



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Regulación y Co-regulación de las emociones de las familias
de los estudiantes de un PRONOEI en La Victoria, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa**

AUTORA:

Navarrete Navarrete, Carmen Rosa (ORCID:0000-0002-8458-2284)

ASESORA:

Dra. Boy Barreto, Ana Maritza (ORCID: 0000-0002-0405-5952)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles

LIMA — PERÚ

2022

Dedicatoria

A San Judas Tadeo quien me guía en cada proceso de mi vida personal y profesional, también agradecer a todas las personas que ayudaron a seguir desarrollando mi tesis.

A mi madre quien es mi motivo de seguir creciendo profesionalmente.

Agradecimiento

A Dios quien me guía siempre.

A la Universidad Cesar Vallejo que junto en compañía de mis Docentes y asesores me acompañaron en cada proceso de mi formación y sobre todo compartiendo experiencias, conocimiento y valores.

Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	vi
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	7
III. METODOLOGÍA	22
3.1 Tipo y diseño de investigación	22
3.2 Variables y operacionalización	23
3.3 Población, muestra y muestreo	25
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	26
3.5 Procedimientos	30
3.6 Método de análisis de datos	30
3.7 Aspectos éticos	31
CAPITULO IV	33
RESULTADOS	33
4.1 Estadística descriptiva	33
4.2 Resultado Inferencial	40
IV. DISCUSIÓN	44
V. CONCLUSIONES	51
	iv

VI. RECOMENDACIONES	52
Referencias Bibliográficas	62
Anexos	

Índice de tablas

Tabla 1. Estrategias de regulación infantil desplegadas	18
Tabla 2. Muestra de las familias	26
Tabla 3. Ficha técnica de la variable estrategias de co-regulación	27
Tabla 4. Ficha técnica de la variable regulación de las emociones	28
Tabla 5. Validez del juicio de expertos de los instrumentos	29
Tabla 6. Confiabilidad de los instrumentos que miden las variables	30
Tabla 7. Escala de correlación de Spearman	31
Tabla 8. Distribución de la muestra según los niveles de estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias del Pronoei Módulo 5, La Victoria, 2022	33
Tabla 9. Dimensiones de la variable estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias del Pronoei Módulo 5, La Victoria, 2022	44
Tabla 10. Distribución de la muestra según niveles de regulación de las emociones utilizadas por los niños y niñas de 2 años del Módulo 5, La Victoria, 2022.	35
Tabla 11. Dimensiones de la variable regulación de las emociones de los niños y niñas del Pronoei Módulo 5, La Victoria, 2022.	36
Tabla 12. Tabla cruzada entre las estrategias de co-regulación de las emociones y regulación de las emociones.	37
Tabla 13. Tabla cruzada entre las estrategias de co-regulación de las emociones y estrategias que reducen la emocionalidad	38
Tabla 14. Tabla cruzada entre las estrategias de co-regulación de las y estrategias que aumentan la emocionalidad.	39
Tabla 15. Prueba de Normalidad de las estrategias de co-regulación de las emociones y regulación de las emociones.	40

Tabla 16. Prueba de correlación de las estrategias de co-regulación de las emociones y regulación de las emociones.	41
Tabla 17. Prueba de correlación de estrategias de co-regulación y las estrategias que reducen y aumentan las emociones.	43

Índice de figuras

Figura 1. Diseño correlacional entre las variables estrategia de co-regulación y regulación de las emociones de los niños. 23

Resumen

La tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022. Además se consideró un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional. La población muestral fue de 64 familias, resultado del uso de un muestreo no probabilístico. La encuesta que se utilizó como técnica para recoger los datos y un instrumento para cada variable. Los resultados hallados fueron que el 82% de las familias encuestadas, utilizaron con regularidad estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas, asimismo que son el 59% de las familias encuestadas, indicaron que los niños y niñas a veces regulan sus emociones con regularidad. Respecto al resultado inferencial las estrategias de co-regulación de las emociones usadas por las familias no se relaciona significativamente con la regulación de las emociones de los niños de 2 años, siendo que de la prueba estadística de Spearman 0.114 con el valor de $p = ,370$ mayor el valor de $\alpha = ,05$.

Palabras clave: estrategias de co-regulación de las emociones, la regulación de emociones, familia.

Abstract

The objective was to determine the relationship that exists between the strategies of co-regulation of emotions used by families and the regulation of emotions of 2-year-old boys and girls of Module 5 of PRONOEI La Victoria, 2022. In addition, it was considered a quantitative approach with a correlational scope. The sample population was 64 families, the result of the use of non-probabilistic sampling. The survey that was used as a technique to collect data and an instrument for each variable. The results found were that 82% of the families surveyed regularly used emotion co-regulation strategies in boys and girls, likewise that 59% of the families surveyed indicated that boys and girls sometimes regulate your emotions regularly. Regarding the inferential result, the co-regulation strategies of emotions used by families are not significantly related to the regulation of emotions of 2-year-old children, being that from the Spearman statistical test 0.114 with the value of $p = .370$ greater the value of $\alpha = .05$.

Keywords: emotion co-regulation strategies, emotion regulation, family.

I. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la humanidad ha enfrentado contingencias que han devenido hacia desatenciones para con las nuevas generaciones, sus relaciones sociales, familiares, interpersonales y habilidades emocionales. En Estados Unidos, la gran depresión influenció negativamente en los vínculos sociales y redes familiares en los años 20s. (Dávila y Ghiardo, 2018).

Ahora, pasado más de un año en el que la humanidad viene siendo golpeada por la pandemia, la crisis financiera, sanitaria y social, los niños afrontan de nueva cuenta, afectaciones que condicionan el desarrollo efectivo de sus competencias socioemocionales (Armus, Factorovich, Quesada & Rainieri, 2021). Y por supuesto, sumado a la maquinaria que se genera alrededor del desarrollo en el siglo XIX, en este mundo que acelera su paso cada vez más, el entorno socioemocional en el que crecen los niños va permutando vorazmente y con él, surgen nuevos estándares y desafíos para su participación exitosa. (Kurki, 2017).

En este contexto, la solvencia emocional aumenta su algidez cuando se habla de los niños en etapa preescolar, porque especialmente ellos tienen una necesidad vital de sentir amor, cercanía con las personas que los rodean (Onochie, 2020). Las repercusiones de un descontrol de la emocionalidad en esta etapa pueden anteceder a trastornos como la las conductas antisociales, desafiantes y agresivas, pero también el sobre-control emocional deviene en la experimentación de emociones perjudiciales como la preocupación y el temor, las cuales incrementan el riesgo de presentar cuadros de ansiedad, aislamiento social y depresión. (Eisenberg, Hofer & Vaughan, como se citó en Mira y Vera Nuñez, 2017).

Uno de los principales agentes de contingencia para refrenar esta situación es la escuela, cuyo pilar en la etapa preescolar es la formación de niños en las áreas culturales y sociales en aras de una educación emocional integral (Nadal, 2018), la cual se consigue a través de una programación sistemática y progresiva del acompañamiento en el aprendizaje de conocimientos y habilidades ligadas a la inteligencia emocional. (Elboj et al. 2021).

No obstante, las condiciones en América Latina se encuentran en una situación de emergencia. En Argentina, los servicios de educación de muchas escuelas no disponen de condiciones para trasladar las rutinas de aprendizaje del aula al hogar, ya sea por la carencia de equipos de computación e insumos afines, por la falta

experticia en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) o por el bajo nivel de escolarización de ciertos cuidadores familiares, lo cual se traduce en dificultades en el acompañamiento de sus hijos (Armus, Factorovich, Quesada y Rainieri, 2021).

Por otra parte, la realidad peruana muestra que se han despegado los índices ya elevados de desigualdad y disparidad para el derecho de la educación que se presentan en el territorio nacional, donde solo 36 de cada 100 hogares cuentan con una computadora y solo el 28% cuenta con acceso a internet (Castillo, 2019). La situación de los docentes no es menos alarmante; solo el 60% de docentes de educación básica regular posee acceso a internet desde su domicilio, el 15% no contaba con computadoras y solo el 76% cuenta con un teléfono inteligente. (Aragón & Cruz, 2020). Sin mencionar que para afrontar la emergencia sanitaria solo el 47,2% de los maestros fueron instruidos en el manejo de las TICs. (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021).

En el ámbito nacional, el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social [Midis] (2019), desde el D.S. N° 08-2013, planteó una Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social denominada “Incluir para Crecer” aprobada mediante Decreto Supremo N°008-2013-MIDIS en el que se consideraba el trabajo conjunto de catorce carteras ministeriales, el mismo que permitió contar con la herramienta de gestión que haría posible planificar y ejecutar acciones a través de metas y resultados comunes. Desde una mirada del ciclo de vida del ser humano definieron 5 estratégicas, entre las que se halla el Desarrollo Infantil Temprano para los niños desde su nacimiento hasta los cinco años, que tuvo como resultado esperado el incremento del desarrollo emocional, físico, social, cognitivo y motor para aquellos niños.

Sin embargo, en la actualidad, después de 6 años aproximadamente, de la iniciativa descrita en el párrafo anterior, respecto a los siete resultados del Desarrollo Infantil Temprano [DIT], como son: apego seguro, nacimiento saludable, estado nutricional adecuado, función simbólica, camina solo, comunicación verbal efectiva, y la regulación de emociones y comportamientos, no se han tenido grandes avances respecto a la meta planteada en la Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social.

Según Mendoza (2021), una gran parte de los niños y adolescentes en el Perú

se hallan inmersos, desde sus hogares, comunidad, redes de internet y hasta en la escuela en situaciones donde la violencia se ha normalizado. Según las últimas estadísticas a nivel nacional el 80% de los infantes han sido víctimas de violencia, sin contar que el año según datos de la Defensoría del Pueblo se presentaron a nivel país 168 feminicidios, dejando como saldo 234 niños y niñas en estado de orfandad.

El presente estudio está centrado en uno de los siete resultados del DIT, el de la Regulación de las emociones, según Midis (2019) existe un 64,1% de infantes entre los 2 a 5 años que muestran dificultades para regular sus emociones frente a experiencias en las que sienten frustrados además donde el adulto establece límites; también se halló que las 61% de las madres de las niñas y los niños de 2 a 5 años con un nivel de instrucción primaria muestran dificultades para acompañarlos en la regulación de emociones y comportamientos en el establecimiento de límites y situaciones de frustración mientras que el 66,4% de las madres de dichos infantes contaban con secundaria completa.

En tal sentido, resulta menesterosa la contribución de soluciones que ayuden a los niños a manejar los desafíos que se generan en la vida y particularmente en contextos educativos tan adversos como los que enfrentamos hoy en día, en donde el rol de los padres como principales cuidadores cobra mayor protagonismo en un aspecto tan relevante de la formación como el de la competencia emocional, ya que investigaciones anteriores muestran que los principales factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de los niños preescolares para lidiar con sus emociones son: los procesos de evolución conceptual de las emociones, el proceso de maduración del cerebro, así como las prácticas de crianza desarrolladas por el adulto que los acompañan (Romero et al, 2021).

Por las razones expuestas se planteó el siguiente problema general: ¿Cuál es la relación entre las estrategias de regulación de los niños y niñas de 2 años y la co-regulación de las emociones de las familias del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022?, asimismo, se determinaron los siguientes problemas específicos: ¿Qué relación existe entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022 y ¿Qué relación existe entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas

por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022?

El presente estudio contiene una justificación teórica a razón desde lo señalado por Lugo (2010) quien resalta el rol investigador desde la propuesta de la construcción de instrumentos que posibilite la reflexión como la generación cuestionamientos para la aportación de interrogantes que conlleven a la generación de conocimiento. Por lo que, en relación a las variables de estudio presentan un fundamento teórico construido sólidamente. En relación a las variables estrategias de co-regulación emocional y regulación emocional se desarrolló desde el planteamiento teórico de los autores Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston y Robinson (2009). Por ello, el presente estudio coadyuva al ámbito de la educación superior, ya que se actualizan la conceptualización de las variables, dimensiones e indicadores respectivamente. Asimismo, esta investigación propone y recomienda a los Programas No escolarizados el desarrollo de acciones para el adecuado acompañamiento de la regulación de las emociones de los menores de 2 años desde acciones de asesoramiento a las familias, así como a las promotoras educativas comunitarias para que su intervención de la más respetuosa y sensible posible garantizando así las condiciones necesarias para el logro de sus competencias. Asimismo, el presente estudio se justifica metodológicamente hablando ya que servirá como punto de partida para posteriores investigaciones de tipo aplicativo para que pueda intervenir en el fortalecimiento tanto de las familias como las promotoras educativas comunitarias respecto a su intervención en la regulación de las emociones de los niños de 2 años tanto en las escuelas como en los hogares. También es importante precisar que, los instrumentos utilizados en el presente estudio han sido adaptados, desde lo propuesto por los autores Mirabile, et. al (2009), considerando la realidad local propio de las familias de los niños del Pronoei, significando que podrán ser utilizadas por Profesoras Coordinadoras encargadas de los Pronoei; también dichos instrumentos fueron propuestos desde procesos de confiabilidad y validez, lo que les significa que pueden ser utilizados por todos los profesionales interesados en temas como la regulación de las emociones de los niños de 2 años. Finalmente, presenta una justificación social, Freire, García y Gómez (2021) señalan que los docentes deben potenciar, desde el contexto donde se desenvuelve, la transformación de su contexto con

intervenciones pedagógicas que potencien la transformación de su realidad educativa permitiendo iguales oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes a los que acompañan; considerando que se ha tenido dos años en los que los niños han estado acompañados por las familias, por la emergencia de salud vividos a nivel mundial del COVID-19, desde sus propias prácticas de crianza, muchas de ellas alejadas de una formación respetuosa y cercana en la regulación de las emociones de los mismos, es imperativo que toda la comunidad educativa de los Pronoeis, reconozca la relevancia de la regulación de las emociones de los infantes y el rol que cumplen todos los adultos que los acompañan para brindarles todas las oportunidades de desarrollar estrategias de regulación de sus emociones en situaciones que le produzcan enojo, temor, alegría y tristeza. Siendo así, tendremos como resultados ciudadanos que se desenvuelven en la sociedad desde sus competencias emocionales permitiendo equilibrio, solidez y ecuanimidad en la toma de decisiones en la búsqueda del bien común significando un recurso humano importante para el país.

Seguidamente se plantean los objetivos, como objetivo general el determinar la relación que existe entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022, y como objetivos específicos, determinar la relación que existe entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022 y determinar la relación que existe entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022.

Finalmente, como hipótesis general se propone la existencia una relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022, e hipótesis específicas, que Existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022 y existe

relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional, se consideraron antecedentes relacionados con las variables de estudio, con el propósito de otorgarle solidez científica se recurrió a fuentes como artículos científicos de revistas indexadas así como tesis de postgrado.

Devine & Hugues (2017), desarrollaron la investigación titulada *Let's Talk: Parents' Mental Talk (Not Mind-Mindedness or Mindreading Capacity) Predicts Children's False Belief Understanding* en el que se precisaron como objetivo principal el determinar la influencia de los padres en el desarrollo de la regulación emocional de niños en edad preescolar, (artículo científico indexado en la revista *Child Dev.*). Fue un estudio longitudinal de 13 meses de 117 días. La muestra estuvo compuesta por padres e hijos 60 niños entre 1 y dos años. Desplegó una codificación observacional detallada de las interacciones entre padres e hijos y evaluó las IM de adultos y niños y la regulación emocional de los niños. Apoyando una visión diferenciada de la influencia de los padres, las interacciones negativas entre padres e hijos y el andamiaje de los padres mostraron asociaciones únicas y específicas con la co-regulación del niño, mientras que el entorno de aprendizaje en el hogar y las medidas del lenguaje de los padres mostraron asociaciones globales con la regulación emocional de los niños.

Por otro lado, Compagnoni, Yves y Maag (2019) examinaron la estructura de la mentalidad en niños de jardín de infantes y las relaciones con su conducta y su autoregulación (artículo científico indexado en la revista *Metacognition and Learning*). La muestra estuvo compuesta por 147 niños de jardín de infantes (51% mujeres) de 5 a 7 años. Se utilizó un enfoque multimétodo con autoinforme y medidas directas de autorregulación conductual, logros y una escala de mentalidad recientemente desarrollada. Los análisis confirmatorios Y factoriales exploratorios mostraron que las creencias de rasgo y las orientaciones de metas representan dos creencias motivacionales diferentes pero relacionadas. Los resultados indicaron efectos diferenciales de las creencias de los rasgos y las orientaciones de metas en la conducta y autoregulación de los niños: los niños con una orientación de dominio (vs. desempeño) mostraron mejor comportamiento, mientras que los niños con una creencia en los rasgos maleables (vs. estables) mostraron una mejor autoregulación. El modelo de ecuaciones estructurales mostró efectos indirectos

significativos de ambas creencias motivacionales sobre el logro, con conducta y autorregulación como mediadores. Los resultados sugieren que las creencias motivacionales son importantes para fomentar la autorregulación del comportamiento para adaptarse con éxito a las demandas del jardín de infancia. El modelo de ecuaciones estructurales mostró efectos indirectos significativos de ambas creencias motivacionales sobre el logro, con EF y CBSR como mediadores. Los resultados sugieren que las creencias motivacionales son importantes para fomentar la autorregulación del comportamiento para adaptarse con éxito a las demandas del jardín de infancia.

Por otra parte, Gartner Vetter, Schafferling, Reuner & Herter (2018) en la investigación Control inhibitorio en la niñez temprana: el papel de la correulación parental y las creencias de autoeficacia (artículo científico indexado en la revista *Metacognition and Learning*) exploraron en un estudio de tipo cuasiexperimental hasta qué punto las creencias de autoeficacia positiva y negativa, y de dominio específico y general de los padres evaluadas en el pre-test predicen que los resultados de los niños pequeños y su control inhibitorio seis semanas después en el post-test. Además, examinaron si la co-regulación se relacionaba con el dominio específico y el control inhibitorio informado por los padres. La muestra estuvo compuesta por 90 parejas de padres e hijos de 24 a 36 meses de edad. Los datos no confirmaron el efecto indirecto del dominio específico de los padres en BRIEF-IN a través de la co-regulación. Tampoco se observaron asociaciones con respecto al desempeño de los niños en la tarea de retraso de la merienda. No obstante, el estudio agregó evidencia nueva e importante de que el dominio específico y la co-regulación de los padres predicen de forma independiente el control inhibitorio en la niñez.

Asimismo, Silkenbeumer, Schiller & Kartner (2018) denotaron en la investigación titulada *The Role of Co-Regulation for the development of social-emotional competence* (artículo científico indexado en la revista *Journal of Self-Regulation and Regulation*) en un estudio de tipo cuasiexperimental pretendieron responder dos preguntas principales: (1) cómo los maestros de preescolar cambian su comportamiento de entrenamiento emocional y co-regulación a medida que los niños crecen y mejora la regulación emocional de los niños, y (2) cómo la co-regulación de los maestros está vinculada a la autorregulación de los niños. La

muestra estuvo compuesta por preescolares de 2 a 4 años de edad y sus maestros de tres aulas de preescolar. Sobre la base de extensas grabaciones de video de las interacciones cotidianas en el aula, se identificaron y analizaron los episodios emocionalmente desafiantes de los niños. Los resultados indicaron que el entrenamiento emocional y la correulación de los maestros ocurrieron con mayor frecuencia cuando el niño era más pequeño. Para los niños mayores, los maestros mostraron una co-regulación más intensa si se produjo la co-regulación. Cuanto mejor era la regulación de las emociones del niño, según la calificación de los maestros, más a menudo los maestros comenzaban la co-regulación dando indicaciones metacognitivas inespecíficas. Además, después de controlar la edad y la regulación emocional informada, la correulación se relacionó sistemáticamente con la autorregulación observada dentro de los episodios. En general, los resultados respaldaron la suposición de que la correulación de los docentes se ajusta al nivel de desarrollo de los niños y contribuye a su desarrollo de la autorregulación de las emociones.

Finalmente, Mulder Van Ravenswaaij, Verhagen, Moerbeek y Leseman (2019), precisaron en la investigación *The process of early self-control: An observational study in two- and three-year-olds*, (artículo científico indexado en la revista *Metacognición y aprendizaje*), en un estudio cuasiexperimental investigaron los comportamientos de niños de dos y tres años durante dos tareas de autocontrol y la asociación entre la aparición de estos comportamientos y el éxito de la tarea. Además, el estudio examinó las relaciones entre el momento y la ocurrencia de estos comportamientos y la co-regulación proporcionada por el cuidador. La muestra estuvo compuesta por 62 niños de dos y tres años, se les dio una merienda y una tarea de demora de gratificación para medir el autocontrol. Los siguientes comportamientos se codificaron segundo a segundo durante el retraso: dirección de la atención visual y el cuerpo (dirigido hacia o lejos de la recompensa), distracción con las manos (inquietud) y "retención" activa de las manos (por ejemplo, sostener una mano con el otro). Para evaluar el autocontrol calificado por el cuidador, los padres y maestros completaron un conjunto seleccionado de ítems de la escala de control inhibitorio del Cuestionario de Comportamiento de la Infancia Temprana (Putnam et al. 2006). El porcentaje de tiempo que los niños miraron hacia otro lado y retiraron sus manos de la recompensa predijo positivamente el éxito de

la tarea, lo que sugiere que estos comportamientos son estratégicos a esta edad temprana. La latencia promedio de iniciar estos comportamientos fue <10 s para niños exitosos. El autocontrol calificado por el maestro (pero no por los padres) relacionado con el momento y la concurrencia de estos comportamientos, respalda la validez de las observaciones.

Guzmán, Bastidas & Mendoza (2019) realizaron un Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos, (artículo científico indexado en la revista Dialnet), analizaron la relevancia del rol de la familia como factor clave en el proceso de regulación emocional, que favorecería el desarrollo emocional de los niños y niñas de 19 niños de 3 años del Centro de Desarrollo Infantil del Cantón Durán de la provincia del Guayas. El método utilizado tiene un enfoque mixto. El tipo de investigación fue descriptiva y se utilizaron técnicas de observación y encuesta. Según los hallazgos, los padres deben priorizar el aprendizaje de habilidades emocionales, ya que dejan un impacto invaluable en el desarrollo general de un niño.

Por otro lado, Peña (2021) presenta en la investigación titulada La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática (artículo científico indexado en la revista TecnoHumanismo) donde se realizó una revisión sistémica de artículos científicos relacionados con la educación emocional. Este estudio tuvo como objetivo describir el estado de la educación emocional de los niños en edad preescolar en diferentes contextos educativos. El intervalo de tiempo se calculó a partir de del 2016 al 2020 son pocas las encuestas que toman en cuenta estudios de niños en este grado. A través de este trabajo, en primer lugar, se presentaron los diversos conceptos relacionados con la educación emocional y las variables consideradas para el análisis, tales como la cognición emocional, la inteligencia emocional, las emociones de ajuste emocional y las habilidades sociales y emocionales. Al mismo tiempo el estudio aportó importantes valoraciones de los programas educativos que podrían implementarse la educación emocional en las escuelas a partir de las características, necesidades e intereses de los niños en edad preescolar.

Finalmente, Ponce (2021) presenta su investigación titulada Pedagogías libres y autorregulación emocional: apuntes antiautoritarios sobre educación, (artículo científico indexado en la revista Innovación Educación) cuyo objetivo fue recopilar

estudios empíricos sobre el desarrollo y la mejora de habilidades e investigar la relación entre la autorregulación emocional y las pedagogías libres en niños desde los 3 años. Se presentó una revisión bibliográfica exhaustiva y se lanzó una discusión teórica crítica sobre los límites de la educación tradicional y su impacto negativo en la salud mental de los niños. Los resultados mostraron, por un lado, que la autorregulación emocional es un buen indicador protector frente a la enfermedad mental; Por otro lado, las pedagogías libres mostraron efectos clínicos importantes en el desarrollo de la autorregulación emocional y, por tanto, elevados porcentajes de satisfacción con la vida, comportamiento conductualmente activo y menor comportamiento antisocial. Además, la educación tradicional muestra bajos niveles de desarrollo socioemocional en la niñez.

Como antecedente nacional, se tomaron como antecedentes investigaciones relacionadas con las variables de estudio de la presente investigación, por lo que se recurrió a fuentes de la literatura científica, así como tesis de postgrado.

Céspedes & Peralta (2019) precisaron en la tesis titulada Desarrollo emocional de los niños de 05 años de familia nuclear mediante la estrategia didáctica cuentos infantiles en la institución educativa inicial pública: caso María Inmaculada de Abancay, 2018, (Tesis en la universidad César Vallejo, Perú) tuvieron como objetivo principal fue evaluar en qué medida la puesta en efecto de cuentos infantiles influye en el desarrollo emocional de los niños. El tipo de investigación utilizado fue el cualitativo-experimental. La muestra estuvo conformada por 170 niños de entre 3 y 5 años miembros del nivel inicial de la Institución Educativa Inicial María Inmaculada. La técnica de muestreo empleada fue no probabilístico circunstancial. Se concluyó que la estrategia didáctica de cuentos infantiles mejoró significativamente el desarrollo emocional, empatía, comprensión emocional y la regulación emocional de los niños de la Institución Educativa Inicial María Inmaculada.

Otro aporte relevante fue el de Simeón-Aguirre, Aguirre-Canales, Simeón-Aguirre & Carcusito (2020), abordaron en la investigación titulada Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica: una revisión sistemática (Tesis de la Universidad César Vallejo, Perú) cuya investigación tuvo como objetivo proporcionar el estado de la literatura de la investigación empírica sobre el desarrollo y la mejora de las habilidades

emocionales en la educación infantil iberoamericana, a partir de revista indexadas en las bases de datos Scopus, EBSCO, Dialnet y SciELO entre 2010 y 2019. El análisis de los artículos incluyó aspectos como: (a) las habilidades emocionales en el desarrollo de actitudes positivas en los agentes docentes, (b) el valor del conocimiento y la regulación emocional para mejorar el desarrollo del alumnado y el desarrollo profesional, y (c) la importancia de estudios y programas la educación se basa en desarrollar y potenciar las habilidades emocionales con el fin de mejorar la gestión educativa y el clima escolar. Los resultados del número de publicaciones examinadas muestran un patrón creciente, siendo España el país con mayor número de publicaciones sobre este tema. Dentro de la metodología establecida, se encontró que la mayoría de las publicaciones fueron estudios cuasi-experimentales y pre-experimentales que produjeron efectos significativos en las habilidades emocionales de los estudiantes y/o docentes. En conclusión, según los artículos revisados, el desarrollo y consolidación de habilidades emocionales por parte de los estudiantes y/o docentes de educación infantil se vio facilitado por la acreditación de programas en países ibero-estadounidenses, así como por otros estudios, que evidenciaron un alto grado de relación de estas competencias con otros aspectos relevantes de la formación de los estudiantes y el trabajo docente.

A continuación, para el abordaje de las bases teóricas se presenta el desarrollo las emociones, a pesar de que existen múltiples enfoques, Holodynski & Friedlmeier, como se citó en Holodynski & Seeger (2019) aseveran que todos los paradigmas sobre la emoción se alinean en dos aspectos; en primer lugar, que el desarrollo humano está condicionado por el contexto y, en segundo lugar, que las emociones tienen dos aspectos: la forma y la función. La primera relacionada a los indicadores que se pueden utilizar para identificar la emoción. Y la segunda relacionada con la función pragmática de las emociones, es decir, su valor para la actividad humana y para su armonía con otras funciones como la memoria, la motivación y la percepción.

En relación al desarrollo emocional, Woolfson (como se citó en Cárdenas y Barros, 2014), señala que el desarrollo emocional refiere a un proceso -compuesto por interacciones significativas- a través del cual el infante erige su confianza, seguridad, autoestima e identidad respecto a sí mismo y su entorno.

Por otra parte, CNE (2020), el desarrollo emocional comprende el

entendimiento, regulación y expresión apropiada de los sentimientos propios y ajenos por parte de los infantes. Esto les permite establecer relaciones con los demás e interactuar en grupos eficazmente.

Este proceso, apunta Thompson, como se citó en Thurmmler, Engel & Bartz (2022), es una ventana al crecimiento psicológico del niño a medida que, desde la infancia hasta la niñez tardía, las emociones se integran en el tejido más amplio de la competencia conductual, se convierten en objetos de pensamiento y análisis, se pueden expresar estratégicamente u ocultar en situaciones sociales, se moldean por la experiencia del niño de las relaciones significativas, motivan las tendencias pro sociales y agresivas, se vuelven parte de la autocomprensión (especialmente en los sentimientos de culpa y orgullo) y colorean la individualidad del crecimiento de la personalidad.

Costa, como se citó en NICHQ (s.f.), explica que los primeros pasos hacia desarrollo emocional de los niños están estrechamente relacionado a sus cuidadores y el vínculo correductorio, pues, cuando nacen los niños, carecen de capacidad de autorregulación; Sin embargo, desde la primera infancia, los padres y los cuidadores principales ayudan a los niños a aprender a través de un proceso conocido como corrección. Mediante el uso de la voz, los movimientos, la influencia, los gestos y los tonos de un niño, los padres y los cuidadores principales pueden ayudar a los bebés y niños pequeños a saber que sienten y que los niños se preocupan por ellos. Ayuda a bebés y niños a calmarse y organizarse. Cuando los niños se co-regulan en momentos de estrés, como cuando se enfrentan a emociones fuertes, comienzan a formar y formar conceptos de autorregulación y estrategias de corrección en su cerebro y mente.

Jara (2018), por su parte, explica que los procesos educativos implican que inexorablemente el desarrollo emocional sea de carácter transversal en cada una de las áreas del desarrollo cognitivo. En otras palabras, que la interacción interpersonal está vinculada a la emocionalidad; y, por ende, requiere de una atención especial debido a su incontestable influencia en el proceso educativo.

Al respecto, Camodeca y Goossens, como se citó en Mazzone, Yanagida, Camodeca, Strohmeier (2021) sugieren que la combinación entre baja emocionalidad y alta regulación al parecer estar asociada con una pobre adaptación; por ello, la regulación emocional resulta ser preponderante relevante

para los infantes altamente emocionales.

Bisquerra y Pérez (2007) y Angulo, Guerra y Blanco (2019) definen la comprensión emocional como aquella habilidad que desarrollan los seres humanos para tomar conciencia sobre las emociones que sentimos y para reconocer las emociones de los demás. Incluye, asimismo, la capacidad de nombrar las emociones puesto que desde la primera infancia los niños, van ampliando su vocabulario y encaminando su capacidad de atención y concentración, lo que implica concentrar el pensamiento en algo específico voluntaria y conscientemente.

En este sentido la capacidad de los niños de regular su activación emocional durante las interacciones sociales está estrictamente vinculado al involucramiento de los intercambios positivos, explica Eisenbeg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie, Jones Friedman, Poulin y Maszk (1997) y Kai Fung, Hoa Cung Bun Lam y Li (2020)

Diaz (2019) por su parte, resalta la importancia de entender, sobre el desarrollo emocional, que de la comprensión emocional lo realmente urgente es atender la interpretación de la realidad por parte del infante y no la objetividad de la misma, reivindicando la inclusión del entorno cultural dentro del paradigma puesto que este establece pautas y normas de expresión emocional.

La expresión emocional refiere, para Denham (2006) y Mizokawa y Hamana (2020), al mecanismo que tienen los seres humanos de transmitir sus sentimientos a quienes lo rodean y, en efecto, configura el primer aspecto clave del desarrollo de las emociones en la primera infancia.

Para que los niños pequeños se involucren con éxito en intercambios interpersonales y formen las relaciones necesarias para experiencias escolares positivas, exhorta Halberstad, Denham y Dunsmore, (2001) y Mizokawa y Hamana (2020) deben aprender a enviar y recibir mensajes emocionales de manera que sean ventajosos para ellos mismos y para los demás.

Se adhieren a lo antedicho Herndon, Bailey, Shewark, Denham y Brassett (2013) y Veijalainen, Reunamo y Keikkila (2019) quienes resaltan la importancia de la expresión emocional para el óptimo desarrollo emocional de los niños, debido a que el dominio de las habilidades de expresión emocional durante la etapa preescolar les permite transmitir sus emociones de manera apropiada y ventajosa, regular las emociones cuando sea necesario, y de ese modo puedan vivir una experiencia escolar exitosa y alcanzar adaptación escolar efectiva.

No obstante, cierta reticencia respecto de la confiabilidad de las expresiones faciales y corporales como indicadores de regulación emocional a causa del factor sociocultural y su influjo en la construcción de la estructura emocional de cada persona, tal es el caso de Campos y Barrett, como se citó en Rendón (2007), y Tamminen, Page-Gould, Schellenberg, Palmateer, Thai, Sabiston y Crocker (2019) que sugieren que el entorno social puede representar un influjo en la decisión de regular o desplegar sin ningún miramiento la emoción sentida. En dicho contexto, como advierte Holodynski y Friedlmeier, como se citó en Holodynski y Seeger (2019) la retroalimentación corporal y facial puede resultar demasiado indiferenciada ya que las mismas expresiones faciales y físicas ocurren en escenarios emocionales completamente diferentes.

Los hallazgos sobre la relación longitudinal entre la sincronía temprana madre-hijo y la empatía posterior enriquecen y amplían la discusión previa sobre el papel de la imitación en las interacciones tempranas como facilitadora del desarrollo de la empatía. Al respecto McDonald y Messinger (2011) y Veijalainen, Reunamo y Keikkila (2019) afirman que los niños pueden, hasta cierto punto, interiorizar los sentimientos y experiencias de los demás mediante la simulación de las expresiones y acciones emocionales de los demás durante la imitación. Además, los cuidadores familiares igualan el afecto de sus bebés (es decir, sincronía afectiva) durante la interacción. Esto puede proporcionar a los niños dos experiencias importantes. Por un lado, puede hacer que los niños sientan que otro, el padre, puede sentir lo que ellos sienten.

Por otro lado, puede proporcionar a los niños la comprensión de que sus propias acciones motivadas emocionalmente pueden influir en otros, lo que puede promover los sentimientos de eficacia necesarios para actuar sobre el deseo de ayudar a los demás.

Dvir, Ford, Hill y Frazier, como se citó en Erturk, Kahya & Gor (2018), la regulación emocional involucra dominios biológicos, psicológicos e interpersonales y se ve afectado por múltiples factores, como experiencias pasadas, incluidos traumas, procesos neurobiológicos, control cognitivo y funciones ejecutivas. Aunque es un constructo complejo multidimensional, la definición clínica de la regulación emocional, como señalan Renna, Quintero, Fresco & Mennin (2017), se traduce en formas adaptativas de responder a la angustia emocional y podría

definirse la regulación emocional como habilidades que involucran la conciencia y la comprensión de las propias emociones; aceptación de todas las emociones; capacidad de controlar comportamientos impulsivos para participar en comportamientos dirigidos a objetivos cuando se viven emociones negativas; y la capacidad de modificar las estrategias de regulación emocional en términos de demandas y objetivos situacionales.

Auris, García, Viñas & Zapata (2019), desarrollan el concepto de regulación emocional como la capacidad adquirida de un ser humano para controlar la manifestación de sus emociones mediante diversas estrategias, las cuales se sustentan en el reconocimiento de las consecuencias de actuar en base a las emociones no reguladas. Del mismo modo, Cole, Martin y Dennis, como se citó en Herndon et al, (2013) lo definen como el mecanismo de control de las emociones próximas a expresarse.

Por otra parte, la definición de Silkenbeumer, Schiller, Holodynski y Karter (2016) añade las la intensificación y reducción de la emoción como dimensiones de la regulación al puntualizar que esta es la modificación voluntaria, ya sea inhibitoria o desinhibitoria, de una emoción provocada de modo que la disposición de la acción no sea dirigida por la emoción, sino que esta sea reemplazada por una alternativa conductual subdominante.

Asimismo, Vygotsky (1998) y Tamminen, Page-Gould, Schellenberg, Palmateer, Thai, Sabiston y Crocker (2019) enfatizan la importancia del contexto sociocultural en la regulación, argumentando que la regulación emocional es principalmente un mecanismo para respetar las normas social y culturalmente definidas. La estimulación emocional puede ayudar o amenazar su funcionamiento productivo; Por lo tanto, los procesos de regulación emocional son importantes porque posicionan las emociones para brindar apoyo adaptativo durante la socialización. Naturalmente las emociones pueden expresarse sin ser reguladas, y es una constante durante los primeros años del desarrollo en los que sobrevienen las primeras emociones

Sobre las estrategias de regulación emocional, Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston y Robinson (2009), concluyen que, a pesar que la actividad reguladora de las emociones se vuelve más sofisticada con el tiempo, las estrategias que los niños pequeños suelen emplear para regular sus emociones se agrupan en dos grupos

generales en función a si aumentan o disminuyen la angustia emocional. Las estrategias de cambio de atención, como la distracción, el autoconsuelo y las conductas de búsqueda de consuelo, redirigen la atención de los niños lejos de la fuente de la angustia. Y, por otro lado, se encuentran los comportamientos que intensifican las emociones, como la agresión y el desahogo, mantienen el enfoque de los niños en la fuente de la angustia y no logran reducir la emocionalidad negativa y la angustia de los niños

Seguidamente se presentan las dimensiones de las estrategias de regulación de las emociones.

Sobre las estrategias que reducen la emocionalidad, los autores Mirabile et al (2009) dividen a estas estrategias en dos. Aquellas que orientadas al cambio de atención como la distracción orientada en los demás y la autodistracción, y aquellas orientadas a la búsqueda de consuelo, como el autoconsuelo y la búsqueda de consuelo en el cuidador.

Dentro de las estrategias que aumentan la emocionalidad Mirabile et al (2009), incluyen el recurso de las rabietas físicas y expresiones verbales enojadas de frustración o angustia.

Por otro lado, Esquivél y Ancona (2014) reconocen 8 estrategias de regulación infantil desplegadas en el siguiente cuadro.

Tabla 1

Estrategias de regulación infantil desplegadas

La búsqueda de apoyo	Comportamiento que pretenden el consuelo a través de ser cargado o reclinarse en el regazo del cuidador.
La distracción verbal externa	Enfoque de la atención en escenarios u objetos a partir de indicaciones verbales por parte de los cuidadores.
La distracción verbal autónoma	Incluye afirmaciones como alternativas cognitivas para lidiar con la frustración.
El enganche con otro objeto	Incluye actividades exploratorias o lúdicas, que no sean estímulos generadores del malestar.
El autoconsuelo	Comportamiento orientado a su propio cuerpo tales como abrazar, chupar o recargarse sobre objetos lúdicos.
El enfoque en el objeto generador de malestar	Conductas que indican que el niño está concentrado en el objeto generador de malestar al ser retirado por el cuidador.
El intento de recuperar el objeto deseado	Pedir ayuda o intentar aproximarse al objeto por cuenta propia.
El berrinche	Expresión violenta de ira, compuesto por gritos, patadas, mordidas, etc.

Nota. Esta tabla muestra las 8 estrategias de regulación infantil propuesta por Esquivél y Ancona (2014)

El término corregulación, afirma Lundén, Punamaki & Silvén (2018) refleja un proceso de comunicación dinámico durante el cual el cuidador y el bebé regulan los estados mentales y el comportamiento del otro mediante la coordinación continua de su atención, acciones e intenciones. Por su parte, Soma, Baucom, Xiao, Butner,

Hilpert, Narayanan, Atkins & Imbel (2019) co-regulación emocional se refiere a la idea de que la regulación se ve afectada no solo por el propio estado emocional interno de un individuo, sino también por los estados emocionales de otras personas con las que el individuo está interactuando.

Seguidamente se desarrolla las estrategias de co-regulación emocional.

Mirabile et al (2009), sostienen que las conductas como la distracción verbal y alivio físico, están positivamente correlacionados con los niños, mientras que la regulación del cambio de atención y correlacionada negativamente con la regulación intensificadora de emociones de los niños.

Fogel (1995) y Silkenbeumer, Schiller y Kartner (2018) hacen referencia a correulación o regulación mutua para referirla como la interacción recíproca de procesos de regulación entre el cuidador y el infante. Donde la intra-regulación del niño es guiada por la inter-regulación que se da entre este y cuidador familiar.

En esa circunstancia, afirma Rothbart y Derryberry (como se citó en Esquivel, García, Montero y Valencia, 2013) la co-regulación materna se torna muy relevante ante la emocionalidad que experimentan los infantes en situaciones de estrés y frustración. Este proceso, de la mano con el carácter y temperamento del niño determinan la forma en como este ejerce sus capacidades regulatorias empleando el esfuerzo control sobre su reactividad emocional.

La principal cuestión que atiende el modelo de internalización del desarrollo emocional, para Holodynski y Friedlmeier, como se citó en Holodynski y Seeger (2019), es la manera en la que se integran los niveles de autorregulación de las emociones con los otros niveles de regulación en la actividad humana (memoria, percepción y motivación) y qué efectos tiene esta integración sobre la regulación de la acción emocional.

Y para ello, Holodynski y Friedlmeier, como se citó en Holodynski y Seeger (2019) conceptualizan la emoción como un sistema psicológico funcional que involucra la interacción en sincronía de cuatro subsistemas: el sistema de tasación, el sistema motor, el sistema de regulación corporal y el sistema de sentimientos.

En relación a las dimensiones de las estrategias de co-regulación, Holodynski y Friedlmeier, como se citó en Holodynski y Seeger (2019), y Mirabile et al (2009) distinguen doce estrategias de co-regulación emocional que se agrupan en dos dimensiones; la intensificación de las emociones, la distracción verbal y la

distracción física.

Sobre las estrategias que intensifican la emoción, Mirabile et al (2009), agrupa tres estrategias en esta categoría. Primero, el enganche mediante reestructuración cognitiva, que pretende que el cuidador familiar participe activamente del juego con el niño utilizando diálogos o involucrándose en actividades de tipo lúdico. Luego el suministro de instrucciones, que comprende al cuidador familiar realizando solicitudes directas para que el niño regule la emoción que está experimentando, dirigiendo la actividad mientras le indica al niño qué hacer. Y finalmente La etiqueta de la emoción, que contextualiza al cuidador familiar nombrando la emoción que identifica en su hijo en un eventual escenario emocional.

Asimismo, en las estrategias de distracción y consuelo, Mirabile et al (2009) coligen 9 estrategias en esta dimensión. En primer lugar, la redirección de la atención, es decir las acciones realizadas por el cuidador familiar para distraer al niño o para dirigir su atención lejos del objeto deseado o de la situación estresante: señalar objetos alrededor de la habitación y sugerir actividades. Seguidamente la tranquilización verbal, que consiste en la tranquilización al niño por parte de la madre con frases o palabras de aliento. La ausencia de atención, que propone una actitud pasiva por parte de la madre ante la emoción de su hijo. La respuesta emocional negativa, que sugiere la manifestación de enojo por parte de la madre reflejado en regaños, expresiones negativas y miradas severas, seguidas de un “no” con un tono de voz elevado.

La siguiente estrategia es el enfoque en el objeto deseado, que sugiere que la madre preste atención al objeto sin la intervención del niño y transmita comentarios respecto al objeto sin tomar en cuenta el malestar emocional del niño. La penúltima estrategia es la explicación que consiste en la elaboración de un concepto de la emoción experimentada por el niño y transmitirla a través de una explicación. También se encuentra la minimización de la emoción que consiste en la elaboración de comentarios que desvaloricen la emoción experimentada por su hijo. Por otro lado, la tranquilización física, que corresponde a las conductas que involucran abrazos, besos, caricias y cosquillas por parte de la madre para tranquilizar al infante, y finalmente, intervención física con severidad, que consiste en restringir el movimiento del niño, jalar, empujar o levantar al niño para regular emociones de enojo o frustración.

Finalmente, el abordaje de aspectos relacionados con la regulación emocional de los niños y niñas, para el Consejo Nacional de Educación (2020) el bienestar social es un estado de los seres humanos que se traduce del manejo adaptativo de las emociones, de su vida social, de su capacidad de sana convivencia y optimismo respecto de su desarrollo y el de su entorno. Este concepto se entrelaza profundamente con nuestra espiritualidad y sentido de trascendencia, y se expresa en la contribución al bienestar colectivo, gracias a la adaptación a la convivencia, y esta a su vez, gracias al equilibrio emocional.

En los tiempos actuales, los alumnos se observan en un mundo en el cual la interconexión digital aumenta progresivamente. En dicho contexto CNE (2020) dispone de ciertas asignaciones. Primero, la proporción de espacios para que los infantes generen conocimiento acerca de ellos mismos a través de la introspección, la concentración y la reflexión. Después el acompañamiento del aprendizaje acerca de sus propios sentimientos y el de los demás, su regulación y expresión apropiada, y la interacción colectiva. Luego, la asistencia en la elaboración de su identidad, autoestima y confianza en sí mismos y en el mundo que los rodea. Del mismo modo, la provisión de experiencias educativas con sentido y objetivo, que garanticen la trascendencia y autorrealización, tomando en cuenta la valoración de las diferencias y la búsqueda del bienestar colectivo. Y finalmente, el desarrollo de la autonomía como ejercicio de libertad, sin descuidar la disciplina.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Para los efectos de la validez de la investigación y constatar la globalidad del mismo se procede a describir el diseño usado, asimismo se conceptualiza las variables estrategia de co-regulación y regulación de las emociones de los niños.

Por su parte Nasution (2020) muestra que la metodología define las formas y pasos de solventar un problema o tema para encontrar la verdad porque se construye de acuerdo a la lógica y no a través de una estructura observable. Esto significa que mientras la lógica agrupa las oraciones como verdaderas o falsas, la metodología asegura que las oraciones sean fácticas y, por lo tanto, verificables.

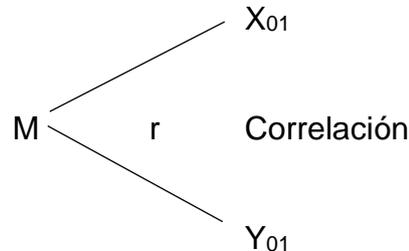
Asimismo, el presente estudio fue de tipo básica ya que se buscó incrementar los conocimientos respecto a la problemáticas relacionadas a las prácticas de co-regulación de las emociones de los adultos que acompañan a los niños y niñas de 2 años del Pronoei Módulo 5, así como la regulación de las emociones de los niños y niñas de dicha edad, con la finalidad de proporcionar información relevante respecto a la relación de ambas variables para una mejor intervención, como lo señalan Ñaupas, Mejía, Novo y Villagomez (2018).

El diseño de investigación fue no experimental, según Ñaupas et al. (2018), este diseño se desarrolló sin influenciar ni manipular, de forma deliberada las variables de estudio, del mismo modo; fue transversal porque la información que se recolectó en un solo momento y con el fin de establecer y describir las relaciones entre las variables co-regulación y regulación de las emociones

Asimismo, la actual investigación se enmarcó dentro de un estudio de carácter descriptivo y correlacional, considerando lo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014) ya que se propone recoger datos relacionados a las variables de estudio, así como de sus dimensiones, pero a la vez fue correlacional ya que se pretendió caracterizar la relación entre las variables y sus respectivas dimensiones.

Figura 1

Diseño correlacional entre las variables estrategia de co-regulación y regulación de las emociones de los niños.



Nota. Diseño de la investigación según Hernández, Fernández y Baptista (2014)

Donde

M: Familias del PRONOEI Módulo 5

X₀₁: Estrategias de co-regulación emocional

Y₀₂: Regulación de las emociones

r: Relación

3.2 Variables y operacionalización

Variable 1: Estrategias de co-regulación

Dimensiones

1. Estrategias de distracción y consuelo
2. Estrategias que intensifican la emoción

Definición conceptual. Mirabile et al (2009), definen a las estrategias de co-regulación de las emociones como aquellas utilizadas por el adulto que permiten a los niños desarrollar conductas para ejercer sobre sí mismos la distracción verbal y alivio físico, están positivamente correlacionados con los niños, mientras que la regulación del cambio de atención está correlacionada negativamente con la regulación intensificadora de emociones de los niños

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 2 dimensiones, 9 indicadores representados en 13 ítems.

Definición conceptual, dimensión Estrategias de distracción y consuelo Marabile (2009) las definen como las acciones realizadas por el cuidador familiar que deriven a una respuesta emocional positiva o negativa hacia para distraer al niño o para dirigir su atención lejos del objeto deseado o de la situación estresante tranquilizarlos.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 7 indicadores representados en 9 ítems.

Definición conceptual, dimensión Estrategias que intensifican la emoción

Respecto a esta dimensión, Estrategias que intensifican la emoción Marabile et al (2009), las define como aquellas que posibilitan el enganche mediante reestructuración cognitiva, el suministro de instrucciones y el etiquetar de la emoción.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 2 indicadores representados en 4 ítems.

Variable 2: Regulación de las emociones

Dimensiones

1. Estrategias que reducen la emocionalidad
2. Estrategias que aumentan la emocionalidad

Definición conceptual Mirabile (2009) son las estrategias que los niños pequeños suelen emplear para regular sus emociones en función a si aumentan o disminuyen la angustia emocional.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 2 dimensiones, 5 indicadores representados en 10 ítems.

Definición conceptual, dimensión Estrategias que reducen la emocionalidad, Mirabile (2009) son aquellas que están orientadas al cambio de atención como la distracción orientada en los demás y la autodistracción, y aquellas orientadas a la búsqueda de consuelo, como el autoconsuelo y la búsqueda de consuelo en el cuidador.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 3 indicadores representados en 5 ítems.

Definición conceptual, dimensión Estrategias que aumentan la emocionalidad Marabile (2009) Marabile (2009), son aquellas que incluyen el recurso de las

rabietas físicas y expresiones verbales enojadas de frustración o angustia.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 2 indicadores representados en 5 ítems.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

Respecto a la población, Ñaupas et al. (2018), la conceptualizan como la agrupación de personas consideradas en el caso de una investigación específica, por lo que la población fue el total de familias del Pronoei Modulo 5 de los niños y niñas del nivel ciclo I del nivel inicial, siendo en total 64 familias.

Criterios de inclusión y exclusión Criterios de inclusión:

1. Participaron las familias de los 8 Pronoei del Módulo 5
2. Familias que respondieron los cuestionarios virtuales

Criterios de exclusión:

1. No participaron las familias de otros Módulos de Pronoei
2. No participaron Profesoras Coordinadoras ni Promotoras Educativas Comunitarias del Pronoei Módulo 5

3.3.2 Muestra y muestreo

En ese sentido Hernández, Fernández y Baptista. (2014), definen a la muestra, como el subgrupo de una determinada población del que se recogerán datos pertinentes, la muestra fue seleccionada desde la selección de muestra no probabilística siendo que el método para seleccionar la muestra fue el de muestreo censal dado que se decidió trabajar con las familias de los 8 Programas No Escolarizados de Educación Inicial, un total de 64 familias. La unidad de análisis fue entonces, todas las familias de los 8 Pronoei del Módulo 5 clasificados según sexo, el cual se observa en la tabla 2:

Tabla 2*Muestra de las familias*

Programas	Mujeres	Hombres	Total
1	6	2	8
2	5	3	8
3	4	4	8
4	5	3	8
5	6	2	8
6	5	3	8
7	3	5	8
8	4	4	8
TOTAL	38	26	64

Nota. Esta tabla muestra el número de familias que conforman cada uno de los 8 Pronoie según sexo. Fuente: SIAGIE

3.3.3 Unidad de análisis

La muestra estuvo conformada por las familias de los niños y niñas de los niños del ciclo I cuya edad en promedio es de 2 años, que asisten en los 8 Programas No escolarizados de Educación Inicial en el distrito de La Victoria.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica seleccionada en el presente estudio fue la encuesta, ella es una técnica aplicada que se utiliza cuando se desea recoger información desde un grupo de preguntas aplicadas a un grupo de sujetos con el propósito de recabar información siguiendo una metodología sobre las medidas relacionadas a las variables, según Ñaupas et al (2018).

El instrumento utilizado fue el cuestionario, según Hernández et al (2015) el cuestionario se caracteriza por estar compuesta por una relación de preguntas relacionadas a las variables sujetas a medición, asimismo el cuestionario debe guardar coherencia con el problema del estudio e hipótesis.

Para el cuestionario se consideró un escalonamiento de Likert que permitió

medir las variables estrategias de co-regulación utilizadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños de 2 años del Pronoei Módulo 5 de la Victoria. Según Hernández et al (2015), el cuestionario estuvo conformado por un conjunto de ítems planteados en forma de juicios y/o afirmaciones desde los cuales se espera respuestas de los administrados.

Las escalas consideradas para los dos instrumentos fueron nunca, a veces, y siempre, donde esta última considera la máxima calificación dentro de la escala. Seguidamente se presentan las fichas técnicas de los cuestionarios para las variables estrategia de co-regulación y regulación de las emociones.

Tabla 3

Ficha técnica de la variable estrategias de co-regulación

Nombre del instrumento: Cuestionario de estrategias de co-regulación

Autor y año: Carmen Rosa Navarrete, 2022

Universo de estudio: Familias del Pronoei Módulo 5

Nivel de confianza: 0,816

Margen de error: 0.05

Tamaño muestral: 26

Tipo de técnica: Encuesta virtual

Tipo de instrumento: Cuestionario

Fecha de trabajo de campo: 2022

Escala de medición: Ordinal

Tiempo estimado: 30 minutos

Nota. Esta tabla describe las características técnicas del cuestionario de la variable de estrategia de co-regulación utilizadas por las familias. Fuente. Elaboración propia

Tabla 4

Ficha técnica de la variable regulación de las emociones

Nombre del instrumento: Cuestionario regulación de las emociones
Autor y año: Carmen Rosa Navarrete 2022
Universo de estudio: Familias del Pronoei Módulo 5
Nivel de confianza : 0.867
Margen de error: 0.05
Tamaño muestral:26
Tipo de técnica: Encuesta virtual
Tipo de instrumento: Cuestionario
Fecha de trabajo de campo: 2022
Escala de medición: Ordinal
Tiempo estimado:30 minutos

Nota. Esta tabla describe las características técnicas del cuestionario de la variable de estrategia de regulación de los niños de 2 años. Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de demostrar la validez de los instrumentos se recurrió a la técnica de juicio de expertos, por lo que se solicitó su opinión para identificar si el instrumento diseñado tiene la validez requerida en toda investigación.

Tabla 5*Validez del juicio de expertos de los instrumentos*

Variable	Experto	Especialidad	Aplicabilidad
V1.	Dr. Fada E. Nehme Mesia	Doctor en Gestión Pública	Aplicable
Co-regulación de las emociones	Mg. Elizabeth Coz Felix	Maestría en Docencia y Gestión Pública	Aplicable si se modifica el ítem 6
V2. Regulación de las emociones	Mg. Gladys Toranzo Pérez	Maestría en Psicología	Aplicable
	Mg. Nancy Antonia Sarmiento Peralta	Maestría en Psicopedagogía	Aplicable
	Dr. Bertha Silva Narvaste	Doctor en Educación	Aplicable

Nota. Esta tabla muestra información de los validadores de los instrumentos, grado académico y la opinión sobre la aplicabilidad de los mismos. Fuente. Validez de expertos

Por otro lado, Ñaupas et al (2018) señalan que la prueba de confiabilidad comprueba que si el instrumento proporciona resultados consistentes. Si bien es cierto a pesar de que dicha prueba no determina directamente la validez de los instrumentos.

Es así que, se utilizó la prueba estadística de fiabilidad Alfa de Crombach para obtener la confiabilidad de los cuestionarios, a una muestra piloto de 26 familias del Pronoei Módulo 7, los mismos fueron aplicados virtual y de manera individual a un representante de cada familia.

Tabla 6

Confiabilidad de los instrumentos que miden las variables

Variable	Alfa de Crombach	N° de ítems
Co-regulación	,816	13
Regulación de las emociones	,867	10

Nota. Esta tabla muestra el resultado de la confiabilidad de los instrumentos utilizados en la presente investigación. Fuente. SPSS 26.0

En la Tabla 6 se puede visualizar que tanto el instrumento que mide estrategia de co-regulación y regulación de las emociones de los niños alcanzaron una confiabilidad de ,816 y ,867. Bernal (2010), precisa que la confiabilidad requiere de comprobaciones de un instrumento para su aplicación en un determinado estudio.

3.5 Procedimientos

En el proceso de recolección los datos de las variables co-regulación y regulación de las emociones de los niños, se realizaron las coordinaciones con la Profesora Coordinadora de los PRONOEI Módulo 5 La Victoria, para lo que se presentó la Carta de Presentación derivándose en el Oficio de respuesta donde se da cuenta de la aceptación para el recojo de información a través de los instrumentos propuestos en el presente estudio.

3.6 Método de análisis de datos

Para lograr los objetivos de este estudio se realizó las siguientes acciones respecto a los datos recolectados: análisis y revisión de artículos, normas, libros y resúmenes para sustentar el marco teórico, análisis estadístico de la información recolectada de variables experimentales por medio de cuestionarios, mediante descripción de procedimientos, análisis e interpretación teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación. De igual forma, los procedimientos estadísticos descriptivos tuvieron en cuenta el uso de tablas y gráficos de los resultados obtenidos. Se realizó el análisis estadístico inferencial en

la Escala de Correlación de Spearman para demostrar la relación entre las variables mediante la prueba de las hipótesis y las medidas fijas; para ello, es necesario utilizar la prueba de normalidad para contrastar las hipótesis con la prueba de Kolmogorov-Smirnov (criterio K-S), teniendo en cuenta la escala propuesta por Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Canovas (2009). le permite analizar los datos recopilados, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 7

Escala de correlación de Spearman

Escala	Rango
0 – 0,25	escasa o nula
0,26-0,50	Débil
0,51- 0,75	entre moderada y fuerte
0,76- 1,00	entre fuerte y perfecta

Nota. Escala de correlación de Spearman según Martínez, Pérez y Canovas (2009).

3.7 Aspectos éticos

Se sustentó el presente estudio en los principios éticos establecidos en la universidad. Para UCV (2020) el principio de autonomía demanda que en toda investigación los individuos que participan en la misma tienen la libertad de participar o retirarse del mismo durante la realización del estudio. Flores (2018) identifica que, desde el campo de la moralidad, la autonomía permite al ser humano discernir y elegir en perspectiva de las normas y leyes en las que se desenvuelve. Otro principio que tomado en cuenta fue la beneficencia, según Del Castillo & Rodríguez (2018) la investigación debe guardar relación con las necesidades, problemas o intereses propios de una institución, sociedad o país; ya que el propósito del presente estudio fue identificar relaciones entre las prácticas de crianza de las familias sobre la regulación de las emociones, por ello que, los resultados de la investigación serán compartidos con los responsables del Pronoei Módulo 5 para que desde sus funciones desarrollen todas las estrategias para brindar orientaciones a las familias y por ende un adecuado desarrollo de las

emociones de los niños y niñas que reciben el servicio en la institución no escolarizada educativa.

IV. RESULTADOS

4.1 Estadística descriptiva

Estrategias de co-regulación

Tabla 8

Distribución de la muestra según los niveles de estrategias de co-regulación de las emociones.

Variable	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Estrategias de co-regulación de las emociones	A veces	53	82
	Siempre	11	18
	Total	64	100

Nota. La tabla 8 muestra la distribución de la muestra según los niveles de estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias del Pronoei Módulo 5, La Victoria, 2022. Fuente: Análisis de SPSS

Interpretación:

Se observa en la tabla 8 que con respecto a la variable 1 que corresponde a las estrategias de co-regulación al 100% de las familias encuestadas, la mayor proporción se encuentra en a veces que son el 82% es decir que 53 familias de las 64 encuestadas, utilizaron con regularidad estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas.

Dimensiones estrategias de co-regulación de las emociones

Tabla 9

Dimensiones de la variable estrategias de co-regulación.

Niveles	Distracción		Intensifican	
	(f)	(%)	(f)	(%)
A veces	46	82	46	82
Siempre	18	18	18	18
Total	64	100	64	100

Nota. La tabla 9 presenta las dimensiones de la variable estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias del Pronoei Módulo 5, La Victoria, 2022. Fuente: Análisis de SPSS.

Interpretación:

Se observa en la tabla 9 que con respecto a las dimensiones de la variable co-regulación de las emociones que corresponde a las estrategias de distracción y consuelo y las estrategias que intensifican las emociones en los niños y niñas, al 100% de las familias encuestadas, la mayor proporción se encuentra en a veces que son el 82% es decir que 46 familias de las 64 encuestadas utilizaron con regularidad estrategias de distracción y consuelo, así como las estrategias que intensifican las emociones en los niños y niñas.

Regulación de las emociones

Tabla 10

Distribución de la muestra según niveles de regulación de las emociones.

Variable	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Regulación de las emociones	(f)	(%)	(f)
	A veces	37	59
	Siempre	27	41
	Total	64	100

Nota. La tabla 10 muestra la distribución de la muestra según niveles de regulación de las emociones utilizadas por los niños y niñas de 2 años del Módulo 5, La Victoria, 2022.

Fuente: Análisis de SPSS

Interpretación:

Se observa en la tabla 10 que con respecto a la variable 2 que corresponde a la regulación de las emociones al 100% de las familias encuestadas, la mayor proporción se encuentra en a veces que son el 59% es decir que 37 familias de las 64 encuestadas, indican que los niños y niñas a veces regulan sus emociones con regularidad.

Dimensiones de la regulación de las emociones

Tabla 11

Dimensiones de la variable regulación de las emociones.

Niveles	Reducen la emocionalidad		Aumentan la emocionalidad	
	(f)	(%)	(f)	(%)
A veces	50	78	56	88
Siempre	14	22	8	12
Total	64	100	64	100

Nota. La tabla 11 muestra las dimensiones de la variable regulación de las emociones de los niños y niñas del Pronoei Módulo 5, La Victoria, 2022. Fuente: Análisis de SPSS

Interpretación:

Se observa en la tabla 11 que con respecto a la dimensión de la variable regulación de las emociones que corresponde a las estrategias que reducen la emocionalidad, al 100% de las familias encuestadas, la mayor proporción se encuentra en a veces que son el 78% es decir que 50 familias de las 64 encuestadas indican que los niños y niñas utilizan con regularidad estrategias que reducen la emocionalidad.

Asimismo, en la tabla 11 se observa que con respecto a la dimensión de la variable regulación de las emociones que corresponde a las estrategias que aumentan la emocionalidad, al 100% de las familias encuestadas, la mayor proporción se encuentra en a veces que son el 88% es decir que 56 familias de las 64 encuestadas indican que los niños y niñas utilizan con regularidad estrategias que aumentan la emocionalidad.

Tabla 12

Tabla cruzada entre las estrategias de co-regulación de las emociones y regulación de las emociones.

Tabla cruzada Co-regulación*Regulación			Regulación		
			A veces	Siempre	Total
Co-regulación	A veces	Recuento	32	21	53
		% del total	50,0%	32,8%	82,8%
	Siempre	Recuento	5	6	11
		% del total	7,8%	9,4%	17,2%
Total		Recuento	37	27	64
		% del total	57,8%	42,2%	100,0%

Nota. La tabla 12 presenta la tabla cruzada entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y regulación de las emociones de los niños de 2 años. Fuente: Análisis de SPSS

Interpretación:

En la tabla 12 se puede observar que de las 64 familias encuestas el 82,8% utilizaron a veces estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas de 2 años, este porcentaje es mayor al 50% de las familias que indican que los niños y niñas a veces regulan sus emociones; por otro el 17% de las familias encuestadas indican que siempre utilizan estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas, porcentaje mayor al 9,4% de las familias que indican que los niños y niñas de 2 años siempre regulan sus emociones.

Por tanto, las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias tiene un relativo aporte en la regulación de las emociones de los niños y niñas del PRONOEI Módulo 5 del La Victoria ya que hay una débil relación, porque

las diferencias entre los niveles a veces y siempre de las estrategias de co-regulación de las emociones no son considerables.

Tabla 13

Tabla cruzada entre las estrategias de co-regulación de las emociones y estrategias que reducen la emocionalidad.

			Reducen la emocionalidad		
			A veces	Siempre	Total
Co-regulación	A veces	Recuento	42	11	53
		% del total	65,6%	17,2%	82,8%
	Siempre	Recuento	8	3	11
		% del total	12,5%	4,7%	17,2%
Total		Recuento	50	14	64
		% del total	78,1%	21,9%	100,0%

Nota. La tabla 13 muestra la tabla cruzada entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y estrategias que reducen la emocionalidad en los niños. Fuente: Análisis de SPSS.

Interpretación:

En la tabla 13 se puede observar que de las 64 familias encuestas el 82,8% utilizaron a veces estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas de 2 años, este es porcentaje es mayor al 65,6% de las familias que indican que los niños y niñas a veces utilizan estrategias que reducen la emocionalidad; por otro el 17,2% de las familias encuestadas indican que siempre utilizan estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas, porcentaje mayor al 12,5% de las familias que indican que los niños y niñas de 2 años siempre utilizan estrategias que reducen la emocionalidad

Por tanto, las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las

familias tiene un relativo aporte en las estrategias que reducen la emocionalidad utilizadas por los niños y niñas del PRONOEI Módulo 5 del La Victoria ya que hay una débil relación, porque las diferencias entre los niveles a veces y siempre de las estrategias de co-regulación de las emociones y las estrategias que reducen la emocionalidad no son considerables.

Tabla 14

Tabla cruzada entre las estrategias de co-regulación de las y estrategias que aumentan la emocionalidad.

			Tabla cruzada Co-regulación*Aumentan la emocionalidad		
			Aumentan		Total
		A veces	Siempre		
Co-regulación	A veces	Recuento	47	6	53
		% del total	73,4%	9,4%	82,8%
	Siempre	Recuento	9	2	11
		% del total	14,1%	3,1%	17,2%
Total	Recuento		56	8	64
	% del total		87,5%	12,5%	100,0%

Nota. La tabla 14 muestra la tabla cruzada entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y estrategias que aumentan la emocionalidad en los niños. Fuente: Análisis de SPSS.

Interpretación:

En la tabla 14 se puede observar que de las 64 familias encuestas el 82,8% utilizan a veces estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas de 2 años, este es porcentaje es mayor al 73,4% de las familias que indican que los niños y niñas a veces utilizan estrategias que aumentan la emocionalidad; por otro el 17,2% de las familias encuestadas indican que siempre utilizan estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas, porcentaje mayor al 14,1%

de las familias que indican que los niños y niñas de 2 años siempre utilizan estrategias que aumentan la emocionalidad

Por tanto, las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias tiene un relativo aporte en las estrategias que aumentan la emocionalidad utilizada por los niños y niñas del PRONOEI Módulo 5 del La Victoria, 2022 ya que hay una débil relación, porque las diferencias entre los niveles a veces y siempre de las estrategias de co-regulación de las emociones y las estrategias que aumentan la emocionalidad no son considerables.

4.2 Resultado Inferencial

Prueba de hipótesis

Tabla 15

Prueba de Normalidad de las estrategias de co-regulación de las emociones y regulación de las emociones.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Co-regulación	,502	64	,000
Regulación	,380	64	,000

Nota. La tabla 15 la prueba de la normalidad d de las estrategias de co-regulación de las emociones y regulación de las emociones. Fuente: Análisis de SPSS.

Interpretación:

De acuerdo con la tabla 15, se evidencia que la prueba de distribución de los datos de ambas variables no sigue una distribución normal, esto según la prueba de Kolmogorov Smirnov, cuyo valor de $p = ,000$ para todos los casos, menor que el valor de $\alpha = ,05$ en consecuencia se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que

se trata de una variable no paramétrica, por lo que supone utilizar para el análisis de los datos un estadístico no paramétrico como el Rho de Spearman.

Contrastación de la hipótesis general y el objetivo general

H1: Existe una relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022

H0: No existe una relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022

Tabla 16

Prueba de correlación de las estrategias de co-regulación de las emociones y regulación de las emociones.

Variables*Correlación	Rho Spearman	Significatividad bilateral	N
Estrategias de co-regulación de las emociones * Regulación de las emociones	,114	,370	64

Nota. La tabla 16 presenta la prueba de correlación de las estrategias de co-regulación de las emociones y regulación de las emociones. Fuente: Análisis de SPSS.

Interpretación:

Se observa en la tabla 16, que para la hipótesis general se observa un $p = ,370 > 0,05$ y corroborado por Rho de Spearman de ,114 en donde se acepta la hipótesis nula, es decir, que no existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022.

Contrastación de objetivos específicos e hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H1: Existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022.

H0: No existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022.

Hipótesis específica 2

H1: Existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022.

H0: No existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022.

Tabla 17

Prueba de correlación de estrategias de co-regulación y las estrategias que reducen y aumentan las emociones.

Variables*Correlación	Rho Spearman	Significatividad bilateral	N
Estrategias de co-regulación de las emociones*reducen las emociones	,059	,641	64
Estrategias de co-regulación de las emociones*aumentan las emociones	,078	,539	64

Nota. La tabla 17 presenta la prueba de correlación entre de estrategias de co-regulación y las estrategias que reducen y aumentan las emociones. Fuente: Análisis de SPSS

Interpretación:

Asimismo, se observa en la tabla 17 observamos para la hipótesis específica 1 un $p = ,641 > 0,05$ corroborado por Rho de Spearman de ,059 en donde acepta la hipótesis nula, es decir, no existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022.

También se observa para la hipótesis específica 2 un $p = ,539 > 0,05$, corroborado por Rho de Spearman de ,078 en donde se acepta la hipótesis nula, es decir, no existe una relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022.

IV. DISCUSIÓN

Como se indicó al inicio de la investigación, el objetivo de la misma fue determinar la relación que existe entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria 2022.

A continuación, se procederá a discutir los resultados hallados respecto a su investigación. De acuerdo con los resultados encontrados en la presente investigación y comparándolos con el marco teórico se señala que, habiendo obtenido un nivel de significancia de ,370 corroborado por Rho de Spearman de ,114 en donde se acepta la hipótesis nula, es decir, que no existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022. (Tabla 16).

Asimismo según la tabla de contingencia 12 se observó que las 64 familias encuestadas el 82,8% utilizaron a veces estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas de 2 años, este porcentaje es mayor al 50% de las familias que indican que los niños y niñas a veces regulan sus emociones; por otro el 17% de las familias encuestadas indican que siempre utilizan estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas, porcentaje mayor al 9,4% de las familias que indican que los niños y niñas de 2 años siempre regulan sus emociones. Por tanto, las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias tiene un relativo aporte en la regulación de las emociones de los niños y niñas del PRONOEI Módulo 5 del distrito de La Victoria ya que hay una

débil relación, porque las diferencias entre los niveles a veces y siempre de las estrategias de co-regulación de las emociones no son considerables.

A la luz de los resultados encontrados, ellos mostraron concordancia con los hallazgos de Devine & Hugues (2017), quienes desarrollaron la investigación titulada *Let's Talk: Parents' Mental Talk (Not Mind-Mindedness or Mindreading Capacity) Predicts Children's False Belief Understanding*, encontrando una visión diferenciada de la influencia de los padres, las interacciones negativas entre padres e hijos y el andamiaje de los padres mostraron asociaciones únicas y específicas con la co-regulación del niño, mientras que el entorno de aprendizaje en el hogar y las medidas del lenguaje de los padres mostraron asociaciones globales con la regulación emocional de los niños.

De los resultados hallados se tomó en cuenta la base teórica de la variable regulación de las emociones: Herndon, Bailey, Shewark, Denham & Brasslet (2013) y Veijalainen, Reunamo y Keikkila (2019) resaltan la importancia de la expresión emocional para el óptimo desarrollo emocional de los niños, debido a que el dominio de las habilidades de expresión emocional durante la etapa preescolar les permite transmitir sus emociones de manera apropiada y ventajosa, regular las emociones cuando sea necesario, y de ese modo puedan vivir una experiencia escolar exitosa y alcanzar adaptación escolar efectiva.

Al respecto McDonald & Messinger (2011) afirman que los niños pueden, hasta cierto punto, interiorizar los sentimientos y experiencias de los demás mediante la simulación de las expresiones y acciones emocionales de los demás durante la imitación. Además, los cuidadores familiares igualan el afecto de sus bebés (es decir, sincronía afectiva) durante la interacción. Esto puede proporcionar a los niños dos experiencias importantes. Por un lado, puede hacer que los niños sientan que

otro, el padre, puede sentir lo que ellos sienten. Por otro lado, puede proporcionar a los niños la comprensión de que sus propias acciones motivadas emocionalmente pueden influir en otros, lo que puede promover los sentimientos de eficacia necesarios para actuar sobre el deseo de ayudar a los demás.

Contrariamente a lo hallado en la presente investigación, Silkenbeumer, Schiller & Kartner (2018) denotaron en su investigación titulada *The Role of Co-Regulation for the development of social-emotional competence* que la correulación de los docentes se ajusta al nivel de desarrollo de los niños y contribuye a su desarrollo de la autorregulación de las emociones.

Por todo ello, a la luz de los resultados hallados para la hipótesis general no se halló relación significativa entre co-regulación de las emociones usadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI, La Victoria, 2022 debido a que las estrategias de co-regulación usadas por las familias, no posibilitan que los niños y niñas de 2 años sientan que el adulto que lo acompaña comprende sus emociones, esta situación interrumpe en ellos la comprensión de que sus propias acciones motivadas emocionalmente pueden influir en otros, impidiendo que manejen sus sentimientos con eficacia y poder interactuar e interrelacionarse con los otros de forma armoniosa.

En relación a las hipótesis específicas se obtuvieron los siguientes resultados, en la hipótesis específica 1, se obtuvo un nivel de significancia de, $641 > 0,05$ corroborado por Rho de Spearman de ,059, aceptando la hipótesis nula, es decir, no existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI, La Victoria, 2022. (Tabla 17).

En la tabla de contingencia 13 se puede observar que las 64 familias encuestadas el 82,8% utilizaron a veces estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas de 2 años, este porcentaje es mayor al 65,6% de las familias que indican que los niños y niñas a veces utilizan estrategias que reducen la emocionalidad; por otro el 17,2% de las familias encuestadas indican que siempre utilizan estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas, porcentaje mayor al 12,5% de las familias que indican que los niños y niñas de 2 años siempre utilizan estrategias que reducen la emocionalidad.

Por tanto, las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias tiene un relativo aporte en las estrategias que reducen la emocionalidad utilizadas por los niños y niñas del PRONOEI Módulo 5 del distrito de La Victoria, ya que hay una débil relación, porque las diferencias entre los niveles a veces y siempre de las estrategias de co-regulación de las emociones y las estrategias que reducen la emocionalidad no son considerables.

Es así que, se consideraron los hallazgos encontrados por la investigación realizada por Guzmán, Bastidas & Mendoza (2019) quienes analizaron la relevancia del rol de la familia como factor clave en el proceso de regulación emocional, que favorecería el desarrollo emocional de los niños y niñas de 3 años, según los hallazgos, los padres deben priorizar el aprendizaje de habilidades emocionales, ya que dejan un impacto invaluable en el desarrollo general de un niño.

De lo descrito, en concordancia a los resultados hallados se tomó en consideración para la dimensión estrategias que reducen la emocionalidad a Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston & Robinson (2009), las estrategias que reducen la emocionalidad como el cambio de atención, como la distracción, el autoconsuelo y las conductas de búsqueda de consuelo, redirigen la atención de los niños lejos

de la fuente de la angustia.

En esa circunstancia, afirma Rothbart & Derryberry (como se citó en Esquivel, García, Montero & Valencia, 2013) la co-regulación materna se torna muy relevante ante la emocionalidad que experimentan los infantes en situaciones de estrés y frustración. Este proceso, de la mano con el carácter y temperamento del niño determinan la forma en como este ejerce sus capacidades regulatorias empleando el esfuerzo control sobre su reactividad emocional.

También se encuentra la minimización de la emoción que consiste en la elaboración de comentarios que desvaloricen la emoción experimentada por su hijo. Por otro lado, la tranquilización física, que corresponde a las conductas que involucran abrazos, besos, caricias y cosquillas por parte de la madre para tranquilizar al infante, y finalmente, intervención física con severidad, que consiste en restringir el movimiento del niño, jalar, empujar o levantar al niño para regular emociones de enojo o frustración.

Es así que, a la luz de los resultados hallados para la hipótesis específica¹ no se halló relación significativa entre co-regulación de las emociones usadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI, La Victoria, 2022, a razón que los adultos que los acompañan limitan que ellos, ante situaciones de límites y las que le producen ansiedad, tristeza y otras emociones, orienten el cambio de atención como la distracción hacia otra situación u objetos así como que de por sí mismo alcancen su autodistracción además que busquen el consuelo al adulto que lo acompaña y el autoconsuelo, dificultando así que los niños y niñas de 2 años siempre utilicen las estrategias que reducen la emocionalidad.

Para la hipótesis específica 2, se obtuvo un nivel de significancia de ,539 > 0,05, corroborado por Rho de Spearman de ,078 en donde se acepta la hipótesis nula, es decir, no existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI, La Victoria, 2022. (Tabla 17).

Asimismo, en la tabla de contingencia 14 se puede observar que de las 64 familias encuestadas el 82,8% utilizan a veces estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas de 2 años, este porcentaje es mayor al 73,4% de las familias que indican que los niños y niñas a veces utilizan estrategias que aumentan la emocionalidad; por otro el 17,2% de las familias encuestadas indican que siempre utilizan estrategias de co-regulación de las emociones en los niños y niñas, porcentaje mayor al 14,1% de las familias que indican que los niños y niñas de 2 años siempre utilizan estrategias que aumentan la emocionalidad.

Por tanto, las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias tiene un relativo aporte en las estrategias que aumentan la emocionalidad utilizada por los niños y niñas del PRONOEI Módulo 5, La Victoria, 2022 ya que hay una débil relación, porque las diferencias entre los niveles a veces y siempre de las estrategias de co-regulación de las emociones y las estrategias que aumentan la emocionalidad no son considerables.

De los resultados encontrados para la base teórica de la dimensión estrategias que aumentan la emocionalidad, se tomó en consideración los manifestado por, Mirabile et. al (2009), quienes identifican como tales a las acciones desarrolladas por los niños y niñas de 2 años en situaciones de límites en ciertas situaciones u objetos el recurso de las rabietas físicas y expresiones verbales que expresen

enojo, frustración y/o angustia.

Asimismo, Mirabile et al (2009), agrupa tres estrategias en esta categoría. Primero, el enganche mediante reestructuración cognitiva, que pretende que el cuidador familiar participe activamente del juego con el niño utilizando diálogos o involucrándose en actividades de tipo lúdico. Luego el suministro de instrucciones, que comprende al cuidador familiar realizando solicitudes directas para que el niño regule la emoción que está experimentando, dirigiendo la actividad mientras le indica al niño qué hacer. Y finalmente la etiqueta de la emoción, que contextualiza al cuidador familiar nombrando la emoción que identifica en su hijo en un eventual escenario emocional.

Por tanto, a la luz de los resultados hallados para la hipótesis específica¹ no se halló relación significativa entre co-regulación de las emociones usadas por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI, La Victoria, 2022, a razón que los adultos acompañan a los niños y niñas con escaso enganche, con una limitada participación activa del juego, pocos espacios para el uso de diálogos, desinterés en participar de actividades lúdicas, limitado uso de indicaciones verbales que los ayuden a regular sus emociones hasta ponerle nombre a dicha emoción en una situación emocional.

V. CONCLUSIONES

Primera: Se concluye que, luego del análisis de la información recogida y la contrastación con el objetivo e hipótesis general que no existe relación entre las estrategias de co-regulación de las emociones y la regulación de las emociones, según Spearman, quien da como resultado $p = ,370 > 0,05$. Por ello, se concluye que en el Pronoei Modulo 5, La Victoria, 2022 las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias no influyen en la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años.

Segunda: Se concluye que, luego del análisis de la información recogida y la contrastación con los objetivos e hipótesis específicas que no existe relación entre las estrategias de co-regulación de las emociones y las estrategias que reducen la emocionalidad, según Spearman, quien da como resultado $p = ,059 > 0,05$. Por ello, se concluye que en el Pronoei Modulo 5, La Victoria, 2022 las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias no influyen en las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años. Asimismo, se concluye que, luego del análisis de la información recogida y la contrastación con los objetivos e hipótesis específicas que no existe relación entre las estrategias de co-regulación de las emociones y las estrategias que aumentan la emocionalidad, según Spearman, quien da como resultado $p = ,539 > 0,05$. Por ello, se concluye que en el Pronoei

Modulo 5, La Victoria, 2022 las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias no influyen en las estrategias que aumentan la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años.

VI. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda a la Profesora Coordinadora desarrollar acciones pedagógicas para promover las estrategias de regulación de las emociones en las interacciones diarias entre los niños y niñas de 2 años, así como el orientar el acompañamiento de las promotoras educativas comunitarias. quienes son encargadas de ellos en el Pronoei, para que el mismo se desarrolle de forma cercana, amable y respetuosa.

Segunda: Se recomienda a la Profesora Coordinadora desarrollar Talleres dirigidas a las familias, para brindarle orientaciones respecto a su rol como primeros educadores en el acompañamiento de la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años a través del uso de estrategias de co-regulación de las emociones más pertinentes según sea la situación emocional que se presente. Por otro lado, se recomienda también desarrollar investigaciones de tipo aplicada donde se desarrollen intervenciones pedagógicas para promover la regulación de las emociones de los niños a través de programas de intervención que considere además el trabajo con las familias y las promotoras educativas comunitarias quienes son los que los acompañan tanto en el Pronoei y sus hogares.

Referencias Bibliográficas

- Aragón, J. & Cruz, M. (2020). 2020: el año de las maestras y maestros en el Perú. Perú: Escuela de Gobierno y Políticas Públicas. <https://cutt.ly/zQONsrH>
- Armus M., Factorovich M., Quesada J. & Rainieri F. (2021). Primera Infancia. Impacto Emocional en la Pandemia. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://cutt.ly/yQONgF8>
- Auris A., García B. I., Viñas D. A. & Zapata V. Y. (2019). Efecto del módulo “Súper Emociónate” en las competencias emocionales de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco del Distrito de Chorrillos Perteneciente A La Ugel 07. [Tesis de licenciatura]. Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. <https://cutt.ly/aQONjX5>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Camodeca, M. y Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2), 186–197.
- Cárdenas, G. y Barros M. E. (2014). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas del nivel inicial y primero de básica de las comunidades rural de Pacchas y urbana de Rayoloma en el año 2013- 2014. [Tesis de Maestría]. Universidad de Azuay. Cuenca, Ecuador. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/3690>
- Compagnoni, M., Karlen, Y., & Maag Merki, K. (2019). Play it safe or play to learn: Mindsets and behavioral self-regulation in kindergarten. *Metacognition and Learning*, 14(3), 291–314. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09190-y>
- Céspedes M. Y. & Peralta C. M. (2019). Desarrollo emocional de los niños de 05 años de familia nuclear mediante la estrategia didáctica cuentos infantiles en la institución educativa inicial publica: caso María Inmaculada de Abancay, 2018. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. <https://cutt.ly/1QONWIU>
- Consejo Nacional de Educación (2020) Proyecto Educativo Nacional. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school

- readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1): 57- 89. <https://cutt.ly/sQONAPz>
- Del Castillo, D & Rodríguez, T. (2018). La ética de la investigación científica y su inclusión en las ciencias de la salud. *Acta Médica*, 12(2),1-12. <http://www.revactamedicacentro.sld.cu/index.php/amc/article/view/880/1157>
- Devine RT y Hughes C. (2019, july) Let's Talk: Parents' Mental Talk (Not Mind-Mindedness or Mindreading Capacity) Predicts Children's False Belief Understanding. *Child Dev.* 90(4):1236-1253. doi: 10.1111/cdev.12990. Epub 2017 Nov 8. PMID: 29115674.
- Díaz J. P. (2019). Revisión Documental: Educación emocional en la primera infancia en la última década. [Tesis de especialización]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://cutt.ly/gQONDip>
- Eisenberg, N.; Fabes, R.; Shepard, S.; Murphy, B.; Guthrie, I.; Jones, S.; Friedman, J.; Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality, *Child Development*, 68 (4), 642-664.
- Erturk I. S., Kahya Y. & Gor N. (2018). Childhood Emotional Maltreatment and Aggression: The Mediator Role of the Early Maladaptive Schema Domains and Difficulties in Emotion Regulation. *Journal o Agression, maltreatment & trauma*. 25(01):90-112. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10926771.2018.1541493>
- Esquivel y Anconá M. F., García, B., Montero, M. y Valencia, A. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *Revista Internacional de Investigación Psicológica*, 6 (1), 30-40. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-20842013000100005&script=sci_abstract&tlng=es
- Freire, L., García, A. y Gómez, A. (2021). Investigación de la investigación para el fortalecimiento de la educación. https://www.researchgate.net/publication/351634651_La_importancia_de_la_investigacion_para_el_fortalecimiento_de_la_educacion_cientifica
- Fogel A. (1995) Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture. *Applied psycholinguistics*, 16, 223-249. <https://cutt.ly/DQONJL7>
- Flores, J.C. (2018). Desde la heteronomía a la autonomía de la ley moral.

- Un diálogo del planteamiento de la ley moral desde la filosofía crítica con la moral tradicional. *Revista de Filosofía*, 145, 19-33.
<https://revistadefilosofia.iberomexico.mx/index.php/filosofia/article/view/55/68>
- Gartner Vetter, Schafferling, Reuner y Herter (2018) Inhibitory control in toddlerhood—The role of parental co-regulation and self-efficacy beliefs. *Metacognition and Learning*, 13(3), 241–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9184-7>
- Gómez-Arteta I. y Escobar-Mamani F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú. <https://cutt.ly/vQONXxO>
- Guzmán K., Bastidas B. & Mendoza M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*. 9(2): 61-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467663352005>
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., y Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1): 79–119. <https://cutt.ly/aQONVfW>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2015) Metodología de la investigación. (5 ed.). Editorial Mac Graw Hill, 2015.
- Herndon K. J., Bailey C. S., Shewark E. A., Denham S. A., Bassett Hideko H. (2013). Preschoolers' Emotion Expression and Regulation: Relations with School Adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*. 11(174): 6. <https://es.booksc.org/book/38758003/2735e6>
- Holodynski M. y Friedlmeier W. (2006) Development of Emotions and Emotion Regulation (1 ed.). Springer. Estados Unidos. <https://cutt.ly/IQONBvx>
- Jara T. L. (2018). El rol docente como promotor de la educación emocional en el segundo ciclo del nivel inicial. [Tesis de bachillerato]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://cutt.ly/QQON1N2>
- Kurki K. (2017). Young children's emotion and behaviour regulation In socio-emotionally challenging situations. University of Oulu. <https://cutt.ly/iQON2Dd>
- Lugo-Morin, D. (2010). La construcción del conocimiento: algunas reflexiones. *Límite*, 5 (21), 59-75.
https://www.researchgate.net/publication/49588144_LA_CONSTRUCCION_DEL_CONOCIMIENTO_ALGUNAS_REFLEXIONES
- Lundén M., Punamaki R. L. & Silvén M. (2018). Children's psychological adjustment

- in dual- and single-ethnic families: Coregulation, socialization values, and emotion regulation in a 7-year follow-up study. *Infant and Child Development*. 28(2):1-20. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/icd.2120>
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, O., Pérez, A, y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Habanera de Ciencias Médicas*, 8, 12-25. Recuperado de <https://n9.cl/9cyo>
- Mendoza, A. (2021, junio,3). El 2020 y sus desafíos. El peruano. <https://cutt.ly/8QON6Yy>
- McDonald N. M. y Messinger D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. University of Miami, Department of Psychology. <https://cutt.ly/UQON5bd>
- Mirabile S. P., Scaramella L. V., Sohr-Preston S. L y Robinson S. D. (2009). Mothers' Socialization of Emotion Regulation: The Moderating Role of Children's Negative Emotional Reactivity. *Child Youth Care Forum Forum*. 38, 19–37. <https://cutt.ly/2QON4IM>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2019). Plan Multisectorial de Lucha contra la anemia. <https://n9.cl/g4bjk>
- Mizokawa, y Haman, (2020). The relationship of theory of mind and maternal emotional expressiveness with aggressive behaviours in young Japanese children: A gender-differentiated effect. *Desarrollo de bebés y niños*, 29 (6) 2196. <https://doi.org/10.1002/icd.2196>
- Mulder, H., van Ravenswaaij, H., Verhagen, J., Moerbeek, M. y Leseman, PPM (2019). The Process of Early Self-Control: An Observational Study in Two- and Three-Year-Olds. *Metacognición y aprendizaje*, 14 (3), 239–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09199-3>
- Nasution, M. (2020, 6 de junio). *Methodology. Journal of physics* [ponencia]: Conference Series. Conf 1566. <https://n9.cl/qne35>
- NICHQ (s.f.). Children's Social and Emotional Development Starts with Co-Regulation. *NICHQ*. <https://www.nichq.org/insight/childrens-social-and-emotional-development-starts-co-regulation>
- Ñaupas H., Mejía E., Novoa E. y Villagomez A. (2018). Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis. (2. ed.). CEPREDIM.
- Onochie M. (2020). Orientación para familias sobre Autorregulación emocional y

alternativas para eliminar la violencia en la crianza. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://cutt.ly/4QOMtTs>

- Peña M.L. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. *TecnoHumanismo*. 1(12): 1-21. <https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/78/231>
- Ponce J.J. (2021). Pedagogías libres y autorregulación emocional: apuntes antiautoritarios sobre educación. *Innova Educación*. 3(2): 401-423. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/download/201/238/716>
- Rendón, M.I. (2007) Emotion regulation and social competence in childhood. *Perspectivas en Psicología*, 3, 2, 349-363. <https://cutt.ly/pQOMirZ>
- Kai, A., KienHoa, K., Bun, I. y Xiaomin, L. (2019). Bidirectionality in kindergarten children's school readiness and emotional regulation. *Desarrollo Social*, 29 (3), 801-817. <https://doi.org/10.1111/sode.12434>
- Renna M. E., Quintero J. M., Fresco D. M. & Mennin D. S. (2017). Emotion Regulation Therapy: A Mechanism-Targeted Treatment for Disorders of Distress. *Frontiers in Psychology*. 8(98):1-14. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00098/full>
- Saavedra Y. (2020). Regulación emocional y problemas de conducta en niños y niñas preescolares de 3 a 5 años. [Tesis de licenciatura]. *Pontificia Universidad Católica Morphol.*, 35(1):227-232. <https://cutt.ly/gQOMwdR>
- Silkenbeumer J., Schiller E. M. & Holodyinski M. y Karter J. (2016). The Role of Co-Regulation for the development of social-emotional competence. *Journal of Self-Regulation and Regulation* 2: 9-26. <https://cutt.ly/vQOMpMB>
- Simeón-Aguirre E. E., Aguirre-Canales V. I., Simeón-Aguirre A. M. & Carcausto W. (2020). Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana* 15(4): 219-230. <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/893/1195>
- Soma C. S., Baucom B. R. W., Jonathan B. X., Butner J. E., Hilper P., Narayanan S., Atkins D. C. & Imel Z. E. (2019). Coregulation of therapist and client emotion during psychotherapy. *Psychotherapy research* 30(5):591-603.

<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F10503307.2019.1661541>

- Tamminen, KA, Page-Gould, E., Schellenberg, B., Palmateer, T., Thai, S., Sabiston, CM y Crocker, PRE (2019). A daily diary study of interpersonal emotion regulation, the social environment, and team performance among university athletes. *Psicología del Deporte y del Ejercicio*, 45,. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101566>
- Thompson R. A (2001). *Infancy and Childhood: Emotional Development*. <https://cutt.ly/6QOMsva>
- Thompson, R. A., y Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers. In C. A. Brownell y C. B. Kopp (Eds.) *The Guilford Press*. <https://cutt.ly/XQOMfsh>
- Thümmeler, Ramona & Engel, Eva-Maria & Bartz, Janieta. (2022). Strengthening Emotional Development and Emotion Regulation in Childhood—As a Key Task in Early Childhood Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19. 3978. [10.3390/ijerph19073978. https://www.researchgate.net/publication/359514696_Strengthening_Emotional_Development_and_Emotion_Regulation_in_Childhood-As_a_Key_Task_in_Early_Childhood_Education](https://www.researchgate.net/publication/359514696_Strengthening_Emotional_Development_and_Emotion_Regulation_in_Childhood-As_a_Key_Task_in_Early_Childhood_Education)
- UCV. (s.f.). Código de Ética en Investigación. <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf>
- Veijalainen J., Reunamo J. & Heikkilä M. (2021) Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 191(2): 173-186: [10.1080/03004430.2019.1611045](https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045)
- Vera-Núñez, L., & Mira, A. (2017). Control Esforzado: Componente regulatorio del temperamento y sus implicancias en el desarrollo socioemocional de los niños. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 12 (1),24-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179353616004>
- Vygotsky, Lev (1998): *The collected works of L. S. Vygotsky: Child Psychology*, Vol. 5, Plenum Press: New York. <https://cutt.ly/JQOMg03>

Anexos

Anexo 01. Matriz de consistencia de la tesis

Regulación y Co-regulación de las emociones de las familias de los estudiantes de un PRONOEI en La Victoria, 2022								
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable e indicadores					
Problema General	Objetivos General	Hipótesis general	Variable 1 Co-regulación de las emociones					
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas de valores	Niveles o Rangos	
¿Qué relación existe entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI	Determinar la relación entre las estrategias de regulación y la co-regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022	Existe una relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y la regulación de las emociones de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022	Estrategias de distracción y consuelo	Alentar/Motivar	1. Ante una situación de enojo, tristeza o malestar mostrada por el niño (a) usa expresiones de aceptación o aprobación, hacia el niño (a) como “tranquilo ya va a pasar” 2. Incita al niño (a) a continuar una actividad después de una situación de enojo, tristeza o malestar por ejemplo: “ahora que harás para...”		Ordinal	Siempre 28-39 A veces 14-27 Nunca 1-13
				Conceder demanda	3. Entrega al niño (a) de inmediato el juguete deseado por él o ella.			
				Contener	4. Muestra empatía, hacia el niño (a) en una situación de tristeza, enojo o malestar postrada por él o ella, se aproxima, lo abraza, consuela. 5. Consuela al niño (a) con palabras como “cálmate”, “tranquilo”, ante en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.			

La Victoria, 2022?				Distracción con estímulo alternativo	6. Muestra al niño (a) otro juguete u objeto, ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, propone un juego nuevo o actividad.			
				Distraer	7. Redirecciona la atención del niño (a) ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella. Por ejemplo “¿Qué colores tiene el juguete?”, “¿Cómo sonaba el juguete?” o “¡vamos a bailar! ¿Cómo le hacía el juguete?” que permiten atenuar o cambiar la valencia de la emoción.			
				Estrategias que intensifican la emoción	Mantener la atención al juguete			8. Cuando el niño (a) logra por sí solo disminuir la emoción de malestar, tristeza o enojo usted le pregunta sobre el juguete por ejemplo ¿y el juguete? ¿qué quieres? ¿Quieres el juguete?.
					Explicar			9. Dialoga con el niño(a) le indica las razones, causas y/o consecuencias ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.
					Mínima interacción			10. Ignora al niño (a) ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella, dirigiendo la mirada hacia otro lado, se mantiene al margen y sólo observar la situación
				11. Indica al niño lo que debe hacer ante una situación de enojo,				

					malestar o tristeza mostrada por él o ella			
				Restringir	12. Expresa enojo regañando al niño (a), ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella.			
					13. Sujeta al niño(a) ante una rabieta y/o enojo mostrada por él o ella, restringiendo sus movimientos.			
			Variable 2. Regulación de las emociones					
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas de valores	Niveles o Rangos	
¿Qué relación existe entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los	Determinar la relación entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los niños y niñas	Existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que aumentan la emocionalidad de los	Estrategias que aumentan la emocionalidad	Redireccionar la atención	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando a su niño o niña usted le niega un objeto o juguetes, busca otros juguetes con lo que jugar. 2. Cuando su niño o niña no puede lograr con facilidad un juego o tarea cotidiana intenta resolverlo solo (a) sin frustrarse. 3. Cuando usted propone a su niño o niña cambiar de actividad o juego él o ella responde positivamente. 	Ordinal	Siempre 21-30 A veces 10-20 Nunca 1-9	

niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022? ¿Qué relación existe entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022?	de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022 Determinar la relación entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022	niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022 Existe relación significativa entre las estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias y las estrategias que reducen la emocionalidad de los niños y niñas de 2 años del Módulo 5 del PRONOEI La Victoria, 2022.		Berrinche/Agresión	4. Cuando usted le dice no y/o le pone límites, su niño o niña responde con gritos, patadas, mordidas, golpes y/o golpearse la cabeza. 5. Cuando su niño o niña no puede lograr un propósito responde haciendo berrinche o de forma agresiva.		
			Estrategias que disminuyen la emocionalidad	Buscar la mirada	6. Cuando su niño/ niña se encuentra triste o con miedo busca consuelo en el que lo está cuidando: quiere ser cargado, coger la mano, coger la ropa, reclinarse en el regazo del adulto.		
				Consolarse	7. Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se chupa las manos, dedos o la ropa. 8. Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se refugia en un juguete. 9. Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se tiende en el piso, se cubre los ojos, se mece, se frota partes del cuerpo, se jala las orejas, se enrolla el cabello, etc).		

				Ignorar la situación	10. Ante una situación que le pueda generar tristeza o miedo, su niño o niña continua su juego o exploración con juguetes u objetos.		
--	--	--	--	----------------------	--	--	--

Diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e Instrumentos	Método de análisis de datos
Enfoque: Cuantitativo Tipo: Básico Diseño: Descriptivo correlacional Metodológico: no experimental Transversal Nivel: Relacional	Población: 64 Familias del PRONOEI Muestra: Totalidad de la Población	Técnica: Encuesta Instrumentos: 2 Cuestionarios Variable 1 Estrategias de co-regulación de las emociones utilizadas por las familias Variable 2. Regulación de las emociones Recolección de datos: Virtual	Tratamiento estadístico: estadísticas descriptivas, prueba de Kolmogorov- Smirnov y correlación de Spearman.

postrada por él o ella, se aproxima, lo abraza, consuela.

5. Consuela al niño (a) con palabras como “cálmate”, “tranquilo”, ante en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.
- Distracción con estímulo alterno
6. Muestra al niño (a) otro juguete u objeto, ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, propone un juego nuevo o actividad.
- Distraer
7. Redirecciona la atención del niño (a) ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella. Por ejemplo “¿Qué colores tiene el juguete?”, “¿Cómo sonaba el juguete?” o “¡vamos a bailar! ¿Cómo

		le hacía el juguete?” que permiten atenuar o cambiar la valencia de la emoción.
	Mantener la atención al juguete	8. Cuando el niño (a) logra por sí solo disminuir la emoción de malestar, tristeza o enojo usted le pregunta sobre el juguete por ejemplo ¿y el juguete? ¿qué quieres? ¿Quieres el juguete?.
	Explicar	9. Dialoga con el niño(a) le indica las razones, causas y/o consecuencias ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.
Estrategias que intensifican la emoción	Mínima interacción	10. Ignora al niño (a) ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella, dirigiendo la mirada hacia otro lado, se mantiene al margen y

- sólo observar la situación
11. Indica al niño lo que debe hacer ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella
- Restringir
12. Expresa enojo regañando al niño (a), ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella.
13. Sujeta al niño(a) ante una rabieta y/o enojo mostrada por él o ella, restringiendo sus movimientos.

Fuente: Elaboración propia

Variable 2: Regulación de las emociones

VARIABLE S DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	NIVELES/RANGO
Regulación emocional	Mirabile (2009) son las estrategias que los niños pequeños suelen	Son estrategias utilizadas por los niños que les permite el control de sus	Estrategias que aumentan la emocionalidad	Redireccionar atención	1. Cuando a su niño o niña usted le niega un objeto o juguetes, busca otros juguetes con lo que jugar. 2. Cuando su niño o niña no puede lograr con facilidad un juego o tarea	Siempre 21-30 A veces 10-20

<p>emplear para emociones. regular sus emociones en función a si aumentan o disminuyen la angustia emocional.</p>	<p>Berrinche/Agresión</p>	<p>cotidiana intenta resolverlo solo (a) sin frustrarse. 3. Cuando usted propone a su niño o niña cambiar de actividad o juego él o ella responde positivamente. 4. Cuando usted le dice no y /o le pone límites, su niño o niña responde con gritos, patadas, mordidas, golpes y/o golpearse la cabeza. 5. Cuando su niño o niña no puede lograr un propósito responde haciendo berrinche o de forma agresiva.</p>	<p>Nunca 1-9</p>
<p>Estrategias que disminuyen la emocionalidad</p>	<p>Buscar la mirada</p>	<p>6. Cuando su niño/ niña se encuentra triste o con miedo busca consuelo en el que lo está cuidando: quiere ser cargado, coger la mano, coger la ropa, reclinarse en el regazo del adulto.</p>	
	<p>Consolarse</p>	<p>7. Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se chupa las manos, dedos o la ropa. 8. Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se refugia en un juguete. 9. Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se tiende en el piso, se cubre los ojos, se mece, se frota partes del</p>	

Ignorar
situación

la

cuerpo, se jala las orejas,
se enrolla el cabello,
etc).

10. Ante una situación que
le pueda generar tristeza
o miedo, su niño o niña
continúa su juego o
exploración con juguetes
u objetos.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 03. Instrumentos de investigación

CUESTIONARIO ESTRATEGIAS DE CORREGULACIÓN EMOCIONAL

Items	Nunca	A veces	Siempre
Ante una situación de enojo, tristeza o malestar mostrada por el niño (a) usa expresiones de aceptación o aprobación, hacia el niño (a) como “tranquilo ya va a pasar”			
Incita al niño (a) a continuar una actividad después de una situación de enojo, tristeza o malestar por ejemplo: “ahora que harás para...”			
Entrega al niño (a) de inmediato el juguete deseado por él o ella.			
Muestra empatía, hacia el niño (a) en una situación de tristeza, enojo o malestar postrada por él o ella, se aproxima, lo abraza, consuela.			
Consuela al niño (a) con palabras como “cálmate”, “tranquilo”, ante en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.			
Muestra al niño (a) otro juguete u objeto, ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, propone un juego nuevo o actividad.			
Redirecciona la atención del niño (a) ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella. Por ejemplo “¿Qué colores tiene el juguete?”, “¿Cómo sonaba el juguete?” o “¡vamos a bailar! ¿Cómo le hacía el juguete?” que permiten atenuar o cambiar la valencia de la emoción.			
Cuando el niño (a) logra por sí solo disminuir la emoción de malestar, tristeza o enojo usted le pregunta sobre el juguete por ejemplo ¿y el juguete? ¿qué quieres? ¿Quieres el juguete?.			
Dialoga con el niño(a) le indica las razones, causas y/o consecuencias ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.			
Ignora al niño (a) ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella, dirigiendo la mirada hacia otro lado, se mantiene al margen y sólo observar la situación			

Indica al niño lo que debe hacer ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella			
Expresa enojo regañando al niño (a), ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella			
Sujeta al niño(a) ante una rabieta y/o enojo mostrada por él o ella, restringiendo sus movimientos.			

**CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN DE LAS
EMOCIONES DE LOS NIÑOS DE 2 AÑOS**

Ítems	Nunca	A veces	Siempre
Cuando su niño/ niña se encuentra triste o con miedo busca consuelo en el que lo está cuidando: quiere ser cargado, coger la mano, coger la ropa, reclinarse en el regazo del adulto.			
Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se chupa las manos, dedos o la ropa.			
Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se refugia en un juguete.			
Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se tiende en el piso, se cubre los ojos, se mece, se frota partes del cuerpo, se jala las orejas, se enrolla el cabello, etc).			
Ante una situación que le pueda generar tristeza o miedo, su niño o niña continua su juego o exploración con juguetes u objetos.			
Cuando a su niño o niña usted le niega un objeto o juguetes, busca otros juguetes con lo que jugar.			
Cuando su niño o niña no puede lograr con facilidad un juego o tarea cotidiana intenta resolverlo solo (a) sin frustrarse.			
Cuando usted propone a su niño o niña cambiar de actividad o juego él o ella responde positivamente.			
Cuando usted le dice no y /o le pone límites, su niño o niña responde con gritos, patadas, mordidas, golpes y/o golpearse la cabeza.			
Cuando su niño o niña no puede lograr un propósito responde haciendo berrinche o de forma agresiva			

Anexo 04. Certificados de validez de instrumentos

Validez del instrumento regulación de las emociones



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1 Estrategias que disminuyen la emocionalidad								
1	Cuando su niño/ niña se encuentra triste o con miedo busca consuelo en el que lo está cuidando: quiere ser cargado, coger la mano, coger la ropa, recclinarse en el regazo del adulto.	X		X		X		
2	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se chupa las manos, dedos o la ropa	X		X		X		
3	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se refugia en un juguete	X		X		X		
4	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se tiende en el piso, se cubre los ojos, se mece, se frota partes del cuerpo, se jala las orejas, se enrolla el cabello, etc).	X		X		X		
5	Ante una situación que le pueda generar tristeza o miedo, su niño o niña continúa su juego o exploración con juguetes u objetos.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2 Estrategias que aumentan la emocionalidad								
6	Cuando a su niño o niña usted le niega un objeto o juguetes, busca otros juguetes con lo que jugar	X		X		X		Mejorar la redacción Cuando usted le niega a su niño o niña un juguete, él o ella busca otros juguetes y se pone a jugar.
7	Cuando su niño o niña no puede lograr con facilidad un juego o tarea cotidiana Intenta resolverlo solo (a) sin frustrarse.	X		X		X		
8	Cuando usted propone a su niño o niña cambiar de actividad o juego él o ella responde positivamente.	X		X		X		
9	Cuando usted le dice no y /o le pone límites, su niño o niña responde con gritos, patadas, mordidas, golpes y/o golpearse la cabeza.	X		X		X		
10	Cuando su niño o niña no puede lograr un propósito responde haciendo berrinche o de forma agresiva.							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Mejorar la redacción del ítem 6

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

Apellidos y nombres del juez validador. Elizabeth Coz Felix DNI: 09608004

Especialidad del validador: Educación Inicial

05 de mayo del 2022

Firma del Experto Informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1 Estrategias que disminuyen la emocionalidad							
1	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo busca consuelo en el que lo está cuidando: quiere ser cargado, coger la mano, coger la ropa, recostarse en el regazo del adulto.	X		X		X		
2	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se chupa las manos, dedos o la ropa.	X		X		X		
3	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se refugia en un juguete.	X		X		X		
4	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se tiende en el piso, se cubre los ojos, se mece, se frota partes del cuerpo, se jala las orejas, se enrolla el cabello, etc).	X		X		X		
5	Ante una situación que le pueda generar tristeza o miedo, su niño o niña continúa su juego o exploración con juguetes u objetos.	X		X		X		
	DIMENSION 2 Estrategias que aumentan la emocionalidad							
6	Cuando a su niño o niña usted le niega un objeto o juguetes, busca otros juguetes con lo que jugar.	X		X		X		
7	Cuando su niño o niña no puede lograr con facilidad un juego o tarea cotidiana intenta resolverlo solo (a) sin frustrarse.	X		X		X		
8	Cuando usted propone a su niño o niña cambiar de actividad o juego él o ella responde positivamente.	X		X		X		
9	Cuando usted le dice no y lo le pone límites, su niño o niña responde con gritos, patadas, mordidas, golpes y/o golpearse la cabeza.	X		X		X		
10	Cuando su niño o niña no puede lograr un propósito responde haciendo berrinche o de forma agresiva.							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Fada E. Nehme Mesia de Tolmos DNI: 07249548

Especialidad del validador: Educación Inicial

05 de mayo del 2022



Dr. Fada E. Nehme Mesia de Tolmos

Firma y post-firma del experto

DNI: 07249548

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN

Nº	DIMENSIONES/ ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1 Estrategias que disminuyen la emocionalidad							
1	Cuando su niño/ niña se encuentra triste o con miedo busca consuelo en el que lo está cuidando: quiere ser cargado, coger la mano, coger la ropa, reclinarse en el regazo del adulto.	X		X		X		
2	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se chupa las manos, dedos o la ropa	X		X		X		
3	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se refugia en un juguete	X		X		X		
4	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se tiende en el piso, se cubre los ojos, se mece, se frota partes del cuerpo, se jala las orejas, se enrolla el cabello, etc.	X		X		X		
5	Ante una situación que le pueda generar tristeza o miedo, su niño o niña continúa su juego o exploración con juguetes u objetos.	X		X		X		
	DIMENSION 2 Estrategias que aumentan la emocionalidad	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Cuando a su niño o niña usted le niega un objeto o juguetes, busca otros juguetes con lo que jugar	X		X		X		
7	Cuando su niño o niña no puede lograr con facilidad un juego o tarea cotidiana (Intenta resolverlo solo (a) sin frustrarse.	X		X		X		
8	Cuando usted propone a su niño o niña cambiar de actividad o juego él o ella responde positivamente.	X		X		X		
9	Cuando usted le dice no y /o le pone límites, su niño o niña responde con gritos, patadas, mordidas, golpes y/o golpearse la cabeza.	X		X		X		
10	Cuando su niño o niña no puede lograr un propósito responde haciendo berrinche o de forma agresiva.							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Fada E. Nehme Masla de Tolmos DNI: 07249548

Especialidad del validador: Educación Inicial

06 de mayo del 2022



Mert. Toranzo Pérez, Gladys
 DNI: 09083778

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN

Nº	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1 Estrategias que disminuyen la emocionalidad								
1	Cuando su niño/ niña se encuentra triste o con miedo busca consuelo en el que lo está cuidando: quiere ser cargado, coger la mano, coger la ropa, recostarse en el regazo del adulto.	X		X		X		
2	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se chupa las manos, dedos o la ropa	X		X		X		
3	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se refugia en un juguete	X		X		X		
4	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se tiende en el piso, se cubre los ojos, se mece, se frota partes del cuerpo, se jala las orejas, se enrolla el cabello, etc.	X		X		X		
5	Ante una situación que le pueda generar tristeza o miedo, su niño o niña continúa su juego o exploración con juguetes u objetos.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2 Estrategias que aumentan la emocionalidad								
6	Cuando a su niño o niña usted le niega un objeto o juguetes, busca otros juguetes con lo que jugar	X		X		X		
7	Cuando su niño o niña no puede lograr con facilidad un juego o tarea cotidiana intenta resolverlo solo (a) sin frustrarse.	X		X		X		
8	Cuando usted propone a su niño o niña cambiar de actividad o juego él o ella responde positivamente.	X		X		X		
9	Cuando usted le dice no y lo le pone límites, su niño o niña responde con gritos, patadas, mordidas, golpes y/o golpearse la cabeza.	X		X		X		
10	Cuando su niño o niña no puede lograr un propósito responde haciendo berrinche o de forma agresiva.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Nancy Antonia Sarmiento Peralta, DNI: 10406964

Especialidad del validador: Educación Inicial

06 de mayo del 2022



Mdrt. Nancy Antonia Sarmiento Peralta
DNI: 10406964

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Estrategias que disminuyen la emocionalidad							
1	Cuando su niño/ niña se encuentra triste o con miedo busca consuelo en el que lo está cuidando: quiere ser cargado, coger la mano, coger la ropa, reclinarse en el regazo del adulto.	X		X		X		
2	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se chupa las manos, dedos o la ropa	X		X		X		
3	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se refugia en un juguete	X		X		X		
4	Cuando su niño o niña se encuentra triste o con miedo: se tiende en el piso, se cubre los ojos, se mece, se frota partes del cuerpo, se jala las orejas, se enrolla el cabello, etc).	X		X		X		
5	Ante una situación que le pueda generar tristeza o miedo, su niño o niña continua su juego o exploración con juguetes u objetos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 Estrategias que aumentan la emocionalidad							
6	Cuando a su niño o niña usted le niega un objeto o juguetes, busca otros juguetes con lo que jugar	X		X		X		
7	Cuando su niño o niña no puede lograr con facilidad un juego o tarea cotidiana intenta resolverlo solo (a) sin frustrarse.	X		X		X		
8	Cuando usted propone a su niño o niña cambiar de actividad o juego él o ella responde positivamente.	X		X		X		
9	Cuando usted le dice no y /o le pone límites, su niño o niña responde con gritos, patadas, mordidas, golpes y/o golpearse la cabeza.	X		X		X		
10	Cuando su niño o niña no puede lograr un propósito responde haciendo berrinche o de forma agresiva.							

Observaciones (precisar si hay suficiencia: Existe suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Bertha Silva Narvaste

DNI:45104543

Especialidad del validador: Dra. en Educación , Licenciada en Educación , especialidad Matemática y física

06 de mayo del 2022



Dra. Bertha Silva Narvaste
DNI: 45104543

Validez del instrumento co-regulación de las emociones



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE COREGULACIÓN

N°	DIMENSIONES / ítem	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1 Estrategias de distracción y consuelo								
1	Ante una situación de enojo, tristeza o malestar mostrada por el niño (a) usa expresiones de aceptación o aprobación, hacia el niño (a) como "tranquilo ya va a pasar"	X		X		X		
2	Incita al niño (a) a continuar una actividad después de una situación de enojo, tristeza o malestar por ejemplo: "ahora que harás para..."	X		X		X		
3	Entrega al niño (a) de inmediato el juguete deseado por él o ella.	X		X		X		
4	Muestra empatía, hacia el niño (a) en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, se aproxima, lo abraza, consuela.	X		X		X		
5	Consuela al niño (a) con palabras como "cálmate", "tranquilo", ante en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.	X		X		X		
6	Muestra al niño (a) otro juguete u objeto, ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, propone un juego nuevo o actividad.	X		X		X		
7	Redirige la atención del niño (a) ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella. Por ejemplo "¿Qué colores tiene el juguete?", "¿Cómo sonaba el juguete?" o "¡vamos a bailar! ¿Cómo le hacía el juguete?" que permitan atenuar o cambiar la valencia de la emoción.	X		X		X		
8	Cuando el niño (a) logra por sí solo disminuir la emoción de malestar, tristeza o enojo usted le pregunta sobre el juguete por ejemplo ¿y el juguete? ¿qué quieres? ¿Quieres el juguete?	X		X		X		
9	Dialoga con el niño(a) le indica las razones, causas y/o consecuencias ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.	X		X		X		
DIMENSION 2 Estrategias que intensifican la emoción								
10	Ignora al niño (a) ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella, dirigiendo la mirada hacia otro lado, se mantiene al margen y sólo observar la situación	X		X		X		
11	Indica al niño lo que debe hacer ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella	X		X		X		
12	Expresa enojo regañando al niño (a), ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella	X		X		X		
13	Sujeta al niño(a) ante una rabieta y/o enojo mostrada por él o ella, restringiendo sus movimientos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Hay suficiencia**

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

Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. Fada E. Nehme Mesia de Tolmos DNI: 07249548**

Especialidad del validador: **Educación Inicial**

05 de mayo del 2022

Dr. Fada E. **Nehme Mesia** de Tolmos
Firma y post-firma del experto
DNI: 07249548

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE COREGULACIÓN

Nº	DIMENSIONES / Ítema	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Superancias
		SI	No	SI	No	SI	No	
	DIMENSIÓN 1 Estrategias de distracción y consuelo							
1	Ante una situación de enojo, tristeza o malestar mostrada por el niño (a) usa expresiones de aceptación o aprobación, hacia el niño (a) como "tranquilo ya va a pasar"	X		X		X		
2	Indica al niño (a) a continuar una actividad después de una situación de enojo, tristeza o malestar por ejemplo: "ahora que haremos para..."	X		X		X		
3	Entrega al niño (a) de inmediato el juguete deseado por él o ella.	X		X		X		
4	Muestra empatía, hacia el niño (a) en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, se aproxima, lo abraza, consuela.	X		X		X		
5	Consuela al niño (a) con palabras como "cálmate", "tranquilo", ante en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.	X		X		X		
6	Muestra al niño (a) otro juguete u objeto, ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, propone un juego nuevo o actividad.	X		X		X		
7	Redirige la atención del niño (a) ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella. Por ejemplo "¿Qué colores tiene el juguete?", "¿Cómo sonaba el juguete?" o "¡vamos a bailar! ¿Cómo le hacía el juguete?" que permiten atenuar o cambiar la valencia de la emoción.	X		X		X		
8	Cuando el niño (a) llora por el solo disminuir la emoción de malestar, tristeza o enojo usted le pregunta sobre el juguete por ejemplo ¿y el juguete? ¿qué quieren? ¿Quiénes el juguete?	X		X		X		
9	Dialoga con el niño(a) le indica las razones, causas y/o consecuencias ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 Estrategias que intensifican la emoción	SI	No	SI	No	SI	No	
10	Ignora al niño (a) ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella, dirigiendo la mirada hacia otro lado, se mantiene al margen y sólo observa la situación	X		X		X		
11	Indica al niño lo que debe hacer ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella	X		X		X		
12	Expone enojo defendiendo al niño (a), ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella	X		X		X		
13	Sujeta al niño(a) ante una rabietta y/o enojo mostrada por él o ella, restringiendo sus movimientos.	X		X		X		

Observaciones (prestar el hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador.

Elizabeth Coz Felix

DNI: 09608004

Especialidad del validador: Educación Infantil

05 de mayo del 2022



Firma del Experto Informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE COREGULACIÓN

Nº	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1 Estrategias de distracción y consuelo								
1	Ante una situación de enojo, tristeza o malestar mostrada por el niño (a) usa expresiones de aceptación o aprobación, hacia el niño (a) como "tranquilo ya va a pasar"	X		X		X		
2	Indica al niño (a) a continuar una actividad después de una situación de enojo, tristeza o malestar por ejemplo: "ahora que harás para..."	X		X		X		
3	Entrega al niño (a) de inmediato el juguete deseado por él o ella.	X		X		X		
4	Muestra empatía, hacia el niño (a) en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, se aproxima, lo abraza, consuela.	X		X		X		
5	Consuela al niño (a) con palabras como "cálmate", "tranquilo", ante en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.	X		X		X		
6	Muestra al niño (a) otro juguete u objeto, ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, propone un juego nuevo o actividad.	X		X		X		
7	Redirige la atención del niño (a) ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella. Por ejemplo "¿Qué colores tiene el juguete?", "¿Cómo sonaba el juguete?" o "¡vamos a bailar! ¿Cómo le hacía el juguete?" que permiten atenuar o cambiar la valencia de la emoción.	X		X		X		
8	Cuando el niño (a) logra por sí solo disminuir la emoción de malestar, tristeza o enojo usted le pregunta sobre el juguete por ejemplo ¿y el juguete? ¿qué quieres? ¿Quieres el juguete?	X		X		X		
9	Dialoga con el niño(a) le indica las razones, causas y/o consecuencias ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.	X		X		X		
DIMENSION 2 Estrategias que intensifican la emoción								
10	Ignora al niño (a) ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella, dirigiendo la mirada hacia otro lado, se mantiene al margen y sólo observar la situación	X		X		X		
11	Indica al niño lo que debe hacer ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella	X		X		X		
12	Expresa enojo regañando al niño (a), ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella	X		X		X		
13	Sujeta al niño(a) ante una rabeta y/o enojo mostrada por él o ella, restringiendo sus movimientos.	X		X		X		

Observaciones (preclarar el hay suficiencia): Hay suficiencia

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

 Apellidos y nombres del juez validador: Mart. Toranzo Pérez, Gladys DNI: 09083776

 Especialidad del validador: Psicología

06 de mayo del 2022



Mart. Toranzo Pérez, Gladys
 DNI: 09083776

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE COREGULACIÓN

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1 Estrategias de distracción y consuelo								
1	Ante una situación de enojo, tristeza o malestar mostrada por el niño (a) use expresiones de aceptación o aprobación, hacia el niño (a) como "tranquilo ya va a pasar"	X		X		X		
2	Indica al niño (a) a continuar una actividad después de una situación de enojo, tristeza o malestar por ejemplo: "ahora que harás para..."	X		X		X		
3	Entrega al niño (a) de inmediato el juguete deseado por él o ella.	X		X		X		
4	Muestra empatía, hacia el niño (a) en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, se aproxima, lo abraza, consuela.	X		X		X		
5	Consuela al niño (a) con palabras como "cálmate", "tranquilo", ante en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.	X		X		X		
6	Muestra al niño (a) otro juguete u objeto, ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, propone un juego nuevo o actividad.	X		X		X		
7	Redirige la atención del niño (a) ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella. Por ejemplo "¿Qué colores tiene el juguete?", "¿Cómo sonaba el juguete?" o "¡vamos a bailar! ¿Cómo le hacía el juguete?" que permiten atenuar o cambiar la valencia de la emoción.	X		X		X		
8	Cuando el niño (a) logra por sí solo disminuir la emoción de malestar, tristeza o enojo usted le pregunta sobre el juguete por ejemplo ¿y el juguete? ¿qué quieres? ¿Quieres el juguete?	X		X		X		
9	Dialoga con el niño(a) le indica las razones, causas y/o consecuencias ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.	X		X		X		
DIMENSION 2 Estrategias que intensifican la emoción								
10	Ignore al niño (a) ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella, dirigiendo la mirada hacia otro lado, se mantiene al margen y sólo observa la situación.	X		X		X		
11	Indica al niño lo que debe hacer ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella.	X		X		X		
12	Expresa enojo regañando al niño (a), ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella.	X		X		X		
13	Sujeta al niño(a) ante una rabieta y/o enojo mostrada por él o ella, restringiendo sus movimientos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Msc. Nancy Antonia Sarmiento Peralta DNI:

Especialidad del validador: Psicología

08 de mayo del 2022



Msc. Nancy Antonia Sarmiento Peralta
 DNI: 10406984

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO ESTRATEGIAS DE COREGULACIÓN

Nº	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Superenlace
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1 Estrategias de distracción y consuelo							
1	Ante una situación de enojo, tristeza o malestar mostrada por el niño (a) usa expresiones de aceptación o aprobación, hace al niño (a) como "tranquilo ya va a pasar"	X		X		X		
2	Indica al niño (a) a continuar una actividad después de una situación de enojo, tristeza o malestar por ejemplo: "ahora que harás para..."	X		X		X		
3	Entrega al niño (a) de inmediato el juguete deseado por él o ella.	X		X		X		
4	Muestra empatía, hace al niño (a) en una situación de tristeza, enojo o malestar postada por él o ella, se aproxima, lo abraza, consuela.	X		X		X		
5	Consuela al niño (a) con palabras como "cálmate", "tranquilo", ante en una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.	X		X		X		
6	Muestra al niño (a) otro juguete u objeto, ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella, propone un juego nuevo o actividad.	X		X		X		
7	Redirige la atención del niño (a) ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella. Por ejemplo "¿Qué colores tiene el juguete?", "¿Cómo sonaba el juguete?" o "¡vamos a bailar! ¿Cómo le hacía el juguete?" que permitan atenuar o cambiar la valencia de la emoción.	X		X		X		
8	Cuando el niño (a) logra por sí solo disminuir la emoción de malestar, tristeza o enojo usted le pregunta sobre el juguete por ejemplo ¿y el juguete? ¿qué quieres? ¿Quieres el juguete?	X		X		X		
9	Dialoga con el niño(a) le indica las razones, causas y/o consecuencias ante una situación de tristeza, enojo o malestar mostrada por él o ella.	X		X		X		
	DIMENSION 2 Estrategias que intensifican la emoción							
10	Ignora al niño (a) ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella, dirigiendo la mirada hacia otro lado, se mantiene al margen y solo observa la situación.	X		X		X		
11	Indica al niño lo que debe hacer ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella.	X		X		X		
12	Expresa enojo regañando al niño (a), ante una situación de enojo, malestar o tristeza mostrada por él o ella.	X		X		X		
13	Sujeta al niño(a) ante una rabeta y/o enojo mostrada por él o ella, restringiendo sus movimientos.	X		X		X		

Observaciones (prelizar si hay suficiencia: Existe suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Bertha Silva Narvaste

Especialidad del validador: Dra. en Educación, Licenciada en Educación, especialidad Matemática y Física



Dra. Bertha Silva Narvaste

DNI: 45104543