

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS

**PERCEPCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN
EMOCIONAL DE LOS INFANTES DE 5 AÑOS DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL
DISTRITO DE EL TAMBO**

Presentada por:

Antonia Robles Osorio

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: EDUCACIÓN INFANTIL

HUANCAYO-PERÚ

2021



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la Plataforma Microsoft Teams "Canal de Sustentación Virtual de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación" de la Universidad Nacional del Centro del Perú, siendo las 09:00 horas del día viernes 13 agosto del año 2021, se reunieron los miembros del jurado examinador conformado por el Presidente Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, el Secretario Dr. Jorge Luis Yangali Vargas Coordinador Académico y los vocales titulares: Dra. Rosario Del Pilar Huyhua Quispe, Dr. Esteban Medrano Reynoso y el Ms. C. Bladimiro Antonio Soto Medrano; para evaluar la sustentación de la Tesis Titulada: "PERCEPCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS INFANTES DE 5 AÑOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE EL TAMBO", presentada por Doña ANTONIA ROBLES OSORIO, con la finalidad de optar el grado académico de MAESTRA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN: EDUCACIÓN INFANTIL, siendo asesor la Dra. Isabel Margarita Aliaga Contreras, bajo el amparo de la Resolución N° 457-2021-UPG-FE/UNCP de fecha 11 de agosto del año 2021. Concluida la exposición de la sustentante, las observaciones, sugerencias y preguntas de los señores miembros del jurado, después de un tiempo deliberativo se llegó al siguiente dictamen:

APROBADO

CALIFICATIVO: REGULAR

Firman el acta el presidente, el secretario y los miembros titulares del jurado calificador.

Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda
PRESIDENTE

Dr. Jorge Luis Yangali Vargas
SECRETARIO

Dra. Rosario Del Pilar Huyhua Quispe
VOCAL

Dr. Esteban Medrano Reynoso
VOCAL

Ms. C. Bladimiro Antonio Soto Medrano
VOCAL

ASESORA

Dra. Isabel Margarita Aliaga Contreras

DEDICATORIA

En memoria a mis queridos padres Florencio y Eleuteria quienes son mis angeles y cuidan de mi persona.

A mis hermanas Hilda, Vilma y Fany, por su apoyo en todo momento.

A mi hija Danitza por ser la inspiración de mi vida.

A Américo por su amor, aliento y apoyo incondicional

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar al Creador por bendecir mi existencia, guiándome en el transcurso de mi vida, siendo la fuerza que impulsa a seguir adelante para lograr el crecimiento personal.

A la Universidad Nacional del Centro del Perú, a la Facultad de Educación y a su Unidad de Posgrado por albergarme y coadyuvar mi realización profesional.

A los maestros de la Facultad de Educación, con relevancia a los docentes de la Unidad de Posgrado, por haber compartido sus conocimientos y orientación pertinente en la elaboración del presente trabajo.

A la Dra. Isabel Margarita Aliaga Contreras asesora de la tesis, por sus conocimientos y orientaciones oportunas que fueron fundamentales para su concreción de la presente investigación.

Finalmente quiero agradecer, a los directores, docentes y padres de la familia de las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial del Distrito de El Tambo- Huancayo por su apoyo en la realización de la presente investigación, si ellos esto sería solo una idea.

La autora.

ÍNDICE GENERAL

Acta de sustentación.....	ii
Hoja de asesora	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos.....	v
Índice general.....	vi
Índice de tablas	viii
Índice de figuras	ix
Resumen	x
Abstrac	xi
Introducción.....	12

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes o marco referencial	16
1.1.1. Antecedentes internacionales.....	16
1.1.2. Antecedentes nacionales y locales.....	21
1.2. Bases teóricas	25
1.2.1. La percepción.....	25
1.2.2. Teoría Gestalt	25
1.2.3. Significado de la percepción.....	26
1.2.4. Principios de organización.....	27
1.2.5. Definición de emoción	28
1.2.6. Naturaleza de la emoción.....	29
1.2.7. Desarrollo emocional del infante	29
1.2.8. Las emociones más frecuentes en el niño.....	33
1.2.9. La autorregulación emocional.....	39
1.3. Definición de términos básicos	47
1.4. Sistema de hipótesis.....	47
1.4.1. General	47
1.4.2. Específicos.....	48
1.5. Variable	48

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1. Tipo y nivel	50
2.2. Método	50
2.3. Diseño	51
2.4. Población, muestra y técnica de muestreo.....	51

2.4.1. Población	51
2.4.2. Muestra	53
2.4.3. Técnica de muestreo	54
2.5. Técnicas e instrumentos de acopio de datos	54
2.5.1. Técnicas	54
2.5.2. Instrumento	54
2.5.3. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	57

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Resultados sobre la variable autorregulación emocional de los infantes de 5 años de las Instituciones públicas de El Tambo	58
3.2. Discusión de resultados.....	73
Conclusiones.....	76
Recomendaciones.....	78
Referencias	79
Anexos	81

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Emociones y función biológica</i>	29
Tabla 2: <i>Operacionalización de la variable</i>	48
Tabla 3 <i>Población</i>	51
Tabla 4 <i>Muestra</i>	53
Tabla 5 <i>Cuestionario de autorregulación emocional</i>	55
Tabla 6 <i>Resumen de procesamiento de casos</i>	56
Tabla 7 <i>Estadísticos de fiabilidad</i>	56
Tabla 8 <i>Escalas de valoración de los coeficientes de confiabilidad</i>	57
Tabla 9 <i>Frecuencias de la autorregulación emocional de infantes</i>	58
Tabla 10 <i>Frecuencia observada y frecuencia esperada en los niveles de la autorregulación emocional</i>	61
Tabla 11 <i>Frecuencia de la autorregulación emocional de infantes</i>	62
Tabla 12 <i>Frecuencia observada y frecuencia esperada en los niveles de la tolerancia a la frustración</i>	65
Tabla 13 <i>Frecuencia de la dimensión control de impulsos de infantes</i>	66
Tabla 14 <i>Frecuencia observada y frecuencia esperada en los niveles del control de impulsos</i>	68
Tabla 15 <i>Frecuencia de la dimensión flexibilidad del yo de infantes</i>	69
Tabla 16 <i>Frecuencia observada y frecuencia esperada en los niveles del control de impulsos</i>	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Autorregulación emocional</i>	59
Figura 2 <i>Autorregulación emocional de infantes emocional</i>	62
Figura 3 <i>Dimensión control de impulsos de los infantes de 5 años con percepción de los docentes y padres de familia</i>	66
Figura 4 <i>Dimensión flexibilidad del yo de los infantes de 5 años con percepción de los docentes y padres de familia</i>	70

PERCEPCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 5 AÑOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE EL TAMBO-HUANCAYO.

RESUMEN

El trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar la diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la autorregulación emocional en infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo-Huancayo. De tipología básica, nivel descriptivo y diseño descriptivo comparativo; la población estuvo constituido por 56 docentes del Nivel Inicial y 985 padres de familia de las 43 Instituciones Educativas y como muestra se contaron con 16 docentes y 317 padres de familia cuyos infantes tienen 5 años y asisten a 15 Instituciones Educativas. Como técnica de acopio de datos se recurrió a la observación indirecta siendo el instrumento la Lista de Cotejo de la Autorregulación Emocional en Infantes de 5 años, elaborada por la investigadora la misma que cuenta con validez y confiabilidad; en el procesamiento de datos se recurrió a la estadística descriptiva, en la comprobación de hipótesis, se utilizó la prueba de la Chi Cuadrada; teniendo como resultado que la $X^2= 5.28$, con lo cual se concluye que no existe diferencias significativas de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la percepción de la autorregulación emocional en infantes de 5 años de instituciones públicas del distrito de El Tambo-Huancayo.

Palabras claves: Percepción, autorregulación emocional, emoción, infantes.

PERCEPTION OF EMOTIONAL SELF-REGULATION IN 5-YEAR INFANTS OF PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE EL TAMBO DISTRICT-HUANCAYO.

ABSTRAC

The research work aimed to determine the difference, between teachers and parents, on the perception of emotional self-regulation in 5-year-old infants from public educational institutions of the El Tambo-Huancayo district. Of basic typology, descriptive level and comparative descriptive design; The population consisted of 56 teachers of the Initial Level and 985 parents of the 43 Educational Institutions and as a sample there were 16 teachers and 317 parents whose infants are 5 years old and attend 15 Educational Institutions. As a data collection technique, indirect observation was used, the instrument being the Checklist of Emotional Self-regulation in 5-year-olds, prepared by the researcher, which has validity and reliability; In data processing, descriptive statistics were used; in hypothesis testing, the Chi Square test was used; having as a result that $\chi^2 = 5.28$, with which it is concluded that there are no significant differences in frequencies between teachers and parents with respect to the perception of emotional self-regulation in 5-year-old infants from public institutions of the district of The Tambo-Huancayo.

Keywords: Perception, emotional self-regulation, emotion, infants.

INTRODUCCIÓN

Se pone a deliberación la presente tesis con el cual se pretende alcanzar el grado de Maestra en Educación con mención en Educación Infantil, titulada: Percepción de la autorregulación emocional de los Infantes de 5 años de Instituciones Educativas Públicas del Distrito de El Tambo.

El tema regulación emocional viene cobrando importancia actualmente y sobre todo en los infantes niños y niñas del Nivel de Educación Inicial; en la propuesta curricular del nuestro país, esta categoría se presenta como una capacidad a desarrollar en niños de 5 años (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016).

El interés sobre la investigación surge debido al reconocimiento de la importancia de la autorregulación emocional como parte de la necesidad para el desarrollo natural del ser humano, cuyo componente esencial son las emociones; todas las emociones son necesarias en el ser humano, a la vez que es necesario habilitar cada emoción, ya en las diversas circunstancias en las que se desarrolla el ser humano fluctúa por situaciones o vivencias fáciles como difíciles; es así que no hay emoción mejor o peor, pues cada emoción manifiesta una vivencia emocional diferente.

Generalmente el punto de conversación entre maestros y padres de familia se centra en el rendimiento académico, notas, promedios, organizaciones o eventos sociales y problemas de conducta. Así Arroyo en el año 2019, señala que son escasas las situaciones de diálogo sobre: la vida en familia, la comunicación familiar, afectividad y acompañamiento efectivo de la escuela hacia la familia.

La similitud o diferencia en cuanto a la percepción del comportamiento de un niño puede ocasionar dificultades en la comunicación entre padres de familia y docentes, pues existen dos puntos de vista en función a un mismo hecho, en este caso a la autorregulación emocional del niño; y de esto depende los objetivos en común que se tracen.

Existe variedad de solicitudes por parte de los padres de familia hacia la escuela con respecto a la atención hacia sus hijos, por un lado algunos solicitan que sus hijos sean el centro de atención, mientras otros prefieren que se les deje

ser más independientes (Arroyo , 2019).

Con respecto a la regulación emocional sucede lo mismo algunos padres señalan que sus hijos regulan adecuadamente sus emociones y no hay problema y en la otra esquina solicitan más paciencia a las docentes manifestando que sus hijos aún no tienen manejo en lo absoluto de sus emociones, la profesora puede coincidir o no con esta percepción.

Por lo tanto la autorregulación se refiere en ordenar de manera beneficiosa para actuar en diferentes circunstancias, ni mucho ni poco porque todo extremo hace daño a uno mismo y a los demás, si presionamos fuertemente podemos quebrar si por lo contrario si lo hacemos débilmente no se causará ningún efecto, lo mismo ocurre con las emociones, el cual sin embargo, a pesar de ser un hecho relevante en la práctica educativa y estar considerado como un factor importante de la convivencia armónica, muchas veces se desarrolla de maneras diferenciadas en el hogar y las Instituciones Educativas, entes que entran en contradicciones confundiendo al infante en su actuar

Durante la experiencia profesional que vengo desarrollando como docente y directora se ha podido evidenciar algunas dificultades en cuanto a la autorregulación emocional de los niños, como descontrol de la ira frente a situaciones donde no obtienen lo que deseaban o escenarios de frustración, por el otro lado estallan en alegría desbordante incluso llegando a miccionar, eventos de miedo o timidez que los paraliza en sus actividades, ensimismándose.

También es cierto que existen niños que demuestra madurez adecuada a su edad, pero es una minoría. Las dificultades indicadas se deben generalmente a que los padres no establecen una adecuada relación afectiva con sus hijos, esto debido a que en la mayoría de los casos ambos progenitores trabajan, no teniendo el tiempo suficiente para la atención de sus hijos.

La situación de falta de tiempo por parte de los padres de familia también afecta la relación con la institución educativa, delegándole toda la función educativa y más a la docente de aula, quienes muchas veces reciben información inadecuada sobre la regulación emocional de los niños, dificultando aún más la atención a los menores. De seguir el escenario explicado, se presentarán muchas dificultades en el adecuado trato y direccionamiento de las emociones en los infantes específicamente su autorregulación.

Frente a la situación descrita es importante tener una descripción real de la autorregulación emocional de los niños, de como estas son percibidas por padres de familia y docentes, ya que de esta línea de base depende el trato que se le está dando a los infantes.

De lo descrito surge el problema general ¿Existe diferencia entre docentes y padres de familia sobre la percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo?, el mismo que conllevó a plantear el objetivo general: Determinar la diferencia entre docentes y padres de familia sobre la percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo; teniendo como hipótesis: Si, existe diferencia entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo.

El presente trabajo se trabajó bajo la estructura de tres capítulos:

En el capítulo I, se presenta el marco teórico; detallando las investigaciones antecesoras del estudio, las bases teóricas y conceptuales que enmarca el desarrollo de la teoría de la variable en estudio, definición de términos básicos de las palabras que sostienen la investigación, la hipótesis de investigación y la operacionalización de las variables.

En el capítulo II, diseño metodológico; se abordaron los siguientes contenidos: enfoque, tipo, nivel, diseño y método de investigación, así como la población y la muestra, técnica de muestreo empleada, técnicas e instrumentos acopio de datos y de procesamiento de datos.

En el capítulo III, Presentación y Análisis de Resultados, en los resultados obtenidos de la Investigación, se encuentran los temas de: análisis descriptivo de la autorregulación emocional de los niños y niñas de 5 años tanto en el aspecto general como en sus dimensiones; y comparación sobre la percepción de los padres de familia y docentes sobre la autorregulación emocional de los niños de 5 años de instituciones públicas del distrito de El Tambo. Se presentan los resultados; se resaltó los hallazgos de la investigación, como también de las

comparaciones con otros estudios en discusión de resultados.

Por último, se tienen las conclusiones a las que se llegaron, las recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

Espero que la consulta de este trabajo genere reflexión en los docentes y asiduos investigadores, en relación a la importancia de la percepción de la autorregulación emocional en niños de 5 años, por parte de los padres de familia y docentes.

La autora

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes o marco referencial

1.1.1. Antecedentes internacionales

Casanova (2016) en su trabajo de investigación titulado *La Autorregulación Emocional en La Educación Infantil*, llegó a las siguientes conclusiones: Existe relación entre las características personales de los niños del primer curso del segundo ciclo de educación infantil y su capacidad de autorregulación emocional. Evidenciándose correlación más significativa en la dimensión autocontrol en los siguientes aspectos: edad, resultados académicos, y como determinante los modelos parentales. Otras de sus conclusiones es que los niños imitan modelos de conducta de sus iguales a través de la observación. En el desarrollo de las competencias emocionales y las peculiaridades de las personas no actúan de manera individual, sino retroalimentándose entre sí, es por ello que se debe promover una educación emocional y cooperativa en las aulas y se obtendrá resultados en las propuestas educativas del aula, que serán un indicador objetivo del autocontrol del niño, lo cual aumentará visiblemente. De lo cual se puede observar cual es la dinámica que se da en una Institución Educativa en cuanto a la autorregulación emocional la misma que es retroalimentada por los pares.

García (2014), en el trabajo de investigación titulado: *La regulación emocional infantil y su relación con el funcionamiento social y con la función ejecutiva. Un estudio con niños con diferentes características en su desarrollo*, el cual se enfocó en el estudio de dos factores del exterior que conciernen a los dos ambientes más determinantes en el desarrollo emocional del niño, la familia y la escuela; y la regulación emocional con un factor interno, llegando a las

siguientes conclusiones: La primera conclusión es que el contexto socioeconómico en el que se desarrolla el infante es un componente que avizora la regulación emocional. Teniendo como resultado de esta investigación, que los niños de contextos socioeconómicos bajos poseen un deficiente desenvolvimiento en las actividades emocionales evaluadas, que los del contexto medio o alto. Este resultado van en concordancia con otros estudios en las que se hallaron, que los niños en mención poseen más obstáculos en el control de sus impulsos, atrasar la gratificación o regular sus emociones. Este trabajo de investigación permitió delimitar nuestra población y muestra bajo una misma característica ya que el contexto es claramente influyente en la afectividad de los infantes.

Perry et al. (2018) en el trabajo de investigación titulado: *La autorregulación de la niñez como un mecanismo a través del cual la paternidad temprana sobre el control se asocia con el ajuste en la preadolescencia*. Llegan a las siguientes conclusiones, las habilidades de IC (control inhibitorio) y ER (regulación de la emoción) en la primera infancia pueden estar asociadas con cambios en los comportamientos y habilidades asociadas con el bienestar desde la infancia hasta la adolescencia. Por lo tanto, apuntar a la primera infancia como un momento para facilitar el desarrollo de estas habilidades reguladoras es importante. Además, el control de la crianza de los hijos en la primera infancia puede ser un factor predictivo de las habilidades reguladoras de la infancia. Los efectos indirectos significativos encontrados en el estudio actual sugieren que las habilidades de autorregulación de los niños pueden ser uno de los mecanismos que vincula el control temprano de la crianza de los hijos y el preadolescente. Si bien muchos padres sobreprotectores pueden estar tratando de proteger a su hijo y protegerlo de cualquier daño, estos padres pueden ser receptivos a la capacitación de los padres para brindarles la oportunidad de desarrollar habilidades de autorregulación adecuadas y un mejor ajuste general por preadolescencia.

Ramírez (2018) en el trabajo titulado "*Percepción de la Conducta de los Niños y Niñas por los padres y los profesores*", teniendo las siguientes conclusiones: Primero la predominante similitud en la percepción de los

problemas de conducta por parte de profesores y padres. Esta información declara que las conductas de niños son muy análogos en ambos medios: familia y escuela, así que, los problemas de conducta no son orientados hacia uno u otro medio. Segundo: Es comprensible que los maestros observen más problemas de atención que los padres ya que la atención es esencial en la escuela, se trata de un pre-requisito necesario en la currícula escolar. Tercero: del mismo modo resulta adecuado pensar que los padres estén más pendientes a los problemas de depresión o ansiedad de los hijos y por ello descubrirían más problemas de aspecto emocional que los profesores que estarían, más enfocados en el aprendizaje y al currículum y, por ende, a los problemas de atención.

García (2016) presentó la investigación *Mindfulness para la autorregulación emocional en las aulas del primer ciclo de educación infantil*, el trabajo de intervención trata sobre el Mindfulness relacionado con la Autorregulación Emocional. El Mindfulness es una técnica de meditación centrada en el “aquí” y “ahora”. En esta investigación se abordó sobre la técnica, abarcando qué es el Mindfulness y los beneficios que contribuyen en la educación. Consecutivamente se relaciona cada beneficio de la técnica con la autorregulación emocional: coadyuvar a la autorregulación de las emociones. A este respecto, el primordial objetivo de la mediación es indagar si es seguro o no ejecutar el Mindfulness en las clases de 2 a 3 años, ya que los estudios realizados hasta la fecha escasamente tratan el Mindfulness en edades tan tempranas. Para lograr este objetivo se diseñó una serie de sesiones, con actividades Mindfulness adecuadas a la edad. Sin embargo, estas sesiones pueden ser utilizadas por otra persona, en diversas circunstancias, se pudo ejecutar en un aula de Educación Infantil. Después de la práctica se concluye que sí es posible enseñar Mindfulness a los niños más pequeños. Esta técnica contribuye a diversos beneficios para las actividades diarias en la escuela. Si se ejecuta a diario, se conseguirán grandiosos resultados optimizando el clima del aula.

Schutz & Davis (2015) en la investigación realizada *Emociones y autorregulación durante la toma de prueba*, llegaron a las siguientes conclusiones: la autorregulación implica, como mínimo, una meta o un estándar

que intentamos alcanzar o mantener. Además, durante el proceso de acercarnos a la meta o intentando mantener el estándar, hacemos juicios sobre si nos estamos acercando o no a ese objetivo o si mantenemos el estándar. Durante este proceso de verificar nuestro progreso, a veces encontramos que lo que estamos haciendo está en línea con nuestra percepción de donde queremos estar, en esas situaciones, las emociones congruentes con el objetivo, tales como la felicidad, la alegría y el orgullo, es probable que surjan. Estas emociones pueden ayudar a fortalecer nuestro sentimiento de autoconfianza, nuestra confianza en las estrategias que utilizamos y nuestro compromiso con la Objetivo o estándar. Por otro lado, si los juicios sobre nuestro progreso no coinciden con nuestra percepción de dónde queremos estar, es más probable que las emociones incongruentes con los objetivos, como la ansiedad, la ira o la culpa surjan. Estas emociones incongruentes con el objetivo también tienen el potencial de influir en los componentes de la autorregulación, como Autoeficacia, selección de estrategias y compromiso con los objetivos. Es decir, si no tenemos confianza en primer lugar, el fracaso puede ser motivo de abandono de la meta, además, las emociones mismas pueden actuar como señales para el pensamiento reflexivo sobre la transacción persona-entorno. En otras palabras, las emociones nos proporcionan información y Otros involucrados en la transacción en cuanto a qué tan bien percibimos nosotros mismos para estar haciendo en relación a donde queremos estar. Por Aquellos en sintonía con sus sentimientos, reconociendo sentimientos de ansiedad o enojo pueden llevar a ajustes más rápidos en las estrategias. La influencia de estos factores dependerá de la importancia percibida actual del objetivo, los niveles actuales de autoeficacia.

Supplee et al. en el 2011 presentaron la investigación *Desarrollo de estrategias de autorregulación emocional de niños en edad preescolar en una muestra en riesgo de problemas de conducta*, en este estudio, los autores examinaron los cambios en la autorregulación emocional de los niños desde niños pequeños hasta preescolar. Se examinaron evaluaciones observacionales repetidas que utilizan el retraso de las tareas de gratificación en las edades de 2, 3 y 4 años con análisis tanto orientados a las variables como a las personas en una muestra de niños de bajos ingresos (n = 117) en riesgo de problemas de

comportamiento temprano. Los resultados fueron consistentes con la teoría sobre el desarrollo emocional de la autorregulación en niños pequeños. Los niños utilizaron inicialmente una autorregulación emocional más centrada en las emociones (por ejemplo, búsqueda de comodidad) y pasaron a un mayor uso de la autorregulación emocional planificada (por ejemplo, distracción) a los 4 años de edad. El análisis orientado a la persona que utiliza el análisis de la trayectoria encontró patrones similares de 2 a 4 años, con pequeños grupos de niños que muestran movimientos retrasados que se alejan de las estrategias centradas en las emociones o retrasos en el inicio del uso regular de la distracción. Los resultados proporcionan una base para que futuros investigadores examinen el desarrollo de la autorregulación emocional en niños pequeños de bajos ingresos.

Sheridan et al. (2019) en su trabajo de investigación titulado: *Un metaanálisis de las intervenciones familia-escuela y el funcionamiento socioemocional de los niños: moderadores y componentes de la eficacia*, Este metaanálisis examinó los efectos de las intervenciones de la familia y la escuela sobre la competencia social y conductual de los niños y la salud mental. Ciento diecisiete estudios de diseño de grupos que produjeron 592 tamaños de efecto constituyeron la muestra actual. Se calcularon modelos de efectos aleatorios al calcular cada estimación del tamaño del efecto combinado, y se calcularon modelos de efectos mixtos para cada análisis de moderador. Los análisis arrojaron efectos significativos de las intervenciones de la familia y la escuela sobre la competencia social y conductual de los niños y la salud mental ($S = 0.332$ y 0.391 , respectivamente). Los efectos sobre la salud mental de los niños fueron moderados por la raza / etnia (los efectos fueron mayores para los estudiantes afroamericanos) y la ubicación (los efectos fueron menores en entornos urbanos en relación con entornos no urbanos / rurales). Los componentes que se encontraron significativamente relacionados con resultados positivos incluyeron procesos interpersonales, relacionales (es decir, comunicación, colaboración y relación padre-maestro) y elementos tangibles y estructurales (es decir, participación en el hogar, apoyos de comportamiento). Estos hallazgos indican los beneficios de las intervenciones familia-escuela y tienen implicaciones para adaptar las intervenciones a las características y comunidades familiares.

Spinrad et al. (2004) en la investigación titulada: *Estrategias de regulación de las madres en respuesta al efecto de los niños pequeños: vínculos con la autorregulación posterior de las emociones*; en el presente estudio, las estrategias específicas que las madres usan para ayudar a sus hijos pequeños a regular sus respuestas emocionales fueron examinados utilizando un diseño longitudinal. Cuarenta y tres parejas madre-niño fueron observadas cuando sus hijos tenían entre 18 y 30 meses de edad, y los intentos de las madres por regular las emociones de sus niños pequeños; durante varias tareas que provocan emociones las cuales se transcribieron de una cinta de video. Cuando los niños tenían 5 años, sus respuestas a una tarea de decepción fueron observadas. Los resultados indicaron una relación entre las estrategias de regulación de las madres en las respuestas faciales y de comportamiento de cuando eran niños pequeños y niños de 5 años frente a la tarea de decepción. Aspecto medido a los 5 años de edad. Específicamente, el uso de las estrategias por parte de las madres para la regulación a los 30 meses, pero no a los 18 meses, se relacionaron positivamente con las demostraciones emocionales apropiadas de los niños en respuesta a la decepción. Además, los tipos específicos de estrategias que las madres utilizaron tenían asociaciones diferenciales con las respuestas de los niños a decepción. Los hallazgos se discuten en términos del papel potencialmente importante de comportamientos de las madres en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños.

1.1.2. Antecedentes nacionales y locales

Palomino (2016) quien opto el grado de Maestro en la Universidad Cesar Vallejo con el trabajo titulado: *“Estimulación temprana e inteligencia emocional en los niños de programas no escolarizados de Educación Inicial en Villa María del Triunfo 2016”*, en este trabajo afirma: “La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la inteligencia emocional en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.611; en consecuencia es una correlación positiva moderada; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que $p < 0.05$.” El estudio concluye que la estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la autoconciencia en los niños de programas integrales de

educación temprana en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.517; en consecuencia, es una correlación positiva moderada; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que $p < 0.05$. La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con el autocontrol en los niños de programas integrales de educación temprana en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.630; en consecuencia, es una correlación positiva moderada; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que $p < 0.05$. La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la motivación en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.690; en consecuencia, es una correlación positiva moderada alta; a la par se halla una correlación a nivel de la población; puesto que $p < 0.05$. La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con la empatía en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, teniendo el valor de 0.597; por lo tanto, es una correlación positiva moderada alta; a su vez existiendo además una correlación a nivel de la población; de tal forma que $p < 0.05$. La estimulación temprana se relaciona directa y positivamente con las habilidades sociales en los niños de programas No escolarizado de educación inicial en Villa María del Triunfo 2016, siendo el valor de 0.593; en conclusión, es una correlación positiva moderada alta; a su vez existiendo también una correlación a nivel de la población; puesto que $p < 0.05$. Este trabajo permitió ahondar en las dimensiones de este presente estudio sobre todo el autocontrol y las habilidades sociales.

Pino & Quillahuaman (2018) presento la tesis *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*, quienes llegaron a las siguientes conclusiones: El taller de "Biodanza" mejora de forma significativa la capacidad de autorregulación emocional en los niños del nivel inicial. Los niños y niñas del grupo experimental según pre test, mostraron dificultad en la autorregulación de emociones y comportamientos, en el puntaje obtenido en el cual se evidenció que el 54% se ubicaron en el nivel bajo, el 46% se ubicaron en el nivel medio y el 0% se ubicaron en el nivel alto de autorregulación. La ejecución del taller de "Biodanza" consiguió que los niños de

4 años de la institución educativa inicial N° 994 de Antayaje Paruro Cusco, optimice significativamente su autorregulación de emociones y comportamientos. Esto señala el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. El taller de “Biodanza” es innovador, las actividades fueron previamente escogidas, se utilizó material variado y de bajo costo. Los niños y niñas del grupo experimental de la institución educativa inicial N°994 de Antayaje Paruro Cusco de acuerdo al pre y post test pudieron mejorar su nivel de autorregulación, en la dimensión de comportamientos, el aumento fue de 20 %; y en la dimensión de emociones, fue de 17 %.

Sovero (2015) para optar el grado de Magister en la Universidad Nacional del Centro, desarrolló la tesis titulada *Inteligencia Emocional y Desempeño Docente en Prácticas Pre Profesionales de los Estudiantes de la Facultad de Educación*, quien en su marco teórico considera teoría cognitiva de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman y esta a su vez como componente de la inteligencia emocional a la autorregulación el cual define a la autorregulación: Los impulsos biológicos de la autorregulación conducen las emociones. No se pueden dejar de lado, pero si se puede hacer en demasía para manejarlos. La autorregulación, se desarrolla como un dialogo interno continuo, es una dimensión de la inteligencia emocional que nos permite liberarnos de sentimientos que nos controla de manera inadecuada. Se denomina autorregulación a la capacidad que tiene el individuo de aprender, en base a meditaciones de vivencias pasadas, el mejor manejo de los impulsos emocionales. Autorregular es analizar lo que sucedió, identificar las acciones y consecuencias que se obtuvieron, luego proponer y realizar una acción diferente para otra oportunidad. Los individuos que no logran autorregular suelen caer en el error emocional de actuar de la misma manera errónea, sin medir las consecuencias en los demás y en si mismo.

Tupia & Angulo (2015) para optar el grado de Maestro en la Universidad Enrique Guzmán y Valle presento el trabajo titulado: *“Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en el Área de Personal Social, en los Niños de 5 Años del Nivel de Inicial de la I.E.P. Santa Luisa de Marillac, Ugel 06, Ate, Provincia de Lima, 2015”* ; arribando a las siguientes conclusiones: Se determino la

relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el área de Personal social en los niños de 5 años de la I.E.P Santa Luisa de Marillac, UGEL 06, Ate, Provincia Lima, 2015. Teniendo como resultado en la prueba de hipótesis general ($r=0,92$). Se estableció la relación entre la inteligencia emocional en su dimensión competencia personal y el rendimiento académico en el área de personal social en los niños de 5 años de la I.E.P Santa Luisa de Marillac, Ugel06, Ate, Provincia Lima, 2015. Tal como se presentó en la prueba de hipótesis específica H1 ($r=0,97$). Se estableció la relación entre la inteligencia emocional en su dimensión de competencia social y el rendimiento académico en el área de personal social en los niños de 5 años de la I.E.P Santa Luisa de Marillac, UGEL 06, Ate, Provincia Lima, 2015. Tal como lo evidencia la prueba de hipótesis específica H2 ($r=0,93$). El trabajo hace énfasis en la relación entre la inteligencia emocional y el área Personal Social, este es un aporte para nuestro marco teórico ya que en el área Personal Social se desarrollan aspectos familiares e institucionales, propios de esta investigación.

Vila (2015) para optar el grado de Magister en su tesis *“Inteligencia emocional del docente y actitudes hacia las normas de convivencia de estudiantes de primaria de Huancayo”*, señala que la inteligencia emocional en general, el promedio de los alumnos cuyos maestros tienen un buen nivel de inteligencia emocional es mayor que el promedio de los alumnos cuyos maestros están en vía de desarrollo de su inteligencia emocional, siendo esta diferencia no solo numérica sino estadísticamente significativa; por lo cual se establece una relación directa entre la inteligencia emocional del maestro con las actitudes de sus alumnos frente a las normas de convivencia. Del mismo modo afirma Rodríguez (2005) los beneficios del desarrollo de la inteligencia emocional relacionandolo directamente con el desarrollo de las habilidades sociemocionales favoreciendo una mejor actitud en el ambiente laboral. Los maestros seleccionados para este trabajo, poseen la capacidad de captar, entender y autoregular sus propias emociones y también las de los demás; estas capacidades sociales y personales son de gran relevancia ya que ayuda al ser humano a que se adapte frente tan importantes para que cada ser humano a comprender los hechos circunstanciales, evaluarlos y adaptarse de manera pertinente y satisfactoria (Goleman, 1995), este aspecto señalado no solo

beneficia al implicado sino también a los que le rodean en el contexto proyectando en todos un ambiente armonioso, ordenado y un buen clima espacial y temporal.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. La percepción

Según Schunk (2012) afirma que es el sentido que se atribuye a los estímulos del medio ambiente que son percibidos a través de los canales sensitivos. El estímulo será procesado, si este permanece en uno o más sentidos, luego se comparará con las informaciones que se encuentren en la memoria de largo plazo.

1.2.2. Teoría Gestalt

La escuela de la Gestalt se origino en Alemania, a incios del siglo XX dirigido por Max Wertheimer en 1912 quien presentó un artículo relativo al movimiento aparente; a pesar que el artículo tuvo mucha aceptación por los psicólogos alemanes, no tuvo la misma aceptación en los Estados Unidos pero surgieron dos publicaciones que fomentaron la difusión de la Gestalt en este país, la obra de Kurt Koffka, Crecimiento de la mente en 1924 y la de Wolfgang Köhler titulada La mentalidad de los simios en 1925. Los fundadores de la Gestalt como Wertheimer, Koffka y Köhler, fueron a radicar a los Estados Unidos, lugar donde difundieron y ejecutaron sus propuestas teóricas sobre aspectos psicológicos (Schunk, 2012).

Un ejemplo tradicional del movimiento aparente, se muestran en dos líneas conjuntamente, de forma contigua, en el transcurso de un fraccionamiento de segundo, con intervalos breves en medio de cada exhibición. La persona que observa este fenómeno verá una sola línea y no dos líneas ya que se dará un movimiento iniciando en el punto en que se expone la primera al punto donde comienza la línea segunda. El tiempo de pausa en la presentación es decisivo, porque, si pasamos excesivo periodo antes de que se muestre la segunda línea, el persona verá la primera línea y después la segunda, sin movimiento. Antes bien, si la pausa es excesivamente corta, la persona vera dos líneas juntas, pero sin movimiento (Schunk, 2012).

El movimiento aparente, también es conocido como fenómeno fi, con ello se explica que cada experiencia subjetiva no puede explicar sobre la objetividad

de los componentes que los conforman, esto fenómeno sostiene que las personas observan movimiento aunque realmente todo este estático (Schunk, 2012).

1.2.3. Significado de la percepción

Cuando vemos a distancia a una persona, dicha imagen cuando se proyecta en la retina es más pequeña que cuando la observamos de cerca. No obstante la persona es consciente, independientemente de la distancia el tamaño real de las cosas. La palabra alemana Gestalt significa “forma”, “figura” o “configuración”.

“La esencia de la psicología Gestalt es que los objetos o los acontecimientos se ven como un todo organizado” según Köhler y Koffka, (1947 como se cito por Schunk, 2012, p.276.), la organización esta configurada por dos aspectos básicos: la figura (punto de focalización) que se encuentra en el fondo (plano secundario). De esta manera el significado es otorgado por el todo y no por las partes.

Así tenemos que al ver un árbol, no visualizamos por un lado sus hojas, por otro lado el tronco y así demás partes, los seres humanos vemos el total del árbol; ya que el cerebro del ser humano comprende la realidad. El cerebro humano transforma la realidad objetiva en organización de sucesos mentales con sus respectivos significados. La forma de ver las cosas como un todo es algo innato en la persona, sin embargo sufre modificaciones gracias a las experiencias y entrenamientos; según Köhler en 1947 y Leeper en 1935 citado por (Schunk, 2012).

En sus inicios la teoría Gestalt se aplicaba a la percepción, pero cuando sus partidarios europeos llegaron a Estados Unidos, se encontraron con un interés muy grande que ese país ponía en el aprendizaje, y no tuvieron dificultades para aplicar las ideas de la Gestalt en esta área. Para (Koffka, 1922, 1926) citado por (Schunk, 2012) la perspectiva de la Gestalt, el aprendizaje es un fenómeno cognoscitivo que consiste en reorganizar las experiencias en distintas percepciones de objetos, personas o eventos. Gran parte del aprendizaje humano se da por discernimiento, lo cual significa que la transformación de la ignorancia en conocimiento ocurre con rapidez. Cuando las personas se enfrentan a un problema determinan lo que saben y lo que necesitan averiguar. Luego, piensan en posibles soluciones. El discernimiento ocurre

cuando las personas “ven” de manera repentina cómo resolver el problema.

En la teoría Gestalt la percepción significativa y el discernimiento ocurren sólo a través de la conciencia. Los psicólogos de la Gestalt también refutaron la idea de que los fenómenos complejos se pueden separar en sus partes componentes. Los conductistas enfatizaron las asociaciones: el todo es igual a la suma de las partes. La Gestalt considera que el todo es significativo y que pierde ese significado cuando se reduce a sus componentes individuales. Para la Gestalt el todo es más que la suma de sus partes.

1.2.4. Principios de organización

Según Koffka en 1922 y Köhler 1926 citados por Schunk (2012) la teoría Gestalt señala que los humanos manejan principios para la organización de sus percepciones:

- Principio de la relación figura-fondo, sostiene que todo campo perceptual se subdivide en la figura sobre el fondo. Siendo sus características predominantes: tamaño, forma color y tono los cuales diferencian la figura del fondo. Cuando ambos son ambiguos, los observadores tienden a organizar de manera alternativa la experiencia sensorial en una forma y luego en otra.
- Principio de proximidad, fundamenta que los componentes de una representación se integran como un todo en concordancia con su cercanía en espacio y/o tiempo. El principio de proximidad igualmente se da al reconocer el lenguaje. Las personas que oyen realizan la organización de la disertación como una cadena de palabras o frases apartadas con pausas; pero cuando escuchan idiomas extranjeros con los cuales no están familiarizados se presentan dificultades para comprenderlos, esto debido a que no identifican las pausas.
- Principio de semejanza establece que los elementos similares en aspectos como el tamaño o el color se perciben juntos. La proximidad puede superar a la semejanza.
- Principio de destino común, involucra a los componentes que van hacia una misma dirección o patrón se observan como una figura; este fenómeno se da en las series numéricas y alfabéticas.

- Principio de sencillez, fundamenta que las personas establecen el su campo perceptual en esquemas regulares y sencillos, lo que conlleva a organizar una configuración simétrica y regular, la idea señalada es conocida como el “Pragnanz”, que en traducción es “significado” o “precisión”.
- Principio de cierre, consiste en que los humanos tienden a completar los esquemas o sucesos incompletos.

Si bien es cierto los aportes de la Gestalt son importantes para el conocimiento sobre las percepción en el ser humano, sin embargo los principios no sustentan los mecanismos de la precepción siendo muy genéricos.

1.2.5. Definición de emoción

Sroufe (2004), sostiene que las emociones son reacciones subjetivas frente a sucesos sobresalientes caracterizados por variaciones vivenciales, fisiológicas y conductuales.

“Actualmente las emociones son aceptadas como fenómenos complejos, que poseen diferentes facetas y que pueden definirse como multidimensionales” (James & Thompson, 2007).

La idea “multidimensional” que se tiene de la emoción consiste en la presencia de muchos aspectos que se dan de forma coordinada y simultánea al mismo tiempo; siendo componentes primordiales de las emociones (Reeve, 2018):

- El sentimiento: es un elemento subjetivo, que otorga sentido a la emoción (comprende diligencia cognitiva).
- La activación fisiológica: es el funcionamiento hormonal y autonómico que dispone y normaliza el organismo a fin de realizar la acción.
- El propósito: es el estado motivador de la emoción.
- La expresión social: es la parte comunicativa de la emoción, lo que todos los demás alcanzan observar a simple vista, por ejemplo la expresión facial.

1.2.6. Naturaleza de la emoción

Para Harris (1992) señala que tanto el sentimiento, conducta y emoción, son respuestas que se generan desde que el ser humano nace; por ejemplo el miedo que sienten los infantes al escuchar ruidos estruendosos, situaciones o personas extrañas, la oscuridad entre otros.

La teoría cognitivista clasifica las emociones para aproximarse al conocimiento de las mismas es así que Perry et al. (2018) Postularon la presencia de 8 emociones primarias, cada una de las cuales esta asociada con un sistema adaptativo de conducta. Estas emociones y sus supuestas funciones biológicas son las siguientes:

Tabla 1

Emociones y función biológica

Emoción	Función Biológica
Miedo	Amparo
Odio	Destrucción
Tristeza	Reintegración
Alegría	Reproducción
Aprobación	Afiliación
Disgusto	Rechazo
Expectación	Indagación
Sorpresa	Orientación

Nota. Adaptado por la investigadora de (Sroufe, 2004)

Las investigaciones sobre las emociones, conllevaron a comprender como el básico patrón para la evolución y adaptación del ser humano; siendo un proceso insustituible en la interacción del sujeto con el medio que le rodea para lograr su existencia en el mundo.

1.2.7. Desarrollo emocional del infante

La teoría de las emociones diferenciales de (Sroufe, 2004) señala la presencia de emociones básicas de orden innato tales como: "interés, placer, ira, sorpresa, miedo", durante el desarrollo estas emociones van cambiando para construir emociones conocidas.

Durante los primeros días de vida, el infante no se considera un ser emocional porque aún no posee la conciencia de permanencia del objeto; esta característica conlleva a la no experimentación de emociones. Desde punto de vista del afecto la emoción es insipiente en la regulación de la conducta.

En el tercer mes del infante, se dan a conocer las nacientes respuestas emocionales, y son las que manifiestan conciencia del medio que le rodea, ya no son solo reflejos innatos, sino son respuestas a lo comprendido por el niño, se evidencia claramente la manifestación afectiva ante la interacción con el ambiente.

Entre los tres y diez meses del infante, se desarrolla la memoria, el cual tiene un papel relevante en las emociones, ya que el niño asociará las experiencias que vive con los que ya vivió, de esta manera poseerá un repertorio de asociaciones que se desencadenarán frente a eventos venideros emitiendo respuestas establecidas en su memoria; por ejemplo búsqueda de seguridad frente al miedo.

En el neonato no hay miedo; esta emoción se va configurando en base a las vivencias que va acumulando desde el inicio de su vida y que continuará posteriormente.

El origen de emociones desagradables como el enojo y el miedo, se halla en situaciones de desvalida o abandono como: malestares, dolencias, hambre, sobre estimulación o restricciones infundadas., cuando el infante ve por primera vez un rostro extraño, las características no encajan en su repertorio conocido, esta situación causa miedo y tensión en el niño y el medio de expresar tal sensación es a través de un llanto estridente.

Entre los seis y doce meses de edad, la ansiedad hacia el miedo se evidencia totalmente. Por otro lado el enojo se entiende como una respuesta desagradable, inminente y direccionada a los obstáculos o amenazas.

El aparecimiento de la sonrisa es predecesora de la emoción alegría. Esta expresión prematura del infante es denominada sonrisa “endógena” o “espontánea”, y se relaciona con el estado de bienestar y relajación del cuerpo y se da principalmente en el sueño.

A los dos años se alcanza un progreso en la sonrisa, afirma que los niños y sonríen cuando logran resolver un problema, como ejecutar los encajes en el lugar correspondiente.

La expresión de la risa es una reacción más compleja que la sonrisa; es así que, la risa es la consecuencia del ajuste de la presión que causa un estímulo por ejemplo un rostro realizando gestos graciosos, conllevando a liberar dicha presión en un ambiente adecuado. Si lo mismo sucediera en un ambiente no adecuado por ejemplo sin su madre la contestación acarrearía mucha tensión y llanto.

La alegría como modo de disposición placentera, es la emoción que adecuadamente se constituye con el desarrollo social y a la evolución de una personalidad más saludable.

En adelante, los niños además logran sonreír en el momento en que incurren en error o experimentan vergüenza, esta situación sería un paliativo para subsanar el error. La propuesta de que una sonrisa surge de la motivación social, nos lleva a la interrogante de si la sonrisa tuvo su evolución como manifestación de alegría o como el evento social de la amistad.

La transformación del infante a un ser emocional acontece a causa de que tanto el desarrollo social y emocional progresan a partir de las primeras semanas de vida, en el momento en que se posee escasa conciencia de sí mismo, de los otros y del medio que lo rodea en general, lo cual le permite sentar relaciones mutuas con la gente que le atiende y establece un compañerismo dinámico con su grupo etario, donde se profundicen los valores y se consiga la autorregulación emocional. Por el final del primer año de existencia la emoción es el norte de la conducta; los sentimientos sirven para valorar las propias respuestas y son el sustento del apego.

A la edad de los dos años, los infantes están preparados de poseer estados de ánimo y se manifiestan en la prevalencia del comportamiento, por ejemplo, cuando está enojado con su mamá y ella se aleja, él juega por un momento, al retorno de la mamá otra vez manifiesta enojo. Ahora se halla la conciencia del yo, por lo que sienten vergüenza y comprenden que existe lo prohibido.

Llegado los tres años de vida, la vergüenza es una vivencia importante para el niño, que puede presentar un estado de excitación alto en él mismo, característica de esta edad, frente a esta situación sucede que la persona cuidadora puede reaccionar con enojo o poca asertividad, lo cual conduciría un repentino y severo nivel de autorregulación de la conducta cambiando

negativamente la conexión entre el cuidador y el infante.

Entre los tres y cuatro años comienzan a sentar criterios de autorregulación y manejo de los impulsos por medio de normas del exterior que debe ser claro, inquebrantable y razonable por parte de las personas que asumen el cuidado, a esto se denomina autorregulación guiada. Los niños aún no cuentan con las herramientas para controlar los impulsos, sin embargo, lo logran con apoyo de un adulto.

Entre los 4 y 5 años los niños el concepto emocional es más firme y se presenta la organización emocional. En el nivel Inicial los niños experimentan emociones más profundas y se evidencian en su diario vivir. Por esta razón se presenta las emociones básicas: El miedo, la culpa, la tristeza, la vergüenza, la rabia y la alegría. A continuación, se definirán (Chias & Zurita, 2010):

- El miedo: Es una emoción básica. Una pequeña cantidad de miedo es propicio para la conducta en la protección de la persona; pero cuando su fuerza es en demasía puede conllevar a dificultades e incluso trastornos en el plano afectivo del sujeto. Todos los seres humanos sienten miedo incluso los animales; ya que el miedo ayuda al cuidado y al autocuidado avisando que hay peligro de personas no confiables o el contexto no es seguro.
- La vergüenza: Es una emoción compuesta, porque la componen el desagrado y el miedo, se expresa a través de la timidez frente a eventos que le obstaculiza decir o hacer.
- La culpa: Es una emoción compuesta y con diferencias culturales y de religión ya que en base a estos criterios se otorga un valor diferente al error que conlleva la culpa. La culpa se da bajo dos situaciones simultáneas donde la persona realiza algo agradable para sí misma, sin embargo esto es desaprobado por los demás. Esta emoción involucra miedo, por un lado ímpetu de realizar algo y por otro miedo al castigo. Cuando el sujeto siente culpa, para preocupado, angustiado, inhibido, no confía en sí mismo y la mayor parte del tiempo pide perdón, siente remordimiento, rigidez, se siente más pequeño, menos valioso.
- La rabia: Es una emoción básica, de dificultosa aceptación. Sentimos rabia en situaciones de amenaza o peligro donde se frunce el entrecejo, los ojos tienen una mirada fija y se levanta una ceja más que la otra y, cambia la

respiración, el cuerpo se pone rígido y en postura de contienda. La rabia proviene del dolor y origina dolor.

- La tristeza: Es una emoción básica, es una emoción que más trabajo cuesta solucionar y admitir en las personas; el cual consiste en el quebranto de la moral. Frecuentemente las personas suelen sentirse tristes cuando los anhelos o proyectos son frustrados, también cuando las vivencias son predominantemente dolorosas que alegres.
- La alegría: Los individuos responden con esta emoción en situaciones o cosas que le agrada y le produce placer. La expresión universal de la alegría es la sonrisa y se suscita cuando algo bueno acontece.

1.2.8. Las emociones más frecuentes en el niño

Las investigaciones sostienen que las emociones básicas son: la alegría, el miedo, el enojo, la tristeza, la sorpresa, la ira y la ansiedad (entre otras). En el desarrollo emocional, el asco y la sorpresa se manifiestan alrededor de los seis años en adelante.

Los niños, son más sensibles a experiencias por su naturaleza y dichas experiencias pueden resultar más intensas que en los adultos, porque poseen más desenvolvimiento de su aparato psíquico (Chias & Zurita, 2010).

A. El Miedo

El miedo consiste en la apreciación de una amenaza, así exista o sea imaginaria. Los temores de un niño son normales y de utilidad para su crecimiento, ya que esta situación les orienta a prever de cuidados frente a un evento peligroso o eludir contextos que puedan dañarlos. Todas las personas han experimentado el miedo, en efecto, los miedos de los niños frecuentemente revelan las proyecciones de los miedos que se suscitan en el medio que le rodea.

Algunos temores son más recurrentes según los periodos por los que atraviesan los niños. Los bebés sienten miedo frente a estímulos sensoriales fuertes, como los ruidos estruendosos. Por el primer año de vida demuestran miedo a individuos y contextos inéditos. Los infantes menores frecuentemente muestran miedo al desamparo de sus progenitores, a los insectos u otros animales y a la oscuridad, así como también a los monstruos y seres imaginarios.

Los preadolescentes y adolescentes tienen miedo a los accidentes, a los desastres naturales, a ser lastimados, a la muerte, a ser avergonzados o rechazados.

Con el transcurrir del tiempo existen miedos que desaparecen de manera natural, también existen miedos que se acentúan convirtiéndose en problemas de orden psico sintomáticos que requiere de la intervención de un profesional. Los temores intensos, angustiantes e irracionales son los que se conocen como fobias que logran inhabilitar a quien lo padece, ya que obstaculiza su desenvolvimiento en actividades cotidianas; Así tenemos fobia a situaciones sociales, interfiriendo en su desarrollo social y educativo del infante.

Los seres humanos somos únicos así que esta individualidad es relevante en los miedos infantiles. Hay infantes que sienten más miedos que otros, esto es influido por su temperamento y personalidad. Esta diferencia se da también en sus diferentes formas de expresarlo, ya que algunos niños admiten sus temores verbalizándolo es decir a través de la comunicación oral, mientras otros no lo admiten, pero si podemos percatarnos a través de sus actitudes y comportamientos.

- **Función del miedo**

Es una forma de defensa natural ante situaciones de peligro. En los niños más pequeños se debe estar atentos a las diversas expresiones que realiza para poder detectar que es lo que le está perturbando; si este aspecto no es tomado en cuenta a largo plazo obstaculizara su desarrollo emocional.

La emoción del miedo puede ayudar a posibilitar el aprendizaje de nuevas conductas que aparten del peligro, como el miedo de alejarse de personas que no conocen.

Así misma otra función es el aprendizaje de respuestas protectoras; es importante que los niños identifiquen las situaciones u objetos peligrosos para que se protejan, pero hay que tener cuidado de no exagerar y evitar que se convierta en una fobia.

También se considera que el miedo es un elemento de autocuidado, el cual se asocia con la sensación de un probable peligro o daño que viene del contexto. Algunos miedos son proyección de los progenitores, algunos niños

tienen miedo al dentista sin haber tenido experiencia previa ante esta situación.

La naturaleza del daño que provoca el miedo puede ser física y psicológica; es física cuando uno experimenta el dolor en el cuerpo ejemplo un golpe o inyección, se dice que es psicológica, cuando se tiene la amenaza de una persona castigadora, el tono de voz de la maestra cuando grita, una expresión gestual y corporal amenazante y cuando se pierde el afecto de una persona importante, estos son factores que activan el miedo.

La respuesta fisiológica del miedo es una sensación de tensión nerviosa, la misma que activa una actitud de protección o evitación del dolor o la amenaza.

El miedo lleva a otras actitudes de la sumisión y la obediencia. Por ejemplo, una actitud sumisa ante la autoridad es un claro reflejo de niños que fueron abusados.

Los psicólogos diferencian dos variedades de miedo: miedo evolutivo y miedo patológico; los miedos evolutivos son experiencias que vivencian todas las personas, pero con diferente intensidad, mientras que los miedos patológicos segundos son tratados como trastornos psicológicos.

El desarrollo del miedo evolutivo se da de la siguiente manera: a los meses de nacido el bebé tiene temor al ruido y cosas que se les presente de improviso; llegando al año de edad sienten miedo a las heridas e inyecciones y en los cinco años, los miedos serán a los monstruos, la oscuridad, quedarse solo entre otros.

Otros miedos son aprendidos al experimentar eventos desagradables como animales que los lastimaron, o primeras vivencias como ir al jardín o hablar frente a los compañeros.

- **Señales de miedo en el niño**

Chias & Zurita (2010), señalan que un ambiente autoritario y represivo es menos probable que los niños manifiesten sus miedos de forma verbal, pero en un ambiente tolerante los niños expresan sus temores y no se quedaron reprimidos.

Las señales no verbales nos permitirán identificar cuando un niño esta con miedo: encogimiento del cuerpo, palidez, temblor, frotarse o sudoración de las manos, nos permitirá; otras formas como se expresa el miedo son a atreves del estrés, la angustia o emociones negativas.

Los docentes deben tener en cuenta la importancia de la cotidianidad en las

escuelas, ya que hoy en día los niños pasan un buen tiempo en estos ambientes, y actividades que demanden agotamiento y constante frustración conlleva al estrés infantil; indicadores físicos es la hipotonía, descomposición del rostro y se manifiesta con desgano y lentitud.

Los activadores principales de la angustia son la separación y el fracaso; la angustia puede desencadenar conductas impulsivas, como tirar las cosas, golpear o negarse a realizar los pedidos, ya que los niños se rinden más fácilmente a las presiones.

Estas actitudes pueden ser invertidas si se da oportunidad de darles la oportunidad de explorar libremente el arte como el canto, dibujo, pintura entre otros.

B. El enojo

Es propicio para el cuidado y salvaguarda de la persona y lo que le pertenece. Lo que activa esta emoción es la frustración, cuando alguien no puede alcanzar una meta planteada ya que esta es interrumpida por una serie de factores. Los infantes expresan su enojo a través de las rabietas; donde el enojo es de alta intensidad en la que persiste una alta frecuencia de descarga neuronal.

El control del enojo puede ser de dos tipos: físico y psicológico; en el primer caso se da cuando retiramos al niño agresor y así evitamos que siga golpeando, en el segundo caso se presenta cuando lo hacemos a través de normas y reglas impuestas por un adulto.

El enojo es una emoción natural e innata; por lo que todos tenemos derecho a sentir enojo; sin embargo, la forma de expresarlo es aprendida a través de la familia, la sociedad o medios de comunicación. Su aparición presenta las características fisiológicas de músculos tensos, latido rápido del corazón, adrenalina, presión sanguínea entre otros.

• Causas del enojo

El estrés que se puede estar atravesando en la familia o la escuela, la frustración continua cuando las cosas escapan de nuestro control, resentimientos debido a un rechazo u ofensa que nos hicieron sentir, miedo por

violencia verbal o física, desilusión cuando no se cumplen situaciones que se plantearon por dadas.

- **Peligros del enojo no controlado**

Cuando el enojo no es controlado y esta se mantiene por prolongado tiempo se puede convertir en un sentimiento de ira, provocando impulsividad y agresión, lo cual es expresado de forma inadecuada, causando daño a los demás y a uno mismo incluso pudiendo arribar a problemas de salud como problemas del corazón, presión alta, dificultades de conciliar el sueño, estreñimiento o diarrea, entre otros. Con respecto a la escuela puede presentar problemas de concentración, con la ira podemos tomar decisiones erradas, dado que un niño agresivo suele estar aislado lo puede llevar a generar una baja autoestima por la poca aceptación que tiene.

Cuando un niño tiene el sentimiento de la ira es necesario que esta sea canalizada adecuadamente de modo contrario este será como una bomba de tiempo que estallara en cualquier momento y de la manera inapropiada, es deber de los padres de familia y docentes que enseñen a los niños las diversas formas de poder expresar dicho sentimiento para evitar que se haga daño a sí mismo y a los demás. Un abrazo es muy importante y oportuno cuando el niño se sienta enojado.

- **Función del enojo**

Su principal antecedente es la frustración, que es la obstaculización de los objetivos; es aquí donde el enojo se presenta activando una conducta cuyo propósito funcional es derribar las barreras que obstaculizan nuestros objetivos.

C. La tristeza

La tristeza es definida por el fracaso o pérdida actual o posible de algo valioso (persona, animales, objeto, ilusiones esperanzas, deseos u objetivos), las pérdidas pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles. La tristeza no tiene temporalidad, ya que se puede estar triste por recordar un evento, por estar atravesando dicho evento, o porque nos predisponemos al evento.

La tristeza es generada por la pérdida de algo valioso, todo esto desencadena una respuesta emocional cuyo objetivo es llenar el vacío

emocional que deja dicha pérdida. En el caso de los niños muchas veces tienen miedo de expresar su tristeza por miedo a la burla, por ello el entorno familiar debe expresar con naturalidad la tristeza esto será percibido por el niño quien también lo realizará de la misma manera; el hecho de llorar es una forma natural de expresión que deben ejercer los niños cuando se sienten tristes, de modo contrario solo aprenderán a inhibir y bloquear la tristeza. La pérdida de cualquier cosa es muy significativa para el niño, esto debe ser entendido por los padres de familia y las docentes, para poder ser asertivos y no hacer sentir mal al niño, como quitándoles sus juguetes favoritos o la afectividad, entre otros, pero si se tuviera que dar el caso de una pérdida irremediable es importante que el niño tenga apoyo y tenga acompañamiento en su vivencia.

- **Función de la tristeza**

La tristeza cumple una función social, ya que quien la expresa demanda una situación de ayuda por la pérdida que viene travesando, esta debe ser interpretada por los miembros de la sociedad o el grupo, que se solidariza con la persona triste brindándole su apoyo; por lo tanto, la emoción de la tristeza propicia una respuesta social.

Este sentimiento es el que más enferma a nuestros niños, debido a que muchos infantes carecen de experiencias afectivas, gratificantes sobre todo con los progenitores, que hoy en día se ve que están siendo absorbidos por el trabajo, la falta de hermanos o alguien que los cuide o acompañe hace precipitar los sentimientos de tristeza convirtiéndose con el tiempo en envidia o ansiedad.

En el actual sistema los niños están arribando a la soledad debido a la influencia de la tecnología, el hecho de estar predispuestos mucho tiempo en el televisor u otros medios audiovisuales, inhibe la posibilidad de socializar con sus compañeros y otras personas. La soledad con lleva a no saber, compartir, convivir, la solidaridad, ceder, comprender o perdonar, lo cual repercutirá en su vida familiar y desempeño profesional.

D. Alegría

La alegría es una emoción relacionada con la satisfacción, es decir se siente bien consigo mismo y con su entorno, esta es suscitada por un objetivo logrado, por acontecimientos positivos, o por estados placenteros, dando como

resultado una valía para el niño que lo confirma como una persona presente y considerada. Los niños necesitan sentir esta emoción y es propicia generarla, compartiendo momentos gratos, siendo atendidos en sus necesidades, que tengan el acompañamiento de sus progenitores, hermanos, reír junto con ellos, cantar, bailar, bromear y sobre todo jugar.

Aunque la alegría no presenta problemas, también es necesario equilibrarla para poder aprovecharla en los procesos de enseñanza aprendizaje y mantener la atención de nuestros niños; es por ello que las docentes del nivel inicial deben tener en cuenta este aspecto al proponer objetivos que deben alcanzar los niños, ya que la consecución de estos generara la alegría o por el contrario la frustración y sus consecuentes de emociones negativas.

- **Función de la alegría**

Está relacionada con el equilibrio y el bienestar. Desde que nacen hasta los cinco años, las constantes manifestaciones de satisfacción optimizan el apego y vínculo.

Desde el enfoque psicológico la alegría libra tensiones reprimidas, genera equilibrio entre la mente y el cuerpo y por lo tanto nos permite recuperarnos del estrés diario. La alegría también permite integrarse socialmente con un estímulo potente y gratificante como es la sonrisa humana, que hace que haya aproximación del otro, como la sonrisa de la madre hacia el hijo o entre compañeros de estudio.

Desde edades muy tempranas se empieza a construir la concepción del mundo desde perspectivas optimistas o pesimistas, obedeciendo a los mensajes o modelos ofrecidos por los progenitores e incluso por los docentes, se recomienda a los padres o docentes ofrecer el estilo optimista para llamar la atención, propiciando el buen humor para desarrollar las habilidades sociales y su interacción con los demás.

1.2.9. La autorregulación emocional

James & Thompson (2007) afirman que la autorregulación emocional radica fundamentalmente en conseguir “manejar” la conducta fisiológica conductual como la “invasión de la misma”. Con la finalidad de conseguir que esta emoción, u otra, no se adueñen de cada individuo provocando lo contrario

“la emoción domina al hombre”, por el contrario, que deba ser gestionada por el individuo manejando sus herramientas pensando en el medio en el que se encuentra.

La definición de autorregulación emocional contiene un variado repertorio de competencias y comportamientos; tan igual como sucede con la definición de emoción, es dificultoso conseguir una aprobación única sobre la definición de autorregulación emocional; se tiene un concepto breve, que es la que señala a los procesos psicológicos que están inmersos en el control de la emoción.

Entre las definiciones más citadas en los trabajos de este tema es la propuesta por Thompson (1994 pp. 29-32) quien define la autorregulación emocional como "los procesos intrínsecos y extrínsecos, encargados de supervisar, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características intensiva y temporal, para cumplir sus metas". En concordancia, para autorregular las emociones ejecutamos el control en ellas en concordancia a las exigencias que el medio solicita cada instante. La autorregulación emocional es la graduación de la emoción a través del manejo de la manifestación de la conducta, que a su vez viene pautada por las normas sociales, considerándose la participación del autocontrol y el ajuste al contexto.

El mayor conocimiento de las reglas sociales establecidas por una determinada cultura se desarrollará a partir de los primeros años de vida hasta la niñez más tardía. Estas normas son acuerdos de la sociedad que determinaran cuándo, cómo y dónde pueden manifestarse las conductas relacionadas con determinadas emociones.

Asimismo se debe tener en consideración la función importante de la comunicación. Es así que López (2005) indica su relevancia en la comunicación de los estados afectivos, fomentar las conductas prosociales, vigilar el comportamiento de los demás y favorecer u obstaculizar la interrelación social.

Finalmente, se tiene un concepto más contemporáneo como es la de James & Thompson (2007), para quienes la autorregulación emocional demanda de la motivación de un propósito que aumente o disminuya la magnitud o la durabilidad de la reacción emocional; para Gross & Thompson (2007), este propósito puede ser estimulado en sí mismo o en los demás.

Indudablemente, la autorregulación emocional reside en la activación de un objetivo, enmarcado en un medio social, que induce el control de nuestro

comportamiento y del pensamiento, afecto y estado emocional que va a establecer la importancia y duración de la reacción emocional más apropiada a las normas sociales y/o al bienestar individual.

1.2.9.1. Desarrollo de la autorregulación emocional

Villanueva & Valenciano, (2012) afirman que la manera en que se regula las emociones varía en el transcurso de nuestra vida. Una directriz de este desarrollo viene a ser el aumento, o el decrecimiento en algunos tiempos difíciles, de las habilidades que el individuo utiliza para regular adecuadamente sus emociones.

En el transcurso de los primeros años, las personas adultas guían la regulación y modificación de las emociones del bebé, formando a que se adecue y aprenda a enfrentar las diversas circunstancias con las emociones adecuadas. Sin embargo en los primeros meses de edad, el infante es idóneo de utilizar algunas destrezas de autorregulación emocional como desviar la mirada para tranquilizarse él mismo en momentos de angustia. A medida que el niño crece, este control externo de las propias emociones tiene que ir transformándose en un proceso de autocontrol, mediante el cual aprende a evaluar, regular y modificar, si es preciso, sus propios estados emocionales.

En el periodo preescolar se presentan avances importantes. A inicios de los dos años aproximadamente, el niño empieza a hablar y entender las expresiones verbales; también existe evidencia del progreso cognitivo y motriz, conlleva a la adquisición de habilidades de resolución de problemas y el direccionamiento de la atención. De tres a cuatro años el niño se puede esconder, cuando se lo solicita una persona mayor, presentándose emociones puntuales medios determinados. Entre los tres y los seis años, provienen las emociones de cólera y miedo y comienza a consolidarse emociones de segundo grado como la culpa y la vergüenza.

Lo señalado se debe a que las experiencias nuevas que se originan con sus compañeros en la escuela. La escuela y sus coetáneos, en contraste con la familia, es la oportunidad para que el niño empiece a controlar sus emociones. A los 6 años, comprenden en que situación alguien finge una emoción.

A inicios de la vida escolar los progresos en las capacidades lingüísticas, cognitivas y motoras coadyuvan a las capacidades de autorregulación emocional

complementarios. A partir de los 4 a 5 años, los infantes utilizan tácticas para cambiar el modo de pensar aspectos que apertura situaciones emocionales no esperadas. Para lograrlo, tratan de variar el evento que les causa la emoción no deseada por otro evento que le genere una emoción agradable. Por ejemplo, puede usar la estrategia de la distracción. Esta estrategia, seguirá siendo utilizada en el transcurso de la niñez, pero cada vez ira perfeccionándola, especialmente con más consciencia. Otra estrategia que acostumbran utilizar los infantes frente a estos contextos es solicitar asistencia a otras personas.

Entre los seis y siete años, los progenitores son la más importante fuente de consolación y soporte que recurren los niños frente a situaciones difíciles. En el transcurso que pasan los años, las solicitudes de apoyo se van direccionando a otros niños. A comienzos de los seis años, los niños pueden diferenciar entre la vivencia de la emoción interna y aquella que es exteriorizada, entonces ya son capaces de encubrir sus propios sentimientos y el de los demás a través de la modificación de la manifestación de la conducta exterior.

También, tienen consciencia de que la alteración del aspecto externo no significa alterar la situación emocional interna, ya que, si se desea revertir la mencionada situación, es pertinente ejecutar estrategias más movilizadoras que se van adquiriendo desde la infancia. Otro progreso en este periodo es el entendimiento de la ambivalencia emocional; ya que entre los seis y siete años los niños reconocen eventos que generan muchas emociones simultaneas.

Finalmente, en la adolescencia significa un período nuevo de cambios en la autorregulación emocional. En esta etapa surgen un conjunto de modificaciones fisiológicas asociadas con la pubertad y de alteración social y académicas relacionadas con el ingreso al colegio. Igualmente, es sabido que tanto lo intrapersonal e interpersonal del adolescente es de fluctuantes cambios que los que se presentaban durante su infancia. Esta situación confusa proyecta diferentes retos para la autorregulación de las emociones que en algunas situaciones lo enseñado por los padres no tienen cabida. Simultáneamente, la madurez de las regiones pre frontales reconoce nuevas y significativas modalidades cognitivas de la autorregulación de las emociones.

1.2.9.2. Factores que influyen en la autorregulación emocional

Es importante señalar que la expresión y la autorregulación emocional están influenciados por muchos factores, por ejemplo, García (2016); presenta los siguientes factores: el estrés, el medio donde sucede la experiencia, la historia social, los procesos cognitivos, los dogmas, las actitudes culturales, el modelamiento conductual adoptada producto de los modelos presentados, los reforzadores conductuales, los patrones de edad y según sexo. Estudios indican la importancia del modelaje y el uso de estrategias familiares y educadores desde temprana edad. Las mamás que usan estrategias con sus niños desde los dieciocho y treinta meses de edad, y que estos cuando llegaban a edad preescolar, los niños evidenciaban altos niveles de afectividad positiva y autorregulación emocional. Las mamás que consienten a sus hijos desde edades tempranas los restringen en su desarrollo de estrategias adecuadas para la autorregulación emocional cuando se desenvuelvan en su jardín.

Al pertenecer a un determinado grupos social, este influye en el modo de percepción que tenemos de la vida y el significado emocional que le otorgamos a dicha situación. Es así que, esta pertenencia social se afectara cuando los infantes manifiestan dificultades para autorregular su emotividad, principalmente el coraje, influyendo y limitando así las condiciones para instaurar vínculos amicales. El temperamento, la autorregulación y las habilidades sociales tienen un cargo predominante en momentos que los infantes atraviesan coraje y son parte de eventos conflictivos, exhiben escasos recursos para afrontar eventos conflictivos, por lo tanto, conservan un alto nivel de emocionalidad, baja autorregulación emocional, agresión y una conducta social inadecuada.

Los amigos brindan soporte y guía frente a la toma de decisiones y en la gestión emocional. Las amistades apoyan a que el niño conozca más sus emociones y sentimientos, y el de sus amistades. De esta manera, la amistad es un componente catalizador en momentos que el niño identifica las emociones de los demás, fomentando de esta manera su adaptación en concordancia con el contexto.

Es relevante tener en cuenta el efecto que presenta la autorregulación emocional en situaciones de aprendizaje; en el caso de los infantes preescolares que evidencian mayor autorregulación tienen ciertas características: poseen mayor control de atención, control motriz, admiten ser recompensados en un

tiempo y espacio previsto, tienen superior destreza social, la interrelación con sus coetáneos y personas adultas es grata y constante.

La ayuda y acompañamiento emocional que brinde la familia a lo largo de la elaboración los trabajos escolares en la familia es trascendente en el desarrollo, no sólo de estrategias metacognitivas, si no también en las habilidades que desarrolle para resolver problemas y su autorregulación al manifestar ideas y procesos mentales en el aula de clases. Gross & Thompson (2007) concluyó que las guías o entrenamiento que provea la familia, así como la conducta emocional que modelen a los niños, están altamente asociados con la habilidad que desarrollen estos últimos para autorregular sus emociones.

1.2.9.3. Importancia de la autorregulación emocional en la infancia

Gómez & Moreno (1995), manifiestan que los niños que aprenden autorregular sus emociones habitualmente se adecúan mejor a los nuevos acontecimientos y personas, poseen una buena tolerancia a la frustración, controlan y expresan sus emociones negativas de manera pertinente y se son más empáticos.

Según James & Thompson (2007):

Los niños que tienen dificultades con la autorregulación emocional pueden expresar pocas emociones, muestran evidencias depresivas, lloran exorbitantemente, tienen conflictos para enfrentar las frustraciones, se preocupan en exceso o muestran conductas inadecuadas, temor, aislamiento, dependencia emocional, ansiedad y depresión en respuesta a emociones intensas. (p.77)

Estos problemas de conducta suelen ir seguidos de manifestaciones emocionales negativas como el egoísmo, la ira, la agresión, y comportamientos de oposición.

1.2.9.4. Dimensiones de la regulación emocional

Según Gómez & Moreno (1995):

A. Tolerancia a la Frustración

Conceptualizada como el desenvolvimiento dinámico y positivo de los eventos que causan estrés o son adversos. Admite la capacidad de autocontrol para soportar los eventos problemáticos o de crisis sin dejarse llevar por estados emocionales intensos, escogiendo recorridos de acción y resolución seguros desde un enfoque optimista referente a los medios propios y para la inédita experiencia y las transformaciones en general.

En la etapa infantil, los niños consideran que todo gira en torno a ellos, que el mundo está porque ellos existen, son egocéntricos, (es un proceso evolutivo), no pueden esperar, (aún no tienen desarrollado la noción de tiempo), y les resulta difícil ponerse en el lugar de los demás y sus requerimientos. Los niños más pequeños, lo quieren todo y lo quieren en el momento y si no se otorga lo requerido, sollozan, se enojan, tienen pataletas y se frustran al no obtener sus objetivos.

B. Control de los Impulsos

Es la capacidad de posponer o resistir la consecución de un impulso, energía, o tentación de actuar. El asentimiento y control de los impulsos conlleva a una conducta más consciente y tranquila. Desde otro punto de vista, si estos instrumentos no marchan se presentará, la disminución de la tolerancia a la frustración, el enfado en la resolución de los problemas, entre otros, llevando al individuo a la pérdida de control de sí mismo, comportándose de forma detonante e imprevisible y/o arbitraria.

Las características principales que presentan los niños que designamos "impulsivos". Estas expresiones, se presentan a edades cada vez más adelantadas (5 años), y puede significar para la familia una transformación significativa en la cotidianidad de la vida si se no se conocen los motivos y la manera correcta de actuar.

Algunas características para detectar el niño impulsivo:

- Primero actúa, luego piensa.

- Responde antes de terminar de escuchar la pregunta.
- No espera su turno en los juegos.
- Mal perdedor. No resiste que otros ganen.
- Obstaculizar o estorbar a los demás.
- Poca tolerancia a la frustración.
- Bajo autocontrol.
- Desobediencia, negativismo.
- El niño identifica su problema, pero no logra controlarlo y repite.
- Se involucra en actividades físicas peligrosas sin medir las consecuencias.
- En niños más pequeños se dan exorbitantes pataletas y rabietas sin control.
- A través de su conducta pueden llegar a manipular a los padres.

Estas son algunas de las expresiones que se incluyen dentro de la definición de “impulsividad”.

Algunos padres, señalan al niño impulsivo, como un niño que posee un fuerte carácter o temperamento; pero personas ajenas a la familia los señalaran como “mal educados”.

C. Flexibilidad del Yo

Pertenece a la capacidad de adaptación y acomodo de la emoción, pensamiento y conducta a diversos escenarios y contextos variantes, no previsible o poco conocidos. Las personas flexibles responden a los cambios con agilidad, sin rigidez y sinergia. Estilan ser abiertos y tolerantes en frente de ideas, posturas, creencias, entre otros, distinto a sus ideas, y está dispuesto a modificarse si están desacertados.

En los niños la tristeza y el llanto son las principales conductas evidenciadas por la docente en la etapa de adaptación escolar. La conducta más habitual que el niño expresa es no querer permanecer en la escuela o sentirse mal. Por otro lado, se evidencia que un elevado porcentaje de los progenitores efectúan despedidas prolongadas con sus niños en el período de adaptación frente a una situación nueva.

También se observa que la mayor parte de los docentes se preocupan por organizar un contexto pertinente para que el niño logre su adaptación de forma segura y tranquila en la escuela.

1.3. Definición de términos básicos

a) Emocion

Es una reacción subjetiva a un suceso relevante que se caracteriza por cambios de orden de experiencia, fisiológico, y manifiesto en la conducta. Las investigaciones consideran emociones básicas a: la alegría, el miedo, el enojo. La tristeza, la sorpresa, la ira y la ansiedad (entre otras) (Sroufe, 2004).

b) Infancia

Es una etapa de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde el nacimiento hasta los 7 años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren. Esta primera etapa es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socioafectiva, entre otras (Jaramillo, 2007).

c) Percepción

Es la imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y necesidades. Es resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones.

d) Regulacion emocional

Biederman et al. (2012) define la auto-regulación como la habilidad emocional para acatar una demanda, iniciar y cesar actividades de acuerdo a las demandas sociales, para modular la intensidad, frecuencia y duración de los actos verbales y motores en contextos sociales y educativos.

1.4. Sistema de hipótesis

1.4.1. General

Si, existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo-Huancayo.

1.4.2. Específicos

- a) Si, existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo-Huancayo.
- b) Si, existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre el control de impulsos de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo- Huancayo.
- c) Si, existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo- Huancayo.

1.5. Variable

- Variable de estudio: Percepción de la autoregulacion emocional
- Variable de comparación: docentes y padres de familia

Tabla 2:

Operacionalización de la variable

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Percepción de la Autoregulación emocional: <u>Definición conceptual:</u> “Habilidad para acatar una demanda, iniciar y cesar actividades de acuerdo a las demandas sociales, para modular la intensidad, frecuencia y duración de los actos verbales y	Tolerancia a la Frustración	Situaciones de crisis	Llora cuando no puede realizar su trabajo.
			Hace berrinches cuando no consigue algo.
	Control de los Impulsos	Situaciones problemáticas	Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere.
			Patalea cuando no puede acceder a algo.
			Se enoja cuando se le llama la atención por su trabajo
		No posponer una situación difícil	Pega a sus compañeros

<p>motores en contextos sociales y educativos” Kopp en (1982, p.199) como se cito en (Villanueva et al. , 2011).</p>		<p>injustificadamente.</p>
<p><u>Definición operacional:</u> Para una mejor comprensión de la variable, se dividió en tres dimensiones:</p>	<p>Impulso de actuar</p>	<p>Es agresivo cuando está jugando. Expresa autoagresion cuando le quitan algo. Emite gritos sin motivo. Mueve constantemente sus pies y sus manos</p>
<p>Tolerancia a la frustración, control de los impulsos y flexibilidad del yo, de los cuales se tuvieron sus respectivos indicadores y 14 ítems.</p>	<p>Flexibilidad del Yo.</p>	<p>Ajuste de las emociones a situaciones cambiantes en consecución de tareas. Centra la atención con cosas que no tienen que ver con la clase.</p>
	<p>Ajuste de las emociones a situaciones cambiantes tensas</p>	<p>Aprieta sus manos con mucha ansiedad Tiembla su cuerpo sin motivo. Se frota la cara con sus manos.</p>

Fuente. Elaboración propia

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1. Tipo y nivel

La investigación es de tipo básica, ya que este tipo de investigación según Sánchez & Reyes (2015) “orienta la búsqueda de nuevos conocimientos sin una finalidad práctica específica e inmediata. Busca principios y leyes científicas, pudiendo organizar una teoría científica” (p.41).

El nivel de investigación es el descriptivo que, siguiendo a Sánchez & Reyes (2015) manifiesta que este nivel esta orientado a describir la o las variables e identificar las características de su estado actual.

2.2. Método

Se tiene como método general al científico que de acuerdo a Según Tamayo y Tamayo (2012), “El método científico es un conjunto de procedimientos por los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis y los instrumentos de trabajo investigativo” (p.30).

Sánchez y Reyes, (2015) “es la manera sistematizada en que se efectúa el pensamiento reflexivo que nos permite llevar a cabo un proceso de investigación científica” (p.25); así mismo como método específico se trabajó con el descriptivo que siguiendo a Sánchez y Reyes (2015, p. 33), “...apunta a estudiar el fenómeno en su estado actual y en su forma natural; por tanto, tener las posibilidades de tener un control directo sobre las variables de estudio son mínimas”.

2.3. Diseño

En congruencia con lo señalado líneas arriba se utilizó el diseño descriptivo comparativo, Sánchez & Reyes (2015) sustentan que se recoge información importante en diferentes muestras en relación a un mismo fenómeno y después se comparan los datos recogidos; cuyo esquema se presenta a continuación:

$$\begin{array}{ccccccc} M_1 & & O_1 & & O_1 & \sim & O_2 \\ M_2 & & O_2 & & & = & \\ & & & & & \neq & \end{array}$$

Donde:

M1 y M2 : Muestras de trabajo (Docente y padres de familia)

O1 y O2 : Observaciones de la regulación emocional

~; =; ≠ : Resultados semejantes, iguales o diferentes

2.4. Población, muestra y técnica de muestreo

2.4.1. Población

La población estuvo constituida por los 56 docentes y 985 padres de familia de los niños y niñas de 5 años matriculados en el 2018, de 43 instituciones educativas del distrito de El Tambo.

Tabla 3

Población

N°	I.E.	Docentes	Padres de Familia
1	602	2	50
2	610	1	20
3	585	2	52
4	498	1	21
5	466	1	20
6	Los Angelitos de la Esperanza	1	21
7	Hualahoyo	1	10
8	30212	1	6

9	31545		1	26
10	30129	Micaela Bastidas	2	16
11	31595		2	33
12	30209		2	40
13	30213		1	25
14	30224		1	23
15	31594		1	10
16	31509		2	40
17	1110		1	20
18	1111		1	1
19	La Victoria		1	18
20	30208	Jesús Mi Amado Salvador	1	15
21	30220		1	2
22	31557	Cahuide	1	21
23	1130		1	4
24	1131		1	5
25	1132		1	10
26	1121		1	11
27	1124		1	6
28	1125		1	3
29	31939		1	25
30	255		3	81
31	320		2	38
32	321		1	21
33	30211		2	28
34	376	Virgen de Fátima	2	48
35	370		1	18
36	162		2	48
37	397		1	12

38	409	1	23
39	408	1	20
40	643	1	15
41	647	1	10
42	648	2	41
43	649	1	28
TOTAL		56	985

Fuente. Nómina de Matricula UGEL- Huancayo (2018)

2.4.2. Muestra

Se contó con dos muestras, el cual fue categorizado de la siguiente manera:

Muestra 1: El tamaño de la muestra estuvo conformada por 16 docentes quienes percibieron la autorregulación emocional de 317 infantes a su cargo.

Muestra 2: El tamaño de la muestra estuvo conformada por 317 padres de familia (1 padre o madre de familia por niño o niña) quienes percibieron la autorregulación emocional de sus hijos e hijas.

Tabla 4

Muestra

N°	I.E.	Docentes	Padres de familia
1	Los Angelitos de la Esperanza	1	21
2	31545	1	26
3	30129 Micaela Bastidas	1	16
4	30224	1	23
5	1110	1	20
6	31557 Cahuide	1	21

7	31939	1	25
8	321	1	21
9	370	1	18
10	397	1	12
11	409	1	23
12	408	1	20
13	647	1	10
14	30211	1	28
15	31595	2	33
TOTAL		16	317

Fuente. Elaboración propia

2.4.3. Técnica de muestreo

Para la delimitación de la muestra se tomó en cuenta el tipo de muestreo NO PROBABILISTICO. Hernández et al. (2014) “La elección de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (p.189).

2.5. Técnicas e instrumentos de acopio de datos

2.5.1. Técnicas

Observación Indirecta, Según Tamayo y Tamayo (2012) se presenta “cuando el investigador corrobora los datos que ha tomado de otros, ya sea de testimonios orales o escritos de personas que han tenido contacto de primera mano con la fuente que proporciona los datos” (p. 100).

2.5.2. Instrumento

El instrumento lleva como nombre LISTA DE COTEJO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 5 AÑOS, el cual fue elaborado por la investigadora, el cual mide los niveles de autorregulación emocional en niños y niñas de 5 años, está constituido por 14 ítems, que corresponden a tres dimensiones: Tolerancia a la frustración, control de impulsos y flexibilidad del yo. El instrumento por ser una lista de cotejo es de

carácter dicotómico donde “sí” equivale a 0 y “no” equivale a 1; siendo sus baremos:

Bueno : [10-14]

Regular : [5-9]

Malo : [0-4].

A este informe final se adjunta en anexos un instrumento en blanco y la aplicación del instrumento efectuado por las docentes y los padres de familia de las Instituciones Educativas de la muestra, que muestra un mejor panorama sobre la percepción de la autorregulación emocional de los niños y niñas de 5 años.

Validez del instrumento del instrumento autorregulación emocional de los infantes de cinco años

En la validez del instrumento de investigación denominado autorregulación emocional, se tomo en cuenta la valoración a través de 5 jueces expertos quienes validaron el instrumento señalado, y fue conformado por 10 criterios, tal como se presenta a continuación.

Tabla 5

Cuestionario de autorregulación emocional

	Criterio	Nº de jueces	Acuerdos	V Aiken	Descriptivo
1. Claridad	Está formulado con lenguaje claro y apropiado.	5	5	1	Válido
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.	5	5	1	Válido
3. Pertinencia	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.	5	5	1	Válido
4. Organización	Existe una organización lógica.	5	5	1	Válido
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	5	5	1	Válido

6. Adecuación	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir.	5	5	1	Válido
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos teórico científicos.	5	5	1	Válido
8. Coherencia	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores.	5	5	1	Válido
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la medición.	5	5	1	Válido
10. Significatividad	Es útil y adecuado para la investigación.	5	5	1	Válido

Nota. El promedio obtenido por los infantes de cinco años mediante la técnica de Aiken fue de 1.

Confiabilidad del instrumento autorregulación emocional de los infantes de cinco años

Tabla 6

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válidos	13	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	13	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 7

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,789	14

Para hallar el valor de la confiabilidad con respecto al cuestionario acerca de autorregulación emocional, consideró a una pequeña muestra de estudio conformada por 13 infantes de cinco años, y a su vez se tuvo en cuenta 14 items; luego los datos fueron procesados mediante el estadístico de Alfa de Cronbach, siendo el resultado de 0.789, lo que significa que el cuestionario es confiable por excelencia según la tabla adjunta.

Tabla 8

Escalas de valoración de los coeficientes de confiabilidad

Confiabilidad nula	De 0,53 a menos
Confiabilidad baja	De 0,54 a 0,59
Confiabilidad	De 0,60 a 0,65
Muy confiable	De 0,66 a 0,71
Excelente	De 0,72 a 1,00

Fuente. Luis Damián en su libro evaluación de capacidades

2.5.3. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

En la investigación los datos obtenidos se analizaron mediante la estadística descriptiva la cual sirvió para describir y resumir los datos obtenidos tales como: Desviación estándar, varianza, media aritmética, que permitió generalizar las conclusiones y tomar decisiones acerca de la comprobación de las hipótesis, para lo cual se utilizó la chi cuadrada.

CAPÍTULO III ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Resultados sobre la variable autorregulación emocional de los infantes de 5 años de las Instituciones públicas de El Tambo

Presentamos los resultados mediante tablas frecuenciales que lograron los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del Distrito de El Tambo y para ello se aplicaron las gráficas en barras, y para contrastar las hipótesis sobre la diferencia de frecuencias entre los docentes y los padres de familia, se utilizó la prueba de la Chi cuadrada, a continuación, se muestran los resultados de la investigación:

3.1.1. Frecuencias de autorregulación emocional en los infantes de 5 años con percepción de los docentes y padres de familia de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo-Huancayo.

Tabla 9

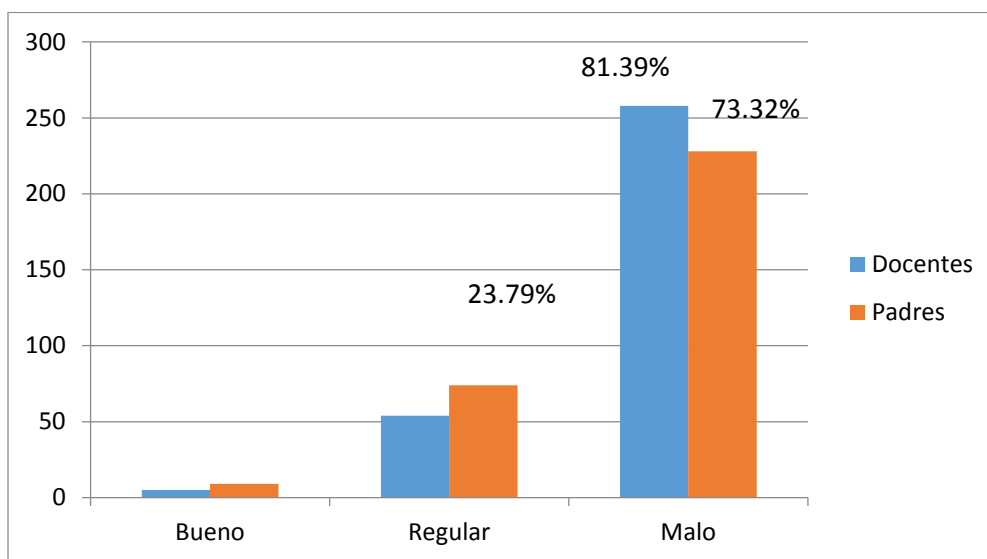
Frecuencias de la autorregulación emocional de infantes

Niveles	Docentes de las Instituciones educativas		Padres de familia		Total
	ni	%	ni	%	
Bueno (10 – 14)	5	1.58	9	2.89	14
Regular (5 – 9)	54	17.03	74	23.79	128
Malo (0 – 4)	258	81.39	228	73.32	486
Total	317	100,00	311	100,00	628

Fuente. base de datos

Figura 1

Autorregulación emocional



Fuente. Tabla 9

En la tabla y figura, nos muestran los datos porcentuales con respecto a la percepción de los docentes y padres de familia acerca de autorregulación emocional en los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas del distrito de El Tambo-Huancayo, de tal manera es como sigue:

El 1.58% de los docentes manifestaron que el los infantes se ubicaron en el nivel bueno con respecto a la autorregulación emocional, como también el 59.15% de los profesores mencionaron que se ubicaron en el nivel regular y el 81.39% de los docentes manifestaron que el la autorregulación emocional de los infantes fueron de un nivel malo, sin embargo con respecto a los padres de familia el 2,89% indicaron que los infantes poseen un autorregulación emocional de un nivel bueno, el 23.79% catalogaron en un nivel regular y el 73.32% le ubicaron en un nivel de malo. Los docentes se ubicaron en el nivel bajo.

3.1.2. Prueba de hipótesis con respecto a la autorregulación emocional de los infantes con percepción de los docentes y padres de familia

a) Hipótesis de trabajo

Ho: No existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

Ha: Existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

b) Nivel de significación

$\alpha = 0,05$ es decir (5%)

c) Prueba estadística

Se escoge la prueba de χ^2 para muestras independientes.

d) Distribución Normal

χ^2 calculada tiene una distribución muestral que se aproxima la distribución de Chi cuadrada con $gl = 2$

e) Valor crítico

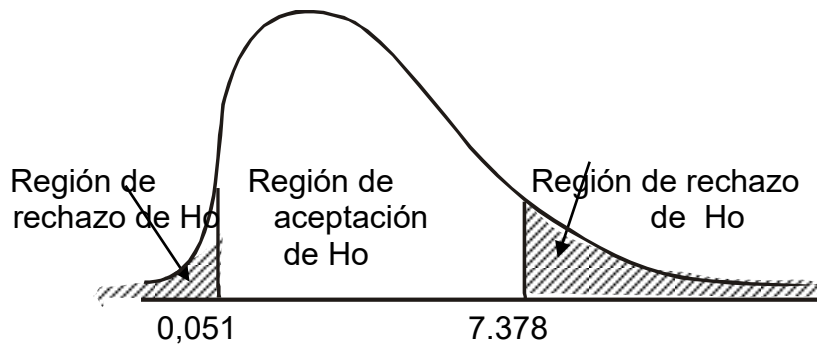
Valor crítico superior

$$\chi^2_{(0,025;2)} = 7.378$$

Valor crítico inferior

$$\chi^2_{(0,975;2)} = 0,051$$

f) Región de aceptación y rechazo



Aceptar H_0 , si $0,051 \leq x^2 \leq 7.378$

Rechazar H_0 , si $0,051 > x^2 > 7.378$

g) Recolección de datos

$$x^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

f_o : es el número observado de casos

f_e : es el número esperado de casos

Tabla 10

Frecuencia observada y frecuencia esperada en los niveles de la autorregulación emocional

Estaciones	Docentes de las Instituciones Educativas		Padres de familia		Total
Niveles	f_o	f_e	f_o	f_e	
Bueno	5	7.07	9	6.35	14
Regular	54	59.15	74	63.39	128
malo	258	245.32	228	240.68	486
Total	317		311		628

Fuente. Base de datos

$$x^2 = 0,61 + 1.11 + 0.45 + 1.78 + 0.66 + 0.67$$

$$x^2 = 5.28$$

a) Decisión estadística

Como $x_c^2 < x_{0,05}^2$ ($5.28 < 7.378$) en consecuencia se acepta la hipótesis nula (H_0).

b) Conclusión estadística

Puesto que $x_c^2 < x_T^2$ se concluye que: No existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

3.1.3. Frecuencias de la dimensión tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años con percepción de los docentes y padres de familia de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo

Tabla 11

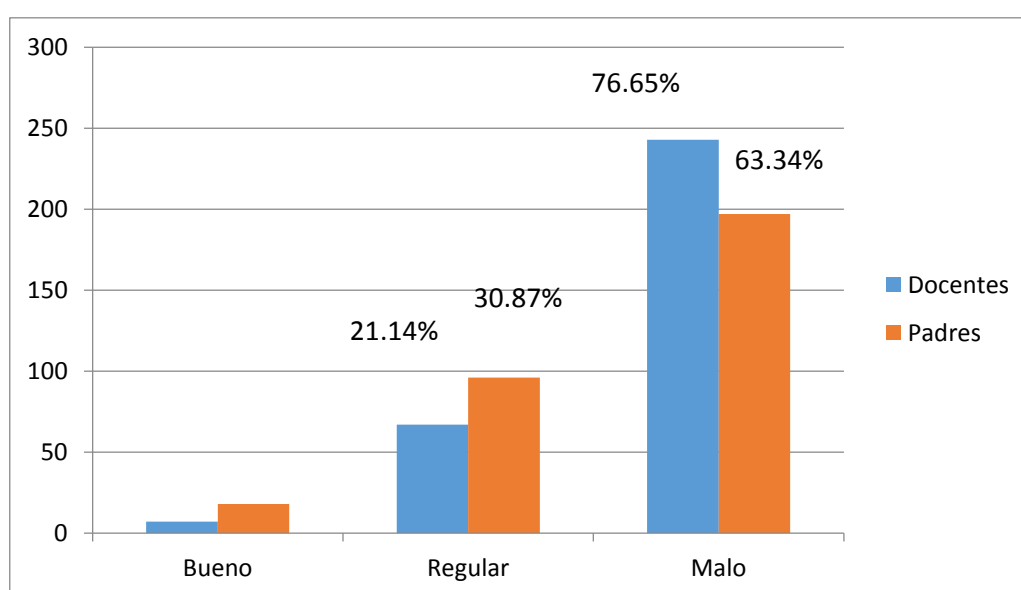
Frecuencia de la autorregulación emocional de infantes

Niveles	Docentes de las Instituciones educativas		Padres de familia		Total
	ni	%	ni	%	
Bueno (4 -5)	7	2.21	18	12.38	25
Regular (2 -3)	67	21.14	96	80.72	163
Malo (0 - 1)	243	76.65	197	217.90	440
Total	317	100,00	311	100,00	628

Fuente. base de datos

Figura 2

Autorregulación emocional de infantes emocional



Fuente. Base de datos

En la tabla y figura, nos muestran los datos porcentuales con respecto a la percepción de los docentes y padres de familia acerca de la dimensión tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas del distrito de El Tambo, de tal manera es como sigue:

El 2.21% de los docentes manifestaron que el los infantes se ubicaron en el nivel bueno con respecto a la tolerancia de frustración, como también el 21.14% de los profesores mencionaron que se ubicaron en el nivel regular y el 76.65% de los docentes manifestaron que el la tolerancia a la frustración de los infantes fueron de un nivel malo, sin embargo con respecto a los padres de familia el 5.79% indicaron que los infantes poseen una tolerancia a la frustración de un nivel bueno, el 30.87% catalogaron en un nivel regular y el 63.34% le ubicaron en un nivel de malo.

3.1.4. Prueba de hipótesis con respecto a la tolerancia a la frustración de los infantes con percepción de los docentes y padres de familia

a) Hipótesis de trabajo

Ho: No existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

Ha: Existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

b) Nivel de significación

$\alpha = 0,05$ es decir (5%)

c) Prueba estadística

Se escoge la prueba de x^2 para muestras independientes.

d) Distribución Normal

x^2 calculada tiene una distribución muestral que se aproxima la distribución de Chi cuadrada con $gl = 2$

e) Valor crítico

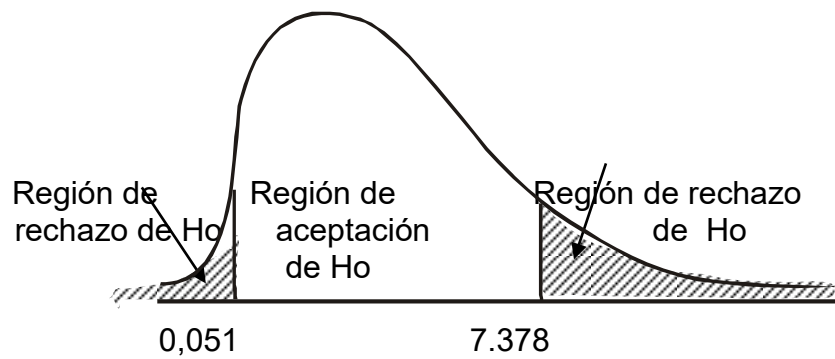
- Valor crítico superior

$$x^2_{(0,025;2)} = 7.378$$

- Valor crítico inferior

$$x^2_{(0,975;2)} = 0,051$$

f) Región de aceptación y rechazo



Aceptar H_0 , si $0,051 \leq x^2 \leq 7.378$

Rechazar H_0 , si $0,051 > x^2 > 7.378$

g) Recolección de datos

$$x^2 = \sum \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$$

f_0 : es el número observado de casos

f_e : es el número esperado de casos

Tabla 12

Frecuencia observada y frecuencia esperada en los niveles de la tolerancia a la frustración

Estaciones	Docentes de las Instituciones Educativas		Padres de familia		Total
Niveles	fo	fe	fo	fe	
Bueno (4 – 5)	7	12.62	18	12.38	25
Regular (2 -3)	67	82.28	96	80.72	163
Malo (0 – 1)	243	222.10	197	217.90	440
Total	317		311		628

Fuente. Base de datos

$$\chi^2 = 2.50 + 2.55 + 2.84 + 2.89 + 1.97 + 2.00$$

$$\chi^2 = 14.75$$

h) Decisión estadística

Como $\chi_c^2 > \chi_{0,05}^2$ ($14.75 > 7.378$), en consecuencia se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_a).

i) Conclusión estadística

Puesto que $\chi_c^2 > \chi_T^2$ se concluye que: existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

3.1.5. Frecuencias de la dimensión control de impulsos de los infantes de 5 años con percepción de los docentes y padres de familia de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo

Tabla 13

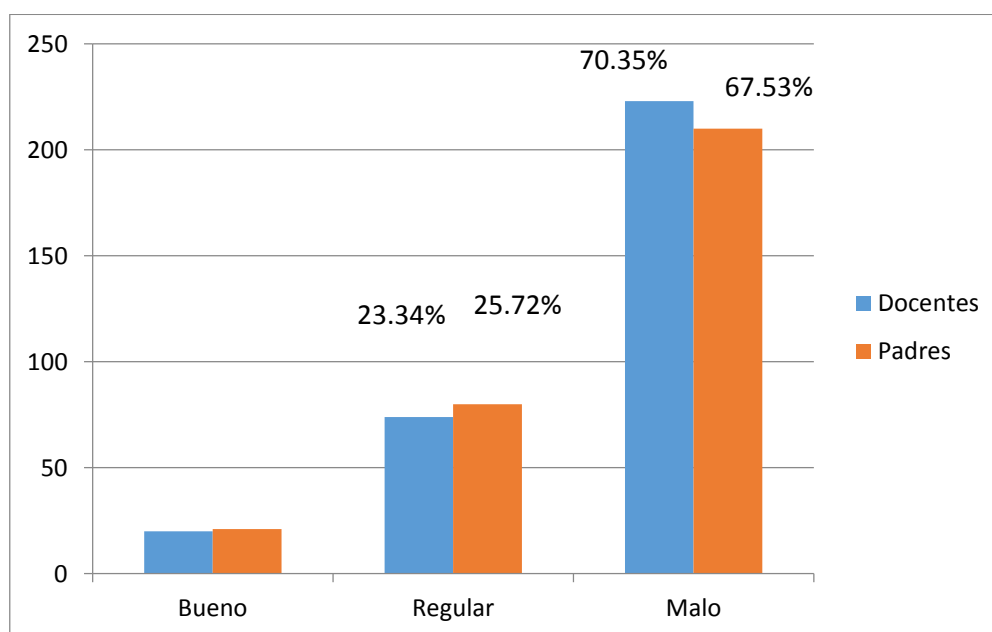
Frecuencia de la dimensión control de impulsos de infantes

Niveles	Docentes de las Instituciones educativas		Padres de familia		Total
	ni	%	ni	%	
Bueno (4 -5)	20	6.31	21	6.75	41
Regular (2 -3)	74	23.34	80	25.72	154
Malo (0 - 1)	223	70.35	210	67.53	433
Total	317	100,00	311	100,00	628

Fuente. base de datos

Figura 3

Dimensión control de impulsos de los infantes de 5 años con percepción de los docentes y padres de familia



Fuente. Base de datos

En la tabla y figura, nos muestran los datos porcentuales con respecto a la percepción de los docentes y padres de familia acerca de la dimensión control

de impulsos de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas del distrito de El Tambo, de tal manera es como sigue:

El 6.31% de los docentes manifestaron que el los infantes se ubicaron en el nivel bueno con respecto al control de impulsos, como también el 23.34% de los profesores mencionaron que se ubicaron en el nivel regular y el 70.35% de los docentes manifestaron que el control de impulsos de los infantes fueron de un nivel malo, sin embargo con respecto a los padres de familia el 6.75% indicaron que los infantes poseen un control de impulsos de un nivel bueno, el 25.72% catalogaron en un nivel regular y el 67.53% le ubicaron en un nivel de malo.

3.1.6. Prueba de hipótesis con respecto al control de impulsos de los infantes con percepción de los docentes y padres de familia

a) Hipótesis de trabajo

Ho: No existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto al control de impulsos de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

Ha: Existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto al control de impulsos de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

b) Nivel de significación

$\alpha = 0,05$ es decir (5%)

c) Prueba estadística

Se escoge la prueba de x^2 para muestras independientes.

d) Distribución Normal

x^2 calculada tiene una distribución muestral que se aproxima la distribución de Chi cuadrada con $gl = 2$

e) Valor crítico

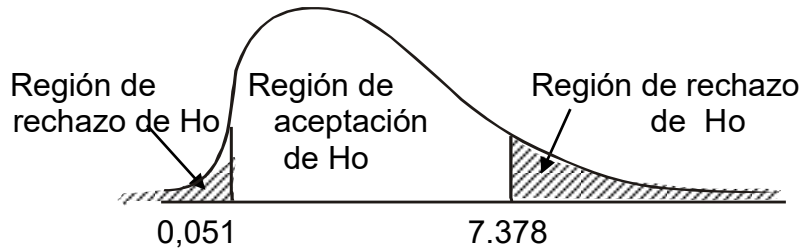
- Valor crítico superior

$$x^2_{(0,025;2)} = 7.378$$

- Valor crítico inferior

$$x^2_{(0,975;2)} = 0,051$$

f) Región de aceptación y rechazo



Aceptar H_0 , si $0,051 \leq x^2 \leq 7.378$

Rechazar H_0 , si $0,051 > x^2 > 7.378$

g) Recolección de datos

$$x^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

f_o : es el número observado de casos

f_e : es el número esperado de casos

Tabla 14

Frecuencia observada y frecuencia esperada en los niveles del control de impulsos

Estaciones	Docentes de las Instituciones Educativas		Padres de familia		Total
Niveles	f_o	f_e	f_o	f_e	
Bueno (4 – 5)	20	20.70	21	20.30	41
Regular (2 -3)	74	77.74	80	76.26	154
Malo (0 – 1)	223	218.57	210	214.43	433
Total	317		311		628

Fuente. Base de datos

$$\chi^2 = 0.02 + 0.02 + 0.18 + 0.18 + 0.09 + 0.09$$

$$\chi^2 = 0.58$$

h) Decisión estadística

Como $\chi_c^2 < \chi_{0,05}^2$ ($0.58 < 7.378$), en consecuencia se acepta la hipótesis nula (H_0).

i) Conclusión estadística

Puesto que $\chi_c^2 < \chi_T^2$ se concluye que: no existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto al control de impulsos de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

3.1.7. Frecuencias de la dimensión flexibilidad del yo de los infantes de 5 años con percepción de los docentes y padres de familia de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo

Tabla 15

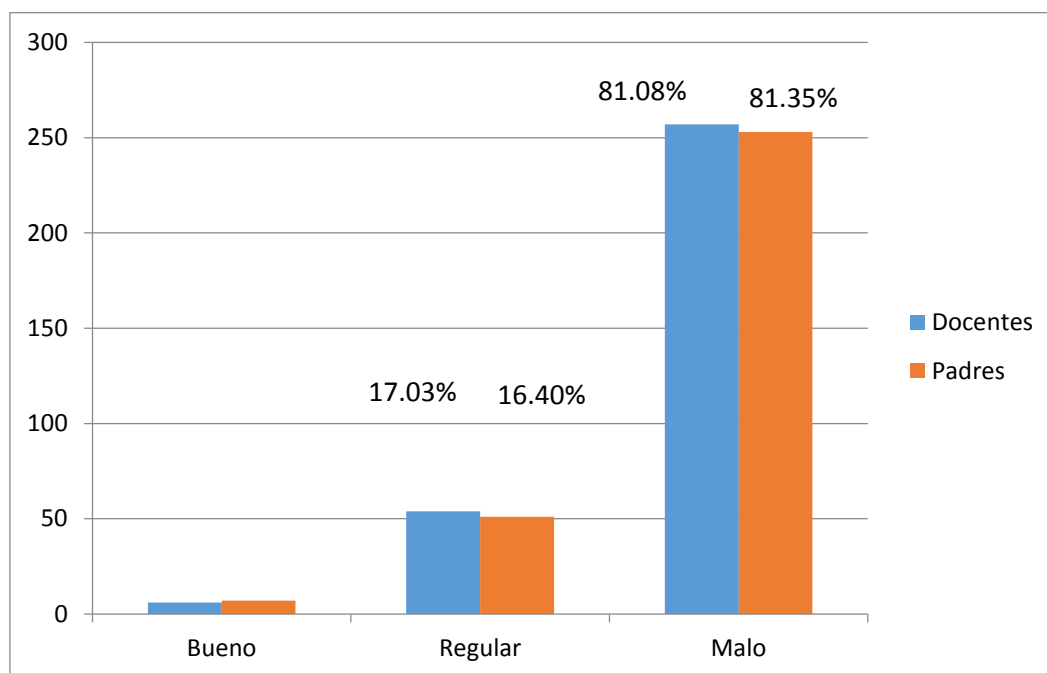
Frecuencia de la dimensión flexibilidad del yo de infantes

Niveles	Docentes de las Instituciones educativas		Padres de familia		Total
	ni	%	ni	%	
Bueno (4 -5)	6	1.89	7	2.25	13
Regular (2 -3)	54	17.03	51	16.40	105
Malo (0 - 1)	257	81.08	253	81.35	510
Total	317	100,00	311	100,00	628

Fuente. base de datos

Figura 4

Dimensión flexibilidad del yo de los infantes de 5 años con percepción de los docentes y padres de familia



Fuente. Base de datos

En la tabla y figura, nos muestran los datos porcentuales con respecto a la percepción de los docentes y padres de familia acerca de la dimensión flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas del distrito de El Tambo, de tal manera es como sigue:

El 1.89% de los docentes manifestaron que el los infantes se ubicaron en el nivel bueno con respecto a flexibilidad del yo, como también el 17.03% de los profesores mencionaron que se ubicaron en el nivel regular y el 81.08% de los docentes manifestaron que flexibilidad del yo de los infantes fueron de un nivel malo, sin embargo con respecto a los padres de familia el 2.25% indicaron que los infantes poseen flexibilidad del yo de un nivel bueno, el 16.40% catalogaron en un nivel regular y el 81.35% le ubicaron en un nivel de malo.

3.1.8. Prueba de hipótesis con respecto a flexibilidad del yo de los infantes con percepción de los docentes y padres de familia

a) Hipótesis de trabajo

Ho: No existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

Ha: Existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

b) Nivel de significación

$\alpha = 0,05$ es decir (5%)

c) Prueba estadística

Se escoge la prueba de χ^2 para muestras independientes.

d) Distribución Normal

χ^2 calculada tiene una distribución muestral que se aproxima la distribución de Chi cuadrada con $gl = 2$

e) Valor crítico

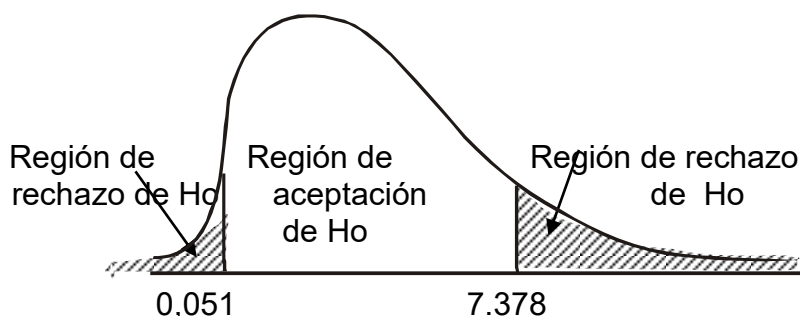
- Valor crítico superior

$$\chi^2_{(0,025;2)} = 7.378$$

- Valor crítico inferior

$$\chi^2_{(0,975;2)} = 0,051$$

f) Región de aceptación y rechazo



Aceptar H_0 , si $0,051 \leq x^2 \leq 7.378$

Rechazar H_0 , si $0,051 > x^2 > 7.378$

g) Recolección de datos

$$x^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

f_o : es el número observado de casos

f_e : es el número esperado de casos

Tabla 16

Frecuencia observada y frecuencia esperada en los niveles del control de impulsos

Estaciones	Docentes de las Instituciones Educativas		Padres de familia		Total
Niveles	f_o	f_e	f_o	f_e	
Bueno (4 – 5)	6	6.56	7	6.44	13
Regular (2 -3)	54	53.00	51	52.00	105
Malo (0 – 1)	257	257.44	253	252.56	510
Total	317		311		628

Fuente. Base de datos

$$x^2 = 0.05 + 0.05 + 0.02 + 0.02 + 0.00 + 0.00$$

$$x^2 = 0.514$$

h) Decisión estadística

Como $x_c^2 < x_{0,05}^2$ ($0.14 < 7.378$), en consecuencia se acepta la hipótesis nula (H_0).

i) Conclusión estadística

Puesto que $x_c^2 < x_T^2$ se concluye que: no existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo.

3.2. Discusión de resultados.

Los resultados obtenidos presentan una amplia gama de discusión sobre la percepción de la autorregulación en los infantes de 5 años por parte de los docentes del Nivel de Educación Inicial y los padres de familia de este grupo etario, lo cual se detalla a continuación:

En toda la investigación se evidencia una percepción negativa en la autorregulación emocional en los infantes, tanto por parte de los docentes como los padres de familia (figura N^a 01). Cuando se analiza esta variable se obtiene que más de la mitad de los niños tienen una total de (81.39 %) en el caso de los docentes y (73.32 %), es decir ambas muestras reconocen que los niños, no reconocen sus emociones, son impulsivos frente a situaciones de frustración, carecen de empatía, muestran comportamientos inadecuados, oposicionamiento entre otros, los cuales son manifestaciones en niños con baja autorregulación emocional, Valverde, (2017, parr.1).

En cuanto a estos resultados coinciden con los hallados por Serrano, (2013) quien señala que una baja autorregulación emocional en los infantes, se da predominantemente en individuos que no han logrado desarrollar la asertividad; esto producto de una inadecuada o carente educación emocional, ya que es importante ser consciente de nuestras emociones y conducirnos adecuadamente en el lugar indicado, este aprendizaje se da desde la infancia temprana.

Con respecto a la prueba de hipótesis se tiene como $\chi^2 = 5.28$, este resultado nos con leva ha aceptar la hipótesis nula (H_0) y rechazar la hipótesis alterna (H_a), que se concluye que: No existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo; este resultado es similar con el antecedente de Ramírez (2013) quien llegó a la conclusión de la gran similitud entre la percepción sobre los problemas de conducta por parte de profesores y padres. Se descubre a través de este dato que el comportamiento de los infantes es bastante similar en ambos ambientes: familia y escuela y, es así que, las dificultades de conducta que tienen un componente emocional no son selectivos en uno u otro contexto.

Con respecto a la dimensión de percepción de tolerancia a la frustración

en la comprobación estadística de la $\chi^2 = 14.75$, se concluye que: existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo; este resultado coincide de igual manera con el trabajo de Ramírez (2013) por lo que se puede interpretar lo siguiente que los profesores detectan más rápido las dificultades de atención que los padres de familia debido a que este aspecto cognitivo es de suma importancia para el proceso de aprendizaje; así mismo los padres de familia están más pendientes de las dificultades emocionales porque lidian día a día con ello; además según (Gomez Dupertuis y Moreno, 1999). Nos mencionan que, en la etapa de la infancia, los infantes piensan ser el centro del universo y que todo gira alrededor de ellos, teniendo como característica principal el egocentrismo, (es una característica evolutiva), no poseen tolerancia, (no tienen aún desarrollado el concepto de la temporalidad), y les dificulta mucho pensar en los demás y sus necesidades. Los niños cuando son pequeños, quieren que satisfagan todas sus necesidades y los desean con rapidez y no se da de esta manera, se frustran y empiezan el llanto y las rabietas.

Con respecto a la dimensión de percepción del control de impulsos en la comprobación estadística de la $\chi^2 = 0.58$ se concluye que no existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto al control de impulsos de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo. Este resultado coincide con la revisión bibliográfica consultada donde según (Gomez Dupertuis y Moreno, 1999). Esta dimensión se presenta en superiores de la infancia como los cinco años, e implica que la familia considera una variación importante en la cotidianidad de la vida familiar en el cual no saben como afrontarla y encausar la manera correcta de actuar frente a esta situación; Algunos progenitores, sencillamente lo asocian a la impulsividad del niño o lo señala como un niño de temperamento o carácter fuerte. Personas ajenas a la familia no dudarán en calificarlos, simplemente, como “mal educados”; este alcance nos evidencia que los padres si perciben la impulsividad en sus hijos.

En la dimensión de percepción de la flexibilidad del yo en la comprobación estadística de la $\chi^2 = 0.514$ por lo que se concluye que: no existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto

a flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo; este resultado es corroborado por Albornoz, (2017) El comportamiento más común en los niños se da en la inserción a la etapa escolar donde el niño quiere estar en la escuela. Por otra parte, los padres de familia sufren por este hecho y actúan prolongando las despedidas con sus hijos y muchas veces devolviéndolos a casa esta es una situación del período de adaptación frente a una situación nueva. Con lo que respecta a los docentes, hoy en día se preocupan por crear un ambiente agradable que garantice la estancia del niño y le sea fácil para su adaptación, estos dos indicadores nos dan referencia que ambos agentes son conscientes de lo difícil que es para los niños el manejo de sus emociones en la adaptación frente a una situación nueva.

CONCLUSIONES

1. En esta investigación se logró comparar la diferencia entre docentes y padres de familia sobre la percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo, estableciéndose que no existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo; es decir tanto docentes como padres de familia reconocen que sus hijos tienen una baja autorregulación emocional.
2. Se identificó la diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo, estableciéndose que existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo, es decir que los padres de familia y docentes perciben de diferente manera esta dimensión consiste en que los infantes no superan el hecho de no alcanzar sus objetivos frente a ello los docentes consideran que los niños aún no lo desarrollan mientras los padres de familia consideran que si afrontan lo mejor manera.
3. Se identificó la diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción del control de impulsos de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo estableciéndose que no existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto al control de impulsos de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo, es decir tanto docentes como padres de familia reconocen que sus hijos tienen un bajo control de impulso; los niños actúan impulsivamente,

gritando, golpeando o haciendo berrinches.

4. Se identificó la diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo, estableciéndose que no existe diferencia significativa de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de El Tambo bajo, es decir tanto docentes como padres de familia reconocen que sus hijos tienen baja flexibilidad del yo, los infantes carecen de herramientas para apartarse al cambio.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a posteriores investigadores que profundicen los estudios con respecto a las dimensiones de la autorregulación de las emociones en los niños, en diferentes contextos, con otros agentes educativos y de esta manera poder proponer diversas acciones para su desarrollo.
2. Es fundamental que los docentes del Nivel Inicial propicien una comunicación fluida con los padres de familia de tal manera que se propicie mejores formas de trato hacia los niños y esto les conlleve hacia una autorregulación emocional adecuada.
3. Es necesario que los directivos de las instituciones de educación inicial consideren el factor de autorregulación emocional de los infantes en la planificación y desarrollo de sus currículos educativos.
4. A las instituciones educativas que se tuvo como muestra se sugiere identificar los factores que dificultan el desarrollo de la autorregulación emocional en los infantes, a través de un análisis entre todos los actores de la Institución Educativa, proponerlos en sus documentos de gestión y buscar acciones para fortalecer. (Gross & Thompson, 2007)

REFERENCIAS

- Arroyo , Á. (20 de agosto de 2019). *Conflicto entre padres y docentes*. Campus móvil: <https://www.campusmovil.com.mx/2019/08/20/conflictos-entre-padres-y-docentes-como-manejarlos/>
- Biederman , J., Spencer, T., Lomedico, A., Day, H., Petty, C., & Faraone, S. (2012). Deficient emotional self-regulation and pediatric attention deficit hyperactivity disorder: a family risk analysis. *Psychol Med*, 42(3), 639-646. doi:10.1017/S0033291711001644
- Casanova Sanchidrián, D. (2016). *La autorregulación emocional en educación infantil*. [Tesis de maestría]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5152/TFG-B.450.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chias, M., & Zurita Ruíz, J. (2010). *Emocionarte con los niños: El arte de acompañar a los niños en su emoción*. Desclee de Brouwer.
- García Andrés , E. (2014). *La regulación emocional infantil y su relación con el funcionamiento social y con la función ejecutiva. Un estudio con niños con diferentes características en su desarrollo*. [Tesis de doctorado]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/664037/garcia_andres_esther.pdf?sequence=1
- García Carrasco, M. (2016). *Mindfulness para la autorregulación emocional en las aulas del primer ciclo de educación infantil*. [Tesis de Maestría]. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/44857/TFG%20Maria%20Garcia%20Carrasco.pdf?sequence=1>
- Gómez Dupertuis , D., & Moreno, J. (1995). Evaluación del bienestar psicológico Estudio preliminar de una versión castellana del inventario de cociente emocional eq-i. *Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata*, 7(2), 74-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7385142>
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). *Regulación de las emociones: fundamentos conceptuales*. The Guilford Press.
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Alianza psicología Minor .
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
- James, G., & Thompson, R. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. The Guilford Press.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*,(8), 108-123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- López Cassá, É. (2005). La Educación Emocional En la Educación Infantil. *Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Palomino Molina , J. M. (2016). *Estimulación temprana e inteligencia emocional en los niños de programas no escolarizados de Educación Inicial en Villa María del Triunfo 2016*. [Tesis de maestría]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12646/Palomino_MJM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perry, N., Dollar, J., Calkins, S., Keane, S., & Shanahan, L. (2018). Childhood self-regulation as a mechanism through which early overcontrolling parenting is associated with adjustment in preadolescence. *Developmental Psychology*, 54(8), 1542–1554. <https://psycnet.apa.org/record/2018-27552-001>

- Pino Huaylla, S. M., & Quillahuaman Huallpayunca, 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*. [Tesis de segunda especialidad]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8320>
- Ramírez Castillo, M. A. (2018). Percepción de la Conducta de los Niños y Niñas por los padres y los profesores. *Educación Universitaria de Granada*, 21(2), 31-42. <file:///C:/Users/home/Downloads/16684-Cuerpo%20del%20art%C3%ADculo-48030-1-10-20201105.pdf>
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion*. <https://www.wiley.com/en-us/Understanding+Motivation+and+Emotion%2C+7th+Edition-p-9781119367604>
- Sánchez Carlessi, H., & Reyes Meza, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Bussines Suport.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. PEARSON EDUCACIÓN.
- Schutz, P., & Davis, H. (2015). Emociones y autorregulación durante la toma de prueba. *Educational Psychologist*, 35(4), 243-256. doi: 10.1207/S15326985EP3504_03
- Sheridan, S., Smith, T., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2). doi:<https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Sovero, G. (2015). *Inteligencia Emocional y Desempeño Docente en Prácticas Pre Profesionales de los Estudiantes de la Facultad de Educación*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). *Estrategias de regulación de las madres en respuesta al efecto de los niños pequeños: vínculos con la autorregulación posterior de las emociones*. *Social Development*, 13(1), 40-55. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00256.x>
- Sroufe, A. (2004). *Desarrollo Emocional: La Organización De La Vida Emocional en los Primeros Años*. Oxford University Press.
- Supplee, L., Skuban, E. M., Christopher, T., Shaw, D., & Stoltz, E. (2011). Desarrollo de estrategias de autorregulación emocional de niños en edad preescolar en una muestra en riesgo de problemas de conducta. *J Genet Psychol*, 172(2), 95-120. doi:10.1080/00221325.2010.510545
- Tamayo y Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tupia Cruzatt, C., & Angulo Janampa, J. (2015). *Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en el Área de Personal Social, en los Niños de 5 Años del Nivel de Inicial de la I.E.P. Santa Luisa de Marillac, Ugel 06, Ate, Provincia de Lima, 2015*. [Tesis de maestría]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/358/TS%20EL%20EI%20T94%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vila Ureta, T. (2015). *Inteligencia emocional del docente y actitudes hacia las normas de convivencia de estudiantes de primaria de Huancayo*. [Tesis de maestría]. <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/3261/Vila%20Uret%20a.pdf?sequence=1>
- Villanueva Barbarán, R., & Valenciano Canet, G. (2012). *El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños*. *Revista Electrónica Educare*, 16(3). <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124728004.pdf>
- Villanueva Méndez, L., Vega Pérez, L., & Poncelis Raygoza, M. (2011). *Creciendo juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños de preescolares*. Puentes para crecer de la Facultad de Psicología de la UNAM.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: PERCEPCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS INFANTES DE 5 AÑOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE EL TAMBO

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>GENERAL ¿Existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo?</p> <p>ESPECÍFICOS: ¿Existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo?</p> <p>¿Existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción del control de impulsos de los</p>	<p>GENERAL Comparar la diferencia entre docentes y padres de familia sobre la percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo.</p> <p>ESPECÍFICOS: Identificar la diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo.</p> <p>Identificar la diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción del control de impulsos de los infantes de 5 años de instituciones</p>	<p>GENERAL Si, existe diferencia entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo.</p> <p>ESPECÍFICOS: Si, existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la tolerancia a la frustración de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo.</p> <p>Si, existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción del control de impulsos de los</p>	<p>VARIABLE DE ESTUDIO: Autorregulación emocional</p> <p>VARIABLE DE COMPARACIÓN: Docentes y padres de familia.</p> <p>MÉTODO GENERAL: científico</p> <p>MÉTODO ESPECÍFICO: descriptivo</p> <p>TIPO: básica</p> <p>NIVEL: descriptivo</p> $\begin{matrix} M_1 & O_1 & O_1 & \sim & O_2 \\ M_2 & O_2 & & = & ? \end{matrix}$ <p>Donde: M1 y M2 : Muestras de trabajo (Docente y padres de familia) O1 y O2 : Observaciones de la regulación emocional ~, =, ? : Resultados semejantes, iguales o diferentes</p> <p>DISEÑO: descriptivo comparativo</p>	<p>POBLACIÓN: La población estuvo constituida por los 45 docentes y 635 padres de familia de los niños y niñas de 5 años matriculados en el 2018, de 44 instituciones educativas del distrito de El Tambo.</p> <p>MUESTRA: Muestra 1: El tamaño de la muestra estuvo conformada por 16 docentes quienes percibirán la autorregulación emocional de 246 infantes a su cargo. Muestra 2: El tamaño de la muestra estuvo conformada por 246 padres de familia (1 padre o madre de familia por niño o niña) quienes percibirán la autorregulación emocional de sus hijos e hijas.</p> <p>TIPO DE MUESTREO: No probabilístico por accesibilidad.</p>	<p>Técnicas: Encuesta Ficha</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de la percepción de la autorregulación emocional en infantes de 5 años • Fichaje <p>Técnicas de procesamiento de datos: Para el procesamiento de datos se recurrirá a la estadística descriptiva. Análisis de medidas de tendencia central; tablas, diagramas y la estadística inferencial Chi cuadrada.</p>

<p>infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo?</p> <p>¿Existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo?</p>	<p>educativas públicas del distrito de El Tambo.</p> <p>Identificar la diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo.</p>	<p>infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo.</p> <p>Si, existe diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la flexibilidad del yo de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo.</p>			
--	---	---	--	--	--

LISTA DE COTEJO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 5 AÑOS

1. DATOS GENERALES

Nombre del niño o la niña: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ EDAD: _____

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

2. INSTRUCCIONES:

Observe minuciosamente al examinado y marque con un aspa (X): SI cuando cumple el ítem totalmente y **NO** cuando no cumple el ítem o lo hace parcialmente; todos los ítems deben ser marcados, ya que la información será utilizada con fines estrictamente educativos:

N°	ITEMS	SI	NO
1	Llora cuando no puede realizar su trabajo.		
2	Hace berrinches cuando no consigue lo que quiere.		
3	Se enoja cuando se le corrige.		
4	Expresa autoagresión cuando le quitan algo.		
5	Se frota la cara con sus manos.		
6	Se mueve de un lugar a otro sin motivo.		
7	Aprieta sus manos con mucha ansiedad		
8	Mueve constantemente sus pies y sus manos		
9	Emite gritos sin motivo.		
10	Centra la atención con cosas que no tienen que ver con la clase.		
11	Pega a sus compañeros injustificadamente.		
12	Es agresivo cuando está jugando.		
13	En un contexto diferente a lo cotidiano se aísla.		
14	En el inicio del año escolar, mostró resistencia de integración a la Institución Educativa.		

ESCALAS:

SI = 0
NO = 1

Instrumentos aplicados

LISTA DE COTEJO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 5 AÑOS

1. DATOS GENERALES

Nombre del niño o la niña: Andrés Pablo Jiménez Herrera
 FECHA DE NACIMIENTO: 80982737 06/09/2013 EDAD: 5 años
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA: 409 FECHA DE APLICACIÓN: Mayo

2. INSTRUCCIONES:

Observe minuciosamente al examinado y marque con un X (X) si cuando cumple el ítem totalmente y NO cuando no cumple el ítem o lo hace parcialmente; todas las X's deben ser marcadas, ya que la información será utilizada con fines estrictamente educativos.

N°	ÍTEM	SI	NO
1	Cuando contento no puede controlar su trabajo		X
2	Cuando frustrado cuando no consigue lo que quiere		X
3	Se enoja cuando se le sermonea		X
4	Expresa autoestima cuando se quiere algo		X
5	Se frota la cara con sus manos		X
6	Se mueve de un lugar a otro sin motivo		X
7	Apreta sus manos con mucha ansiedad		X
8	Mueve constantemente sus pies y sus manos		X
9	Emite gritos sin motivo		X
10	Centra la atención con cosas que no tienen que ver con la clase	X	
11	Juega a sus compañeros e igualmente ellos		X
12	Se quejano cuando está jugando		X
13	En un contexto diferente a lo cotidiano se enoja		X
14	En el inicio del año escolar, mostró resistencia de integración y la institución educativa		X

ESCALAS:

SI = 0
 NO = 1

ANOTACIONES:

M 409

LISTA DE COTEJO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 5 AÑOS

1. DATOS GENERALES

Nombre del niño o la niña: Harold Daniel Enrique Herrera
 FECHA DE NACIMIENTO: 06-09-2016 EDAD: 3 años
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA: San Flavio FECHA DE APLICACIÓN: 24-01-18

2. INSTRUCCIONES:

Observe atentamente al examinado y marque con un **X** si cumple el ítem totalmente y **NO** cuando no cumple el ítem o lo hace parcialmente; todos los ítems deben ser marcados, ya que la información será utilizada con fines estrictamente educativos.

N°	ÍTEM	SI	NO
1	Llora cuando no puede realizar su trabajo		X
2	Hace berrinches cuando no consigue lo que quiere		X
3	Se enoja cuando se le corrige		X
4	Expresa autoexaltación cuando le hacen algo		X
5	Se frota la cara con sus manos		X
6	Se mueve de un lugar a otro sin motivo		X
7	Abre la boca cuando muestra ansiedad		X
8	Mueve constantemente sus pies y sus manos	X	
9	Dirige gritos sin motivo		X
10	Centra la atención con cosas que no tienen que ver con la clase	X	
11	Juega a sus compañeros injustamente		X
12	Es agresivo cuando está jugando		X
13	En un momento diferente a lo cotidiano se aleja		X
14	En el inicio del año escolar, mostró resistencia de adaptación a la institución Educativa		X

ESCALAS:

SI = 0
 NO = 1

ANOTACIONES:

Ⓢ Pd. F. 409

LISTA DE COTEJO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 5 AÑOS

1. DATOS GENERALES

Nombre del niño o la niña: Proyán Nayra Nishakunqa 1° Grado

FECHA DE NACIMIENTO: 27 09 2012 EDAD: 5

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Escuela Municipal Wata FECHA DE APLICACIÓN: 02 04 2014

2. INSTRUCCIONES:

Observe minuciosamente al examinado y marque con un SI (X) si cumple el ítem totalmente y NO cuando no cumple el ítem o lo hace parcialmente, todos los ítems deben ser marcados, ya que la información será utilizada con fines estrictamente evaluativos.

N°	ÍTEM	SI	NO
1	Llora cuando no puede realizar su trabajo.	X	
2	Hace berrinchos cuando no consigue lo que quiere.	X	
3	Se enoja cuando es el centro de atención.	X	
4	Expone autodegradación cuando le critican algo.	X	
5	Se frota la cara con sus manos.	X	
6	Se mueve de un lugar a otro sin motivo.	X	
7	Apreta sus puños con mucha fuerza.	X	
8	Muestra constantemente sus pies y sus manos.	X	
9	Emite gritos sin motivo.	X	
10	Centra la atención con cosas que no están que ver con lo que se debe.		X
11	Pega a sus compañeros injustificadamente.		X
12	Es agresivo cuando está jugando.		X
13	En un contexto diferente a lo cotidiano se aferra.		X
14	En el inicio del año escolar, mostró resistencia de adaptación a la institución educativa.	X	

ESCALAS:

SI = 0

NO = 1

ANOTACIONES:

P & F = 37595

LISTA DE COTEJO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 5 AÑOS

1. DATOS GENERALES

Nombre del niño o la niña: Bryan Pajon Nimbanao Linares

FECHA DE NACIMIENTO: 24-09-12 EDAD: 5 años

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: CCCE 31595 FECHA DE APLICACIÓN: 15-09-18

2. INSTRUCCIONES:

Observe minuciosamente al examinado y marque con un X (X) el cuadro cuando el ítem finalmente y NO cuando no cumple el ítem o lo hace parcialmente; todos los ítems deben ser marcados, ya que la información será utilizada con fines estrictamente educativos.

N°	ÍTEM	SI	NO
1	Llora cuando no puede realizar su trabajo		X
2	Hece berrinches cuando no consigue lo que quiere		X
3	Se enoja cuando se lo corriges		X
4	Expresa frustración cuando le quitan algo		X
5	No frota la cara con sus manos		X
6	Se mueve de un lugar a otro sin motivo	X	
7	Aprieta sus manos con mucha ansiedad		X
8	Mueve constantemente sus pies y sus manos		X
9	Entra pánico sin motivo		X
10	Centra la atención con cosas que no tienen que ver con lo que se		X
11	Falta a sus compañeros injustificadamente		X
12	Es agresivo cuando está jugando		X
13	En un contexto diferente a lo cotidiano se asusta		X
14	En el inicio del año escolar, muestra resistencia de integración a la institución Educativa.		X

ESCALAS

SI = 0

NO = 1

ANOTACIONES:

31-1 M. 31595
NR-13

LISTA DE COTEJO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 5 AÑOS

1. DATOS GENERALES

Nombre del niño o la niña: Sandra Amde Tarpe

FECHA DE NACIMIENTO: 10-05-2012 EDAD: 5 años

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: N° 377 FECHA DE APLICACIÓN: 29-05-13

2. INSTRUCCIONES:

Observe minuciosamente al examinado y marque con un X (X) si cuando cumple el ítem totalmente y NO cuando no cumple el ítem o lo hace parcialmente; todos los ítems deben ser marcados, ya que la información será utilizada con fines estrictamente educativos.

N°	ÍTEM	SI	NO
1	Clora cuando no puede realizar su trabajo.		X
2	Hace berrinches cuando no consigue lo que quiere.		X
3	Se enoja cuando se la castiga.		X
4	Expone autogresión cuando se quedan solos.		X
5	Se lleva la boca con sus manos.		X
6	Se mueve de un lugar a otro sin motivo.		X
7	Apreta sus manos con mucha ansiedad.		X
8	Mueve simultáneamente sus pies y sus manos.		X
9	Entrogras sin motivo.		X
10	Dentro la atención son cosas que no tienen que ver con la clase.		X
11	Pega a sus compañeros injustamente.		X
12	Es agresivo cuando está jugando.		X
13	En un contexto diferente a lo cotidiano se pelea.		X
14	En el inicio del año escolar, muestra resistencia de integración a la institución educativa.	X	

ESCALAS

SI = 0

NO = 1

ANOTACIONES:

N 377

LISTA DE COTEJO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 5 AÑOS

1. DATOS GENERALES

Nombre del niño o la niña: Dante Sant Taja

FECHA DE NACIMIENTO: 10.05.2017 EDAD: 5 años

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: # 242 FECHA DE APLICACIÓN: 25.5.2018

2. INSTRUCCIONES:

Observe minuciosamente al examinado y marque con un signo (X) SI cuando cumple el ítem totalmente y NO cuando no cumple el ítem o lo hace parcialmente; todos los ítems deben ser marcados, ya que la información será utilizada con fines estrictamente evaluativos.

N°	ÍTEM	SI	NO
1	Llora cuando no puede realizar su trabajo.		X
2	Hace berrinches cuando no consigue lo que quiere.		X
3	Se enoja cuando es castigado.		X
4	Expresa agresividad cuando le quitan algo.		X
5	Se frota la cara con sus manos.		X
6	Se mueve de un lugar a otro sin motivo.		X
7	Aprieta sus manos con mucha fuerza.		X
8	Muestra constantemente sus pies y sus manos.		X
9	Urde golpes por motivo.		X
10	Centra la atención con cosas que no tienen que ver con la clase.		X
11	Falta a sus compañeros injustificadamente.		X
12	Es agresivo cuando está jugando.		X
13	En un contexto diferente a la realidad se aleja.		X
14	En el inicio del año escolar, mostró resistencia de integración a la Institución Educativa.	X	

ESCALAS

SI = 0

NO = 1

ANOTACIONES:

397

Constancias

Constancia de aplicación de instrumento de investigación

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 31596 "FRANCISCO VIDAL HINOSTROZA CAPARACHIN" DE SAÑOS GRANDE, DEL DISTRITO DE EL TAMBO, PROVINCIA DE HUANCAYO, DEPARTAMENTO DE JUNIN:

HACE CONSTAR:

Que en esta Institución Educativa se realizó la aplicación del instrumento de investigación (lista de cotejo) para el proyecto de tesis: "autorregulación emocional en infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas de El Tambo" presentado por la ex alumna de la Escuela de Postgrado: Lic. Antonia Robles Osorio.

Se expide la presente a solicitud del interesado para los fines que crea convenientes.

El Tambo 25 de mayo del 2018



12.06.2018

200
[Handwritten signature]

Constancia de aplicación de Instrumento de Investigación

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA LOS ANGELITOS DE LA
ESPERANZA, DEL DISTRITO DE EL TAMBO, PROVINCIA DE HUANCAYO,
DEPARTAMENTO DE JUNIN;

HACE CONSTAR:

Que en esta Institución Educativa se realizó la aplicación del instrumento de
investigación (lista de cotejo) para el proyecto de tesis: "autorregulación
emocional en infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas
de El Tambo" presentado por la ex alumna de la Escuela de Postgrado Lic.
Antonia Robles Osorio;

Se expide la presente a solicitud del interesado para los fines que crea
conveniente.

El Tambo 25 de mayo del 2016



Constancia de aplicación de Instrumento de Investigación

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 409 DE SAN MARTIN DE PORRAS, DEL DISTRITO DE EL TAMBO, PROVINCIA DE HUANCAYO, DEPARTAMENTO DE JUNIN:

HACE CONSTAR:

Que en esta Institución Educativa se realizó la aplicación del instrumento de investigación (lista de cotejo) para el proyecto de tesis: "autorregulación emocional en infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas de El Tambo" presentado por la ex alumna de la Escuela de Postgrado Lic. Antonia Robles Osorio.

Se expide la presente a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

El Tintero 25 de mayo del 2018



Constancia de aplicación de instrumento de investigación

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 370 DE COCHAB
CHICO, DEL DISTRITO DE EL TAMBO, PROVINCIA DE HUANCAYO,
DEPARTAMENTO DE JUNIN:

HACE CONSTAR:

Que en esta Institución Educativa se realizó la aplicación del instrumento de investigación (lista de coteo) para el proyecto de tesis: "autoregulación emocional en infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas de El Tambo" presentado por la ex alumna de la Escuela de Postgrado: Lic. Antonia Robles Osorio.

Se expide la presente a solicitud del interesado para las firmas que sean convenientes.

El Tambo 25 de mayo del 2016



Constancia de aplicación de instrumento de Investigación

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 397 DE PACCHA, DEL DISTRITO DE EL TAMBO, PROVINCIA DE HUANCAYO, DEPARTAMENTO DE JUNIN:

HACE CONSTAR:

Que en esta Institución Educativa se realizó la aplicación del instrumento de investigación (lista de coteo) para el proyecto de tesis, "autoregulación emocional en infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas de El Tambo" presentado por la ex alumna de la Escuela de Postgrado: Lic. Antonia Robles Osorio.

Se expide la presente a solicitud del interesado para los fines que crea convenientes.

El Tambo 20 de mayo del 2018



Constancia de aplicación de instrumento de investigación

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 31545 DE CULLPA ALTA, DEL DISTRITO DE EL TAMBO, PROVINCIA DE HUANCAYO, DEPARTAMENTO DE JUNIN:

HACE CONSTAR:

Que en esta Institución Educativa se realizó la aplicación del instrumento de investigación (lista de cotejo) para el proyecto de tesis "autorregulación emocional en infantes de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas de El Tambo" presentado por la ex alumna de la Escuela de Postgrado Lic. Antonia Robles Osorio.

Se expide la presente a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

El Tambo 26 de mayo del 2018

A circular stamp is partially visible on the left, containing some illegible text. To its right is a handwritten signature in black ink, which appears to be "Antonina Robles Osorio".

INSTITUCION EDUCATIVA N° 408



Niños jugando en el aula de psicomotricidad y solucionando un conflicto





Niños y niñas recordando las normas de convivencia antes de iniciar las clases.

INSTITUCION EDUCATIVA N° 31557



Niños escuchando las normas de convivencia antes de salir al recreo.



INSTITUCION EDUCATIVA N° 409 SAN MARTIN

Niños y niñas realizando sus trabajos



INSTITUCION EDUCATIVA 31595

Maestra y niños preparándose para realizar una asamblea



Los niños y su maestra realizando una asamblea.



INSTITUCION EDUCATIVA N° 321 SAÑOS GRANDE



Niños y niñas realizando sus dibujos luego de haber realizado una visita a un amigo enfermo



Niños y niñas jugando en el sector del hogar



Niños y niñas dialogando con su maestra



Maestra y niños resolviendo un conflicto