

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estrategias de regulación del comportamiento que favorecen interacciones efectivas en niñas y niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima

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

Sasha Katicsa Garay Garay

Asesora:

Miluska Luz Huamani Quispe


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Miluska Luz Huamani Quispe, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Estrategias de regulación del comportamiento que favorecen interacciones efectivas en niñas y niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima”, de la autor(a) Sasha Katicsa Garay Garay, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 01/08/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, 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, 1 de agosto de 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Huamani Quispe, Miluska Luz</u>	
DNI: 46733112	Firma 
ORCID: 0000-0002-3593-2487	

RESUMEN

Durante la infancia se va adquiriendo la capacidad de la regulación. En ese sentido, es en el nivel inicial que las maestras fomentan este desarrollo a través del diálogo, recursos lúdicos, modelado, la anticipación donde enseñan a regular el comportamiento hacia uno más efectivo y positivo. Por lo mencionado, es importante conocer las estrategias que son empleadas por las docentes para mediar el proceso de regulación en los niños y las niñas. De esta manera, surge como problema de investigación: ¿Cómo son las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones sociales en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima? Para dar respuesta a dicho problema se plantea como objetivo general analizar las estrategias de regulación del comportamiento que generan interacciones efectivas en niños de 3 años de una Institución Educativa privada de Lima. Esta investigación es de enfoque cualitativo, y de tipo descriptivo. La técnica utilizada para el recojo de información fue la observación por lo tanto los informantes fueron las maestras y niños de un aula de 3 años. Así también en la presente investigación se evidencia el rol fundamental del adulto en el aula y las herramientas que utilizan con los niños para regular su comportamiento como el uso de melodías y canciones que les permitan moverse y recargar energía, mantener una escucha activa, respetar las normas de convivencia, fomentar la participación activa de los niños en la rutina diaria, organizar adecuadamente su posición en reuniones y también la disposición del material que se utiliza para las diferentes actividades.

Palabras clave: autorregulación, regulación del comportamiento, primera infancia, interacción social, interacciones efectivas, organización, recursos, herramientas pedagógicas.

ABSTRACT

During childhood, the ability to self-regulate is gradually acquired. In this sense, it is at the early education level that teachers foster this development through dialogue, playful resources, modeling, and anticipation, where they teach how to regulate behavior toward a more effective and positive direction. For this reason, it is important to understand the strategies used by teachers to mediate the self-regulation process in boys and girls. In this way, the research problem arises: What are the behavior regulation strategies that promote social interactions in 3-year-old children at a private educational institution in Lima?

To address this problem, the general objective is to analyze the behavior regulation strategies that generate effective interactions in 3-year-old children at a private educational institution in Lima. This research has a qualitative and descriptive approach. The technique used to collect information was observation; therefore, the informants were the teachers and children in a 3-year-old classroom. This research also highlights the fundamental role of the adult in the classroom and the tools they use with children to regulate their behavior, such as using melodies and songs that allow them to move and recharge energy, maintaining active listening, respecting coexistence rules, encouraging active participation in the daily routine, properly organizing their position during meetings, and arranging the materials used for various activities.

Keywords: self-regulation, behavior regulation, early childhood, social interaction, effective interactions, organization, resources, pedagogical tools

Índice

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	5
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	10
CAPÍTULO 1: Socialización e Interacciones Efectivas en Niños en edad preescolar	10
1.2 Habilidades De Interacción Social en Niños de 3años	12
1.3 Componentes y Características de las Interacciones Efectivas en edad preescolar	17
1.4. Rol Del Docente en la Promoción de Interacciones Efectivas de Organización en niños de edad preescolar	21
CAPÍTULO 2: La Regulación del Comportamiento en la Primera Infancia	25
2.1 Definición e Importancia de La Regulación Emocional y del Comportamiento En La Primera Infancia	25
2.2 Características Del Comportamiento Del Niño de 3 a 5 Años	29
2.3. La Autorregulación Como Capacidad Progresiva Que Sienta Bases En La Primera Infancia	32
2.4 La Regulación Del Comportamiento Como Eje De La Organización Del Aula	34
2.5. Rol Del Docente En El Proceso De Regulación Del Comportamiento	37
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	43
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	51
RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS	77
ANEXOS	83
ANEXO 1: Protocolo De Consentimiento Informado Para Participantes (PP.FF)	83
ANEXO 2: Protocolo De Consentimiento Informado Para Participantes (Docentes)	85
ANEXO 3: Matriz De Consistencia	87
ANEXO 4: Guía De Observación	88

INTRODUCCIÓN

En la primera infancia, los niños y las niñas enriquecen su aprendizaje cuando intercambian roles, ideas, opiniones mientras juegan y socializan en la escuela o en otro ámbito; a su vez, van formando su propio desarrollo con ayuda de experiencias significativas. Es por ello que en esas interacciones los niños empiezan a tener sus primeros intercambios que los obliga a comprender que el proceso de socialización existe ciertas pautas y normas para enfrentar diversas situaciones y convivir de manera positiva para lograr objetivos en común como parte de una comunidad.

La regulación del comportamiento implica poder tomar conciencia de la propia conducta, y regular el comportamiento desfavorable frente a uno positivo que contribuya al clima de aula y generando todo tipo de vínculos. Goleman (1996) concluye que la regulación del comportamiento y emocional están ampliamente relacionadas porque es indispensable reconocer e identificar las emociones, y controlarlas para desarrollar su inteligencia emocional pues de lo contrario resultará difícil adaptarse al medio social.

Por lo mencionado anteriormente, el tema elegido para esta investigación es estrategias de regulación del comportamiento que favorecen interacciones efectivas en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima. La pregunta que guiará este tema de investigación es: ¿Cómo son las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima?. El presente informe se ubica en la línea de investigación Desarrollo y Educación Infantil del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Una de las razones que motivó para estudiar este tema es, principalmente, el interés del investigador sobre la regulación del comportamiento en un aula del nivel de inicial. Debido a que se observó en diversas experiencias en el aula, durante la formación profesional, la forma de actuar en relación al comportamiento de los niños en situaciones cotidianas y cómo las maestras intervenían frente a ello. En suma, la

regulación del comportamiento y emocional están relacionados entre sí y es preciso contrastar la literatura encontrada con la acción pedagógica para ampliar la información.

Además, en el Perú se plantea los lineamientos “Primero la infancia” del MIDIS que cuentan con los indicadores del desarrollo infantil, y tienen como objetivo desarrollar estrategias y acciones orientadas a mejorar la calidad de vida de la niña y el niño. Entre los objetivos se destaca abordar la regulación emocional y del comportamiento en niños entre 2 y 5 años para que adquieran la capacidad de reconocer, expresar y comunicar sus emociones mientras manejan progresivamente sus reacciones ante diversas situaciones (MIDIS, 2019). Según los resultados de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES 2021), solo el 33,5% de las niñas y niños de 24 a 71 meses de edad, regulan sus emociones y comportamientos en situaciones de frustración y establecimiento de límites. Los datos reflejan que un porcentaje menor al de la mitad en el Perú no desarrolla esta capacidad por lo que es necesario que tanto el entorno familiar y escolar trabajen colaborativamente y se acompañe promoviendo estrategias adecuadas para la regulación emocional y del comportamiento para construir interacciones efectivas en el aula y entre sí.

Otra razón por la que se consideró oportuno desarrollar este tema es la etapa o edad de intervención, ya que la autorregulación es un proceso que inicia en esta etapa, fundamentalmente en el nivel inicial. Según Gargurevich (2008, como se citó en Pavez y Zavala, 2018) a partir de los tres años, los niños desarrollan una mayor capacidad para autorregular su conducta, comenzando también a formar una estructura cognitiva influida por lo emocional. En esta etapa, emergen los sentimientos y la habilidad para reconocer y expresar sus propias emociones con frases como “estoy enojado” o “tengo miedo”. Luego de los cinco años, el lenguaje se convierte en el medio principal para canalizar esas emociones, siendo fundamental el acompañamiento de un adulto que no solo escuche con atención, sino que también esté preparado para orientar y enfrentar con el niño sus reacciones emocionales. Saavedra (2020) afirma que si no se desarrolla esta habilidad durante la primera infancia podría presentar ciertas dificultades en el desarrollo social propio del niño porque no habría interiorizado la regulación emocional y actuará por impulso. Por ello, es vital abordar este tema desde las aulas del nivel inicial concretamente en ciclo II de

3 a 5 años porque es necesario brindarle las herramientas adecuadas y pautas de convivencia al niño para enfrentarse adecuadamente al mundo social. En las aulas de inicial, las docentes pueden intervenir mediante estrategias de regulación del comportamiento como modelar una conducta apropiada, sugerir sobre cómo hacerlo y cuándo regular esa conducta, así como resaltar las conductas positivas. Para esto, el docente debe hacer uso de las habilidades comunicativas e indicar claramente las actividades que se desarrollarán en el salón (Minedu, 2019).

A continuación, se presentarán tres antecedentes del estudio. La primera, es la investigación de Aristu (2014) “Desarrollo de la autorregulación en la infancia”. Su objetivo fue recoger, analizar y organizar parte de la información existente sobre la autorregulación emocional y conductual a partir de aquellos factores que influyen en este además presentó una propuesta de intervención dirigida al segundo ciclo del nivel inicial. Otro antecedente importante es la investigación de Pavez y Zavala (2018) “Estrategias pedagógicas dirigidas a educadoras para el segundo ciclo de educación parvularia que permitan favorecer la autorregulación del comportamiento” cuyo objetivo fue analizar las estrategias docentes realizadas en el aula para favorecer la autorregulación del comportamiento. Por último, la investigación de Aguilera Peña (2017) titulado “Programa de intervención para modificar la autorregulación en niños de educación inicial”. Su objetivo fue diseñar un programa para verificar la pertinencia de las estrategias de autorregulación del comportamiento en niños de preescolar.

Así también, esta investigación es de tipo descriptiva la cual se enfoca en recoger la información sobre una determinada realidad sin alterar algún factor o característica propia. También en organizar aquellos datos importantes sobre las categorías del estudio para desarrollarlo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Por esto, para poder responder a la pregunta que guía esta investigación se elaboró un objetivo general y dos específicos. El objetivo general de la investigación es analizar las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima. Asimismo, se plantean dos objetivos específicos: el primero, identificar las estrategias de la regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años en una I.E privada de Lima y; el segundo es, describir las interacciones entre docente-niño y niño-niño antes, durante y después del uso de estrategias de regulación del comportamiento en una I.E privada de Lima.

La presente investigación está dividida en tres partes. En la primera sección, se encuentra el marco teórico, el cual está conformado por dos capítulos. El primer capítulo abarca la socialización e interacciones efectivas en niños de 3 a 5 años, la definición e importancia, las habilidades de interacción social en los niños, componentes y características de las interacciones efectivas y el rol del docente. El segundo capítulo aborda la regulación del comportamiento en la primera infancia, y se centra en la autorregulación como capacidad progresiva en esta etapa, así como eje de organización en el aula y el rol del docente en este proceso.

La segunda sección está constituida por el diseño metodológico en el cual se explican las subcategorías de estudio, las fuentes informantes de la investigación y las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recoger la información. De esta manera se comparte el proceso que se siguió previo al recojo de información a partir de las observaciones planteadas en el aula. La tercera sección está conformada por el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, analizando las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños y niñas de 3 años de una I.E privada de Lima. Luego, se exponen las conclusiones obtenidas a partir del análisis e interpretación de los resultados. Para finalizar, se presenta una serie de recomendaciones relacionadas al tema de la investigación como la práctica educativa y metodología de la misma.

Entre los hallazgos de la investigación, se recogió la amplia variedad de estrategias ejecutadas por las maestras para regular el comportamiento de los niños del aula y se evidenció que estas herramientas de apoyo son utilizadas para mediar este proceso de regulación responden a lo lúdico y creativo, pero también hay indicaciones claras y concretas. Estas estrategias se pueden clasificar así: estrategias para dar inicio a momentos, estrategias de anticipación, estrategias para redirigir la conducta, estrategias de atención. Asimismo, las limitaciones del estudio son el averío de la videocámara con la que se registraba la información, ello dificultó el proceso de registro de las sesiones por maestra en grupos pequeños y otro factor fue el cruce de actividades entre el registro de información y la entrega de informes de cada niño en

la institución educativa lo cual permitió que se retrase aún más la grabación de los momentos en el aula.



PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: Socialización e Interacciones Efectivas en Niños en edad preescolar

Los seres humanos son sujetos sociales que necesitan relacionarse y convivir con sus semejantes para desarrollar las capacidades y potencialidades requeridas en cada etapa de su vida. Desde el nacimiento, comienza el desarrollo social porque en el vientre materno inician el primer vínculo de una relación más personal e íntima con la madre y al nacer se entablan las primeras relaciones con los familiares. Estamos hablando de un proceso largo y que puede ir desarrollándose a lo largo de las primeras etapas porque los contextos de desarrollo social cambian constantemente y traen nuevas experiencias. Por tal motivo, es pertinente resaltar el rol que cumple la familia pues es ahí donde se aprenden mucho de los comportamientos, conductas, actitudes a nivel social.

1.1 Socialización e Interacciones Efectivas en edad preescolar: Definición e Importancia

Durante la primera infancia, los niños y las niñas dejan el seno familiar para introducirse en un ambiente social muy importante como la escuela. Si bien la familia es el primer contexto social en el que se entablan y desarrollan relaciones interpersonales con los padres, hermanos y familiares, el aula no deja de ser un ambiente relevante en el que el niño tendrá mayor independencia y desarrollará la autonomía para empezar a construir su yo individual. En este sentido, la socialización infantil contribuye en muchos aspectos importantes del individuo como la construcción de la identidad y la pertenencia a la comunidad.

En esta línea, Mieles y García (2010) afirman que las familias deben tomar prioridad al tema de la socialización de los niños y a la vez abordarlo de manera oportuna desde un enfoque cultural porque este implica la construcción de la propia identidad del niño o niña, tomando en cuenta las características particulares de una comunidad o como ser individual.

En términos generales se define a la socialización como un proceso en el cual los individuos aprenden significativamente los elementos de su entorno social como las experiencias vividas, la familia, escuela, los pares y de este modo los incorpora en

su propia personalidad otorgando ciertos aspectos que lo hacen distinto de los demás (Abad citado en Mieles y García, 2010). Asimismo, este proceso implica que los individuos de un determinado grupo adquieran y acepten determinadas pautas, normas o reglas del comportamiento social para integrarse adecuadamente (Molina, 2008 citado en Espinoza et al, 2017).

En este sentido, cuando los niños van interactuando, van aprendiendo diferentes creencias, comportamientos y diversas formas de expresar sus emociones y sentimientos con sus pares mientras ejecutan una serie de acciones que propician esta socialización. De esta manera, los niños adquieren un rol dentro de la sociedad según sea la posición que cumplen en el grupo social (Terceros, 2002, como se citó en Núñez y Villalobos, 2011). Asimismo, estas interacciones se establecen entre los niños en las actividades dirigidas y no dirigidas por un adulto es así como desarrollan sus máximas capacidades en sus áreas de desarrollo y empiezan a ser autónomos en su medio social (Ramos, 2012 citado en Espinoza et al. 2017).

Por consiguiente, Nava (2014) afirma que la socialización no consiste simplemente en transferir conocimientos de una persona a otra, sino que implica un proceso de construcción de significados que se desarrolla a través de la participación activa en las actividades diarias de quienes forman parte del entorno social. De este modo, es menester que este proceso sea visto como un acto en el que los niños interactúan e interiorizan a medida que intercambian palabras, gestos, expresiones y es un área vital para su desarrollo socioemocional. En esta línea, Williford et al (2013) sostienen que aquellos estudiantes que están envueltos en interacciones de calidad en cuanto al ambiente y las experiencias de aprendizaje significativas, presentan mejores resultados en el ámbito académico y social durante la etapa inicial, especialmente los niños con problemas desde casa.

Por otro lado, otra definición importante para esta investigación relacionada al ámbito social es la interacción efectiva, la cual Martínez – Maldonado et al (2019) afirman que esta interacción abarca las relaciones y comunicación entre los diferentes elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje como docente, niños y niñas, y conocimiento además del entorno socioeducativo en el que participan. Inclusive, es primordial observar cómo se relacionan los niños con sus amigos y

compañeros, con sus maestros además de cómo ejecuta las actividades de aprendizaje en el aula porque esto brinda valiosa información para beneficiar el desarrollo de cada niño en el contexto escolar (Williford et al. citado en Minedu, 2019).

Martínez – Maldonado et al (2019) afirman:

Martínez – Maldonado et al (2019) Las interacciones que se dan en el aula están vinculadas a dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Según Pianta (citado en Gallucci, 2014), las interacciones positivas se caracterizan por relaciones cercanas y afectuosas, una comunicación fluida y la percepción de que el docente representa un apoyo confiable y valioso, que sabe cómo utilizarse a sí mismo como un recurso significativo para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Para Garton (1994) como se citó en Abugattas Makhoul (2016) la interacción social desempeña un papel esencial en el desarrollo tanto del lenguaje como de la acción práctica, así como en la integración de ambos aspectos. Es por esto que en un conflicto entre niños, lo que se espera es que mediante el lenguaje puedan arreglar sus diferencias pero normalmente en el estadio de su desarrollo actúan de una manera más impulsiva y esto va construyéndose a medida que crecen. Por otro lado, Minedu (2019) señala que el concepto de interacción en los servicios educativos del nivel Inicial se refiere a la relación entre la docente como mediadora del aprendizaje y los niños. Esto implica de qué manera se comunica e interactúa con ellos durante la jornada escolar en el aula. Así va generando una influencia positiva y recíproca en el aprendizaje de los niños. Adicionalmente, la interacción se refiere a cómo los niños se relacionan entre sí usando los recursos o materiales y mientras realizan las actividades propuestas por la docente.

Abugattas (2016) confirma que es beneficioso promover buenas interacciones entre los niños pues estas relaciones que se dan entre ellos son positivas para desarrollar y fortalecer la competencia social e individual del menor. Cuando los niños se desenvuelven en un ambiente social obtienen conocimiento de su persona y de los otros porque conocen aquellas conductas agradables, de respeto y afecto para relacionarse con sus pares, esto implica conocer y darle valor a su propia identidad entendiendo cómo es, qué lo caracteriza.

1.2 Habilidades De Interacción Social en Niños de 3 años

Las habilidades de interacción social son a menudo comprendidas como las conductas que implican la relación uno a uno o en grupo. Durante este intercambio se utilizan varias formas de expresarse mediante las emociones o sentimientos, la conducta, ideas y deseos relacionado a la situación en la que esté presente (Caballo, 1999 citado en Abugattas, 2020). En esta línea, las personas ocupan la mayor parte de su tiempo relacionándose con otros grupos o individuos y se evidencia que las interacciones positivas contribuyen a la autoestima y bienestar de la persona. Por ello, mientras el hombre destaque socialmente, es decir, sepa cómo interactuar, sea asertivo, respetuoso, cálido, amable, entre otros; sabrá cómo cultivar relaciones interpersonales con su entorno (Monjas, 2012).

Adicionalmente, Watson (1974) como se citó en Betancur (2010) se refiere a la interacción producto de una acción recíproca en la cual se crea un vínculo en la transmisión mutua, esto hace que sea bidireccional. En esta línea, Monjas (2012) sostiene que las habilidades sociales conforman el proceso de desarrollo y aprendizaje porque es parte del área socioemocional pero también se va moldeando a lo largo de la vida principalmente en los primeros años. Los niños no nacen con características sociales definidas, sino que se construyen con las experiencias a lo largo de la vida y será ejecutado de un modo particular dependiendo de lo aprendido en sus interacciones anteriores. “Children who have positive peer relationships characterized by sharing, appropriate communication, play, and acceptance are more likely to be successful at school”. (Williford et al 2013, p.4)

Según Abugattas (2016), estas habilidades se aprenden como cualquier otra conducta y se adquieren a través de la experiencia directa, aprendizaje por observación, aprendizaje verbal o instruccional, y aprendizaje por feedback o retroalimentación. A continuación, se ampliará los tipos de aprendizaje mencionados anteriormente:

La **experiencia directa** son aquellas conductas producidas entre las personas cuando ocurre la interacción, es decir, se aprenden y se replican durante la propia intervención. El **aprendizaje por observación**, en este se observa las conductas del entorno y por ende las consecuencias de las acciones. El **aprendizaje verbal o instruccional**, se da a través del lenguaje o habla mediante preguntas, explicaciones o sugerencias. Por último, el **aprendizaje por feedback o retroalimentación**, este

proporciona información específica, detallada al individuo sobre su comportamiento para que este mejore en su desarrollo.

Para Goldstein (1997), las habilidades sociales se dividen en áreas o secciones de la siguiente manera:

Tabla 1

Habilidades sociales de Goldstein (1997)

Habilidades sociales básicas	Escucha activa
	Comenzar una charla
	Continuar una charla
	Realizar preguntas
	Agradecer
	Presentarse
	Introducir a otros
	Dar elogios
Habilidades sociales complejas	Solicitar apoyo
	Integrarse en actividades
	Explicar cómo hacer algo
	Seguir indicaciones
	Pedir disculpas
	Persuadir a otros
Habilidades vinculadas con las emociones	Identificar las propias emociones
	Comunicar lo que siente
	Entender cómo se sienten los demás
	Afrontar la ira ajena
	Mostrar afecto
	Superar el temor
Habilidades para manejar la agresividad	Recompensarse
	Solicitar permiso
	Compartir con otros
	Prestar ayuda
	Resolver conflictos
	Autocontrol
	Hacer valer los derechos personales
	Afrontar bromas
	Evitar conflictos
No involucrarse en peleas	

Nota. Adaptado de “La inteligencia emocional”; por Goleman, 2000

Las habilidades sociales cumplen una función que facilita las interacciones interpersonales positivas y a su vez la resolución de problemas socioemocionales. Estas se han dividido según su tipología, es decir, mientras el individuo crece desarrolla ciertas habilidades primarias y luego va desarrollando las más complejas. Goldstein, et al (1989), agrupó en seis dimensiones las diferentes habilidades sociales a tener en cuenta cuando existe una interacción interpersonal. Sin embargo, en esta investigación se tomará en cuenta principalmente las primeras cuatro áreas.

En el primer grupo, las habilidades sociales primarias se refieren a la comunicación social y suelen ser los primeros comportamientos humanos de interacción. Justamente estas capacidades permiten transmitir un mensaje, espera que el receptor lo comprenda y llegue con éxito el mensaje, es decir, sea captado adecuadamente. En el siguiente grupo, las habilidades sociales avanzadas son aquellas en las que el sujeto usa para relacionarse con su entorno social y están ampliamente relacionadas al liderazgo, es por ello que estas destrezas son construidas durante aquellos procesos donde el grupo necesita motivación.

Otro grupo, el de las habilidades relacionadas con los sentimientos son comportamientos que involucran expresar emociones, esto es muy importante en el intercambio social que se da entre las personas sobre todo para empatizar con los demás. Además, son vitales para el desarrollo social y otros contextos de las mismas. No solo se trata de expresarlas adecuadamente sino también de gestionarlas para construir relaciones afectivas sólidas y fortalecer las bases de la socialización. Por otro lado, el siguiente grupo es el de las habilidades alternativas a la agresión. Estas habilidades están relacionadas a la capacidad de autocontrol, se trata de observar y luego dar una respuesta asertiva frente a la conducta.

Por otro lado, Rodríguez (2016) coincide con Goldstein (1989) en hacer énfasis a las habilidades sociales básicas, las cuales están organizadas y clasificadas de la siguiente manera en grandes capacidades:

Tabla 2

Clasificación de las habilidades sociales básicas en capacidades

Apoyo	Es el vínculo emocional profundo y duradero que se establece, especialmente en la infancia, entre un niño y una figura significativa.
Empatía	Es la capacidad de comprender y compartir los sentimientos, pensamientos o emociones de otra persona.
Asertividad	Es la capacidad de expresar pensamientos, sentimientos, necesidades y opiniones de forma clara, directa y respetuosa, sin agredir a los demás ni permitir que otros te agredan o pasen por encima de ti.
Cooperación	Es la capacidad de trabajar con otros para lograr un objetivo en común, compartiendo responsabilidades, respetando las ideas del grupo y contribuyendo activamente al bienestar colectivo.
Comunicación	Es el proceso mediante el cual las personas intercambian información, ideas, pensamientos, sentimientos o emociones, ya sea de forma verbal o no verbal.
Autocontrol	Es la capacidad de regular y manejar las propias emociones, pensamientos y comportamientos, especialmente en situaciones difíciles, estresantes o de alta intensidad emocional
Comprensión de situaciones	Es la capacidad de identificar, interpretar y entender lo que ocurre en un contexto determinado, reconociendo las emociones, intenciones, normas sociales y consecuencias que pueden estar presentes en ese momento.
Resolución de conflictos	Es la capacidad de enfrentar y solucionar desacuerdos o problemas entre dos o más personas de manera pacífica y respetuosa, buscando acuerdos que beneficien a todos los involucrados.

Nota. Adaptado de “Habilidades sociales: educar para las relaciones sociales”, por Rodríguez, 2016.

En la tabla podemos observar algunas capacidades involucradas durante el

desarrollo de las habilidades de interacción social que se dan entre las personas. En consecuencia, tanto el apego, empatía y asertividad son capacidades referentes a las emociones, permiten que dos sujetos o más se vinculen afectivamente entre sí, se establece lazos de confianza cuando se vinculan desde las emociones con respeto, empatía para comprender el actuar y pensar de la otra persona, y ser asertivo para saber qué decir y cómo actuar en el preciso momento.

La cooperación y comunicación nos permiten relacionarnos principalmente en grupo, lo cual es vital en el mundo social porque constantemente estamos conociendo e interactuando con otras personas con distintas características. La primera facilita el trabajo colaborativo para alcanzar un mismo objetivo, esto es altamente demandado en este siglo por los constantes cambios y actualizaciones. Además, la comunicación permite transmitir mensajes y opiniones. El autocontrol, la comprensión de situaciones y resolución de conflictos relacionados a la manera en cómo enfrentamos y proponemos soluciones ante situaciones complejas.

Para fines de esta investigación, nos enfocaremos con las capacidades de autocontrol y comprensión de situaciones pues están ampliamente vinculadas al tema de la regulación del comportamiento. Tanto ambas capacidades refieren a la habilidad que uno posee para controlar sus propios impulsos a partir de la interpretación de ciertas creencias y sentimientos para comprender situaciones sociales que permitan construir interacciones positivas.

1.3 Componentes y Características de las Interacciones Efectivas en edad preescolar

Durante la jornada pedagógica, los niños tienen varios momentos en los cuales se desarrollan socialmente mientras van realizando las actividades propuestas por la docente. Las interacciones conforman conductas o comportamientos que se obtienen mientras ocurre la socialización, las cuales, produce recompensas (Tapia, 1998 citado en Ayala, 2020). De este modo, el Ministerio de Educación del Perú (2019) señala aquellos espacios donde suscitan estas interacciones en las aulas del II ciclo:

- Recepción de los niños, aquí la docente acoge a los niños de manera cálida para proveerles un ambiente afectuoso y seguro a su ingreso.

- Asamblea de inicio, durante este momento se reconoce a cada niño presente en el aula y se relacionan a través de las canciones.
- Juego libre en los sectores, en estos espacios cada niño tiene la oportunidad de socializar eligiendo el sector de su agrado e interés mediante el juego colaborativo y aprender a tomar turnos.
- Transiciones, son esos pequeños momentos en los que se otorgan responsabilidades a los niños, como tocar algún instrumento para pasar de una actividad a otra, darle término y empezar una nueva. La docente se relaciona y acompaña a los niños de forma asertiva y concreta que usualmente les cuesta dejar cierta actividad.
- Momentos de cuidado como alimentación e higiene, aquí el adulto ayuda a los niños en el cambio de pañal, cambio de muda de ropa, lavado de manos, comidas. Sin embargo, también es un buen momento para enseñar a través del modelado y que los niños desarrollen su autonomía.
- Recreo, durante los espacios de juego en el patio la docente interactúa con los niños, trabajan en la organización del juego y que este tenga un propósito de modo que todos puedan integrarse. Se comparte este momento y es propicio a observar también la socialización entre los niños.
- Unidad didáctica: talleres, proyectos y unidades de aprendizaje, en este espacio la docente es la guía y mediadora del proceso de enseñanza. Estas actividades dirigidas tienen un propósito claro sobre un determinado aspecto o área.
- Despedida, es aquí donde la docente cierra el día y se despide de los niños normalmente en una reunión donde conversan sobre todo lo sucedido anteriormente y refuerzan las buenas prácticas.

Por otro lado, Minedu (2019), también menciona tres tipos de interacción que se desarrollan y poseen un papel importante en las aulas de educación inicial. Estos se componen de esta manera:

- Aspectos emocionales, estas interacciones promueven el bienestar socioemocional del niño. La relación entre la figura de los padres y el niño es importante porque determina la base para relacionarse con los demás de forma segura, respetuosa y amable.
- Aspectos de organización, estas interacciones son las que promueven la

autorregulación y el compromiso en las actividades mediadas por el docente. Aquí se incluyen varios procesos relacionados entre sí como: la coordinación anticipada, la cual, se centra en la forma en que se organizan las actividades con los otros actores implicados en la comunidad educativa. La organización en el aula con los niños se refiere cuando ellos asumen ciertas responsabilidades dentro del aula, cumplan y respeten los acuerdos de convivencia para lograr trabajar de manera cooperativa en un ambiente positivo. Así como, la organización del salón de clase y la forma en la que se elaboran u ordenan los materiales para que los niños los encuentren ordenados y atractivos de modo que despierten su interés en el momento correspondiente a las actividades dirigidas o libres. Esta es una condición necesaria para favorecer esta capacidad de la autorregulación en el comportamiento de los mismos porque le permite comprender e interiorizar a los niños sobre el sentido del orden en el aula y los propósitos que cumple cada elemento.

- Aspectos pedagógicos. En estas interacciones se impulsa el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, ambos están relacionados pues este es un proceso neurológico, el cual, se desarrolla con la mayor cantidad de conexiones sinápticas. El lenguaje promueve la capacidad de pensamiento ya que este es su medio de expresión y la función del maestro comprende entrenar este proceso a través de preguntas y comentarios ya que estos envuelven darle apertura a la conversación, de este modo el niño procesa la información, razona, se cuestiona, y expresa sus ideas (Mooney, 2013).

Sin embargo, el más relevante para esta investigación es el de aspecto de organización pues este delimita cómo es la interacción del niño o niña con su entorno y específicamente el comportamiento que suscita el manejo de los materiales durante la jornada escolar. De esta manera, los niños pueden regularse mediante la guía del docente en el aula para cumplir con los objetivos al momento de ejecutar ciertas actividades y hacer uso de los recursos didácticos. El proceso de aprendizaje se da en la propia interacción con el ambiente y sus pares. Así se evidencia que las interacciones son vitales para la formación del individuo porque no solo aprenden diferentes habilidades que les permiten desarrollarse como seres sociales y adaptarse al medio en el que se encuentran. Centeno (2014) citado en Espinoza et al (2017) señala que la socialización es un proceso mediante el cual la persona se integra a la

vida en sociedad, incorporándose al grupo como un miembro activo. A través de este proceso, va dejando de lado comportamientos poco adecuados y va aprendiendo a respetar normas, así como valores de tolerancia y convivencia.

Ante esto, Centeno (2014) refuerza que el proceso de socialización es convivencia porque al relacionarse con otras personas en un mismo ambiente se conocen desde otra perspectiva. Además de ello, la socialización es aprendizaje porque en las relaciones se logra la expresión verbal y no verbal. También se considera que la socialización es el proceso de interiorizar costumbres, normas, reglas, valores, patrones conductuales, entre otros pues el hombre adopta muchas de estas y lo replica en sus actúes.

Estas interacciones comprenden algunos factores necesarios que deben ser tomadas en cuenta para caracterizarlas:

La respuesta del docente hacia los niños en diversas situaciones (emocionales y de comportamiento), se refiere a cómo actúa el docente hacia los niños frente a situaciones que generen conflictos entre ellos, es su reacción inmediata, como actúan o qué estrategias pueden emplear para ayudarse a mediar la situación.

La expresión corporal del docente, es la comunicación no verbal del maestro, es decir, los gestos, acercamiento hacia el niño, como su cuerpo y rostro se expresa con sus estudiantes en cualquier situación que genere el niño.

Para Corrales (2013), existen algunas características generales que generan buenas interacciones en el aula.

- Sonreír al entrar al aula y dirigirse a los niños: Esto denota una actitud amigable, transmite una relación estrecha.
- Situarse frente a los niños: Esto demuestra seguridad, transmite confianza mientras está dirigiéndose a los niños.
- Utilizar el espacio, es decir, desplazarse por el ambiente: Es una forma de mantener una escucha activa.
- Contacto visual: Permanecer atento a cualquier detalle de la clase es también una acción que permite percibir si están comprendiendo o no.
- Utilizar un tono calmado pero firme: Modular el tono de voz para ser escuchado.

- Hacer pausas: De esta manera, se transmiten mensajes y pueden ir acompañada de algún gesto.

El **espacio físico** es el ambiente donde se desarrollan las actividades y experiencias de aprendizaje. Concretamente, es la distribución de los ambientes dentro y fuera de los espacios designados para los niños. Hoyuelos (2005), señala que los muebles o equipo utilizado con fines pedagógicos o de funcionalidad deben constituir un espacio apropiado y que este sea ordenado con los que comparten ese espacio. Asimismo, sería ideal organizar todo de una manera creativa superando la forma clásica e incorporar nuevos elementos para que se aprecie un ambiente optimizado.

1.4. Rol Del Docente en la Promoción de Interacciones Efectivas de Organización en niños de edad preescolar

El docente es un actor importante en las aulas no solo porque conduce el acto de enseñanza sino también facilita estrategias diversas para formar integralmente a los niños y niñas. En ese sentido, como educador es necesario enseñar nuevas estrategias que le permitan al niño regular su comportamiento al utilizar materiales, recursos o participar de los distintos momentos de aprendizaje en el aula a la vez que se le brinde el apoyo emocional. El rol del docente cumple una función trascendental en las interacciones en el aula pues facilita y promueve alternativas para socializar con los demás. LoCasale-Crouch (2016) enfatiza y evidencia el impacto de las relaciones positivas o no en el aula:

En aulas en las que se entrega apoyo emocional, las educadoras y los niños tienen relaciones positivas y disfrutan pasar tiempo juntos; las educadoras están conscientes de las necesidades de los niños y hacen hincapié en sus intereses, motivaciones y puntos de vista. En aulas con menos apoyo emocional, las educadoras y los niños se muestran emocionalmente distantes entre sí, aparecen situaciones de frustración, las educadoras rara vez cubren las necesidades de mayor apoyo de los niños y, en general, el aula se mueve de acuerdo a los planes de la educadora, quedando poco espacio para las contribuciones de los niños. (p.5)

Es importante profundizar en el concepto de prácticas pedagógicas ya que explica el actuar docente y permite comprender las acciones que ejecuta en el aula. Según Martínez – Maldonado (2019) esta praxis docente se conforma principalmente por acciones ejecutadas en el aula comprendiendo elementos como la comunicación entre maestra - estudiante, el comportamiento in situ hasta la mediación del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para Burgos y Cifuentes (2015) durante esta práctica se pone en evidencia y sustento las estrategias docentes, la presencia que ejerce en las interacciones además de las expectativas que aborda su labor. Asimismo, intervienen otros actores de la comunidad educativa como los estudiantes y la institución educativa ya que este es un espacio que brinda una reflexión profunda al intercambiar ideas, recomendaciones, pensamientos sobre su rol e intervención para añadir nuevas perspectivas y herramientas a ejecutar durante las sesiones a través de la retroalimentación.

Al mismo tiempo, una práctica efectiva será aquella que genere significatividad, de manera que logre resultados más allá de los esperados y planificados (Martínez – Maldonado, 2019). En otras palabras, la docente en el aula puede promover una práctica positiva mediante una serie de recursos pedagógicos que ayuden a ambas partes a organizarse como plantea Minedu (2019):

- Recordar los acuerdos, o reglas del juego en los sectores. Es decir, elegir otro sector cuando estos se encuentren con el número de niños completo. Así se le orienta cuál es propósito y cómo se utiliza adecuadamente de forma conjunta
- Es importante antes de finalizar una determinada actividad, anticipar a los niños que pronto se termina y empezará una nueva, de este modo los niños van dando un cierre a su juego y comprenden que siguen una rutina evitando comportamientos de resistencia.
- Saludar y registrar su asistencia al llegar al aula.
- Fomentar la autorregulación de su comportamiento en los distintos ambientes del aula para promover el juego grupal. Así, los niños comprenden que para jugar deben compartir e invitar a sus compañeros aceptando sus formas particulares de juego.

- Al ser el material atractivo y diverso los niños cuidan el material y se mantienen concentrados para usarlo correctamente.
- Proponer diversas oportunidades de juego o actividades para los niños les hace sentir emocionados y despierta una motivación constante en ellos. Se trata de la continua búsqueda de estrategias del maestro para ampliar su repertorio y probar en qué momentos del día les funciona.

De este modo, evidencia que existe una organización la cual ayuda a los niños a mantenerse atentos y comprometidos a las actividades pedagógicas, además de tener un tiempo productivo durante el aprendizaje. Por consiguiente, la docente pone en práctica todas las estrategias que conoce y se preocupa por tener una amplia gama de diversos recursos para mediar la capacidad de autorregulación en los niños.

En esta línea, hay numerosas investigaciones sobre desarrollo infantil y aprendizaje que evidencia una relación estrecha entre el compromiso con las actividades del aula de los niños y los resultados en su aprendizaje. En esencia, tanto la disposición de los elementos y organización del tiempo beneficio a los niños de tal manera que se mantienen conectados a las actividades y aprovechan al máximo la experiencia en el aula (Brophy, 2009 citado en Minedu, 2019).

LoCasale-Crouch (2016), diversas investigaciones sobre el desarrollo indican que el aprendizaje y crecimiento de los niños ocurre a partir de las interacciones que mantienen con los adultos y otros niños; Las experiencias tempranas pueden influir en la estructura del cerebro infantil de manera duradera. Cuando los adultos muestran sensibilidad y responden adecuadamente a las necesidades de los niños, estos progresan en su aprendizaje y desarrollo. Al ingresar a entornos escolares más estructurados, las relaciones con docentes y compañeros adquieren un rol fundamental en su crecimiento.

El Department of family and protective services from Texas (2018) propone algunas estrategias para fomentar interacciones positivas para los niños en el aula:

- Se trata de darle continuidad a las actividades usuales que suceden en el salón de clase, ya que esto les permite sentirse seguros y continuar viendo aquellas rutinas que ya eran parte de su día a día. Se

recomienda que al cambiar de actividad, es decir, introducir una nueva se haga progresivamente.

- Permitirles jugar sin la presencia del adulto y/o docente fomenta el desarrollo de la cercanía entre ellos y la autonomía porque se sienten libres de jugar como lo consideren. De esta manera, los niños muestran interés por relacionarse y hacer amigos, estableciendo un vínculo afectivo.

- Los materiales son una parte sustancial del desarrollo de los niños, al escogerlos pueden pensar cómo jugar con este o utilizarlo además es una buena oportunidad para incorporar a otros niños al juego y que cada uno aporte al desarrollo de este.

- Al añadir juegos al aire libre que requieran de la participación de otros niños los invita a propiciar una forma natural de involucrarse y resuelvan problemas juntos.

- Proponer los materiales para despertar su motivación es una forma de comunicarles que el juego está propuesto para ellos, para desafiarlos y propiciar las interacciones efectivas entre ellos.

- Durante las actividades de cuidado se establece una conexión que contribuye al desarrollo socioemocional del niño, sentando las bases para interactuar, relacionarse en el futuro próximo.

- Existen pequeños gestos que son muy significativos para el niño y aportan a las interacciones efectivas diarias en el aula como dar o recibir un abrazo cálido, el contacto visual, cuando hablas con el niño colocarse a su altura, llamarlo por su nombre.

- Incorporar canciones o melodías durante pequeños momentos de la cotidianidad permite crear una relación de confianza.

- Por otro lado, organizar a los niños en grupos pequeños para realizar actividades de movimiento o incluso en conjunto les permite trabajar juntos, disfrutando su compañía y sintiéndose parte de un grupo social.

CAPÍTULO 2: La Regulación del Comportamiento en la Primera Infancia

Durante los primeros años de vida es usual que las niñas y niños sean expuestos a situaciones en las que necesiten expresar sus emociones. Al darse en una etapa inicial, es probable que necesiten de la guía del adulto para aprender a reconocer e identificar cómo se sienten, así como para obtener estrategias de regulación. Por lo mencionado, es importante abordar los aspectos involucrados a la regulación del comportamiento en la primera infancia porque es en la educación inicial que se sientan las bases para un adecuado desarrollo social, emocional y cognitivo. De esa manera, tendrá una influencia sobre las interacciones que construye en su primer mundo social que es la familia y posteriormente con sus pares en la escuela.

En este segundo capítulo se desarrollará la definición, contexto e importancia de la regulación del comportamiento, así como las características generales del comportamiento social del niño en la etapa de educación inicial, el desarrollo como una capacidad progresiva y como eje de organización del aula. Además, la regulación del comportamiento es un componente trascendental en el estudio de las interacciones sociales porque supone un acto regulador dentro del comportamiento humano vital para mantener relaciones interpersonales positivas y amables. Finalmente, es importante resaltar el rol del adulto como mediador de este proceso de adquisición.

2.1 Definición e Importancia de La Regulación Emocional y del Comportamiento En La Primera Infancia

En el Perú se han desarrollado estrategias y acciones con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los niños y niñas del país. Estos lineamientos se llaman “Primero la infancia” aprobados por Decreto Supremo N° 010-2016-MIDIS y suponen una ruta para el país (MIDIS, 2019). El objetivo general del documento es establecer los lineamientos que orienten al logro de los resultados e intervenciones que garanticen el desarrollo infantil temprano. Asimismo, entre los resultados esperados se encuentra la regulación de emociones y comportamiento, concretamente la adquisición de la capacidad para reconocer, expresar y comunicar sus emociones en niños y niñas de 2 a 5 años, manejando progresivamente sus reacciones ante diversas situaciones. El

aprendizaje del niño comienza cuando el adulto cercano puede identificar y poner en palabras lo que el bebé está sintiendo, establece rutinas, fija límites y entiende su comportamiento sin recurrir al castigo o la represión.

Esta capacidad permite reconocer, expresar y comunicar las emociones además de manejar el actuar frente a situaciones complejas negativas o positivas, es decir, se trata de recibir, sentir y vivir ciertas emociones para luego actuar sin impulsos, ni agresiones. Por ello, es importante trabajar durante la infancia estos aspectos dentro de los contextos culturales y sociales de los niños y niñas para alcanzar su máximo potencial en su socialización a través de interacciones efectivas con sus pares. Velásquez (2021) afirma que existe un déficit en la regulación emocional de nuestra sociedad y esto se visualiza en las interacciones en redes sociales con respuestas poco asertivas, muy agresivas e impulsivas. Igualando estas actitudes a niños muy pequeños que aún se encuentran en proceso de desarrollo de la regulación de sus emociones.

Además, enfatiza que no tenemos las herramientas necesarias para reducir el nivel de nuestras emociones, sino por el contrario las emociones se intensifican muy rápido siendo expresadas en muchos casos en agresiones. Sin embargo, esto no solo sucede en las redes sociales sino también en la vida diaria y para ello es necesario nuestra capacidad de modular la intensidad de nuestras emociones voluntariamente, y para pensar empáticamente en la conducta que deberíamos ejercer.

Durante los primeros años de vida del niño o niña se desarrollan muchas habilidades y capacidades, estas le permitirán desarrollar el aspecto social a medida que interactúa con su entorno. En la primera infancia, el niño o niña logrará avances significativos de la adquisición del lenguaje, motricidad fina y gruesa, el aspecto cognitivo y las habilidades socioemocionales. Estas áreas del desarrollo son evidenciadas a través de las interacciones sociales de los niños con sus semejantes ya que mediante la socialización ellos aprenden a expresar sus ideas, sentimientos, cuestionan, y refuerzan las conductas positivas (Rodríguez, 1997 citado en Aguilera, 2017).

Ugalde et al (2004) citado en Minedu (2019) afirma que el desarrollo emocional y social tienen sus bases en la infancia, en las experiencias tempranas que viven los

niños con el cuidador principal y con las personas cercanas. En el contexto de la escuela, los niños conviven con sus pares y la docente en un ambiente de enseñanza - aprendizaje en el cual es fundamental socializar e interactuar para llevar a cabo los aprendizajes esperados. En esta interacción suelen vivir sus primeras experiencias positivas y negativas, es decir, a menudo juegan entre sí o por el contrario desean jugar solos y son firmes cuando no quieren incluir a otro compañero. Además, existen otras situaciones en las que es necesario desarrollar sus competencias socioemocionales para fomentar una cultura de bienestar emocional en el aula y esto se refleje en su comportamiento.

Es por ello que para fines de esta investigación se dará a conocer y profundizar las principales definiciones como regulación de emociones, regulación del comportamiento y autorregulación. Por consiguiente, la regulación emocional se define como una capacidad progresiva que tiene su origen en la infancia con la apertura del mundo social del individuo y continúa durante las etapas siguientes. En su mayoría, diversos autores coinciden en la definición de la regulación emocional como la habilidad de comprender, integrar y manejar la información de las emociones (Gross et al, 2011; Kromm et al, 2015 y Thompson, 2011 citados en Saavedra, 2020). En esa línea, Gómez y Calleja (2016) comentan que el individuo hace esfuerzos ya sea consciente o inconsciente para medir la intensidad y duración de las emociones que pueden surgir como consecuencia de las experiencias vividas y cómo las expresa.

Para Ribes et al (2005) existe una necesidad de desarrollar desde las primeras edades el control sobre las reacciones emocionales, el niño que se siente capaz de controlar las acciones que desencadenan sus emociones se siente mejor consigo mismo y en efecto se relaciona con su nivel de autoestima. Por otro lado, la regulación emocional está relacionada con la socialización infantil y tiene consecuencias en la adaptación escolar, familiar y social si no se cuenta con un adecuado control. Por ello, es sumamente importante aprender y proveer de estrategias adecuadas a los niños para prevenir en edades posteriores comportamientos de riesgo ante experiencias difíciles o frustrantes.

Otro concepto que se abordará, el cual está alineado con los objetivos de esta investigación es la regulación del comportamiento. No podemos hablar del ámbito

emocional sin hablar del comportamental ya que ambas se influyen entre sí pues la regulación emocional abarca comprender, sentir, expresar adecuadamente las emociones a los demás mientras que la regulación de la conducta es la modulación de las actitudes, comportamientos a ejecutar con tu entorno. La regulación del comportamiento, usualmente es entendida como el acto de regular la propia conducta en el sentido deseado y a su vez se relaciona con cualquier cualidad humana (Pavéz y Zavala, 2018). Sin embargo, Rodríguez (2014) se refiere a la regulación del comportamiento como una habilidad en la cual el individuo puede reformar sus actitudes ajustándose a situaciones específicas, en consecuencia, la regulación emocional y del comportamiento cumplen su función en la adecuación de la persona al contexto social. Es usual que la persona se regule apropiadamente dependiendo de la situación en la que esté presente.

Los niños a menudo muestran un comportamiento impulsivo, esto es completamente normal como parte del desarrollo social de ellos. Por ello, Garrido et al, (2015) mencionan:

Es importante tener en cuenta, que el desarrollo en estas edades es tan progresivo como trascendental para su evolución futura, por lo que es imprescindible para padres y educadores conocer las diferentes etapas por las que los niños y las niñas van pasando, con el fin de adecuar su actuación a las peculiaridades evolutivas de cada niño, considerando que cada uno presenta un ritmo diferente de progreso en función de sus posibilidades y situación personal y social. (p. 81)

La regulación del comportamiento es “una habilidad necesaria para el control de nuestra propia conducta, en función de esta habilidad los niños tendrán tendencia a ser dependientes de otros o no” (Aramendi, 2016, p.21). En la medida que aprendan ciertas conductas a repetir por parte de otros niños que los rodean, replicarán cualquier conducta positiva o negativa en diferentes contextos. Es indispensable presentar al niño variadas oportunidades para practicar constantemente las habilidades de autorregulación porque estas se forjan de manera progresiva, por lo tanto, es recomendable modelar una conducta adecuada previamente para que ellos comprendan lo que se espera en ellos durante determinada rutina. Se trata de destacar los comportamientos positivos que enriquezcan el momento y favorezca al niño a desarrollar su máxima potencialidad (Mooney, 2013 citado en Minedu, 2019).

Para Aramendi (2016), la autorregulación emocional durante los primeros años de vida del ser humano será vital a la hora de verse reflejado lo adquirido en el ámbito social. Por eso, los niños que no obtengan un adecuado nivel de autorregulación podrían presentar una pobre competencia social, es decir, cuanto mayor sea el desarrollo de la autorregulación en sus vidas mayores logros y desenvolvimiento obtendrán en sus interacciones sociales. Según Goleman (2000) podemos encontrar cinco subcompetencias en la regulación emocional como el autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación. Normalmente, los niños tienden a buscar ayuda, y consuelo de los padres para sentirse seguros, estables ante situaciones desagradables. Sin embargo, en la escuela se busca consolidar estas estrategias de la mano de las habilidades comunicativas propias y oportunas dirigidas a relacionarse positivamente con los otros (Ribes et al, 2005)

Martine et al (2017) expresa “Although self-regulation consists of cognitive (e.g., attentional), emotional (e.g., calming down) and behavioral (e.g., sitting still) components, the emotional and behavioral regulatory aspects of self-regulation have been related to children’s social and emotional skills” (p. 137). En otras palabras, la autorregulación involucra el área cognitiva, emocional y comportamental del individuo, entonces comprende un todo para evitar conductas impulsivas y no racionales.

Para finalizar, el concepto de competencia socioemocional aborda un aspecto relevante y es de interés para este trabajo. En ese sentido, para Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). Así mismo, está conformado por habilidades relacionadas a la conciencia del estado emocional, discernir emociones, y compartirlas, así como lidiar de la mejor manera con emociones negativas con ayuda de estrategias de autorregulación.

2.2 Características Del Comportamiento Del Niño de 3 a 5 Años

El comportamiento infantil es un conjunto de características que presenta el niño o niña producto de la relación con sus padres y/o cuidadores, factores biológicos, sociales, afectivos y estos son reflejados en las interacciones sociales y cotidianas en

la escuela u otros contextos. Lacunza (2012) sostiene que el comportamiento prosocial es una dimensión de la competencia social y cumple un rol fundamental para el adecuado desarrollo de habilidades sociales en la primera infancia. Esta dimensión cuenta con un impacto positivo ya sea en la manera en que nos valoramos como hacia los demás; y esto además permite que el niño sienta una fuerte motivación a actuar de forma prosocial. Entonces, se pone en evidencia que eventualmente el comportamiento infantil es una dimensión que es desarrollada a temprana edad y posee beneficios a nivel emocional del niño pues este es un ser social por naturaleza, el cual requiere de un ambiente socio - estimulador que le permita satisfacer sus necesidades, así como desarrollar al máximo sus capacidades y destrezas (Garrido, 2015 citado en Crespo 2021).

En esta etapa, el niño tiene un deseo de autonomía muy profundo pues poco a poco experimenta distintas normas y valores que antes eran percibidos de una forma impositiva, pero a medida que se relaciona con otros es capaz de interiorizar y comprender las conductas sociales como reglas o normas. Así también, el niño empieza a construir su conducta social porque aprende a través de las experiencias obtenidas en su entorno, además va observando las consecuencias de sus actos y de los demás.

Ante esto, Omar (2009) como se citó en Lacunza (2012) complementa que el comportamiento prosocial predispone el compañerismo, ser solidario, convivir en un ambiente enriquecedor con sus semejantes produciendo múltiples beneficios personales y colectivos. A parte de ello, son considerados prosociales porque no esperan obtener premios o reconocimiento externo sino que buscan ayudar a los otros mientras incrementa la posibilidad de establecer relaciones recíprocas y positivas en las próximas interacciones sociales.

Según Garrido et al (2006), a continuación, se presentarán algunas de las características generales en la conducta del niño. Estos aspectos expuestos son innatos en la conducta infantil, y si el adulto acompañante del niño los conoce será mejor entendido el desarrollo evolutivo del infante. A partir de ello, se puede modelar y regular ciertas conductas, para ello es importante proveer de un ambiente óptimo con una serie de oportunidades que le permitan practicar al niño.

AUTONOMÍA

3 años

- El deseo de ser independiente es fuerte, lo que muchas veces genera conflictos mientras busca lograrlo.
- Muestra resistencia a las normas y expresa con frecuencia la intención de actuar según sus propios deseos.

4 años

- Al niño le agrada destacarse, ganar o ser el primero, pero necesita aprender a perder sin molestarse.
- Se observa mayor disposición a aceptar reglas en comparación con etapas anteriores, aunque todavía pueden surgir berrinches difíciles de controlar, aunque menos frecuentes.

5 años

- A esta edad, el niño comienza a autorregularse y experimenta cierta estabilidad emocional, a pesar de atravesar crisis propias del desarrollo de su personalidad. Intenta equilibrar su deseo de independencia con la necesidad de mantener vínculos afectivos, como con su familia.

-
- Busca aprobación fuera del núcleo familiar.

-
- El juego simbólico se enfoca en figuras poderosas o influyentes, como superhéroes, cantantes o deportistas, imitados a través de medios de comunicación.
-

EN RELACIÓN CON LOS ADULTOS

3 años

-
- Copia al adulto en todas formas, y lo reconocen en su mundo.
-

- Se identifica con los adultos de su entorno más próximo.

EN RELACIÓN CON SUS PARES

4 años	5 años
<ul style="list-style-type: none"> ● Se siente curioso por el sexo opuesto y busca relacionarse más con su padre o su madre como referencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se muestran más protectores con niños menores en el juego o clase.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Diferencian juegos de niñas y niños y se involucran en otros roles.

SOCIOEMOCIONAL

3 años	4 años	5 años
<ul style="list-style-type: none"> ● Inician a poner en práctica las habilidades sociales y a establecer amistades. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cobra mayor importancia sus amigos, buscan la aceptación y parecerse. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comienzan a respetar los derechos de otros.
<ul style="list-style-type: none"> ● Responden impulsivamente ante situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Algunas muestran señales de empatía. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conforman sus grupos en el juego u otras actividades.

Tabla 3: Garrido et al (2006). Características generales del niño de 3, 4 y 5 años

2.3. La Autorregulación Como Capacidad Progresiva Que Sienta Bases En La Primera Infancia

La autorregulación es una capacidad con la que no se nace por esto se debe ir

desarrollando a medida que se viven diferentes circunstancias y experiencias con otros. Ante esto, García citado en Acosta y Padilla (2020) señala que desde pequeños comienzan a lograr habilidades que les permite contribuir a su inteligencia emocional y por ende a la autorregulación del comportamiento con ayuda de estrategias se adaptan adecuadamente a distintas situaciones. Esto deriva en un óptimo comportamiento con su contexto inmediato y pueden tener mayor éxito en la vida para interactuar efectivamente con cualquier otro individuo.

Asimismo, Ibrahim (2021) señala lo siguiente:

Self-regulation is a multidimensional construct referring to the ability to modulate and manage emotion, cognition, and behavior (Carlson, 2003; Eisenberg et al., 2011). Components of self regulation work together as children manage emotions, focus attention, and modulate behaviors in response to stimuli (Smith-Donald et al., 2007). When children experience social stimuli, they utilize cognitive processes (i.e., executive function), emotional processes (e.g., understanding emotions of others), and behavioral processes (e.g., regulating one's behavior as response to social stimuli) to enact acceptable and appropriate responses to given demands of the context (Rothbart et al., 2011). (p. 1004)

Por lo expuesto, se puede evidenciar como ya se ha mencionado anteriormente que la autorregulación involucra otras áreas importantes del individuo y no solo la emocional sino también la cognitiva y conductual, además estos componentes al trabajar juntos hacen que el niño regule sus emociones, su foco de atención y le permite modular su comportamiento.

En esta línea, Mooney (2013) citado en Minedu (2019), señala que existen investigaciones sobre la relación entre el desarrollo de la habilidad de autorregulación y la maduración en las áreas específicas del cerebro, en las que se desarrollan paulatinamente con la práctica de los niños durante los primeros cinco años de vida. Conjuntamente, hace hincapié en el rol del docente como promotor de esta habilidad. Por consiguiente, se ha evidenciado que el desarrollo de habilidades de autorregulación en etapas tempranas del desarrollo del infante favorece a una adaptación favorable en el aula. Whitebread y Basilio (2012) señalan lo siguiente:

La investigación con niños pequeños ha demostrado que las funciones ejecutivas y las habilidades de autorregulación tempranas en niños preescolares predicen una “adaptación positiva a la escuela” y el desarrollo de

otras habilidades académicas. Específicamente, las habilidades tempranas de autorregulación emocional se han asociado a la capacidad de los niños de seguir instrucciones, enfocar la atención y cooperar con profesores y pares (p.16)

2.4 La Regulación Del Comportamiento Como Eje De La Organización Del Aula

Cépeda afirma que se debe tener en cuenta las dimensiones organizativas para facilitar un desarrollo holgado de la experiencia educativa. Un solo cambio en la organización no genera una práctica deseable, pero el desarrollo de tentativas pedagógicas requiere de la inclusión de nuevas perspectivas en la organización escolar (2010, p.2). Entonces en el proceso de la autorregulación, existen algunos factores que permiten desarrollar dicha capacidad para facilitar el compromiso de los niños durante la jornada en el aula. Esta se caracteriza por formular preguntas y dar retroalimentación para darle una continuidad a la conversación de interés de los niños, además puede anticipar el comportamiento disruptivo (Brophy, 2009 citado en Minedu, 2019).

En el aula, la organización es un factor determinante para producir un ambiente regulado. Los niños necesitan visualizar y convivir en un lugar organizado donde el espacio, mobiliario, materiales estén bien ubicados en el espacio de tal modo que se saque el mayor provecho. Todo ello adaptándolo de acuerdo a los requerimientos de los niños, porque se trata de encontrar aquellas estrategias que funcionan y contribuyen a continuar en el proceso de autorregulación.

En consecuencia, se definirá las estrategias de regulación para comprender lo que abarcan y como son percibidas a nivel pedagógico. Rodríguez (2014), Chávez et al (2017); confirman que estas son actividades que el maestro ejecuta como pautas de intervención, asimismo deben ser estrategias lúdicas, ágiles y fáciles de adquirir. Estas estrategias son utilizadas con el objetivo de regular aquellas conductas inadecuadas, poco atentas, dispersas para mejorarlas y fomentar buenas interacciones.

Añadiendo a ello, Chabla (2021) señala tres tipos de estrategias utilizadas en aula para promover la regulación del comportamiento:

a. Estrategias de contención:

Estas estrategias buscan dar soporte emocional de forma racional, consciente y afectiva a los niños, el diálogo es una forma de hacerlo ya que conversando con los implicados pueden desarrollar el pensamiento reflexivo para mejorar. Otra estrategia es que las maestras sienten a su lado a los niños que generan esos comportamientos inadecuados para observarlos y darles contención.

b. Estrategias pedagógicas:

Las interacciones que se dan entre la maestra y los niños es muy importante para fortalecer el vínculo y emplear las estrategias según lo que requiera el grupo. Es un repertorio de varias actividades como canciones y juegos grupales para mantener ocupada al grupo y evitar ciertos conflictos. También se puede aplicar la técnica del semáforo de la conducta donde los niños pueden darse cuenta de su comportamiento en el aula, y a través de los colores pueden autoevaluarse.

c. Estrategias de atención especializada y psicológica:

Las maestras derivan casos particulares cuando ya no se puede hacer más desde el rol pedagógico en aula, y necesita de otros requerimientos a atender el niño o niña. El educador trabajará conjuntamente con algún especialista del área de lenguaje, ocupacional, entre otros, para aplicar ciertas estrategias y lograr avances con el niño.

Ya que encontramos diferentes aspectos a trabajar por los docentes en el aula vinculados a acciones que previenen interrupciones en el orden de los estudiantes, la organización coherente del material pedagógico, fomentar la autonomía entre los niños, y la importancia de una clara comunicación hacia ellos. Podemos clasificar las estrategias de comportamiento de la siguiente manera:

Las Intervenciones Proactivas son aquellas acciones que realiza la docente en situaciones específicas para generar interacciones positivas entre los niños en un entorno organizado. De esta manera, pueden evitar posibles desencadenantes en las acciones de los niños, es decir, obstaculizan una acción que interrumpe la normalidad y previene un efecto negativo. García (2011) refiere que una buena intervención del

adulto permitirá identificar, reconocer problemas para lograr avanzar en el proceso de regulación.

La **organización física** es el orden y ubicación o disposición que denota el adulto en el aula a los niños. En otras palabras, es la forma en cómo se ubican estratégicamente a los estudiantes para determinadas actividades. Se trata de asegurar una buena disposición del material y/o recursos empleados durante las actividades evitando de esta manera que no haya suficiente para todos, así como no tener un propósito pedagógico en su uso. Paz Valverde-Forttes (2009) afirma que la organización del espacio es la primera gran herramienta del educador para intencionar los aprendizajes de los estudiantes. Los espacios son el reflejo de las características de sus habitantes y el aula no es la excepción porque al ingresar se puede conocer la identidad de este y los niños. Además, Cicchetti et al (1980) señalan que un aula organizada promueve habilidades de autorregulación en los niños. El estado de ánimo de los niños se ve influenciado por la organización del aula ya que promueve su flexibilidad y formas creativas de resolver conflictos.

La **promoción de autonomía y liderazgo del niño** está relacionada a proveerles una variedad de responsabilidades accesibles para ellos y que puedan liderar. Los niños pueden ser partícipes planteando soluciones en los conflictos que vayan encontrando. Minedu (2019) señala que dentro de la organización en el aula, es vital delegar responsabilidades para que la convivencia sea positiva. No solo nos referimos a las normas de convivencia implícitas sino además del sentido de autonomía del niño al realizar actividades por su cuenta e interés.

Finalmente, la **comunicación positiva** son aquellas expresiones del adulto hacia sus estudiantes en un contexto escolar. Para la autorregulación es necesario que se incluyan actividades en la rutina diaria en las que se pueda trabajar la comunicación a partir del diálogo y toma de acuerdos sobre las pautas y normas de convivencia que van a dar soporte a las acciones de todos los miembros del aula. Es necesario construir relaciones significativas, respetuosas donde existe el sentido de pertenencia a un grupo (Martínez-Maldonado, 2019).

A partir de lo mencionado, se concluye que un aula organizada fomenta la

regulación de la conducta en los niños puesto que esto permite tener una ruta clara de lo que espera la docente en cuanto a los aprendizajes esperados a través de las interacciones reguladas con sus pares y adultos. Es menester precisar que aspectos como la regulación de voz, planificación, direccionalidad de conducta, organización, adecuar los materiales correctos para el grupo del aula son elementos fundamentales en el proceso de la regulación del comportamiento y enriquece el ambiente de aprendizaje.

2.5. Rol Del Docente En El Proceso De Regulación Del Comportamiento

Si bien los niños en sus primeros años comienzan a desarrollar diferentes características generales relacionadas al área social, conductual, emocional y cognitiva, es importante destacar la presencia de una persona adulta como mediador y facilitador de estrategias para modular la conducta del niño, establecer un vínculo afectivo seguro, desarrollar su autovaloración, regular sus emociones, entre otros. Ante esto, Fonagy (2004) como se citó en Aramendi (2016) señala que no poseemos intrínsecamente la capacidad de regular nuestras emociones y por ende el comportamiento, por lo tanto, el primer vínculo que se hace es con la persona más cercana. Este es aquel que está presente en su vida y lo cuida habitualmente, a la vez se encarga de dar respuesta a sus necesidades emocionales porque lo orienta y cubre sus necesidades afectivas o físicas, también lo ayuda a regular evitando que se desborde en situaciones complejas o muy emocionales.

El docente en el aula puede guiar a los niños y ayudarlos a ajustar su comportamiento durante las actividades o rutinas del aula. Los niños requieren flexibilidad y emociones positivas para desarrollar su autorregulación porque ellos ven reflejado la organización y el ambiente de clase que transmite el docente y lo replican. Otro aspecto para enfatizar es el lenguaje no verbal por parte de la docente responsable del aula, es decir, el contacto visual que hace cuando se dirige a los niños pues esto hace que ellos se mantengan interesados. Además, es una forma de alentar a los niños e invitarlos a participar en actividades retadoras que conllevan a aprender algo nuevo y por ende desarrollar una nueva habilidad (Minedu, 2019).

Se espera que el docente haga uso de diversas estrategias y recursos, pues así logrará que los niños se concentren y participen de forma activa en las actividades propuestas por la docente. Durante el proceso de enseñanza - aprendizaje el docente debe acompañar a los niños manteniendo una interacción con ellos, formulando preguntas para conocer cómo se está desarrollando la actividad y conocer las capacidades que están desarrollando durante ese proceso.

Aramendi (2016) coincide con Bisquerra et al (2012), que no es suficiente con tener solo competencias emocionales sino también que vayan de la mano con los principios éticos. Es decir, el rol que recae en el docente es importante pues en el proceso de interacción con sus estudiantes transmite parte de su vida emocional. Significativamente, se espera que el docente desarrolle altas capacidades comunicativas, de expresión de sus emociones y que además pueda manejarlas, siempre ofreciendo lo mejor de sí a los niños.

Ante lo mencionado previamente, se resalta el actuar del adulto cuidador del niño o niña, este se demuestra mediante el modelado, es decir, al solicitar que los niños regulen su comportamiento en el aula durante las actividades él también debe hacerlo. Hay un trabajo previo por parte del adulto, en el que se preocupa por tener una educación emocional adecuada, y ofrecer lo mejor a sus estudiantes para favorecer su lenguaje verbal y no verbal, la gestión de sus emociones e impulsos. Se entiende que éste no solo provee de afecto y crea un vínculo cercano, sino que además cumple un rol importante porque fomenta y fortalece la capacidad del niño para regular su comportamiento a través de su figura serena, sensata, cálida y segura para interactuar con los niños del aula.

Peeters et al (2013) afirma que si los maestros desean ser más efectivos en la enseñanza que imparten entonces necesitan involucrarse y beneficiarse poniendo en práctica diversas estrategias de autorregulación. Felizmente la naturaleza del maestro provee las oportunidades para desarrollar este aspecto. Sumado a esto, identifica algunos aspectos relevantes a tomar en cuenta por los maestros para aplicar la autorregulación en el aula.

- Practica lo que predicas, si los maestros esperan que sus

estudiantes se autorregulan entonces ellos primero deben controlar sus emociones y comportamiento para así con el ejemplo guiarlos. Además, los docentes que practican la autorregulación tienen mayores herramientas para fomentar esta capacidad en sus estudiantes durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

- Maestros autorregulados como modelos, aquí se refiere a lo importante que es modelar las conductas esperadas durante la jornada escolar, es decir, mediar este proceso y especificar aquellas situaciones en las que es necesario autorregularse para obtener mejores resultados.

- Conocimientos y puntos de vista de la autorregulación, “The more teachers know about Self regulation, the better they can make it visible for their students” (Peeters et al, 2013, p.1966). Aprender sobre la autorregulación también se puede dar de manera colaborativa, es decir, recibir retroalimentación y comentarios que permitan construir tu práctica docente involucrando técnicas de autorregulación.

- Desarrollo profesional, la escuela y otros centros especializados deben brindar espacios donde se les facilite información pertinente, herramientas, estrategias y conocimientos sobre la autorregulación a los docentes. Peeters et al señala “Teachers’ learning processes affect the way they teach” (p.4) entonces todo lo que el docente vaya aprendiendo será de utilidad para su labor en el aula.

Según Barrera y Valencia (2008), el rol del docente es fundamental en el aula apoyando y reforzando la conducta de los estudiantes, es necesario comprender que los niños y niñas no reconocen por instinto lo que se espera de ellos, sino que ellos necesitan aprender con la ayuda del docente estrategias para mediar con estas conductas problema y reforzar aquellas conductas positivas a través de recompensas que permitan darle continuidad a estas. Además, las autoras explican y coinciden en la organización del ambiente como un factor determinante donde el docente ejecuta su labor y planifica cuidadosamente lo que resulta en su ambiente de trabajo y cuáles son los elementos distractores.

Para las autoras, se divide en tres fases para planificar y desarrollar estrategias de regulación del comportamiento en el aula de clase. Estamos hablando de trabajar

regularmente en este proceso, es decir que sea constante, no se trata solo de aplicarlas y luego esperar resultados, sino que existe un trabajo previo, este requiere que el docente sea muy observador de los intereses y necesidades de los estudiantes que conforman su aula. Además, es importante observar cuidadosamente en qué momentos o situaciones se movilizan los estudiantes. A continuación, se detalla los momentos a tomar en cuenta por los docentes que desean ejecutar estrategias de regulación conductual en el aula:

En la primera fase: se espera que la docente establezca los objetivos de la clase para tener claridad con lo que quiere lograr con sus estudiantes. Algunas preguntas que pueden servir de orientación para concretar los objetivos son:

- ¿Cuáles son mis expectativas con los/las alumnas/alumnos?
- ¿Qué pretendo lograr con mis clases?
- ¿Qué quiero que aprendan?
- ¿Cuáles son mis metas durante este año?

En la segunda fase: es importante definir las expectativas de conducta en el aula las cuales constan de compartir con los niños y niñas sobre lo que se espera de ellos durante el año escolar y cuál es el rol que van a desempeñar cada uno de ellos. La docente deberá proponer las normas de convivencia en el aula para lograr interacciones positivas entre todos los estudiantes y es importante que todos participen en la construcción de ello.

En la tercera fase: a través de imágenes se muestra a los estudiantes aquellas conductas positivas que aportan en la rutina diaria del aula y la docente se encarga de darle seguimiento a este proceso reforzando el comportamiento positivo y limitando el disruptivo. Es necesario utilizar material visual que permita dar claridad de lo esperado a los niños porque esto fomenta que su pensamiento se concrete y no genera confusiones.

Por otro lado, Villanueva et al (2011) menciona algunas estrategias para aplicar en todo contexto al momento de interactuar con niños y esto facilitará el desarrollo de la autorregulación en los niños, de modo que comprendan mediante diversas técnicas como regular su comportamiento y en qué espacios hacerlo. Estos se dividen en

cuatro aspectos tales como:

Elecciones y consecuencias:

- Tener reglas claras y razones por las que existen
- Dar oportunidades de planear actividades
- Ofrecer alternativas
- Ayudarlo a tomar decisiones
- Permitir que participe al establecer reglas y consecuencias
- Usar modelos para explicar las consecuencias de las acciones
- Proveer un ambiente con variedad de actividades y materiales

para escoger

- Respeto hacia las ideas y decisiones del niño

Dejar hacer: autonomía y autorregulación

- Dar pequeñas responsabilidades
- Dar tiempo apropiado para realizar las actividades
- Dejar intervenir al niño o niña cuando lo desee
- Ayudar al niño a recordar sus obligaciones
- Dar apoyo emocional cuando lo necesite
- Darle a conocer las opciones de actividades
- Proveer ambiente con opciones de trabajo
- Dar oportunidades de mostrar sus habilidades

Uso del lenguaje para la autorregulación:

- Modelar la técnica de la tortuga
- Contar historias o cuentos relacionados a este tema
- Enseñar sobre las emociones
- No descalificar las emociones negativas
- Sugerir la forma de negociar
- Modelar la forma de negociar
- Dar oportunidades de ensayar a través de la representación de

situaciones

El juego y la autorregulación:

- Sugerir temas y roles nuevos
- Animar a los niños a planificar sus actividades
- Elogiar los momentos en que comparte y negocie durante el juego
- Respetar sus intereses
- Respetar sus ideas
- Modelar conductas positivas
- Dedicar tiempo de calidad en el momento del juego



PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación tiene como objetivo analizar las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en un aula de 3 años. Por lo tanto, está comprendida bajo un enfoque cualitativo definido como la comprensión de las interacciones naturales que emergen de un determinado grupo social (Hernández et al, 2014). Así mismo, este enfoque permite realizarse en contacto con un contexto específico y real de estudio. En este sentido, busca la comprensión e interpretación de lo humano y social con un propósito útil: orientar cómo actuamos y cómo percibimos nuestra propia realidad (Martinez, 2011).

La investigación cualitativa se caracteriza porque el investigador ve el escenario desde una perspectiva holística, es decir, son consideradas como un todo; y todas las perspectivas son valiosas. De esta manera, teniendo en cuenta la finalidad del estudio, los objetivos de la investigación y el tipo de aporte al conocimiento que se desea brindar, esta investigación es tipo descriptiva la cual, su propósito central es recolectar datos sobre las características, propiedades y dimensiones de individuos, actores e instituciones involucradas en los procesos sociales (Nicomedes, 2018). Es por ello que esta investigación busca describir aquellas estrategias o técnicas de regulación del comportamiento usadas por las maestras en niños de 3 años a partir de las observaciones a los principales sujetos del estudio en diferentes momentos de la rutina en clase. Además, como se rescata del autor se trata de recoger la información correspondiente y que será de utilidad para este fin.

1.2 Problema de investigación, objetivos y categorías

El problema de investigación que orientó el trabajo se planteó a modo de pregunta: ¿Cómo son las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima?

Por lo tanto, se busca identificar las estrategias de regulación utilizadas que se dan origen en el aula por las docentes o por los mismos niños y describir el efecto

conseguido entre la docente y los niños después de aplicarlas para generar interacciones efectivas y positivas en el aula. A continuación, se detallan los objetivos esenciales de la investigación:

Objetivo general:

- Analizar las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima

Objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de la regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años en una I.E privada de Lima.
- Describir las interacciones entre docente-niño y niño-niño antes, durante y después del uso de estrategias de regulación del comportamiento en una I.E privada de Lima.

Asimismo, la siguiente tabla aborda las categorías y subcategorías de estudio:

Categorías	Sub categorías
Estrategias de regulación del comportamiento	Intervenciones proactivas
	Organización física
	Participación activa del niño

Comunicación positiva

Intercambio entre docente - niños en situaciones de conflicto (emocionales y de comportamiento)

Interacciones entre docente-niño y niño-niño en el aula orientadas a la regulación del comportamiento

Expresión corporal del docente

Espacio físico

Elaboración propia

Categoría 1: Estrategias de regulación del comportamiento

Son aquellas que son utilizadas por el docente que están orientadas a modular las posibles conductas que impidan el desarrollo de una adecuada performance del niño y como consecuencia del aula. Por lo general, son muy diversas y deben ser aplicadas constantemente para obtener resultados progresivamente.

Sub categoría 1: Intervenciones proactivas

Se refieren a las intervenciones oportunas del docente antes de alguna situación específica o de la experiencia de aprendizaje, además de la planificación, organización y disposición de los elementos de la clase. Está muy relacionado al rol del docente en el aula con los niños y niñas para conseguir un ambiente oportuno que favorezca al educando.

Sub categoría 2: Organización física

Es la manera en que los niños están ubicados

las sillas están ubicadas, las distancias entre los niños, la disposición de los materiales suficientes para evitar discusiones entre ellos.

Sub categoría 3: Participación activa del niño

Se trata de motivar y fomentar la participación en los niños, la cual consiste en realizar pequeñas actividades o acciones que pueden realizar ellos mismos. También se sugiere darles responsabilidades que puedan desarrollar en el aula de modo que los niños cumplan un rol importante en el aula, además esto les permite ir modulando las conductas disruptivas o innecesarias. Es importante, permitir que los niños se expresen libremente a través de sus ideas e intercambios con otros niños y su maestra.

Sub categoría 4: Comunicación positiva

Está relacionada a la comunicación oral que realiza el docente a los niños de su clase, es decir, la forma efectiva en cómo se comunica con los niños ante cualquier situación que se presente en el aula.

Categoría 2: Interacciones entre docente-niño y niño-niño en el aula orientadas a la regulación del comportamiento

Son aquellas acciones por parte de la maestra enfocadas en desarrollar estrategias de regulación del comportamiento durante situaciones que se requieran. En general, pueden darse en cualquier momento en el que los niños no estén enfocados.

Sub categoría 1: Intercambio entre docente - niños en situaciones de conflicto (emocionales y de comportamiento)

Se refiere a cómo actúa el docente hacia los niños frente a situaciones que generen conflictos entre ellos, se trata de su reacción inmediata ante regulación emocional y del comportamiento.

Sub categoría 2: Expresión corporal del docente

Es la forma en cómo se expresa el docente a través de su cuerpo y rostro en relación a sus estudiantes. La expresión corporal se refiere a los gestos o movimientos que pueda realizar hacia otras personas y de esta manera se comunica expresando emociones, sentimientos, o pareceres.

Sub categoría 3: Espacio físico

Es el aula de clase donde se desarrollan las actividades y experiencias de aprendizaje. Concretamente, es la distribución y disposición de los ambientes dentro del salón.

1.3 Fuentes informantes de la investigación

Según Alejo y Osorio (2016), las fuentes informantes son parte fundamental de la investigación porque brindan información importante para comprender y analizar el problema de estudio desde otras perspectivas. En ese sentido, los informantes de esta investigación de los cuales se ha permitido recoger la información para analizar las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima, son dos docentes del aula de 3 años y un grupo de niños del aula de 3 años. Los criterios de inclusión que se consideraron son: Profesional licenciado de psicología o educación, experiencia profesional de mínimo 2 años trabajando en aula con niños del ciclo II, formar parte del cuerpo docente de esta I.E privada y tener en su formación capacitaciones, cursos, talleres relacionadas al tema. En cuanto a los criterios que se utilizó para los niños se consideró lo siguiente: rango de edad de 3 años, que pertenezcan al aula.

Por otra parte, los criterios de exclusión son: Profesional de otra carrera que no sea educación o psicología, experiencia profesional menor a 2 años con niños del ciclo II, no formar parte del cuerpo docente de la I.E privada, y no tener formación en cursos o talleres relacionados al tema.

1.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para cumplir con los objetivos y la intencionalidad de esta investigación se consideró realizar como técnica, la observación y como instrumento la guía de

observación. Campos y Martínez señalan que la observación es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica; la diferencia de lo que ocurre en el mundo empírico, en el cual el hombre en común utiliza el dato o la información observada de manera práctica para resolver problemas o satisfacer sus necesidades. (2012,p.49)

Es por ello que se considera relevante para el desarrollo de esta investigación puesto que a través de ella se permitirá visualizar las estrategias de regulación del comportamiento que emplean las docentes del aula en sus interacciones diarias con los niños en determinadas situaciones como la reunión de encuentro, trabajo en los contextos, reunión de reflexión, momento del snack y comedor, lectura de cuento y juegos colectivos. Por otro lado, según Rico de Alonso (2002) la observación es una técnica que permite el recojo de información de una manera natural, es decir, el foco de atención sólo será hacia las estrategias mencionadas y las interacciones in situ.

El instrumento que se emplea para este estudio será una guía de observación que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno (Campos y Martínez,2012,p.56). Por consiguiente, este instrumento es esencial para la investigación pues a través de este se recogerá la información suficiente durante el periodo de un mes aproximadamente, dando inicio desde el lunes 26 de septiembre hasta el viernes 28 de octubre. Estas observaciones se desarrollaron en determinados momentos en el aula durante la semana seleccionados previamente tales como la reunión de encuentro, reunión de reflexión, contextos, hora del cuento, patio. Para ello, se grabará con la ayuda de una videocámara esos momentos los lunes, martes, jueves y viernes por aproximadamente 60 minutos como máximo.

Luego de elaborar el instrumento con el que se iba a recoger la información pertinente de los informantes, además se procedió a elaborar y enviar el consentimiento informado a los participantes para pedir su autorización (padres de familia y docentes). Después, se pasó al proceso de validación y se recurrió a los expertos especialistas en el tema. A cada uno de ellos, se les envió una carta solicitando su apoyo para la validación del instrumento, luego de recibir sus

observaciones se procedió a levantar dichos comentarios para la mejora del instrumento, de esta forma se ajustó a lo solicitado.

1.5 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de la información

Una vez recolectada la información se llevaron a cabo tres procesos, los cuales fueron: almacenar, codificar y recuperar (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016). Primero, se almacenó la información recogida del instrumento de la guía de observación durante el período consignado a las dos maestras y el grupo de niños. Durante este tiempo de aproximadamente 1 mes, se recogió a través de una videocámara momentos de rutina como reunión de encuentro, reunión de reflexión, la hora del cuento, y patio por el tiempo de 40 min como máximo. Ello con el fin de registrar las intervenciones de las maestras para regular el comportamiento de los niños en grupo, así como las interacciones que se propician como consecuencia de ello.

Segundo, se codificó toda la información en un matriz de codificación para ordenar y organizar la información obtenida de los informantes y después empezar a analizarla de acuerdo a las categorías expuestas del estudio.

1.6 Principios éticos de la investigación

Es importante mencionar que la información recogida de las dos docentes del aula y de los niños, será tratada cuidadosamente, siguiendo los principios éticos por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, los cuales son:

- **Respeto por la persona:**

Esta demanda el reconocimiento de la autonomía de las personas y la protección de aquellas cuya autonomía se encuentra de alguna forma disminuida.

- **Beneficencia y no maleficencia:**

El investigador debe asegurar el bienestar de las fuentes informantes que participarán del estudio.

- **Justicia:**

Durante el estudio se debe ejercer un juicio razonable e imparcial, sin darle beneficio a nadie en particular y respetando a todos por igual.

- **Integridad científica:**

Como investigador, cuidar y usar honestamente la información obtenida durante el estudio.

- **Responsabilidad:**

Ser consciente de su responsabilidad científica y profesional ante la sociedad.



PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo tiene como objetivo realizar un análisis de la información recogida a través de la Guía de observación ejecutada a las maestras del aula de 3 años de una institución educativa privada de Lima. Los resultados se presentarán tomando como ejes guía las categorías y subcategorías de la investigación para, posteriormente, ser contrastadas con el marco teórico.

3.1 Estrategias de regulación del comportamiento

El análisis de este apartado se encuentra relacionado a la categoría de estrategias de regulación del comportamiento, y se ha organizado de acuerdo a las siguientes subcategorías de estudio: intervenciones proactivas, organización física, promoción de la autonomía y liderazgo del niño, y comunicación positiva en un aula de 3 años de educación inicial.

3.1.1 *Intervenciones proactivas*

Las intervenciones docentes son aquellas acciones que están ampliamente relacionadas a las acciones que realice para ocuparse de un tema en específico. El docente desempeña su rol pedagógico apoyándose de intervenciones ante una dificultad o problema. Por lo general, estas intervenciones pueden ser estrategias, técnicas o herramientas que el docente adquiere a lo largo de su experiencia en distintos contextos escolares. El maestro interviene en el área socioemocional de los niños ya que guía y les muestra con la ayuda de estrategias a que aprendan a regular sus propios impulsos y emociones. Por ello, las intervenciones proactivas se refieren a aquellas acciones que son utilizadas para prevenir futuras acciones que no contribuyen al orden de la clase.

Como punto de partida, la regulación del comportamiento es la habilidad del individuo de medir y controlar este, a medida que se siguen las indicaciones de algún adulto responsable parte en ello. Además, se trata de frenar los impulsos, retrasar las acciones, y ser consciente del propio comportamiento (Williford et al, 2013).

En ese sentido, es usual observar ciertas conductas con mayor frecuencia en un aula de clases, sin embargo, la maestra es la encargada de modelar hacia una

conducta más positiva y regulada. Es por ello, que las maestras poseen estrategias que les ayude a propiciar interacciones efectivas durante los momentos o rutina diaria. Para generar un clima de aula beneficioso, en el que los niños sean partícipes y aprendan nuevas formas de interactuar respetando al otro y comunicándose.

Por otro lado, las intervenciones proactivas de las docentes del aula observada están relacionadas a aquellas acciones que se realizan antes que pueda suceder alguna situación desencadenante, es decir, se espera que ayude a prevenir el comportamiento disruptivo que puede ser definido como las acciones que imposibilitan o dificultan el aprendizaje alterando las dinámicas grupales e interfieren en cualquier relación social, no solo afectándose a sí mismo sino además al contexto que lo rodea (Zambrano et al, 2022). Algunas evidencias de las estrategias proactivas empleadas por las maestras en el aula son las siguientes:

En una de las observaciones realizadas al interior del aula, se observa que el uso de canciones es indispensable en la rutina de los niños, así las maestras utilizan melodías y canciones para seguir un orden captando su atención, así: La M1 mientras se sienta a la reunión va cantando lalalalalalala, lelelelelelelele, llllllllll, lololololololo, lulululululululu, luego los niños van guardando lo que tengan en sus manos y traen sus sillas o se sientan en la tarima acompañándola **(OBS6_M1_REF)**.

Asimismo, las maestras dejan entrever que ya han hablado sobre los acuerdos de convivencia y lo que está permitido o no dentro del aula. Se evidencia de la siguiente manera:

Cuando la maestra convoca a los niños al sonido de un instrumento musical, pero ellos no guardan los objetos que están utilizando, muchos de ellos se sientan y no terminan de ayudar a sus compañeros. Entonces ella dice: "Ustedes ya saben que cuando suena la chakcha, se guarda todo. Así que chicos dejar todo tirado no es una opción porque este es el salón de niños grandes que escuchan y entienden lo que las maestras les dicen". **(OBS3_M2_RE)**

En otra ocasión se identifica a la maestra cuando convoca a los niños a la reunión de reflexión, y ellos están haciendo mucho ruido, hablan entre sí, se mueven y muchos no deciden donde sentarse. Entonces la maestra se sienta en la ronda y

empieza cantando “en la cabaña del bosque, un hombrecito miraba, un conejito que estaba, tocando la puerta estaba, socorro, socorro, por favor que un cazador me va atrapar, ven conejito ven que yo te salvaré. Los niños dejan de conversar y cantan con la maestra”. (OBS7_M2_REF).

Estas evidencias en el aula demuestran que las estrategias proactivas que utiliza la maestra en el aula son canciones o melodías. Estas promueven una interacción conjunta entre la maestra y los niños, a su vez estas intervenciones tienen efectos positivos en los niños ya que al escuchar la melodía lo asocian a reunirse y automáticamente dejan lo que están realizando para concentrarse en otra indicación. Entonces vemos cómo las estrategias de carácter pedagógico buscan establecer nuevos lazos entre el grupo de niños y la docente para aplicar estrategias efectivas según el grupo a cargo y regular las conductas inadecuadas a través de recursos lúdicos como juegos, canciones, rimas, trabalenguas, etc. (Chabla, 2021).

Sin embargo, se puede afirmar que sus intervenciones se dan una combinación de ambos tipos de estrategias, proactiva y reactiva. Es así que, se observa como las maestras en ocasiones específicas intervienen de una manera proactiva para reunir al grupo y de una forma reactiva cuando sucede alguna situación de discrepancias entre los niños. Es decir, las maestras observan cuidadosamente a qué situación se enfrentan y de acuerdo a ello ejecutan una acción. Al iniciar reuniones grupales, las maestras atraen a los niños al espacio con canciones y de esta manera evitan la atención prolongada de ellos en otros asuntos para tomarle importancia a la reunión.

Aunque, en otros momentos como una situación – problema de dos niños o más, se evidencia cómo las maestras observan la situación desde afuera y luego intervienen para darle solución a través de la comunicación, reflexión y llegar a acuerdos. En estos casos las intervenciones son reactivas pues ellas permanecen atentas a cualquier discrepancia entre ellos para ejecutar alguna acción donde ya es necesaria su presencia.

A continuación, se presentará algunas intervenciones reactivas de la M1 y M2 en diferentes momentos:

Dos niñas al lado de la M1 se muestran muy inquietas, se mueven, se tocan entre sí y hablan, mientras la M1 habla y de pronto voltea con la mirada, las separa

con sus manos y las ayuda a sentarse derechas. La M1 sigue hablando con el grupo y las niñas vuelven a hablar entonces la maestra voltea nuevamente y decide separarlas. **OBS5_M1_REF**

Mientras la M1 explica lo que se va realizar en los contextos, ella observa a un niño sentado muy cerca del lavadero, este se voltea en su silla y empieza a chupar el lavadero, se mueve, voltea y sigue chupando. La M1 se queda mirando y le dice “por favor no hagas eso. Siéntate bien”. El niño se voltea y la queda mirando, luego continúa haciendo lo mismo, la M1 se levanta de su asiento y le hace un espacio junto a ella, luego ella se levanta y lo sienta a su lado. El niño solo la mira y se siente triste. **OBS6_M1_REF**

La maestra se da cuenta que hay un niño sentado en la tarima que se está echando encima de sus compañeros y le dice “Deja de estar echándote encima de tus compañeros, no les agrada”, el niño solo la mira y se sienta correctamente. Pero como sigue haciendo lo mismo y el niño a su lado está incómodo, la maestra llama al niño fastidiado y lo cambia de lugar. Luego de ello, la maestra conversa sobre lo sucedido con los niños por un largo tiempo. **OBS4_M2_RE**

Ante lo expuesto, se observa que en su mayoría ambas maestras comparten la misma forma de intervenir ante situaciones disruptivas de los niños.

Ya que usualmente después conversan sobre alguna situación ocurrida que haya generado malestar en los demás y escuchan las opiniones de los niños, entonces establecen acuerdos de convivencia para respetarse entre todos y ser amables. El pensamiento reflexivo es la capacidad de reformular el comportamiento de uno mismo y de sus acciones hacia los demás para lograr conciencia de las acciones voluntarias y sus verbalizaciones (Gonzalez Moreno et al, 2011). Explicar una situación problemática que ya ha ocurrido anteriormente y conectarla con una similar ayuda a los niños a entender que ya se han hablado sobre ciertas actitudes que no pueden volver a suceder o evitar alguna consecuencia que atente contra su bienestar físico o emocional. De esta manera, las maestras y el grupo de niños dialogan y reflexionan sobre algo en particular sucedido en clase, así los niños y niñas pueden llegar a acuerdos para lograr un ambiente amable y productivo.

Además, explicar la secuencia del día permite que los niños se organicen y aunque no se evidenció durante las observaciones ese aspecto fundamental en la rutina de organización de los estudiantes. Se pudo observar a la M2 en el extracto de abajo como corrige una situación y da a entender que ya han conversado sobre esas expectativas de su conducta entre ellos y con el material. Sin embargo, Fuente Arias y Díaz (2010) sostiene que es importante comunicar las rutinas y expectativas sobre las conductas de los niños pues estas generan una sensación de seguridad además representan objetivos claros sobre lo que se hará.

La maestra se sienta e inicia comentando “Hay un problema. Sabes, me he dado cuenta que tenemos un problema. Cuando suena la chakcha y cantamos ¡a guardar, cada cosa en su lugar!, hay niños que se voltean y se van dejando todo tirado”. Los niños la observan y están en silencio. La maestra explica que esto no puede volver a suceder porque ya han conversado sobre ello y es importante respetarlo.

Por otro lado, se ha identificado a las maestras que utilizan otras estrategias para contener y regular a los niños en distintos momentos de la clase. Algunas llegan a ser más efectivas que otros, siendo especialmente los que implican movimientos corporales también darle una opción distinta a la que el niño o niña tiene y jugar con la entonación vocal como susurrar ayuda a llamar la atención de los niños.

Algunas estrategias encontradas se organizará de la siguiente manera:

Estrategias para iniciar momentos	Estrategias de anticipación
<ul style="list-style-type: none"> • Canción de inicio en la reunión de encuentro “hola, hola para ti y para mi” (M1 y M2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Melodía “lalalalala lelelele lllllllllll lolololololo lulululululu”y sonido de la chakcha (M1 y M2)
<ul style="list-style-type: none"> • Canción de los días de la semana (M1 y M2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de situación problema (M1 y M2)
<ul style="list-style-type: none"> • Canción del cuento (M1 y M2) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Canción del plan de posibilidades (M1 y M2) 	

Estrategias para redirigir la conducta	Estrategias de atención
<ul style="list-style-type: none"> • Canción “En la cabaña del bosque, un hombrecito miraba, que un conejito estaba tocando la puerta, entraba socorro, socorro, por favor que un cazador me va a atrapar, ven conejito ven , que yo te salvaré”. (M1 y M2) • Brindar la opción de sentarse en una silla si no está listo (a) para la tarima. (M1 y M2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica grupal que implique movimiento, aquellas que hagan participar a los niños. También compartir juguetes al final del día mientras esperan su turno. (M1 y M2) • Modificar el tono de voz - susurro (M1 y M2) • Entonación de voz (M1 y M2)

El uso de las canciones en el aula permite que se desarrollen hábitos o rutinas diarias. De esta forma el niño va desarrollando su autonomía, adquiere hábitos constantes sobre la alimentación, conductas de higiene, saludos al inicio o despedida. Para que esto se lleve a cabo, la docente deberá usar constantemente canciones o recursos que le ayuden a organizar las rutinas o momentos del salón con los niños (Pulido et al, 2014).

Asimismo, Mairet y Malvicini (2014) concuerdan que las canciones infantiles comprenden elementos musicales junto con instrumentos, melodías o ritmos, pero además contribuye al desarrollo del niño en todas sus áreas. Por ello, es importante fomentar a través de ellas el sentido de organización de las rutinas en el aula pues son las primeras nociones de secuencia interiorizadas por el niño en su día a día en la escuela.

Todas las estrategias organizadas anteriormente demuestran la diversidad aplicada por las maestras del aula al presenciar u observar las conductas que desorientan a los niños en determinados momentos. Entonces se concluye que las maestras suelen actuar rápidamente frente a diversas situaciones donde los niños están inquietos, inatentos, poco receptivos, ellas tratan de controlar la situación y evitar que se genere mayores consecuencias a nivel de organización. Generalmente estas intervenciones son caracterizadas por ser expresiones verbales, dirigidas al niño o niña, de carácter serio, es decir, la maestra las expresa con tono de voz firme, normalmente procuran cortar la acción que interrumpe o dispersa a los demás niños. Sin embargo, no son efectivas en primera instancia porque necesitan ser repetidas varias veces para cortar las acciones disruptivas de los niños y aun así no siempre obtienen resultados favorables porque pueden desencadenar otro tipo de respuestas en los niños como llanto fuerte y descontrolado.

Algunas intervenciones que funcionan con los niños para redirigir su comportamiento son el uso de canciones, modular el tono (jugar con diferentes entonaciones, susurros), dinámicas o pausas activas. Todo lo anteriormente mencionado se vincula más con lo dinámico ya que los niños de esta edad necesitan movimiento y todo lo pueden interiorizar a través de elementos sonoros, música, baile. Por otro lado, el espacio de reflexión no es tan eficaz en un primer momento ya que están empezando a desarrollar el pensamiento lógico, es decir, darse cuenta de las consecuencias que traen sus conductas.

3.1.2 Organización física:

La organización de los niños es relevante porque garantiza una adecuada posición de ellos en un determinado momento, es decir, guardar el orden de ellos al participar de algunas actividades. Según Céspedes et al (2010) las dimensiones organizativas permiten un desarrollo natural en una experiencia educativa, los cambios no favorecen una práctica productiva e implica que el maestro pueda repensar nuevas perspectivas en la organización del aula.

Se ha encontrado en las evidencias que los niños y niñas suelen sentarse para cualquier reunión en un mismo lugar, el cual, está ubicado en la esquina del salón y es una tarima de madera en L en una alfombra. Por lo general, cuando la maestra los

convoca ellos se aproximan y siempre se distraen con sus compañeros del lado, luego deciden donde sentarse y con quién, no tienen lugares definidos. Además, hay una ventana grande donde pueden distraerse con facilidad cuando otro salón utiliza ese ambiente.

A continuación, algunos extractos que evidencia lo mencionado anteriormente:

En la **OBS5_M1_REF** se observa que los niños estaban terminando sus actividades separados por los contextos de trabajo, se paran, caminan por el espacio, mientras la maestra les dice que vayan guardando todo para que puedan reunirse en la tarima pero algunos niños juegan, se ríen, se persiguen con otros compañeros. Luego, las maestras se sientan en el lugar donde se van a reunir con los niños mientras los esperan, ellos se sientan en el lugar que deseen y una maestra empieza a dirigir la reunión. La M1 percibe que los niños están susurrando o hablando entre sí, sin embargo, solo los observa y se mira con la otra maestra, no interviene, está esperando que se silencien y luego alza el volumen de voz preguntando quiénes han trabajado y en qué contextos.

En la **OBS8_M2_REF** se observa que los niños son convocados por la M2 a la reunión de reflexión, los niños se muestran dispersos, caminan, juegan entre sí, hablan entre ellos, mientras la M2 se sienta a esperar y observa que hacen hasta que se sienten. Luego, la M2 observa que hay una niña muy inquieta (**N4**), es decir, se mueve constantemente, toca a una compañera de al lado, conversa, no está en silencio. Entonces, se da cuenta que la niña le ha metido el dedo al ojo a su compañera entonces le pide a la otra maestra que la revise y la niña dice que ella no le ha metido el dedo al ojo, la M2 le dice - Seguro no te has dado cuenta porque te estabas moviendo.

Estos dos extractos muestran como es el actuar de los niños en determinados momentos donde se concentran todos los estudiantes, el modo en que los niños están ubicados favorece positivamente al desarrollo social de cualquier actividad. Sin embargo, en los momentos de asamblea se necesita un especial trabajo docente, la aplicación de estrategias para llamar su atención, una comunicación efectiva, así también existen ciertas características que impiden un buen desarrollo como sentar

juntos a los niños que generan mayor desorden, que los niños se den la espalda, que estén muy ajustados en un espacio reducido, entre otras.

Se considera que la distribución de los asientos no es la más óptima puesto que los niños a veces no acomodan bien sus sillas y otros niños se recuestan sobre los compañeros de al lado, también están los que se sientan con sus amigos (as), esto genera mucha distracción. En ambas esquinas del espacio se encuentran la canasta de cuentos y la canasta de álbumes familiares, esto hace que un par de niños aún busquen agarrar estos elementos. Sin embargo, Pianta et al. (2012) afirman que un espacio organizado promueve conductas de colaboración entre los niños; y esto también refleja en una organización pertinente y constante de modo que los estudiantes puedan tener lugares definidos para evitar caos en el aula.

Si bien mantener el espacio ordenado es un tema recurrente y bastante usual de tratar en el nivel inicial. Tampoco debemos dejar atrás otro aspecto importante como el de la organización física de los niños en determinados momentos de la rutina como reuniones, mesas de trabajo, entre otros. Los niños se encuentran en proceso de regular y controlar su cuerpo además de abrir su mundo social, es natural que busquen a sus amigos con los que están entablando una relación de amistad cercana para sentarse juntos, pero es conveniente que mientras van aprendiendo a sentarse de manera autónoma, respetando su privacidad y con quien ellos quieran compartir su espacio y el de sus compañeros, sea mejor ordenarlos y asignarles lugares específicos progresivamente y sin distracciones para evitar posibles interrupciones.

Con ello, se hace hincapié al hecho de establecer pautas que permitan guiar la distribución de los elementos en cada espacio del aula con la finalidad de proveer a los niños un ambiente acogedor que les permita convivir positivamente, potenciando su desarrollo y generando aprendizajes significativos (Hernández y Miranda, 2017).

Si bien las maestras no suelen organizar a los niños en determinados lugares o intercalarlos, ellas suelen emplear estrategias lúdicas para captar su atención con la vocalización de melodías o algunas canciones que al final dan paso a guardar silencio, utilizar diversos tonos de voz, todo ello con el fin de disminuir el desorden entre los niños y fomentar interacciones efectivas entre ellos. Como sabemos a partir

de lo revisado en la literatura es conveniente ser constantes en la organización física de los niños ya que así se aprovecha más el tiempo y el objetivo.

Además, hay poca constancia de las maestras ya que no emplean estrategias suficientes para abordar esa problemática que se suscita en el aula con frecuencia. Por ende, si no se interviene de una manera adecuada proponiendo estrategias que les permitan a los niños regular su conducta frente a esta situación en particular, no se propicia interacciones positivas. Esto sucede porque cuando los niños se relacionan para ordenarse y buscar sus amigos, pueden ocasionar diferencias entre ellos causando cierta incomodidad, en otros casos algunos se molestan ante lo sucedido y así sucesivamente. Entonces al ocurrir los roces entre ellos, no se logran las interacciones amables, positivas que permitan desarrollar buenos aprendizajes y sobretodo un ambiente armónico.

La organización del material y mobiliario cumplen un objetivo para motivar los intereses, elecciones del niño, en cómo utilizan los materiales dispuestos para sacarle el mayor provecho (Guashpa, 2022). La docente dispone del ambiente en el aula para motivar a los estudiantes no solo en su rendimiento académico sino también en su comportamiento, el cual, se espera sea controlado. Es por ello que se toma en cuenta las siguientes características: los muebles acordes a la estatura de los niños, fomentar la curiosidad del niño a partir de recursos visuales que le interesen, materiales comunes de su contexto. A partir de la selección y disposición de los materiales del salón los niños son responsables del cuidado y orden de los recursos, además genera interacciones positivas, agradables, donde haya trabajo en grupo entre los actores educativos (García Chato, 2014).

En conclusión, mantener una buena organización física de los niños permite una buena disposición del aprendizaje. Se trata de ordenarlos estratégicamente para cada momento; no solo para que socialicen entre todos sino también para que entre ellos puedan regularse ya que en un grupo de niños todos poseen diversas características y personalidades, esto hace que los niños más pausados guíen a quienes lo necesiten. El rol del docente es fundamental en este aspecto porque al conocer a cada niño de su aula puede generar estos vínculos. Como se evidenció, la M1 y M2 por lo general no ordenaban estratégicamente a los niños sino por el contrario dejaban que ellos

decidan sentarse con quienes quisiesen, y esto movilizaba al grupo entero, por ello se observó que constantemente ocurrían situaciones de confrontación entre los niños o pequeños incidentes como tocar a sus compañeros de al lado, conversar, reírse y no prestar atención a las maestras ocasionando incomodidad a los demás.

3.1.3 Participación activa del niño:

En el aula, los niños son protagonistas de su propio entorno y es desde esta edad que sienten mayor libertad de realizar pequeñas tareas por sí solos, a menudo muestran predisposición por ayudar y se sienten proactivos, entusiasmados por cooperar. En el aula, los niños también están en proceso de desarrollar la autonomía porque su contexto es nuevo y se enfrentan a un proceso de adaptación. Por ello, se espera que la escuela propicie un ambiente enriquecedor en el que los niños muestren apertura e interés propio en participar de las actividades propuestas por la docente (Neira y Gámez, 2021).

Es por ello que en varias observaciones se ha encontrado que las maestras del aula suelen promover la participación activa de los niños y su libre voluntad a participar en nuevas actividades, pero también existen momentos en los que ellas toman un rol de maestro motivador y estimulador, ya que según Maldonado (2017) Esto brinda al niño un entorno estimulante mediante el juego, favoreciendo un aprendizaje entusiasta y permitiéndole actuar por sí mismo. La atención del adulto consistirá en ofrecer apoyo cuando sea necesario, evitando intervenir de forma apresurada.

Como se puede evidenciar en los siguientes párrafos:

M1 comenta a los niños “Es el momento de elegir las responsabilidades para la próxima semana, iré llamando a cada uno para que puedan elegir lo que harán como responsabilidad”. La maestra sostiene el cartel donde se encuentran las imágenes y cada niño se va acercando, ella los conduce a través de expresiones verbales que los aliente y les ofrece opciones. **OBS6_M1_REF**

Después que la escucha, la maestra le pide ayuda a una niña para que encargue de contar a los amigos de la clase porque no asistió el niño elegido. M2 dice:

El puedes ayudarnos a contar cuántos niños y niñas han venido el día de hoy, la niña le dice "sí" y se levanta, entonces la maestra le dice ¿puedes contar a las niñas? extiende tu brazo y cuenta tocando la cabeza. La niña lo hace, le responde y ahora la maestra le pregunta ¿y cuántos niños habrán?. La niña cuenta a cada niño y le dice a la maestra para que anote. **OBS3_M2_RE**

A partir de un problema que sucedió en el aula durante una actividad en la que un niño se pintó la mano con plumón, luego de que la maestra se diera cuenta de ello y lo llevara a la reunión de reflexión donde varios niños comentaron al respecto. Con ayuda de la maestra quien preguntó ¿cómo podríamos ayudarlo para que esto no vuelva a suceder? Los niños propusieron hacer un cartel para evitar esta conducta. **OBS5_M1_REF**

Si bien las maestras promueven la participación de los niños en el desarrollo de su autonomía a través de un organizador visual donde están las responsabilidades del aula y los niños van eligiendo cual toma. Aún cuesta trabajo rotar de forma unánime a todos los niños por las responsabilidades y evitar que ciertos niños repitan constantemente las de su preferencia porque es una oportunidad de aprendizaje para todos. Se evidencia cómo ambas maestras ofrecen opciones para que los niños se encarguen de ciertas tareas en clase, en el primer extracto vemos cómo al final de la reunión decide tomar el cartel de responsabilidades y les da a cada niño su foto para que puedan pegarlo donde deseen, de esta manera la maestra promueve la participación activa de los niños.

A parte de ello, promover que cada niño tome una responsabilidad en el aula permite que se mantenga activo y así regule su comportamiento porque cumple un rol dentro del salón. Esta es una estrategia muy efectiva porque el menor asume una labor propia y se siente capaz de ayudar en su entorno. Los niños no solo aprenden en el hacer individual, sino que también aprenden cuando hablan y trabajan entre pares (Mooney, 2013). El aprendizaje no solo se da de manera individual sino también grupal para desarrollar sus habilidades cognitivas.

En el segundo extracto, la maestra invita a otra niña a participar porque no asistió el niño asignado para esa responsabilidad y se da cuenta que hay alguien más

interesada en ayudar. Por lo tanto, le pregunta si podría ayudar en esa ocasión; aunque se pudo elegir de otra forma al ayudante para no crear malos entendidos o pequeñas discrepancias entre los niños y evitar el favoritismo o solo buscar a los niños que tienen mayor expresión verbal. En el tercer párrafo se observa cómo la maestra busca la participación activa de todos los niños a través de la ronda de preguntas y trae un problema a reflexión de los niños. De esta manera, se abre al diálogo y pueden expresar con seguridad sus ideas.

3.1.4 Comunicación positiva:

La clave de un proceso educativo está en gran medida en la capacidad de comunicación del educador. Los educadores somos seres de comunicación (Granja Palacios, 2013). Por esa razón es que es relevante la comunicación entre el docente y los niños, ya que de esta depende la atmósfera y trabajo del aula. El maestro tiene la doble función de dar ejemplo con sus acciones y liderar aquellas que orienten a los niños a establecer relaciones efectivas con tendencia al bienestar individual y grupal, fomentar la participación de los niños en la toma de decisiones y plantear soluciones, reconocer la individualidad y características propias de cada niño respetando lo que lo hace único (Triana y Velasquez, 2014).

En este sentido, la comunicación positiva es un factor determinante para establecer una buena relación e interacción entre el docente y los niños. En el aula ocurren las primeras interacciones entre los niños y la maestra, de esta manera se construyen estas relaciones interpersonales a través de una serie de factores como la comunicación, confianza, respeto, afecto. La docente adecua su forma de expresarse y comunicarse con su grupo para establecer límites, corregir alguna conducta inesperada cuando sea necesario, reforzar aquellas positivas que deban ser fomentadas en el aula, jugar y reírse con ellos (Corrales, 2013).

La manera en la que la docente llegue a sus estudiantes será vital para fortalecer el vínculo emocional del aula y así contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje, logrando así un ambiente productivo en el que los niños se sientan motivados e interesados a aprender. En los siguientes párrafos, se puede evidenciar cómo las maestras se comunican con los niños, a menudo tienen una comunicación

abierta, horizontal, son directas, muestran respeto, tono calmado, amable, ellas explican de manera adecuada cualquier situación que quieran transmitir a los niños.

La M1 mientras narra el cuento comenta una parte diciendo “yo conozco a muchos de acá que cuando yo pregunto ¿quieren ir al ya saben dónde...? (refiriéndose al baño), me dicen “no, nooooo nooooo, no quiero hacer pila”. La M2 pregunta “¿Y luego?, entonces la M1 responde “Ay pila, llegamos al comedor y me dicen, pila” “y abajo no hay baño”. Una niña responde “yo no digo ay pila”, la M1 se ríe. La maestra continúa y va terminando el cuento, los niños siguen la lectura y van respondiendo las interrogantes de la M1. Al finalizar, ella canta “y se terminó pomporonponpon”. **OBS 10_M1_CU**

La maestra se levanta por la pizarra verde y la limpia con un pedazo de papel. Mientras los niños se quedan hablando del cumpleaños de una niña del salón. Se escucha a un niño decir con voz fuerte “yo levanté la mano”, la maestra le dice “si, mi amor. Cuéntame, ¿qué deseas decirnos?. El niño se acerca y la maestra le replica “levantar la mano es para decirnos algo, ¿qué nos quieres contar?. ¿J vas a decirnos algo?, el niño la mira y responde “faltan 5 días”. La maestra dice “5 días para el cumpleaños de tu compañera”. **OBS4_M2_REN**

En el primer extracto, la maestra presenta una situación en particular que suele suceder antes que los niños bajen al comedor, ella les hace referencia con un tono amable con lo que están leyendo en el cuento sobre ir al baño. La maestra les da la confianza para que se rían durante la conversación y no sea visto como una reprimenda. Entonces ella muestra una comunicación amable y abierta con los niños, riéndose al respecto, pero a la vez brinda un ejemplo concreto con el entorno de ellos así el mensaje sea llamando la atención sobre una consulta usual en ellos para reemplazarla por otra.

Mientras que en el segundo extracto la maestra muestra otras palabras de afecto hacia un niño cuando este le quiere preguntar algo. Ella le explica lo que significa levantar la mano y muestra disposición para que se exprese, se muestra atenta e interesada por lo que le tengan que decir. Ambas demuestran un buen nivel

de comunicación con los niños y ello permite que se genere buenas interacciones entre todos, de esta manera se construye un grato clima de aula.

Para finalizar, la comunicación es la base para fortalecer las interacciones entre las maestras y los estudiantes sin perder el lado emocional que esto implica. El clima de aula es el resultado de la conexión entre los principales actores educativos por el respeto, calidez y gozo de los intercambios verbales y no verbales. Es por ello que se puede evidenciar en los fragmentos cómo ambas maestras poseen una comunicación favorable con los niños a través de una voz cálida, amable, que se preocupa por el interés y motivación de los niños, que busca escuchar la voz de cada niño que desea participar y precisamente esa interacción favorece el clima de aula y desarrollo socioemocional de los niños.

3.2 Interacciones entre docente-niño y pares en el aula orientadas a la regulación del comportamiento

El análisis de este apartado se encuentra relacionado a la categoría de interacciones entre docente - niño y pares en el aula orientadas a la regulación del comportamiento, y se ha organizado de acuerdo a las siguientes subcategorías del estudio: respuesta del docente hacia los niños en diversas situaciones (emocionales y de comportamiento), expresión corporal del docente y espacio físico en un aula de 3 años de educación inicial.

3.2.1 Respuesta del docente hacia los niños en diversas situaciones

La relación que se construye entre el maestro y los estudiantes tienen una configuración diferente pues no se establece sobre alguna base de afinidad o intereses en común. Es una relación un tanto impositiva y con grado de madurez mental distintos entre sí (Camere, 2009). Respecto a ello, es importante enfatizar que, aunque la naturaleza de esta relación inicie de esa forma no será determinante para evitar que se desarrolle otros lazos. Las interacciones entre docente y niños son la base para lograr un buen desarrollo de los aprendizajes, pero no solo a nivel cognitivo sino también a nivel socioemocional. Sobre todo, porque los estudios demuestran que mientras los espacios sean agradables y generen un ambiente enriquecedor para los

estudiantes, el proceso de aprendizaje del niño será favorecedor y obtendrán mayores resultados.

En las interacciones de los niños, suceden ciertas situaciones en las que el maestro debe intervenir para emplear algún recurso frenando conductas negativas que no producen efectos amables en su socialización. Estas respuestas del docente deberían ser rápidas, efectivas, constantes, amables, cuidadosas, concretas para conducir la autorregulación. De esta manera, trae como consecuencia una actitud positiva o no hacia los niños frente a cualquier situación relacionada al comportamiento o incluso de conflicto entre ellos. Estos intercambios implican una interacción en la que puede iniciar la docente hacia los niños a través de una acción o conversación recíproca.

En ese sentido, es importante recalcar el rol del docente en esta interacción porque este se encarga de guiar y reforzar la conducta del grupo de niños y niñas. Si no se les anticipa lo que se espera de ellos para cada momento es probable que ellos no comprendan la manera en la que actúan. Por ello es necesario que la docente modele ciertas acciones - interacciones a través de un lenguaje claro y concreto ante el grupo. Asimismo, el ambiente cumple un papel determinante ya que no solo es el espacio donde el docente se desenvuelve sino también este puede anticiparse para organizarlo adecuadamente y que no esté a la vista aquellos elementos distractores para el grupo (Barrera y Valencia, 2008).

En los extractos se evidenció que las docentes en su mayoría son mediadoras en este tipo de conductas de los niños especialmente cuando ellos tratan de intervenir dentro de una consigna que ha sido prevista en momentos como cuando las maestras están hablando en la reunión de encuentro, compartiendo lo trabajado en la reunión de reflexión, en la lectura del cuento y el patio o cuando los niños se encuentran en grupos grandes. Las maestras responden de una manera similar e incluso tienen las mismas expresiones al dirigirse a ellos para intervenir.

Tal como se evidencia en los siguientes extractos:

La maestra empieza a cantar la canción de "hola, hola para ti y para mí", luego termina y se da cuenta que al lado de ella se encuentra N9 quien se traspasa a la silla que está vacía a su lado (una y otra vez). La maestra voltea su rostro y la observa,

pero no tiene alguna reacción frente a ello, por su parte la niña no se percata que la miran. Luego, la misma niña detiene su acción anterior y coge un cuento entonces la maestra se dirige a ella diciéndole “Por favor guarda eso. Ya no te voy a hablar más veces” usando un tono firme, la niña la queda mirando sin hacer nada más, otra maestra se acerca y a esta se lo entrega (el cuento), luego se sienta. **OBS3_M2_REN**

Otro extracto es:

La niña se acerca a contar el total de la asistencia con ayuda de la maestra y luego ella dice “somos 20, un 2 y un 0”. De pronto, la maestra se da cuenta que hay un niño sentado en la tarima que se está echando encima de sus compañeros y le dice “N10deja de estar echándote encima de tus compañeros, no les agrada”. El niño la queda mirando y como sigue haciendo lo mismo a su compañero quien se muestra incómodo, la maestra lo llama por su nombre y le dice “ven, siéntate a mi lado”. **OBS4_M2_REN**

M2: De seguro no te has dado cuenta porque te estabas moviendo. Luego se dirige a otra niña y le dice “En silencio, N9 ¿sabes lo que significa en silencio?, es que nadie habla, todos en silencio. Ahora vamos a comenzar nuestra reunión de reflexión. Les hago recordar que por favor pueden levantar la mano cuando quieren comentarnos algo. Esperar el turno para poder escuchar lo que dicen tus amigos. Un niño levanta la mano y empieza a hablar, la maestra le dice que no puede hacer eso porque tiene que esperar a que ella termine de hablar, y no puede interrumpir. El niño la mira y se voltea al compañero de al lado. **OBS8_M2_REF**

Ante lo expuesto, se observa cómo las maestras responden ante situaciones disruptivas, es decir, interrumpidas por algún niño. De esta manera, vemos cómo son sus respuestas ante momentos en donde los niños se muestran inquietos, inatentos o no pueden controlar su cuerpo, en diferentes momentos las maestras primero observan la situación para luego intervenir con una frase, algún gesto o como suele suceder que solo observan algo en particular que genera distracción y no reaccionan ante ello, lo dejan pasar, a menos que suceda más veces con el mismo niño. Asimismo, las respuestas de los niños son pasivas en varias ocasiones porque suelen solo observar a la maestra, haciendo caso a la llamada de atención y pueden ser dirigidos a sentarse correctamente en sus respectivos asientos. No hay mayores

respuestas por parte de los niños, en ese sentido no se ha observado otras respuestas que amerite otra intervención por parte de las maestras. Se evidencia el tercer modelo de interacción maestro-alumno-alumno-maestro en él se da una interacción recíproca, estableciendo una conversación fluida y lazos afectivos (Correa, 2006 citado en Escobar Medina, 2015)

Además, Artavia (2005) resalta que en la interacción alumno – docente se involucran lazos de afecto y que mayormente la motivación del estudiante implica una carga de sentimientos para que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea saludable y positivo.

Triana y Velásquez (2013), señalan que hay evidencia de efectos de la calidad de las interacciones entre el docente y los niños durante la edad preescolar en el desarrollo de la autorregulación, la autoestima, y las habilidades sociales.

El clima del aula es un elemento fundamental en todo el proceso educativo. Pianta et al. (2008) describen un ambiente emocional positivo en el aula como aquel en el que existe una conexión cercana entre el docente y los alumnos, así como entre los propios estudiantes, caracterizado por interacciones cálidas, respetuosas y placenteras. Las relaciones que se forman en el aula, y su calidad, son tan relevantes que puede decirse que, a través de la interacción diaria, el docente transmite al niño una percepción de sí mismo, de sus capacidades y dificultades, al mismo tiempo que le brinda herramientas para afrontar diversas situaciones.

3.2.2 Expresión corporal del docente:

Durante estos momentos de reuniones (encuentro y reflexión), la lectura del cuento, y patio se ha podido observar que ambas maestras comparten ciertas características a nivel gestual y corporal durante su desenvolvimiento pedagógico. Un aspecto a resaltar no solo es lo que dice el docente sino también cómo expresa su cuerpo al comunicarse, durante la interacción con el niño o niña es conveniente que la maestra se ponga a la altura de este, se comunique con respeto y afecto, utilice un lenguaje cálido y amable. Parte de la expresión corporal de la maestra se refiere también al acercamiento hacia los niños, es decir, el lenguaje corporal que muestre al interactuar con ellos como un abrazo, una caricia, tener proximidad, sonreírle, mostrar interés, etc.

Asimismo, su expresión corporal es un estímulo positivo para los estudiantes pues se evidencia que hay disfrute en el desempeño de sus actividades y motiva a los niños a sentirse gratos en su ambiente. Los niños y niñas son muy intuitivos y sensibles, es decir, pueden percibir con mucha facilidad si la maestra se encuentra motivada y entusiasmada con ellos. El docente en el aula puede guiar a los niños y ayudarlos a ajustar su comportamiento durante las actividades o rutinas del aula. Los niños requieren flexibilidad y emociones positivas para desarrollar su autorregulación porque ellos ven reflejado la organización y el ambiente de clase que transmite el docente y lo replican. Otro aspecto para enfatizar es el lenguaje no verbal por parte de la docente responsable del aula, es decir, el contacto visual que hace cuando se dirige a los niños pues esto hace que ellos se mantengan interesados. Además, es una forma de alentar a los niños e invitarlos a participar en actividades retadoras que conllevan a aprender algo nuevo y por ende desarrollar una nueva habilidad (Minedu, 2019).

Por lo anteriormente expuesto, se evidencia la presencia de algunas características determinadas en los distintos momentos de reuniones en el aula, la hora del cuento y el patio. En la reunión de encuentro se observa mayor cercanía, que generan un ambiente más relajado, es decir, se ríen con más frecuencia, las maestras utilizan sus gestos para expresarse. Sin embargo, durante las reuniones de reflexión, el ambiente es más serio porque es un espacio donde se comparten ideas y comentarios sobre los trabajos realizados en los contextos por ello las maestras buscan que los niños reflexionen sobre su desempeño o propias concepciones.

Por otro lado, durante la hora del cuento, las maestras gesticulan bastante, a menudo hacen bromas y ríen, utilizan mucho su corporalidad para expresarse con miradas, gestos y comunicar si es una acción agradable o no por el contrario tanto para ella como para los compañeros.

Los niños murmuran y hablan entre sí, entonces la M1 al seguir las actividades permanentes y alzar por momentos el volumen de voz, comenta mientras sostiene el plan y se salen las hojas “uy se cayó el plan, voy a acomodarlo, no nos quiere decir que vamos hacer jajajaja (risas). Ella mira con complicidad a los niños (logra captar su atención) y todos ríen. En este ejemplo, la maestra busca a través del juego reforzar el vínculo con los niños y se muestra amable con sus gestos, disfruta este momento y

lo transmite mientras comenta la organización del día a los niños. Ella utiliza esta estrategia para mantener la atención de los niños y se da naturalmente, además su expresión corporal lo demuestra ya que después de realizar ese pequeño cambio en su voz para regular una conducta en ellos, busca las miradas de complicidad.

En este otro extracto, se observa que otra maestra no reprime las actitudes usuales de los niños al sorprenderse por algo y todos a la vez se ponen de pie para señalarle. Ella solo los mira sonriente y les expresa amablemente que deben sentarse para guardar un orden. A través de sus gestos y miradas de afecto se evidencia que respetan cada momento en el que los niños pueden ser ellos mismos, expresa una actitud positiva y amable con ellos pese a que expresa una frase de orden. Los niños van respondiendo lo que pregunta la M2, se levantan de sus asientos y señalan; la maestra los observa y se sonríe además les dice "siéntate por favor, para que todos podamos ver. Gracias", luego los niños se van a sus sitios.

Por otro lado, en el patio las maestras se muestran más relajadas con disposición al juego y se ríen mucho con los niños. La expresión no verbal de su cuerpo es favorable y cómoda, permitiendo que los niños sientan confianza en buscarlas para jugar y bromear. Además, ante una dificultad las maestras permanecen atentas y se acercan como se ve en el ejemplo de abajo, en el que la maestra se percata de una situación y va por el niño, lo aparta para conversar con él y preguntarle qué sucedió. Luego, se acerca a una niña y la toma por el brazo con respeto y cuidado para resolver lo sucedido. Entonces vemos cómo las maestras muestran respeto por el espacio de los niños, se acercan amablemente y con escucha activa.

A continuación, el siguiente extracto:

La M2 está muy cerca, riendo con los niños y de pronto un niño llora fuerte, ella se acerca a verlo, se lo lleva afuera del juego de los otros niños y se pone de cuclillas, a su altura del niño, se ve que él le dice algo y luego ella lo toma de la mano, va hasta donde está el grupo y agarra de la mano a una niña, se la lleva junto con el niño que lloraba y se quedan hablando lejos del grupo que juega. **OBS13_M1-M2_PA**

Para finalizar, Albaladejo (2008) menciona algunas características de la expresión no verbal del docente que son importantes desarrollar y adaptar a la rutina

como maestra en la interacción con los niños tales como mirar con afecto y sonreír al estudiante, agradecer con tu rostro y con gestos su participación, responde las intervenciones de los niños con voz suave y dulce, hacerlos sentir reconocidos, usa tu cuerpo para expresar agrado y amabilidad, confianza y seguridad, mirar con atención. muestra interés. En esa línea, recordemos que la expresión no verbal comunica también el clima emocional de las relaciones interpersonales ya que transmitimos mensajes frecuentemente y la relación entre el docente y los estudiantes es vital para obtener buenos resultados en todas las áreas.

3.2.3 Espacio físico:

Un factor protagónico y aunque pareciera algo superfluo, pero no lo es, es el espacio físico o el salón de clase, el lugar donde se desarrollan las actividades educativas, se establecen relaciones e interacciones, está compuesto por el mobiliario, y todos los recursos didácticos pensados para despertar el interés de los estudiantes. Un espacio organizado del aula permite un adecuado desplazamiento de los niños, libertad de elegir los materiales, opciones de juego (Polanco, 2004 citado en Zambrano et al 2019).

El comportamiento de los niños está ampliamente relacionado a los espacios donde se encuentran, generalmente, en el aula parte de su conducta es guiada por la maestra para adaptarse a las normas de convivencia respecto al mobiliario y entre compañeros. El espacio donde se desarrolló las observaciones, estaba ubicado dentro del salón de clase. Se caracteriza por ser mediano, tiene una tarima en L y una alfombra, al lado hay una enorme ventana, también se puede encontrar dos canastas a los extremos de la tarima (una de cuentos, y una de álbumes familiares de los niños). **(OBS1_M1_REF, OBS2_M2_REF, OBS3_M1_RE, OBS4_M2_RE)**

Se observó que dentro del salón las maestras refuerzan constantemente la regulación del comportamiento a través de las distintas estrategias que ellas consideran emplear. Sin embargo, las interacciones entre los niños suelen ser un tanto desorganizadas cuando no se pone en práctica alguna forma de regularlos como en el caso las reuniones donde por lo general los niños conversan entre sí y no hay mucho

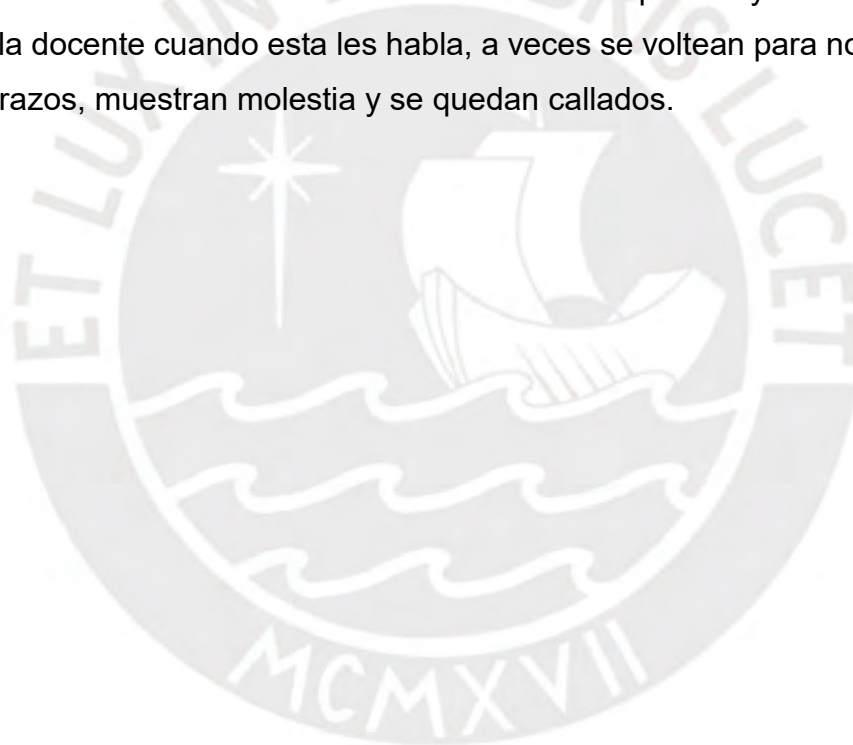
control de parte de las maestras. En ese sentido, mayormente emplean como estrategias la comunicación y algunas canciones con el fin de centrar su atención en ellas.

Asimismo, Blandón, Molina & Vergara (2006) confirman que las interacciones son comprendidas como un proceso de asociación entre individuos por lo que se produce un intercambio, estableciéndose una relación determinada. Esta red que se construye genera una relación constructiva a nivel de organización social y cultural.

Por ende, las maestras de educación inicial deben hacer de una prioridad la organización de los espacios en la planificación de sus actividades. Esto implica equipar con material adecuado, proponer nuevas ideas que reten a nivel cognitivo al niño o niña. Por lo tanto, es indispensable contar con estos factores para promover buenas interacciones, que prosperen y sean de aprendizaje mutuo. Por otro lado, los espacios fuera del salón también ocupan un papel relevante porque hay otros lugares donde el niño se desarrolla, entrena habilidades como el patio, talleres, o espacios comunes.

En esa misma línea, en el patio donde los niños juegan libremente, es un espacio grande en el que hay una división de rejas de maderas para desplazarse al comedor, hay un pequeño jardín con plantas y arbustos, así como una banca, algunas llantas grandes, una casita de madera en la que los niños suben y bajan por la resbaladera, un arenero en la parte de abajo y muchos juguetes, utensilios de cocina, animales, recipientes de todos los tamaños, bandejas para guardar los zapatos, y otra bandeja con alfombras para acomodarlas cuando sea la hora de salir del patio y los niños deben sentarse a ponerse los zapatos. En este espacio las interacciones que se dan entre los niños son amistosas donde ellos buscan formar grupos y juegan bajo su imaginación y creatividad. Hay niños que prefieren jugar con el material concreto y otros que inventan juegos determinados y hacen participar a sus compañeros. Es común que en un ambiente así los niños no se pongan de acuerdo en ciertas cosas o generen fricciones entre ellos, en otros casos es cuestión de límites. Urrea (2017), afirma que durante el juego en el patio no solo se visualice a un individuo ubicado en el espacio sino como un todo que se comunica e interactúa con los demás, apropiándose de nuevas experiencias con su contexto.

En resumen, se evidenció que las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas suelen ser dinámicas, lúdicas, pero no son constantes porque muchas veces las maestras abordaron la problemática bajo el enfoque de la escuela a través de la comunicación asertiva. Por lo tanto, se observó que en diferentes momentos de la rutina los niños mostraban poca regulación ocasionando incomodidad entre sus compañeros o que se generen ciertos conflictos, distrayendo a los demás y retrasando los momentos de asamblea. Ante lo mencionado, las interacciones entre las docentes con sus estudiantes por lo general, son amables, respetuosas y comprensivas pero existen momentos en que ellas se molestan y solo observan la situación problema hasta que decidan intervenir después de cualquier acto sucedido. Por la parte de los niños, las interacciones son cercanas puesto que conviven durante toda la mañana con ellas pero hay ocasiones que no escuchan a la docente cuando esta les habla, a veces se voltean para no escuchar, o cruzan los brazos, muestran molestia y se quedan callados.



CONCLUSIONES

- Se evidencia que la regulación del comportamiento de los niños está en inicio porque aún están descubriendo como funciona su contexto, la dinámica con sus pares, la familia. En ese sentido, las maestras acompañan fortaleciendo y desarrollando las habilidades de interacción social para construir una atmosfera agradable en el aula, promover la participación de los niños y que ellos puedan reflexionar sobre algún problema proponiendo soluciones.
- Las intervenciones de las maestras fueron en su mayoría ejecutadas después de las acciones de los niños, ellas pudieron anticiparse a determinadas situaciones que movilizan a los niños y evitar un comportamiento inadecuado o poco amable con los demás ya que los conocen. Se puede afirmar que si bien fueron rápidas y estuvieron dirigidas a cortar la acción para luego ser explicadas y resolver juntos el problema, estas no fueron proactivas en el sentido que no se anticiparon previamente, analizando los puntos a mejorar de cada niño en cuanto a su autorregulación y como se encuentran en el ciclo II donde recién están en proceso de adquirir e interiorizar estas estrategias modeladas por la maestra.
- La organización de los espacios en el aula parece ser adecuada para que los niños se sientan organizados en su propio espacio ya que los estantes y materiales o recursos se encuentran a disposición de ellos, no es necesario que la maestra coloque todo muy cerca del niño porque él puede escoger entre la variedad. Sin embargo, hablando de la organización física se sugiere observar cuidadosamente aquellos niños que necesitan sentarse al lado de otros que son más regulados. Así como es indispensable que a medida que transcurre el tiempo y convivencia en el aula se designe lugares específicos para ellos evitando movilizaciones que no generen interacciones efectivas entre ellos mismos.
- Fomentar la promoción de autonomía y liderazgo como estrategia de regulación del comportamiento permite que los niños asuman nuevos roles y tareas que puedan realizar por si solos, generan interacciones positivas entre ellos porque se ayudan y se hacen recordar mutuamente, al protagonizar las labores

encargadas sienten que aportan y eso es favorable para su propia autoestima. Asimismo, motivan a sus compañeros para continuar y rotar en distintas tareas, logrando así estrechar lazos de compañerismo.

- La comunicación entre la docente y sus estudiantes es fundamental para el buen desarrollo de la clase, y por ello se observó como las docentes establecen vínculos cercanos con los niños. Se apoyan de gestos, miradas, sonrisas y eso fomenta aprendizajes significativos entre ellos y acerca la relación maestra – estudiantes. Constantemente, se percibe como las maestras demuestran sus habilidades comunicativas ante cualquier situación se adaptan y procuran ser asertivas, respetuosas, empáticas, y transmitir mensajes claros.
- Respecto a las respuestas de las maestras del aula, se concluyó que son directas y están enfocadas en cortar la acción, además son rápidas y utilizan un lenguaje directo y concreto para no crear confusiones. Del mismo modo, la expresión corporal de las maestras es muchas veces positivas y favorece que los niños se sientan en confianza con ellas para resolver problemas. Usualmente utilizan gestos, risas y miradas para comunicar a los niños lo que quieren, lo que no les agrada, entre otros.
- El espacio físico es un componente sumamente importante, este requiere de muchos elementos que lo integren y sea favorecedor para el proceso de aprendizaje y organización de los niños. Sin embargo, se concluye que, si bien los niños gozan de un ambiente ordenado, aireado, y amplio con todos los materiales que pueden cubrir sus necesidades y requerimientos. Aún hay ciertos factores como la ventana, entre otros que juegan un papel distractor.

RECOMENDACIONES

- Es esencial seguir profundizando en el tema de regulación del comportamiento y no solo quedarse a nivel superficial puesto que va más allá de enseñar a regular la conducta poco favorecedora frente a una óptima y esperada. En ese sentido, es importante que futuros investigadores recopilen nueva información y profundicen en el tema. Además, sería oportuno realizar entrevistas a otros actores educativos como docentes del mismo nivel, coordinadoras, directoras, incluso psicólogos para contrastar las percepciones sobre la regulación del comportamiento con el quehacer docente en el aula.
- Es importante poner en práctica las estrategias más pertinentes para cada aula, ser constantes y hacerlas parte de la rutina, las que mejor funcionen de acuerdo al contexto escolar en el que se desenvuelven. Pues se ha evidenciado que los niños del aula requieren actividades lúdicas, que les permita moverse y así canalizar toda la energía. En ese sentido, recién están conociendo algunas normas sociales en cada contexto en el que se encuentren y ponen en práctica aquellas estrategias brindadas por las docentes para regular su conducta y lograr una convivencia positiva.
- La labor educativa compone una amplia variedad de factores que permiten el desarrollo de aprendizaje, entonces se debe tomar en cuenta una adecuada organización del espacio, porque ello moviliza a los niños de cierta forma. Los materiales a su alcance deben ser debidamente pensados, pertinentes, que sean manipulables, interesantes y sencillos para despertar su curiosidad. Dentro de la planificación se debe considerar ello además de cómo serán ubicados, en grupos, en pares o solos según el objetivo esperado. Asimismo, es importante que desde la formación inicial del docente se les brinde todas las herramientas necesarias para abordar cualquier situación en el aula. Educarse en el mundo emocional del niño y comprender mejor sus necesidades en cada edad.

REFERENCIAS

- Abugattas-Makhlouf, S. (2016). Construcción y validación del test "habilidades de interacción social" en niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y la Molina de Lima. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima]. <http://200.11.53.159/handle/ulima/4012>
- Acosta, R, & Padilla, A. (2020). *La autorregulación en la primera infancia: conceptualización y prácticas para el aula*. [Tesis de Maestría, Universidad del Norte]. <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10010/1045666368.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Acosta, T., & Díaz, O. R. (2021). Representaciones sociales del docente de preescolar en la comunidad escolar. *Educación y futuro digital*.
- Aguilera, D. (2017). Programa de intervención para modificar la autorregulación en niños de educación inicial. [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/34210/u807039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andrés, M., Castañeiras, C. & Richaud, M. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2), 217-241. <https://www.redalyc.org/pdf/4396/439643138006.pdf>
- Artavia Grabados, J. M. (julio-diciembre, 2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, 5(2): 1-19.
- Aramendi, A. (2016). *La regulación emocional en educación infantil: La importancia de su gestión a través de una propuesta de intervención educativa*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/17470/TFG-B.826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ato, E., González, C., & Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 20(1), 69–79. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581/26751>
- Ayala Sánchez, I. (2020). Desarrollo de habilidades sociales en función de la metodología Reggio Emilia y bachillerato internacional en niños de 3 a 5 años. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/11706>
- Basilio, M, & Whitebread, D (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 15-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377002>
- Betancur, T. V. (2015). La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización [Tesis de Licenciatura, Corporación universitaria

Lasallista]. http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/649/1/Interaccion_ninos_3_a_5_años_procesos_de_socializacion.pdf

- Cabrera, M. (2021). Autorregulación del comportamiento en niños y niñas de 1 a 2 años de edad. [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3481/Cabrera_Mayerly_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Camera Galmarini, A. T., Romañuk Mesa, S. M., & Satriano Maliuk, L. C. (2022). Estrategias de intervención educativa en conductas disruptivas de la Primera Infancia.
- Campos, G. & Covarrubias, N. E. L. Martínez (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45–60.
- Carrillo Guerrero, G. B. (2016). Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años.
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163.
- Cepeda, A. B., Lara, E. G., Serrano, A. O., González, R. S., & Heredero, E. S. (2010). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: Estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 135-153.
- Corrales Razquin, M. (2013). Estrategias de comunicación efectiva en el aula.
- De Grandis, M., Gago L., Clerici, G.; & Elgier, A.(2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en psicología*. 24(1). 68 – 77. CONICET Digital. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/131050/CONICET_Digital_Nro_71391a7c-cbb4-43d5-999a-72a678e52559_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Duarte D., Jakeline. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACION CONCEPTUAL. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Escobar Medina, M. B.,(2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, (8), .
- Espinoza, N., Flores, J., & Hernández, J. (2017). Actividades que propician la socialización, en niños niñas del preescolar multinivel, Rodolfo Ruíz de la ciudad de Estelí, durante el II semestre del año 2016.
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético educativo. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp. 166 175). Barcelona: Editorial Graó .

- Ibrahim H. Acar, Julia C. Torquati, Helen Raikes & Kathleen Moritz Rudasill (2021) Pathways to Low-Income Children's Self-Regulation: Child Temperament and the Qualities of Teacher-Child Relationships, Early Education and Development, 32:8, 1103-1121, DOI: 10.1080/10409289.2020.1830465
- Izzedin, R., & Cuervo, A. (2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños. Tesis Psicológica, (2),35-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139012670004>
- Fernández, M., Martínez, M., & Pérez, J. (2002). " Vinculación afectiva e interacción social en la infancia. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3, 1-15.
- Gámez, R. E. (2021). La autonomía en los niños preescolares, a través de la práctica docente.
- García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de educación y desarrollo*, 29, 63-72.
- García, J. A. (2020). *Elementos constitutivos del rol docente, en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los niños en el nivel de preescolar* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Garrido, M., Rodríguez, A., Rodríguez, R., & Sánchez, A. (2015). El niño de 0 a 3 años. La Rioja: Gobierno de La Rioja. <http://educere.larioja.org/recurso/guia-de-atencion-temprana-el-nio-y-la-nia-de-3-a/a050ec9c-1102-485d-a332-aca27e753ce3>
- Goleman, D. (2000). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- González, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar Rojas, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10(2), 423-440.
- Fortes, P. V. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 11(18), 141-151.
- Guashpa Lluco, J. D. (2022). El aula como espacio para el desarrollo socio emocional en niños y niñas de 4 a 5 años de educación inicial (Bachelor's thesis).
- Hernandez, I., & Miranda, I. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Scielo*, 27-40. Obtenido de <https://bit.ly/3mPFRvR>
- Hidalgo, M. B.(2020). El juego de roles como estrategia para desarrollar habilidades socioafectivas y favorecer el trabajo cooperativo de niños de 4 años en una institución educativa privada del distrito de Surco.
- Jaime, J. (2017). Lenguaje infantil y competencias socioemocionales en niños. *Temática Psicológica*, 13(13), 29-35. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2017.v13n1.1303>

- Kelly, J. (2002). Entrenamiento en habilidades sociales (7ª edición). Bilbao: Desclée De Brouwer, S.A
- Linguido, M. C., & Zorrandino, M. R. (1981). Proceso de socialización en la etapa preescolar. *Revista de psicología*, 8.
- Lozano, E. A., Salinas, C. G., & Carnicero, J. A. C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 20(1), 69-80. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581>
- Macias, E. D. C., & Camargo Reinoso, G. M. (2013). *Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Mairet, S. y Malvicini, K (2014). *Didáctica de la música en el nivel inicial*. Buenos Aires: Bonum.
- Martine L. Broekhuizen, Pauline L. Slot, Marcel A. G. van Aken & Judith S. Dubas (2017) Teachers' Emotional and Behavioral Support and Preschoolers' Self-Regulation: Relations With Social and Emotional Skills During Play, *Early Education and Development*, 28:2,135-153, DOI: 10.1080/10409289.2016.1206458.
- Martínez-Maldonado, P., Armengol, C., & Muñoz, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 55-74.
- Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Ministerio de Educación del Perú (2019). *Interacciones que promueven aprendizajes: guía de orientaciones para la atención educativa de los niños y niñas de 0 a 5 años*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6886>
- Morales, A. R. (2018). *Evaluación de un programa para incrementar habilidades de autorregulación en niños de edad preescolar* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Mur, Albaladejo M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (314), 9-13.
- Núñez, K, & Villalobos, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 105-132. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-41152011000200004&lng=es&tlng=es.

- Ñahui, C., & Choque, M. (2018). Nivel de desarrollo de habilidades sociales en los niños de la Institución Educativa Inicial N° 618 de Huarirumi Anchonga Angaraes Huancavelica. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1664>
- Pavez, V., & Zavala, C. (2018). Estrategias pedagógicas dirigidas a educadoras para el segundo ciclo de educación parvularia que permitan favorecer la autorregulación del comportamiento. [Tesis Doctoral, Universidad Finis Terrae]. <https://repositorio.uft.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/1463/Pavez-Zavala%202018.pdf?sequence=1>
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.
- Pulido, M., Cardinal, M. & Chiappe, S. (2014). Las rutinas en educación inicial: apuntes desde las creencias de los maestros. *Revista Hojas y Hablas*, (11), pp. 59-67.
- Ramón, R., Novoa, P., Ramírez, Y., Uribe Y. & Cancino, R.(2020). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en niños de tres años. *Eduser*, 7(1), 18–31. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i1.2422>
- Rendón, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2), 349-363. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982007000200014&lng=en&tlng=es.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., & Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3–6 años). *Cultura y educación*, 17(1), 5-17.
- Rodríguez, S. (2014). El desarrollo de la autorregulación en la infancia. [Trabajo de grado, Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/15846/TFG14-Ginf-Rodriguez-67987.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez (2016). *Habilidades sociales: educar para las relaciones sociales*. Obtenido de <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/habilidades-sociales-educar-para-las-relaciones-sociales.html>
- Ruiz, E. (2016). Intervención sobre la conducta: prevención, anticipación y límites.
- Saavedra, Y. (2020). Regulación emocional y problemas de conducta en niños y niñas preescolares de 3 a 5 años. [Tesis de pregrado], Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17228/SAAVEDRA_SANCHEZ_YANIRET2.pdf?sequence=1
- Sol, N., Franco, P., & Mustaca, A. (2016). Habilidades sociales en niños y su relación

con el jardín maternal. *Revista ConCiencia EPG*, 1(2), 57 - 85.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.1-2.10>

Uriol Guzman, L. J. (2020). Importancia de la socialización en la infancia.

Triana, A. F., & Velásquez, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41.

Urrea Urrea, F. (2017). El patio de recreo: un espacio donde las interacciones sociales permiten la construcción de la convivencia escolar.

Villalobos González, C. M. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 303-314.

Villanueva, L., Vega, L., & Poncelis, M. (2011). Creciendo juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares. *Puentes para Crecer*, 147.

Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187.

Zambrano, Á. H. P., Salvatierra, L. P. P., Chávez, A. C. A., & Rojas, J. A. R. (2019). Los espacios físicos dentro y fuera del aula y su incidencia en el desarrollo de la motricidad de los niños y niñas de educación inicial. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 10(30), 249-269.

Zambrano Vélez, W. A., Uribe Veintimilla, A. M., & Tomalá Chavarría, M. D. (2022). Conductas disruptivas en niños y niñas de Educación Inicial.

ANEXOS

ANEXO 1: Protocolo De Consentimiento Informado Para Participantes (PP.FF)

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Sasha Katicsa Garay Garay*, estudiante de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Miluska Huamaní Quispe*. La investigación, denominada “Estrategias de regulación del comportamiento que favorecen interacciones efectivas en niños de 3 años de una I.E privada de Lima”, tiene como objetivo analizar las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima.

Como parte de esta investigación se ha contemplado realizar observaciones sobre las interacciones de grupo (docente-niños, niñas; niños-niñas) en el aula donde su menor hijo (a) se encuentra estudiando. Estas observaciones se llevarán a cabo durante los momentos de la cotidianidad en el aula seleccionados previamente por la investigadora en determinados días de la semana, y que tomará una hora como máximo de observación. Este proceso daría inicio el Lunes 26 septiembre y se realizaría a lo largo de un mes aproximadamente. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para el recojo de la información. Las anotaciones *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de un año luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada. No se incluirá el nombre de ningún participante en la presentación de resultados.

La participación de su menor hijo (a) en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede decidir si su hijo (a) no sería parte de esta en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: sashak.garay@pucp.edu.pe o al número 912050751. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para que mi menor hijo o hija participe en el estudio y autorizo que la información se utilice en la tesis

Asimismo, estoy de acuerdo que la identidad de mi menor hijo (a) sea tratada de manera:

Confidencial, es decir, que en la tesis **no** se hará ninguna referencia expresa del nombre de mi hijo y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante Firma Fecha

Correo electrónico del participante:

Nombre del Investigador responsable Firma Fecha



ANEXO 2: Protocolo De Consentimiento Informado Para Participantes (Docentes)

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Sasha Katicsa Garay Garay*, estudiante de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Miluska Huamaní Quispe*. La investigación, denominada “Estrategias de regulación del comportamiento que favorecen interacciones efectivas en niños de 3 años de una I.E privada de Lima”, tiene como objetivo analizar las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente. Como parte de esta investigación se ha contemplado realizar observaciones sobre las interacciones entre usted y los niños-as en momentos específicos de la rutina y días previamente seleccionados por la investigadora. Este proceso daría inicio el Lunes 26 septiembre y se realizaría a lo largo de un mes aproximadamente.

La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para el recojo de la información. Las anotaciones *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de un año, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede decidir no participar de la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: sashak.garay@pucp.edu.pe o al número 912050751. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que la información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera:

<p>Confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.</p>
--

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante Firma Fecha

Correo electrónico del participante:

Nombre del Investigador responsable Firma Fecha



ANEXO 3: Matriz De Consistencia

Problema de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Sub categorías
¿Cómo son las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima?	Analizar las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima	Identificar las estrategias de la regulación del comportamiento que favorecen las interacciones efectivas en niños de 3 años en una I.E privada de Lima.	Estrategias de regulación del comportamiento	Intervenciones proactivas
				Organización física
				Promoción de autonomía y liderazgo del niño
				Comunicación positiva
		Describir las interacciones entre docente-niño y niño-niño antes, durante y después del uso de estrategias de regulación del comportamiento en una I.E privada de Lima.	Interacciones entre docente-niño y niño-niño en el aula orientadas a la regulación del comportamiento	Intercambio entre docente - niños en situaciones de conflicto (emocionales y de comportamiento)
				Expresión corporal del docente
				Espacio físico

ANEXO 4: Guía De Observación

a) Nombre del observador:

b) Objetivo del instrumento:

- Identificar las estrategias de regulación del comportamiento que favorecen interacciones efectivas en niños de tres años.
- Describir las interacciones entre docente - niño y pares antes, durante y después del uso de estrategias de regulación del comportamiento.

Teniendo en cuenta las siguientes categorías:

<p>Categoría 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de regulación del comportamiento: 	<p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenciones proactivas: son aquellas acciones que realiza la docente en situaciones específicas para generar interacciones positivas entre los niños en un entorno organizado. • Organización física: es el orden y ubicación o disposición de los espacios físicos dentro del aula como los sectores, que por lo general, tienen propósitos determinados y además cuentan con materiales de trabajo, mobiliario, juegos. Además, es la disposición del docente sobre la organización física de los niños en determinados momentos. • Promoción de autonomía y liderazgo del niño: se trata de motivar y fomentar la autonomía en los niños, es decir, darles ciertas responsabilidades que puedan cumplir sin ningún inconveniente. En otras palabras, los niños son partícipes en la resolución de problemas planteando soluciones. • Comunicación positiva: Son las expectativas positivas del docente hacia el niño, expresión oral y corporal que realiza la docente a los niños, es decir, la forma en cómo se comunica con ellos ante cualquier situación.
<p>Categoría 2:</p>	<p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio entre docente - niños en situaciones de conflicto (emocionales y

<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones entre docente-niño y niño-niño en el aula orientadas a la regulación del comportamiento 	<p>de comportamiento): Se refiere a cómo actúa el docente hacia los niños frente a situaciones que generen conflictos entre ellos, se trata de su reacción inmediata ante regulación emocional y del comportamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambios entre pares: Son aquellas interacciones entre los niños antes de aplicar una estrategia de regulación, durante la estrategia y después de la misma. • Expresión corporal del docente: Se refiere a la comunicación no verbal del maestro, es decir, los gestos, acercamiento hacia el niño, como su cuerpo y rostro se expresa con sus estudiantes. • Espacio físico: Es el ambiente donde se desarrollan las actividades y experiencias de aprendizaje. Concretamente, es la distribución y disposición de los ambientes dentro y fuera del salón.
---	---

Lugar: Miraflores (Lima, Perú)

Fecha: _____

Momento de la cotidianidad: _____

Duración: _____

Maestra: _____

OBSERVACIÓN	REFLEXIÓN - PREGUNTAS

