

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO**  
**BENEDICTO XVI**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN INICIAL**



**AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS DEL NIVEL  
INICIAL DEL AREA RURAL Y URBANA DE REGIÓN LA LIBERTAD  
– 2023**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA  
EN EDUCACIÓN INICIAL**

**AUTORA**

Br. Catherine Nicoll Campos Enriquez

**ASESORA**

Mg. Karin Araceli Valverde Reyes

<https://orcid.org/0009-0007-0903-5727>

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

Educación y Desarrollo Socioemocional

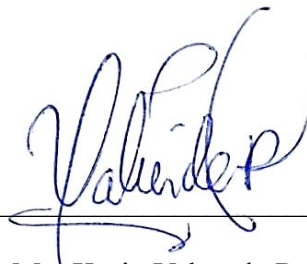
**TRUJILLO – PERÚ**

**2023**

## DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señor Decano de la Facultad de Humanidades:

Yo, Mg. Karin Araceli Valverde Reyes con DNI N° 46199018, como asesora del trabajo de investigación titulado “AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS DEL NIVEL INICIAL DEL AREA RURAL Y URBANA DE REGIÓN LA LIBERTAD – 2023”, desarrollado por la egresada Catherine Nicoll Campos Enriquez con DNI 75094961 del Programa de Estudios de la Carrera Profesional de Educación Inicial; considero que dicho trabajo reúne las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Titulación de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI y en la normativa para la presentación de trabajos de graduación de la Facultad Humanidades. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada Facultad.



---

Mg. Karin Valverde Reyes

ASESORA

## **AUTORIDADES UNIVERSITARIAS**

Excmo. Mons. Héctor Miguel Cabrejos Vidarte, O.F.M

**Arzobispo Metropolitano de Trujillo**

**Fundador y Gran Canciller de la Universidad**

**Católica de Trujillo Benedicto XVI**

Dra. Mariana Geraldine Silva Balarezo

**Rectora de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI**

Dra. Romy Díaz Fernández

**Vicerrectora académica**

Dra. Ena Cecilia Obando Peralta

**Vicerrectora de Investigación**

Dr. Héctor Israel Velásquez Cueva

**Decano de la Facultad de Humanidades**

Dra. Teresa Sofía Reategui Marín

**Secretaria General**

## **DEDICATORIA**

A mi Dios padre todo poderoso, por poder cumplir esta meta que me propuse hace cinco años, sin su guía y voluntad no podría estar formalizando esta Tesis.

A mi madre Gladys, por ser una de mis grandes motivaciones, ella con su apoyo incondicional fue participe de todas las etapas de mi vida, formando de mí una gran persona con valores, brindándome su amor puro y sincero sin límites, en todo momento dispuesta a escucharme y darme los más sabios consejos, no solo es mi madre sino mi mejor amiga.

A mi padre William, quien con disciplina y amor hizo también posible este logro, él me educó desde muy pequeña a ser fuerte y nunca rendirme ante las adversidades, me enseñó que todo sacrificio tiene su recompensa y que nunca deje de estudiar. Mis padres son partícipes de mi formación personal y profesional, gracias ellos estoy logrando uno de mis sueños y que hoy es una realidad, ser una excelente profesional.

A mi hermana Camila, por su cariño y compañía, quien me impulsó a terminar con esta hermosa carrera, fue la motivación más grande, para poder culminar este propósito, siendo un ejemplo para mi hermana.

A mis dos segundas madres: María y Giovane por su apoyo incondicional en momentos que más lo necesité y que hasta ahora me lo proporcionan, dándome; amor, tiempo, así como participando en mi formación profesional. Y a toda mi familia el agradecimiento infinito los quiero mucho.

**Catherine Campos Enríquez**

## **AGRADECIMIENTO**

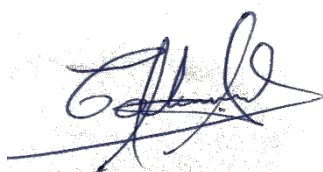
En primer lugar, a Dios por permitirme llegar hasta hoy con vida, por darme las fuerzas para seguir adelante y no dejarme desfallecer. A la Universidad Católica de Trujillo; a mis profesores, quienes me incentivaron a la superación y logro de la profesión que amo. Asimismo, mi más profundo agradecimiento a un gran maestra y asesora Mg. Karin Araceli Valverde Reyes, quien fue mi principal guía para culminación del trabajo de investigación, así como de manera muy especial a la Dr. Emérita Victoria Vásquez Tolentino, a quien agradezco infinitamente por sus observaciones y sugerencias para el desarrollo y culminación de mi tesis. Nuestro Padre Celestial les brinde muchos años de existencia a ellos.

**Catherine Campos Enríquez**

## DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Catherine Nicoll Campos Enriquez con DNI 75094961 egresada del Programa de Estudios de Educación Inicial de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, damos fe que hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Facultad de Humanidades para la elaboración y sustentación del informe de tesis titulado: “AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS DEL NIVEL INICIAL DEL AREA RURAL Y URBANA DE REGIÓN LA LIBERTAD – 2023”. El cual consta de un total de 52 páginas, más un total de 19 páginas en anexos.

Dejo constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación y declaramos bajo juramento en razón a los requerimientos éticos, que el contenido de dicho documento corresponde a nuestra autoría respecto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizamos que los fundamentos teóricos están respaldados por el referencial bibliográfico, asumiendo un mínimo porcentaje de omisión involuntaria respecto al tratamiento de cita de autores, lo cual es de nuestra entera responsabilidad.



Catherine Nicoll Campos Enriquez  
DNI 75094961

## ÍNDICE

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD .....	ii
AUTORIDADES UNIVERSITARIAS .....	iii
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	vi
RESUMEN .....	xi
ABSTRACT .....	xii
I. INTRODUCCIÓN .....	13
II. METODOLOGÍA.....	29
2.1. Enfoque, tipo: .....	29
2.2. Diseño de investigación.....	29
2.3. Población, muestra y muestreo .....	29
2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos.....	31
2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información.....	31
2.6. Aspectos éticos en investigación .....	32
III. RESULTADOS .....	33
IV. DISCUSIÓN .....	43
V. CONCLUSIONES .....	46
VI. RECOMENDACIONES .....	47
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	48
ANEXOS .....	53
Anexo 1: Instrumentos de recolección de la información.....	53
Anexo 2: Ficha técnica.....	55
Anexo 3: Operacionalización de variables.....	56
Anexo 4-A: Carta de presentación I.E. N°251.....	57
Anexo 4-B: Carta de Presentación I.E. N°80910.....	58

Anexo 5-A: Evidencia fotográfica IE N° 251 .....	59
Anexo 5-B: Evidencia fotográfica IE N° 80910 .....	60
Anexo 6: Matriz de consistencia .....	61
Anexo 7-A: Validación Juicio de Experto 1 .....	62
Anexo 7-B: Validación Juicio de Experto 2 .....	64
Anexo 7-C: Validación Juicio de Experto 3 .....	66
Anexo 7-D: Validación Juicio de Experto 4 .....	68
Anexo 7-E: Validación Juicio de Experto 5 .....	70

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Muestra Instituciones educativas nivel inicial .....	30
<b>Tabla 2:</b> Nivel de Autorregulación emocional - Niños IE Rural.....	34
<b>Tabla 3:</b> Dimensión 1: Apropiaada expresión emocional - IE Rural .....	35
<b>Tabla 4:</b> Dimensión 2: Regulación de sentimientos y emociones - IE Rural.....	36
<b>Tabla 5:</b> Dimensión 3: Habilidad de afrontamiento - IE Rural .....	36
<b>Tabla 6:</b> Nivel de Autorregulación emocional - Niños IE Urbana.....	38
<b>Tabla 7:</b> Dimensión 1: Apropiaada expresión emocional - IE Urbana .....	39
<b>Tabla 8:</b> Dimensión 2: Regulación de sentimientos y emociones - IE Urbana.....	39
<b>Tabla 9:</b> Dimensión 3: Habilidad de afrontamiento - IE Urbana .....	39
<b>Tabla 10:</b> Prueba de normalidad Shapiro-Wilk IE Rural y Urbana .....	40
<b>Tabla 11:</b> Prueba U de Mann Whitney del resultado general.....	40
<b>Tabla 12:</b> Prueba de normalidad Shapiro-Wilk Dimensión 1 - IE Rural y Urbana.....	41
<b>Tabla 13:</b> Prueba de normalidad Shapiro-Wilk Dimensión 2 - IE Rural y Urbana.....	41
<b>Tabla 14:</b> Prueba de normalidad Shapiro-Wilk Dimensión 3 - IE Rural y Urbana.....	41
<b>Tabla 15:</b> Prueba U de Mann Whitney de la Dimensión 1.....	42
<b>Tabla 16:</b> Prueba U de Mann Whitney de la Dimensión 2.....	42
<b>Tabla 17:</b> Prueba U de Mann Whitney de la Dimensión 3.....	42

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Esquema del diseño de investigación.....	29
<b>Figura 2:</b> Medidas de tendencia central IE Rural .....	33
<b>Figura :</b> Histograma resultados muestra IE Rural.....	34
<b>Figura :</b> Nivel de Autorregulación emocional - Niños IE Rural.....	35
<b>Figura 4:</b> Medidas de tendencia central IE Urbana .....	37
<b>Figura 7:</b> Histograma resultados muestra IE Urbana.....	37
<b>Figura 5:</b> Nivel de Autorregulación emocional - Niños IE Urbana .....	38

## RESUMEN

La autorregulación emocional en niños de nivel inicial es importante porque tiene un impacto a largo plazo en su bienestar y salud emocional, el aspecto cognitivo, influyendo en aspectos sociales y la calidad de vida en la adultez. La investigación tuvo como propósito determinar y comparar los niveles de autorregulación emocional en niños de nivel inicial de las zonas urbana y rural, región La Libertad 2023. El enfoque del presente estudio es de tipo cuantitativo. La composición de la muestra está dada por 38 infantes de 4 años de la zona rural y urbana del departamento de La Libertad. La lista de cotejo fue el instrumento empleado, adaptada por la autora del estudio y validada mediante el juicio de expertos. La lista de cotejo está comprendida por 20 ítems agrupados en tres dimensiones. De los resultados se desprende que no hay una diferencia significativa entre ambas muestras en las 2 primeras dimensiones; sin embargo, para la dimensión 3 la prueba t indica que existe diferencias significativas dado que el estadístico t es mayor que el valor crítico.

**Palabras clave:** autorregulación emocional; nivel inicial; área rural; área urbana

## ABSTRACT

Emotional self-regulation in preschool children is important because it has a long-term impact on their well-being and emotional health, the cognitive aspect, influencing social aspects and quality of life in adulthood. The objectives of this study were to determine and compare the levels of emotional self-regulation in preschool children in urban and rural areas, La Libertad region 2023. The approach of this research is quantitative. The sample consisted of 38 4-year-old children from the rural and urban areas of the department of La Libertad. The instrument used was a checklist adapted by the author of the study and validated by expert judgment. The checklist is comprised of 20 items grouped into three dimensions. From the results obtained it can be inferred that there is no significant difference between the two samples in the first two dimensions; however, for dimension 3 the t-test indicates that there are significant differences since the t-statistic is greater than the critical value.

**Keywords:** emotional self-regulation; early childhood education; rural area; urban area

## I. INTRODUCCIÓN

Las emociones son una parte integral de nuestra existencia y desempeñan un papel crucial en la sociedad, dado que ejercen un impacto significativo en el comportamiento y la cognición de los individuos que la conforman. Claramente, esta influencia subraya la relevancia de fomentar la educación emocional desde la infancia temprana, pues es la etapa en la que se van adquiriendo los mecanismos de control (Losada et al., 2020).

Un concepto importante relacionado con la emoción es la inteligencia emocional, que se define como la capacidad de identificar y emplear los sentimientos y emociones para orientar tanto el pensamiento como la conducta. La inteligencia emocional se refiere a la manera como interactuamos con el mundo a través de nuestras emociones, gestionando impulsos, siendo conscientes de nosotros mismos, motivados, empáticos y mentalmente ágiles. En otras palabras, se trata de la habilidad humana de emplear tanto nuestras propias emociones como las de los demás para generar pensamientos y acciones que nos ayuden a alcanzar nuestros objetivos personales (Ruales et al., 2022).

En los últimos años temas como la inteligencia emocional, inteligencia interpersonal e intrapersonal tienen mayor importancia dada la relevancia que ha tomado la salud mental de las personas, cuyas consecuencias muchas veces hallan su causa en situaciones durante los primeros años de la infancia, gran parte de la cual los niños pasan en un centro de estudios de nivel inicial.

Hoy en día resulta imprescindible incorporar la educación emocional en el ámbito de la educación infantil, dado que implica dotar a los niños las herramientas necesarias para que adquieran la capacidad de identificar, reconocer y explorar tanto sus propias emociones y sentimientos como los de los demás. En la actualidad, la educación emocional emerge como una destacada innovación educativa y, en términos generales, como una demanda imperante en la sociedad contemporánea (Marrero, 2019).

Es así como las habilidades de regulación emocional son fundamentales para la preparación académica temprana de los niños y su rendimiento futuro en el entorno

educativo, al mismo tiempo que son indispensables para la eficacia, el manejo del estrés y la satisfacción laboral de los educadores (Hoffmann et al., 2020).

Pese a los grandes avances en el campo de la educación emocional y la significancia de la inclusión de este asunto en la educación infantil, en países como España, actualmente no está incluido como un área de conocimiento dentro de su currículo estatal de educación básica y más bien es visto como un tema transversal inmerso en otras materias (Marrero, 2019).

Acosta y Padilla (2020) narran dos famosos estudios longitudinales realizados acerca de la autorregulación emocional con el fin de evaluar su impacto en la vida de las personas. El primero se realizó en Nueva Zelanda, en 1972 con un grupo de 1,037 niños, se tituló “Proyecto Dunedin”, a través de él se pudo constatar que aquellas personas que en su niñez tenían menor autocontrol, durante su adolescencia con mayor frecuencia se veían involucrados en problemas como actividades delictivas, embarazos, deserción escolar y otros. También, en su vida adulta presentaron una mayor tendencia a involucrarse en actividades delictivas, tener problemas económicos, de salud física y mental.

Además, el estudio realizado en 2014, por la Universidad de Standford en Estados Unidos, se llamó “Proyecto Bing” o también conocido como el “test de la golosina”. Los resultados obtenidos en este estudio fueron que los niños con mayores niveles de autocontrol tenían menos probabilidad de ser adictos a cualquier tipo de sustancia en su etapa adulta; además, tenían mejor rendimiento académico, manejo de estrés, una mayor capacidad para adaptarse a su entorno, hacer frente a situaciones frustrantes, a establecer relaciones interpersonales y a lograr sus objetivos personales (Acosta y Padilla, 2020).

Los estudios longitudinales "Proyecto Dunedin" y "Proyecto Bing" demuestran la importancia del autocontrol emocional en la niñez para resultados positivos en la adolescencia y la adultez, como prevenir problemas delictivos, adicciones y mejorar el rendimiento académico. Se destaca la falta de atención a los aspectos emocionales en la educación y se llama a incorporar la educación emocional en la pedagogía.

Rodriguez y Sapallanay (2021) destacan la relevancia de los aspectos emocionales en el desarrollo de la autorregulación, entre los cuales se incluyen la conexión emocional establecida entre el neonato y su madre o cuidador, las interacciones afectivas con los padres o apoderados, el enfoque de crianza adoptado en el hogar, la edad, el género y el entorno social en el que se desenvuelven los niños.

Dada la multiplicidad de los procesos de aprendizaje hay que considerar la complejidad que se presenta en los contextos sociales. El Perú es un país geográficamente diverso y como tal los desafíos que se presentan a nivel educativo implican adaptar las estrategias de enseñanza a las diferentes realidades socioculturales y socioeconómicas. El desarrollo temprano de los niños se ve influenciado por estos y otros factores, la autorregulación emocional de los infantes forma parte del desarrollo humano y su repercusión alcanza hasta su vida adulta (Luna et al., 2022).

La caracterización del ámbito rural que se utilizan en los censos nacionales, según el Instituto Nacional de Estadística – INEI (2017) área rural a aquella área que no cuenta con más de 100 viviendas contiguamente agrupadas, que no es capital de distrito o que, en caso de tener más de 100 viviendas, aquellas no están en bloques, sino que se encuentran diseminadas. Otro criterio cuantitativo utilizado por el INEI para catalogar una zona como rural es la cantidad de habitantes de la zona, si supera los dos mil habitantes entonces se considera como área urbana, de lo contrario, se considera área rural.

Según un estudio realizado por la UNESCO (2020) acerca de la ruralidad y la educación peruana concluye que aún existe una brecha histórica que se mantiene y que no avanza al mismo ritmo, dejando relegada a la educación rural frente a la urbana. Dicha medición se realizó en seis dimensiones: marco legal y políticas, gobernanza y financiamiento, currículo y material pedagógico, escuelas (infraestructura y ubicación), personal de las instituciones educativas y, comunidades, familias y estudiantes; quedando expuesta la precariedad de los servicios educativos rurales y deficiencias en el logro de aprendizajes.

En el contexto peruano, se resalta la brecha educativa entre zonas rurales y urbanas. En resumen, se enfatiza la necesidad de abordar la autorregulación emocional en niños de

nivel inicial, sin importar el entorno geográfico, como en La Libertad, para aumentar las probabilidades de un futuro emocionalmente saludable y exitoso para los niños.

Es así que se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Existen diferencias entre los niveles de autorregulación emocional en infantes de nivel inicial de las zonas urbana y rural de la Región La Libertad?, desglosándolo en dos problemas específicos: ¿Cuál es el nivel de autorregulación emocional en niños del área rural de región La Libertad-2023? y ¿Cuál es el nivel de autorregulación emocional en infantes del área urbana de región la libertad-2023?

Esto haya su justificación en la relevancia de descubrir la realidad actual de los niños de nivel inicial, tanto de la zona urbana como rural de la región La Libertad y así, en una posterior investigación, analizar las causas de las diferencias encontradas y/o las mejores estrategias que se adapten a la realidad de los menores. Además, Esta investigación encuentra su justificación teórica en la pesquisa realizada por Viana y Porto (2018) sobre los instrumentos de autorregulación emocional.

Por otro lado, en el ámbito social, esta investigación proporciona beneficios a los diferentes actores sociales involucrados en el desarrollo integral de los niños, desde los padres de familia y/o apoderados, los docentes, personal administrativo y de gestión de las instituciones educativas y a la población en general; puesto que, realza la importancia del aspecto emocional en la formación integral del ser humano.

Así mismo la presente investigación se justifica también por su viabilidad económica y técnica dada la accesibilidad a las instituciones educativas y a fuentes que proporcionan la información para realizarla. Además, el estudio se justifica en su metodología aplicada por la utilización de instrumentos en esta investigación que permiten se replique y monitoree de forma longitudinal en futuras pesquisas que busquen medir la misma variable, ya sea en otra población o para comparar la evolución de esta.

Si el estudio resultase en amplias diferencias sobre el nivel de autorregulación emocional de los niños de nivel inicial en las zonas rural y urbana, será de gran importancia como base para posteriormente estudiar los factores en los que radica esta diferencia y qué

estrategias aplicadas en el ámbito rural y en el urbano pueden servir para nutrir el trabajo de la otra zona.

El objetivo general de esta pesquisa es comparar los niveles de autorregulación emocional en niños del nivel inicial de las zonas urbana y rural, región La Libertad 2023. De este se desprenden los siguientes objetivos específicos: Determinar el nivel de autorregulación emocional en niños del área rural de la región La Libertad-2023; determinar el nivel de autorregulación emocional en niños del área urbana de la región La Libertad-2023; y, determinar si existe diferencia o si los niveles de autorregulación emocional coinciden en cada uno de los contextos estudiados.

Las hipótesis formuladas para este estudio son, en primer lugar, la hipótesis general que plantea que sí existen diferencias entre los niveles de autorregulación emocional en niños del nivel inicial de las zonas urbana y rural, región La Libertad 2023. Las hipótesis específicas son: Los niveles de autorregulación emocional en niños del nivel inicial son mayores en la zona urbana que en la zona rural; y, los niveles de autorregulación emocional en niños del nivel inicial son mayores en la zona rural que en la zona urbana.

En relación con los antecedentes, se encuentran investigaciones en el plano internacional, nacional y local relacionadas a la variable de autorregulación emocional.

A nivel internacional, la investigación realizada en Alemania por Silkenbeumer et al. (2018), con una muestra compuesta por 28 niños con edades comprendidas entre 3 a 6 años y 9 profesores, evidencia que los maestros desempeñan un papel fundamente como agentes de socialización en el desarrollo de la regulación emocional de los infantes y que los profesores adaptan su co-regulación y formación emocional de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños lo cual se evalúa mediante la edad y las habilidades de regulación emocional.

En el estudio llevado a cabo por Oloye y Flouris (2021) investigó la influencia del ambiente interior del hogar en la autorregulación de niños de 3, 5 y 7 años, utilizando modelos de curva de crecimiento con datos de 13,774 niños. Se encontró que la desorganización, el silencio y la calma estaban vinculados a ambos aspectos de la

autorregulación. Mientras que la humedad, el humo de segunda mano y el ruido de la televisión se asociaron con la desregulación emocional. En conclusión, los resultados sugieren que la atmósfera y el mantenimiento del hogar pueden influir directamente en la autorregulación durante la primera y mediana infancia.

Mueller y Flouri (2020) indagaron sobre la relación que existe entre los espacios verdes en los vecindarios y la autorregulación de los niños, en línea con el estudio mencionado líneas arriba, esta investigación encontró que factores como la humedad, la condensación y el humo de segunda mano estaban asociados con niveles más altos de desregulación emocional. No obstante, no se halló una asociación entre la cantidad de espacios verdes del vecindario y ninguna faceta de la autorregulación en los niños.

En Italia, se abordó el impacto del COVID-19 en las familias, evaluando los factores de riesgo vinculados al estrés parental y sus efectos en la regulación emocional de los niños, en diferentes niveles socioeconómicos (NSE). Spinelli et al. (2020) refieren que, aunque los niveles generales de estrés y regulación emocional no alcanzaron niveles clínicos, el caos en el hogar predijo mayor estrés parental, vinculado a una regulación emocional menos efectiva en los niños. Las familias con NSE en riesgo mostraron impactos más fuertes, evidenciando que las restricciones del confinamiento aumentaron el estrés parental. La gestión del confinamiento resultó estresante, afectando la capacidad de los padres como cuidadores, lo cual puede perjudicar el bienestar de los niños.

Por el lado de América Latina, en Argentina, De Grandis et. al (2019) buscaron analizar el concepto y desarrollo de la autorregulación, así como detallar los factores fundamentales internos y externos que influyen en esta capacidad cognitiva desde el nacimiento hasta los 3 años, concluyendo que el proceso de autorregulación se basa en la internalización de la capacidad reguladora, y que los factores exógenos, como el entorno socioeconómico y familiar, tienen un impacto significativo en el desarrollo de la autorregulación.

De Grandis et al. (2019) llevaron a cabo una revisión cuyo propósito era analizar el concepto y el desarrollo ontogenético de la autorregulación, además de describir los principales factores que influyen en esta habilidad cognitiva durante los primeros años de

vida, específicamente en el período comprendido desde el nacimiento hasta los 3 años, conocido como infancia temprana. Se realizó una revisión narrativa que abarcó el estado actual del conocimiento, utilizando bases de datos como Scopus, Medline y Web of Science, obteniendo un total de 146 referencias, de las cuales se seleccionaron 48 que cumplían con los objetivos establecidos. Entre los factores intrínsecos identificados se encuentran la maduración de las redes atencionales y el temperamento, mientras que los factores exógenos incluyeron la sensibilidad materna, los estilos de crianza y los entornos socioeconómicos. Se concluyó que la autorregulación debe ser conceptualmente diferenciada de la regulación emocional y las funciones ejecutivas, y que su desarrollo es el resultado de determinantes bio-psico-sociales. Se sugiere que futuras investigaciones empíricas se realicen con infantes en Latinoamérica para obtener una comprensión más completa de esta variable y orientar las políticas públicas hacia su optimización.

Por su parte, Acosta y Padilla (2020), llevaron a cabo un estudio que propone técnicas y estrategias curriculares con el objetivo de desarrollar la autorregulación en la primera infancia en Colombia, obteniendo que el entorno de aprendizaje y los procesos de autorregulación se relacionan con el rendimiento académico, cuyo impacto se ve reflejado en la reducción de la deserción estudiantil, lo cual se corresponde con el nivel intelectual de la institución y el contexto social o de apoyo del educando. En correspondencia con ello, es responsabilidad de las instituciones educativas propiciar la integración académica y social para promover la retención de los estudiantes.

Según Acosta y Padilla (2020), la autorregulación tiene la capacidad de mejorar la calidad de la educación colombiana, así como su cobertura, tomando como punto de inicio la educación inicial, y también en la primaria, un buen enfoque es el de la plena atención. Los infantes que forman parte de programas basados en la atención plena se involucran en diversos ejercicios experienciales que les hacen observar y reflexionar sobre una experiencia particular sin juicios a cada momento.

En Ecuador, Montesdeoca-Moncayo y Farfán-Casanova (2023), realizaron una investigación sobre estrategias didácticas para fomentar la autorregulación emocional en infantes de educación inicial, concluyendo que existen diversos componentes en el desarrollo emocional de los niños con respecto a la identificación, reconocimiento y

comprensión de las emociones y que la aplicación de enfoques pedagógicas de autorregulación emocional contribuye a que los alumnos puedan gestionar sus propias emociones en situaciones de conflicto.

En México, Franco (2020), elaboró un trabajo de investigación en el que se determina la relación entre la práctica de artes y la mejora de la autorregulación en niños de 4 años. Los resultados revelaron que estos niños demostraron habilidades para identificar sus propias emociones y las de sus compañeros, además de ser capaces de expresar verbalmente lo que sentían. Para la conciencia de la conexión entre sus emociones, pensamientos y reacciones no se logró completamente, pero se observó un progreso; el trabajo cooperativo tuvo un excelente desarrollo, los alumnos aprendieron a trabajar en equipo, se apoyaron mutuamente en la organización de tareas y lograron colaborar de manera armoniosa. Se reconoce la importancia del contexto, tanto escolar como personal, en el desarrollo de los alumnos, ya que puede influir de manera positiva o negativa.

A nivel nacional, la autorregulación emocional en etapa preescolar también ha sido abordado por diversos investigadores. En el estudio realizado por Panduro (2019) en el Callao, se buscó establecer la relación entre la Autorregulación Emocional y la Socialización en niños de 5 años de la Institución Educativa Jorge Chávez. La investigación se fundamentó en las teorías de Zimmerman, Flavell y Bandura. Se empleó un enfoque cuantitativo de tipo básico, con un diseño no experimental y de investigación descriptivo correlacional. La población estudiada fueron niños y niñas de tres aulas de 5 años de la mencionada institución. La recolección de datos se realizó mediante observación, utilizando una lista de cotejo elaborada por la investigadora, compuesta por 20 ítems para cada variable. Se validó el contenido del instrumento mediante juicio de expertos, obteniendo un resultado aprobado y aplicable. La confiabilidad del instrumento fue alta, con un resultado de 0,77. Los resultados mostraron que el 13,75% de los niños se encontraba en un nivel de inicio, el 15,00% en proceso y el 71,25% en logro en cuanto a la Autorregulación Emocional. En cuanto a la Socialización, el 11,25% estaba en inicio, el 41,25% en proceso y el 47,50% en logro. Se concluyó que existe una relación entre la Autorregulación Emocional y la Socialización, con una correlación positiva media de 0,399.

Mendoza (2020) se propuso determinar las diferencias en la autorregulación emocional, desde la perspectiva de la teoría de Goleman, en niños de 4 años de educación inicial en Comas y Carabayllo en 2019. La investigación se fundamentó en la teoría de la autorregulación, la cual es considerada una capacidad esencial para el control de la vida. Se sostiene que la autorregulación de los niños depende de sus habilidades y funciones, y es crucial facilitar su interacción con el entorno desde los primeros años de vida. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo básico y de nivel descriptivo-comparativo. La población muestra estuvo compuesta por 76 estudiantes de nivel inicial. Se emplearon una lista de cotejo y una ficha de observación como instrumentos de recolección de datos. Los resultados indicaron que la mayoría de los niños se encontraban en el nivel de proceso en cuanto a la autorregulación emocional, con un porcentaje del 63,2% y 73,7% respectivamente. En conclusión, no se encontraron diferencias significativas en la autorregulación emocional entre los niños de 4 años de educación inicial en Comas y Carabayllo en 2019, dado que el valor asintótico fue de 0,14, superando el nivel de significancia establecido de 0,05.

Robles (2021) en su investigación tuvo como objetivo determinar la diferencia, entre docentes y padres de familia, sobre la percepción de la autorregulación emocional en infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo-Huancayo. De tipología básica, nivel descriptivo y diseño descriptivo comparativo; la población estuvo constituido por 56 docentes del Nivel Inicial y 985 padres de familia de las 43 Instituciones Educativas y como muestra se contaron con 16 docentes y 317 padres de familia cuyos infantes tienen 5 años y asisten a 15 Instituciones Educativas. Como técnica de acopio de datos se recurrió a la observación indirecta siendo el instrumento la Lista de Cotejo de la Autorregulación Emocional en Infantes de 5 años, elaborada por la investigadora la misma que cuenta con validez y confiabilidad; en el procesamiento de datos se recurrió a la estadística descriptiva, en la comprobación de hipótesis, se utilizó la prueba de la Chi Cuadrada; teniendo como resultado que la  $X^2 = 5.28$ , con lo cual se concluye que no existe diferencias significativas de frecuencias entre los docentes y padres de familia con respecto a la percepción de la autorregulación emocional en infantes de 5 años de instituciones públicas del distrito de El Tambo-Huancayo.

En su investigación, Zambrano (2022) aborda las "Estrategias para la autorregulación emocional en niños de 5 años", detallando su trabajo monográfico realizado en la ciudad de Chimbote. Concluye que las emociones desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones y el comportamiento humano, influyendo en el pensamiento y la conducta. Destaca que el desarrollo emocional en niños de esta edad implica la construcción de su identidad, autoestima y confianza en sí mismos y en su entorno. Asimismo, resalta que las estrategias de autorregulación emocional son habilidades que promueven el desarrollo de la inteligencia emocional en esta etapa de la infancia. La investigación también incluye un análisis de diversas estrategias y actividades relacionadas con el juego que contribuyen a la autorregulación de emociones. Se enfatiza la importancia de que los niños adquieran cierto autocontrol y aprendan a regular su comportamiento, expresar sus sentimientos y gestionar sus emociones de manera asertiva y positiva.

Rodríguez y Sapallanay (2021) proponen la implementación de estrategias destinadas al fomento y fortalecimiento de la autorregulación emocional en la primera infancia en el contexto peruano. Sugieren el uso de diversas herramientas y enfoques, como el ejercicio físico, juegos, expresión artística, herramientas visuales y auditivas, así como prácticas como el *mindfulness*, *Mindkinder*, juegos de simulación, la pedagogía Montessori y el Programa de entrenamiento en funciones ejecutivas. El estudio adoptó un enfoque cualitativo con un diseño de revisión sistemática, empleando la técnica PRISMA para llevar a cabo una búsqueda exhaustiva de artículos científicos en bases de datos de alto impacto como ERIC, EBSCO host, Scencedirect, ResearchGate, Google Scholar y Redalyc. Tras aplicar criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 15 artículos relevantes. Las conclusiones derivadas de los resultados indicaron que el desarrollo de la autorregulación emocional desde la etapa preescolar es esencial para el desarrollo de habilidades socioemocionales, permitiendo que los niños identifiquen y gestionen sus emociones en diversas situaciones.

Localmente no se hallaron investigaciones sobre la autorregulación emocional en infantes de nivel inicial, sin embargo, se encontró un estudio sobre la "Autorregulación emocional en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo, según el nivel de formación, 2020", los resultados reflejan la disparidad en el uso de estrategias de autorregulación emocional en alumnos del primer y último año de la carrera de psicología,

donde se determina que los primeros utilizan estrategias de supresión y los segundos estrategias de reevaluación cognitiva (Reátegui y Trujillo, 2020).

Otro estudio realizado en la ciudad de Trujillo que concierne una de las habilidades blandas en niños es la realizada por Cisneros (2023), quien evaluó los resultados de aplicar un Taller de Emoticuentos en un jardín de niños, notando que después de aplicar este taller en diversas sesiones, los infantes mejoraron notablemente el nivel de inteligencia emocional.

Las bases teóricas que sustentan la presente investigación se han seccionado de tal forma que permiten abordar los diferentes conceptos que se abordan en este informe.

Educación rural y urbana: Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020) analizan el contexto de las escuelas rurales en la que constatan tres temas centrales como son las características particulares de las escuelas rurales y sus limitaciones, la capacitación del profesorado en el contexto rural y la interacción entre la escuela, las familias y la comunidad rural.

Estos enfoques han brindado los alcances más resaltantes que son que los centros educativos rurales desempeñan un papel fundamental en la cohesión social de las comunidades rurales, y su función trasciende su mera tarea como instituciones educativas (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020). Se encontró también que el personal docente suele carecer de la preparación necesaria para llevar a cabo su labor de enseñanza de manera efectiva en el entorno rural, lo que requiere una formación adaptada a las características de las aulas multigrado en estas áreas.

Finalmente, Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020) concluyen en que un elemento distintivo de la educación rural es la estrecha relación que puede y debe establecerse entre la escuela, las familias y otros agentes de socialización presentes en la comunidad. Además de la importancia de reconocer que el contexto en el que crecen los niños puede influir en su desarrollo emocional. Las diferencias en recursos, apoyo social y acceso a servicios pueden tener un impacto significativo.

Nivel inicial: La Educación Inicial representa el primer segmento de la Educación Básica Regular, la cual abarca a niños desde el nacimiento hasta los 2 años en un entorno no escolarizado y de 3 a 5 años en un entorno escolarizado (Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana, 2015).

La Educación Inicial mantiene una gestión independiente y tiene como objetivo principal fomentar prácticas de crianza que promuevan el desarrollo integral de los niños, en colaboración con las familias y la comunidad, abordando aspectos como el desarrollo socioemocional y cognitivo, habilidades de comunicación verbal y artística, motricidad y respeto por sus derechos. En cuanto a la atención y educación de los niños en sus primeros años en el país, se han registrado avances notables en las últimas décadas.

Según Guerrero (2019) entre los aspectos positivos destacan el reconocimiento por parte del Estado y las políticas públicas de la relevancia de la primera infancia, el incremento en las tasas de cobertura de educación inicial, particularmente para niños de 4 y 5 años, y la reducción de las desigualdades de acceso según el género y la ubicación geográfica, no obstante, para continuar avanzando es crucial abordar ciertos desafíos. Por ejemplo, aún persiste la falta de acceso a la educación inicial para más del 10% de los niños menores de 3 años; además, es imperativo elevar la calidad de la oferta educativa para los niños de 3 a 5 años e implementar sistemas sólidos de evaluación del desarrollo infantil y la calidad de los servicios.

En cuanto a la atención y educación de los niños en sus primeros años en el país, se han registrado avances notables en las últimas décadas. Según Guerrero (2019) entre los aspectos positivos destacan el reconocimiento por parte del Estado y las políticas públicas de la relevancia de la primera infancia, el incremento en las tasas de cobertura de educación inicial, particularmente para niños de 4 y 5 años, y la reducción de las desigualdades de acceso según el género y la ubicación geográfica, no obstante, para continuar avanzando es crucial abordar ciertos desafíos. Por ejemplo, aún persiste la falta de acceso a la educación inicial para más del 10% de los niños menores de 3 años; además, es imperativo elevar la calidad de la oferta educativa para los niños de 3 a 5 años e implementar sistemas sólidos de evaluación del desarrollo infantil y la calidad de los servicios.

Respecto a la definición de la primera infancia como el período que abarca desde el nacimiento hasta los cinco años es ampliamente aceptada en la literatura científica y educativa. Sin embargo, no hay un autor específico que se pueda atribuir a esta definición, ya que se basa en la comprensión general del desarrollo infantil y las etapas de la vida; es una concepción que se ha desarrollado y adoptado a lo largo del tiempo a medida que se ha acumulado más conocimiento sobre el desarrollo infantil (Luna et al., 2018).

En resumen, la Educación Inicial representa un pilar fundamental en el proceso educativo de los niños, durante su primera infancia y tiene como objetivo primordial impulsar su desarrollo integral a través de prácticas colaborativas con las familias y la comunidad. En esta etapa es fundamental orientar las acciones de todos los grupos de interés en favor de un mejor futuro para los infantes.

Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Howard Gardner con la publicación de su libro *Frames of Mind* en 1983 presenta por primera vez su Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) reformula la definición de inteligencia como la “capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Suárez et al., 2010). Asimismo, busca ampliar y ahondar nuestro entendimiento de la inteligencia aparte de las ya conocidas inteligencia lingüística y lógico-matemática.

Suarez et al. (2010), refieren que Gardner estableció determinadas condiciones básicas que cada tipo de inteligencia debe cumplir para ser considerada como una inteligencia completa y no ser catalogada como una habilidad, aptitud o talento. Los 8 tipos de inteligencia identificadas en su teoría de IM son la: inteligencia espacial, musical, naturalista, intrapersonal, interpersonal, corporal-kinestésica, lingüística y lógico-matemática.

Esta forma reciente de comprender la inteligencia ha tenido un gran impacto en el ámbito educativo generando implicaciones significativas en los docentes, ya que su tarea implica detectar y desarrollar las diferentes habilidades que cada estudiante posee, abordándola desde la niñez durante su fase inicial de construcción social (Moraes, 2021).

En su investigación Lente de Oliveira et al. (2019) señalan que la IM deriva de la teoría cognitiva de Piaget, en el que en cada etapa evolutiva el individuo alcanza un grado de madurez y conocimiento. En ese contexto la formación del ser humano toma importancia ya que de esa manera puede interferir en la realidad donde actúa conscientemente. Así, las habilidades emocionales son una forma de inteligencia que se puede desarrollar y cultivar, por lo que se puede inferir que la autorregulación emocional es una habilidad que se puede enseñar y mejorar a través de experiencias educativas adecuadas.

Regulación y Autorregulación Emocional: La definición más empleada de regulación emocional es propuesta por Gross (Sanchis-Sanchis et al., 2020) hace referencia a “todos aquellos procesos a través de los cuales las personas influyen en las emociones que tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan.”

Según Ruales et al. (2022) la autorregulación emocional es la habilidad para gestionar de manera efectiva los propios sentimientos y estados de ánimo, lo que incluye afrontar miedos y riesgos, así como recuperarse rápidamente de emociones negativas. Ello implica el manejo, la regulación y la transformación de las emociones a través de habilidades que permiten a la persona tomar el control de situaciones específicas, elegir las mejores alternativas y reaccionar de manera asertiva ante problemas o desafíos particulares.

En el campo de la investigación sobre el desarrollo de la autorregulación emocional, muchos académicos han dirigido su atención al período de la infancia, puesto que, tanto las conductas como el contexto social en el que se producen son menos complejos en comparación con etapas posteriores. Durante la infancia, el desarrollo de la autorregulación emocional se caracteriza por la transición de una regulación externa, que está principalmente dirigida por los padres o las características del ambiente sociocultural, a una regulación interna, en la que los niños adquieren mayor autonomía e independencia al internalizar y asumir los mecanismos de control (Ato et al., 2004).

En el campo de la investigación sobre el desarrollo de la autorregulación emocional, muchos académicos han dirigido su atención al período de la infancia, puesto que, tanto las conductas como el contexto social en el que se producen son menos complejos en comparación con etapas posteriores (Ato et al., 2004).

Dimensiones de la autorregulación emocional: Diversos estudios desglosan la autorregulación emocional en diferentes dimensiones, optando para este estudio en utilizar las dimensiones empleadas por Panduro (2019), pues abarca las características descritas por otros autores y describe detalladamente a qué se refiere cada una de ellas, lo que permite una mejor operacionalización de la variable en estudio.

Así, se tiene que la autorregulación emocional en niños comprende tres dimensiones, las cuales son: “expresión emocional apropiada; regulación de las emociones y sentimientos; y, habilidades de afrontamiento” (Panduro, 2019). En la primera dimensión hace referencia a la habilidad de reconocer y manifestar las emociones tanto en relación con uno mismo como en interacción con otras personas, como compañeros, docentes, asistentes y familiares, teniendo un gran impacto en cómo se relacionan los niños.

Los indicadores que acompañan esta dimensión son la expresión de emociones: de qué manera el niño comunica sus emociones y las necesidades que estos les originan y, el estado emocional, que significa la respuesta del niño ante ciertas situaciones y cómo influyen en su estado de ánimo (Panduro, 2019).

La segunda dimensión hace referencia a que la regulación de sentimientos y emociones comprende, no solo el control de las emociones, sino también su aceptación y procesamiento (Panduro, 2019). Esto tiene un impacto en la gestión de emociones negativas como ira, estrés y ansiedad, así como en la regulación de la impulsividad y la prevención de comportamientos violentos o de riesgo. Además, promueve la perseverancia frente a conflictos y la capacidad de posponer recompensas inmediatas en favor de metas a largo plazo y de mayor importancia.

Según Panduro (2019) esta segunda de dimensión se compone por los indicadores de regulación de sentimientos, que va más allá de la simple expresión, sino que guían procesos psicológicos como la habilidad para enfocar la atención, resolver problemas y mantener relaciones. El otro indicador de la segunda dimensión, según Morales y Arcas (Panduro, 2019) son las emociones, que representan estímulos que desencadenan respuestas

automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación y la capacidad de los niños para distinguirlas es un aspecto relevante a considerar.

Respecto a la tercera dimensión (Panduro, 2019) destaca que las habilidades de afrontamiento se refieren a la capacidad para abordar eficazmente los desafíos y problemas relacionados con las emociones, lo que significa que el niño debe buscar activamente alternativas de solución para manejar sus estados emocionales. Esta dimensión viene acompañada por la respuesta a los conflictos y la tolerancia a la frustración (Panduro, 2019); detallando la respuesta al conflicto como la búsqueda de soluciones y la tolerancia como la respuesta a la frustración y a afrontar esta fase molesta.

La herramienta que se utilizó es una lista de cotejo para conocer el nivel de logro de cada infante en las tres dimensiones con las que fue caracterizada la variable de la autorregulación emocional.

## II. METODOLOGÍA

### 2.1. Enfoque, tipo:

La investigación cuantitativa implica emplear métodos numéricos y estadísticos para medir y analizar datos (Hadi et al., 2023). El enfoque de esta investigación cuantitativo porque se toman los datos a través del instrumento de lista de cotejo como técnica de recojo de información, el mismo que permitirá contrastar la hipótesis de investigación planteadas.

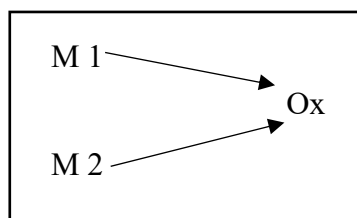
El tipo de investigación es básica, pues se pretende incrementar los conocimientos dentro del campo de la educación inicial. Este tipo de investigación sirve como base para otras investigaciones y se pueden plantear tesis con alcances exploratorios, descriptivos o hasta correlaciones (Hadi et al., 2023). Y es comparativa porque compara dos elementos con el fin de identificar similitudes o diferencias.

### 2.2. Diseño de investigación

Por su diseño, esta investigación es no experimental, descriptiva y transversal, ya que no hubo manipulación en la muestra del estudio y se describen los resultados tal y como fueron encontrados. Es transversal porque sucede en un solo intervalo y no se repite en el tiempo.

#### Figura 1:

*Esquema del diseño de investigación*



*Nota:* M1 = muestra 1: IE rural; M2 = muestra 2: IE urbana; Ox: Variable

### 2.3. Población, muestra y muestreo

La población objeto de estudio se compone de un conjunto específico de casos claramente definidos, con límites bien establecidos y accesible, que servirá como base para

la selección de la muestra y que cumple con una serie de criterios predefinidos (Arias-Gómez et al., 2016).

Para el presente estudio la población está comprendida por todos los niños de edad inicial de instituciones públicas y privadas en el ámbito rural y urbano de la región La Libertad en el año 2023.

La técnica de muestreo aplicada es no probabilística por conveniencia, dado que se requieren permisos de las autoridades académicas y de los padres de familia para llevar a cabo el estudio; asimismo, el tiempo limitado conlleva a que el estudio sea realizado en dos instituciones educativas que cumplan con las características de urbana y rural.

La elección de esta técnica de muestreo se fundamenta en que permite la elección de casos que estén dispuestos a participar, basándose en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos con respecto al investigador. Según, Otzen y Manterola (2017) en las técnicas de muestreo no probabilísticas, la elección de los participantes dependerá de características y criterios específicos que el investigador considere pertinentes en ese momento.

La muestra estará conformada por 19 alumnos de la IE N° 80910 - Barrio Negro Alto en el sector rural Barrio Negro, en el distrito de Usquil, provincia de Otuzco y 19 alumnos de la IE N° 251 – Florencia de Mora, ubicada en la zona urbana del distrito de Florencia de Mora, provincia de Trujillo.

**Tabla 1:**  
*Muestra Instituciones educativas nivel inicial*

Institución educativa del nivel inicial	Año	Población	Muestra
Rural: IE N° 80910 - Barrio Negro Alto	3 años	14	0
	4 años	21	19
	5 años	15	0
Urbana: IE N° 251 - Florencia de Mora	3 años	17	0
	4 años	19	19
	5 años	22	0
<b>Total =</b>			<b>38</b>

#### **2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos**

La recolección de datos es un procedimiento empleado para recopilar información pertinente para una investigación o estudio en particular. Existen diversas técnicas para llevar a cabo esta recolección, como entrevistas, encuestas, observaciones, experimentos, así como el análisis de documentos y registros ya existentes (Hadi et al., 2023).

La técnica que se utilizó para la recolección de información fue a través de la observación, y el instrumento empleado para recoger los datos fue una lista de cotejo que permita evaluar si existen o no ciertos comportamientos en los niños.

El instrumento fue adaptado por la autora y validado mediante el juicio de expertos. La lista de cotejo se aplicó a niños de 4 años de instituciones educativas N° 80910 – Barrio Negro Alto y N°251 – Florencia de mora de la zona rural y urbana del departamento de La Libertad respectivamente.

De acuerdo con Gonzales y Sosa (2020), en el contexto educativo, la lista de cotejo se puede emplear para evaluar los conocimientos, habilidades o comportamientos, proporcionando a los profesores una herramienta objetiva para valorar el desempeño de los estudiantes.

#### **2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información**

Ya haber aplicado el instrumento de recolección de datos que utilicé para ello una lista de cotejo. Los datos obtenidos se procesarán a través de los programas Microsoft Excel e IBM SPSS Statistics, teniendo como fundamentos la estadística inferencial para plantear conclusiones a partir de la comparación de los resultados obtenidos de las muestras de las instituciones rural y urbana.

Las tablas y gráficos serán elaboradas mediante el programa de Microsoft Excel, las cuales servirán para determinar el nivel de autorregulación emocional y corroborar si existe diferencia o no entre las muestras del área rural y urbana. De acuerdo con Torres et al. (s.f.), en una investigación científica, la obtención de datos primarios se lleva a cabo

principalmente mediante la observación, encuestas o entrevistas a los participantes y mediante la experimentación.

## **2.6. Aspectos éticos en investigación**

En este estudio, se dan primordial importancia a diversos aspectos éticos. Se garantiza la fidelidad y precisión de los resultados obtenidos, se observa el decoro en cuanto a la propiedad intelectual al reconocer debidamente las contribuciones de todos los autores mediante la adecuada citación en el formato APA, y se muestra una profunda consideración y respeto hacia los participantes en la investigación, asegurando la protección de su identidad.

Los aspectos fundamentales que se consideran en esta investigación son:

**Objetividad y consentimiento:** La información utilizada en este estudio se selecciona cuidadosamente para asegurar su veracidad y no se modificará, con el propósito de reflejar con precisión la realidad de cada tema. Asimismo, se contará con el consentimiento de los padres o apoderados de los menores que participarán en el estudio, así como el permiso de las autoridades escolares pertinentes.

**Anonimato y confidencialidad:** Se preservará el anonimato de todas las personas mencionadas y se resguardarán sus identidades, ya que formaron parte de la población estudiada. Los nombres en las listas de cotejo servirán para identificación, evitar duplicidad y garantizar la objetividad del estudio, mas no serán expuestos los resultados de cada menor.

### III. RESULTADOS

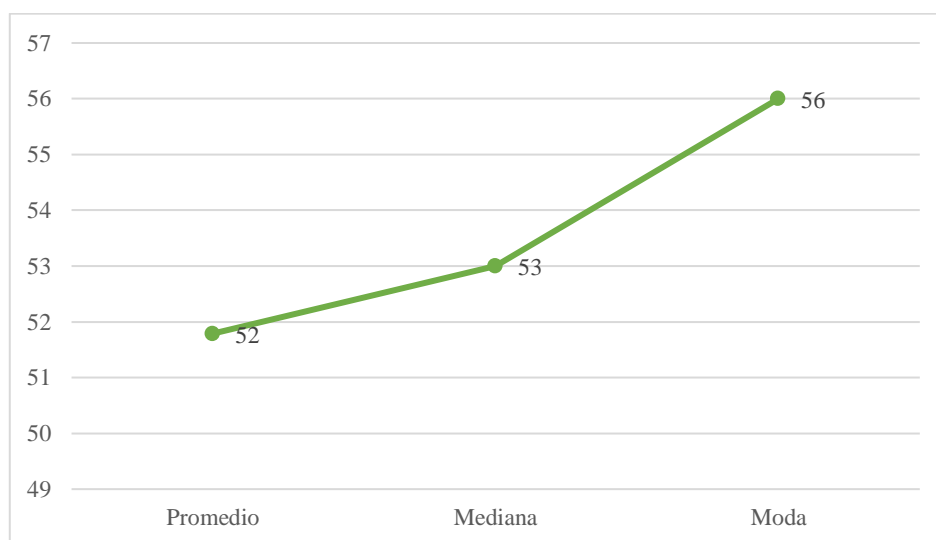
Esta investigación se ha estructurado de manera que permita alcanzar el objetivo general, el cuál es comparar los niveles de autorregulación emocional en niños del nivel inicial de las zonas rural y urbana de la región La Libertad. Para lograrlo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

**Determinar el nivel de autorregulación emocional en niños del área rural de la región La Libertad-2023.**

Se recabó la información a través de una lista de cotejo, las cuales fueron analizadas, obteniendo como resultado que el promedio de los niños alcanzó un puntaje de 52 en la lista de cotejo aplicada. La mediana de la muestra de la IE rural se sitúa en los 53 puntos.

**Figura 2:**

*Medidas de tendencia central IE Rural*

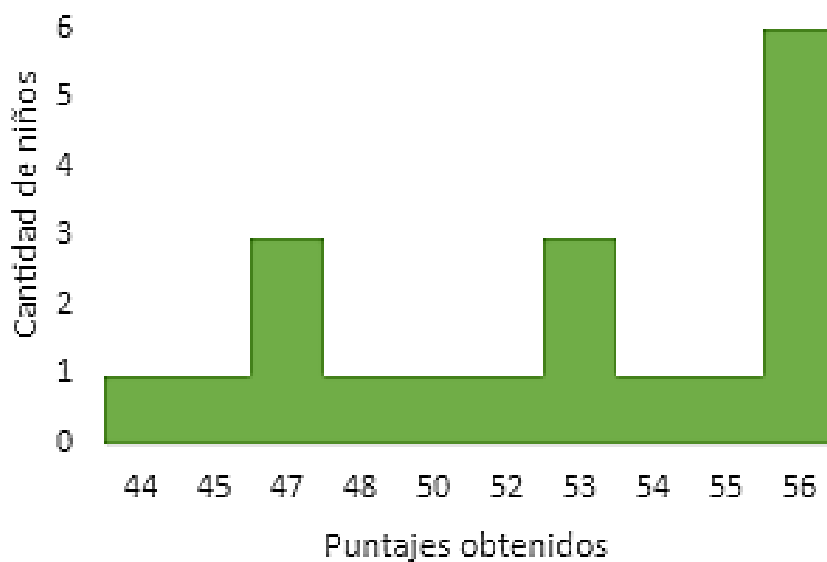


Sin embargo, la moda evidencia un resultado mayor a la media y la mediana, con un total de 56 puntos, lo que nos indica que los niños del área rural frecuentemente tienen buen manejo de autorregulación emocional. Por otro lado, los datos de dispersión de esta muestra tienen una varianza de 17 puntos, desviación estándar de 4 puntos y coeficiente de variación de 8%.

En la siguiente gráfica se puede apreciar la distribución de la variable medida en la IE Rural a través de un histograma.

**Figura 3:**

*Histograma resultados muestra IE Rural*



Los resultados de la muestra se han clasificado en tres niveles: inicio, proceso y logro. Como se muestra en la Tabla 2, el mayor porcentaje de niños se encuentra en el nivel del logro.

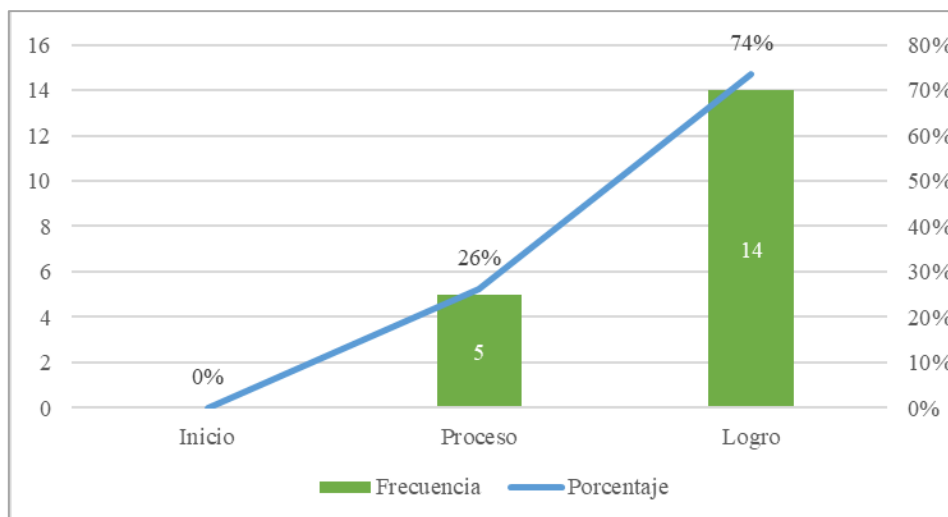
**Tabla 2:**

*Nivel de Autorregulación emocional - Niños IE Rural*

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	20 - 33	0	0,00%
Proceso	34 - 47	5	26,32%
Logro	48 - 60	14	73,68%
		19	

**Figura 43:**

*Nivel de Autorregulación emocional - Niños IE Rural*



En cuanto a la dimensión 1: Apropiaada expresión emocional, los niveles encontrados se muestran en la Tabla 3, donde casi un 74% alcanzó el nivel de Logro en esta dimensión. El promedio de la muestra en esta dimensión fue de 14 puntos, situándose en el rango de Logro.

**Tabla 3:**

*Dimensión 1: Apropiaada expresión emocional - IE Rural*

Nivel	Rango		Frecuencia	Porcentaje
Inicio	5	8	0	0,00%
Proceso	9	12	5	26,32%
Logro	13	15	14	73,68%

La dimensión 2: Regulación de sentimientos y emociones, presenta un mayor porcentaje de menores situados en el nivel de Logro y aproximadamente un tercio, en el nivel de Proceso. El promedio de la muestra en esta dimensión también fue de 14 puntos y se encuentra en el nivel de Logro.

**Tabla 4:***Dimensión 2: Regulación de sentimientos y emociones - IE Rural*

<b>Nivel</b>	<b>Rango</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Inicio	6	9	0	0,00%
Proceso	10	13	7	36,84%
Logro	14	18	12	63,16%

Respecto a la dimensión 3: Habilidad de afrontamiento, todos los menores evaluados en esta IE se encuentran en el nivel de Logro, tal como se indica en la Tabla 5. El promedio de la muestra en esta dimensión fue de 24 puntos.

**Tabla 5:***Dimensión 3: Habilidad de afrontamiento - IE Rural*

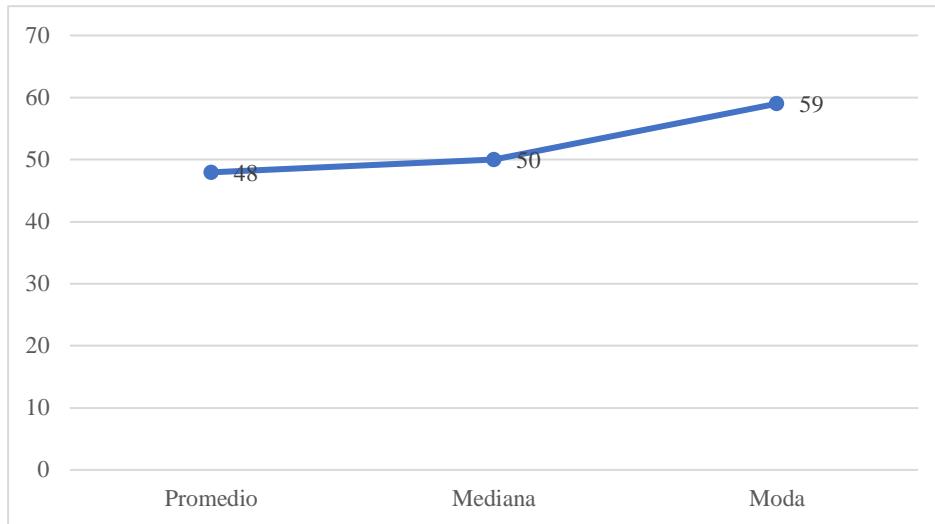
<b>Nivel</b>	<b>Rango</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Inicio	9	14	0	0,00%
Proceso	15	20	0	0,00%
Logro	21	27	19	100,00%

Determinar el nivel de autorregulación emocional en niños del área urbana de la región La Libertad-2023

El segundo objetivo específico consistió en evaluar una muestra en el área urbana, obteniendo como resultado que el promedio de los niños en la lista de cotejo aplicada fue de 48 puntos. La mediana de la muestra de la IE en área urbana fue de 50 puntos.

**Figura 5:**

*Medidas de tendencia central IE Urbana*

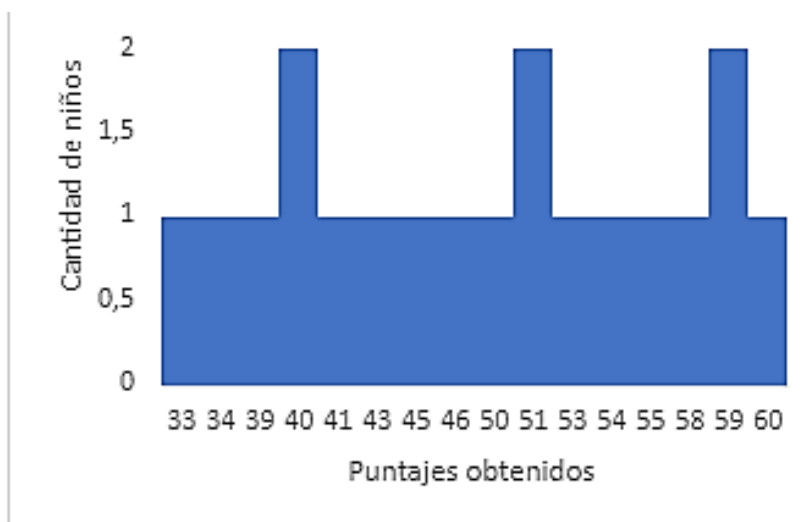


Por otro lado, la moda refleja un resultado de 59 puntos, siendo mayor al promedio y a la mediana. Los datos de dispersión de esta muestra tienen una varianza de 74 puntos, desviación estándar de 9 puntos y coeficiente de variación de 15%.

En la siguiente gráfica de histograma se puede apreciar la distribución de los datos obtenidos al medir la variable en la IE Urbana.

**Figura 6:**

*Histograma resultados muestra IE Urbana*



Los niveles de autorregulación emocional en el contexto urbano se distribuyen en un 5% en nivel de Inicio, 42% en Proceso y un poco más de la mitad en nivel de Logro, los resultados se observan en la Tabla 6.

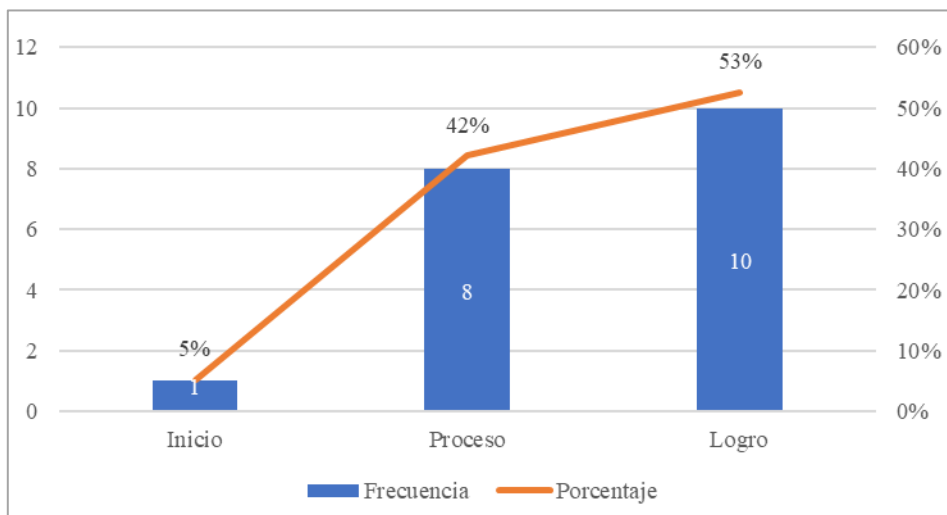
**Tabla 6:**

*Nivel de Autorregulación emocional - Niños IE Urbana*

Nivel	Rango		Frecuencia	Porcentaje
Inicio	20	33	1	5,26%
Proceso	34	47	8	42,11%
Logro	48	60	10	52,63%
			19	

**Figura 7:**

*Nivel de Autorregulación emocional - Niños IE Urbana*



La dimensión 1: Apropiaada expresión emocional, evaluada en esta muestra, alcanzó los resultados que se visualizan en la Tabla 7, donde el 56% de los niños se encuentra en el nivel de logro. El promedio de la muestra en esta dimensión fue de 12 puntos, situándose en el límite superior del nivel de proceso.

**Tabla 7:***Dimensión 1: Apropiaada expresión emocional - IE Urbana*

<b>Nivel</b>	<b>Rango</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Inicio	5	8	2	11,11%
Proceso	9	12	6	33,33%
Logro	13	15	10	55,56%

La dimensión 2: Regulación de sentimientos y emociones, presentó similares porcentajes que los de la dimensión 1. El promedio de la muestra en esta dimensión fue de 14 puntos, situándose en el rango inicial del nivel de logro.

**Tabla 8:***Dimensión 2: Regulación de sentimientos y emociones - IE Urbana*

<b>Nivel</b>	<b>Rango</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Inicio	6	9	2	10,53%
Proceso	10	13	6	31,58%
Logro	14	18	11	57,89%

Finalmente, en la dimensión 3: Habilidad de afrontamiento, la mayoría de los menores evaluados en esta IE se encuentran en el nivel de logro. El promedio de la muestra en esta dimensión fue de 22 puntos, situándose en el nivel de logro.

**Tabla 9:***Dimensión 3: Habilidad de afrontamiento - IE Urbana*

<b>Nivel</b>	<b>Rango</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Inicio	9	14	0	0,00%
Proceso	15	20	2	10,53%
Logro	21	27	17	89,47%

**Determinar si existe diferencia o si los niveles de autorregulación emocional coinciden en cada uno de los contextos estudiados**

Con los resultados de ambas muestras, se procedió a evaluar si existen diferencias significativas entre los resultados de ambos grupos estudiados. En primer lugar, se determinó si las muestras presentan una distribución normal o anormal, para lo cual se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, arrojando el siguiente resultado:

**Tabla 10:**

*Prueba de normalidad Shapiro-Wilk IE Rural y Urbana*

	<b>Estadístico</b>	<b>gl</b>	<b>p-valor</b>
IE Rural	0.859749724	19	0.010
IE Urbana	0.941615691	19	<b>0.100</b>

La Tabla 10 muestra que, en el caso de la muestra de la IE Rural, el valor p es menor a 0.05, lo que indica que la muestra no presenta una distribución normal; mientras que la muestra de la IE Urbana indica que la muestra sí tiene una distribución normal. En este caso se optó por comparar si las diferencias en los resultados de la evaluación de la variable autorregulación emocional connotan una diferencia significativa o no, utilizando como estadístico de prueba la U de Mann-Whitney.

**Tabla 11:**

*Prueba U de Mann Whitney del resultado general*

<b>Rural</b>	<b>Urbana</b>
n1 = 19	n2 = 19
R1 = 417.5	R2 = 323.5
U1 = 133.5	U2 = 227.5
U = 133.50	
Z(cal) = -1.37	Valor abs < valor crítico
alfa = 0.05	(a)
Z 1-a/2 = 1.96	
p-valor = 0.09	> al nivel significancia (a)

A ambas muestras se le aplicó la prueba F para varianzas antes de someterlo al estadístico de prueba, determinando que estas son semejantes; luego de lo cual se obtuvo como resultado (ver Tabla 11) un valor absoluto de Z calculado (1.37) menor al valor crítico (1.96). Siendo así, se puede inferir que la diferencia entre los resultados de ambas muestras no es significativa. Se procedió a repetir el análisis para cada una de las dimensiones.

**Tabla 12:***Prueba de normalidad Shapiro-Wilk Dimensión 1 - IE Rural y Urbana*

	<b>Estadístico</b>	<b>gl</b>	<b>p-valor</b>
IE Rural – D1	0.81076552	19	0.010
IE Urbana – D1	0.835619973	19	0.010

En el caso de la Dimensión 1 (Tabla 12), se toman ambas muestras como distribución anormal, pues el p-valor es menor a 0.05 en ambos casos, muestra rural y urbana. Para el caso de las dimensiones 2 y 3, en cambio, los resultados plantean una distribución anormal en la muestra rural y una distribución normal en la muestra urbana. Véase Tabla 13 y Tabla 14.

**Tabla 13:***Prueba de normalidad Shapiro-Wilk Dimensión 2 - IE Rural y Urbana*

	<b>Estadístico</b>	<b>gl</b>	<b>p-valor</b>
IE Rural – D2	0.814788966	19	0.010
IE Urbana – D2	0.949481642	19	<b>0.100</b>

**Tabla 14:***Prueba de normalidad Shapiro-Wilk Dimensión 3 - IE Rural y Urbana*

	<b>Estadístico</b>	<b>gl</b>	<b>p-valor</b>
IE Rural – D3	0.755467198	19	0.010
IE Urbana – D3	0.96172978	19	<b>0.500</b>

A las muestras de cada dimensión se le practicó la prueba F para varianzas, encontrando en todas que las varianzas son semejantes. En la aplicación del estadístico de prueba de U de Mann-Whitney las dimensiones 1 y 2 no presentaron diferencias significativas (ver Tabla 15 y Tabla 16); no obstante, la dimensión 3 sí tiene un valor de Z calculado mayor al valor crítico, interpretándose como una diferencia significativa entre esta dimensión en la muestra rural y urbana, como se puede apreciar en la Tabla 17.

**Tabla 15:***Prueba U de Mann Whitney de la Dimensión 1*

<b>Rural</b>	<b>Urbana</b>	
n1 = 19	n2 = 19	
R1 = 402.5	R2 = 338.5	
U1 = 148.5	U2 = 212.5	
U = 148.50		
Z(cal) =	-0.93	Valor abs < valor crítico
alfa =	0.05	(a)
Z 1-a/2 =	1.96	
p-valor =	0.18	> al nivel significancia (a)

**Tabla 16:***Prueba U de Mann Whitney de la Dimensión 2*

<b>Rural</b>	<b>Urbana</b>	
n1 = 19	n2 = 19	
R1 = 381.5	R2 = 359.5	
U1 = 169.5	U2 = 191.5	
U = 169.50		
Z(cal) =	-0.32	Valor abs < valor crítico
alfa =	0.05	(a)
Z 1-a/2 =	1.96	
p-valor =	0.37	> al nivel significancia (a)

**Tabla 17:***Prueba U de Mann Whitney de la Dimensión 3*

<b>Rural</b>	<b>Urbana</b>	
n1 = 19	n2 = 19	
R1 = 445.5	R2 = 295.5	
U1 = 105.5	U2 = 255.5	
U = 105.50		
Z(cal) =	-2.19	<b>Valor abs &gt; valor crítico</b>
alfa =	0.05	(a)
Z 1-a/2 =	1.96	
p-valor =	0.01	< al nivel significancia (a)

#### IV. DISCUSIÓN

Como se puede apreciar en el capítulo de Resultados, las diferencias entre la muestra rural y urbana de autorregulación emocional en niños de nivel inicial pareciera que presentan mejores resultados en el contexto rural que en el urbano. Sin embargo, luego de aplicar los estadísticos de prueba se concluye que las diferencias no son significativas y que la disparidad hallada se debe a las distribuciones de cada muestra.

Ya revisando cada una de las dimensiones para buscar si es que las diferencias significativas radican en alguna de ellas, se halló que la mayor diferencia cuyo contexto podría influir en un componente de la autorregulación emocional es en la dimensión 3 de habilidad de afrontamiento, cuyos indicadores son la respuesta a conflictos y la tolerancia a la frustración.

Los niños del área rural alcanzaron el nivel de logro respecto a las 3 dimensiones de la variable: apropiada expresión emocional, regulación de sentimientos y emociones, y habilidad de afrontamiento; obteniendo un resultado promedio de 52 puntos. Esto se relaciona con lo expuesto por Ruales (2020) quien define a la autorregulación emocional con la habilidad para gestionar de manera efectiva los estados de ánimos y sentimientos, lo que incluye afrontar los miedos y riesgos ante nuevas situaciones.

Por otro lado, los infantes en el contexto urbano también obtuvieron el nivel de logro para las 3 dimensiones de la variable, alcanzando un puntaje promedio de 48. No obstante la moda arroja un resultado mayor al promedio y la mediana, siendo de 59 puntos. Se pueden relacionar los resultados con lo dicho por Ato et al. (2004) que la autorregulación emocional se caracteriza por la transición de una regulación externa, principalmente afectada por las características del ambiente sociocultural.

Además, los resultados de la investigación respecto a la dimensión 3 de habilidad de afrontamiento se relaciona con lo expuesto por Acosta y Padilla (2020) sobre el “Proyecto Dunedin” y “proyecto Bing”, donde se puede corroborar que las personas que han tenido menor autocontrol emocional en su niñez, tienen mayor probabilidad de problemas de adicción con las drogas y verse envueltos en actividades delictivas en su etapa adulta.

En referencia a la pesquisa realizada por Montesdeoca-Moncayo y Farfán-Casanova (2023) los resultados del estudio coinciden en que la autorregulación emocional en infantes de educación inicial contribuye a que los niños hagan una gestión correcta de sus emociones en escenario de conflicto

Silkenbeumer (2018) destaca el papel crucial de los maestros en la socialización emocional de los niños, lo cual puede relacionarse con los resultados encontrados sobre la autorregulación emocional en distintos entornos. Además, la influencia del ambiente familiar, mencionada por Oloye y Flouri (2021), puede explicar parte de la variabilidad observada en la autorregulación emocional de los niños.

Por otro lado, la falta de asociación entre la cantidad de espacios verdes del vecindario y la autorregulación emocional, según Mueller y Flouri (2020), sugiere que otros factores podrían ser más relevantes en la formación de esta habilidad. En este sentido, la influencia del caos en el hogar, señalada por Spinelli et al., resalta la importancia del ambiente doméstico en el desarrollo de la regulación emocional de los niños, especialmente en contextos de estrés parental.

Además, los resultados de Franco (2020) y Panduro (2019), que sugieren una mejora en la autorregulación emocional con la práctica de actividades artísticas y un nivel satisfactorio de autorregulación emocional en ciertas poblaciones, respectivamente, apuntan hacia posibles intervenciones efectivas para promover esta habilidad en la infancia.

La diferencia encontrada entre las muestras rurales y urbanas en la habilidad de afrontamiento también podría estar influenciada por factores contextuales, como sugiere Zambrano (2022) al destacar la importancia del entorno en el desarrollo emocional de los niños. La propuesta de Rodríguez y Sapallanay (2021) de implementar estrategias para fortalecer la autorregulación emocional en la primera infancia en el contexto peruano respalda la relevancia de estos hallazgos para el diseño de intervenciones efectivas.

En resumen, al considerar las diferentes perspectivas de los autores en relación con los resultados obtenidos, se puede apreciar la complejidad de los factores que influyen en el

desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia y la importancia de abordar estos aspectos de manera integral en el diseño de programas y políticas dirigidas a promover el bienestar emocional de los niños.

## V. CONCLUSIONES

Se encontró que el nivel de autorregulación emocional en niños del área rural de la región La Libertad en el año 2023 está situada en un nivel de logro (74%).

El nivel de autorregulación emocional en niños del área urbana de la región La Libertad en el año 2023 refleja que el 42% de los niños se encuentran en un nivel de proceso mientras que el 53% se encuentra en el nivel de logro.

Evaluando cada una de las dimensiones, las diferencias estadísticas no son significativas en el caso de la dimensión 1. Teniendo como resultado que, en esta dimensión de Apropiaada expresión emocional, un 26% de niños se encuentra en nivel de proceso y un 74% en nivel de logro. En el área urbana, los resultados arrojan que un 11% está en nivel de inicio, 33% en nivel de proceso y 56% en nivel de logro.

Para el caso de la dimensión 2, al igual que la dimensión 1, la diferencia no es estadísticamente significativa. En este caso los resultados fueron de 37% en nivel de proceso y 63% en nivel de logro para el área rural. Por otra parte, en el área urbana la distribución es de 11% en nivel de inicio, 32% en nivel de proceso y 58% en nivel de logro. Esta dimensión mide la Regulación de sentimientos y emociones.

En la dimensión 3, Habilidad de afrontamiento, el total de los niños evaluados en la zona rural se encuentra en el nivel de logro, mientras que el 89% de infantes del área urbana se encuentran en nivel de logro y un 11% en nivel de proceso. En esta dimensión los resultados se pueden interpretar que existe una diferencia significativa entre ambas muestras.

En términos generales, después de aplicar la prueba U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias significativas entre ambas muestras, por lo que se puede afirmar que no existen diferencias entre los niveles de autorregulación emocional de los niños del sector rural y del sector urbano del departamento de La Libertad.

## **VI. RECOMENDACIONES**

Realizar estudios adicionales que permitan medir el nivel de inteligencia emocional en niños de la primera infancia, así como profundizar en los factores que influyen directamente en el nivel de autorregulación emocional en estos.

Es importante realizar otras mediciones en otras localidades, aumentando así el tamaño de muestra para ratificar o rectificar los resultados de este estudio.

Capacitar a padres de familia y profesores sobre la importancia de la autorregulación emocional en sus hijos y alumnos. Dotarles de herramientas que les permitan desarrollar en los niños habilidades de autoconocimiento, gestión de las emociones y de comunicación eficiente.

Concientizar a las autoridades educativas sobre la importancia de implementar dentro de las escuelas programas educativos o talleres que permitan al niño la formación emocional de acuerdo con el nivel de desarrollo que cada uno tiene.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R., y Padilla, A. (2020). La Autorregulación en la Primera Infancia: Conceptualización y Prácticas para el Aula. *Tesis de Maestría*. Colombia. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10010/1045666368.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., y Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Ato, E., Gonzales, C., y Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20(1), 69-79. <https://doi.org/https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581/26751>
- Cisneros, A. (2023). <https://dspace.unitru.edu.pe/items/8655a9ba-440a-4ab8-bf20-ccd38fae2886>. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo. <https://dspace.unitru.edu.pe/items/8655a9ba-440a-4ab8-bf20-ccd38fae2886>
- De Grandis, C., Gago, L., Clerici, G., y Elgier, Á. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 68-77. [https://doi.org/https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos\\_completos/anio24\\_1/de\\_grandis.pdf](https://doi.org/https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio24_1/de_grandis.pdf)
- Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (junio de 2015). *Educación Inicial*. [https://www.dreilm.gob.pe/dreilm/wp-content/uploads/2015/06/Educacion\\_Inicial.pdf](https://www.dreilm.gob.pe/dreilm/wp-content/uploads/2015/06/Educacion_Inicial.pdf)
- Franco, E. (2020). Favorecer la autorregulación emocional en niños de segundo de preescolar a través de actividades cooperativas en las artes. *Tesis*. Mexico. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/374/1/Erika%20Citlali%20Franco%20de%20Le%c3%b3n.pdf>
- González, V., y Sosa, K. (2020). Lista de cotejo. En UNAM, M. Sanchez, y A. Martinez (Edits.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (pp. 89-107). México: CODEIC. [https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/114/6.Sanchez-Mendiola\\_2020\\_Evaluacion.pdf#page=90](https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/114/6.Sanchez-Mendiola_2020_Evaluacion.pdf#page=90)

- Guerrero, G. (noviembre de 2019). *Educación de Calidad desde la Primera Infancia*. Repositorio MINEDU: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6764>
- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, C., y Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C . [https://doi.org/https://upla.edu.pe/nw/wp-content/uploads/2023/02/Libro\\_UPLA\\_Metodologia\\_investigacion\\_omyc.pdf](https://doi.org/https://upla.edu.pe/nw/wp-content/uploads/2023/02/Libro_UPLA_Metodologia_investigacion_omyc.pdf)
- Hoffmann, J., Brackett, M., Bailey, C., y Willner, C. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Perú: Perfil Sociodemográfico, 2017*. Características de la Población: [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1539/cap01.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/cap01.pdf)
- Lente de Oliveira, G., Franco, G., Lente, O., y Zmuda, C. (2019). O reflexo das teorias do desenvolvimento moral, inteligência múltipla e inteligência emocional na formação escolar e no desenvolvimento humano. *Congresso Nacional de Educação*. Pernambuco: Realize Eventos Científicos & Editora. [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA18\\_ID8910\\_05092018202224.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA18_ID8910_05092018202224.pdf)
- Losada, A., Caronello, M., y Estévez, P. (2020). Estilos parentales y autorregulación emocional infantil: estudio de revisión narrativa de la literatura. *Redes. Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, 11-28. <https://doi.org/https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12362>
- Luna, J., Hernández, I., Rojas, A., y Cadena, M. (2018). Estado nutricional y neurodesarrollo en la primera infancia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 4(44), 169-185. <https://doi.org/https://www.scielosp.org/article/rcsp/2018.v44n4/169-185>
- Luna, P., Pacheco, J., Matus, C., Valdés, M., Fernández, D., Castillo, H., y Flores, C. (2022). Análisis del desarrollo infantil en escolares de 5 a 6 años de zona rural y urbana. *Retos*, 44, 551-559. <https://doi.org/https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>

- Marrero, C. (2019). *Educación Emocional en España*. Madrid: Universidad de la Laguna.  
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15559/Educacion%20Emocional%20en%20Espana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, L. (2020). Autorregulación emocional desde la teoría de Goleman en niños de 4 años de educación inicial Comas y Carabayllo, 2019. *Tesis*. Perú.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/53022/Mendoza\\_CLV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/53022/Mendoza_CLV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Montesdeoca-Moncayo, J., y Farfán-Casanova, O. (2023). Estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños del área de inicial. *MQRInvestigar*, 7(3), 3609–3634.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.3609-3634>
- Moraes, L. (2021). Inteligências múltiplas: A teoria e sua importância no processo prático na educação infantil. *Tesis de Licenciatura*. Brasil.  
<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2798/1/Artigo%20e%20documentos%20PDF.pdf>
- Mueller, M., y Flori, E. (Octubre de 2020). Neighbourhood greenspace and children's trajectories of self-regulation: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of Environmental Psychology*, 71.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101472>
- Oloye, H., y Flouri, E. (Febrero de 2021). The role of the indoor home environment in children's self-regulation. *Children and Youth Services Review*, 121.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105761>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población de estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.  
<https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Panduro, C. (2019). La autorregulación emocional y la socialización en niños de 5 años de la Institución Educativa Jorge Chavez, Callao, 2019. *Tesis*. Perú.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43357/Panduro\\_DCV.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43357/Panduro_DCV.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Reátegui, C., y Trujillo, M. (2020). “*Autorregulación emocional en estudiantes de psicología de una Universidad privada de Trujillo, según el nivel de formación, 2020*”. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/8590>
- Robles, A. (2021). Percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo. *Tesis*. Perú. [https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7506/T010\\_0408166\\_2\\_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7506/T010_0408166_2_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodriguez, N., y Sapallanay, K. (2021). La autorregulación emocional en niños de preescolar: Una revisión sistemática. Lima, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/96132>
- Ruales, R., Lucero, S., y Gomez, A. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(9), 64-73. <https://doi.org/https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, D., y Reyes, A. M. (2020). Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Santamaría-Cárdaba, N., y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*(30), 153-176. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/html/>
- Silkenbeumer, J., Schiller, E., y Kärtner, J. (2018). Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.014>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Setti, A., y Fasolo, M. (2020). Parenting Stress During the COVID-19 Outbreak: Socioeconomic and Environmental Risk Factors and Implications for Children Emotion Regulation. *Family Process*, 60(2), 639-653. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/famp.12601>
- Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1),

81-94. [https://doi.org/http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872010000100005&lng=es&tlng=es](https://doi.org/http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000100005&lng=es&tlng=es)

Torres, M., Paz, K., y Salazar, F. (s.f.). *Métodos de recolección de datos para una investigación*. UDG Virtual:

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2817>

UNESCO. (2020). *Ruralidad y educación en el Perú: ruralidad y lejanía en el Perú*. Biblioteca Digital: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374789>

Viana, H., y Porto, A. (2018). Instrumentos de Autorregulação Emocional: Uma Revisão de Literatura. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 389-398. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1703.15643.12>

Zambrano, A. (2022). Estrategias para la autorregulación emocional en niños de 5 años. *Tesis*. Perú.

<https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/4155/52628.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## ANEXOS

### 2.7. Anexo 1: Instrumentos de recolección de la información

#### Lista de Cotejo: Autorregulación Emocional

Instrucciones: I. Escribir el nombre del niño(a), el año de inicial que cursa y el nombre de la institución.

II. Observar atentamente el comportamiento del niño(a) y marcar con un aspa (X) el nivel en el que se encuentra el menor según la descripción del ítem.

**Institución educativa:** \_\_\_\_\_

**Año:** \_\_\_\_\_

**Alumno(a):** \_\_\_\_\_ *(solo nombre, para fines de identificación / estadísticos)*

Nº	Ítem	Inicio (1)	Proceso (2)	Logro (3)
01 (d1)	Es capaz de expresar sus emociones: alegría, tristeza, enojo, miedo, asco, entre otras			
02 (d1)	Reconoce las emociones en otra persona alegría, tristeza, enojo			
03 (d1)	Usa su cuerpo (extremidades/ rostro) para acompañar la expresión de sus emociones (brazos cruzados, puños cerrados, sonrisa amplia, etc.)			
04 (d1)	Muestra sus emociones sin reprimirse			
05 (d1)	Es capaz de enumerar las actividades que le producen alegría cuándo alguien se lo pregunta			
06 (d2)	Puede imitar diversas emociones a través de un juego o canción			
07 (d2)	Cambia rápidamente de estado emocional por un cambio en su contexto inmediato			
08 (d2)	Cambia frecuentemente de estado anímico durante la clase			
09 (d2)	Demuestra tolerancia con las emociones de sus compañeros			
10 (d2)	Demuestra disgusto cuando algo no sale como lo esperaba			
11 (d2)	Es capaz de resolver un problema de su edad mediante ensayo y error			
12 (d3)	Es capaz de encontrar alternativas de solución por sí mismo(a)			
13 (d3)	Emplea frases como: “por favor, lo siento, disculpa, gracias” cuando se requiere			
14 (d3)	Se fastidia con facilidad cuando no logra completar una actividad			
15 (d3)	Identifica alguna dificultad y es capaz de pedir o brindar ayuda a sus compañeros para afrontarla			

16 (d3)	Demuestra tolerancia cuando le toca esperar un turno, como entregar hojas de trabajo, lavarse las manos, etc			
17 (d3)	Demuestra serenidad ante algún problema con algún compañero (a)			
18 (d3)	No se descontrola o reacciona de manera exagerada ante un problema			
19 (d3)	Es capaz de expresar sus opiniones cuando su docente hace preguntas			
20 (d3)	Es capaz de aceptar un cambio o reto sin llorar o molestarse			

*Adaptado por: Catherine Nicoll Campos Enriquez*

## 2.8. Anexo 2: Ficha técnica

**Denominación:** Autorregulación Emocional

**Autora:** Catherine Nicoll Campos Enríquez (adaptado de Panduro, 2019)

**Aplicación:** Individual.

**Número de dimensiones:** 3

**Número de ítems:** 20

**Usuarios:** Estudiantes de nivel inicial

**Duración:** 4 horas

**Objetivo:** medir la autorregulación emocional de un niño o una niña mediante la observación minuciosa de su comportamiento, a través de una escala cuantitativa de Inicio, Proceso y Logro para cada ítem. Los ítems responden a los indicadores y estos a su vez a cada una de las dimensiones de la autorregulación que son: apropiada expresión emocional; regulación de sentimientos y emociones; y, habilidad de afrontamiento.

**Técnica:** Observación

**Validez:** Teórica y por juicio de expertos

**Confiabilidad:** El coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach para la lista de cotejo de autorregulación emocional es 0.884, resultado que es mayor a 0,70 por lo que se infiere que el instrumento es confiable (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Baremos:

NIVEL	PUNTUACION
BAJO	30-50
MEDIO	51-70
ALTO	71-90

## 2.9. Anexo 3: Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Niveles
Autorregulación emocional	La autorregulación emocional es la habilidad para gestionar de manera efectiva los propios sentimientos y estados de ánimo, lo que incluye afrontar miedos y riesgos, así como recuperarse rápidamente de emociones negativas. Ello implica el manejo, la regulación y la transformación de las emociones a través de habilidades que permiten a la persona tomar el control de situaciones específicas, elegir las mejores alternativas y reaccionar de manera asertiva ante problemas o desafíos particulares (Ruales et al., 2022).	La variable autorregulación emocional se medirá a través de una lista de cotejo que permitirá observar el comportamiento de los niños y responder a cada uno de los ítems considerados en el instrumento que será validado por un grupo de expertos.	Apropiada expresión emocional	Expresión de las emociones	1, 2, 3, 4, 5	Lista de Cotejo: Autorregulación Emocional	Inicio: 1 Proceso: 2 Logro: 3
				Estado emocional			
			Regulación de sentimientos y emociones	Regulación de sentimientos	6, 7, 8, 9, 10, 11		
				Emociones			
			Habilidad de afrontamiento	Respuesta a conflictos	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20		
				Tolerancia a la frustración			

## 2.10. Anexo 4-A: Carta de presentación I.E. N°251



“AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO”

Trujillo, 02 de diciembre del 2023

### **CARTA N°601-2023/UCT-FH**

**Dirigido a:** Violeta Flor Sanchez Aroni

**Director de la I.E: N° 251 – FLORENCIA DE MORA  
LA LIBERTAD**

De mi especial consideración:

Es propicia la oportunidad para saludarle muy cordialmente y a la vez hacerle llegar un cordial saludo.

Ante usted presento, a la Bachiller Catherine Nicoll Campos Enriquez, de la Carrera de **EDUCACION INICIAL**, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”, quien desea realizar su trabajo de investigación denominada “**AUTORREGULACION EMOCIONAL EN NIÑOS DEL NIVEL INICIAL DEL AREA RURAL Y URBANA DE REGION LA LIBERTAD - 2023**” en su institución el día lunes 4 de diciembre del año 2023, con el propósito de aplicar mi instrumento, siendo un requisito importante para la validez y confiabilidad de su tesis, con el fin de poder obtener su título profesional.

Me despido de usted con las muestras de mi más alta consideración y respeto a su persona.

Muy respetuosamente,



**Dr. Héctor Israel Velásquez Cueva**  
Decano de la Facultad de Humanidades  
Universidad Católica de Trujillo



**Violeta F. Sánchez Aroni**  
DIRECTORA

## 2.11. Anexo 4-B: Carta de Presentación I.E. N°80910



"AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO"

Trujillo, 02 de diciembre del 2023

**CARTA N°600-2023/UCT-FH**

**Dirigido a:** Henry Juan Valdivieso Salinas

**Director de la I.E: N° 80910 -Barrio Negro Alto - OTUZCO**

**LA LIBERTAD**

De mi especial consideración:

Es propicia la oportunidad para saludarle muy cordialmente y a la vez hacerle llegar un cordial saludo.

Ante usted presento, a la Bachiller Catherine Nicoll Campos Enriquez, de la Carrera de *EDUCACION INICIAL*, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Católica de Trujillo "Benedicto XVI", quien desea realizar su trabajo de investigación denominada "AUTORREGULACION EMOCIONAL EN NIÑOS DEL NIVEL INICIAL DEL AREA RURAL Y URBANA DE REGION LA LIBERTAD - 2023" en su institución el día martes 5 de diciembre del año 2023, con el propósito de aplicar mi instrumento, siendo un requisito importante para la validez y confiabilidad de su tesis, con el fin de poder obtener su título profesional.

Me despido de usted con las muestras de mi más alta consideración y respeto a su persona.

Muy respetuosamente,



**Dr. Héctor Israel Velásquez Cueva**  
Decano de la Facultad de Humanidades  
Universidad Católica de Trujillo



2.12. Anexo 5-A: Evidencia fotográfica IE N° 251



**2.13. Anexo 5-B: Evidencia fotográfica IE N° 80910**



**2.14. Anexo 6: Matriz de consistencia**

<b>MATRIZ DE CONSISTENCIA</b>								
<b>TÍTULO:</b> AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS DEL NIVEL INICIAL DEL AREA RURAL Y URBANA DE REGIÓN LA LIBERTAD – 2023								
<b>AUTORA:</b> CATHERINE NICOLL CAMPOS ENRIQUEZ								
<b>TITULO</b>	<b>PROBLEMA</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>VARIABLE</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ITEMS</b>	<b>NIVELES</b>
<b>AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS DEL NIVEL INICIAL DEL AREA RURAL Y URBANA DE REGIÓN LA LIBERTAD-2023</b>	P.G.: ¿Existen diferencias entre los niveles de autorregulación emocional en niños del nivel inicial de las zonas urbana y rural de la Región La Libertad?	HI: Sí existen diferencias entre los niveles de autorregulación emocional en niños del nivel inicial de las zonas urbana y rural de la Región La Libertad 2023.	O.G.: Comparar los niveles de autorregulación emocional en niños del nivel inicial de las zonas urbana y rural, región La Libertad 2023.	Nivel de autorregulación emocional en niños del nivel inicial	Apropiada expresión emocional	Expresión de las emociones	1, 2, 3, 4, 5	Inicio: 1 Proceso: 2 Logro: 3
	P.E.: ¿Cuál es el nivel de autorregulación emocional en niños del área rural de región La Libertad-2023? ¿Cuál es el nivel de autorregulación emocional en niños del área urbana de región la libertad-2023?	H.E.: Los niveles de autorregulación emocional en niños del nivel inicial son mayores en la zona urbana que en la zona rural. Los niveles de autorregulación emocional en niños del nivel inicial son mayores en la zona rural que en la zona urbana.	O.E.: Determinar el nivel de autorregulación emocional en niños del área rural de la región La Libertad-2023. Determinar el nivel de autorregulación emocional en niños del área urbana de la región La Libertad-2023. Determinar si existe diferencia o si los niveles de autorregulación emocional coinciden en cada uno de los contextos estudiados.			Regulación de sentimientos y emociones		
					Emociones			
					Habilidad de afrontamiento	Respuesta a conflictos	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	
						Tolerancia a la frustración		

## 2.15. Anexo 7-A: Validación Juicio de Experto 1

N <sup>o</sup>	Ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Observaciones
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>D1: Apropiaada expresión emocional</b>								
01	Es capaz de expresar sus emociones: alegría, tristeza, enojo, miedo, asco, entre otras	X		X		X		
02	Reconoce las emociones en otra persona alegría, tristeza, enojo	X		X		X		
03	Usa su cuerpo (extremidades/ rostro) para acompañar la expresión de sus emociones (brazos cruzados, puños cerrados, sonrisa amplia, etc.)	X		X		X		
04	Muestra sus emociones sin reprimirse	X		X		X		
05	Es capaz de enumerar las actividades que le producen alegría cuándo alguien se lo pregunta	X		X		X		
<b>D2: Regulación de sentimientos y emociones</b>								
06	Puede imitar diversas emociones a través de un juego o canción	X		X		X		
07	Cambia rápidamente de estado emocional por un cambio en su contexto inmediato	X		X		X		
08	Cambia frecuentemente de estado anímico durante la clase	X		X		X		
09	Demuestra tolerancia con las emociones de sus compañeros	X		X		X		
10	Demuestra disgusto cuando algo no sale como lo esperaba	X		X		X		
11	Es capaz de resolver un problema de su edad mediante ensayo y error	X		X		X		
<b>D3: Habilidad de afrontamiento</b>								
12	Es capaz de encontrar alternativas de solución por sí mismo(a)	X		X		X		
13	Emplea frases como: "por favor, lo siento, disculpa, gracias" cuando se requiere	X		X		X		
14	Se fastidia con facilidad cuando no logra completar una actividad	X		X		X		
15	Identifica alguna dificultad y es capaz de pedir o brindar ayuda a sus compañeros para afrontarla	X		X		X		
16	Demuestra tolerancia cuando le toca esperar un turno, como entregar hojas de trabajo, lavarse las manos, etc.	X		X		X		
17	Demuestra serenidad ante algún problema con algún compañero (a)	X		X		X		
18	No se descontrola o reacciona de manera exagerada ante un problema	X		X		X		
19	Es capaz de expresar sus opiniones cuando su docente hace preguntas	X		X		X		
20	Es capaz de aceptar un cambio o reto sin llorar o molestarse	X		X		X		

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado;

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.



## 2.16. Anexo 7-B: Validación Juicio de Experto 2

Nº	Ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Observaciones
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>D1: Apropiaada expresión emocional</b>								
01	Es capaz de expresar sus emociones: alegría, tristeza, enojo, miedo, asco, entre otras	X		X		X		
02	Reconoce las emociones en otra persona alegría, tristeza, enojo	X		X		X		
03	Usa su cuerpo (extremidades/ rostro) para acompañar la expresión de sus emociones (brazos cruzados, puños cerrados, sonrisa amplia, etc.)	X		X		X		
04	Muestra sus emociones sin reprimirse	X		X		X		
05	Es capaz de enumerar las actividades que le producen alegría cuándo alguien se lo pregunta	X		X		X		
<b>D2: Regulación de sentimientos y emociones</b>								
06	Puede imitar diversas emociones a través de un juego o canción	X		X		X		
07	Cambia rápidamente de estado emocional por un cambio en su contexto inmediato	X		X		X		
08	Cambia frecuentemente de estado anímico durante la clase	X		X		X		
09	Demuestra tolerancia con las emociones de sus compañeros	X		X		X		
10	Demuestra disgusto cuando algo no sale como lo esperaba	X		X		X		
11	Es capaz de resolver un problema de su edad mediante ensayo y error	X		X		X		
<b>D3: Habilidad de afrontamiento</b>								
12	Es capaz de encontrar alternativas de solución por sí mismo(a)	X		X		X		
13	Emplea frases como: "por favor, lo siento, disculpa, gracias" cuando se requiere	X		X		X		
14	Se fastidia con facilidad cuando no logra completar una actividad	X		X		X		
15	Identifica alguna dificultad y es capaz de pedir o brindar ayuda a sus compañeros para afrontarla	X		X		X		
16	Demuestra tolerancia cuando le toca esperar un turno, como entregar hojas de trabajo, lavarse las manos, etc.	X		X		X		
17	Demuestra serenidad ante algún problema con algún compañero (a)	X		X		X		
18	No se descontrola o reacciona de manera exagerada ante un problema	X		X		X		
19	Es capaz de expresar sus opiniones cuando su docente hace preguntas	X		X		X		
20	Es capaz de aceptar un cambio o reto sin llorar o molestarse	X		X		X		

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado;

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Observaciones** (precisar si hay suficiencia\*): Sí hay suficiencia

**Opinión de aplicabilidad:**                   Aplicable    Aplicable después de corregir                    No aplicable

**Apellidos y nombres del juez validador:** Reyes Luna Victoria Alexandra Marlene

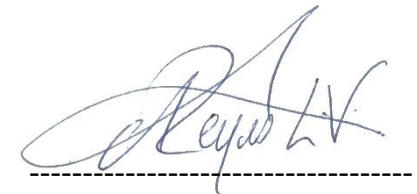
**DNI:** 47980135

**Código Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9523-4170>

**Especialidad del validador:** Mg. En Administración de Empresas

**\*Suficiencia:** se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Trujillo, 13 de noviembre del 2023

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Reyes Luna Victoria Alexandra Marlene', written over a horizontal dashed line.

Firma del Experto Validador

## 2.17. Anexo 7-C: Validación Juicio de Experto 3

Nº	Ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Observaciones
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>D1: Apropiaada expresión emocional</b>								
01	Es capaz de expresar sus emociones: alegría, tristeza, enojo, miedo, asco, entre otras	X		X		X		
02	Reconoce las emociones en otra persona alegría, tristeza, enojo	X		X		X		
03	Usa su cuerpo (extremidades/ rostro) para acompañar la expresión de sus emociones (brazos cruzados, puños cerrados, sonrisa amplia, etc.)	X		X		X		
04	Muestra sus emociones sin reprimirse	X		X		X		
05	Es capaz de enumerar las actividades que le producen alegría cuándo alguien se lo pregunta	X		X		X		
<b>D2: Regulación de sentimientos y emociones</b>								
06	Puede imitar diversas emociones a través de un juego o canción	X		X		X		
07	Cambia rápidamente de estado emocional por un cambio en su contexto inmediato	X		X		X		
08	Cambia frecuentemente de estado anímico durante la clase	X		X		X		
09	Demuestra tolerancia con las emociones de sus compañeros	X		X		X		
10	Demuestra disgusto cuando algo no sale como lo esperaba	X		X		X		
11	Es capaz de resolver un problema de su edad mediante ensayo y error	X		X		X		
<b>D3: Habilidad de afrontamiento</b>								
12	Es capaz de encontrar alternativas de solución por sí mismo(a)	X		X		X		
13	Emplea frases como: "por favor, lo siento, disculpa, gracias" cuando se requiere	X		X		X		
14	Se fastidia con facilidad cuando no logra completar una actividad	X		X		X		
15	Identifica alguna dificultad y es capaz de pedir o brindar ayuda a sus compañeros para afrontarla	X		X		X		
16	Demuestra tolerancia cuando le toca esperar un turno, como entregar hojas de trabajo, lavarse las manos, etc.	X		X		X		
17	Demuestra serenidad ante algún problema con algún compañero (a)	X		X		X		
18	No se descontrola o reacciona de manera exagerada ante un problema	X		X		X		
19	Es capaz de expresar sus opiniones cuando su docente hace preguntas	X		X		X		
20	Es capaz de aceptar un cambio o reto sin llorar o molestarse	X		X		X		

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado;

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Observaciones** (precisar si hay suficiencia\*): Sí hay suficiencia

**Opinión de aplicabilidad:**                   Aplicable [X]                                   Aplicable después de corregir [ ]                   No aplicable [ ]

**Apellidos y nombres del juez validador:** Chacón Jaciw Claudio Martin

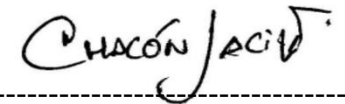
**DNI:** 44239296

**Código Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9008-6420>

**Especialidad del validador:** Lic. En Administración

**\*Suficiencia:** se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Trujillo, 13 de noviembre del 2023

Handwritten signature of Chacón Jaciw in black ink, written over a horizontal dashed line.

Firma del Experto Validador

## 2.18. Anexo 7-D: Validación Juicio de Experto 4

Nº	Ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Observaciones
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>D1: Apropiaada expresión emocional</b>								
01	Es capaz de expresar sus emociones: alegría, tristeza, enojo, miedo, asco, entre otras	X		X		X		
02	Reconoce las emociones en otra persona alegría, tristeza, enojo	X		X		X		
03	Usa su cuerpo (extremidades/ rostro) para acompañar la expresión de sus emociones (brazos cruzados, puños cerrados, sonrisa amplia, etc.)	X		X		X		
04	Muestra sus emociones sin reprimirse	X		X		X		
05	Es capaz de enumerar las actividades que le producen alegría cuándo alguien se lo pregunta	X		X		X		
<b>D2: Regulación de sentimientos y emociones</b>								
06	Puede imitar diversas emociones a través de un juego o canción	X		X		X		
07	Cambia rápidamente de estado emocional por un cambio en su contexto inmediato	X		X		X		
08	Cambia frecuentemente de estado anímico durante la clase	X		X		X		
09	Demuestra tolerancia con las emociones de sus compañeros	X		X		X		
10	Demuestra disgusto cuando algo no sale como lo esperaba	X		X		X		
11	Es capaz de resolver un problema de su edad mediante ensayo y error	X		X		X		
<b>D3: Habilidad de afrontamiento</b>								
12	Es capaz de encontrar alternativas de solución por sí mismo(a)	X		X		X		
13	Emplea frases como: "por favor, lo siento, disculpa, gracias" cuando se requiere	X		X		X		
14	Se fastidia con facilidad cuando no logra completar una actividad	X		X		X		
15	Identifica alguna dificultad y es capaz de pedir o brindar ayuda a sus compañeros para afrontarla	X		X		X		
16	Demuestra tolerancia cuando le toca esperar un turno, como entregar hojas de trabajo, lavarse las manos, etc.	X		X		X		
17	Demuestra serenidad ante algún problema con algún compañero (a)	X		X		X		
18	No se descontrola o reacciona de manera exagerada ante un problema	X		X		X		
19	Es capaz de expresar sus opiniones cuando su docente hace preguntas	X		X		X		
20	Es capaz de aceptar un cambio o reto sin llorar o molestarse	X		X		X		

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado;

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Observaciones** (precisar si hay suficiencia\*): Sí hay suficiencia

**Opinión de aplicabilidad:**                   Aplicable [X]   Aplicable después de corregir [ ]                   No aplicable [ ]

**Apellidos y nombres del juez validador:** Caballero Minchola Ricardo Andrés

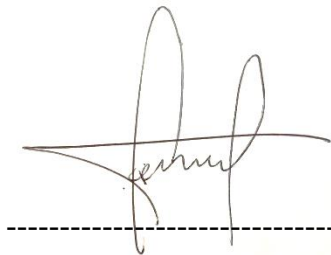
**DNI:** 18010103

**Código Orcid:** <https://orcid.org/0009-0006-1595-7042>

**Especialidad del validador:** Lic. En Educación

**\*Suficiencia:** se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Trujillo, 13 de noviembre del 2023

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ricardo', is written over a horizontal dashed line.

Firma del Experto Validador

## 2.19. Anexo 7-E: Validación Juicio de Experto 5

Nº	Ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Observaciones
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>D1: Apropiaada expresión emocional</b>								
01	Es capaz de expresar sus emociones: alegría, tristeza, enojo, miedo, asco, entre otras	X		X		X		
02	Reconoce las emociones en otra persona alegría, tristeza, enojo	X		X		X		
03	Usa su cuerpo (extremidades/ rostro) para acompañar la expresión de sus emociones (brazos cruzados, puños cerrados, sonrisa amplia, etc.)	X		X		X		
04	Muestra sus emociones sin reprimirse	X		X		X		
05	Es capaz de enumerar las actividades que le producen alegría cuándo alguien se lo pregunta	X		X		X		
<b>D2: Regulación de sentimientos y emociones</b>								
06	Puede imitar diversas emociones a través de un juego o canción	X		X		X		
07	Cambia rápidamente de estado emocional por un cambio en su contexto inmediato	X		X		X		
08	Cambia frecuentemente de estado anímico durante la clase	X		X		X		
09	Demuestra tolerancia con las emociones de sus compañeros	X		X		X		
10	Demuestra disgusto cuando algo no sale como lo esperaba	X		X		X		
11	Es capaz de resolver un problema de su edad mediante ensayo y error	X		X		X		
<b>D3: Habilidad de afrontamiento</b>								
12	Es capaz de encontrar alternativas de solución por sí mismo(a)	X		X		X		
13	Emplea frases como: "por favor, lo siento, disculpa, gracias" cuando se requiere	X		X		X		
14	Se fastidia con facilidad cuando no logra completar una actividad	X		X		X		
15	Identifica alguna dificultad y es capaz de pedir o brindar ayuda a sus compañeros para afrontarla	X		X		X		
16	Demuestra tolerancia cuando le toca esperar un turno, como entregar hojas de trabajo, lavarse las manos, etc.	X		X		X		
17	Demuestra serenidad ante algún problema con algún compañero (a)	X		X		X		
18	No se descontrola o reacciona de manera exagerada ante un problema	X		X		X		
19	Es capaz de expresar sus opiniones cuando su docente hace preguntas	X		X		X		
20	Es capaz de aceptar un cambio o reto sin llorar o molestarse	X		X		X		

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado;

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.



## INFORME DE ORIGINALIDAD

### CAMPOS ENRIQUEZ CATHERINE

#### INFORME DE ORIGINALIDAD



#### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>4</b> %
<b>2</b>	<b>repositorio.uct.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>2</b> %
<b>3</b>	<b>repositorio.uncp.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>2</b> %
<b>4</b>	<b>repositoriuba.sisbi.uba.ar</b> Fuente de Internet	<b>1</b> %
<b>5</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>1</b> %
<b>6</b>	<b>revistas.umariana.edu.co</b> Fuente de Internet	<b>1</b> %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Activo