

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

Alessandra Elizabet Mercado Ruiz

Asesora

Pilar Luzmila Lamas Basurto


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Pilar Luzmila Lamas Basurto, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada “Percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco”, de la autora, Alessandra Elizabet Mercado Ruiz, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 16 /05/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

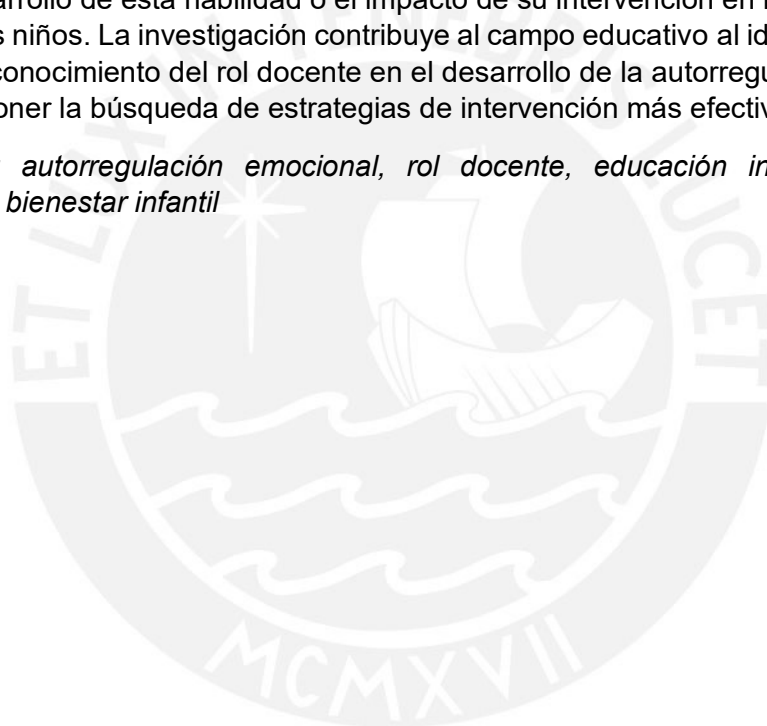
Lugar y fecha: Lima, 09 de julio del 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Lamas Pilar Luzmila	
DNI: 07905004	Firma
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2247-3303	

RESUMEN

La investigación aborda el tema de autorregulación emocional infantil, centrándose en analizar las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional en los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco. El problema de investigación se enfoca en analizar las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños. Los objetivos específicos son: identificar el concepto de autorregulación emocional que tienen los docentes; describir su percepción sobre el rol que desempeñan en el desarrollo de esta habilidad; y analizar su percepción sobre los efectos de su intervención en la autorregulación emocional de los niños, a partir de los marcos teóricos revisados. La metodología adoptada es de enfoque cualitativo y diseño descriptivo. En conclusión, las docentes reconocen la importancia de la autorregulación emocional y su influencia en la socialización y el bienestar infantil; sin embargo, manifiestan no contar con herramientas formales que les permitan evaluar con precisión el desarrollo de esta habilidad o el impacto de su intervención en la autorregulación emocional de los niños. La investigación contribuye al campo educativo al identificar aspectos clave para el reconocimiento del rol docente en el desarrollo de la autorregulación emocional infantil y al proponer la búsqueda de estrategias de intervención más efectivas.

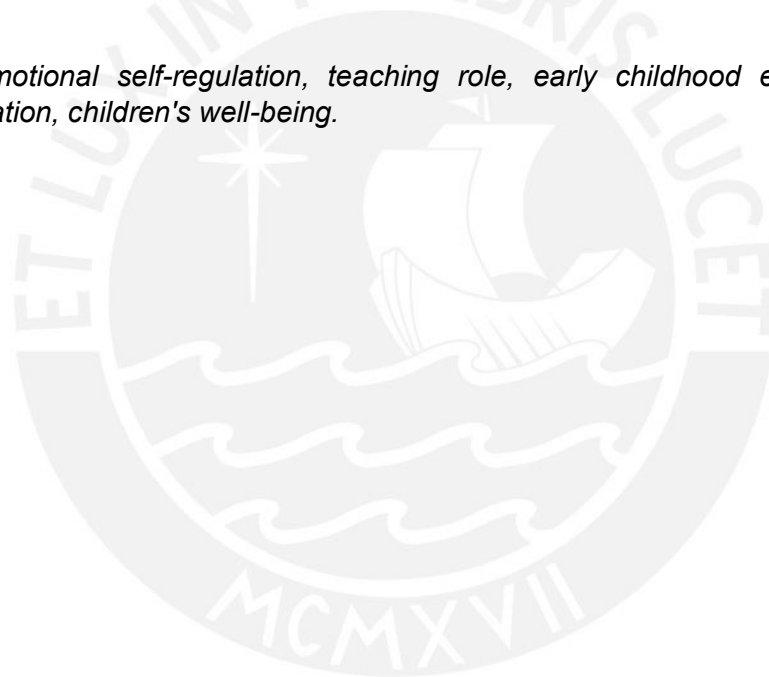
Palabras clave: autorregulación emocional, rol docente, educación infantil, educación socioemocional, bienestar infantil



ABSTRACT

The research addresses the topic of children's emotional self-regulation, focusing on analyzing teachers' perceptions regarding their contribution to the emotional self-regulation of five-year-old children in a private educational institution in the district of Surco. The research problem centers on analyzing teachers' perceptions of their role in fostering emotional self-regulation in children. The specific objectives are: to identify teachers' understanding of emotional self-regulation; to describe their perception of the role they play in the development of this skill; and to analyze their perception of the effects of their intervention on children's emotional self-regulation, based on the theoretical frameworks reviewed. The methodology adopted follows a qualitative approach with a descriptive design. In conclusion, the teachers recognize the importance of emotional self-regulation and its influence on children's socialization and well-being; however, they report not having formal tools to accurately assess the development of this skill or the impact of their intervention. This research contributes to the educational field by identifying key aspects for recognizing the teacher's role in the development of children's emotional self-regulation and by encouraging the search for more effective intervention strategies.

Key Words: Emotional self-regulation, teaching role, early childhood education, social-emotional education, children's well-being.



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	6
PARTE I: MARCO TEÓRICO	9
CAPÍTULO 1: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA	9
1.1. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVE	9
1.1.1. Autorregulación	10
1.1.2. Emociones	12
1.1.3. Autorregulación emocional	13
1.2. LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA	14
1.2.1. Características e Importancia de la autorregulación emocional en la infancia	14
1.2.2. Implicancias de la autorregulación emocional de la infancia en la adolescencia y en la adultez	19
CAPÍTULO 2: ROL DE LOS ADULTOS EN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL INFANTIL	21
2.1. ROL DE LOS PADRES EN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LA INFANCIA	21
2.2. ROL DE LA ESCUELA EN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL INFANTIL	24
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	32
3.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	32

3.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	33
3.3. OBJETIVOS	33
3.4. CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN	33
3.5. INFORMANTES	34
3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	34
3.6. PROCEDIMIENTO PARA LA ORGANIZACIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	36
3.7. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	36
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	38
CONCEPTO DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	39
ROL DOCENTE EN LA AUTORREGULACIÓN DEL NIÑO	43
EFFECTOS EN LA AUTORREGULACIÓN DEL NIÑO	49
CONCLUSIONES	53
RECOMENDACIONES	55
REFERENCIAS	57
ANEXOS	63

INTRODUCCIÓN

El presente estudio aborda la percepción de los docentes de Educación Inicial sobre la autorregulación emocional infantil, situándose dentro del campo de *Desarrollo y Educación Infantil*, propuesto por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta línea de investigación es importante, ya que abarca el desarrollo socioemocional, una dimensión fundamental del desarrollo integral en la primera infancia. Comprender el papel que desempeñan los docentes en la promoción de la autorregulación emocional es clave, dado su impacto en el bienestar y la adaptación social de los niños.

En los últimos años, el interés en el desarrollo socioemocional ha crecido debido a su influencia en el crecimiento integral del individuo. Desde el nacimiento, los seres humanos poseen una capacidad innata para establecer vínculos con los demás (Armus *et al.*, 2012). A lo largo de este proceso, los niños adquieren herramientas esenciales para gestionar sus emociones, comprender a los otros, construir relaciones positivas, resolver conflictos y adaptarse a distintos entornos sociales (Mihaela, 2015).

A pesar de su importancia, diversos estudios han evidenciado que el desarrollo socioemocional aún no recibe el reconocimiento necesario. Por ejemplo, un estudio cualitativo de UNICEF (2020a) señala que muchos padres y madres peruanos de niños de 0 a 3 años no consideran fundamentales los aspectos emocionales, los lazos afectivos y las interacciones en el desarrollo infantil. Asimismo, la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales del Perú (ENARES) (UNICEF *et al.*, 2019) indica que prácticas de maltrato y/o negligencia durante los primeros años pueden generar daños permanentes en el desarrollo socioemocional. En el Perú, persisten concepciones que justifican el uso de la violencia como medio de corrección y crianza, lo que afecta la formación de estrategias de autorregulación emocional en los niños.

En respuesta a este panorama, el *Proyecto Educativo Nacional al 2036* (Consejo Nacional de Educación, 2020) establece como meta prioritaria el bienestar socioemocional, resaltando la importancia de generar condiciones para que los niños desarrollen un apego seguro y establezcan relaciones saludables. Sin embargo, la crisis sanitaria provocada por el Covid-19 exacerbó los desafíos en este ámbito.

Factores como la convivencia prolongada, la disminución de ingresos, la pérdida de seres queridos y el aislamiento social generaron niveles elevados de estrés y ansiedad en los niños, afectando su desarrollo emocional (UNICEF, 2020b; OMS y OPS, 2020). En este contexto, los docentes han jugado un rol crucial en la contención emocional de los niños y en la promoción de estrategias de autorregulación ya que son los principales socializadores de la competencia emocional en la primera infancia (Denham *et al.* (2012).

Ante esta problemática, el presente estudio tiene como objetivo general analizar las percepciones de los docentes de Educación Inicial acerca de su contribución en la autorregulación emocional infantil, específicamente en un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco. De manera específica, se busca identificar el concepto de autorregulación emocional que poseen los docentes, describir cómo perciben su rol en este proceso dentro del aula y describir sobre cómo perciben los efectos de su intervención.

Desde un enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, esta investigación busca comprender y caracterizar las percepciones de los docentes sobre la autorregulación emocional infantil. Para ello, se empleará la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de datos, permitiendo obtener información detallada sobre las experiencias y estrategias pedagógicas de los docentes participantes. Posteriormente, los datos serán analizados mediante un enfoque de análisis temático, lo que permitirá identificar patrones en las percepciones y experiencias recogidas. Con ello, se espera obtener una comprensión integral sobre las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco.

Este estudio es relevante porque la autorregulación emocional incide directamente en el desarrollo de habilidades sociales y académicas. Si bien se han desarrollado investigaciones sobre la importancia del desarrollo socioemocional en la infancia, aún existe una brecha en la comprensión del rol docente en este proceso. Conocer sus percepciones permitirá generar insumos para diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan el bienestar emocional infantil y la mejora de la práctica educativa.

Los hallazgos del presente estudio dieron a conocer la importancia de que los docentes ayuden a los niños a identificar sus estados emocionales internos y a desarrollar estrategias para gestionar su bienestar emocional de manera efectiva.

Por último, este informe se organiza en seis secciones principales. En primer lugar, el marco teórico desarrolla los conceptos clave del estudio, como autorregulación, emociones y autorregulación emocional, para luego profundizar en la autorregulación emocional infantil, sus características, su importancia y sus implicancias en la adolescencia y adultez. Además, se aborda el rol de los adultos en este proceso, con especial énfasis en la influencia de los padres, la escuela y el impacto de la intervención docente. En la segunda sección, se presenta la metodología utilizada para la recolección y el análisis de datos, detallando el enfoque, los participantes y las técnicas empleadas. La tercera parte expone y analiza los resultados obtenidos a partir del estudio, estableciendo relaciones con la teoría y los hallazgos previos. Posteriormente, se presentan las conclusiones del estudio y se ofrecen recomendaciones para futuras investigaciones en la temática abordada. En la quinta sección, se incluye la bibliografía utilizada, la cual sustenta teórica y metodológicamente la investigación. Finalmente, en los anexos se incorporan los documentos complementarios que respaldan el estudio, como guías de entrevistas, matrices de análisis y consentimientos informados.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

La autorregulación emocional representa un papel fundamental en el desarrollo socioemocional del ser humano ya que nos permite gestionar las emociones de manera asertiva en distintas situaciones de la vida cotidiana, encontrando un balance y evitando los impulsos. Los niños experimentan una amplia gama de emociones y a menudo tienen dificultades para expresarlas de manera apropiada. Una persona que tiene dificultades para autorregular sus emociones tiende a reaccionar de manera impulsiva, afectando sus relaciones interpersonales, actúa sin reflexionar en las consecuencias de sus actos, lo cual genera distintos conflictos a nivel interpersonal e intrapersonal.

En la infancia, estas dificultades se pueden evidenciar de distintas maneras; por ejemplo, dificultad en las transiciones, al momento de pasar de una actividad a otra, que genera una crisis debido a la frustración por la pérdida de control de la actividad. Como adultos, esto podría parecer una reacción exagerada, pero ello evidencia la impotencia de no poder manejar las distintas estimulaciones a las cuales el niño se enfrenta. Asimismo, en relación a la interacción con sus pares, con frecuencia puede malinterpretar el comportamiento de sus compañeros y/o presenta dificultad en compartir espacios y juguetes ya que, con frecuencia, pasan por alto las señales sociales (Children in Motion, 2021).

Para abarcar estos temas, en este primer capítulo, se desarrollará una explicación de los conceptos generales que abarcan la autorregulación emocional, después se referirá de manera específica en la primera infancia, seguido a la importancia y sus características, para finalmente, aterrizar en las implicancias de la autorregulación emocional de la infancia en la adolescencia y en la adultez.

1.1. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVE

Para abarcar el tema de autorregulación emocional, primero debemos definir los siguientes conceptos: qué es la autorregulación, qué son las emociones y, finalmente, qué es la autorregulación emocional.

1.1.1. Autorregulación

Goleman (1996), quien desarrolla el concepto de inteligencia emocional, define a la autorregulación como la capacidad de saber reconocer en qué momento la excitación del cerebro emocional es tan intensa como para requerir regularse. Por otro lado, Ciarrochi *et al.* (2006) define que el objetivo general de la autorregulación consiste en la capacidad de autorreflexión, autorregulación y voluntad para garantizar el funcionamiento fluido y productivo del sistema psicológico.

En la misma línea, Trommsdorff (2009) refiere a esta como una compleja habilidad humana que regula el comportamiento e incrementa la posibilidad de lograr las necesidades individuales de manera satisfactoria. Ello debido a que el concepto de autorregulación involucra distintos procesos: por un lado, los procesos automáticos que abarcan la atención y la inhibición; y, por otro lado, los procesos de nivel superior, como el control inhibitorio esforzado y el desarrollo de la conciencia. El ser humano, ante cualquier situación, presenta conductas automáticas e impulsivas, la autorregulación permite al individuo modular su comportamiento y dirigirlo mediante una motivación (Trommsdorff, 2009).

Por otro lado, Kearney (2021) introduce otro concepto a la definición de autorregulación ya que menciona que esta capacidad permite al niño cambiar su nivel de alerta, del estado del sistema nervioso, en cualquier situación a lo largo del día. Además, señala que un nivel de alerta no es necesariamente mejor o peor que el otro ya que todos cumplen un propósito; sin embargo, el cuerpo lucha por cambiar el nivel de alerta cuando es necesario; por ejemplo, cuando necesitamos cambiar de un estado de alta excitación a un estado más enfocado: generalmente, podemos encontrarnos con algunas dificultades (Kearney, 2021).

Nigg (2016) señala a la regulación como una modulación dinámica, continua, adaptativa del estado interno (la emoción y cognición) o del comportamiento, mediada por el sistema nervioso central y periférico. En relación al aspecto anterior, Ato *et al.* (2004) menciona que la regulación

cumple con la función de adaptarse, es decir, tiene un carácter flexible que supone un mejor funcionamiento de la emoción del individuo en una circunstancia dada. En los primeros años de vida, la regulación suele depender de otros (aspectos extrínsecos), pero esta emerge cada vez más por uno mismo con el desarrollo y se denomina autorregulación.

Por otro lado, Muñoz-Muñoz (2017) al desarrollar el concepto de autorregulación, señala que esta se suele distinguir en dos tipos: entre autorregulación conductual y autorregulación emocional. Siguiendo esta línea, Campos *et al.*, 2004 y Cicchetti y Tucker, 1994, citado en Edossa *et al.* (2017), mencionan que, de acuerdo a las teorías del desarrollo, existe una interrelación de desarrollo entre la regulación emocional y conductual dentro del niño dada a la alta plasticidad a nivel neuronal que existe en los primeros años; es decir, se crea un efecto recíproco debido a la interconectividad neuronal entre las distintas áreas cerebrales relacionadas con la regulación emocional (la amígdala en el sistema límbico) y el lado conductual (corteza prefrontal).

Según Guajardo *et al.* (2021), el control de las emociones se desarrolla a través de ciertos componentes que deben alcanzarse en dos etapas. En la primera, es fundamental que el individuo adquiera la habilidad de expresar sus emociones negativas a través de señales de afecto intencionales. En la segunda etapa, debe ser capaz de modular sus emociones y expresarlas de manera asertiva.

McCoy (2013), en relación a la autorregulación, suma tres conjuntos básicos complementarios de habilidades: funciones ejecutivas, control esforzado y regulación de las emociones. Ellos representan los aspectos más amplios del desarrollo de la autorregulación, abarcando los aspectos cognitivos, conductuales y emocionales. Por un lado, las funciones ejecutivas engloban habilidades cognitivas como la planificación, la memoria de trabajo, la focalización de la atención y la capacidad de cambio de perspectiva, todas cruciales para la evaluación, procesamiento y regulación de alto nivel. Por otro lado, el control esforzado se refiere a las habilidades conductuales de los niños para evitar actuar impulsivamente, optando por respuestas más adecuadas

para la situación en lugar de acciones prepotentes. (Rothbart y Bates, 1998, citado en McCoy, 2013).

A continuación, revisaremos el concepto de las emociones para entender aún más su relación con la autorregulación.

1.1.2. Emociones

Las emociones ejecutan un rol predominante sobre el pensamiento racional y la toma de decisiones, estas son esenciales para desarrollar habilidades y competencias cognitivas y sociales ya que, tal como menciona Barrios y Gutiérrez (2020), guían los juicios y las acciones. Asimismo, hay dos categorías por las cuales se pueden dividir las emociones; primarias y secundarias.

Las emociones primarias como la alegría, tristeza, sorpresa, ira y miedo, se les conoce como emociones básicas y son determinadas por su presencia en seres humanos y animales; además, se producen como respuesta automática a distintos estímulos y garantiza su adaptación y supervivencia (Damasio *et al.*, 1994 y 1996, citado en Barrios y Gutiérrez, 2020). Por otro lado, las emociones secundarias están formadas por dos o más emociones primarias y surgen en distintas interacciones sociales.

Ostrosky y Vélez (2013) señalan que la mayoría de las respuestas de las emociones, ya sean agradables o desagradables, han tenido, a lo largo del tiempo, un papel indispensable en el proceso de supervivencia del ser humano.

Por ejemplo, Duca *et al.* (2023) indica que el miedo a los depredadores es una situación adaptativa porque es probable que una persona que experimenta tales emociones esté alerta e identifique alguna solución que le permita evitar o escapar de la amenaza. Del mismo modo, si bien las emociones que nos permiten estar en alerta pueden ocurrir en circunstancias amenazantes y restringen nuestra conciencia para tener una reacción rápida, hay otras emociones que nos generan paz y que generalmente aparecen en contextos seguros, predicen niveles más altos de creatividad y determinan

cambios psicológicos, físicos a largo plazo y recursos sociales (Duca *et al.*, 2023).

Teniendo en cuenta lo que los autores han mencionado anteriormente sobre las emociones, se puede evidenciar la importancia de una autorregulación a nivel emocional. Pinta *et al.* (2019) señalan que las emociones necesitan ser guiadas por la razón lo cual es una acción lograda por las funciones ejecutivas. Las competencias de autorregulación nos ayudan a reconocer, controlar, entender las emociones de uno y del otro.

1.1.3. Autorregulación emocional

En relación a la autorregulación emocional, que es el tema que estamos abordando, Alviárez y Pérez (2009) definen a ésta como la capacidad de afrontar las emociones y/o conductas de manera adecuada ante las demandas requeridas de una situación. Asimismo, Trentacosta y Shawn (2009) la definen como la regulación responsable y sensata de emociones con el propósito de satisfacer metas personales, es decir, está relacionada a los intentos atencionales, cognitivos o conductuales para manejar estados internos de alguna emoción.

Bardack y Wilden (2019) definen a la autorregulación emocional como un proceso multifacético que abarca una red compleja de procesos con fundamentos fisiológicos, cognitivos y conductuales. Ellos la conciben como una capacidad integradora que implica la atención y la cognición, definida por la habilidad de ajustar respuestas emocionales según las exigencias del entorno para alcanzar metas específicas. Estos procesos no solo pueden coordinar y potenciar otras funciones psicológicas, como el enfoque de la atención o la resolución de problemas, sino también obstaculizar la competencia académica y social.

Juby (2022a) señala que es una habilidad que se aprende y se desarrolla durante toda la vida, esta habilidad aprendida permite aplicar el pensamiento consciente a situaciones que provocan emociones fuertes como, por ejemplo; elegir una respuesta que se mueva hacia un resultado positivo a pesar de que

la situación genere emociones negativas. Sin embargo, si una persona carece de estas habilidades, puede reaccionar de forma exagerada ante las situaciones, tener arrebatos emocionales y reaccionar de manera rápida y anticipada experimentando emociones negativas que duran mucho tiempo.

Si bien los autores mencionan que la autorregulación emocional busca elegir una respuesta adecuada hacia las emociones que se manejan, Bisquerra, 2008, citado en Bisquerra y Pérez (2012) señala una importante diferenciación entre el regular una emoción y el reprimirla, ya que la primera se compone en un equilibrio entre el descontrol y la represión de una emoción, mientras que la represión invalida o ignora las emociones que surgen.

Muñoz-Muñoz (2017) describe la autorregulación emocional como el conjunto de mecanismos internos y externos que permiten observar, analizar y ajustar las emociones, así como su intensidad y duración, con el propósito de cumplir objetivos personales. En otras palabras, se trata de las estrategias que facilitan gestionar las emociones de manera apropiada y consciente para alcanzar las metas propuestas.

1.2. LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

Durante la infancia, los niños experimentan una serie de emociones que son nuevas para ellos y muchas veces presentan problemas para expresarlas de una manera adecuada. La autorregulación emocional implica una serie de habilidades que iremos desarrollando a continuación. En este apartado se desarrollarán las características e importancia de la autorregulación emocional en la infancia y las implicancias que estas pueden tener en la adolescencia y la adultez.

1.2.1. Características e Importancia de la autorregulación emocional en la infancia

En los primeros años de vida, la regulación emocional está influenciada por las primeras respuestas fisiológicas y conductuales de los niños a los estímulos ambientales y la regulación de la atención. Por ejemplo, los bebés modulan inicialmente la excitación redirigiendo su atención para desvincularse de estímulos emocionalmente estimulantes. Durante los años de infancia y

preescolar, los niños se vuelven cada vez más independientes en sus habilidades de regulación emocional y también continúan ganando dominio sobre su control conductual y de atención. En la niñez intermedia y más allá, el crecimiento en habilidades de función ejecutiva, comprensión emocional y conciencia social ayuda a la creciente regulación emocional de los niños (Bardack y Widen, 2019).

Para comenzar a entender la autorregulación emocional en la infancia, es necesario comprender cuáles son las características del desarrollo emocional del niño en esta edad.

Ato *et al.* (2004) describe una serie de aspectos en torno al desarrollo de la autorregulación emocional del individuo en relación a su etapa madurativa que es importante señalar:

El periodo de alerta es una etapa que se da en los tres primeros meses de vida donde el individuo se involucra en la gestión y ajuste de diferentes niveles de alerta, contribuyendo a dirigir la atención hacia estímulos clave que ayudan al niño a adaptarse a su entorno, usualmente de una manera reactiva. Durante este periodo, los padres cumplen un rol de guía y sus conductas serán de influencia directa para la óptima regulación emocional del niño.

A partir de los tres meses, se desarrolla la capacidad del niño para usar una red de orientación, lo que le permite cambiar su atención de un estímulo desagradable a otro más agradable. Esto les permite calmarse o buscar una estimulación diferente por iniciativa propia.

A los seis meses, emergen destrezas motoras que habilitan al niño para moverse, lo que implica que estas habilidades les permiten alejarse de estímulos incómodos y acercarse a aquellos que les resultan placenteros.

A los 9 meses, emerge la "red ejecutiva", marcando el inicio del desarrollo de la capacidad de comunicación en los niños. Este avance en el lenguaje les permite establecer comunicación con otros, siendo crucial para impulsar el desarrollo de habilidades de autorregulación.

Hacia el primer año, los niños comienzan a ganar autonomía, logrando realizar diversas acciones por sí mismos. Es evidente que, a esta edad, tienden a mostrar más comportamientos de aproximación y menos de evitación.

A los dieciocho meses, los niños comienzan a mostrar un mayor interés en las señales sociales para ajustar sus respuestas y conductas. Para los dos años, muestran un progreso significativo en la autorregulación emocional. Se evidencia una mayor capacidad para manejar la impulsividad y un mejor control de sus acciones, ello gracias al desarrollo del lenguaje.

Especialmente en esta etapa, el *desarrollo del lenguaje* cumple un rol fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional, ya que permite tener una mayor comprensión de las emociones. El estudio que desarrolla Widden y Russell (2008, citado en Shablack y Lindquist, 2019) sugiere que los niños pueden formar nuevas categorías emocionales en torno a palabras nuevas desde los 2 años, lo que podría potenciar su comprensión y percepción emocional. De este modo, el lenguaje juega un papel crucial en la percepción y *comprensión emocional* desde la infancia hasta la adultez, moldeando la interpretación de expresiones faciales, la comprensión de categorías emocionales e incluso la experiencia emocional propia.

Del mismo modo, Bardack y Widen (2019) señalan que, desde la niñez, las habilidades de regulación emocional se entrelazan con el desarrollo de otras destrezas emergentes, como el lenguaje y las *funciones ejecutivas*, en modelos de desarrollo infantil que postulan una influencia recíproca entre los aspectos emocionales, conductuales y cognitivo.

Bell *et al.* (2019) indica que el avance en las funciones ejecutivas contribuye al control emocional de los niños. La combinación de la memoria de trabajo y la inhibición puede reducir experiencias emocionales no deseadas, expresiones inapropiadas y posiblemente señales fisiológicas de excitación emocional (Gross, 1998, citado en Bell *et al.*, 2019). Por ejemplo, Wolfe y Bell (2004, citado en Bell *et al.*, 2019) señalaron que, en niños de 4 años, la memoria de trabajo y la inhibición están relacionadas negativamente con la ira y la frustración.

Por otro lado, Hudson y Jacques (2014, citado en Bell *et al.*, 2019) analizaron características individuales distintas que podrían influir en la regulación emocional entre los 5 y 7 años, durante una tarea que involucraba decepción por un regalo, así como el esfuerzo necesario para controlar las emociones tras recibirlo. Encontraron que la inhibición predice la regulación emocional y el esfuerzo visible para controlar dichas emociones. Asimismo, el impacto de las funciones ejecutivas en la regulación emocional podría variar debido a otros factores. Por ejemplo, Choi y Song (2014, citado en Bell *et al.*, 2019) descubrieron que, en niños de 3 a 5 años, la memoria de trabajo influye en la regulación emocional, pero esta relación está influenciada por el sexo. Específicamente, el efecto de la memoria de trabajo en la regulación emocional fue relevante solo en niños, no en niñas.

La autorregulación emocional abarca tanto procesos internos como externos, como las ejercidas por padres u otros adultos, que participan en el control de las emociones. En este sentido, uno de los propósitos clave durante el desarrollo es que los niños y adolescentes adquieran habilidades para gestionar sus emociones de manera adecuada al contexto social en el que se encuentran, favoreciendo así un desarrollo emocional más equilibrado (Eisenberg y Morris, 2002; Kopp, 1992, citado en Morris *et al.*, 2007).

Morris *et al.* (2007) explora cómo la socialización temprana también afecta la regulación emocional a lo largo del desarrollo y establece las bases para cambios posteriores en el desarrollo y la socialización. Factores como las características individuales, como la emocionalidad de los niños y los padres, junto con el contexto familiar, influyen en el desarrollo emocional general, y cómo las prácticas de socialización cambian a medida que los niños se convierten en adolescentes.

En el proceso de aprendizaje emocional y de regulación emocional en niños y adolescentes, la referencia social y el modelado juegan un papel fundamental. La referencia social implica buscar a otra persona para obtener información sobre cómo responder, pensar o sentir frente a un evento o estímulo ambiental. Aunque hay pocos estudios específicos sobre referencia

social en niños mayores y adolescentes, se supone que también buscan a sus padres durante situaciones novedosas para obtener información sobre posibles respuestas emocionales y aprender a manejar las emociones en situaciones estresantes (Morris *et al.*, 2007).

En el área social, Serrano (2013) señala que, en la edad preescolar, el niño va interiorizando ciertas reglas o normas sociales mínimas de comportamiento, con ella, aprende a inhibir ciertos impulsos y/o usar mecanismos de defensa. Es importante señalar que, en los primeros años de vida, el niño pasa de tener un rol pasivo en relación a su regulación emocional a tomar uno activo ya que durante este periodo existe una transición de una regulación dirigida en su mayoría por sus padres (regulación externa) a regulación interna en donde el niño asume mayores mecanismos de control y autonomía (Ato *et al.*, 2004). Asimismo, la independencia emocional en esta etapa implica refugiarse en un adulto cuando sienten una emoción que no pueden entender (Dunn, 1994, citado en Serrano, 2013).

En esa misma línea, Serrano (2013) menciona distintos factores que influyen en el desarrollo de autorregulación emocional en esta etapa. Por ejemplo; en el éxito en acciones que favorecen su confianza, en la capacidad de dirigir su conducta, en el mantener la calma ante la frustración, en otras palabras, en la “conquista de su mundo espiritual” (Sroufe, 2000; Papalia, 2005, citado en Serrano, 2013). Asimismo, menciona que niños que tienden a estar sobreprotegidos desarrollan un autoconcepto distorsionado o negativo que obstaculiza sus relaciones sociales. Del mismo modo, niños indefensos, desprotegidos o víctimas de abuso, que experimentan emociones negativas intensas, presentan un funcionamiento deficiente de la mente lo que impide su adecuado desarrollo emocional (Serrano, 2013).

En relación a la importancia, como observamos anteriormente, la autorregulación es una capacidad lograda por la función ejecutiva, que incluye la capacidad de establecer metas, de enfocar y mantener la atención, seguir reglas, resolver problemas, etc. Trabajar esta capacidad permite superar los efectos que la adversidad puede tener sobre el desarrollo, reducir las fuentes

del estrés y construir de manera activa habilidades significativas (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

En personas de todas las edades, la autorregulación emocional brinda la capacidad de resolver conflictos de manera asertiva y racional. Esta no elimina las emociones negativas, sino que proporciona las herramientas necesarias para poder afrontar las situaciones de manera serena y prudente; de esa forma, se favorece el bienestar emocional, la serenidad y la calma (Juby, 2022a).

Según Pinta *et al.* (2019), una adecuada conexión entre el desarrollo del lóbulo frontal y el sistema límbico favorece la gestión asertiva de las emociones. Este proceso tiene un impacto significativo durante la primera infancia, ya que es un período crucial para el fortalecimiento y la estructuración de estas áreas. Además, los estímulos ambientales y el entorno familiar desempeñan un papel fundamental en su adecuado desarrollo.

Por otro lado, Bardack y Widen (2019) señalan que la comprensión y la regulación emocional en niños representan predictores importantes de su preparación escolar y de su ajuste académico y social posterior en la escuela. Los niños con una sólida comprensión emocional tienden a hacer y mantener amigos con mayor facilidad, obtienen mejores calificaciones y presentan menos problemas de conducta en comparación con aquellos con una comprensión emocional débil. Esta comprensión contribuye a la regulación emocional, la cual se relaciona con diversos resultados en el aula.

1.2.2. Implicancias de la autorregulación emocional de la infancia en la adolescencia y en la adultez

La autorregulación emocional en la infancia tiene implicaciones significativas en la adolescencia y la adultez, desarrollar habilidades sólidas de autorregulación emocional durante la infancia sienta las bases para una salud mental y emocional positiva a lo largo de la vida. A continuación, observaremos lo que los autores mencionan en torno a este tema:

El Center on the Developing Child at Harvard University (2016) señala que las capacidades básicas del sistema nervioso, que incluyen la autorregulación, son esenciales herramientas para obtener y tener éxito en un trabajo, manejar los desafíos de la vida y brindar experiencias positivas y atención receptiva a los niños. De este modo, el aprendizaje de herramientas socioemocionales permite que el adulto pueda afrontar con mayor éxito contratiempos cotidianos, el estrés laboral al que se enfrentan y resistir las respuestas inapropiadas.

Por otro lado, Zhang *et al.* (2023) sostienen que los procesos de autorregulación constituyen un aspecto fundamental del desarrollo humano, con consecuencias significativas que se manifiestan en diversas áreas. Un ejemplo de ello es el estudio de Boutwell y Beaver (2010, citado en Zhang *et al.*, 2023), donde se señala que investigadores en el ámbito de la justicia penal han identificado la falta de autorregulación —a menudo denominada 'autocontrol'— como un factor determinante en la explicación de conductas delictivas.

Asimismo, Montroy *et al.* (2016, citado en Zhang *et al.*, 2023) destacan que, desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, la autorregulación se refleja en la capacidad de los niños para seguir costumbres y normas cotidianas establecidas en contextos sociales, lo que les permite guiar su comportamiento de acuerdo con las demandas de cada situación.

Al mismo tiempo, McCoy (2013) indica que la violencia puede ser un predictor clave de la autorregulación de los niños. La violencia confiere el mayor riesgo para el desarrollo autorregulador de los niños y los mecanismos que explican esta relación general siguen siendo particularmente poco estudiados. Además, la poca investigación que existe sobre los efectos de la violencia en la autorregulación de los niños ha ignorado en gran medida la importancia de las propias características y reacciones de los individuos ante la violencia.

Es importante destacar que la autorregulación emocional es un proceso en constante desarrollo a lo largo de la vida. Si bien es beneficioso desarrollar estas habilidades desde la infancia, también es posible trabajar en ellas en la

adolescencia y la adultez a través de la práctica consciente y el aprendizaje continuo. Sin embargo, el ambiente también juega un papel importante en el desarrollo de las habilidades de autorregulación, por ello, en el capítulo siguiente abordaremos los influyentes directos en la autorregulación infantil.

CAPÍTULO 2: ROL DE LOS ADULTOS EN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL INFANTIL

Durante décadas, la investigación en campos como sociología, medicina y biología del comportamiento ha explorado cómo los niños desarrollan habilidades de autorregulación desde la infancia. McCoy (2013) destaca que estas investigaciones indican que diversos sistemas, desde lo neurológico hasta lo cultural, desempeñan roles importantes en la formación de la autorregulación infantil a lo largo del tiempo. La interacción de los niños con múltiples entornos y su interconexión explica la variabilidad en sus resultados, ya sean positivos o negativos.

Tanto los padres como la escuela desempeñan un papel crucial en la autorregulación emocional durante la primera infancia porque, especialmente los cuidadores principales, tienen una influencia significativa en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños ya que actúan como modelos de comportamiento emocional (Morris *et al.*, 2007).

En este capítulo, se desarrollará cuál es el rol de los padres y docentes en la autorregulación emocional de la infancia y cuáles son las estrategias que se utilizan desde la familia y desde las aulas.

2.1. ROL DE LOS PADRES EN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LA INFANCIA

Durante la infancia, el rol de los padres es crucial en el desarrollo de la autorregulación emocional, ya que contribuyen significativamente al desarrollo social y emocional de sus hijos. Como han señalado Benítez y Cabezas (2010), esta capacidad se adquiere de manera gradual, comenzando con una regulación externa proporcionada por los cuidadores y evolucionando hacia un mayor control autónomo de las emociones.

Serrano (2013) resalta que el aprendizaje y desarrollo emocional inicia en el entorno familiar y se fortalece a lo largo del proceso de socialización primaria. La calidad del vínculo afectivo con los padres y las experiencias familiares moldean la forma en que los niños aprenden a regular sus emociones y a interactuar con los demás.

En este sentido, la manera en que los padres responden tanto a sus propias emociones como a las de sus hijos influye directamente en la regulación emocional infantil. Duca *et al.* (2023) destacan que factores como la expresión emocional de los padres, la respuesta que brindan a las emociones negativas de sus hijos y las conversaciones sobre emociones afectan la manera en que los niños comprenden y manejan sus propias emociones.

Morris *et al.* (2007, citado en Duca *et al.*, 2023) explican que el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños está influenciado por tres factores clave dentro del contexto familiar:

1. El aprendizaje por observación, donde los niños modelan sus respuestas emocionales según las expresiones y reacciones de sus padres.
2. Las prácticas de crianza, que incluyen las estrategias utilizadas por los padres para socializar y guiar las emociones de sus hijos.
3. El clima emocional familiar, que abarca la calidad de la relación de apego, los estilos de crianza, la expresividad emocional en el hogar y la calidad de la relación entre los cuidadores.

El Center on the Developing Child at Harvard University (2016) destaca que los adultos deben desarrollar habilidades emocionales y de regulación para servir como modelos adecuados para sus hijos. La forma en que los padres gestionan sus propias emociones y responden a las de sus hijos influye directamente en la capacidad de estos últimos para desarrollar estrategias de autorregulación eficaces.

Cuando los niños pequeños experimentan angustia y aún no han desarrollado la capacidad de autorregularse, dependen de sus cuidadores para

calmarse. McCoy (2013) explica que, a través de la observación y la imitación de las respuestas de los cuidadores, los niños aprenden qué técnicas de autorregulación son apropiadas y efectivas, lo que eventualmente les permite alcanzar un control emocional más autónomo.

Havighurst y Kehoe (2017) argumentan que, según la teoría de la socialización emocional, la regulación emocional de los padres impacta directamente en la competencia emocional de los niños. Los padres que responden de manera positiva y de apoyo tienden a validar y dialogar sobre las emociones con sus hijos, lo que les ayuda a comprender y manejar mejor sus emociones. En contraste, los niños cuyos padres minimizan o invalidan sus emociones suelen presentar mayores dificultades para regularlas, así como una mayor tendencia a desarrollar problemas de comportamiento.

Además, el estrés parental puede afectar negativamente este proceso. Havighurst y Kehoe (2017) señalan que niveles elevados de estrés en los cuidadores pueden llevar a reacciones desproporcionadas en la crianza, lo que dificulta la adquisición de habilidades de autorregulación en los niños. En situaciones de alta tensión, los niños no solo experimentan mayores niveles de angustia, sino que también aprenden respuestas emocionales inadecuadas si sus padres no logran manejar adecuadamente el estrés.

Por otro lado, la calidad del ambiente emocional en el hogar también juega un papel determinante. Un entorno cálido y afectuoso, donde los niños se sientan seguros para expresar sus emociones, facilita el desarrollo de estrategias de regulación efectivas. Morris *et al.* (2017) afirman que una relación segura entre padres e hijos es clave para que los niños aprendan a gestionar sus emociones de manera efectiva. Un estilo de crianza basado en el apoyo emocional, reglas claras y límites adecuados ayuda a los niños a desarrollar expectativas claras sobre la expresión emocional, promoviendo formas socialmente aceptables de regular sus emociones y fortaleciendo su seguridad emocional.

Finalmente, la percepción del apoyo emocional parental se relaciona con una autorregulación más efectiva y con un menor riesgo de desarrollar

problemas emocionales como ansiedad o depresión. Según Morris *et al.* (2017), los niños que perciben a sus padres como una fuente de apoyo emocional tienden a presentar menos problemas de conducta y mayores niveles de bienestar emocional.

Así, mientras un ambiente familiar cálido y receptivo puede potenciar la autorregulación emocional infantil, un entorno estresante o con prácticas de crianza inadecuadas puede debilitar esta capacidad.

2.2. ROL DE LA ESCUELA EN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL INFANTIL

La escuela no solo es un espacio de formación académica, sino también un entorno fundamental para el desarrollo socioemocional de los niños. En este contexto, los niños aprenden a interactuar con sus pares y adultos, adquiriendo habilidades esenciales para la convivencia y la autorregulación emocional. Dentro de estas interacciones y aprendizajes socioemocionales, la autorregulación emocional emerge como una habilidad clave, ya que permite a los niños gestionar sus emociones de manera autónoma y responder adecuadamente a diferentes situaciones dentro del entorno escolar. Según Serrano (2013), la escuela representa el primer contexto fuera del hogar y se convierte en un vehículo clave para el aprendizaje y el desarrollo emocional, un proceso denominado socialización secundaria. En este espacio, los docentes y compañeros de clase brindan múltiples oportunidades de interacción que contribuyen a la socialización y al fortalecimiento de las habilidades emocionales.

Uno de los elementos centrales en la socialización dentro del ámbito escolar es el sentido de pertenencia, definido como la sensación de formar parte de un grupo social dentro de la escuela, valorarlo y sentirse aceptado por sus miembros (Goodenow, 1992, citado en Cemalcilar, 2010). Investigaciones han demostrado que este sentimiento está estrechamente relacionado con diversos resultados académicos y emocionales (Osterman, 2000, citado en Cemalcilar, 2010). Asimismo, las interacciones con docentes y compañeros influyen directamente en la regulación emocional de los niños al sentirse parte

de una comunidad escolar, lo que ayuda a reducir el estrés y la ansiedad, fomentando respuestas emocionales más equilibrada y resalta la importancia de promover un entorno de apoyo y comunidad en la escuela (Furrer y Skinner, 2003, citado en Cemalcilar, 2010).

Desde una perspectiva del desarrollo, las relaciones interpersonales son fundamentales en el crecimiento intelectual y personal a lo largo de la vida (Bowlby, 1969, citado en Cemalcilar, 2010). La escuela, como espacio de socialización, permite que los niños establezcan sus primeras relaciones significativas fuera del núcleo familiar. En especial durante los primeros años de educación, contar con vínculos seguros dentro del ámbito escolar influye positivamente en la experiencia educativa, promoviendo un ambiente propicio para el aprendizaje y el bienestar emocional (Furrer y Skinner, 2003, citado en Cemalcilar, 2010).

Dado que la socialización en la escuela influye en la manera en que los niños regulan sus emociones e interactúan con los demás, es fundamental que las instituciones educativas fomenten un entorno que promueva relaciones positivas y un sentido de comunidad, lo que puede impactar significativamente en la autorregulación emocional de los estudiantes.

En este sentido, la escuela es un espacio clave para el desarrollo de la autorregulación emocional infantil, no solo a través de las interacciones diarias, sino también mediante estrategias estructuradas. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas implementen políticas y programas específicos que promuevan la educación socioemocional. La socialización en la escuela no ocurre de manera espontánea ni uniforme; por ello, los sistemas educativos han desarrollado enfoques sistemáticos para fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes y garantizar un ambiente escolar que favorezca su bienestar.

Por ello, diversos programas de aprendizaje socioemocional (ASE) han sido diseñados para proporcionar a los niños herramientas que les permitan identificar, comprender y regular sus emociones, además de mejorar sus habilidades de convivencia y resiliencia. Estas iniciativas, enmarcadas dentro

de las políticas educativas, buscan integrar la educación emocional como un componente esencial del currículo escolar, promoviendo así un desarrollo integral de los estudiantes. Si bien estas abarcan diversas competencias, su importancia radica en que proporcionan las herramientas necesarias para la autorregulación emocional.

Uno de ellos es el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) que es un marco ampliamente conocido para la enseñanza de aprendizaje socioemocional que sirve como base para el diseño de programas educativos nacionales e internacionales. Este modelo identifica cinco competencias fundamentales, entre ellas, las habilidades de autocontrol, la cual está directamente relacionada con la autorregulación emocional, que permiten a los estudiantes manejar sus emociones de manera efectiva en diferentes situaciones (CASEL, s.f.).

Además, enfatiza la importancia de integrar el aprendizaje socioemocional en las escuelas por medio de estrategias estructuradas y un enfoque sistémico que involucra a toda la comunidad educativa. Según CASEL (s.f.), el aprendizaje socioemocional no debe verse como un componente aislado, sino que debe estar presente en el currículo, en la formación docente y en el ambiente escolar. Implementar este tipo de enfoques contribuye a que los niños desarrollen estrategias para la autorregulación emocional, fortaleciendo su bienestar y mejorando su desempeño académico y social.

Otro enfoque basado en la investigación para apoyar el desarrollo socioemocional de los niños pequeños y abordar sus conductas desafiantes es el Pyramid Model for Promoting Social-Emotional Competence in Young Children (Fox *et al.*, 2003 y Hemeter *et al.*, 2013, citado en Rakap *et al.*, 2018). Esta propuesta integral consta de tres niveles:

El nivel primario se basa en la construcción de relaciones afectuosas y la creación de entornos de apoyo de alta calidad para fomentar el desarrollo socioemocional infantil. Se espera que los adultos promuevan la participación de los niños, integren la enseñanza en rutinas y juegos, respondan a su comunicación y brinden apoyo para su aprendizaje y desarrollo. Además, este

nivel enfatiza la creación de entornos de apoyo predecibles y enriquecedores, en los que los docentes implementen un currículo integral, estrategias de enseñanza efectivas, entornos de aprendizaje seguros y normas claras para fomentar la participación y el aprendizaje (Fox *et al.*, 2003 y Hemeter *et al.*, 2013, citado en Rakap *et al.*, 2018).

El nivel secundario de prevención se centra en la enseñanza explícita de habilidades sociales y emocionales, como la expresión de emociones, la resolución de problemas, la interacción con pares y adultos, el desarrollo de la amistad y el manejo de emociones como la ira y la tristeza.

Por último, el nivel terciario de intervención está dirigido a niños que no responden a las estrategias implementadas en los niveles anteriores y que continúan presentando conductas desafiantes persistentes. En este nivel, se diseñan e implementan programas de intervención intensivos, individualizados y de carácter integral, basados en el Positive Behavior Support (Apoyo Conductual Positivo) (Fox *et al.*, 2003 y Hemeter *et al.*, 2013, citado en Rakap *et al.*, 2018). Estas estrategias adecuadas de intervención en conductas desafiantes son importantes porque sin ellas, los niños pueden tener dificultades para manejar la frustración, la ira o la tristeza.

Dado el impacto positivo del aprendizaje socioemocional, muchas instituciones educativas han adoptado programas basados en el modelo CASEL o han desarrollado iniciativas alineadas con sus principios. En este sentido, organismos internacionales, como UNICEF, han propuesto lineamientos que refuerzan la importancia de la educación socioemocional como un pilar clave del desarrollo infantil.

En el Perú, el aprendizaje socioemocional está alineado a la competencia “Construye su identidad” del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), lo que refleja su prioridad dentro del sistema educativo. Según el Ministerio de Educación (Minedu, 2021), “una educación que promueve el aprendizaje socioemocional favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales que son sumamente importantes para que las y los estudiantes logren una trayectoria óptima de vida” (p.11). Como parte de estas

iniciativas, el Minedu desarrolló una cartilla dirigida a docentes de educación inicial con fundamentos y orientaciones para promover la autorregulación emocional en niñas y niños de 3 a 5 años, reconociendo así la importancia de trabajar estas habilidades desde los primeros años de escolaridad.

En definitiva, la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional infantil. A través de programas estructurados y un entorno de apoyo, los niños adquieren herramientas para identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera autónoma, lo que no solo favorece su bienestar emocional, sino que también impacta en su desempeño académico y social. Sin embargo, más allá de las políticas y programas implementados, la figura del docente es clave en este proceso. Como principal mediador del aprendizaje y referente emocional en el aula, el docente no solo transmite conocimientos, sino que también modela estrategias de regulación emocional a través de sus propias interacciones y respuestas frente a distintas situaciones, convirtiéndose en un guía esencial para el desarrollo emocional de sus estudiantes.

Los adultos que cuidan y guían a los niños desempeñan un papel fundamental en su desarrollo. Después de la familia, los docentes tienen una influencia significativa en el bienestar y éxito de los niños. El establecimiento de un vínculo seguro y afectivo es esencial para generar un entorno que favorezca el desarrollo socioemocional, lo que se conoce como apego seguro. No obstante, para que los docentes puedan desempeñar esta función de manera efectiva, es fundamental que ellos mismos cuenten con estrategias adecuadas de autorregulación emocional. Su estado emocional y bienestar influyen directamente en la manera en que los niños aprenden sobre emociones y relaciones interpersonales.

En este sentido, los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también actúan como modelos de regulación emocional. Los niños aprenden observando cómo sus maestros gestionan sus emociones, responden ante situaciones difíciles y establecen relaciones interpersonales. Por ello, resulta imprescindible que los educadores reflexionen sobre sus propias competencias

emocionales y la manera en que gestionan sus emociones en el contexto escolar. La autorregulación emocional del docente no solo impacta en su bienestar personal, sino que también influye en la calidad del ambiente del aula y en la capacidad de los niños para desarrollar sus propias estrategias de regulación emocional.

Denham *et al.* (2012) identifican tres aspectos clave en el rol de los docentes de nivel inicial como socializadores de la competencia emocional en la primera infancia. Uno de ellos es el modelado emocional. Si bien la investigación en este ámbito aún es limitada, DeMorat (1998, citado en Denham *et al.*, 2012) llevó a cabo un estudio en el que analizó las emociones expresadas por una maestra de educación inicial y las respuestas de cuatro estudiantes durante tres meses. Se observó que la docente manifestaba principalmente emociones de orgullo y felicidad: utilizaba el orgullo para reforzar los logros de los niños y la felicidad para incentivar su buen comportamiento. Estos hallazgos sugieren que la expresión emocional del docente influye significativamente en el estado emocional y la conducta de los niños.

El segundo aspecto es la enseñanza explícita de las emociones, la cual se espera que esté positivamente relacionada con la expresividad emocional de los niños. Los docentes que dialogan sobre emociones ayudan a los niños a sentirse mejor o a encontrar maneras de hacerlo, proporcionándoles herramientas para expresar y regular sus emociones. Las investigaciones de Ahn (2005, citado en Denham *et al.*, 2012) revelaron que los docentes de educación preescolar, en comparación con otros niveles, dedican más tiempo a ayudar a los niños a comprender las causas de sus emociones negativas y a enseñarles formas constructivas de expresarlas. Aquellos que valoran esta enseñanza tienden a fomentar patrones más adaptativos de regulación emocional en sus alumnos (Denham *et al.*, 2002, citado en Denham *et al.*, 2012).

El tercer aspecto es la manera en que el docente reacciona ante las emociones de los niños. Las respuestas alentadoras de los docentes no solo les ayudan a tolerar y regular sus emociones, sino que también les enseñan

que las emociones son experiencias que pueden compartirse, manejarse e incluso resultar útiles. Incluso los niños muy pequeños notan las reacciones de los docentes ante sus emociones. Dunn (1994, 2002, citado en Denham *et al.*, 2012) encontró que los niños pequeños absorben no solo el contenido, sino también la forma y calidad del apoyo emocional brindado por los docentes durante las transiciones en el cuidado infantil.

A nivel internacional, diversas investigaciones han identificado estrategias efectivas para fortalecer el aprendizaje socioemocional en el aula. En Singapur, un estudio sobre estrategias docentes en Kindergarten identificó siete enfoques clave para promover la educación emocional: modelado de comportamientos positivos, dramatización y juego de roles, planificación de rutinas y transiciones, aprovechamiento de momentos de enseñanza espontáneos, participación en actividades grupales, uso de cuentos, rimas y títeres, y colaboración con las familias (Ministry of Education, 2013, citado en Ng y Bull, 2018). Además, en Estados Unidos, el Center on Great Teachers and Leaders ha propuesto diez prácticas esenciales para fortalecer las competencias socioemocionales en el aula, incluyendo la disciplina centrada en el estudiante, el uso del lenguaje docente para regular el comportamiento, el aprendizaje cooperativo y la autorreflexión (Yoder, 2014, citado en Ng y Bull, 2018).

Desde una perspectiva práctica, estudios basados en informes de docentes han agrupado estas estrategias en dos enfoques principales: el primero implica la provisión de materiales adecuados, la estructuración del entorno y el refuerzo de comportamientos sociales positivos, y el segundo, la "respuesta a situaciones", que incluye la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales mediante juegos, títeres o diálogo guiado, así como la facilitación de interacciones entre pares (Hollingsworth y Winter, 2013, citado en Ng y Bull, 2018).

Frente a todo lo expuesto, es esencial que la formación docente incluya estrategias que ayuden a los maestros a reconocer la importancia de su rol en el apoyo emocional de los niños, así como herramientas específicas para

responder a emociones difíciles como la ira, el miedo, la tristeza o la sobreexcitación. Además, promover la autorregulación emocional en los docentes contribuiría a que aprovechen mejor los encuentros emocionales en el aula. Finalmente, la reducción del estrés docente podría favorecer la expresión de reacciones positivas ante las emociones de los niños, fortaleciendo así un entorno más propicio para su desarrollo emocional.



PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, el cual permite comprender, describir e interpretar fenómenos sociales desde una perspectiva específica (Flick, 2007). En este caso, el interés se centra en analizar: las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años. En este sentido, la investigación de enfoque cualitativo permite comprender de qué manera los docentes conceptúan, creen, entienden, a este proceso mediante la recolección de sus experiencias. De este modo, la investigación cualitativa se orienta a explorar esta realidad mediante la recolección de experiencias individuales o grupales, con el objetivo de construir una comprensión profunda del fenómeno estudiado (Flick, 2007 y Hernández *et al.*, 2014).

En esta misma línea, el tipo de investigación seleccionado para este estudio fue el descriptivo, ya que permite comprender y recolectar características relevantes y específicas de una realidad particular en torno a cualquier fenómeno analizado (Bisquerra, 2004 y Hernández *et al.*, 2014). Este enfoque es pertinente, ya que facilita el análisis de las percepciones docentes sobre su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años en una Institución Educativa Privada del distrito de Surco, lo que responde directamente al objetivo general del estudio.

En este caso, el alcance descriptivo se orienta a identificar el concepto de autorregulación emocional que manejan los docentes, describir cómo perciben su rol en este proceso y analizar su contribución a partir de los marcos teóricos presentados. La recopilación de estas percepciones, a través de técnicas cualitativas como entrevistas, permitirá realizar un análisis que contribuya a una comprensión más profunda del fenómeno y a la reflexión sobre posibles mejoras en las prácticas educativas.

3.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir de todo lo expuesto previamente, surge el interés de conocer ¿de qué manera los docentes perciben que contribuyen en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco?

3.3. OBJETIVOS

Con el propósito de responder a la pregunta de investigación, se plantean los siguientes objetivos:

- **Objetivo general:**

Analizar las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco

- **Objetivos específicos:**

- Identificar el concepto de autorregulación emocional que tienen los docentes
- Describir la percepción de los docentes sobre su rol en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco
- Describir la percepción de los docentes sobre los efectos de su intervención en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco a partir de la teoría presentada

3.4. CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

Con base en los objetivos planteados, se establecieron categorías y subcategorías de análisis que permiten organizar y estructurar la información recopilada. Estas categorías fueron definidas considerando los aspectos clave relacionados con el fenómeno estudiado. La siguiente tabla presenta las categorías y subcategorías establecidas para el análisis de los datos.

Tabla 1

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Autorregulación emocional	Concepto
	Características
	Importancia
Rol de los docentes en la autorregulación emocional	Acciones docentes para la autorregulación emocional
	Enfoques pedagógicos y estrategias
	Obstáculos y desafíos
Efectos en la autorregulación emocional infantil	Resultados

3.5. INFORMANTES

Para llevar a cabo el análisis correspondiente y en concordancia con los objetivos planteados, se seleccionó un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco. La muestra estuvo conformada por cuatro informantes: dos cotutoras del aula y dos docentes especialistas en áreas como Drama, Música, Artes o Educación Física. La selección de los participantes se realizó mediante criterios específicos de inclusión que garantizaran la relevancia y profundidad de sus aportes.

En el caso de las docentes de aula, se consideraron los siguientes criterios: contar con un mínimo de cinco años de experiencia en la enseñanza, poseer el grado de licenciatura en educación inicial y tener experiencia directa con niños de cinco años. Para los docentes especialistas, se estableció como requisito tener experiencia en la enseñanza en esta edad y desempeñarse dentro del aula seleccionada.

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Con el fin de responder a los objetivos planteados y recopilar la información necesaria, se seleccionó la entrevista como técnica de recolección de datos. Esta herramienta resulta adecuada para indagar en las percepciones de los

informantes, gracias a la flexibilidad que ofrece el formato semiestructurado, lo que permite construir una comprensión más profunda de la realidad a partir de las respuestas obtenidas (Hernández *et al.*, 2014).

Se optó por la entrevista semiestructurada debido a su carácter flexible, que permite formular preguntas abiertas para explorar en mayor profundidad los temas relevantes. Asimismo, brinda la posibilidad de adaptar las preguntas en función del nivel de conocimiento del entrevistado, permitiendo reformular o incluso omitir preguntas si es necesario (Folgueiras, 2016).

Se considera que el uso de esta técnica facilita la identificación de las percepciones docentes respecto a su contribución en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños del aula de 5 años, permitiendo obtener información detallada sobre sus experiencias, enfoques y prácticas pedagógicas. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial, en un entorno cómodo y familiar para los participantes, con el objetivo de generar un ambiente de confianza que favoreciera la expresión abierta de sus percepciones.

En una etapa siguiente, para la validación del instrumento diseñado, se contó con la evaluación de tres expertas pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica del Perú. La selección de las evaluadoras se realizó considerando su experiencia en el ámbito educativo y su conocimiento en el área de investigación. La invitación para participar en el proceso de validación se gestionó por medio de un correo electrónico, donde se consultó su disponibilidad y disposición para colaborar en la revisión del instrumento.

Se les envió una ficha de registro para que llevaran a cabo la valoración de la guía de entrevista (ver Anexo 4). Luego, realizaron las evaluaciones correspondientes siguiendo los criterios establecidos y presentando comentarios. La retroalimentación proporcionada por las expertas fue fundamental para asegurar la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas incluidas en la entrevista semiestructurada, lo que condujo a la realización de ajustes en el diseño final del instrumento (ver Anexo 2).

3.6. PROCEDIMIENTO PARA LA ORGANIZACIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Finalizado el proceso de recolección de información, cada entrevista fue transcrita en detalle, respetando el acuerdo de anonimato de los informantes. Para organizar los datos de manera sistemática, se elaboraron dos matrices: una destinada a la codificación de los informantes y otra para estructurar la información recopilada según las categorías y subcategorías de análisis.

Posteriormente, se llevó a cabo la clasificación de los hallazgos más relevantes de acuerdo con las categorías establecidas, lo que permitió organizar y agrupar los datos de manera estructurada. A través de un proceso de codificación, se asignaron códigos a las docentes participantes, a las preguntas de la entrevista y a los aspectos observados. Este procedimiento facilitó la identificación de patrones, similitudes y diferencias en las respuestas obtenidas.

Finalmente, se realizó un análisis e interpretación de la información recolectada, contrastando los resultados con el marco teórico, con el propósito de profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado y establecer relaciones significativas entre la teoría y las percepciones docentes.

3.7. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los principios éticos que guían este estudio se basan en los lineamientos establecidos por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2018), considerando los principios de autonomía y beneficencia. En cumplimiento del principio de autonomía, se garantizó que la participación de los docentes fuera libre y voluntaria, proporcionando información clara y completa sobre el propósito de la investigación antes de la realización de las entrevistas. Asimismo, en concordancia con el principio de beneficencia, el estudio busca aportar conocimiento sobre la autorregulación emocional infantil, con el fin de generar información que pueda servir de apoyo en el ámbito educativo.

Para asegurar el respeto a estos principios, se entregó un consentimiento informado a la coordinadora del nivel, con el objetivo de informarle sobre la investigación en curso y los docentes participantes (Anexo 6 y 7). Posteriormente, cada docente recibió un formulario de consentimiento informado, en el que se

detallaba el propósito del estudio, el procedimiento de la entrevista, la confirmación de su participación voluntaria y las medidas adoptadas para garantizar la confidencialidad de sus datos.



PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos de recolección de la información, de acuerdo a las categorías y subcategorías previamente planteadas para la investigación en la matriz de consistencia (Anexo 1). Asimismo, los resultados se interpretan a partir del marco de investigación construido para el estudio.

Tabla 4:

Categorías, subcategoría e indicadores utilizados para la organización de la presentación de resultados

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Identificar el concepto de autorregulación emocional que tienen los docentes		Concepto de autorregulación	Definición de autorregulación emocional Características de la autorregulación emocional Importancia de la autorregulación emocional
Describir la percepción de los docentes su rol en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco	Autorregulación Emocional	Rol docente en la autorregulación del niño	Acciones docentes para la autorregulación emocional Enfoques pedagógicos y estrategias utilizadas para promover la autorregulación emocional en el aula Obstáculos o desafíos que los docentes enfrentan al intentar apoyar la autorregulación emocional

<p>Describir la percepción de los docentes sobre los efectos de su intervención en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una institución educativa privada del distrito de surco a partir de la teoría presentada</p>	<p>Efectos de la intervención docente</p>	<p>Resultados obtenidos de la autorregulación emocional infantil por la intervención del docente</p>
---	---	--

CONCEPTO DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Esta subcategoría tiene como propósito identificar el concepto de autorregulación emocional que tienen las docentes de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco. Por ello, se exploran las definiciones, características e importancia del tema en discusión, basándose en lo compartido por los participantes del estudio. Esto se logró mediante la recopilación de datos a través de cuatro preguntas diseñadas para abordar las subcategorías presentadas en la tabla previa.

Las definiciones que brindan las docentes sobre autorregulación emocional coinciden con las definiciones que presentan los autores Alviárez y Pérez (2009) y Morris *et al.* (2007).

De este modo, la docente especialista 1 (ED1) y la docente (E2P2) coinciden con la definición presentada por Alviárez y Pérez (2009) que menciona que es una capacidad que ayuda a afrontar emociones y/o conductas de manera adecuada y responsable.

“Entiendo la autorregulación como la capacidad del individuo para gestionar sus emociones en situaciones que le produzcan cierto nivel de estrés” (ED1P1)

“... (es) un proceso de aceptación, análisis... y... que los niños puedan entender sus emociones y puedan procesarlas de manera controlada” (E2P2)

Las definiciones brindadas por las maestras resaltan la importancia de la autorregulación emocional como un proceso individual que lleva a cabo el propio alumno. Sin embargo, encontramos que Serrano (2013) señala que en relación a la

autorregulación la práctica docente pone énfasis en el acompañamiento adulto y en la enseñanza de estrategias específicas para que los niños logren esta regulación progresivamente.

Se encuentra, además, que en las definiciones de autorregulación las docentes señalan distintos factores a considerar:

“...copian mucho el modelo del adulto... con el modelado del adulto, cómo es que regulan su emoción... cómo la expresan... de manera asertiva” (E1P2)

“... (consiste) en controlar la forma de expresar sus emociones, teniendo en cuenta el lugar en dónde están...” (ED1P2)

“...capaces de identificar sus emociones, lo que están sintiendo... usar principalmente la palabra o alguna otra estrategia para expresar sus emociones sin pasar a una respuesta física...” (ED2P2)

En este sentido, la E1 coincide con Morris *et al.* (2007) quien señala que los cuidadores principales tienen una influencia significativa en la autorregulación del niño pues actúan como modelos de comportamiento.

En relación a la respuesta de ED1P1 y ED2P2 justamente en el marco de la investigación se señala dos aspectos importantes para la autorregulación, el control inhibitorio, que permite modular el comportamiento ante conductas impulsivas y automáticas (Trommsdorff, 2009) y el lenguaje, que juega un papel crucial en la comprensión emocional (Shablack y Lindquist, 2019) y permitirá expresar las emociones de manera asertiva en distintos contextos de interacción social.

De lo encontrado hasta aquí se podría afirmar que las docentes entienden que la autorregulación emocional es una capacidad individual que permite a los niños gestionar y expresar sus emociones de manera adecuada y controlada, especialmente en situaciones de estrés. Reconocen que este proceso implica aceptación, análisis y comprensión emocional, y que requiere del desarrollo de habilidades como el control inhibitorio y el uso del lenguaje para una expresión asertiva. Asimismo, consideran que el modelado del adulto y el contexto en el que se encuentran los niños son factores clave en este proceso, coincidiendo con lo señalado por autores como Alviárez y Pérez

(2009) y Morris *et al.* (2007) sobre el rol del acompañamiento adulto y la influencia de los cuidadores principales en la construcción progresiva de la autorregulación emocional.

Respecto de las características de la autorregulación emocional, dos docentes, E1 y ED1, coinciden en que una de ellas es la habilidad social puesto que "... es como van a reaccionar ante el resto, porque también copian de su entorno donde se van autorregulando..." (E1P3). Esta característica, como señala Ato *et al.* (2004), permite ajustar sus respuestas y conductas ante las señales sociales y, de este modo, inhibir ciertos impulsos para respetar ciertas reglas o normas sociales mínimas de comportamiento (Serrano, 2013).

Otra característica señalada, que es importante destacar, aunque no se haya abordado explícitamente en el marco teórico, es la propiocepción. Según la E1, esta implica reconocer qué situaciones pueden generar malestar y tomar decisiones para evitarlas:

"...saber qué situaciones nos molestan; por ejemplo, si sabes que al jugar fútbol hay alguna situación que te molesta, puede evitar eso para no generar esa molestia"

Este concepto se relaciona con lo mencionado por Bell *et al.* (2019), quienes indican que el avance en las funciones ejecutivas, particularmente la memoria de trabajo y la inhibición, permite reducir experiencias emocionales no deseadas y las respuestas fisiológicas asociadas a la excitación emocional. La mención de la docente sugiere que el desarrollo de la propiocepción podría estar vinculado con una mayor madurez emocional y la capacidad de prever y regular sus emociones antes de que surjan conflictos. Esto resalta la importancia de que los docentes ayuden a los niños a identificar sus estados emocionales internos y a desarrollar estrategias para gestionar su bienestar emocional de manera efectiva.

Por otro lado, la E2 y la ED2 mencionan que una "característica" de la autorregulación es la aceptación y autoconcepto:

"... la habilidad de aceptación de lo que está pasando dentro de su propio cuerpo..." (E2P3)

“puedan ellos reconocerse a sí mismos y diferenciación, que puedan ellos diferenciar al otro y reconocer al otro...” (ED2P3)

Este enfoque coincide con lo señalado por Pinta *et al.* (2019), quienes destacan que la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones es un paso fundamental para el desarrollo de la empatía, ya que permite entender y responder adecuadamente a las emociones de los demás. En este sentido, el desarrollo del autoconcepto y la autoaceptación, no serían características de la autorregulación emocional sino condiciones o factores propios de la maduración de los niños que favorecen el proceso de regulación emocional.

En esta misma línea, la ED1 destaca nuevamente la comunicación y el desarrollo del lenguaje como una característica clave en la autorregulación emocional

“...la comunicación, como ellos se pueden expresar, estamos hablando de niños pequeños que normalmente algunos recién están desarrollando el lenguaje dependiendo de su desarrollo anterior. Creo que la comunicación es básica, la expresión, cómo expresan sus... y sobre todo conocer sus emociones de tal forma.” (ED1P3)

Esta observación coincide con lo señalado por Ato *et al.* (2004), quienes destacan que el desarrollo del lenguaje, incluso desde los primeros meses de vida, es más bien un factor clave en la evolución de la autorregulación emocional. A los 9 meses, los avances lingüísticos del niño comienzan a impulsar el desarrollo de estrategias de autorregulación, permitiéndole no sólo comprender sus emociones, sino también expresarlas de manera adecuada (Shablack y Lindquist, 2019). De este modo, la comunicación efectiva se convierte en una herramienta fundamental para que los niños logren gestionar sus emociones de manera asertiva y fortalecer sus interacciones sociales.

Las docentes entrevistadas coincidieron en la relevancia de la autorregulación emocional en niños de cinco años, destacando diversos aspectos clave. La E1 subraya su papel en la socialización, enfatizando que les permite *“...desenvolverse bien con sus amigos, para que puedan enfrentar diferentes situaciones que se les puedan presentar...” (E1P4).*

Por otro lado, la E2 resalta que esta etapa es crucial para que los niños adquieran conciencia emocional y desarrollen empatía: *"Es un momento en que ellos tienen que aprender qué sienten, cómo sienten, aprender empatía... cómo siente el otro, qué es lo que está sintiendo el otro... Yo creo que un niño que no aprenda a autorregularse en una edad como los cinco años... la velocidad de aprendizaje es enorme, es una habilidad que no tendrán..."* (E2P4).

Desde otra perspectiva, la ED1 menciona que el desarrollo de la autorregulación emocional es un proceso que se inicia mucho antes de los cinco años y que debe fortalecerse progresivamente: *"Yo creo que este es un trabajo que se empieza mucho antes... dependiendo de su etapa de desarrollo, y aprendiendo a cada vez lograr una mejor expresión de sus emociones"* (ED1P4).

Finalmente, la ED2 enfatiza la importancia de la autorregulación emocional en la construcción de relaciones interpersonales, especialmente en el manejo de la frustración: *"Para poder establecer las relaciones con los demás... necesita darse cuenta de que no solamente son sus necesidades y sus deseos... La frustración por no poder hacer lo que quieren en la relación con el otro es el sentimiento más fuerte o importante que vemos nosotros acá en el colegio"* (ED2P4).

Las respuestas evidencian que las docentes reconocen la autorregulación emocional como una competencia esencial para el desarrollo socioemocional, destacando su influencia en la socialización, la empatía y la capacidad de afrontar desafíos cotidianos en la infancia. Esto coincide con lo mencionado por Bardack y Widen (2019) ya que una sólida comprensión emocional, facilita la interacción con sus pares y a poder enfrentar de manera adecuada situaciones cotidianas.

ROL DOCENTE EN LA AUTORREGULACIÓN DEL NIÑO

Esta subcategoría tiene como propósito describir la manera cómo los docentes perciben que contribuyen en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco. Por ello, se indagan las acciones docentes, enfoques pedagógicos y estrategias utilizadas para promover la autorregulación y los obstáculos y desafíos que enfrentan los docentes en relación a su intervención en la autorregulación emocional. Esto se logró mediante la

recopilación de datos a través de ocho preguntas diseñadas para abordar las subcategorías presentadas en la tabla previa.

En relación al rol docente, en primer lugar, se destacó el papel del maestro como modelo de respuesta o de reacción. Por ello las docentes señalan el uso de modelado como una estrategia para desarrollar la autorregulación.

“...cómo nosotros somos modelo de los chicos... contribuimos siendo el ejemplo” (E1P5)

“...ellos están permanentemente observando cómo reaccionamos ... tener maestras que se pueden autorregular y puedan también controlarse y puedan modelarlo” (E2P5)

Ambas ideas, refuerzan lo mencionado por Denham *et al.* (2012) sobre el impacto de las acciones del docente a nivel emocional en los niños. Además, añaden que es un requisito que ellas tengan una buena regulación emocional para modelar adecuadamente, lo que complementa la idea de que no solo las emociones expresadas impactan en los niños, sino también cómo los docentes gestionan sus propias emociones. Según la E1, los niños observan y copian la manera en la que uno reacciona a malos momentos o desagradables.

Por otro lado, otra docente mencionó como parte de su rol el de crear condiciones para un aprendizaje socioemocional lo que contribuye al desarrollo de la autorregulación emocional infantil. ED1 explicó que, desde su área, utiliza juegos y actividades que generan una “avalancha de emociones” en los niños:

“... dentro del juego aparecen precisamente las frustraciones... tienen más cabida para sentir diferentes emociones, como el perder, el ganar... utilizar eso dentro del juego para que ellos se vayan dando cuenta... sean conscientes de esta avalancha de emociones y empiecen a regularse” (ED1P6)

Este enfoque coincide con las estrategias propuestas en el estudio de Singapur de Ng y Bull (2018) para fortalecer el aprendizaje socioemocional, como la participación en actividades grupales, la dramatización y el juego de roles, que facilitan el desarrollo de la educación emocional.

Además, ED1 destacó que el área emocional está estrechamente vinculada con el lenguaje, ya que a través de él los niños pueden expresar sus sentimientos. En este sentido, subraya la importancia del vínculo positivo con la docente, ya que una relación cercana puede favorecer que los niños se sientan más cómodos para comunicar cómo se sienten. Esta idea se alinea con lo planteado por Furrer y Skinner (2003, citado en Cemalcilar, 2010), quienes señalan que los vínculos seguros dentro del ambiente escolar promueven un mayor bienestar emocional lo que favorecería un proceso satisfactorio de regulación emocional.

Siguiendo en la línea de las estrategias identificadas en Singapur (Ng y Bull, 2018), las docentes destacaron el uso de cuentos y canciones como herramientas clave para fomentar la autorregulación emocional en los niños:

“...hemos hecho sesiones del “Satanama”, diferentes canciones, que nos ayudan a buscar un poquito de calma” (E1P7)

“...muchos cuentos, de imágenes, y tratar también de mucha participación de ellos, de que puedan decir en qué situaciones a ellos también les pasa” (ED2P7)

Además, ED2 enfatizó la importancia de la enseñanza explícita del reconocimiento de emociones, permitiendo que los niños puedan identificarlas tanto en sí mismos como en sus pares. En esta línea, E2 resaltó la relevancia de mostrarles que los adultos también experimentan emociones y deben gestionarlas, lo que contribuye a que los niños no se sientan solos en este proceso:

“...los adultos también tenemos emociones y sentimientos que nos pueden desbordar, los hace también a ellos sentirse más acompañados” (E2P6)

Estas estrategias coinciden con lo señalado por Denham *et al.* (2002), quienes indican que los docentes de educación preescolar desempeñan un rol crucial en la enseñanza explícita de las emociones, dedicando más tiempo a guiar a los niños en la comprensión de sus estados emocionales y brindándoles un apoyo que favorece su seguridad emocional.

Además de las estrategias mencionadas, las docentes también destacaron otras prácticas que, si bien no aparecen de manera explícita en el marco teórico,

resultan valiosas en su labor diaria. Entre ellas se encuentran: ponerse a la altura del niño al hablarle, permitirle expresar su versión de los hechos y su percepción, ofrecer casos con los que pueda identificarse, y brindarle tiempo para la reflexión. Asimismo, enfatizaron la importancia del acompañamiento físico, ya sea a través de un abrazo, un contacto con la mano o simplemente estando presentes. Finalmente, mencionaron el uso de ejercicios de respiración y caminatas como estrategias para ayudar a los niños a regular sus emociones.

En cuanto a la pregunta sobre si habían recibido alguna capacitación específica en autorregulación emocional, todas las docentes coincidieron en que no habían tenido formación formal en este aspecto. Sin embargo, algunas mencionaron que habían adquirido conocimientos a través de la lectura o la reflexión basada en sus propias experiencias y en la manera en que fueron educadas. Solo una docente señaló haber recibido capacitación, aunque dirigida a adultos y no específicamente para la enseñanza en niños.

Este hallazgo sugiere que la formación en autorregulación emocional dentro del ámbito educativo es aún limitada, lo que indica la necesidad de incluir este tipo de capacitaciones en la formación docente. La falta de preparación formal podría influir en la manera en que las docentes abordan la enseñanza de la regulación emocional en el aula, dependiendo más de su intuición y experiencias personales que de estrategias fundamentadas en evidencia.

En el apartado de recursos y materiales, las docentes mencionaron nuevamente las estrategias previamente señaladas, lo que evidencia cierta redundancia en las respuestas.

En relación con la autorregulación emocional y su integración en la planificación curricular, como una estrategia para contribuir a su desarrollo, las docentes señalaron que este aspecto está incorporado de manera transversal y que el programa curricular con el que trabajan lo considera fundamental:

“...PYP es muy importante el trabajo emocional del niño y la importancia de la agencia... para que el niño pueda ser agente de su aprendizaje y de su vida, tiene

que trabajar primero en conocerse y poder relacionarse de una manera adecuada con todos.” (ED2P10)

Asimismo, ED1 destacó que las actividades grupales ofrecen oportunidades para que los niños expresen sus emociones y, en caso de una reacción inadecuada, puedan reflexionar colectivamente sin señalar ni acusar a nadie. A nivel curricular, la autorregulación emocional está alineada con la competencia de Personal Social, según lo establecido por el Ministerio de Educación (2021).

Esto evidencia que, si bien la autorregulación emocional no siempre se aborda de manera explícita en la planificación, su presencia transversal permite que los niños desarrollen habilidades socioemocionales a través de diversas experiencias en el aula.

En el apartado de obstáculos o desafíos que las docentes enfrentan al intentar apoyar la autorregulación emocional, las docentes coincidieron en dos aspectos: el trabajo con la familia y el tema de diferenciación:

“...nosotros intentamos enseñarles cómo autorregularse, pero a veces es difícil replicar esto en casa” (E1P11)

“...enseñamos ciertas cosas y al llegar a casa el mensaje viene de manera contradictoria.” (E2P11)

“...los niños que tienen una diferenciación no lo van a hacer igual, no tienen el mismo nivel de reflexión.” (ED1P11)

“...la diversidad... hay que mirar a cada niño como único... el trabajo con la familia, a veces lo que uno trabaja en el aula, no necesariamente se replica en la casa” (ED2P11)

Por otro lado, otros aspectos a mencionar fueron:

“...hay chicos que están controlando, aprendiendo cómo controlar sus emociones y por ahí uno de los chicos no lo está ayudando... tenemos que plantearnos cómo se sientan para que ese niño no lo ayude a molestarse.” (E1P12)

“...la flexibilidad... es complicado dejar a 22 alumnos por atender a uno... el espacio, el tiempo” (E2P12)

Los desafíos mencionados por las docentes resaltan la importancia de considerar el contexto familiar y la diversidad en el aula al trabajar la autorregulación emocional. Esto se alinea con lo señalado por Serrano (2013), quien afirma que el aprendizaje y desarrollo emocional se inician en el entorno familiar y se fortalecen a lo largo del proceso de socialización primaria. La calidad del vínculo afectivo con los padres y las experiencias familiares moldean la manera en que los niños aprenden a regular sus emociones.

Asimismo, Morris *et al.* (2007, citado en Duca *et al.*, 2023) destacan que el desarrollo de la autorregulación emocional está influenciado por tres factores clave dentro del contexto familiar: el aprendizaje por observación, las prácticas de crianza y el clima emocional del hogar. Estos factores son fundamentales para comprender las dificultades que enfrentan las docentes al promover la autorregulación emocional en el aula, especialmente cuando no hay una continuidad entre las estrategias utilizadas en el hogar y las aplicadas en la escuela.

En este sentido, los testimonios de las docentes sugieren que la falta de coherencia entre las prácticas escolares y familiares puede obstaculizar el desarrollo de esta habilidad en los niños. Además, mencionan que la diferenciación es un reto constante, ya que no todos los niños avanzan al mismo ritmo ni cuentan con las mismas herramientas para autorregularse. Esto refuerza lo señalado por el Center on the Developing Child at Harvard University (2016), que enfatiza la importancia de que los adultos, tanto padres como docentes, desarrollen habilidades de regulación emocional para ser modelos efectivos en el aprendizaje de los niños.

Por otro lado, las docentes señalaron que la dinámica grupal también influye en el proceso de autorregulación emocional, ya que algunos niños que aún no han desarrollado esta habilidad pueden afectar el aprendizaje de sus pares. Esto requiere implementar estrategias efectivas de organización en el aula, como una adecuada disposición del espacio y una gestión consciente de las interacciones entre compañeros.

Otro desafío destacado es la necesidad de flexibilidad, dado que atender individualmente a cada niño en momentos de desregulación emocional resulta complejo dentro de un grupo numeroso, especialmente ante las limitaciones de tiempo y espacio.

Estos hallazgos subrayan la importancia de fortalecer la formación docente en estrategias de trabajo con las familias, enseñanza diferenciada y gestión del aula, aspectos clave para promover el desarrollo de la autorregulación emocional. Además, podrían ser un punto de partida para futuras investigaciones orientadas a mejorar las prácticas pedagógicas y el acompañamiento emocional en contextos escolares.

Para finalizar con este apartado, uno de los aspectos que ED1 y ED2 coincidieron en el vínculo. Ambas señalaban que, si no existe un vínculo con el niño, es mucho más difícil de que pueda confiar en que lo vas a escuchar o que puedan pedir ayuda. Como se mencionó anteriormente por Furrer y Skinner (2003, citado en Cemalcilar, 2010), el vínculo con niño es necesario para crear un espacio seguro y que el niño tenga la confianza de expresarse y de ser ayudado.

EFFECTOS EN LA AUTORREGULACIÓN DEL NIÑO

Esta subcategoría tiene como propósito indagar en los resultados obtenidos de la autorregulación emocional infantil por la intervención del docente. Esto se logró mediante la recopilación de datos a través de 4 preguntas diseñadas para abordar la subcategoría. Si bien la intención de esta subcategoría era indagar en efectos concretos, los hallazgos sugieren que no existe una medición directa ni estandarizada de estos resultados. En su lugar, las docentes basan su evaluación en la observación cotidiana, lo que implica que los efectos de sus estrategias son percibidos de manera subjetiva y cualitativa.

Uno de los aspectos clave identificados es la diversidad en la manera en que las docentes observan el progreso de sus estudiantes en relación a su autorregulación. Mientras que algunas, como E1, realizan un seguimiento a lo largo del año a través de la comparación de comportamientos iniciales y actuales, otras, como E2, enfatizan el trabajo conjunto con psicólogas para hacer un monitoreo más detallado. A su vez, ED1 señala que la evaluación de estos cambios es más desafiante

cuando la frecuencia de interacción con los niños es limitada, lo que evidencia la influencia del tiempo de exposición docente en la percepción del progreso.

Por otro lado, los indicadores utilizados para evaluar el impacto de las estrategias implementadas no son formales ni cuantificables, sino que dependen de la observación de dinámicas grupales y del comportamiento individual de los niños en distintos contextos. Por ejemplo, E1 menciona que su principal referencia es la conducta de los niños durante el recreo, alineándose con lo señalado por Serrano (2013) sobre la importancia de las interacciones sociales en la construcción de la autorregulación emocional. E2 y ED2, en cambio, destacan la observación de patrones de respuesta ante situaciones específicas y el uso de registros de incidentes para detectar cambios en el comportamiento de los niños. Además, ED2 resalta la necesidad de ajustar estrategias en función de la respuesta del grupo, lo que refuerza la idea de que el desarrollo de la autorregulación emocional es un proceso dinámico que requiere flexibilidad por parte del docente.

En conclusión, si bien las docentes reconocen la importancia de la autorregulación emocional y su influencia en la socialización y el bienestar infantil, la evaluación de su impacto sigue representando un desafío debido a la ausencia de herramientas formales y la dependencia de la observación. No obstante, a partir de sus experiencias, las docentes refieren haber notado cambios positivos en los niños como resultado de las estrategias aplicadas para fomentar la autorregulación emocional.

Por ejemplo, observan que algunos niños que inicialmente respondían de manera reactiva, manifestando su molestia a través de conductas físicas como golpes o gritos, ahora son capaces de controlar sus reacciones.

“A Gallito de las Rocas también le costaba bastante controlar su molestia. Ahora ya logra calmarse un poquito, ya no reacciona de manera tan corporal como reaccionaba antes, que, a la primera, pum, mandaba un golpe. Ahora, como que intenta expresar qué es lo que siente, o sea, intenta decir 'no me gusta'" (E1P16)

Asimismo, se señala que el acompañamiento cercano y la flexibilidad en la aplicación de estrategias son clave para favorecer la autorregulación. En el caso de

otro niño que solía presentar crisis emocionales intensas ante cambios en la rutina, una docente destaca:

"Con él usamos mucho el acompañamiento... necesita que le expliquemos mucho de lo que está pasando porque él todavía no entiende bien a profundidad qué cosa está sintiendo... ya no hace crisis como hacía al comienzo de año. Ya no se tira al piso, ya no da de alaridos, o por lo menos de vez en cuando" (E2P16)

Además, las docentes observan que los niños que solían buscar atención de manera negativa han comenzado a responder mejor al acompañamiento positivo. Una de ellas señala:

"Le cuesta... siempre quiere llamar la atención... le cuesta mucho cuando no se hace lo que él quiere... entonces trabajé con él primero dándole mucha atención positiva... Ya cuando confían en ti y saben que en verdad a ti te importa el niño, en ese momento ya puedes seguir trabajando y ya ayudarlo" (ED1P16)

También se evidencia que el uso de estrategias como el modelado y la reflexión ayudan a los niños a comprender y gestionar sus emociones.

"Águila es un niño que es muy reactivo... él necesita mucho acompañamiento para procesar qué cosa está sintiendo... entender que la violencia no es su primera herramienta... ya no está respondiendo como antes, antes respondía por todo y él nunca estaba errado, ahora por lo menos escucha, regañando, pero escucha" (E2P16)

Estos cambios, aunque observados de manera cualitativa y subjetiva, reflejan que las estrategias utilizadas por las docentes, como la atención positiva, el modelado, la anticipación y el acompañamiento emocional, permiten a los niños avanzar progresivamente en su capacidad para gestionar sus emociones.

No obstante, estos avances evidencian la necesidad de seguir fortaleciendo las estrategias de autorregulación en el aula, adaptándolas a las necesidades individuales de cada niño y promoviendo una continuidad entre el hogar y la escuela. La flexibilidad en la aplicación de estas estrategias y la capacidad de las docentes para adaptarse a las particularidades de cada caso son aspectos esenciales para generar espacios

donde la autorregulación emocional pueda desarrollarse de manera progresiva y efectiva.



CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se analizaron las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años en una Institución Educativa Privada del distrito de Surco. Los hallazgos obtenidos permitieron responder a los objetivos planteados y proporcionaron una visión integral sobre cómo las docentes comprenden, abordan y evalúan esta habilidad socioemocional en los niños.

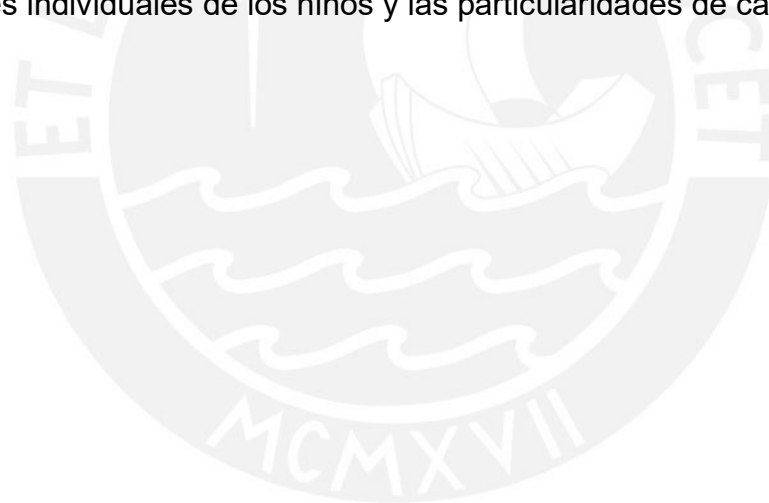
En relación con el concepto de autorregulación emocional, se encontró que las docentes lo entienden como una capacidad individual que permite a los niños gestionar y expresar sus emociones de manera adecuada y controlada, especialmente en situaciones de estrés. Reconocen que este proceso implica aceptación, análisis y comprensión emocional, destacando la importancia del control inhibitorio y el uso del lenguaje para una expresión asertiva. Asimismo, identifican el modelado del adulto y el contexto en el que se encuentran los niños como factores clave en este proceso.

Sobre el rol docente en la autorregulación emocional, las participantes destacaron la importancia de estrategias explícitas, como enseñar a los niños a comprender sus estados emocionales, ofrecer apoyo físico (como un abrazo) y utilizar ejercicios de respiración o caminatas. También señalaron la necesidad de adaptar estas estrategias a las necesidades individuales, reconociendo que la diversidad del aula y la falta de continuidad entre el hogar y la escuela son desafíos constantes.

Finalmente, en cuanto a los efectos de la intervención docente, las maestras reconocen que su apoyo contribuye al desarrollo de la autorregulación emocional en los niños, pero admiten que su evaluación sigue siendo un desafío. La falta de herramientas formales para medir su impacto y la dependencia de la observación dificultan una valoración precisa. No obstante, las docentes destacan mejoras observables en el autocontrol de los niños, como una mayor capacidad para expresar sus emociones de manera verbal en lugar de reaccionar físicamente, una reducción en las conductas impulsivas y una mejor respuesta al acompañamiento emocional. Asimismo, señalan que los niños que inicialmente buscaban llamar la atención de manera negativa ahora muestran una actitud más receptiva y confían en los adultos que los acompañan. Estos avances son resultado de la aplicación flexible de

estrategias y de la adaptación a las necesidades individuales de cada niño, lo que permite crear un entorno donde la autorregulación emocional puede desarrollarse de manera progresiva.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias que permitan no solo aplicar, sino también evaluar de manera efectiva las intervenciones relacionadas con la autorregulación emocional. Es fundamental que las docentes cuenten con herramientas que les ayuden a observar, registrar y analizar las mejoras en el autocontrol emocional de los niños, garantizando una retroalimentación más precisa. Además, resulta crucial promover estrategias de trabajo colaborativo con las familias para asegurar una mayor coherencia entre el apoyo brindado en el hogar y en el aula. Finalmente, estos resultados representan un punto de partida para futuras investigaciones orientadas a perfeccionar las prácticas pedagógicas y el acompañamiento emocional en contextos escolares, considerando las necesidades individuales de los niños y las particularidades de cada grupo.



RECOMENDACIONES

Es fundamental fortalecer la formación docente en estrategias de autorregulación emocional, enseñanza diferenciada y gestión del aula. Para ello, sería beneficioso implementar talleres y capacitaciones enfocadas en ofrecer herramientas prácticas que los docentes puedan aplicar en su labor diaria. Además, es importante promover el uso de herramientas de evaluación más formales que permitan medir de manera precisa el impacto de las intervenciones, más allá de la observación diaria.

Asimismo, se debe fomentar la continuidad entre el hogar y la escuela. La colaboración entre docentes y padres es esencial para garantizar que los niños reciban un apoyo coherente en ambos contextos. Para ello, se pueden desarrollar espacios de orientación para padres, en los que se compartan estrategias que puedan implementar en casa para apoyar la autorregulación emocional de sus hijos. Además, es recomendable establecer una comunicación constante y abierta entre ambos actores, asegurando que las estrategias de regulación emocional sean consistentes.

Otro aspecto importante es la necesidad de promover un enfoque diferenciado en el aula. Los niños no avanzan al mismo ritmo ni cuentan con las mismas herramientas para autorregularse, por lo que es fundamental diseñar actividades adaptadas a las necesidades individuales de cada niño. También se podría considerar la implementación de rincones de calma dentro del aula, donde los niños puedan acudir de manera voluntaria para regularse emocionalmente en momentos de tensión o estrés.

Además, es esencial desarrollar recursos pedagógicos para apoyar la autorregulación emocional en los niños. Se podrían crear materiales visuales, cuentos o canciones que ayuden a los niños a reconocer y gestionar sus emociones de manera asertiva. Incorporar ejercicios de respiración, juegos de relajación y técnicas de mindfulness en la rutina diaria también sería una estrategia eficaz para fomentar la autorregulación de manera constante y accesible para los niños.

Por último, se recomienda ampliar el alcance de la investigación mediante una triada que integre la observación de las conductas en el aula, entrevistas a padres y docentes, para contrastar las respuestas de los tres actores y obtener una visión más

completa del proceso de autorregulación emocional. Esta metodología permitiría explorar cómo las prácticas en el aula se alinean con las expectativas y estrategias familiares. Además, se podría investigar el uso de herramientas estandarizadas para medir de manera más precisa el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños, lo cual ofrecería datos más objetivos y fiables sobre su progreso.



REFERENCIAS

- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., y Woscoboinik, N. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], *Fundación Kaleidos*. http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf
- Ato, E., González, C., y Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-79. https://www.um.es/analesps/v20/v20_1/07-20_1.pdf
- Alviárez, L., y Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf>
- Bardack, S., y Widen, S (2019). Emotion understanding and regulation: Implications for positive school adjustment. En *Handbook of Emotional Development*, 479–491. Springer International Publishing.
- Barrios, H. y Gutiérrez, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 363-382. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Bell, M., Wolfe, C., Diaz, A., y Liu, R. (2019). Cognition and Emotion in Development. *Handbook of Emotional Development*, 375–403. doi:10.1007/978-3-030-17332-6_15
- Benitez, J. y Cabezas, M. (2010). Desarrollo afectivo, emocional y de la personalidad. En Muñoz, A. (Ed), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, 121-137.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. Editorial La Muralla S.A.

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, (16). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/child-welfare-systems/>
- Cemalcilar, Z. (2010). *Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging*. *Applied Psychology*, 59(2), 243–272. doi:10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Children in Motion. (2021, 6 de mayo). *5 Warnings signs your child struggles with self regulation*. [5 señales de que tu niño lidia con la autorregulación emocional]. <https://childreninmotion.com/2021/05/06/signs-child-struggles-with-self-regulation/>
- Ciarrochi, J., Forgas, J.P., y Mayer, J.D. (Eds.). (2006). *Emotional Intelligence in Everyday Life* (2nd ed.). *Psychology Press*. <https://doi.org/10.4324/9780203943397>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (s.f.). *Modelo CASEL para el aprendizaje socioemocional*. CASEL. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., y Zinsser, K. (2012). *Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence*. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. doi:10.1007/s10643-012-0504-2
- Duca, D., Ursu, A., Bodgan, I., y Rusu, P. (2023). Emotions and Emotion Regulation in Family Relationships. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Românească Pentru Educație Multidimensională*, 15(2), 114–131. <https://doi-erg.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.18662/rrem/15.2/724>

- Edossa, A., Schroeders, U., Weinert, S., y Artelt, C. (2017). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 192–202. doi:10.1177/0165025416687412
- Flick, U. (2007). El diseño de Investigación Cualitativa. Morata. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3ncualitativa.pdf>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pdf.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] y Gobierno de Canadá. (2019). *Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú*. <https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org.peru/files/2019-09/cifras-violencia-ninas-ninos-adolescentes-peru-2019.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2020a). *Primera infancia: Realidad y retos para una atención integral e inclusiva*. <https://www.unicef.org/peru/media/8646/file/Primera%20infancia:%20Realidad%20y%20retos%20para%20una%20atenci%C3%B3n%20integral%20e%20inclusiva.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas por la infancia [UNICEF] (2020b). *Protegiendo a los niños, más allá del temor a la COVID-19*. <https://blogs.unicef.org/es/blog/protegiendo-a-los-ninos-mas-alla-del-temor-a-la-covid-19/>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Guajardo, C., Moraga, M., Ocaña, C., Sandoval, B., y Gárate, F. (2021). Ambiente y estrategias de autorregulación emocional aplicadas por educadoras de párvulos a niños y niñas de 5 a 6 años. *Ciencia Latina*

Revista Científica Multidisciplinar, 5(1), 1236-1249.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.324

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Madrid: Mc Graw Hill Education.
http://docs.wixstatic.com/ugd/986864_5bcd4bbbf3d84e8184d6e10eecea8fa3.pdf

Juby, B. (2022a, 3 de mayo). *Why emotional self-regulation is important and how to do it*. [¿Por qué la regulación emocional es tan importante y cómo trabajarla?]. *MedicalNewsToday*.
<https://www.medicalnewstoday.com/articles/emotional-self-regulation#what-it-is>

Juby, B. (2022b, 30 de septiembre). *What is emotional self-regulation and How Do You Develop It*. [¿Por qué la regulación emocional es tan importante y cómo desarrollarla?]. *Healthline*.
<https://www.healthline.com/health/emotional-self-regulation>

Kearney, M. (2021). Self Regulation Crash Course and Pattern Tracker for identifying your child's unique sensory tendencies. *Children in Motion*.
<https://childreninmotion.com/wp-content/uploads/sites/15186/2022/10/self-regulation-cc.pdf>

McCoy, D. C. (2013). Early Violence Exposure and Self-Regulatory Development: A Bioecological Systems Perspective. *Human Development*, 56(4), 254–273. doi:10.1159/000353217

Mihaela, T. I. (2015). Promoting The Social and Emotional Wellbeing Of Preschoolers. Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference, 1–6.
<http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=111482240&lang=es&site=eds-live&scope=site>

- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2021). *Conciencia y regulación emocional: fundamentos y orientaciones para promover su desarrollo en niñas y niños de 3 a 5 años*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7239>
- Morawska, A., Dittman, C., y Rusby, J. (2019). *Promoting Self-Regulation in Young Children: The Role of Parenting Interventions*. *Clinical Child and Family Psychology Review*. doi:10.1007/s10567-019-00281-5
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S. y Robinson, L. (2007). *The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation*. *Social Development*, 16(2), 361–388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Morris, A., Criss, M., Silk, J., y Houlberg, B. (2017). The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233–238. doi:10.1111/cdep.12238
- Muñoz-Muñoz, L. (2017). La autorregulación y su relación con el apego en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 807–821. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.11600/1692715x.1520201082016>
- Ng, S. y Bull, R. (2018) *Facilitating Social Emotional Learning in Kindergarten Classrooms: Situational Factors and Teachers' Strategies*. 50, 335–352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>
- Nigg, J. T. (2016). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361–383. doi:10.1111/jcpp.12675
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2020). *Cómo ayudar a los niños a gestionar el estrés durante el brote de COVID-19*. https://www.paho.org/per/index.php?option=com_content&view=article

[&id=4507:como-ayudar-a-los-ninos-a-gestionar-el-estres-durante-el-brote-de-covid-19&Itemid=1062](#)

- Ostrosky, F., y Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), 1-13.
- Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K., y de los Ángeles Carpio, M. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciaAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 8(2), 171-188.
- Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S. y Aydin, B. (2018). *Preschool Teachers' Use of Strategies to Support Social-Emotional Competence in Young Children. International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 11-25. <https://doi.org/10.20489/intjecse.454103>
- Shablack, H., y Lindquist, K. A. (2019). The role of language in emotional development. En *Handbook of Emotional Development* 451–478. Springer International Publishing.
- Trentacosta, C. y Shaw, D. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356–365. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.016
- Trommsdorff, G. (2009). Culture and Development of Self-Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 687-701. <http://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00209.x>
- Zhang, Y., Cannata, S., Razza, R., y Liu, Q. (2023). Intimate partner violence exposure and self-regulation in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Family Violence*. <https://doi.org/10.1007/s10896-023-00636-1>

ANEXOS

ANEXO 1 - MATRIZ DE CONSISTENCIA

NOMBRE	Alessandra Elizabet Mercado Ruiz
TEMA DE LA INVESTIGACIÓN	Percepciones de autorregulación emocional infantil
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Educación y desarrollo infantil
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco

Problema	Objetivo general de la investigación	Objetivos específicos
¿De qué manera los docentes perciben que contribuyen en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una	Analizar las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar el concepto de autorregulación emocional que tienen los docentes ● Describir la percepción de los docentes su rol en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una

Institución Educativa Privada del distrito de Surco?	Institución Educativa Privada del distrito de Surco	Institución Educativa Privada del distrito de Surco <ul style="list-style-type: none"> • Describir la percepción de los docentes sobre los efectos de su intervención en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco a partir de la teoría presentada
Enfoque	Tipo	Informantes / Fuentes
Cualitativo	Descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes del aula de 5 años • Docentes especialistas

Objetivos específicos	Categoría	Sub-Categorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información	Informantes
Identificar el concepto de autorregulación emocional que tienen los docentes	AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	Concepto de autorregulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista: Guía de entrevista semi estructurada 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes del aula de 5 años - Docentes especialistas
Describir la percepción de los docentes su rol en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de		Rol docente en la autorregulación emocional infantil		

una Institución Educativa Privada del distrito de Surco				
Describir la percepción de los docentes sobre los efectos de su intervención en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco a partir de la teoría presentada		Efectos de la intervención docente en la autorregulación emocional infantil		

ANEXO 2 - GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA FINAL A DOCENTES

Ficha de entrevista

Percepciones docentes de su contribución en la autorregulación emocional infantil

Fecha:

Hora:

Duración:

1. Datos generales del entrevistador:

- . **Nombre y apellido:**
- . **Institución a la que pertenece:**

2. Datos generales de la persona(s) a entrevistar:

- . **Aula/grado/sección/curso:**
- . **Lugar/distrito de la IE:**
- . **Tipo de gestión:**
- . **Código asignado:**

2. Diseño de guía de entrevista:

Buenos días, estimado/a _____. Muchas gracias por su tiempo, disponibilidad y apoyo al trabajo de investigación que estoy realizando. Esta entrevista tiene como objetivo analizar las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años de una Institución Educativa Privada del distrito de Surco. Esta entrevista durará aproximadamente de veinte a veinticinco minutos y la información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. En la tesis no se hará ninguna referencia expresa de su nombre y se utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Categorías	Subcategorías	Preguntas
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	Concepto de autorregulación emocional	¿Cómo definirías la autorregulación emocional?
		¿En qué consiste la autorregulación emocional en los niños? En tu opinión, ¿qué habilidades crees que forman parte de la autorregulación emocional en los niños?
		¿Consideras que la autorregulación emocional es importante en la educación de niños de 5 años? ¿Por qué? (*) ¿Cuáles son los beneficios que asocias con el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en los niños?
		¿Cree que su rol como docente contribuye en la autorregulación emocional de sus niños? ¿De qué manera cree que contribuye en el trabajo diario?
	Rol docente en la autorregulación emocional infantil	¿Qué estrategias y prácticas utilizas para enseñar autorregulación emocional?
		¿Has recibido capacitación específica en autorregulación emocional o educación emocional? ¿Con que ideas principales te quedaste a partir de esa capacitación?
		En relación a las estrategias que utilizas, ¿me puedes dar dos ejemplos?
		¿Qué recursos o materiales utilizas para apoyar la enseñanza de la autorregulación emocional?

		¿Cómo incorporas la autorregulación emocional en el currículo y las actividades escolares? (*) ¿Considera la autorregulación emocional en tu planificación curricular?
		¿Cuáles son los desafíos que enfrentas al intentar enseñar autorregulación emocional en el aula de 5 años?
		¿Qué obstáculos aparecen cuando deseas desarrollar acciones para que los niños aprendan a autorregular sus emociones?
	Efectos de la intervención docente en la autorregulación emocional infantil	¿Cómo evalúas el progreso de los niños en relación a su autorregulación emocional?
		¿Qué indicadores utilizas para medir la autorregulación emocional de tus niños?
		¿Evalúas el impacto de tus esfuerzos en la autorregulación emocional de los niños? (*) ¿De qué manera valoras la efectividad de las estrategias que utilizas con tus niños?
		¿Puedes narrarme dos casos en donde has trabajado especialmente con un niño para ayudarlo a aprender a autorregular sus emociones? ¿Qué efectos observaste a partir de tu intervención?

ANEXO 3 – CARTA PARA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Lima, 26 de septiembre del 2023

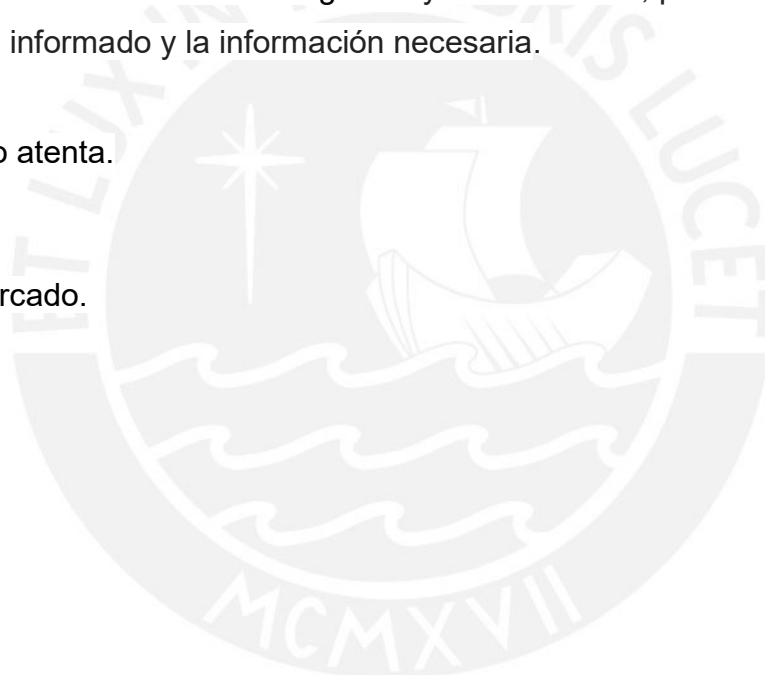
Estimada

Espero que usted y los suyos se encuentren muy bien.

Soy Alessandra Mercado, alumna de décimo ciclo de la especialidad de Educación Inicial. Me encuentro realizando una investigación sobre percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años, estoy en el proceso de validación de instrumentos de recojo de información para mi trabajo de tesis. Quería conocer su disponibilidad para poder evaluar los instrumentos de mi investigación y de este modo, poder enviarle el consentimiento informado y la información necesaria.

Saludos, quedo atenta.

Alessandra Mercado.



ANEXO 4 – TABLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Subcategorías	Preguntas	Claridad		Coherencia		Relevancia		Comentarios y sugerencias
		Si	No	Sí	No	SÍ	No	
Concepto de autorregulación emocional	<p>¿Cómo definirías la regulación emocional?</p> <p>¿Cómo definirías la autorregulación emocional infantil?</p> <p>¿Por qué consideras que la autorregulación emocional es importante en la educación de niños de 5 años?</p>							
Características de la autorregulación emocional	<p>¿Qué componentes o habilidades crees que forman parte de la autorregulación emocional?</p> <p>¿Cuáles son los beneficios que asocias con el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en los niños?</p>							
Importancia de la autorregulación emocional	<p>¿Cuál es tu postura en cuanto a la importancia de la expresión de</p>							

	emociones del niño o niñas en el trabajo diario en el aula?							
El rol docente en la autorregulación emocional infantil	¿Cree que su rol como docente contribuye en la autorregulación emocional de sus niños? ¿De qué manera cree que contribuye en el aula? ¿Qué estrategias y prácticas utilizas para enseñar autorregulación emocional en el aula?							
Enfoques pedagógicos y estrategias utilizadas para promover la autorregulación emocional en el aula	¿Cómo incorporas la autorregulación emocional en el currículo y las actividades escolares? ¿Has recibido capacitación específica en autorregulación emocional o educación emocional? ¿Qué recursos o materiales utilizas para apoyar la enseñanza de la autorregulación emocional?							
	¿Cuáles son los desafíos que enfrentas al intentar enseñar							

<p>Obstáculos o desafíos que los docentes enfrentan al intentar apoyar la autorregulación emocional</p>	<p>autorregulación emocional en el aula de 5 años? ¿Qué obstáculos percibes cuando al implementar estrategias de autorregulación emocional?</p>							
<p>Evidencias y resultados en la autorregulación emocional infantil</p>	<p>¿Cómo evalúas el progreso de los niños en términos de autorregulación emocional? ¿Qué indicadores utilizas para medir la autorregulación emocional en el aula? ¿Cómo evalúas el impacto de tus esfuerzos en la autorregulación emocional de los niños? ¿Qué evidencia consideras relevante para medir la efectividad de tu enfoque en la autorregulación emocional? ¿Cómo se reflejan los efectos de la contribución del docente en el comportamiento y la adaptación de los niños en el ambiente escolar?</p>							

Nombre de la experta:

Profesión y cargo que ocupa:

Fecha de entrega:

Fecha de devolución:



ANEXO 5 – MATRIZ FINAL DE DATA

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Pregunta
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	Concepto de autorregulación emocional	Definición de autorregulación emocional	1. ¿Cómo definirías la autorregulación emocional?
			2. ¿En qué consiste la autorregulación emocional en los niños?
		Características de la autorregulación emocional	3. En tu opinión, ¿qué habilidades crees que forman parte de la autorregulación emocional en los niños?
		Importancia de la autorregulación emocional	4. ¿Consideras que la autorregulación emocional es importante en la educación de niños de 5 años? ¿Por qué? (*) ¿Cuáles son los beneficios que asocias con el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en los niños?
	Rol docente en la autorregulación emocional infantil	Acciones docentes para la autorregulación emocional	5. ¿Cree que su rol como docente contribuye en la autorregulación emocional de sus niños? ¿De qué manera cree que contribuye en el trabajo diario?
			6. ¿Qué estrategias y prácticas utilizas para enseñar autorregulación emocional?
		Enfoques pedagógicos y estrategias utilizadas para promover la autorregulación emocional en el aula	7. ¿Has recibido capacitación específica en autorregulación emocional o educación emocional? ¿Con que ideas principales te quedaste a partir de esa capacitación?
			8. En relación a las estrategias que utilizas, ¿me puedes dar dos ejemplos?

			9. ¿Qué recursos o materiales utilizas para apoyar la enseñanza de la autorregulación emocional?
			10. ¿Cómo incorporas la autorregulación emocional en el currículo y las actividades escolares? (*) ¿Considera la autorregulación emocional en tu planificación curricular?
		Obstáculos o desafíos que los docentes enfrentan al intentar apoyar la autorregulación emocional	11. ¿Cuáles son los desafíos que enfrentas al intentar enseñar autorregulación emocional en el aula de 5 años?
			12. ¿Qué obstáculos aparecen cuando deseas desarrollar acciones para que los niños aprendan a autorregular sus emociones?
Efectos de la intervención docente en la autorregulación emocional infantil	Resultados obtenidos de la autorregulación emocional infantil por la intervención del docente		13. ¿Cómo evalúas el progreso de los niños en relación a su autorregulación emocional?
			14. ¿Qué indicadores utilizas para medir la autorregulación emocional de tus niños?
			15. ¿Evalúas el impacto de tus esfuerzos en la autorregulación emocional de los niños? (*) ¿De qué manera valoras la efectividad de las estrategias que utilizas con tus niños?
			16. ¿Puedes narrarme dos casos en donde has trabajado especialmente con un niño para ayudarlo a aprender a autorregular sus emociones? ¿Qué efectos observaste a partir de tu intervención?

ANEXO 6 - PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA COORDINACIÓN

Protocolo de consentimiento informado para coordinación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveerle de una clara explicación de la misma, de las técnicas que se llevarán a cabo para el desarrollo de la investigación

La presente investigación es dirigida por Alessandra Elizabet Mercado Ruiz, estudiante del décimo ciclo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) para el título de licenciada en educación. El objetivo general que presenta nuestra investigación es analizar las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años.

La técnica a desarrollar en este estudio es la entrevista a cuatro docentes pertenecientes al nivel de pre primaria, las tutoras de _____ y las docentes especialistas de _____. La entrevista, tomará aproximadamente 20 minutos del tiempo de cada docente. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Los datos recolectados en la entrevista serán codificados usando un número de identificación y por lo tanto, serán totalmente anónimas. La grabación de audio y las notas de la entrevista serán almacenadas únicamente por la investigadora en un archivo personal, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será almacenada y archivada.

Si le surge alguna duda sobre el estudio, puede realizar las preguntas en cualquier momento de su participación en ella. Igualmente puede retirarse en cualquier momento si así lo desea sin que esto le perjudique en ninguna forma. Usted tiene el derecho de hacerle saber a la investigadora cualquier situación de incomodidad que pueda presentar durante el desarrollo de estas.

En caso tenga alguna duda adicional sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: aaaa@pucp.edu.pe. Además, es preciso indicarle que el estudio respeta los principios éticos de la investigación de la universidad, como respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad.

Desde ya le agradecemos su compromiso.

Acepto que se realicé la investigación diagnóstica, dirigida por _____ He sido informada que el objetivo general de este estudio es **analizar las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años**.

Me han indicado que se realizarán entrevistas a cuatro docentes del nivel de pre primaria, la cual tomará 20 minutos del tiempo de cada docente.

Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada por ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

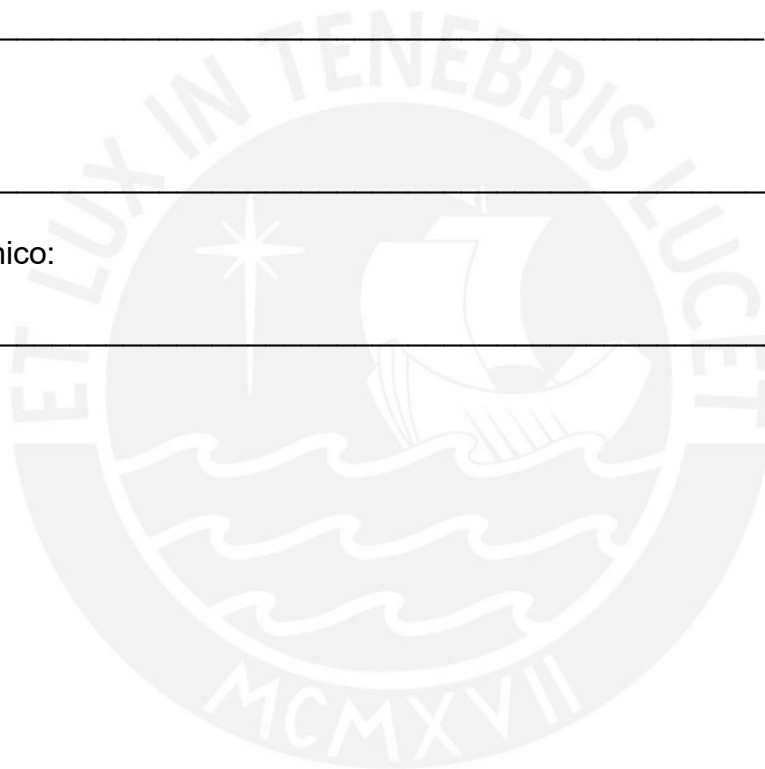
He sido informada también que las docentes pueden realizar las preguntas en cualquier momento de su participación y que pueden retirarse si así lo desean sin que esto le perjudique en ninguna forma a su persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo solicitar información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Alessandra Elizabet Mercado Ruiz al correo anteriormente mencionado.

Nombre de la coordinadora:

Firma:

Correo electrónico:



ANEXO 7 - PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Protocolo de consentimiento informado para entrevista semiestructurada

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveerle de una clara explicación de la misma, así como su rol como participante.

La presente investigación es dirigida por Alessandra Elizabet Mercado Ruiz, estudiante del décimo ciclo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) para el título de licenciada en educación. El objetivo general que presenta nuestra investigación es analizar las percepciones docentes acerca de su contribución en la autorregulación emocional de los niños de un aula de 5 años.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista que tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Los datos recolectados en la entrevista serán codificados usando un número de identificación y, por lo tanto, serán totalmente anónimas. La grabación de audio y las notas de la entrevista serán almacenadas únicamente por la investigadora en un archivo personal, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será almacenada y archivada.

Si le surge alguna duda sobre el estudio, puede realizar las preguntas en cualquier momento de su participación en ella. Igualmente puede retirarse en cualquier momento si así lo desea sin que esto le perjudique en ninguna forma. Usted tiene el derecho de hacerle saber a la investigadora cualquier situación de incomodidad que pueda presentar durante el desarrollo de estas.

En caso tenga alguna duda adicional sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: aaaaa@pucp.edu.pe. Además, es preciso indicarle que el estudio respeta los principios éticos de la investigación de la universidad, como respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____ acepto
participar voluntariamente en esta investigación diagnóstica, dirigida por
_____. He sido informada que el objetivo general de
este estudio es _____
_____.

Me han indicado que tendré que responder preguntas en una entrevista, la cual tomará 20 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada por ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informada también que puedo realizar las preguntas en cualquier momento de mi participación y que puedo retirarme si así lo deseo sin que esto le perjudique en ninguna forma a mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo solicitar información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Alessandra Elizabet Mercado Ruiz al correo anteriormente mencionado.

Nombre del participante:

Firma del participante:

Fecha (en letras imprenta):

Correo electrónico del participante:

