



**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEGAGÓGICA PÚBLICA
ARÍSTIDES MERINO MERINO**

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN INICIAL

**LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA
INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 119 "LA BREÑA" -CELENDÍN,
2022**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO
ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN**

Autor:

Amparo Emperatriz Agusti Vargas (ORCID: 0009-0003-3752-8802)

Lurdes Luzbeth Vasquez Bazan (ORCID:0009-0004-5057-4296)

Asesor:

MSc. Segundo Ramos Diaz Luicho (ORCID: 0000-0002-9805-4458)

Línea de investigación

ECOSISTEMAS Y ENTORNOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Celendín – Perú

2024

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
ARÍSTIDES MERINO MERINO**

**LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA
INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA INICIAL 119 "LA BREÑA" -CELENDÍN,2022**

AMPARO EMPERATRIZ AGUSTI VARGAS
LURDES LUZBETH VASQUEZ BAZAN

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
BACHILLER EN EDUCACIÓN

APROBADO POR EL SIGUIENTE JURADO:



Mg. Carlos Arturo Muñoz Silva
PRESIDENTE



Mg. Clementina Silva Castañeda
SECRETARIO



Mg. Máximo Amulfo Bazán Vásquez
VOCAL



MSc. Segundo Ramos Díaz Luicho
ASESOR

Fecha de sustentación: 14/noviembre/2024



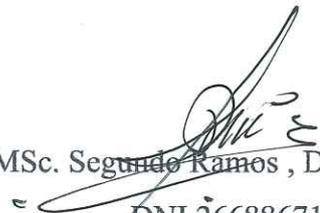
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA ARÍSTIDES MERINO MERINO

Declaratoria de Originalidad del Docente Asesor

Yo, **Segundo Ramos , Diaz Luicho** docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arístides Merino Merino de Celendín, asesor del trabajo de investigación denominada **“LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 119 "LA BREÑA"-CELENDÍN, 2022”**; de los autores **AGUSTI VARGAS AMPARO EMPERATRIZ** y **VASQUEZ BAZAN LURDES LUZBETH**; constato que luego de configurar para que la herramienta Turnitin excluya coincidencias en bibliografía y coincidencias menores a 15 palabras; el reporte final indica 12 % de índice de similitud (Anexo 2)–margen que está a lo acordado por la Escuela, Art. 26, literal c) del Reglamento de Investigación–; las coincidencias divisadas no constituyen plagio alguno. Por lo que, avalo este trabajo de investigación como original puesto que cumple con las normas e integridad académica.

En tal sentido, asumo todas las responsabilidades que corresponda ante cualquier incumplimiento al Código de Ética del Reglamento de Investigación de la Escuela, al Reglamento del Registro Nacional de Trabajos Conducentes a Grados y Títulos-RENATI, la propiedad intelectual y otras normas conexas a los trabajos de investigación.

Celendín, 18 de noviembre del 2024


MSc. Segundo Ramos , Diaz Luicho
DNI 26688671
ORCID: 0000- 0002-9805-4458

Dedicatoria

A:

Las personas que amo quienes son soporte constante en esta senda de tempestades y vientos apacibles.

Amparo Emperatriz

A:

Dios por darme la fuerza necesaria para culminar esta meta.

Mi madre Blanca y a mi hijo Isaac, por ser mi mayor soporte e inspiración.

Mis hermanas Analy Laudeth, Liliana y Eveling por impulsarme a ser profesional y ser un ejemplo para nuestra descendencia.

Lurdes Luzbeth

Agradecimiento

A Dios por derramar siempre sus bendiciones sobre nosotras, por darnos las fuerzas para poder terminar nuestra carrera profesional y a nuestras familias por sus consejos y apoyo incondicional

También a los docentes y Asesor por cada enseñanza y su ayuda para ahora poder cumplir uno de nuestros objetivos.

Resumen

El estudio tuvo como finalidad encontrar algún nivel de relación entre la autorregulación emocional y las interrelaciones sociales en 26 niños de cinco años de una institución educativa inicial en Celendín; estudio realizado en el paradigma positivista de alcance descriptivo, con diseño y tipo de investigación correlacional, la muestra de niños se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico circunstancial, para el estudio se utilizaron dos fichas valorativas adaptadas de otros autores, que previamente fueron validadas con 80.8% para la ficha de autorregulación y 83.5% para el de interacción social y con un nivel aceptable de confiabilidad $\alpha = 0.72$ para el primer instrumento y $\alpha = 0.75$ para el segundo instrumento. Los resultados indican que la mayor cantidad de niños se ubican en los niveles básicos de poco desarrollado con 30.8%, en proceso con 57.7% y solamente un 11.5% se ubica en el nivel desarrollado y; en la variable interacción social el 46.2% se ubican en el nivel proceso y el 26.9%, tanto en el nivel poco desarrollado y desarrollado. Y se llega a la conclusión que existe relación directa y significativa entre las variables de observación en los niños de cinco años de la institución educativa 119 de Celendín, puesto que p-valor = 0.001 menor a 0.05 que se asumió como nivel de significancia para la prueba de hipótesis.

Palabras clave: autorregulación emocional, interrelación social.

Abstrac

The purpose of the study was to find some level of relationship between emotional self-regulation and social interrelations in 26 five-year-old children from an initial educational institution in Celendín, a study carried out in the positivist paradigm of descriptive scope, with design and type of correlational research. The sample of children was selected through circumstantial non-probabilistic sampling. For the study, two assessment sheets adapted from other authors were used, which were previously validated with 80.8% for the self-regulation sheet and 83.5% for the social interaction sheet and with a level. acceptable reliability $\alpha = 0.72$ for the first instrument and $\alpha = 0.75$ for the second instrument, respectively. The results indicate that the largest number of children are located in the basic levels of little developed with 30.8%, in process with 57.7% and only 11.5% are located in the developed level and; In the social interaction variable, 46.2% are located at the process level and 26.9%, both at the little and developed level, respectively. And the conclusion is reached that there is a direct and significant relationship between the observation variables in the five-year-old children of educational institution 119 of Celendín, since $p\text{-value} = 0.001$ less than 0.05, which was considered as the level of significance for the hypothesis testing.

Keywords: emotional self-regulation, social interrelation, emotions.

Tabla de Contenido

| | |
|--|-----|
| Página de jurado..... | ii |
| Declaratoria de originalidad del Asesor..... | iii |
| Dedicatoria..... | iv |
| Agradecimiento..... | v |
| Resumen..... | vi |
| Abstrac | vii |
| Capítulo I Aspectos de la realidad problemática | 14 |
| 1.1. Descripción de la realidad problemática | 14 |
| 1.2. Formulación del problema | 15 |
| 1.3. Justificación e importancia de la investigación | 15 |
| 1.4. Objetivos | 16 |
| 1.4.1. General..... | 16 |
| 1.4.2. Específicos | 16 |
| 1.5. Hipótesis..... | 17 |
| 1.6. Delimitación y alcances de la investigación..... | 17 |
| Capítulo II Marco teórico..... | 18 |
| 2.1. Antecedentes de la investigación | 18 |
| 2.2. Sustento teórico | 22 |
| 2.2.1. Autorregulación emocional..... | 22 |
| 2.2.2. Las interrelaciones sociales..... | 29 |
| 2.3. Definición de términos | 34 |

| | |
|--|----|
| Capítulo III Marco metodológico | 36 |
| 3.1. Metodología | 36 |
| 3.1.1. Paradigma de investigación | 36 |
| 3.1.2. Tipo | 36 |
| 3.1.3. Método | 37 |
| 3.1.4. Diseño de investigación | 37 |
| 3.2. Población y muestra de estudio | 38 |
| 3.2.1. Población..... | 38 |
| 3.2.2. Muestra | 38 |
| 3.3. Fichas técnicas de los instrumentos de recolección de datos | 39 |
| 3.4. Operacionalización de la variable | 42 |
| 3.5. Validación y confiabilidad de instrumentos | 44 |
| 3.5.1. Validación | 44 |
| 3.5.2. Confiabilidad..... | 45 |
| Capítulo IV Resultados de la investigación | 49 |
| 4.1. Matriz de datos | 49 |
| 4.2. Tratamiento estadístico e interpretación de datos | 52 |
| 4.2.1. Tratamiento estadístico de la variable autorregulación emocional..... | 52 |
| 4.2.2. Tratamiento estadístico de la variable interrelación social..... | 56 |
| 4.3. Prueba de hipótesis..... | 61 |
| 4.3.1. Formulación de hipótesis | 61 |
| 4.4. Discusión de resultados | 62 |

| | |
|----------------------|----|
| Conclusiones | 64 |
| Recomendaciones..... | 65 |
| Referencias..... | 66 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Distribución poblacional de niños de cinco años de las instituciones educativas de educación inicial, Celendín 2022 | 38 |
| Tabla 2 Distribución muestral de niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 La Breña – Celendín, 2022 | 39 |
| Tabla 3 Ficha técnica del instrumento para la variable autorregulación emocional ... | 39 |
| Tabla 4 Ficha técnica del instrumento para la variable interacción social..... | 40 |
| Tabla 5 Operacionalización de la variable autorregulación emocional | 42 |
| Tabla 6 Operacionalización de la variable interacción social..... | 43 |
| Tabla 7 Resultados de la validación del instrumento..... | 44 |
| Tabla 8 Matriz de datos de la prueba piloto de la variable autorregulación emocional | 45 |
| Tabla 9 Matriz de datos de la prueba piloto de la variable interrelación social..... | 47 |
| Tabla 10 Matriz de datos de la variable autorregulación | 49 |
| Tabla 11 Matriz de datos de la variable interrelación social..... | 50 |
| Tabla 12 Expresión emocional apropiada..... | 52 |
| Tabla 13 Regulación de emociones y los sentimientos..... | 53 |
| Tabla 14 Habilidades de afrontamiento | 54 |
| Tabla 15 Autorregulación emocional..... | 55 |
| Tabla 16 Habilidades sociales..... | 56 |
| Tabla 17 Habilidades para hacer amigos | 57 |
| Tabla 18 Habilidades relacionadas a los sentimientos y emociones..... | 58 |
| Tabla 19 Habilidades para relacionarse con los adultos | 59 |
| Tabla 20 Interacción social | 60 |
| Tabla 21 Correlación entre capacidad de escucha y competencia comunicativa oral | 61 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Expresión emocional apropiada | 52 |
| Figura 2 Regulación de emociones y los sentimientos | 53 |
| Figura 3 Habilidades de afrontamiento..... | 54 |
| Figura 4 Autorregulación emocional | 55 |
| Figura 5 Habilidades sociales | 56 |
| Figura 6 Habilidades para hacer amigos..... | 57 |
| Figura 7 Habilidades relacionadas a los sentimientos y emociones | 58 |
| Figura 8 Habilidades para relacionarse con los adultos..... | 59 |
| Figura 9 Interacción social..... | 60 |

Introducción

El desarrollo de la autorregulación emocional como aspecto componente de las manifestaciones emocionales se constituye en una de las bases fundamentales para el desarrollo emocional y social saludable, el éxito académico, una buena salud mental, desarrollo de la autonomía y también la autoestima, preparando al niño para que pueda afrontar los múltiples desafíos de la vida y la búsqueda del bienestar general que, junto a las relaciones interpersonales o sociales el niño desarrolle el aspecto emocional, cognitivo y social, que afiance sus habilidades sociales, el lenguaje y la comunicación, la adopción de normas y reglas de convivencia que como se viene explicando ayude a su desarrollo integral, en este discurrir de ideas, se entiende la importancia de las variables autorregulación emocional e interrelación social, que mediante este estudio se ha buscado conocer su estado actual en un grupo de niños de cinco años en educación inicial y, mediante procesos estadísticos se ha tratado de explicar la relación que existe entre las dos variables , resultados que lo presentamos organizados en cuatro apartados.

En el apartado I, la realidad problemática, formulación del problema, justificación del estudio, objetivos, hipótesis y delimitación de la investigación, en el apartado II, se presenta el marco teórico, en el apartado III se presenta lo referente al planteamiento metodológico de la investigación y en el apartado IV, se presenta los resultados de la investigación y, como parte final las conclusiones, recomendaciones y referencias.

Capítulo I

Aspectos de la realidad problemática

1.1. Descripción de la realidad problemática

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la autorregulación emocional, así como el desarrollo de las interacciones sociales le sirven y servirán al niño en su vida futura para brindarle bienestar y salud emocional, es necesario que se trabajen desde los diferentes contextos en los que se desarrollan, como el hogar y la escuela; no obstante, en varios casos estos aspectos no se están desarrollando por los adultos, tan es así, por ejemplo, en los resultados del estudio diagnóstico realizado por Galarza Hernández (2023) en una institución educativa en México con niños de segundo grado de educación preescolar, pudo encontrar que 23% de niños requieren ayuda para que puedan nombrar y reconocer emociones básicas como alegrías, tristeza, seguridad o enojo, mientras que el 27% de ellos se encuentran en el nivel proceso; en cuanto a la capacidad de convivir y compartir con sus compañeros, el 14% requiere ayuda y el 18% se ubica en el nivel en proceso.

Asimismo, un estudio realizado por Robles Yupanqui (2023) en Huaral con niños de cinco años pudo determinar inicialmente en su estudio, en cuanto a autorregulación emocional que el 29.6% se encuentran en el nivel proceso y el 3.7% en el nivel inicio, mientras que en la dimensión afrontamiento como parte de la autorregulación el 44.4% de niño se ubicaron en el nivel inicio y el 48.1% en el nivel proceso, teniendo solamente el 7.4% se ubicaban en el nivel logrado; por otro lado, los estudios de Ticona Romero (2024) realizado en Puno con niños de cuatro años pudo determinar en cuanto a las habilidades personales como parte de las capacidades de interrelación social que el 45.3% ubicados en nivel medio y el 17.3% en el nivel

bajo, mientras que en habilidades sociales el 45.3% se ubican en el nivel medio y el 16% en el nivel bajo.

En cuanto a las interacciones sociales, un estudio realizado por Vera Rodríguez (2023), en una institución educativa de Ecuador con niños de educación inicial I, pudo encontrar en cuanto a la disponibilidad del juego en grupo que el 43% de niños se encuentran aún en proceso de adquisición de esta habilidad social, asimismo indica el estudio que el 36% de niños están aún en proceso de adquisición de habilidades sociales como el de la convivencia social y grupal y, el 64% de niños están en proceso de comprender que sus comportamientos en el aula deben estar regulados con respeto a las normas y reglas establecidas.

En este mismo aspecto, el estudio realizado por Anaya & Rios (2024) en una institución educativa inicial de Trujillo con niños de tres años, en su estudio diagnóstico pudo determinar, en diferentes dimensiones como parte de las relaciones interpersonales, por ejemplo, en empatía el 95% de niños se ubicaron en el nivel medio, en respeto hacia sus pares 90% en este mismo nivel, en cuanto a la habilidad de hacer amigos la totalidad de niños se ubicaron en el nivel medio y, en trabajo colaborativo el 90% también en el nivel medio y 5% en el nivel bajo.

1.2. Formulación del problema

¿Existirá alguna relación entre la autorregulación emocional y la interacción social en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 - La Breña, Celendín 2022?

1.3. Justificación e importancia de la investigación

La investigación tiene justificación teórica por cuanto se ha recurrido a teorías como las de William James y Carl Lange y otros tratados de la interacción social que han ayudado a comprender las variables para poder hacer una mirada sistemática de

las variables en estudio, así como ha permitido sistematizar información relevante que se convierte en aporte de conocimiento en cuanto a la autorregulación emocional y lo referente a interacciones sociales; del lado de la justificación práctico tiene justificación dado que se ha indagado acerca de hechos reales en los que no se tiene estudios específicos en estos aspectos preponderantes de la personalidad de los niños, ni mucho menos conocemos en nuestro contexto estudios correlacionales con las variables antes mencionadas.

Desde el aspecto metodológico esta investigación se justifica por el hecho que se ha seguido el proceso de la investigación científica de nivel descriptivo con el fin de estudiar el estado de las variables en un momento determinado y buscar su asociación estadística en el grupo seleccionado como muestra; por el lado social, tiene justificación dado que los resultados se espera que puedan servir de base para el inicio de otros estudios, así como se espera que estos resultados sirvan como fuente de referencia a las docentes de educación inicial para tomarlos en cuenta en su trabajo pedagógico.

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Determinar la existencia de alguna relación entre la autorregulación emocional y la interacción social en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 – La Breña, Celendín 2022.

1.4.2. Específicos

- Describir el nivel de autorregulación emocional en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 – La Breña.

- Describir los niveles de interacción social en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 – La Breña.

- Relacionar estadísticamente los resultados del estado actual de los niveles de autorregulación emocional e interacción social para determinar la existencia o no de esta.

1.5. Hipótesis

Existe una relación positiva significativa entre la autorregulación emocional y la interacción social en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 - La Breña – Celendín, 2022.

1.6. Delimitación y alcances de la investigación

Esta investigación se limitó a observar específicamente los niveles de la autorregulación emocional y las interacciones sociales, mediante un estudio transversal, únicamente en los niños y niñas del aula ‘Solidaridad’ de cinco años de la institución educativa inicial 119 de la ciudad de Celendín durante el año académico 2022; la selección de la muestra se la realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, es por ello que, los resultados solo tienen validez para este grupo muestral de niños, no teniendo carácter de generalización por muestra pequeña y el tipo de muestreo.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

Internacionales

Sánchez Cortez (2023) de la Universidad Técnica de Ambato en el Ecuador, en su tesis *“La autorregulación emocional y el cumplimiento de consignas en los niños de Educación Inicial”*, se propuso determinar si la autorregulación emocional se relaciona con el cumplimiento de consignas en los niños de preescolar, esta investigación se trabajó bajo un enfoque mixto cuantitativo, en dicho estudio participaron 27 niños a los que se les aplicó ficha de observación para recoger información; este autor afirma la correlación entre ambas variables, toda vez que mediante la prueba Chi cuadrado se obtuvo un valor crítico = 77.93 y el valor calculado = 171.17, en consecuencia se rechazó la hipótesis nula.

Coveña-Centeno & Ávila-Zambrano (2023), en Ecuador con su estudio titulado *“Estrategia didáctica para el desarrollo de la interacción social en niños de 4 y 5 años de edad”*, que tuvo como objetivo diseñar juegos para desarrollar la interacción social en los niños, aplicando una metodología mixta, se tomó como muestra 15 niños de los subniveles de inicial, para el recojo de información se utilizó una ficha de observación, los investigadores lograron determinar en cuanto a problemas de conducta, poco el 27%, nada 21%, a veces 20%, siempre 11% y casi siempre 10%; en cuanto a la facilidad de expresión, el 30% casi siempre, el 27% poco, 21% nada, el 10% a veces; en cuanto al trabajo colaborativo el 30% a veces, 23% poco, 22% siempre, 21% nada.

Menjura & Franco (2022), en Colombia, en su estudio “*Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial*”, cuyo propósito fue analizar las expresiones de autorregulación emocional en las actividades lúdicas, desarrollado bajo un enfoque cualitativo descriptivo, para el recojo de información se utilizó fichas de observación; los resultados indican que el 75% de niños expresan sus emociones de una forma adecuada, el 25% lo hace algunas veces, así como el 57% de niños expresan sus emociones teniendo en cuenta las consecuencias en los demás y el 43% lo hacen algunas veces; en cuanto al afrontamiento el 57% de niños demuestran esta habilidad y el 43% lo hace a veces.

Ponce Romero (2020), de la Escuela Normal de Ixtlahuaca de México, en su tesis “*La autorregulación en alumnos del nivel preescolar para fomentar el ambiente de convivencia*”, que tuvo como objetivo diseñar estrategias que permitan mejorar la autorregulación, desarrollada mediante una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, en el estudio participaron padres de 20 niños de 5 y 6 años, se utilizaron como instrumentos, cuestionarios y entrevistas; los resultados en cuanto a las situaciones que ayudan a los niños a reconocer sus emociones, el 75% de padres mencionan que son las conversaciones con el niño, el 20% cree que el juego y el 5% cree que el castigo, en cuanto a la emoción que más les cuesta regular en sus niños, el 65% mencionan que es el enojo, el 30% mencionan que es el miedo y el 5% afirman que es la tristeza y; en relación a la opinión en qué se basa la convivencia, el 75% de padres manifiestan en la vivencia de valores, el 20% en el trabajo colaborativo y el 5% mencionan que en la confianza.

Nacionales

Ocampo Huaman (2024), de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrion, en su tesis *“Motivación extrínseca y su relación con la autorregulación de las emociones, en niños y niñas del 2do grado de primaria de a Institución Educativa N° 57001 – 792 - Sicuani, Canchis - Cusco - 2022”*, que tuvo como objetivo determinar la existencia de una relación entre la motivación extrínseca y la autorregulación emocional, desarrollado bajo un enfoque cuantitativo de tipo básica, con diseño correlacional, con una muestra de 15 niños, como instrumentos de recojo de información utilizó una escala numérica de motivación y un test de autorregulación emocional; los resultados indican que existe una correlación moderada = 0.598 y, se obtuvo un $p = 0.042$ menor a 0.05, en consecuencia se rebate la hipótesis nula y se acepta la alterna que indica la existencia de una relación significativa entre motivación intrínseca y la autorregulación de emociones en los niños de segundo grado de primaria de la institución 57001 de Sicuani – Cusco.

Campos Enriquez (2023), de la Universidad Católica de Trujillo, en su tesis *“Autorregulación emocional en niños del nivel inicial del área (sic) rural y urbana de región La Libertad-2023”*, que tuvo como finalidad determinar y analizar los niveles de autorregulación entre niños de zona rural y urbana, investigación desarrollada bajo el enfoque cuantitativo de tipo básica, con diseño no experimental, descriptiva, transversal, la muestra estuvo integrada por 38 niños, para el recojo de información se utilizó una lista de cotejo; los resultados a los que arribó en cuanto a autorregulación de emociones, indica que en los niños de zona rural el 73.7% están en el nivel logrado y el 26.3% en el nivel proceso, mientras en los niños de zona urbana el 52.6% se ubican en el nivel logrado, el 42.1% en proceso y el 5.3% en el nivel inicio; en la dimensión expresión emocional, en zona rural, el 73.7% se ubica en el nivel logrado y el 26.3% en

proceso, mientras en los niños de zona urbana el 55.6% en el nivel logrado, el 33.3% en proceso y el 11.1% en inicio; en la dimensión de regulación de sentimientos y emociones, en los niños de zona rural el 63.2% se ubican en el nivel logrado y el 36.8% en el nivel proceso, mientras que en la zona urbana el 57.9% se ubican en el nivel logrado, el 31.6% en el nivel proceso y el 10.5% en inicio; en cuanto a la dimensión habilidad de afrontamiento, en los niños de zona rural la totalidad de niños se ubican en el nivel logrado, mientras en los de zona urbana el 89.5% se ubica en el nivel logrado y el 10.5% en el nivel en proceso.

Chilcon y Bravo (2023) de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, en su tesis *“Habilidades de interacción social y su influencia en la convivencia escolar en los niños de la I.E. Alejandro Cussianovich Villarán”*, con la finalidad de identificar si las capacidades de interacción social mejoran la armonía escolar, investigación realizada bajo un enfoque cuantitativo, correlacional y con una muestra de 23 niños y niñas, el instrumento para recoger información fue una lista de cotejo; los autores llegaron a la conclusión que las capacidades de interrelación social tienen un impacto en la buena armonía en el aula, donde el p-valor indica en un 0,01 y un coeficiente de correlación de 0,541, lo que indica la existencia de una correlación entre ambas variables.

Panduro Daza (2019), de la Universidad César Vallejo, en su tesis *“La autorregulación emocional y la socialización en niños de 5 años de la Institución Educativa Jorge Chavez (sic), Callao, 2019”*, que tuvo como propósito determinar la existencia de algún tipo de relación entre la autorregulación emocional y la socialización, investigación desarrollada en el enfoque cuantitativo, de tipo básica, no experimental de nivel descriptivo correlacional, la muestra estuvo conformada por 80 niños a los mismos que se les aplicó una lista de cotejo; los resultados en cuanto a la

autorregulación indican que el 71.3% se ubicaron en el nivel de logrado, 15% en proceso y 13,8% en inicio, en cuanto a la socialización el 47,5% se ubicó en el nivel logrado, 41.3% en proceso y el 11.3% en inicio; el estudio llegó a la conclusión que existe relación significativa entre la autorregulación emocional y la socialización al haber obtenido $p\text{-valor} = 0.000 < 0.05$ y tiene una correlación media con $R = 0.399$.

2.2. Sustento teórico

2.2.1. Autorregulación emocional

Las emociones

De acuerdo a González y Parra (2024), las emociones son caracterizadas como fenómenos complejos y multidimensionales que tienen un profundo impacto en el comportamiento de las personas y en su capacidad para adaptarse a su entorno. Por su parte Buitrago (2021) explica que es una respuesta compleja del organismo a estímulos internos o externos que tienen una carga afectiva o motivacional significativa. Esta respuesta implica cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales que ayudan al individuo a adaptarse al entorno y a gestionar las interacciones sociales y personales. Las emociones suelen estar acompañadas de experiencias subjetivas que incluyen evaluaciones de eventos o situaciones, y preparan al individuo para actuar de manera adaptativa.

Teoría de James-Lange

Esta teoría sobre las emociones fue diseñada por William James y Carl Lange, sostienen que las emociones son el resultado directo de la interpretación de las respuestas fisiológicas del cuerpo ante determinados estímulos (Moya et al., 1990). De acuerdo a esta teoría, en el momento donde percibimos un estímulo emocionalmente relevante, el organismo vivencia cambios fisiológicos (como aumento del ritmo cardíaco, sudoración, tensión muscular, entre otros). Estos cambios son interpretados por el cerebro como emociones específicas: por ejemplo, sentir miedo tras percibir un

ruido fuerte se debería a la reacción fisiológica inicial de aumento del ritmo cardíaco y tensión muscular, en esencia, esta teoría contradecía la noción común de que la percepción de un estímulo emocional conllevaba automáticamente a una emoción, seguida por una reacción fisiológica. Tanto James como Lange argumentaban que era la reacción fisiológica ante el estímulo lo que desencadenaba la emoción.

Tal como se cita en Vindel y Antonio (2014), la teoría de James-Lange postula que las emociones son secundarias a las respuestas físicas del cuerpo, aunque esta teoría ha sido objeto de críticas y revisiones a lo largo del tiempo, su enfoque en la conexión íntima entre la fisiología y la experiencia emocional ha sido influyente en el desarrollo posterior de la psicología emocional.

Modelos de autorregulación

Existen varios modelos y enfoques teóricos sobre la autorregulación emocional en niños, cada uno enfocado en cómo los niños aprenden a manejar y regular sus emociones:

- **Modelo de Zins**, de acuerdo a Fernández y Extremera (2005), este modelo propone que la autorregulación emocional en niños implica cuatro componentes principales: conciencia emocional (reconocer y etiquetar emociones), claridad emocional (comprender las causas y consecuencias de las emociones), expresión emocional (comunicar las emociones de manera efectiva) y regulación emocional (desarrollar estrategias para modificar la intensidad y duración de las emociones).

- **Modelo de Gross**, Richard Gross propone un modelo de procesamiento emocional que incluye la regulación emocional como un proceso activo que involucra estrategias como la supresión emocional, la reevaluación (reappraisal) y la atención selectiva hacia aspectos emocionales o no emocionales de una situación (Pascual & Conejero, 2019).

- *Enfoque de la Teoría del Desarrollo Moral de Piaget*, Da Silva y Calvo (2014); Barrios et al. (2012) explican que, aunque Piaget no se centra exclusivamente en la autorregulación emocional, él sugiere que a medida que los niños desarrollan su comprensión del mundo moral y social, también adquieren habilidades para manejar y regular sus emociones en relación con las normas sociales y morales.

Clasificación de las emociones

Las emociones se pueden clasificar positivas, negativas y neutras, lo cual resulta útil para comprender cómo las diferentes emociones afectan nuestras experiencias emocionales y nuestro comportamiento en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

- *Emociones positivas*, para Barragán y Morales (2014) este tipo de emociones se caracterizan por generar sensaciones placenteras y una evaluación favorable de la situación, aquí tenemos a la alegría, la felicidad, la satisfacción, el amor y la gratitud, las cuales generan bienestar psicológico y resiliencia emocional.

- *Emociones negativas*, Dávila et al. (2015), explican que las emociones negativas implican una evaluación desfavorable de la situación y suelen estar asociadas con experiencias de malestar emocional como la ira, la tristeza, el miedo, la culpa y la vergüenza, que se pueden activar como respuesta de evitación, defensa o búsqueda de soluciones ante situaciones percibidas como amenazantes o problemáticas.

- *Emociones neutras*, son las que no tienen una clara valencia positiva o negativa, dentro de ellas tenemos a la sorpresa y el aburrimiento. Estas emociones pueden ser una respuesta inicial ante estímulos nuevos o eventos inesperado dependiendo del contexto y de la interpretación que se haga de la situación (Barragán & Morales, 2014).

Función de las emociones

Las emociones desempeñan múltiples funciones vitales en la experiencia humana, en este sentido López y Bisquerra (2023) manifiestan que la primera función que cumple es denominada adaptativa, porque permite evaluar rápidamente las situaciones y responder de manera adecuada, facilitando así la supervivencia y la seguridad, por otro lado, tenemos a la función social fundamental al facilitar la comunicación emocional y fortalecer las relaciones interpersonales, promoviendo la cooperación y la empatía.

Los niños y su desarrollo emocional

Al respecto Da Silva y Calvo (2014) explican que el desarrollo emocional en los niños es un proceso complejo y crucial que abarca varias etapas y dimensiones como:

- ***El reconocimiento emocional.*** Desde temprana edad, los niños comienzan a identificar, nombrar y distinguir emociones básicas como la alegría, la tristeza, el miedo y la ira a través de expresiones faciales y corporales que acompañan (Osés et al., 2014).

- ***La regulación emocional.*** Conforme van desarrollando y creciendo los niños, éstos incrementan capacidades que ayudan y regulan sus emociones, desde a calmarse cuando están molestos, controlar su impulsividad y adaptarse a situaciones emocionalmente desafiantes (López & Bisquerra, 2023).

- ***La empatía y comprensión emocional de los demás.*** Cuando los infantes maduran emocionalmente, también desarrollan la capacidad de comprender las emociones de los demás y muestran empatía. Esto implica reconocer cómo se sienten los demás y responden de manera adecuada y solidaria.

- ***El desarrollo de habilidades sociales.*** El desarrollo emocional está estrechamente vinculado al desarrollo de habilidades sociales. Aprenden a compartir,

cooperar, resolver conflictos de manera constructiva y establecer relaciones positivas con sus pares y adultos (Domínguez, 2024).

- ***La influencia del entorno y las experiencias.*** El entorno familiar, escolar y social juega un papel crucial en el desarrollo emocional de los niños, las interacciones con cuidadores, maestros y compañeros, así como las experiencias de vida, moldean la forma en que los niños comprenden y manejan sus emociones (Dávila et al., 2015).

- ***Autonomía emocional.*** Una vez que los niños regulen sus emociones desarrollan su autonomía emocional. Esto les permite enfrentar los desafíos emocionales de manera más independiente y tomar decisiones basadas en una comprensión más profunda de sus propias emociones y las de los demás (López Crespo, 2022).

La autorregulación emocional

Según Solé et al. (2019), explican que la autorregulación se refiere a la capacidad que desarrolla una persona para controlar, dirigir y ajustar sus propios pensamientos, emociones y comportamientos de manera adaptativa y eficaz; ésta no solo se relaciona con el autocontrol y la disciplina personal, sino también con la capacidad de establecer metas, planificar acciones y monitorear el progreso hacia esas metas, ya que permite a los individuos adaptarse de manera flexible a los desafíos y demandas de su entorno, promoviendo así el bienestar personal y social.

Por su parte Osés et al. (2014), describe que la autorregulación emocional es la habilidad de manejar y dominar nuestras emociones de manera positiva y efectiva, así como entender sus causas y consecuencias para regular su intensidad y duración. Para llevar un buen control de nuestras emociones se puede implementar estrategias como la respiración profunda, la reevaluación cognitiva de las situaciones estresantes, el uso de técnicas de relajación y la práctica de la atención plena (Portilla Candiotti, 2017); estas habilidades son fundamentales para el bienestar psicológico y la salud mental, ya

que permiten a las personas enfrentar desafíos emocionales de manera constructiva, promoviendo relaciones interpersonales y una adaptación a los cambios y adversidades de la vida.

La autorregulación emocional y su importancia en el nivel inicial

Desarrollar la autorregulación emocional durante la educación inicial es fundamental, ya que, durante esta etapa temprana del desarrollo, los niños están aprendiendo a identificar, comprender y manejar sus propias emociones (Menjura & Franco, 2022); esta habilidad les permite regular sus respuestas emocionales de manera adaptativa, lo cual es crucial para su bienestar emocional, social y académico.

En el nivel inicial, la autorregulación emocional ayuda a los niños a manejar conflictos interpersonales de manera constructiva, a adaptarse a nuevas experiencias y entornos, y a desarrollar habilidades de autocontrol (Ticona et al., 2023). Es así como van aprendiendo a expresar sus emociones de manera apropiada y a reconocer las emociones en los demás, lo que facilita las interacciones sociales positivas y fortalece las habilidades de empatía y cooperación.

Para Menjura y Franco (2022) el desarrollo de la autorregulación emocional en el nivel inicial está estrechamente relacionada con el nivel de logro de los aprendizajes porque tienden a mostrar mayor capacidad de concentración y atención en las actividades de aprendizaje, lo que contribuye a un mejor desempeño en la escuela.

Estrategias para regular las emociones

El saber regular las emociones es una habilidad crucial que los niños pueden aprender y desarrollar con el tiempo, en ese sentido Barragán y Morales (2014) plantean algunas estrategias efectivas para ayudar a los niños a regular sus emociones:

- *Enseñar el reconocimiento emocional*, implica ayudar a los niños a identificar y nombrar sus emociones, aquí se puede utilizar libros, juegos o actividades

que enseñen a reconocer diferentes emociones y expresiones faciales (Da Silva & Calvo, 2014).

- **Modelar la regulación emocional**, se sobreentiende que los adultos actúan como modelos de cómo manejar emociones de manera efectiva, mostrar calma y hablar sobre cómo manejas tus propias emociones resulta ser muy educativo para los niños (Da Silva & Calvo, 2014).

- **Enseñar técnicas de respiración y relajación**, se les debe enseñar a los niños técnicas simples como respiración profunda y lentamente cuando están molestos o contar hasta diez antes de responder puede ayudarles a calmarse (Da Silva & Calvo, 2014).

- **Promover la comunicación emocional**, se debe animar a los niños a hablar sobre lo que están sintiendo y por qué están sintiéndolo ayuda a validar sus emociones y les enseña a expresarlas de manera constructiva (Castro & Cortés, 2023).

- **Fomentar el juego y la actividad física**, estas actividades como el juego activo y el ejercicio ayudan a liberar el estrés, las emociones negativas acumuladas y proporciona oportunidades para que los niños jueguen y se muevan físicamente (González & Parra, 2024).

- **Enseñar estrategias de resolución de problemas**, se debe ayudar a los niños a desarrollar habilidades para resolver problemas de manera efectiva les permite enfrentar situaciones difíciles y reducir el estrés emocional (Solé et al., 2019).

- **Proporcionar apoyo emocional**, se debe estar disponible para escuchar, consolar y apoyar a los niños cuando están angustiados o emocionalmente cargados es fundamental para su desarrollo emocional saludable (López Crespo, 2022).

Educación emocional y habilidades sociales

Estos aspectos son de suma importancia en la vida del ser humano, en este sentido Castro y Cortés (2023) explican que la educación emocional y las habilidades

sociales son fundamentales para el desarrollo integral de los individuos. La primera implica el aprendizaje de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, promoviendo la autoconciencia y la empatía; el segundo incluye habilidades para una comunicación efectiva, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas. Ambos aspectos son cruciales para el bienestar emocional individual y la adaptación satisfactoria en la sociedad, la convivencia pacífica y la construcción de relaciones significativas y colaborativas.

2.2.2. *Las interrelaciones sociales*

La socialización es la evolución donde las personas aprenden y adoptan las normas, valores, creencias, habilidades y comportamientos de su sociedad o grupo social, se inicia en la infancia y continúa a lo largo de toda la vida, influenciado por la interacción con familiares, amigos, educadores y otras figuras de autoridad (Simkin & Becerra, 2013).

Bajo este contexto Chan y Baas (2021) explican cuan fundamental es la socialización en el nivel inicial, porque permite el desarrollo infantil temprano y la interacción con sus pares, lo que les ayuda a desarrollar habilidades sociales clave como compartir, tomar turnos y resolver conflictos de manera constructiva, se puede desarrollar mediante el juego y las actividades dirigidas por los maestros, los niños y de esta manera puedan explorar roles sociales y la práctica de habilidades de comunicación verbal y no verbal. Además, la socialización en el jardín de niños fomenta la empatía y el entendimiento de las emociones de los demás, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración entre los pequeños.

Por su parte Prado Solís (2023) expresa que la educación es un proceso social en el que las generaciones anteriores preparan a las nuevas, es por ello que este proceso comienza en el hogar desde el nacimiento del niño y continúa a medida que el

niño crece y se separa gradualmente de la dependencia materna, conocido como ‘destete psicológico’, que generalmente ocurre alrededor de los dos años cuando deja de ser amamantado. La socialización empieza cuando el niño comienza a interactuar con otros niños y adultos en su entorno cercano, siendo crucial para desarrollar sus habilidades físicas y mentales. Este aprendizaje temprano es fundamental para su futuro, ya que aprenderá a convivir con otros y a comprender la importancia de la vida en comunidad.

Interacción social en los niños de educación inicial

La interacción social es el proceso mediante el cual los individuos se relacionan entre sí, ya sea de manera verbal o no verbal, en contextos sociales diversos; durante este proceso se realiza la comunicación, el intercambio de ideas, emociones, comportamientos y la influencia mutua entre las personas que interactúan (Gonnet, 2020).

También se conoce que la interacción social en los niños se da mediante el juego, la colaboración en actividades grupales y las interacciones cotidianas con sus compañeros y maestros, los niños aprenden a comunicarse efectivamente, a resolver conflictos de manera constructiva y a entender las emociones de los demás. Estas interacciones no solo fortalecen sus habilidades sociales, sino que también contribuyen al desarrollo emocional y cognitivo al fomentar la empatía, la autoestima y el pensamiento crítico desde una edad temprana (Arroyo & Toro, 2021).

La Pedagogía del amor para desarrollar las relaciones afectivas

Paulo Freire propuso la teoría del amor, este es un enfoque educativo que pone énfasis en cultivar relaciones afectivas positivas entre estudiantes y educadores como base para el aprendizaje y el desarrollo integral de los individuos, reconoce que el afecto, la empatía y la conexión emocional son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje (González Pérez, 2022), es decir, se centra en crear un

ambiente educativo seguro, inclusivo y afectivamente enriquecedor donde los estudiantes se sientan valorados, apoyados y motivados para aprender y crecer.

Importancia de la interacción social

La interacción social es de suma importancia en múltiples aspectos de la vida humana y más aún en los primeros años de vida, de acuerdo a (Vargas et al., 2023) la interacción social es fundamental porque:

- Desarrolla habilidades sociales.
- Permite el desarrollo Cognitivo.
- Promueve el bienestar emocional y mental.
- Posibilita el aprendizaje social y cultural.
- Motiva adoptar comportamientos de salud física.

Habilidades sociales para las interacciones sociales en niños de educación inicial

Las habilidades sociales son fundamentales para las interacciones sociales en niños de educación inicial, pues incluyen la capacidad de compartir, tomar turnos, escuchar activamente a otros, expresar emociones de forma natural, solución de problemas de manera pacífica, se pone en el lugar de los demás y sigue normas básicas de comportamiento (Lacunza & Contini, 2009). Estas habilidades no solo facilitan relaciones positivas con compañeros y adultos, sino que también sientan las bases para un desarrollo emocional saludable y el aprendizaje efectivo en entornos educativos.

La interacción social en el aula

En el aula de educación inicial, los niños vivencian diversos tipos de interacción que son fundamentales para su desarrollo social, emocional y cognitivo:

- ***Interacción social directa.*** Esta forma de interacción incluye conversaciones, juegos colaborativos y actividades grupales donde los niños interactúan físicamente

con sus pares, practican habilidades de comunicación, aprenden a compartir, cooperar y resolver problemas juntos (Martínez et al., 2019).

- **Juego social.** El juego en grupo es una parte integral del aprendizaje en el aula, donde los niños participan en roles y escenarios simbólicos, ahí colaboran en actividades estructuradas o no estructuradas y se fomenta el desarrollo de habilidades sociales, la empatía y el manejo de conflictos (Martínez et al., 2019).

- **Interacción social guiada por el maestro.** Ramos Carmona (2016), menciona que son los maestros quienes facilitan las interacciones sociales positivas al establecer estructuras y normas claras para la colaboración y la participación en actividades educativas.

Espacios en los que se desarrolla las interacciones sociales

El desarrollo de las interacciones sociales en niños está influenciado por múltiples dimensiones la cuales abarcan aspectos individuales, familiares, escolares y sociales (Llanos Zuloaga, 2019); es decir, el desarrollo de las interacciones sociales en niños está influenciado por varias dimensiones que abarcan aspectos individuales, familiares, escolares y sociales, en cuyos espacios los niños entienden y gestionan sus propias emociones y las de los demás, así como que desarrollan lo cognitivo, el mismo que le permite comprender las perspectivas de otros (Suárez & Vélez, 2018).

En la dimensión familiar son fundamentales, el estilo de crianza, que influyen significativamente en el desarrollo social de los niños, es del entorno familiar que los niños aprenden comportamientos y actitudes observando a sus padres y otros familiares, quienes sirven como modelos de comportamiento (Suárez & Vélez, 2018).

En la escuela, los maestros tienen un rol importante como modelos y facilitadores de interacciones sociales, es por ello, en el ámbito escolar, el clima escolar, definido por la atmósfera emocional y social de la escuela, fortalece las

interacciones sociales de los niños, dentro de ello, tenemos a la interacción con pares, la calidad y cantidad de las relaciones con compañeros (Lacunza & Contini, 2009).

En el espacio social es la cultura y los valores sociales, que establecen normas y expectativas de comportamiento y, también medios de comunicación y la tecnología intervienen en la modulación de las percepciones y comportamientos sociales de los niños (Vargas et al., 2023).

Interacción e integración social

Estos términos tienen conceptos relacionados, pero tienen significados distintos en el contexto del desarrollo humano y las relaciones sociales: la interacción social es comprendida como el proceso dinámico mediante el cual los individuos se relacionan entre sí, se comunican, comparten experiencias, juegan juntos y cooperan en actividades comunes lo cual ayuda al desarrollo de habilidades sociales, la formación de relaciones y el aprendizaje mutuo entre individuos (Aimacaña & Tapia, 2022). La integración social se refiere al proceso más amplio de incorporar a los individuos dentro de un grupo o comunidad de manera efectiva y satisfactoria, implica que las personas sean aceptadas y consideradas en el desarrollo de actividades a lo largo de la vida sin distinciones (Troncoso & Flórez, 2013).

Autorregulación emocional e interacción social

La autorregulación emocional y la interacción social son componentes interdependientes en el desarrollo infantil, porque la autorregulación emocional se refiere a la capacidad que los niños desarrollan para identificar, comprender y manejar sus propias emociones de manera efectiva y también las de su entorno (Cruces et al., 2019). Durante este proceso es fundamental las interacciones sociales, donde los niños deben interpretar las emociones de los demás, regular sus propias respuestas emocionales, adaptarse a las dinámicas sociales y fortalecer sus habilidades de

autorregulación emocional al enfrentarse a situaciones que requieren empatía, control emocional y resolución de conflictos (Barrero et al., 2020).

2.3. Definición de términos

- **Asertividad.** La asertividad y la felicidad, están íntimamente relacionadas explican Bach & Forés (2008), dado que ambas tienen que ver con la calidad de las relaciones personales que mantenemos con quienes están a nuestro alrededor, es decir, es la capacidad para comunicarnos de manera honesta y respetuosa.

- **Autocontrol.** Según Kanfer (como se citó en Guerri (2024), es un proceso de retroalimentación que la persona hace sobre sus propios comportamientos y las consecuencias de estas sobre sí mismo o de su entorno, es decir, debe esforzarse por alterar la posibilidad de una acción negativa.

- **Autoevaluación.** Esta se sustenta en la autorregulación, la autonomía, y crecimiento personal, en la que la evaluación lo realiza la propia persona sobre sí misma, es decir, el estudiante al ser agente activo de la evaluación de su propio proceso de aprendizaje mediante la reflexión es capaz de identificar sus logros y sus dificultades (García Carrillo, 2016)

- **Autorreflexión.** Es el acto deliberado de pensar en las propias ideas, experiencias, creencias y valores, mediante una revisión consciente con el propósito de comprender con profundidad el propio ser y la toma decisiones y la tranquilidad del vivir la vida (Chávez, s.f.).

- **Colaboración.** Se entiende como un proceso dinámico e interpersonal que se sucede entre dos o más personas que se comprometen a interactuar de manera constructiva para resolver un problema o una situación y que, en este proceso el aprendizaje es mutuo con el fin de lograr las metas propuestas, Hanson y Spross (como se citó en Pumar Méndez, s.f.).

- **Convivencia.** Viene a ser el conjunto de relaciones interpersonales que se vivencian al interior de una institución educativa de manera sana y adecuada respetando las características individuales, reconociendo y respetando la dignidad de los demás, la convivencia escolar halla su esencia en la construcción positiva de las interrelaciones entre todas personas de una comunidad educativa (Quintero, 2023).

- **Empatía.** Es la capacidad cognitiva y emocional de la persona que hace posible percibir, comprender y reaccionar de modo adecuado a las actitudes, pensamientos, sentimientos y experiencias de otras personas o; también como Goleman define la empatía como una capacidad de comprender y compartir los sentimientos del otro (Jáuregui, 2024).

- **Integración social.** Es aquel proceso que busca y hace posible maximizar la interrelación entre pares sin importar las diferencias y condiciones físicas de los demás Morales (como se citó en Barraza Macías, 2002).

- **Gestión emocional.** Proceso mediante el cual el adulto ayuda a encaminar las emociones para que el niño pueda reaccionar adecuadamente ante diversas situaciones y no caigan en desmotivaciones que le puedan conllevar al fracaso escolar (Alagarda Mocholí, 2015).

- **Socialización.** Es un proceso mediante el cual las personas incorporan un conjunto de normas, roles, actitudes, creencias y valores desde su contexto socio histórico en el que encuentran insertos mediante los agentes de socialización con el propósito de una buena convivencia, Arnett; Maccoby; Grusec y Hastings (como se citó en Simkin & Becerra, 2013).

- **Resiliencia.** Son mecanismos protectores, que se emiten como respuesta global poniendo en juego mecanismos de protección, no a los factores de riesgo, sino a aquella dinámica que permite a la persona salir fortalecido de la adversidad, Rutter (como se citó en García-Vesga & Domínguez-De la Ossa, 2013).

Capítulo III

Marco metodológico

3.1. Metodología

3.1.1. *Paradigma de investigación*

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, el mismo que parte de la formulación de un problema bien delimitado y concreto, con instrumentos estandarizados y que, además, la interpretación de los resultados se realiza para comprobar una hipótesis planteada previamente en base a la medición numérica y su análisis estadístico, Hernández y otros (como se citó en Díaz Luicho, 2020), en esta línea, esta investigación partió de la formulación de un problema específico acerca de buscar la relación entre las variables autorregulación emocional y la interacción social en niños de cinco años y que, posteriormente se aplicó el tratamientos estadísticos para comprobar la existencia o no de algún tipo de relación de las variables antes mencionadas.

3.1.2. *Tipo*

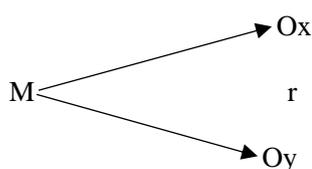
Según la intervención del investigador esta investigación corresponde a un estudio sin intervención de tipo relacional (Supo, 2020), en la medida en que solamente se recogió datos sin la manipulación o aplicación de alguna variable, para luego analizar la existencia de algún tipo de relación entre las variables autorregulación emocional e interacción social. De acuerdo al número de mediciones, el estudio corresponde a un estudio transversal, puesto que la variable será medida en una sola ocasión, por lo tanto, es una investigación sustantiva “orientada a describir, explicar, predecir o retrodecir determinada realidad” Sánchez y Reyes (como se citó en Díaz Luicho p. 25)

3.1.3. Método

Para la ejecución de esta investigación se aplicó el método deductivo, puesto que se partió de un razonamiento general para obtener explicaciones particulares (Morán & Alvarado, 2010), es decir, se parte del planteamiento de una hipótesis como aspecto general y comprobarlo mediante observaciones individuales en cada integrante de la muestra de estudio; tal como se procedió en esta investigación al partir de una hipótesis que busca comprobar la existencia de una relación entre autorregulación emocional e interacción social y observar en cada niño de la muestra de estudio para comprobar dicha hipótesis.

3.1.4. Diseño de investigación

Esta investigación es de tipo descriptiva correlacional, que buscó establecer la existencia de una asociación entre las variables autorregulación emocional e interacción social, por lo que, se trabajó con el Diseño Descriptivo Correlacional que permite la determinación del grado de relación que pudiera existir entre dos o más variables, fenómenos o eventos de interés del investigador en una misma muestra de sujetos (Sánchez & Reyes, 2017). El diagrama de este diseño es:



En el que:

M: Niños de cinco años del aula Solidaridad de la institución educativa 119 -

La Breña

O: Observación

x: Autorregulación emocional

y: Interacción social

r: Relación de variables.

3.2. Población y muestra de estudio

3.2.1. Población

Teniendo en cuenta que la población es la totalidad de sujetos que comparten características comunes y que ha sido definida y delimitada para el análisis del problema de investigación (Toledo, s.f.), en ese sentido, se tomó como población a los niños de cinco años de las instituciones educativas circundantes a la Institución Educativa Inicial 119 - La Breña.

Tabla 1

Distribución poblacional de niños de cinco años de las instituciones educativas de educación inicial, Celendín 2022

| Institución educativa | Sección | Mujeres | Varones | Total |
|------------------------------|----------------|---------|---------|-------|
| Nuestra Señora de Lourdes 84 | Angelitos | 11 | 15 | 26 |
| | Cariñositos | 10 | 14 | 24 |
| N° 72 | Rayitos de sol | 13 | 14 | 27 |
| La Breña 119 | Solidaridad | 13 | 13 | 26 |
| Total | | 47 | 56 | 103 |

Nota. La cantidad de niños integrantes de la población estás registradas según las nóminas de matrícula de las instituciones educativa, período 2022.

3.2.2. Muestra

Teniendo en cuenta que una muestra se define como una parte o subconjunto de unidades representativas de una población o universo, seleccionadas mediante algún tipo de muestreo y que se somete a observación científica con el objetivo de obtener resultados válidos (López-Roldán & Fachelli, 2015), en ese sentido esta investigación tomó como subconjunto a los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 - La Breña de Celendín.

Tabla 2

Distribución muestral de niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 La Breña – Celendín, 2022

| Institución educativa | Sección | Mujeres | Varones | Total |
|-----------------------|-------------|---------|---------|-------|
| La Breña 119 | Solidaridad | 13 | 13 | 26 |
| Total | | 13 | 13 | 26 |

Nota. La cantidad de niños integrantes de la muestra está registrada según la nómina de matrícula de la institución educativa seleccionada, período 2022.

3.3. Fichas técnicas de los instrumentos de recolección de datos

Tabla 3

Ficha técnica del instrumento para la variable autorregulación emocional

| Características | |
|---|--|
| Nombre del instrumento | Ficha valorativa |
| Procedencia/Autor | Adaptado por las tesis de Panduro (2019) |
| Administrado a | Niños cinco años de educación inicial |
| Propósito | Observar las conductas de autorregulación emocional |
| Forma de administración | Observación directa |
| Tiempo de aplicación | 45 minutos |
| Fecha de aplicación | 12 de Diciembre del 2022 |
| Número de indicadores | 15 |
| Dimensiones a evaluar | <ul style="list-style-type: none"> - Expresión emocional apropiada (D1) - Regulación de emociones y sentimientos (D2) - Habilidades de afrontamiento (D3) |
| Escala de valoración de los indicadores | <ul style="list-style-type: none"> - Muy pocas veces (1) - A veces (2) - Siempre (3) |
| Baremos | Dimensiones 1 <ul style="list-style-type: none"> - Poco desarrollado [5 – 8] - En proceso [9 – 12] - Desarrollado [13 – 15] |
| | Dimensión 2 <ul style="list-style-type: none"> - Poco desarrollado [4 – 7] - En proceso [8 – 10] - Desarrollado [11 – 12] |
| | Dimensión 3 |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Poco desarrollado [6 – 10] - En proceso [11 – 14] - Desarrollado [15 – 18] |
| | <p>Variable: autorregulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poco desarrollado [15 – 29] - En proceso [30 – 38] - Desarrollado [39 – 45] |

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento para la variable interacción social

| Características | |
|---|--|
| Nombre del instrumento | Ficha valorativa |
| Procedencia/Autor | Adaptado por las tesis de De Miguel (2014) |
| Administrado a | Niños cinco años de educación inicial |
| Propósito | Observar las conductas de interacción social |
| Forma de administración | Observación directa |
| Tiempo de aplicación | 45 minutos |
| Fecha de aplicación | 13 de Diciembre del 2022 |
| Número de indicadores | 17 |
| Dimensiones a evaluar | <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades básicas (D1) - Habilidad para hacer amigos (D2) - Habilidades relacionadas a los sentimientos y emociones (D3) - Habilidades para relacionarse con los demás (D4) |
| Escala de valoración de los indicadores | <ul style="list-style-type: none"> - Muy pocas veces (1) - A veces (2) - Siempre (3) |
| Baremos | <p>Dimensiones 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poco desarrollado [3 – 5] - En proceso [6 – 7] - Desarrollado [8 – 9] |
| | <p>Dimensión 2 y 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poco desarrollado [5 – 8] - En proceso [9 – 12] - Desarrollado [13 – 15] |
| | <p>Dimensión 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poco desarrollado [4 – 7] - En proceso [8 – 10] - Desarrollado [11 – 12] |

| | |
|--|--|
| | <p>Variable: autorregulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none">- Poco desarrollado [17 – 32]- En proceso [33 – 43]- Desarrollado [44 – 51] |
|--|--|

3.4. Operacionalización de la variable

Tabla 5

Operacionalización de la variable autorregulación emocional

| Variable | Definición conceptual | Definición operacional | Dimensiones | Indicadores | Instrumento |
|---|---|---|--|--|------------------|
| V1: Autorregulación emocional | Se la define como procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos, Thompson (como se citó en Ato y otros, 2004) | La autorregulación emocional se medirá mediante una ficha valorativa, la misma que está dividida en tres dimensiones: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos y, habilidades de afrontamiento, con un total de 15 indicadores | Expresión emocional apropiada | <ul style="list-style-type: none"> - Expresa sus emociones - Reconoce las emociones de otras personas - Expresa emociones con segmentos de su cuerpo - Muestra sus emociones sin reprimirse - Menciona las actividades que le hace feliz | Ficha valorativa |
| | | | Regulación de emociones y los sentimientos | <ul style="list-style-type: none"> - Imita emociones según ocasiones - Emociones influenciables - Cambios emocionales - Tolera emociones de los demás | |
| | | | Habilidades de afrontamiento | <ul style="list-style-type: none"> - Muestra disgusto o vergüenza cuando algo no le sale bien - Busca alternativas de solución - Utiliza palabras “disculpa” y “lo siento” cuando lo requiera - Busca ayuda para solucionar problemas - Tolera las esperas - Acepta los cambios sin llorar ni molestarse | |

Nota. La tabla fue elaborada por las tesis con información del sustento teórico.

Tabla 6

Operacionalización de la variable interacción social

| Variable | Definición conceptual | Definición operacional | Dimensiones | Indicadores | Instrumento |
|----------------------------------|---|---|---|---|------------------|
| V2: Interacción social | La interacción social no solo es un factor asociado a la diversión y el esparcimiento (en los niños), sino que se vuelve en un elemento importantísimo cuando se trata del desarrollo de la identidad personal y social, así como de su misma personalidad, es allí donde el relacionamiento juega un papel importante para el desarrollo de un ser humano adulto autónomo, independiente y seguro de sí mismo, ya que de acuerdo con muchos estudios de psicología la identidad y la autoestima tiene una estrecha y directa relación (Portal Hilos de Colores, 2022). | La interacción social se medirá mediante cuatro dimensiones: Habilidades básicas, habilidades para hacer amigos, habilidades relacionadas a los sentimientos y emociones y, habilidades para relacionarse con los adultos, que en total cuenta con 17 indicadores | Habilidades básicas | <ul style="list-style-type: none"> - Disfruta de la relación con los demás - Utiliza conductas verbales y no verbales como actitud positiva hacia el otro - Muestra actitudes de cortesía y amabilidad | Ficha valorativa |
| | | | Habilidad para hacer amigos | <ul style="list-style-type: none"> - Da cumplidos o elogios a otra persona - Capacidad para pedir algo - Capacidad para unirse al juego - Capacidad para pedir apoyo - Cooperación | |
| | | | Habilidad relacionadas a los sentimientos y emociones | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce fortalezas y debilidades - Capacidad para comunicar sus emociones - Reacción ante las emociones de los demás - Comunica o reclama cuando estás se siente excluido - Defiende sus opiniones | |
| | | | Habilidades para relacionarse con los adultos | <ul style="list-style-type: none"> - Demuestra cortesía con los adultos - Conversa con el adulto - Interacción asertiva con el adulto - Busca solucionar situaciones junto a un adulto | |

Nota. La tabla fue elaborada por las tesis con información del sustento teórico.

3.5. Validación y confiabilidad de instrumentos

3.5.1. Validación

Tabla 7

Resultados de la validación del instrumento

| Expertos | Opinión | |
|-----------|---------------------------|--------------------|
| | Autorregulación emocional | Interacción social |
| Experto 1 | 77.3% | 80% |
| Experto 2 | 81.3% | 82.3% |
| Experto 3 | 84% | 88.2% |
| Promedio | 80.8% | 83.5% |

Nota: Los datos corresponden a la validación de los dos instrumentos de recojo de información de acuerdo a las variables indicadas.

En opinión de los expertos en cuanto a las fichas valorativa para la variable autorregulación emocional tiene como promedio 80.8% y, la ficha para la variable interacción social le corresponde un promedio de 83.5%, lo que indica que los instrumentos tienen opinión aceptable.

3.5.2. Confiabilidad.

Confiabilidad del instrumento de la variable autorregulación emocional

La confiabilidad del instrumento se realizó aplicando el coeficiente del Alfa de Cronbach:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

K: Número de ítem

SSi2: Sumatoria de Varianzas de los ítems

ST2: Varianza de la suma de los ítems

Tabla 8

Matriz de datos de la prueba piloto de la variable autorregulación emocional

| Estudiantes | Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Suma de ítems |
|-------------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|---------------|
| n1 | | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 23 |
| n2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| n3 | | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 27 |
| n4 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 17 |
| n5 | | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 19 |
| n6 | | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 25 |
| n7 | | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 22 |
| n8 | | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------------------------|-------|
| VARP | 0,23 | 0,50 | 0,44 | 0,11 | 0,48 | 0,25 | 0,19 | 0,23 | 0,25 | 0,11 | 0,19 | 0,25 | 0,19 | 0,48 | 0,19 | S _T ² : | 14,69 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------------------------|-------|

K: Número de ítem : 15

$\sum Si^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems: 4,09

S_T²: Varianza de la suma de los ítems : 14,69

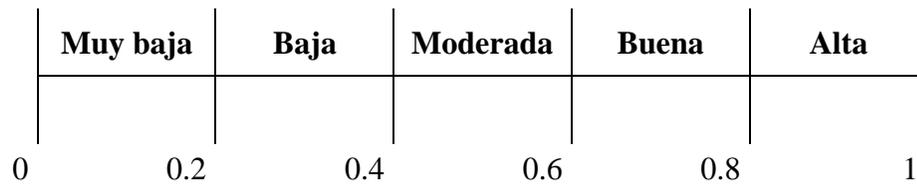
$$\alpha = \frac{15}{15 - 1} \left[1 - \frac{4,09}{14,69} \right]$$

$$\alpha = \frac{15}{14} (1 - 0,3)$$

$$\alpha = 1,1(0,72)$$

$$\alpha = 0,72$$

Tabla de consistencia



Interpretación. Se ha obtenido el estadístico $\alpha = 0,72$, que lo ubica en el intervalo ‘buena’, lo que permitió afirmar que el instrumento para medir la autorregulación emocional en niños de cinco años en Educación Inicial, es confiable; por lo que, los resultados de esta investigación son válidos y confiables.

Confiabilidad del instrumento de la variable interacción social

Tabla 9

Matriz de datos de la prueba piloto de la variable interrelación social

| Ítems Niños | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | Suma de Ítems |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|---------------|
| n1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 25 |
| n2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 30 |
| n3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 31 |
| n4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 29 |
| n5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 30 |
| n6 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 26 |
| n7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 36 |
| n8 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 38 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------------|-------|
| VARP | 0,50 | 0,19 | 0,11 | 0,25 | 0,36 | 0,48 | 0,61 | 0,25 | 0,25 | 0,23 | 0,44 | 0,11 | 0,11 | 0,23 | 0,61 | 0,25 | 0,19 | ST ² : | 17,48 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------------|-------|

K: Número de ítem : 17

$\sum Si^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems : 5,17

S_T^2 : Varianza de la suma de los ítems : 17,48

$$\alpha = \frac{17}{17 - 1} \left[1 - \frac{5,17}{17,48} \right]$$

$$\alpha = \frac{17}{16} (1 - 0.3)$$

$$\alpha = 1.06(0,70)$$

$$\alpha = 0,75$$

Interpretación. Se ha obtenido el estadístico $\alpha = 0,75$, valor que se ubica en el intervalo ‘buena’, lo que permite afirmar que este instrumento para medir la interacción social en niños de cinco años en Educación Inicial, es confiable; por lo que, los resultados de la investigación serán válidos y confiables.

Capítulo

IV Resultados de la investigación

4.1. Matriz de datos

Tabla 10

Matriz de datos de la variable autorregulación emocional

| N° | Expresión emocional apropiada | | | | | | Regulación de emociones y sentimientos | | | | | Habilidades de afrontamiento | | | | | | Ptje. total | Nivel | |
|----|-------------------------------|----|----|----|----|-----------|--|----|----|----|-----------|------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------------|-----------|-------|
| | i1 | i2 | i3 | i4 | i5 | Ptje. | i6 | i7 | i8 | i9 | Ptje. | i10 | i11 | i12 | i13 | i14 | i15 | | | Ptje. |
| 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 12 | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 15 | 37 | 2 |
| 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 13 | 3 | 3 | 3 | 2 | 11 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 15 | 39 | 3 |
| 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 12 | 3 | 2 | 1 | 3 | 9 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 15 | 36 | 2 |
| 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 12 | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 16 | 38 | 2 |
| 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 9 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 8 | 22 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 10 | 1 | 2 | 3 | 1 | 7 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 12 | 29 | 1 |
| 7 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 11 | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 14 | 34 | 2 |
| 8 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 11 | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 16 | 36 | 2 |
| 9 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 9 | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 8 | 26 | 1 |
| 10 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 13 | 2 | 3 | 2 | 2 | 9 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 17 | 39 | 3 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 6 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 8 | 20 | 1 |
| 12 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 13 | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 12 | 35 | 2 |
| 13 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 11 | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 15 | 35 | 2 |
| 14 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 11 | 3 | 2 | 1 | 2 | 8 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 14 | 33 | 2 |
| 15 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 11 | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 17 | 38 | 2 |
| 16 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 10 | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 12 | 29 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|---|---|-----------|-----------|---|
| 17 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 12 | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 16 | 38 | 2 |
| 18 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 13 | 3 | 3 | 3 | 2 | 11 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 14 | 38 | 2 |
| 19 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 8 | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 8 | 21 | 1 |
| 20 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 14 | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 15 | 40 | 3 |
| 21 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 10 | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 14 | 34 | 2 |
| 22 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 10 | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 17 | 38 | 2 |
| 23 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 12 | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 16 | 37 | 2 |
| 24 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 9 | 26 | 1 |
| 25 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 7 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 9 | 22 | 1 |
| 26 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 11 | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 14 | 36 | 2 |

Tabla 11

Matriz de datos de la variable interacción social

| N° | Habilidades básicas | | | | Habilidades para hacer amigos | | | | | | H. relacionada a los sentimientos y emociones | | | | | | H. para relacionarse con los adultos | | | | | Ptje. Total | Nivel |
|----|---------------------|----|----|----------|-------------------------------|----|----|----|----|-----------|---|-----|-----|-----|-----|-----------|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----------|-------------|-------|
| | i1 | i2 | i3 | Ptje. | i4 | i5 | i6 | i7 | i8 | Ptje. | i9 | i10 | i11 | i12 | i13 | Ptje. | i14 | i15 | i16 | i17 | Ptje. | | |
| 1 | 2 | 1 | 3 | 6 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 11 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 10 | 2 | 1 | 3 | 2 | 8 | 35 | 2 |
| 2 | 2 | 3 | 2 | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 14 | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 | 46 | 3 |
| 3 | 3 | 2 | 2 | 7 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 12 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 12 | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 | 38 | 2 |
| 4 | 1 | 3 | 1 | 5 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 10 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 11 | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | 35 | 2 |
| 5 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 6 | 2 | 1 | 1 | 2 | 6 | 22 | 1 |
| 6 | 3 | 2 | 1 | 6 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 11 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 10 | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 38 | 2 |
| 7 | 3 | 2 | 2 | 7 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 12 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 41 | 2 |
| 8 | 2 | 3 | 3 | 8 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 14 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 13 | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 46 | 3 |
| 9 | 1 | 2 | 3 | 6 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 7 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 7 | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 | 27 | 1 |
| 10 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 14 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 13 | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 | 46 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|----------|---|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|-----------|-----------|---|
| 11 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 19 | 1 |
| 12 | 3 | 2 | 3 | 8 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 43 | 2 |
| 13 | 2 | 3 | 3 | 8 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 13 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 13 | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 45 | 3 |
| 14 | 3 | 2 | 3 | 8 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 13 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 14 | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 46 | 3 |
| 15 | 2 | 2 | 2 | 6 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 13 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 11 | 3 | 2 | 1 | 3 | 9 | 39 | 2 |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 6 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 11 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 9 | 1 | 2 | 2 | 3 | 8 | 34 | 2 |
| 17 | 3 | 2 | 2 | 7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 | 2 | 3 | 2 | 2 | 9 | 38 | 2 |
| 18 | 3 | 3 | 3 | 9 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 13 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 14 | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 | 46 | 3 |
| 19 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 7 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 23 | 1 |
| 20 | 2 | 3 | 2 | 7 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 13 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 12 | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | 42 | 2 |
| 21 | 2 | 3 | 3 | 8 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 49 | 3 |
| 22 | 2 | 2 | 1 | 5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 9 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 7 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 | 27 | 1 |
| 23 | 2 | 3 | 1 | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 7 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 7 | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 25 | 1 |
| 24 | 3 | 2 | 2 | 7 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 | 3 | 2 | 1 | 3 | 9 | 37 | 2 |
| 25 | 2 | 2 | 1 | 5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 9 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 8 | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 | 29 | 1 |
| 26 | 2 | 3 | 2 | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 13 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 43 | 2 |

4.2. Tratamiento estadístico e interpretación de datos

4.2.1. Tratamiento estadístico de la variable autorregulación emocional

Estadística por dimensiones

Tabla 12

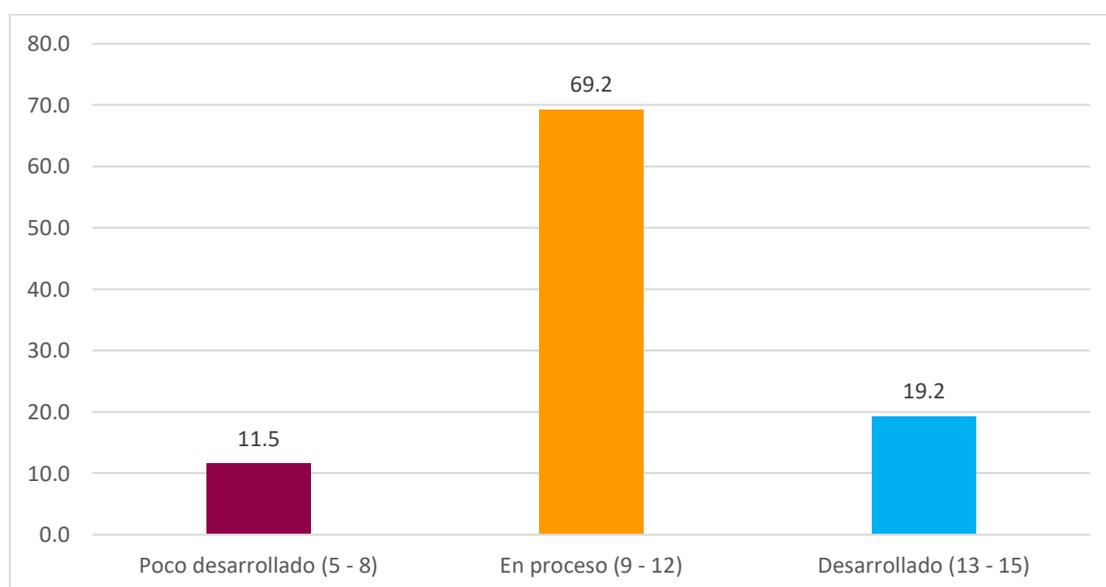
Expresión emocional apropiada

| Categorías | f | % |
|---------------------------|----|-------|
| Poco desarrollado (5 - 8) | 3 | 11.5 |
| En proceso (9 - 12) | 18 | 69.2 |
| Desarrollado (13 - 15) | 5 | 19.2 |
| | 26 | 100.0 |

Nota. Elaborada con información de la tabla 10

Figura 1

Expresión emocional apropiada



Nota. Elaborada con la información de la tabla 12

Descripción. Se puede apreciar en la tabla 12 y la figura 1, en cuanto a la capacidad de poder expresar sus emociones de manera apropiada, en su mayoría (69.2%) de niños se encuentran en proceso de desarrollo, mientras que el 19.2% demuestran que esta capacidad la tienen desarrollada, pero un 11.5% tienen poca desarrollada esta capacidad. De estos datos se puede inferir que la mayoría de niños todavía demuestran cierta dificultad en poder expresar de manera libre sin inhibiciones sus emociones.

Tabla 13

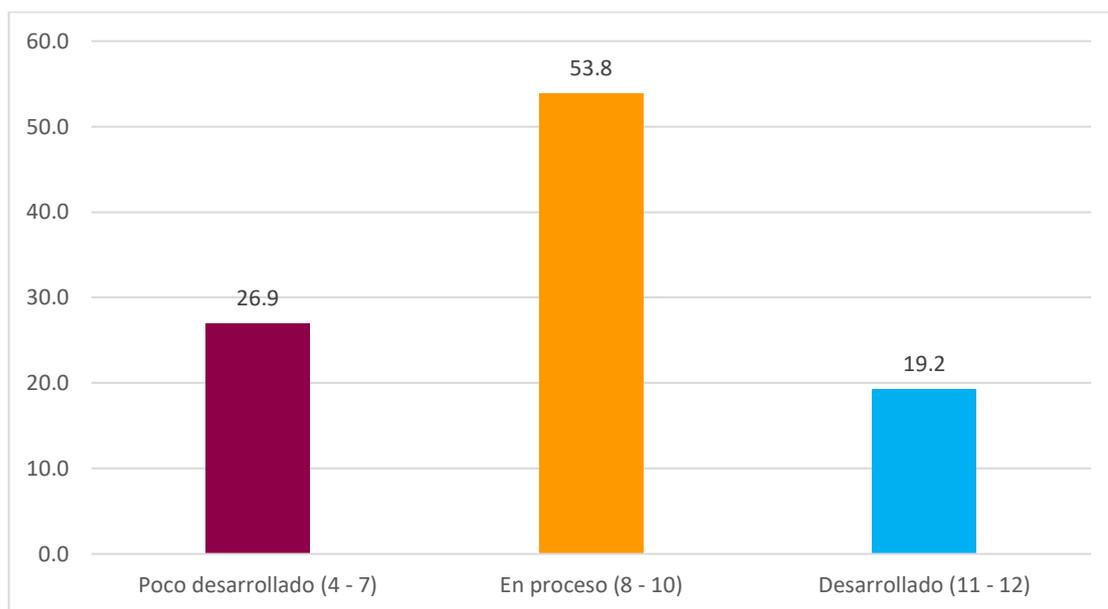
Regulación de emociones y los sentimientos

| Categorías | f | % |
|---------------------------|----|-------|
| Poco desarrollado (4 - 7) | 7 | 26.9 |
| En proceso (8 - 10) | 14 | 53.8 |
| Desarrollado (11 - 12) | 5 | 19.2 |
| Total | 26 | 100.0 |

Nota. Elaborada con información de la tabla 10

Figura 2

Regulación de emociones y los sentimientos



Nota. Elaborada con la información de la tabla 13

Descripción. Se puede apreciar en la tabla 13 y la figura 2, referente a la regulación de emociones y sentimientos, poco más de la mitad del grupo de niños en observación (53.8%) se encuentran en el nivel en proceso, el 26.9% de ellos se ubican en el nivel poco desarrollado y solamente el 19.2% demuestran un desarrollo pleno de esta capacidad. De estos estadísticos se puede deducir que los niños en su mayoría no expresan aún no son capaces de tolerar emociones negativas de sus compañeros y que son influenciables y volubles emocionalmente.

Tabla 14

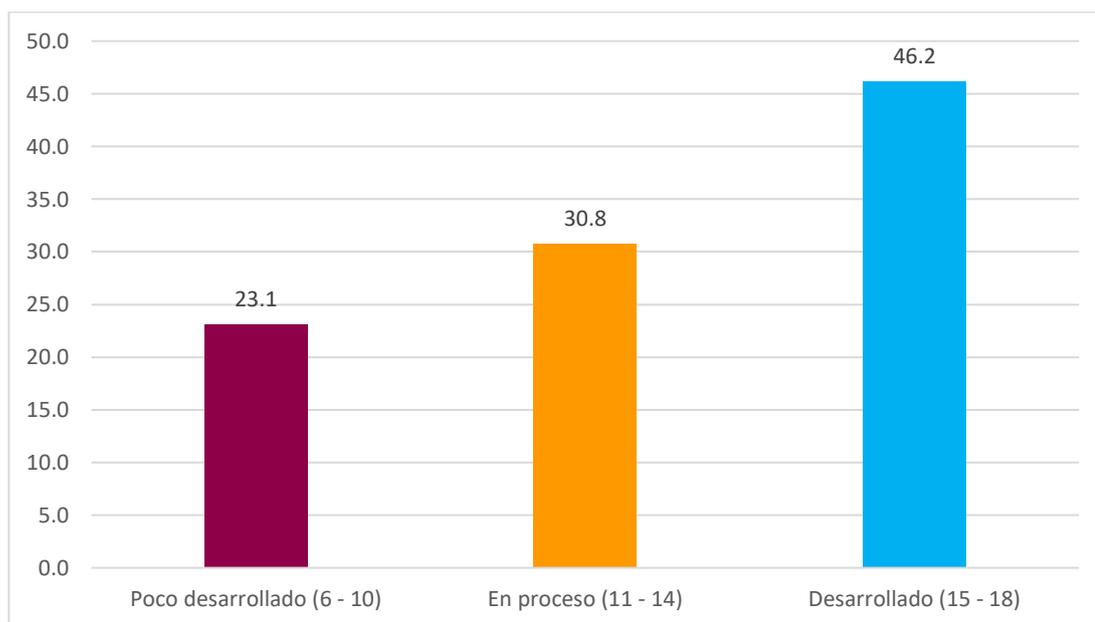
Habilidades de afrontamiento

| Categorías | f | % |
|----------------------------|----|-------|
| Poco desarrollado (6 - 10) | 6 | 23.1 |
| En proceso (11 - 14) | 8 | 30.8 |
| Desarrollado (15 - 18) | 12 | 46.2 |
| Total | 26 | 100.0 |

Nota. Elaborada con información de la tabla 10

Figura 3

Habilidades de afrontamiento



Nota. Elaborada con la información de la tabla 14

Descripción. Se puede apreciar en la tabla 14 y la figura 3, en cuanto a las habilidades de afrontamiento, que un porcentaje considerable de 46.2% muestran un buen desarrollo de esta capacidad, el 30.8% de niños está en el nivel de desarrollo, mientras que el 23.1% tiene poco desarrollado esta capacidad. Estos datos porcentuales hacen indicar que son varios los niños que de alguna manera buscan solucionar situaciones adversas, saben pedir disculpas o pide ayuda a su compañero cuando lo necesita.

Tabla 15

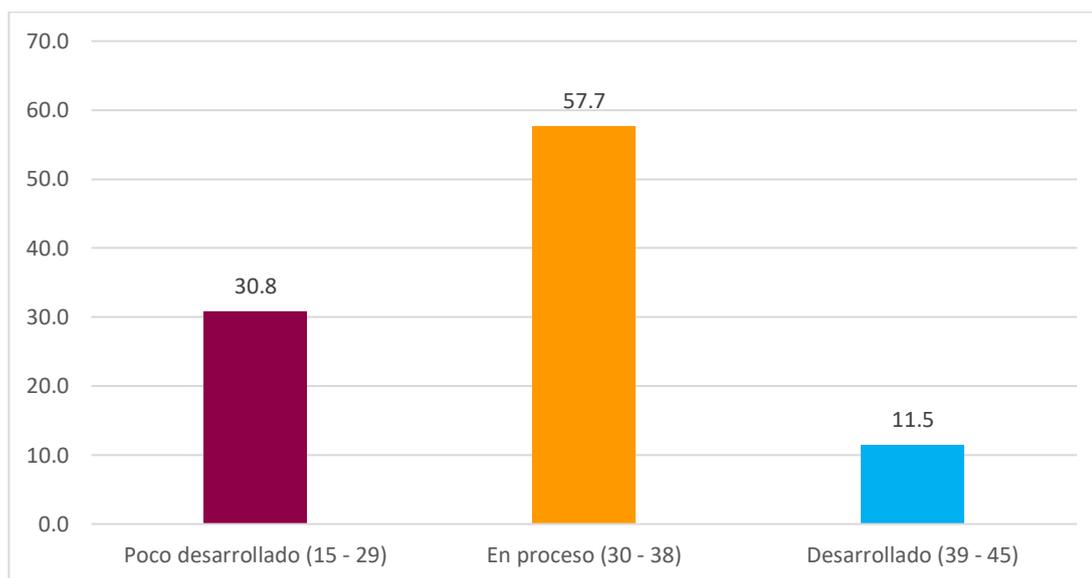
Autorregulación emocional

| Autorregulación emocional | f | % |
|-----------------------------|----|-------|
| Poco desarrollado (15 - 29) | 8 | 30.8 |
| En proceso (30 - 38) | 15 | 57.7 |
| Desarrollado (39 - 45) | 3 | 11.5 |
| Total | 26 | 100.0 |

Nota. Elaborada con información de la tabla 10

Figura 4

Autorregulación emocional



Nota. Elaborada con la información de la tabla 15

Descripción. La tabla 15 y la figura 4, en cuanto a la autorregulación emocional permite observar que la mayoría del grupo de niños se encuentran en el nivel en proceso, el 30.8% se ubican en el nivel poco desarrollado, mientras que solo el 11.5% logran demostrar de tienen desarrollado esta capacidad de saber autorregular sus emociones. Estos estadísticos ayudan a inferir que pocos niños tienen desarrollados la capacidad de poder expresar sus emociones de manera apropiada, así como la capacidad de regular sus emociones y sentimientos y tampoco tan desarrollado las habilidades de afrontamiento.

4.2.2. Tratamiento estadístico de la variable interrelación social

Estadística por dimensiones

Tabla 16

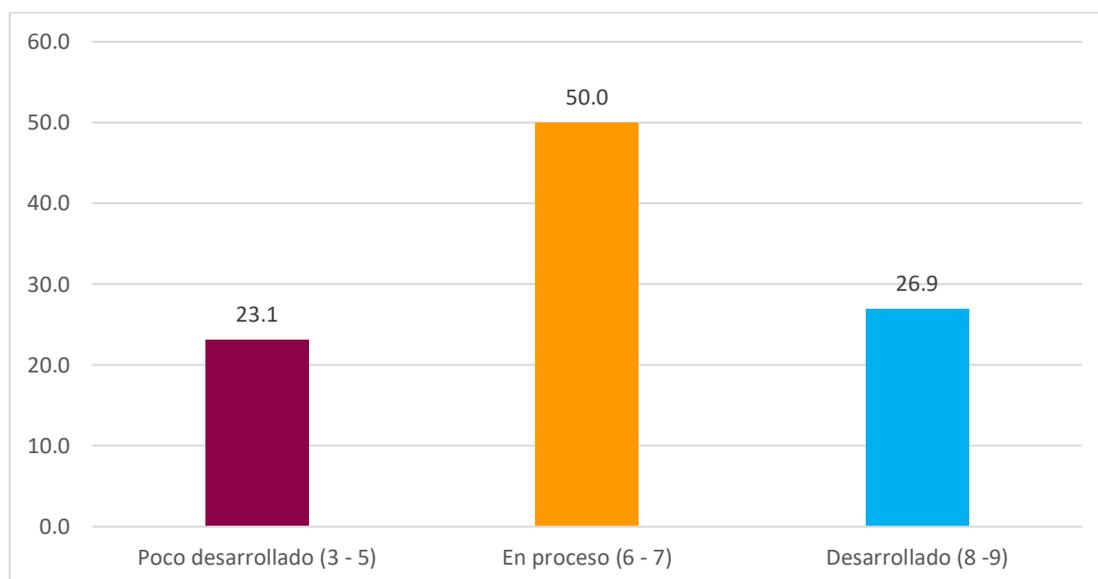
Habilidades sociales

| Categorías | f | % |
|---------------------------|----|-------|
| Poco desarrollado (3 - 5) | 6 | 23.1 |
| En evolución (6 - 7) | 13 | 50.0 |
| Desarrollado (8 -9) | 7 | 26.9 |
| Total | 26 | 100.0 |

Nota. Elaborada con información de la tabla 16

Figura 5

Habilidades sociales



Nota. Elaborada con la información de la tabla 12

Descripción. Se puede apreciar en la tabla 16 y la figura 5, en cuanto a las habilidades básicas, la mitad del grupo en observación se encuentra en el nivel en proceso, mientras que el 23.1% de niños muestran un nivel el poco desarrollado, solamente el 26.9% demuestra tener desarrollado las habilidades básicas; estos datos implican que algunos niños disfrutaban de las relaciones con los demás, muestran signos de cortesía, se saludan y despiden entre pares.

Tabla 17

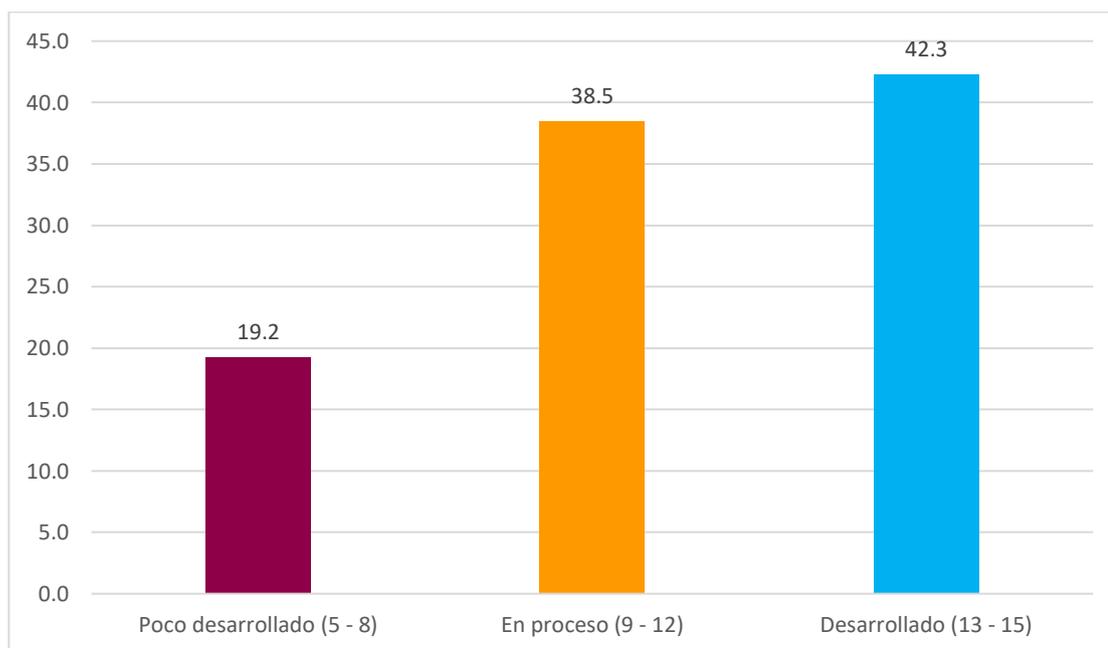
Habilidades para hacer amigos

| Categorías | f | % |
|---------------------------|----|-------|
| Poco desarrollado (5 - 8) | 5 | 19.2 |
| En proceso (9 - 12) | 10 | 38.5 |
| Desarrollado (13 - 15) | 11 | 42.3 |
| Total | 26 | 100.0 |

Nota. Elaborada con información de la tabla 11

Figura 6

Habilidades para hacer amigos



Nota. Elaborada con la información de la tabla 17

Descripción. Se puede apreciar en la tabla 17 y la figura 6, en cuanto a la habilidad para hacer amigos un porcentaje de 42.3% demuestran que sí tienen desarrollado esta habilidad, el 38,5% de niños están en proceso de adquisición de esta habilidad, mientras que existe un 19.2% de niños que demuestran que no han desarrollado la habilidad de hacer amigos. Estos datos indican que los niños se encuentran en proceso del desarrollo de habilidades como el de hacer algunos cumplidos o elogios, unirse a los grupos con facilidad y de cooperar con el grupo de trabajo.

Tabla 18

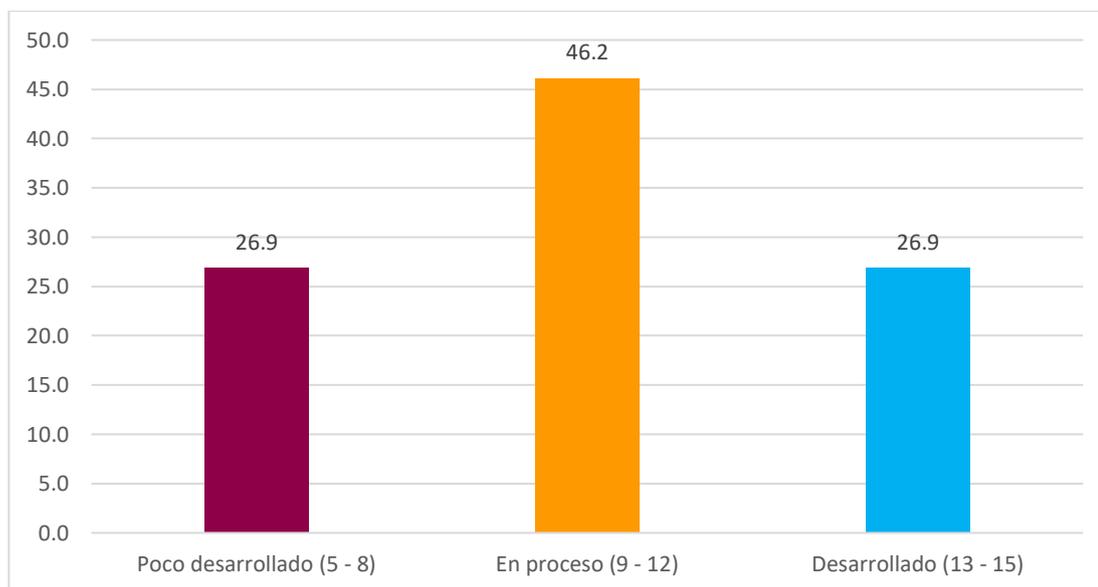
Habilidades relacionadas a los sentimientos y emociones

| Categorías | f | % |
|---------------------------|----|-------|
| Poco desarrollado (5 - 8) | 7 | 26.9 |
| En proceso (9 - 12) | 12 | 46.2 |
| Desarrollado (13 - 15) | 7 | 26.9 |
| Total | 26 | 100.0 |

Nota. Elaborada con información de la tabla 11

Figura 7

Habilidades relacionadas a los sentimientos y emociones



Nota. Elaborada con la información de la tabla 18

Descripción. Se puede observar en la tabla 18 y la figura 7, en relación a las habilidades de sentimientos y emociones, el 46.2% del grupo de niños demuestran estar ubicados en el nivel proceso, el 26.9% en el nivel poco desarrollado y, con este mismo porcentaje se encuentran los niños que demuestran que han desarrollado esta habilidad. Estadísticos que permiten inferir que los niños medianamente han desarrollado habilidades como el de saber reconocer sus fortalezas y debilidades, el de poder comunicar sus emociones y de hacer algún tipo de reclamo cuando se siente excluido.

Tabla 19

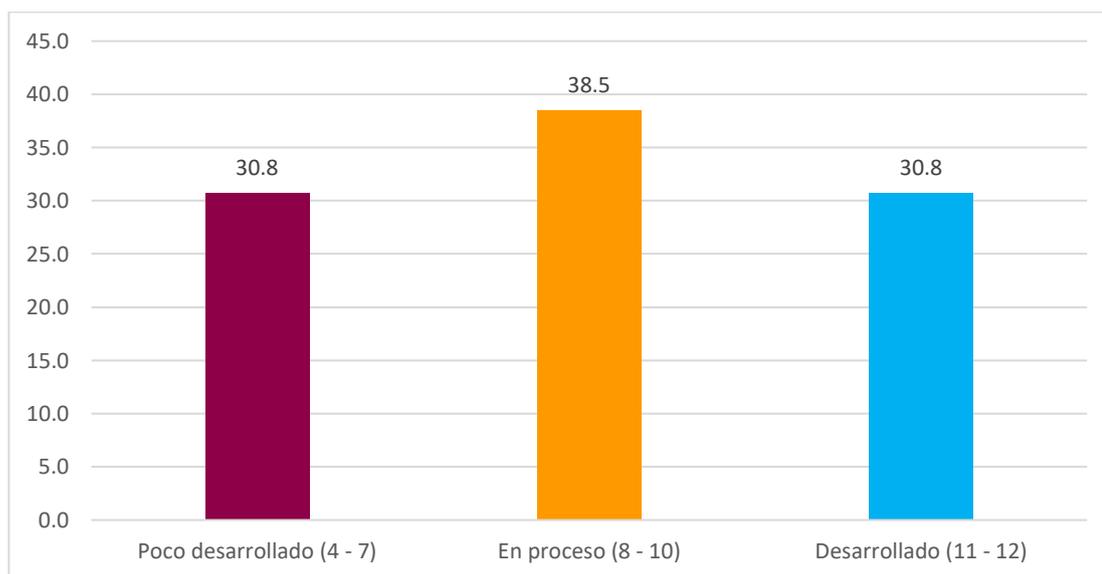
Habilidades para relacionarse con los adultos

| Categorías | f | % |
|---------------------------|----|-------|
| Poco desarrollado (4 - 7) | 8 | 30.8 |
| En proceso (8 - 10) | 10 | 38.5 |
| Desarrollado (11 - 12) | 8 | 30.8 |
| Total | 26 | 100.0 |

Nota. Elaborada con información de la tabla 11

Figura 8

Habilidades para relacionarse con los adultos



Nota. Elaborada con la información de la tabla 19

Descripción. Se puede observar en la tabla 19 y la figura 8, en relación a las habilidades de poder relacionarse con los adultos, el 38.5% demuestran estar en proceso de desarrollo de esta capacidad, mientras que el 30.8% de niños tienen poco desarrollado esta capacidad, sin embargo, existe un porcentaje similar al anterior (30.8%) de niños que sí muestran tener esta capacidad. En consecuencia, se puede deducir que algunos niños de la muestra de observación pueden iniciar una conversación con un adulto, pide ayuda a ellos cuando lo necesite y es cortés con ellos.

Estadística de la variable

Tabla 20

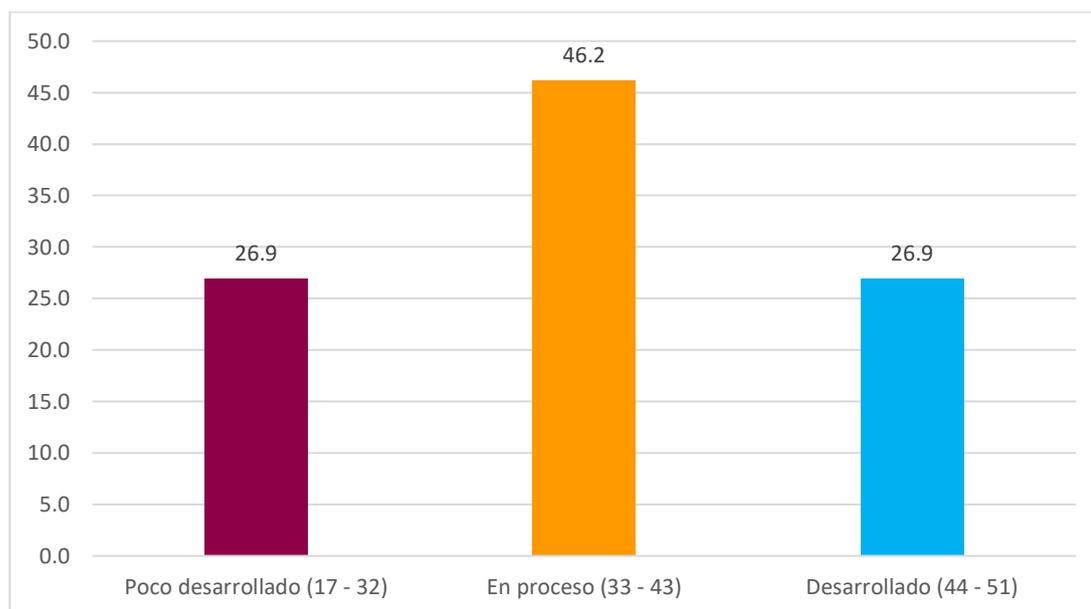
Interacción social

| Interacción social | f | % |
|-----------------------------|----|-------|
| Poco desarrollado (17 - 32) | 7 | 26.9 |
| En proceso (33 - 43) | 12 | 46.2 |
| Desarrollado (44 - 51) | 7 | 26.9 |
| Total | 26 | 100.0 |

Nota. Elaborada con información de la tabla 11

Figura 9

Interacción social



Nota. Elaborada con la información de la tabla 20

Descripción. La tabla 20 y la figura 9, en cuanto a la interacción social nos ilustra que el grupo de niños en observación el 46.2% se ubican en el nivel proceso, así como que el 26.9% todavía no desarrollan esta capacidad, mientras que, similar porcentaje de niños del grupo demuestran que sí han logrado desarrollar la capacidad de saber interrelacionarse con los demás; esto implica que algunos niños han desarrollado en cierta forma las habilidades básicas, la habilidad para hacer amigos y relacionarse con los adultos y la posibilidad de expresar sus sentimiento frente a los demás.

4.3. Prueba de hipótesis

4.3.1. Formulación de hipótesis

Hipótesis.

H₁: Existe una relación positiva significativa entre la autorregulación emocional y la interacción social en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 - La Breña – Celendín, 2022.

H₀: No existe relación entre la autorregulación emocional y la interacción social en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 - La Breña – Celendín, 2022.

Nivel de significancia.

Se asume un nivel de significancia de 5% = 0.05 para la comprobación de hipótesis.

Elección de la prueba estadística.

Para la investigación ha recolectado información medidas en escala ordinal, en consecuencia, se aptó por la prueba de correlación no paramétrica, Rho de Spearman, para determinar la relación entre autorregulación emocional e interacción social.

Estimación del p-valor.

Tabla 21 *Correlación entre autorregulación emocional y la interacción social*

| | | | Correlaciones | |
|-----------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|--------------------|
| | | | Autorregulación emocional | Interacción social |
| Rho de Spearman | Autorregulación emocional | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,598** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,001 |
| | | N | 26 | 26 |
| | Interacción social | Coefficiente de correlación | ,598** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 | . |
| | | N | 26 | 26 |

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

Toma de decisiones.

El p-valor encontrado es igual a 0.001, cuantía que está muy por debajo de 0.05 asumido como nivel de significancia para la comprobación de hipótesis, consecuentemente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe una relación positiva significativa entre la autorregulación emocional y la interacción social en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 de Celendín, 2022.

4.4. Discusión de resultados

En la investigación, en referencia a la autorregulación emocional se ha obtenido resultados como que el 57.7% de niños se encuentran en el nivel proceso, el 30.8% en poco desarrollado y solamente el 11.5% en el nivel desarrollado; estos resultados distan en con el estudio de Campos Enriquez (2023) quien realizó un estudio en La Libertad con niños de educación inicial de zonas urbanas y zonas rurales, en los niños de zona rural el 73.7% están en el nivel logrado y el 26.3% en el nivel proceso, mientras que en los niños de zona urbana el 52.6% se ubican en el nivel logrado, el 42.1% en proceso y el 5.3% en el nivel inicio, notándose clara diferencia porcentual, de los dos grupos muestrales, estudiados respecto a los resultados de este trabajo investigativo.

En la dimensión afrontamiento, que también corresponde a la autorregulación emocional este estudio pudo determinar que el 46.2% de niños tiene desarrollado esta habilidad, el 30% en proceso y el 23.1% en poco desarrollado, resultados que tampoco se asemejan o coinciden con los encontrados por Campos Enriquez (2023) en el que sus resultados indican que los niños de zona rural el 100% de niños se ubican en el nivel logrado, mientras que los de zona urbana el 89.5% se ubica en el nivel logrado y el 10.5% en el nivel proceso; asimismo, los estudios realizado por Menjura & Franco (2022) en Colombia con niños de educación inicial en cuanto al afrontamiento

determinó que el 57% de niños demuestran esta habilidad y el 43% lo hace a veces, resultados que tienen alguna cercanía porcentual entre los niveles en observación.

La prueba de hipótesis del estudio ha podido demostrar que existe relación entre la autorregulación emocional y la interacción social en los niños de cinco años en educación inicial al haber obtenido $p\text{-valor} = 001$ lo que permitió rechazar la hipótesis nula; resultados que tiene congruencia con los hallazgos de Chilcon y Bravo (2023) quienes desarrollaron su estudio con niños de educación inicial en Jaén – Cajamarca que buscaron correlacionar la interrelación social y la armonía en el aula, en el que pudieron encontrar correlación entre las variables, al encontrar 0,01 de nivel de significancia que les valió para comprobar su hipótesis; también se tiene los estudios de Panduro Daza (2019), desarrollado en el Callao con niños de cinco años en el que pudo determinar que existe relación significativa entre la autorregulación emocional y la socialización al haber obtenido $p\text{-valor} = 0.000 < 0.05$.

Conclusiones

- En cuanto a la autorregulación emocional, poco más de la mitad del grupo de niños (57.7%) se ubican en el nivel, en proceso, el 30.8% de niños en el nivel, poco desarrollado y solamente el 11.5% de niños demuestran tener desarrollado esta capacidad.

- En la variable interacción social, el 46.2% muestran evidencias que los niños se encuentran en proceso de adquisición, el 26.7% en el nivel desarrollado y similar porcentaje de niños se ubican en el nivel poco desarrollado.

- Mediante la prueba de Rho de Spearman se ha obtenido $p\text{-valor} = 0.001 < 0.05$, en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe relación positiva significativa entre la autorregulación emocional y la interrelación social en los niños de cinco años de la institución educativa 119 de Celendín,

Recomendaciones

- A las docentes de educación inicial, muestren mejor interés por los aspectos de la autorregulación emocional y las relaciones sociales de los niños, porque de ello depende el desarrollo integral del niño y que en su vida futura la buena práctica de relaciones socioemocionales.

- A los padres de familia que ayuden a sus niños a desarrollar la autorregulación emocional, así como propiciar espacios y escenarios en los que puedan interactuar para promover las buenas relaciones sociales.

- A otros investigadores sigan estudiando estos aspectos constitutivos de la personalidad para comprenderlos mejor y también puedan profundizar los estudios tomando como base estos resultados.

Referencias

- Aimacaña, A., & Tapia, S. (2022). La interacción social en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 1-3 años durante la pandemia. *Revista Vínculos*, 7(2), 77-90. <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/vinculos/article/view/2527/2174>
- Alagarda Mocholí, A. (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Superior* 21(36), 1-20. https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/SP_21_36_Articulo_La_importancia_de_las_emociones_Alargarda.pdf
- Anaya, S., & Rios, M. (2024). *Dramaticuentos para mejorar las relaciones interpersonales para los niños de tres años del nivel inicial de Trujillo, 2023*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/28271/REP_SARA.ANAYA_MAR%c3%8dA.RIOS_DRAMATICUENTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arroyo, A., & Toro, L. (2021). Interacción social entre los niños y niñas con necesidades educativas especiales y sus pares. Una revisión narrativa. *Revista Ecos de la Academia*, 7(13), 9-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i13.450>
- Ato, E., González, C., & Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-79. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581/26751>
- Bach, E., & Forés, A. (2008). *La asertividad para gente extraordinaria*. Plataforma Editorial. <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=9->

qkDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT16&dq=asertividad+seg%C3%BAAn+goleman
&ots=rVWkAFbb_O&sig=Ucdex2ddNWpahLzIYkBxYOx92_A#v=onepage
&q=asertividad%20seg%C3%BAAn%20goleman&f=true

Barragán, A., & Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: Generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>

Barraza Macías, A. (2 de febrero de 2002). *Integración Escolar. Discusión conceptual*. <https://psicologiacientifica.com/integracion-escolar-discusion-conceptual/>

Barrero, V., González, Y., & Cabas, K. (2020). Autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial. *Psicogente*, 24(45), 77-91.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>

Barrios, A., Barbato, S., & Branco, A. (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología*, 30(2), 251-279.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v30n2/a02.pdf>

Beatriz, F., & Menjura, M. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>

Buitrago, D. (2021). La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido. *Digithum*(26), 1-12.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.7238/d.0i26.374140>

- Campos Enriquez, C. N. (2023). *Autorregulación emocional en niños del nivel inicial del área (sic) rural y urbana de región La Libertad-2023*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI].
<https://repositorio.uct.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3163e3ab-4d54-42d9-b3c0-e6c35c266d31/content>
- Castro, D., & Cortés, R. (2023). Influencia de inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9342-9359.
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5133
- Chan, L., & Baas, M. (2021). La socialización en la educación preescolar, en contextos no urbanos. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-9. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2372.pdf>
- Chávez, J. (s.f.). *¿Qué es la autorreflexión y en qué nos ayuda?*
<https://www.ceupe.com/blog/autorreflexion.html>
- Coveña-Centeno, M., & Ávila-Zambrano, J. (2023). Estrategia didáctica para el desarrollo de la interacción social en niños de 4 y 5 años de edad. *MQRInvestigar*, 7(3), 490-508.
<https://doi.org/https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.490-508>
- Cruces, S., Medina, Y., Romero, A., Gil, P., & Zayas, A. (2019). Inteligencia emocional y ajustada interacción social como factor competencial de comunicación. Un estudio universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 251-263.
<https://www.redalyc.org/journal/3498/349859739026/349859739026.pdf>

- Da Silva, R., & Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>
- Dávila, M., Borrachero, A., Cañada, F., Martínez, G., & Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 550-564.
<https://www.redalyc.org/pdf/920/92041414011.pdf>
- Díaz, S. (2020). *La investigación educativa y sus enfoques para el desarrollo de tesis en los institutos pedagógicos*. [Trabajo Académico, Segunda Especialidad, Universidades Nacional de Tumbes].
<http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/2131/SEGUNDO%20RAMOS%20D%20c3%8dAZ%20LUICHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Domínguez, D. (2024). *¿Por qué son importantes las habilidades sociales?*
<https://medac.es/blogs/sociocultural/importancia-habilidades-sociales>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Galarza Hernández, X. P. (2023). *Desarrollo de la autorregulación emocional en preescolar mediante el trabajo colaborativo e individual*. [Informe de prácticas profesionales de Licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].

<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1290/1/Ximena%20Patricia%20Galarza%20Hernandez.pdf>

García Carrillo, L. S. (2016). La autoevaluación de los estudiantes un proceso por resignificar y reconstruir en la educación física escolar. *Revista Paideia Surcolombiana*(21), 27-42.

<https://doi.org/https://doi.org/10.25054/01240307.1454>

García-Vesga, M., & Domínguez-De la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a04.pdf>

Gonnet, J. (2020). ¿Por qué la interacción? Una reconstrucción de los escritos tempranos de Erving Goffman. *Reflexiones. Revista Facultad de Ciencias sociales Universidad de Costa Rica*, 99(1), 1-20.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v99n1/1659-2859-reflexiones-99-01-168.pdf>

González Pérez, F. (2022). Pedagogía del amor: el docente y la dignificación del sujeto. *Mérito Revista de Educación*, 4(12), 64-71.

<https://revistamerito.org/index.php/merito/article/view/953>

González, R., & Parra, N. (2024). Neurociencia de las emociones: Revisión Actualizada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4527-4557. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10875

Guerri, M. (22 de abril de 2024). *El autocontrol en psicología y el modelo de auto-regulación de Kanfer*. <https://www.psicoactiva.com/blog/autocontrol-psicologia-modelo-auto-regulacion-kanfer/>

- Hilos de Colores. (2022). *La importancia de los amigos y las relaciones sociales en la primera infancia*. <https://www.jardininfantilhilosdecolores.com/la-importancia-de-los-amigos-y-las-relaciones-sociales-en-la-primer-infancia>
- Jáuregui, A. (18 de enero de 2024). *Empatía. Qué es, autores, importancia y tipos*. https://www.gestiopolis.com/empatia/#goog_rewarded
- Lacunza, A., & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, *III*(1), 57-66. <https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545419006>
- Llanos Zuloaga, M. (2019). Interacciones significativas para el desarrollo humano. *Avances en Psicología*, *27*(2), 123-134. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/download/1792/2004>
- López Crespo, B. (28 de abril de 2022). *La autonomía emocional*. <https://www.doctorcarloschiclana.com/post/la-autonom%C3%ADa-emocional>
- López, É., & Bisquerra, R. (2023). Emociones epistémicas: Una revisión sistemática sobre un concepto con aplicaciones a la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y bienestar*, *3*(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.58>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social*. UAB. <http://ddd.uab.cat/record/129382>
- Martínez, P., Armengol, C., & Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *18*(36), 55-74. <https://doi.org/https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>

- Menjura, M., & Franco, B. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2), 49-64.
<https://doi.org/https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>
- Morán, G., & Alvarado, D. (2010). *Métodos de investigación*. Pearson.
<https://mitrabajodegrado.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/moran-y-alvarado-metodos-de-investigacion-1ra.pdf>
- Moya, J., García, L., & Valiente, P. (1990). La teoría de las emociones de James-Lange. *Dialnet*, 11(3-4), 19-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=68193>
- Ocampo Huaman, C. (2024). *Motivación extrínseca y su relación con la autoregulación de las emociones, en niños y niñas del 2do grado de primaria de a Institución Educativa N° 57001 – 792 - Sicuani, Canchis - Cusco - 2022*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrion].
http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/4253/1/T026_47586042_T.pdf
- Osés, R., Aguayo, J., Duarte, E., & Manuel, J. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100004
- Panduro Daza, C. V. (2019). *La autorregulación emocional y la socialización en niños de 5 años de la Institución Educativa Jorge Chavez (sic), Callao, 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43357/Panduro_DCV.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>
- Ponce Romero, M. (2020). *La autorregulación en alumnos del nivel preescolar para fomentar el ambiente de convivencia*. [Tesis de Licenciatura, Escuela Normal de Ixtlahuaca].
https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/62703/DEMRT-T16_La%20autorregulaci%C3%B3n%20en%20alumnos%20del%20nivel%20preescolar%20para%20fomentar%20el.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Portilla Candiotti, M. (2017). La autorregulación: Un horizonte de posibilidades. *UNIFE*(23), 9-13.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1163>
- Prado Solís, M. (2023). La socialización como proceso ético en niños en edad preescolar. *Revista Propuestas Educativas*, 5(9), 38-48.
<https://propuestaseducativas.org/index.php/propuestas/article/view/1002/2234>
- Pumar Méndez, M. J. (s.f.). Colaboración y liderazgo. 59-66.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/37292/1/Mar%C3%ADa%20Jes%C3%BAs%20Pumar%20M%C3%A9ndez.pdf>
- Quintero, S. (6 de febrero de 2023). *Convivencia escolar: qué es y por qué es importante*. <https://www.vivirbiencolmedica.com/2023/02/06/convivencia-escolar-que-es-y-por-que-es-importante/>
- Ramos Carmona, M. (2 de marzo de 2016). *Interacción en el aula*.
<https://revistaeducarnos.com/interaccion-en-el->

educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198.

<https://doi.org/https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Supo, J. (2020). *Metodología de la investigación científica*. Bioestadístico EEDU EIRL.

Ticona Romero, Z. E. (2024). *Habilidades sociales en los niños de 4 años de la institución educativa inicial Puno*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano].

http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/21602/Ticona_Romero_Zayda_Eliana.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ticona, M., García, N., Chusi, C., & Apaza, M. (2023). Regulación de emociones a través del dibujo infantil. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2295-2305.

<https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.663>

Toledo, N. (s.f.). *Población y muestra*. Universidad Autónoma de México.

<https://core.ac.uk/download/pdf/80531608.pdf>

Troncoso, M., & Flórez, J. (2013). Integración social de los niños con discapacidad intelectual. *Familia y discapacidad intelectual*(354), 6-10.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/viewFile/2240/1967>

Vargas, C., Hernández, C., & Guillén, P. (2023). La interacción social como elemento del proceso educativo en educación media superior. *Transdigital*, 4(8), 1-10.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.56162/transdigital271>

Vera Rodríguez, L. C. (2023). *Los juegos simbólicos una estrategia lúdica para el desarrollo de las relaciones interpersonales en niños/as de educación inicial*.

[Proyecto de desarrollo de Maestría, Universidad Técnica de Machala].

<https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/21446/1/TRABAJO%20VERA%20RODR%c3%8dGUEZ%20CECIBEL.pdf>

Vindel, C., & Antonio. (2014). La teoría de la emoción de James: Pasado y presente de las cuestiones básicas. *Revista de Historia de la Psicología*, 10(1-4), 249-259.

https://www.researchgate.net/publication/230577059_La_teor%C3%ADa_de_la_emoci%C3%B3n_de_James_Pasado_y_presente_de_las_cuestiones_b%C3%A1sicas_James's_theory_of_emotion_past_and_present_of_the_basic_topics

ANEXOS

ANEXO 1



PERÚ

Ministerio
de Educación

GOBIERNO REGIONAL CAJAMARCA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN CAJAMARCA
EESP PÚBLICO "ARÍSTIDES MERINO MERINO" - CELENDÍN
Resolución Licenciamiento - RM N° 265-2020-MINEDU



*"Año del Bicentenario, de la Consolidación de Nuestra Independencia, y de la
Commemoración de las Heroicas Batallas de Junín y Ayacucho"*

RESOLUCIÓN DIRECTORAL INSTITUCIONAL N° 294- 2024 – DRE – CAJ – EESPP **"ARÍSTIDES MERINO MERINO" – DG.**

Celendín, 17 de octubre del 2024

Es Política Educativa de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Aristides Merino Merino" realizar los diferentes procesos de gestión, realizados dentro del contexto en forma resolutiva, con la finalidad de garantizar el desarrollo de la implicancia que puede tener el mismo; permitiendo determinar responsabilidades y no afectar a los interesados, brindar las diferentes facilidades que el caso requiera de acuerdo a la normatividad vigente. Dentro de este contexto administrativo es importante considerar todos los fundamentos necesarios que garanticen el desarrollo de los procesos adecuadamente amparados por dicha resolución, para lo cual es necesario recoger las diferentes fuentes que brinden objetividad al hecho.

VISTO:

El Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Aristides Merino Merino" con registro Único de Contribuyente N° 20410984734, del distrito y provincia de Celendín, departamento de Cajamarca, representado por su Director Ángel Fernando Aliaga Araujo y la otra parte el "Grupo Docente Perú S.R.L" con registro Único de Contribuyente N° 20609955911, del distrito y provincia de Trujillo, departamento de La Libertad, representado por su Gerente General

El expediente N° 1516 – 2024 de fecha 03 – 10 – 2024 presentado por AGUSTI VARGAS AMPARO EMPERATRIZ Y VASQUEZ BAZAN LURDES LUZBETH, estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Aristides Merino Merino" quienes están solicitando el cambio de asesor del trabajo de investigación denominada LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y SU RELACION CON LA INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 119 "LA BREÑA" - CELENDIN, 2022; asesorado por la docente Mg. Rosa Esperanza Pereyra Silva debido a que la docente en la actualidad no se encuentra laborando en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Aristides Merino Merino"; asimismo se realiza el cambio de asesor por el MCs. SEGUNDO RAMOS DIAZ LUICHO; para la designación resolutiva cumpliendo con los requisitos que establece la Ley.

CONSIDERANDO:

- Constitución Política del Perú.
- Ley General de Educación N° 28044. Modificada por las Leyes N°s 28123 302.
- Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial
- Ley 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior no universitaria.
- Ley 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su Reglamento Aprobado por DS N° 010 – 2017 – MINEDU.



PERÚ

Ministerio
de Educación



GOBIERNO REGIONAL CAJAMARCA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN CAJAMARCA
EESP PÚBLICO "ARÍSTIDES MERINO MERINO" - CELENDÍN
Resolución Licenciamiento - RM N° 265-2020-MINEDU

*"Año del Bicentenario, de la Consolidación de Nuestra Independencia, y de la
Commemoración de las Heroicas Batallas de Junín y Ayacucho"*

- DS N° 039 – 85 – ED. Reglamento Especial para Docentes de Educación Superior.
- PEI – EESPP "AMM" – 2022.
- Plan de Trabajo de Coordinación de Investigación y Práctica
- Resolución de Acreditación N° 120 – 2016 – SINEACE/CDAH-P.
- RM. N° 265 – 2020, Otorga Licenciamiento a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Aristides Merino Merino".

SE RESUELVE:

ARTÍCULO 1°: APROBAR, el cambio de asesor presentado por: AGUSTI VARGAS AMPARO EMPERATRIZ Y VASQUEZ BAZAN LURDES LUZBETH, estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Aristides Merino Merino" quienes están solicitando el cambio de asesor del trabajo de investigación denominada LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y SU RELACION CON LA INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 119 "LA BREÑA" - CELENDIN, 2022; asesorado por la docente Mg. Rosa Esperanza Pereyra Silva debido a que la docente en la actualidad no se encuentra laborando en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Aristides Merino Merino"; asimismo se realiza el cambio de asesor por el MCs. SEGUNDO RAMOS DIAZ LUICHO; para la designación resolutive cumpliendo con los requisitos que establece la Ley.

ARTÍCULO 2°: NOTIFICAR, a las instancias correspondientes sobre el cambio de asesor del proyecto de investigación.

Regístrese, Comuníquese y Archívese



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO REGIONAL CAJAMARCA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN CAJAMARCA
EESP "ARÍSTIDES MERINO MERINO" - CELENDÍN
[Firma]
MCs. Angel Fernando Aliaga Araujo
DIRECTOR GENERAL

NOMBRE DEL TRABAJO

**Autorregulación e Interacción social.doc
x**

AUTOR

Lurdes Luzbeth Vasquez Bazan

RECUENTO DE PALABRAS

14852 Words

RECUENTO DE CARACTERES

79116 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

76 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

256.5KB

FECHA DE ENTREGA

Nov 18, 2024 5:12 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Nov 18, 2024 5:13 PM GMT-5**● 12% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 11% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 5% Base de datos de trabajos entregados
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 15 palabras)



PERÚ

Ministerio
de Educación



GOBIERNO REGIONAL CAJAMARCA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN CAJAMARCA
EESP PÚBLICO "ARÍSTIDES MERINO MERINO" – CELENDÍN
Resolución Licenciamiento - RM N° 265-2020-MINEDU

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Acta ordinaria de verificación de los porcentajes de similitud

En Celendín, siendo las dieciséis horas trece minutos del día dieciocho de noviembre del año dos mil veinticuatro, reunidos en la oficina de la Jefatura de la Unidad de Investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arístides Merino Merino:

Jefe de Unidad de Investigación : MSc. Segundo Ramos Díaz Luicho

Estudiantes : **AGUSTI VARGAS, Amparo Emperatriz**
VASQUEZ BAZAN, Lurdes Luzbeth

Docente asesor : **MSc. Segundo Ramos, Díaz Luicho**

con la finalidad de realizar la verificación de la integridad académica del trabajo de investigación: **"LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 119 " LA BREÑA" -CELENDÍN, 2022"**; el mismo que es sometido al análisis del software Turnitin, a través del cual se determinará los porcentajes de similitud, para ello, se tendrá en cuenta el literal c) del Artículo 26 del Reglamento de Investigación, el cual señala que "La Escuela acepta 0% de plagio y hasta el 30% de similitud en los proyectos de investigación e informes de trabajos de investigación y tesis y, 25% en los artículos científicos...". Luego de haber ingresado el trabajo a la plataforma de Turnitin, el reporte global indica **41 %**, luego de configurar para que el software no encuentre coincidencias en bibliografía y coincidencias menores a 15 palabras; el reporte final indica **12 %**, margen que está a lo acordado por la escuela. Para constancia, firman los presentes.

AGUSTI VARGAS, Amparo Emperatriz
DNI 47675789

VASQUEZ BAZAN, Lurdes Luzbeth
DNI 77671037

MSc. Segundo Ramos, Díaz Luicho
Docente Asesor



ANEXO 3

Matriz de consistencia

Título: La Autorregulación Emocional y su relación con la Interacción Social en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 119 “La Breña”-Celendín, 2022

| Formulación del problema | Objetivos | Hipótesis | Variables | Indicadores | Técnicas e Instrumentos | Metodología |
|--|---|---|---|--|--|--|
| ¿Existirá alguna relación entre la autorregulación emocional y la interacción social en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 - La Breña, Celendín 2022? | <p>General Determinar la existencia de alguna relación entre la autorregulación emocional y la interacción social en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 – La Breña, Celendín 2022.</p> <p>Específicos - Describir el nivel de autorregulación emocional en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 – La Breña. - Describir los niveles de interacción social en los niños de cinco años de la institución</p> | Existe una relación positiva significativa entre la autorregulación emocional y la interacción social en los niños de cinco años de la institución educativa inicial 119 - La Breña – Celendín, 2022. | Variable 1: Autorregulación Emocional | <ul style="list-style-type: none"> - Expresa sus emociones - Reconoce las emociones de otras personas - Expresa emociones con segmentos de su cuerpo - Muestra sus emociones sin reprimirse - Menciona las actividades que le hace feliz - Imita emociones según ocasiones - Emociones influenciables - Cambios emocionales - Tolera emociones de los demás - Muestra disgusto o vergüenza cuando algo no le sale bien - Busca alternativas de solución - Utiliza palabras “disculpa” y “lo siento” cuando lo requiera - Busca ayuda para solucionar problemas - Tolera las esperas - Acepta los cambios sin llorar ni molestarse | Instrumento Ficha valorativa | <p>Tipo de estudio: Descriptivo</p> <p>Diseño: Correlacional</p> <p style="text-align: right;">Ox M r Oy</p> <p>Población: Niños de cinco años de las instituciones educativas circundantes a la Institución Educativa Inicial 119 - La Breña.</p> <p>Muestra: 26 niños de cinco años del aula solidaridad de la Institución Educativa Inicial</p> |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|---|
| | <p>educativa inicial 119 – La Breña.</p> <p>- Relacionar estadísticamente los resultados del estado actual de los niveles de autorregulación emocional e interacción social para determinar la existencia o no de esta.</p> | | <p>Variable 2: Interacción Social</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Disfruta de la relación con los demás - Utiliza conductas verbales y no verbales como actitud positiva hacia el otro - Muestra actitudes de cortesía y amabilidad - Da cumplidos o elogios a otra persona - Capacidad para pedir algo - Capacidad para unirse al juego - Capacidad para pedir apoyo - Cooperación - Reconoce fortalezas y debilidades - Capacidad para comunicar sus emociones - Reacción ante las emociones de los demás - Comunica o reclama cuando estás se siente excluido - Defiende sus opiniones - Demuestra cortesía con los adultos - Conversa con el adulto - Interacción asertiva con el adulto - Busca solucionar situaciones junto a un adulto | | <p>119 “La Breña”- Celendín, 2022</p> |
|--|---|--|--|---|--|---|

Nota: La tabla fue elaborada por los investigadores con la información del sustento teórico.

ANEXO 4



FICHA VALORATIVA DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

Objetivo: Observar las conductas que evidencian la autorregulación emocional en niños de cinco años en educación inicial.

| N° | Indicadores | Categorías | | |
|---|---|------------|---------|-----------------|
| | | Siempre | A veces | Muy pocas veces |
| D1: Expresión emocional apropiada | | | | |
| 1 | Expresa sus emociones (felicidad, tristeza, enfado, etc.) | | | |
| 2 | Reconoce las emociones en otra persona (felicidad, tristeza, enfado, etc.) | | | |
| 3 | Expresa sus emociones con alguna parte de su cuerpo, gestos o actitud (golpear la mesa, patear las cosas, cruzar las piernas, quedarse inmóvil, etc.) | | | |
| 4 | Muestra sus emociones libremente sin reprimirse | | | |
| 5 | Es capaz de mencionar las actividades que le hace sentir feliz cuando se le pregunta | | | |
| D2: Regulación de emociones y los sentimientos | | | | |
| 6 | Puede imitar emociones según la ocasión (mediante el juego, canciones, etc.) | | | |
| 7 | Sus emociones son influenciadas fácilmente según alguna situación (eventos, noticias, regaño, felicitación, disgusto con sus compañeros, etc.) | | | |
| 8 | Presenta cambios emocionales frecuentemente durante la clase | | | |
| 9 | Tolera las emociones de sus compañeros (generalmente las negativas) | | | |
| D3: Habilidades de afrontamiento | | | | |
| 10 | Muestra disgusto/vergüenza cuando algo no le sale bien | | | |
| 11 | Busca alternativas de solución por sí mismo frente a alguna situación | | | |
| 12 | Utiliza “disculpa” y “lo siento” cuando lo requiera | | | |
| 13 | Busca ayuda de sus compañeros para solucionar alguna situación | | | |
| 14 | Es tolerante cuando tiene que esperar su turno (p.ej. cuando tiene que lavarse las manos, recibir hojas de trabajo, recibir material, etc.) | | | |
| 15 | Acepta cambios/desafíos sin llorar o molestarse | | | |

¹ Instrumento adaptado de Panduro (2019)



FICHA VALORATIVA DE LA INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

Objetivo: Observar las conductas de interacción social en niños de cinco años en educación inicial.

| N° | Indicadores | Categorías | | |
|--|--|------------|---------|-----------------|
| | | Siempre | A veces | Muy pocas veces |
| D1: Habilidades básicas | | | | |
| 1 | Muestra disfrute de la relación con los demás (sonríe, ríe, se siente a gusto) | | | |
| 2 | Utiliza conductas verbales y no verbales como actitud positiva hacia el otro (saludos, despedidas) | | | |
| 3 | Muestra actitudes de cortesía y amabilidad | | | |
| D2: Habilidades para hacer amigos | | | | |
| 4 | Es capaz de dar cumplidos o elogiar a otra persona | | | |
| 5 | Es capaz de pedir algo (pedir prestado un juguete, pedir que jueguen con él o hacer algo con él) | | | |
| 6 | Es capaz de unirse al juego que otros empezaron | | | |
| 7 | Es capaz de pedir apoyo y ayudar | | | |
| 8 | Coopera en los grupos de trabajo | | | |
| D3: Habilidades relacionadas a los sentimientos y emociones | | | | |
| 9 | Es capaz de reconocer sus fortalezas y debilidades | | | |
| 10 | Es capaz de comunicar cómo se siente emocionalmente | | | |
| 11 | Es capaz de reaccionar adecuadamente a los sentimientos de los demás | | | |
| 12 | Es capaz de hacer saber que está siendo excluido o desatendido | | | |
| 13 | Es capaz de defender su opinión | | | |
| D4: Habilidades para relacionarse con los adultos | | | | |
| 14 | Demuestra cortesía con los adultos | | | |
| 15 | Conversa con el adulto | | | |
| 16 | Interacción asertiva con el adulto | | | |
| 17 | Busca solucionar situaciones junto a un adulto | | | |

¹ Instrumento elaborado con información de De Miguel (2014)