable de estudio tipificadas en agresiones verbales, físicas y psicológicas, ausencia de trabajo en equipo y escaso compañerismo. Razón por la cual se diseñó un programa para resarcir las dificultades encontradas.

El comportamiento social según Reyna y Brussino (2015) es una competencia que corresponde al desarrollo de conductas organizadas evidenciándose en los diferentes experiencias vividas que son percibidas como positivas por los demás del entorno. Este comportamiento es adaptativo en un niño de inicial se evidencia en las conversaciones, juego, cortesía, interacción, comunicación que se desarrolla en las aulas de clase (Von Suchodoletz, Uka & Larsen, 2015). La emocionalidad ocupa un lugar preferencial en los niños. Esta puede ser positiva (sonrisas, alegría, placer) y negativa (enojo, ira, agresión) (García – Sancho, Salguero & Fernández, 2017).

La regulación emocional se conceptúa como procesos extrínsecos e intrínsecos que facilitan el monitoreo, la evaluación de las emociones orientándolas hacia experiencias positivas con el fin de brindar habilidades de resarcir dificultades posteriores. Estas habilidades surgen de modo gradual en el tiempo (Sarmiento-Henrique, et al. 2017). A esto ayuda la maduración física, neurológica, cognitiva y fisiológica que va facilitando al niño vivir experiencias donde poco a poco va dominando y adaptándose a las circunstancias. De aquí surge la construcción de la autonomía donde la persona va dándose cuenta del contexto, las vivencias de los otros, de la posición de objetos, dominio experiencias negativas, entre otros (Chaplin & Aldoa, 2013).

Las interacciones, según Godoy, et al. (2016) se constituyen en un intercambio de roles o acciones entre dos personas, esto es sucede de modo recíproco. Estas interacciones son la esencia de la vida social donde la escuela cumple un rol fundamental en cultivarlas y desarrollarlas. Algunos expertos explican que la interacción es una conducta de una persona con otras donde la acción de uno se condiciona por la acción del otro u otros. Según Macías (2017), el concepto acción diferencia un función que es la de adaptación causando efectos en el entorno y sobre el otro u otros. Para Sezgin (2016) el ser humano tiende a satisfacer necesidades sociales al ejecutar relaciones con los otros que se determinan mediante las interacciones. Nada existe en las personas que no sea producto de las interacciones entre las mismas, grupos o clases sociales (Anderman, Klassen, 2016).

Manghi (2017) plantea que la interacción educativa refiere a una situación en la que los protagonistas son la niña y el niño junto con el docente o docentes con quienes interactúan en las experiencias de aprendizaje con el objeto de alcanzar aprendizajes de calidad. Por ello Molina (2017) explica que un estudiante no aprende sólo que las experiencias de aprendizaje estructuradas se da mediante la incidencia de los otros; así como los elementos contextuales, comunicativos que se suceden en las interacciones docente-estudiante-estudiante que son los elementos esenciales de los procesos de aprendizaje compartido. Para Carreño, et al (2020) las interacciones en clase del proceso formativo se convierte en un acto relacional y transformador. Los participantes construyen, negocian y conviven comunicándose a través de interacciones que les permiten el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas en contextos situados buscando su autonomía (Gershon & Pellitteri, 2018). Esto debe permitir que se desarrolle una reflexión crítica sobre la dinámica que se genera dentro de la clase fomentando el trabajo colectivo, el diálogo, la participación y las interacciones mutuas (Darling-Churchil & Lippman, 2016). De la misma manera Ovalle & Tobón (2017) explican que el modelo interactivo se centra en las necesidades por las interrelaciones que desarrollan entre estudiante-estudiante, docente-estudiante. Según Aritzeta (2016) la relación docente-estudiante se desarrollan en base a la coordinación y colaboración. Se evidencia en el desarrollo de ejercicios pregunta-respuesta. Se motiva la participación y se diseña estrategias para la promoción de aprendizajes autónomos. En las relaciones estudiante-estudiante se promueve el trabajo colaborativo, la cooperación y la ayuda desinteresada.

Respecto al objetivo 3, se reconoció la relación entre interacción efectiva y autorregulación emocional en niños de 5 años de la institución educativa de estudio teniendo un Rho de Spearman de 0,928 con una correlación alta y positiva y está muy cerca a 1; por lo tanto es significativa, puesto que el Sig. (Bilateral) es menor que 0,05; de tal manera se contrastan con los resultados que presenta a Ugaz y Vargas (2019) desarrollaron una investigación denominada “El juego libre en los sectores y las interacciones de calidad en el nivel inicial-II ciclo, Trujillo 2018” La

investigación tuvo como propósito la mejora de las interacciones de alta calidad en los niños. La investigación corresponde al enfoque cuantitativo en su nivel explicativo con diseño de un sólo grupo intacto antes y después. La muestra estuvo conformada por 23 estudiantes de 5 años. Para el recojo de información utilizó la lista de cotejo y escala de Likert. En los resultados se puede evidenciar que el estímulo alcanzó a desarrollar las relaciones interpersonales mejorando conductas y valores al determinar acuerdos para la convivencia escolar, actuar en grupos participando con empatía, comunicación, interacción, convivencia, apoyando a la solución de conflictos y activar la cooperación entre estudiantes. La evaluación de salida se pudo evidenciar que la mejora fue significativa en las interacciones pues alcanzó el 82,61% frente al 20,65% del pre test.

VI. CONCLUSIONES

1. Los niños de 5 años que participaron en la investigación se ubicaron la mayoría en la categoría medio con el 55% en su interacción efectiva en los estudiantes presentando una problemática al no permitir desarrollarse en sus emociones e interacción con los demás.
2. Los niños de 5 años que participaron en la investigación se ubicaron la mayoría en la categoría medio con el 55% en su autorregulación emocional presentando una problemática en los niños por no vivir experiencias y no adaptarse a las circunstancias del su alrededor.
3. La relación entre interacción efectiva y autorregulación emocional en niños de 5 años de la institución educativa de estudio el valor de significancia en ambas variables no son normales los datos por ser menor de 0,05; por lo que se debe utilizar el Rh de Spearman de 0,928 con una correlación alta y positiva.

VII. RECOMENDACIONES

1. A los padres y madres de familia encuestados de la institución Educativa Inicial, dar a conocer los resultados de la investigación, con la finalidad de trabajar en equipo y plantear posibles soluciones, de esta manera mejorar sus interacciones afectivas y regulación de emociones de nuestros estudiantes.
2. Al director para que autorice ampliar la investigación a una muestra de mayor tamaño, es decir trabajar con todos los padres de familia que integran la Institución Educativa de las diferentes edades, para analizar los resultados obtenidos con el total de la población.
3. Al Director y docentes del área de tutoría de la institución, para que a través de ella se gestione capacitaciones y escuelas de padres que tengan estrategias adecuadas, con la finalidad de mejorar las relaciones familiares y el desarrollo social y emocional de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alamos, P. Cifuentes, O. Milicic, N. Pzarro, M. Rosas, R. Ulloa, D. Vélizodg, S. (2017). Construcción de cuentos: ¿Qué pueden aportar al desarrollo socioemocional inclusivo? *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 1: 7-17, 2017. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=c4afae0f-3c34-41b4-a0cc-d72833847eda%40sessionmgr103>
- Aldana, J. & Cobba, M. (2018). Inteligencia emocional en estudiantes de instituciones educativas estatales de educación secundaria de la zona urbana de Oyotún. (Tesis de maestría, UCV). Repositorio institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/31876/aldana_cj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Al-Yaaribi, A., Kavussanu, M., y Ring, C. (2016). Consequences of prosocial and antisocial behavior for the recipient. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 102-112. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.06.012>
- Altfeld, S., Langenkamp, H., Beckmann, J., y Kellmann, M. (2017). Measuring the effectiveness of psychologically oriented basketball drills in team practice to improve self-regulation. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 12(6), 725-736. <https://doi.org/10.1177/1747954117738891>
- Anderman, L. H. y Klassen, R. M. (2016). Being a teacher. Efficacy, emotions and interpersonal relationships in the classroom. En Corno, Lyn y Anderman, Eric M. *Handbook of educational psychology*. Tercera edición. NY: Routledge.
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8. doi:10.1016/j.ejeps.2015.11.001
- Bridges, K. M. B. (2017). *The social and emotional development of the pre-school child*. New York: Routledge.

- Boekarts, M. & Perrun, R. (2016) Emotions and emotion regulation in academic settings. En Corno, Lyn y Anderman, Eric M. Handbook of educational psychology. Tercera edición. NY: Routledge.
- Carreño, I., Mancera, C., Durán, A. & García, C. (2020). Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. Educ. Pesqui. vol.46 São Paulo 2020 Epub Mar 27, 2020. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100518
- Chaplin, T. M. y Aldoa, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 4, 735–765, doi: 10.1037/a0030737.
- Copaja, Y. (2019). Programa de habilidades socioemocionales para mejorar las relaciones interpersonales en el sexto grado de primaria en la institución educativa don José De San Martín, 2017. (tesis de maestría, UNPRG) Repositorio institucional. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/6686/BC-TES-TMP-2449%20COPAJA%20TICONA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz-Flores, N.G. & Terán, G.A. (2018). Implementación de herramientas psicoterapéuticas para el fortalecimiento de autorregulación emocional en niños de 7 a 14 años hijos de usuarias del centro de equidad y justicia de Tumbaco en el periodo de abril a junio del 2018. edsbas.9103A1F9 <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=16&sid=c4afae0f-3c34-41b4-a0cc-d72833847eda%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsbas.9103A1F9&db=edsbas>
- Darling-Churchill, K. E. y Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. Journal of Applied Developmental Psychology, 45, 1–7.
- Dumont, M., Tarabulsy, GM. Sylvestre, A. (2019). Children's emotional self-regulation in the context of adversity and the association with academic functioning. Psiquiatría infantil Hum Dev 50, 856–867 (2019).

<https://doi.org/10.1007/s10578-019-00888-3>

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-019-00888-3#citeas>

Extremera - Pacheco, N., Mérida, S., & Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces De La Educación*, 74-97. Recuperado de: <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315. doi:10.1177/1754073916650494

Fernández-Martínez, A. M., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. doi:10.11600/1692715x.1412120415

Henriquez, A., Shaghaiegh, L., Mendoza, M. & Celide, O. (2019). Taller piccoli talenti para la mejora de la autorregulación emocional en niños de 3 años de la I. E. 211 – 2018. Universidad Nacional de Trujillo ; Repositorio institucional – UNITRU. TEDC-I/2019-005; edsbas.C2BDCB34 <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=24&sid=c4afae0f-3c34-41b4-a0cc-d72833847eda%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsbas.C2BDCB34&db=edsbas>

INEI. (2016). En los últimos 12 meses el 28%de las mujeres de 18 y mas años fueron victimas de violencia por parte del esposo o compañero. inei. Obtenido de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-los-ultimos-12-meses-el-282-de-lasmujeres-de-18-y-mas-anos-fueron-victimas-de-violencia-por-parte-del-esposo-ocompanero-9039/>

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(1), 43-51. doi:10.1111/sjop.12331

- Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: A Review of Programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1197563>
- Godoy, F., Varas, L., Martínez Videla, M., Treviño, E., y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 149-169. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718-5162201900010005500019&lng=en
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–22). New York: Guilford Press.
- Kim, K. H. (2017). A Convergence Study about Effects of Emotional Intelligence Program-Meta analysis. *Journal of Digital Convergence*, 15(12), 25-33. doi:10.14400/JDC.2017.15.12.25
- Liman, B. & Tepeli, K. (2019). A study on the effects of self-regulation skills education program on self-regulation skills of six-year-old children. *Educ. Res. Rev.* Vol. 14(18), pp. 647-654, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236181.pdf>
- Mancini, G., Andrei, F., Mazzoni, E., Biolcati, R., Baldaro, B., & Trombini, E. (2017). Brief report: Trait emotional intelligence, peer nominations, and scholastic achievement in adolescence. *Journal of adolescence*, 59, 129-133. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.05.020
- Marcelo, Y. (2018). La autorregulación emocional en niños del nivel primaria. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima: Repositorio Digital de Tesis PUCP.. edsbas.7A0ED11C. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=25&sid=c4afae0f-3c34-41b4-a0cc-d72833847eda%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2I0ZT1IZHMtbGI2ZQ%3d%3d#AN=edsbas.7A0ED11C&db=edsbas>

- Martínez, J. Á. C. (2016). Factores determinantes en la enseñanza-aprendizaje del deporte desde la perspectiva emocional. Ebalonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte, 12(2), 119-128.
- Martínez – Maldonado, P., Amengol, C. & Muñoz, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. Rev. estud. exp. educ. vol.18 no.36 Concepción abr. 2019.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622019000100055
- Macías, E. (2017). La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de la educación secundaria. Educ. Pesqui. vol. 46 São Paulo 2020.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718-5162201900010005500022&lng=en
- Manghi, D. (2017). La complejidad de la interacción en el aula. Reconociendo significados que transforman. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718-5162201900010005500023&lng=en
- Molina, S. (2017). Patrones de movilización cognitiva: Pautas para una interacción dialógica en el aula. REMIE - Multidisciplinar y journal of educational research, 7(2), 249-251. doi:10.17583/remie.2017.2758.
- Molina, P., Sala, M., Zappulla, C., Bonfigliuoli, C., Cavioni, V., Zanetti, M. y Cicchetti, D. (2014). The emotion regulation checklist - italian translation validation of parent and teacher versions. European Journal of Developmental Psychology, 11, 624–634.
<http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2014.898581>
- Ministerio de Educación (2016) Entorno educativo de calidad en educación inicial- Guía para docentes del ciclo II-dirección de educación básica regular- dirección de educación inicial.
- Ovalle, A., y Tobón, G. (2017). Calidad de la interacción docente- niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad. Revista

Latinoamericana de Estudios Educativos, 13(1), 201-222.
doi:10.17151/rlee.2017.13.1.10.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718-5162201900010005500026&lng=en

Pianta, R. C.; La Paro, K. M. y Hamre, B. K. (2012). CLASS Pre-K. System to evaluate the dynamics of the classrooms. Maryland: Teachstone.

Pino-Huaylla, S. M. & Quillahuman, N. (2018). Taller de “Biodanza” para mejorar la capacidad de autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 994 Antayaje Paruro Cusco – 2017. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=15&sid=c4afae0f-3c34-41b4-a0cc-d72833847eda%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2I0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsbas.20101F79&db=edsbas>

Reyna, C. & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. Acta Colombiana de Psicología, 18 (2), 51-64. DOI: 10.14718/ACP.2015.18.2.5

Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N. y Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Preliminary studies of crosscultural adaptation and validation for use in Brazil. Temas em Psicologia, 24, 63–82. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.1-06>

Rodríguez-Ortiz, A.M. & Zapata, E. (2019). Formación para la tolerancia. Autorregulación de las emociones. REVISTA EDUCACIÓN (2019-01-01). Journal volume & issue Vol. 43, no. 2 pp. 1 – 31 <http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?vid=2&sid=c4afae0f-3c34-41b4-a0cc-d72833847eda%40sessionmgr103&bquery=autorregulaci%c3%b3n+de+emociones+EN+NI%c3%91OS&bdata=Jmxhbm9ZXMmdHIwZT0wJnNIYXJjaE1vZGU9QW5kNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d>

Sanchez-Gomez, M. & Bresó, E. (2018). Inteligencia emocional para frenar el rechazo en las aulas. Àgora de salut, (5), 275-282. doi: 10.6035/agorasalut.2018.5.30

- Sanchez-Gomez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M., & Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (91), 74-89. <http://hdl.handle.net/10234/189065>
- Sansó, C., Navarro, J. L., y Huguet, A. (2016). Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718-5162201900010005500031&lng=en
- Sarmiento-Henrique, R., Lucas, B., Quintanilla, L. & Gimenez, M. (2017). Evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa* 23 (2017) 1–7
- Save the Children (2020). Familias en riesgo. Madrid: Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/familias_en_riesgo_feb2020.pdf
- Sezgin E (2016). Investigation of the effect of game-based education on children's behavioral self-regulation skills. (Unpublished Doctoral Thesis) Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey.
- Silverg, T., Tal-Jacobi, D., Levav, M., Brezner, A. y Razzovsky, Y. (2015). Parents and teachers reporting on a child's emotional and behavioural problems following severe traumatic brain injury (TBI): The moderating effect of time. *Brain Injury*, 29, 481–489. <http://dx.doi.org/10.3109/02699052.2014.984758>
- SiSeve (2017). casos reportados en el sisevea nivel nacional. recuperado de <file:///C:/Users/CABINA/Downloads/GraficoCasosReportados.pdf>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. doi:10.1111/cdev.12864

- Truglio TR, Stefano ZA, Sanders SJ (2014). *Sesame Street Puts Self-Regulation Skills at the of School Readiness: Zero to Three*. New York: Sesame Workshop.
- Ugaz, A. y Vargas, S. (2019). *El juego libre en los sectores y las interacciones de calidad en el nivel inicial-II ciclo*, Trujillo 2018. (Tesis de maestría, UCV).
- Villalta, M., Martinic, S., Assael, C., y Aldunate, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42(1), 87-104. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718-5162201900010005500036&lng=en
- Von Suchodoletz, A., Uka, F. y Larsen, R. A. (2015). Self-regulation across different contexts: Findings in young Albanian children. *Early Education & Development*, 26, 829–846. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1012189>
- Weis, M. & Trommsdorff, G. (2016). Self-regulation and children's school performance in cultural contexts: the role of maternal restrictive control. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00722/full>

ANEXOS

Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Interacción efectiva	Interacción y cooperación	Interactúan con sus compañeros	Guía de observación
		Muestran trabajo solidario	
	Manejo de conflictos	Participa brindando apoyo a posibles conflictos de aula	
		Muestra actitud mediadora acorde a los acuerdos de aula.	
	Comunicación	Se comunica a través de expresión verbal y no verbal	
		Participa brindando sus opiniones o comentarios	
Convivencia	Muestra actitudes positivas en su grupo		
	Establece trato amable y respeto.		
Autorregulación emocional	Habilidades intrapersonal	Comprensión de si mismo	Guía de observación
		Asertividad en la manifestación de emociones	
		Autoconcepto	
		Independencia para dominio de emociones	
	Habilidades interpersonales	Percibir empáticamente las emociones de los demás	
		Relaciones de asociación de mutuo agrado con vínculo emocional.	
		Responsabilidad social con acciones benéficas	
	Adaptabilidad	Solución de problemas para solución de experiencias adversas.	
		Capacidad de asociación de lo que se piensa y actúa	
		Flexibilidad en el manejo de emociones	
	Manejo de estrés	Tolerancia al estrés en sucesos desagradables	
		Control de impulsos para el dominio de estímulo	
Estado de ánimo en general	Felicidad y estado de contento de autorregular las emociones.		
	Optimismo para percibir las buenas acciones de la vida.		

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Medir las interacciones efectivas de los niños y niñas

Instrucciones: A partir de las proposiciones que se muestran en las dimensiones marca en los números de acuerdo a tu parecer.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3

Dimensiones	Nº	Ítems	ESCALA			
			0	1	2	3
Interacción y cooperación	1	- Se muestra dialogo e interacción de los niños en los tiempos de juego.				
	2	- Se muestran actitudes y habilidades positivas en las experiencias retadoras.				
	3	- Se evita la competencia y comparación en las interacciones de los niños.				
	4	- Se muestra acciones de tipo cooperativas en los diferentes momentos de la actividad.				
	5	- Se muestra un trabajo solidario y colaborativo en el manejo de materiales.				
Manejo de conflictos	6	- Muestra atención a experiencias conflictivas con el fin de brindar apoyo y solución.				
	7	- Domina acciones cumpliendo los tiempos para el logro de tareas.				
	8	- Dialoga sobre una posible solución de un conflicto o problema que se presenta.				
	9	- Participa en los consensos para adquirir experiencias que lo aplica en su grupo de juego.				
	10	- Expresa su molestia y reconoce sus emociones para orientarlos de forma positiva.				
	11	- Muestra una actuación de mediador para la solución de conflictos mediante el dialogo.				
Comunicación	12	- Cumple con los acuerdos de convivencia en los momentos de conflicto.				
	13	- Muestra un trato de respeto con sus compañeros.				
	14	- Fija la mirada con tranquilidad cuando dialoga con las otras personas.				
	15	- Valora y presta atención a la opinión e impresión de sus compañeros.				
	16	- Muestra interés por el bienestar de sus compañeros dialogando sobre cómo se sienten.				

	17	- Dialoga para establecer comunicación adecuada con sus compañeros.				
	18	- Participa preguntando para incrementar su aprendizaje.				
	19	- Participa en los comentarios y preguntas para establecer una comunicación fluida.				
	20	- Participa expresando sus emociones para alcanzar una alta interactividad con los demás.				
Convivencia	21	- Participa activamente en las actividades que se desarrollan en el aula.				
	22	- Respeta los acuerdos para una convivencia sana establecidos en el aula.				
	23	- Muestra atención y una actitud positiva para el trabajo individual y con sus compañeros de aula.				
	24	- Mantiene un trato amable mostrando paciencia por el cumplimiento de los acuerdos.				
	25	- Muestra actitud de respeto y comprensión a sus compañeros con conductas inadecuadas.				
	26	- Exhibe autocontrol regulando sus conductas negativas frente a sus compañeros.				
SUB TOTAL						
PUNTAJE TOTAL						

FICHA TÉCNICA

ESCALA DE VALORES DE LAS DIMENSIONES	
ÍNDICES	VALORES
BAJO	0-20
MEDIO	21-40
ALTO	60-78

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Medir la autorregulación de emociones en los niños y niñas

Instrucciones: A partir de las proposiciones que se muestran en las dimensiones marca en los números de acuerdo a tu parecer.

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3

Dimensiones	Nº	Ítems	ESCALA			
			0	1	2	3
Intrapersonal	1	- Puedo identificar mis emociones de tristeza, alegría.				
	2	- En la mayoría de situaciones me siento seguro de participar con mis compañeros.				
	3	- Puedo expresarme con facilidad frente a los demás				
	4	- Me mantengo firme de acuerdo a lo que decido.				
	5	- Reconozco lo que puede hacer y no hacer sintiéndome bien.				
	6	- Ejecuto mis habilidades en situaciones de mi interés.				
Interpersonal	7	- Comprendo a mis amiguitos cuando se ponen triste.				
	8	- Me relaciono de manera cercana con mis amigos.				
	9	- Expreso mis ideas sin herir a mis compañeros de clase				
	10	- Me es fácil hacer amistad con otros niños.				
	11	- Colaboro con los niños que forman mi grupo.				
	12	- Me relación con mis amigos y mantengo su amistad.				
Adaptabilidad	13	- Me adapto fácilmente a los juegos de los niños.				
	14	- Apoyo a la solución de dificultades de mis amiguitos.				
	15	- Apoyo a la solución de problemas de mis compañeros.				
	16	- Me es fácil resolver un problema.				
	17	- En una situación difícil apoyo con información para que se resuelva.				
	18	- Me adapto con facilidad a nuevas formas de trabajo en el aula.				
Manejo de estrés	19	- Puede enfrentar las dificultades que más me desagradan.				
	20	- Mantengo la calma ante los problemas y dificultades.				

	21	- Me calmo y pienso qué hacer ante una situación conflictiva.				
	22	- Me siento calmado ante una dificultad que se presenta.				
	23	- Muestro habilidades para ser tolerante ante una crítica.				
	24	- Domino mis nervios ante una situación difícil.				
Estado de ánimo general	25	- Siempre estoy pensando hacer mis tareas bien hechas.				
	26	- Soy positivo ante los problemas surgidos.				
	27	- Puedo aprovechar bien las cosas que me gustan.				
	28	- Me siento feliz tal como soy.				
	29	- Cuando empiezo a hacer mis tareas siento que lo voy a hacer bien.				
	30	- Consigo lo que me propongo a pesar de las situaciones difíciles.				
SUB TOTAL						
PUNTAJE TOTAL						

FICHA TÉCNICA

ESCALA DE VALORES DE LAS DIMENSIONES	
ÍNDICES	VALORES
BAJO	0-15
MEDIO	16-22
ALTO	23-30

CONFIABILIDAD

Variable 1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	
1	N	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	SUMA	
2	1	3	2	3	3	3	2	2	1	3	0	0	1	2	0	0	3	0	1	0	0	3	1	2	1	0	0	38	
3	2	3	2	3	3	1	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	0	0	3	1	2	2	1	2	3	3	2	55	
4	3	2	1	1	0	0	1	0	1	1	2	1	2	3	0	1	0	0	3	0	1	0	0	1	1	1	3	28	
5	4	2	1	3	1	0	2	3	2	3	1	2	1	0	2	0	0	0	1	0	1	1	0	3	2	2	1	38	
6	5	3	2	2	3	0	1	1	1	0	3	2	3	3	3	2	0	0	3	0	3	2	0	0	3	2	1	45	
7	6	3	0	0	0	1	1	0	3	2	1	2	1	3	0	2	3	0	1	0	3	2	0	1	3	3	0	38	
8	7	2	2	3	2	2	2	0	2	2	3	0	2	0	3	0	1	2	0	0	2	3	1	0	1	2	1	38	
9	8	0	2	1	1	0	0	0	0	2	1	3	2	2	3	3	3	0	1	3	2	2	1	3	2	3	3	45	
10	9	0	0	1	1	1	1	0	3	3	0	1	1	0	0	3	2	0	0	0	1	1	1	2	1	1	2	28	
11	10	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	3	3	2	3	1	2	1	2	1	3	2	2	2	2	2	45	
12	11	3	1	1	1	2	1	0	3	1	2	2	3	3	1	1	3	3	3	0	1	2	2	0	1	2	0	45	
13	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	55	
14	13	0	0	1	0	2	1	1	2	2	0	1	0	0	0	3	3	3	1	0	0	0	0	0	2	1	3	28	
15	14	0	3	0	0	1	2	1	3	3	0	0	1	3	1	2	3	2	2	1	2	0	3	1	2	1	1	38	
16	15	2	2	1	2	2	0	1	1	0	0	2	0	2	1	1	1	0	0	1	2	1	0	2	0	2	0	28	
17	16	2	3	2	3	2	1	2	2	2	2	3	2	1	3	2	2	2	1	3	3	3	2	1	3	3	0	55	
18	17	3	1	0	2	1	0	1	0	2	1	2	2	0	3	1	2	0	3	2	1	0	2	1	3	3	3	38	
19	18	2	3	2	2	0	1	2	2	2	2	3	2	3	2	0	3	2	2	3	3	1	1	3	1	0	1	45	
20	19	1	2	0	1	3	0	1	3	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	2	1	0	2	1	28	
21	20	2	1	1	0	1	3	1	0	1	0	2	1	0	1	1	3	0	3	0	1	0	2	1	0	0	1	28	
22	ESTADISTICOS																												
23	VARIANZA	1.1	0.9	1.0	1.3	1.0	0.9	0.9	1.1	0.9	1.0	1.0	0.8	1.5	1.4	1.3	1.4	1.2	1.1	1.2	0.8	1.1	0.8	0.9	1.0	1.0	1.1	102.7	
24																													
25	k	Itmes					Alfa de Cro	0.75		FORMULA																			
26	Σvi	varianza de cada items					K	26																					
27	VT	varianza total de cada items					Σvi	28.2																					
28							VT	102.7																					
29																													
30																													
31																													
32																													

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

Variable 2

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	C		
1	N	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	suma			
2	1	3	2	3	3	3	2	2	1	3	0	0	1	2	0	0	3	0	1	0	0	3	1	2	1	0	3	2	3	3	1	48			
3	2	3	2	3	3	1	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	0	0	3	1	2	2	1	2	3	3	3	2	3	3	1	67			
4	3	2	1	1	0	0	1	0	1	1	2	1	2	3	0	1	0	0	3	0	1	0	0	1	1	1	2	1	1	0	1	28			
5	4	2	1	3	1	0	2	3	2	3	1	2	1	0	2	0	0	0	1	0	1	1	0	3	2	2	2	1	3	1	1	41			
6	5	3	2	2	3	0	1	1	1	0	3	2	3	3	3	2	0	0	3	0	3	2	0	0	3	2	3	2	2	3	1	53			
7	6	3	0	0	0	1	1	0	3	2	1	2	1	3	0	2	3	0	1	0	3	2	0	1	3	3	3	0	0	0	1	39			
8	7	2	2	3	2	2	2	0	2	2	3	0	2	0	3	0	1	2	0	0	2	3	1	0	1	2	2	2	3	2	1	47			
9	8	0	2	1	1	0	0	0	0	2	1	3	2	2	3	3	3	0	1	3	2	2	1	3	2	3	0	2	1	1	3	47			
10	9	0	0	1	1	1	1	0	3	3	0	1	1	0	0	3	2	0	0	0	1	1	1	2	1	1	0	0	1	1	1	27			
11	10	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	3	3	2	3	1	2	1	2	1	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	55			
12	11	3	1	1	1	2	1	0	3	1	2	2	3	3	1	1	3	3	0	1	2	2	0	1	2	3	1	1	1	1	1	49			
13	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	0	2	0	2	1	0	54		
14	13	0	0	1	0	2	1	1	2	2	0	1	0	0	0	3	3	3	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	1	25			
15	14	0	3	0	0	1	2	1	3	3	0	0	1	3	1	2	3	2	2	1	2	0	3	1	2	1	0	3	0	0	3	43			
16	15	2	2	1	2	2	0	1	1	0	0	2	0	2	1	1	1	0	0	1	2	1	0	2	0	2	2	2	1	2	1	34			
17	16	2	3	2	3	2	1	2	2	2	2	3	2	1	3	2	2	2	1	3	3	3	2	1	3	3	2	3	2	3	1	66			
18	17	3	1	0	2	1	0	1	0	2	1	2	2	0	3	1	2	0	3	2	1	0	2	1	3	3	3	1	0	2	4	46			
19	18	2	3	2	2	0	1	2	2	2	2	3	2	3	2	0	3	2	2	3	3	1	1	3	1	0	2	3	2	2	2	58			
20	19	1	2	0	1	3	0	1	3	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	2	1	2	0	1	30			
21	20	2	1	1	0	1	3	1	0	1	0	2	1	0	1	1	3	0	3	0	1	0	2	1	0	0	2	1	1	0	1	30			
22	ESTADISTICOS																																		
23	VARIANZA	1.1	0.9	1.0	1.3	1.0	0.9	0.9	1.1	0.9	1.0	1.0	0.8	1.5	1.4	1.3	1.4	1.2	1.1	1.2	0.8	1.1	0.8	0.9	1.0	1.1	1.1	1.0	1.0	1.1	0.8	150.2			
24																																			
25																																			
26																																			
27																																			
28																																			
29																																			
30																																			
31																																			
32																																			
33																																			

k	Itmes	Alfa de Ct	0.81
Σvi	varianza de cada items	K	30
VT	varianza total de cada items	Σvi	32.3
		VT	150.2

FORMULA

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum vi}{vt} \right]$$