



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LA AUTORREGULACIÓN DE EMOCIONES EN NIÑOS CON ATENCIÓN TEMPRANA EN LA RESIDENCIA FAMILIAR CARLOS ANTÚNEZ, COMUNA DE PROVIDENCIA, REGIÓN METROPOLITANA, 2025**

**Autor:** Josué Antonio San Martín Muñoz

**Tutoras:**

Dra. Marlenis Martínez Fuentes

Dra. Amely Vivas Escalante

Santiago de Chile, 2025

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por brindarme fortaleza, sabiduría y perseverancia para culminar este proceso académico.

A mi familia, por su apoyo incondicional, comprensión y motivación constante a lo largo de este camino.

A las profesoras Marlenis Martínez Fuentes y Amely Vivas por su orientación, dedicación y valiosos conocimientos, que fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

Josué Antonio San Martín Muñoz

## ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA</b>	<b>3</b>
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Formulación del problema	6
1.2.1 Interrogante principal	6
1.2.2 Interrogante secundaria	6
1.3 Objetivos de la investigación	6
1.3.1 Objetivo general	6
1.3.2 Objetivos específicos	6
1.4 Justificación de la investigación	6
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	<b>9</b>
2.1 Antecedentes del estudio	9
2.1.1 Antecedentes Internacionales	9
2.1.2 Antecedentes Nacionales	11
2.2 Bases Teóricas	13
2.3 Definición de conceptos	39
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>41</b>

3.1 Enfoque de la investigación	41
3.2 Tipo de investigación	41
3.3 Diseño de la investigación	42
3.4 Población y muestra	42
3.4.1 Población	43
3.4.2 Muestra	43
3.5 Operacionalización de la variable	44
3.6 Técnica e instrumentos de recolección de datos	45
3.6.1 Validez del instrumento	46
3.7 Análisis y procesamiento de datos	48
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	48
4.1 Descripción del trabajo de campo	49
4.2 Diseño de la presentación de los resultados	50
4.3 Resultados	66
<b>CONCLUSIONES</b>	68
<b>RECOMENDACIONES</b>	69
<b>REFERENCIAS</b>	77
<b>ANEXOS</b>	78
A. Diseño del Instrumento	78
B. Validez del Instrumento	84

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de la variable, dimensiones e indicadores	44
Tabla 2. Variable estrategias didácticas, dimensión planificación	51
Tabla 3. Variable estrategias didácticas, dimensión motivación	54
Tabla 4. Resumen de las dimensiones de la variable estrategias didácticas	55
Tabla 5. Variable autorregulación de emociones, dimensión reconocimiento de emociones	58
Tabla 6. Variable autorregulación de emociones, dimensión expresión emocional.	60
Tabla 7. Variable autorregulación de emociones, dimensión manejo de reacciones emocionales.	62
Tabla 8. Resumen de las dimensiones de la variable autorregulación de emociones.	64

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Variable estrategias didácticas, dimensión planificación	52
Gráfico 2. Variable estrategias didácticas, dimensión planificación	54
Gráfico 3. Resumen de las dimensiones de la variable estrategias didácticas	56
Gráfico 4. Variable autorregulación de emociones, dimensión reconocimiento de emociones	58
Gráfico 5. Variable autorregulación de emociones, dimensión expresión emocional	60
Gráfico 6. Variable autorregulación de emociones, dimensión manejo de reacciones emocionales	63
Gráfico 7. Resumen de las dimensiones de la variable autorregulación de emociones	65

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las estrategias didácticas y la autorregulación de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025. El enfoque de la investigación se enmarcó en lo cuantitativo, el tipo de estudio descriptivo-correlacional y el diseño no experimental. La población constituida por doce (12) educadores de la institución antes mencionada y para obtener la muestra se utilizó la muestra no probabilística, para un total de doce (12) educadores. La técnica e instrumento de recolección de datos se efectuó por medio de un cuestionario, con escala Likert, con tres alternativas de respuesta: De acuerdo, Neutro y En Desacuerdo. Este instrumento fue validado mediante el juicio de expertos. Para el análisis de los datos se manejó la estadística descriptiva que permitió una mejor comprensión y toma de decisiones de la investigación. Los resultados más significativos el 87% de los docentes consideró aspectos positivos altos en la aplicación de estrategias didácticas y autorregulación de emociones con prácticas sistemáticas y consistentes orientadas tanto a la estructuración de actividades como al acompañamiento afectivo. Esto contribuye al fortalecimiento de las habilidades de autorregulación emocional en los niños, favoreciendo su estabilidad afectiva, su capacidad para expresar emociones y su manejo de reacciones intensas dentro del contexto de atención temprana. Se recomienda diseñar e implementar material pedagógico visual y vivencial (tarjetas de emociones, cuentos socioemocionales, juegos de identificación emocional) que permita a los docentes trabajar de forma sistemática el reconocimiento de emociones.

**Palabras clave:** Estrategias, didácticas, autorregulación, emociones, atención.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación enfrenta el desafío de responder de manera integral a las necesidades cognitivas y socioemocionales de los niños en sus primeros años de vida, reconociendo que en esta etapa se establecen las bases del desarrollo personal y social. Uno de los aspectos fundamentales dentro de este proceso es la autorregulación de emociones, entendida como la capacidad que poseen los niños para identificar, modular y expresar sus emociones de manera adecuada ante diferentes situaciones. Esta competencia no solo incide en la convivencia y en la construcción de relaciones interpersonales saludables, sino también en la disposición hacia el aprendizaje y el rendimiento académico.

En este sentido, las estrategias didácticas juegan un papel esencial, dado constituyen el conjunto de procedimientos, métodos y recursos que el docente organiza y utiliza con el propósito de guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje y promover la adquisición de competencias. Cuando estas estrategias se orientan al desarrollo socioemocional, se convierten en un instrumento que posibilita la creación de experiencias educativas diseñadas para favorecer el control de impulsos, la expresión adecuada de emociones y la resolución pacífica de conflictos.

El presente estudio se desarrolla en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, ubicada en la comuna de Providencia, institución que brinda atención temprana a niños en situación de vulnerabilidad social y emocional. En este espacio, la autorregulación de emociones adquiere una importancia particular, debido a que muchos de los niños han vivido experiencias de desarraigo o contextos familiares adversos que pueden afectar su desarrollo emocional. La investigación busca analizar cómo las estrategias didácticas aplicadas en este entorno pueden contribuir a potenciar la autorregulación de emociones, consolidando así un pilar fundamental para su bienestar integral y adaptación social.

Por ello, esta investigación se sustenta en la necesidad de fortalecer las prácticas educativas en contextos de atención residencial, donde el desarrollo socioemocional de los niños requiere de intervenciones intencionadas y pedagógicamente fundamentadas. Abordar esta problemática resulta relevante no solo para la comunidad educativa de la Residencia Carlos Antúnez, sino también para el ámbito académico y social en general,

ya que aporta evidencia sobre la eficacia de las estrategias didácticas en el fortalecimiento emocional de la primera infancia. Asimismo, los resultados podrán servir de guía para docentes, psicólogos y cuidadores, contribuyendo a la implementación de prácticas inclusivas y emocionalmente seguras que promuevan el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los niños.

Por ende, el trabajo pretende aportar a la construcción de un marco pedagógico que vincule el uso de estrategias didácticas con la promoción de la autorregulación de emociones en la primera infancia, destacando la importancia de intervenir tempranamente en el desarrollo socioemocional para favorecer la adaptación escolar, la convivencia y el bienestar psicológico de los niños en contextos de vulnerabilidad.

En este orden y dirección, el trabajo de grado se encuentra estructurado de la siguiente manera: Capítulo I: El problema, planteamiento del problema, formulación del problema, objetivos de la investigación. El Capítulo II: Marco Teórico constituido por los antecedentes de la investigación, bases teóricas y definición de conceptos. El Capítulo III: Marco Metodológico, constituido por el enfoque de la investigación, tipo, diseño, población, muestra, operacionalización de la variable, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez del instrumento, análisis e interpretación de los resultados. Por último, se presenta las referencias y anexos.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **Planteamiento del Problema**

La influencia de la globalización en diversas esferas de la vida ha resaltado la necesidad apremiante de que la educación se adapte a las condiciones sociales actuales. Es crucial examinar de manera crítica el papel de la educación en la sociedad y su objetivo en la formación integral de los niños y jóvenes. Además, de fomentar el crecimiento intelectual, la instrucción debe también promover el desarrollo personal y ético de los mismos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), señaló que: “la educación se considera un derecho fundamental de todas las personas, a lo largo de su vida y que el acceso a la enseñanza debe estar ligado a la excelencia” (p. 37). A pesar de ello, se hace patente que la búsqueda de la excelencia en la formación implica la implementación de enfoques educativo-integrales que posibiliten a los niños y jóvenes desarrollar desde una perspectiva personal, cultural y social.

Por ello, el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños constituye un pilar esencial para el ajuste socioemocional, la adquisición de competencias sociales y el aprendizaje escolar temprano. El estudio realizado por Gómez-Cotilla (2024) sostiene que las habilidades de regulación emocional (capacidad para identificar, modular y emplear emociones de manera adaptativa) se modelan y fortalecen desde las interacciones cotidianas con adultos relevantes y por medio de intervenciones educativas intencionales en la educación infantil. Las revisiones sistemáticas muestran que programas y estrategias didácticas diseñadas para la primera infancia pueden producir mejoras medibles en la regulación emocional y en conductas asociadas al rendimiento y convivencia escolar.

En este orden de ideas, las estrategias didácticas, entendidas como las prácticas, rutinas y actividades que orienta el personal educativo para facilitar el aprendizaje socioemocional, incluyen la co-regulación docente, el modelado emocional, actividades lúdicas dirigidas a la identificación de emociones, cuentos y dramatizaciones, y ejercicios

de atención y autocontrol (Barahona, 2024). Estudios internacionales muestran que la combinación de actividades estructuradas y prácticas de acompañamiento emocional del adulto favorece la transferencia de habilidades regulatorias en niños; además, la incorporación de tecnologías digitales ha emergido como complemento potencial, aunque con evidencia variable según la calidad del diseño de la intervención.

Las investigaciones y análisis de los niños en Chile enfatizan la necesidad de fortalecer intervenciones tempranas que integren componentes socioemocionales en entornos educativos y de cuidado. Al respecto, Reynard (2022) planteó que en revisiones sistemáticas realizadas en contextos iberoamericanos señalan que los programas de atención temprana muestran eficacia moderada para mejorar habilidades y capacidades infantiles, pero advierten sobre la heterogeneidad metodológica y la escasa evidencia específica en contextos institucionales de protección (residencias familiares). Esto sugiere una brecha entre la teoría/experiencia internacional y su adopción o adaptación contextual en Chile.

Desde la perspectiva de política pública y gestión de servicios, los informes de organismos nacionales indican un aumento sostenido de la población infantil bajo cuidado institucional y una apuesta por modelos más personalizados de residencias familiares. La Defensoría de la Niñez y reportes institucionales han documentado visitas, diagnósticos y recomendaciones a centros de cuidado y residencias, señalando desafíos en la provisión de atención psicosocial, la formación del personal y la necesidad de protocolos que consideren el desarrollo socioemocional de la primera infancia. Estas condiciones institucionales y demográficas hacen que estudiar la relación entre prácticas educativas y autorregulación emocional en residencias sea urgente y pertinente para la mejora de políticas y prácticas locales.

En este sentido, en la Residencia Familiar Carlos Antúnez ubicada en la comuna de Providencia de la región Metropolitana, se han elaborado Informes institucionales y catálogos comunales que confirman la existencia y funcionamiento de las residencias familiares en esta región. Además, auditorías e informes de organismos de garantía de derechos muestran realidades complejas en residencias de protección (fortalezas y áreas de mejora en atención, vínculo y programas psicosociales).

En paralelo, a lo antes planteado, se tienen datos periodísticos digitales recientes del país señalan un aumento notable en la población infantil en residencias de protección, lo que hace más urgente estudiar intervenciones educativas efectivas dentro de estos centros. En particular, el informe de visitas a la Residencia Familiar Carlos Antúnez aporta antecedentes institucionales útiles para enmarcar tu estudio y solicitar acceso/apoyo

Sin embargo, la concentración de niños en contextos de protección, las recomendaciones técnicas para residencias familiares y el reciente interés público por la situación de la primera infancia en residencias motivan un estudio focalizado. La residencia como espacio de convivencia y aprendizaje diario ofrece un escenario particular: los niños allí atendidos suelen presentar antecedentes de vulneración que condicionan su regulación emocional y requieren estrategias didácticas adaptadas (co-regulación, intervenciones breves y repetidas, y formación docente constante).

Por ello, la falta de estrategias didácticas y la autorregulación de emociones en niños trate como causas: Muchos educadores y cuidadores no reciben capacitación específica en educación socioemocional ni en metodologías de enseñanza que integren la autorregulación emocional como competencia central; la prioridad en contenidos cognitivos (lectoescritura, matemáticas) suele desplazar el desarrollo socioemocional en la práctica educativa, restándole tiempo y recursos; la falta de materiales adaptados, guías metodológicas y programas validados para la enseñanza de la regulación emocional en contextos de atención temprana limita la práctica docente y sobrecarga de los profesionales en residencias o centros educativos reduce su capacidad para implementar estrategias de acompañamiento emocional consistentes.

Las causas antes descritas traen como consecuencia: Niños con baja autorregulación tienden a mostrar más conflictos interpersonales, conductas disruptivas y problemas en la integración grupal; ausencia de apoyo didáctico en regulación emocional se asocia a riesgos como ansiedad, frustración excesiva, agresividad o retraimiento social y la falta de estrategias tempranas puede derivar en dificultades de ajuste social y emocional a largo plazo, afectando las relaciones interpersonales, la salud mental y el desempeño laboral.

## **Formulación del problema**

### **Interrogante General**

¿Cuál es la relación entre las estrategias didácticas y la autorregulación de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025?

### **Interrogantes Secundarias**

¿Cuál es la relación entre las estrategias didácticas y el reconocimiento de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025?

¿Cuál es la relación entre las estrategias didácticas y la expresión emocional en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025?

¿Cuál es la relación entre las estrategias didácticas y el manejo de reacciones emocionales en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025?

## **Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo General**

Analizar la relación entre las estrategias didácticas y la autorregulación de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

### **Objetivos Específicos**

Identificar la relación entre las estrategias didácticas y el reconocimiento de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

Establecer la relación entre las estrategias didácticas y la expresión emocional en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

Determinar la relación entre las estrategias didácticas y el manejo de reacciones emocionales en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

### **Justificación de la investigación**

La presente investigación se justifica desde el plano teórico porque aborda una problemática central en la primera infancia: el desarrollo de la autorregulación de emociones como competencia esencial para el aprendizaje y la convivencia social. Estudios internacionales sostienen que la capacidad de los niños para gestionar emociones está vinculada a mejores resultados académicos y socioemocionales en etapas posteriores, constituyéndose en un predictor del éxito escolar y personal (Hosokawa, 2024). Sin embargo, en contextos de atención temprana, especialmente en residencias familiares, existen limitados estudios que exploren cómo las estrategias didácticas aplicadas por los educadores contribuyen a este desarrollo.

En contextos de atención temprana, como las residencias familiares, este aspecto adquiere especial relevancia, dado que los niños provienen de entornos de vulnerabilidad social y emocional que pueden afectar el desarrollo de sus competencias socioemocionales (Delgado et al., 2022). La teoría sociocultural de Vygotsky señala que “los procesos de aprendizaje y regulación se construyen en interacción con otros, por lo que los educadores cumplen un papel mediador esencial en la formación de la autorregulación” (González & Flores, 2021, p. 45). Esto fundamenta la necesidad de implementar estrategias didácticas que favorezcan experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas.

Desde la perspectiva práctica, la investigación busca identificar y describir las estrategias didácticas utilizadas en la Residencia Familiar Carlos Antúnez y su relación con los niveles de autorregulación emocional de los niños. Este análisis permitirá ofrecer recomendaciones concretas a los educadores y cuidadores sobre qué prácticas resultan más efectivas para promover la autorregulación en un contexto caracterizado por la vulnerabilidad y las necesidades especiales de la población infantil atendida.

La información generada puede servir como insumo para la capacitación del personal de la residencia, la elaboración de planes de intervención pedagógica

adaptados y el diseño de actividades socioemocionales específicas. Además, los hallazgos pueden extrapolarse a otras residencias familiares del país, lo que amplía el impacto práctico de los resultados, contribuyendo a mejorar la calidad de las experiencias educativas y de cuidado de niños en atención temprana.

En el plano social, la investigación cobra relevancia por el impacto que la autorregulación emocional tiene en la integración social, la convivencia y la prevención de futuros problemas emocionales o conductuales. Niños con escasas oportunidades para desarrollar estas habilidades tienden a presentar dificultades en las relaciones interpersonales y mayores riesgos de exclusión escolar y social. En el caso de los niños residentes en instituciones de protección, estas limitaciones se agudizan por antecedentes de vulneración de derechos, lo que aumenta la importancia de intervenciones educativas que fortalezcan su desarrollo integral.

El estudio, al centrarse en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas, pues busca mejorar la atención educativa de una población altamente vulnerable. En este sentido, la investigación responde al compromiso ético y social de la educación con la protección de la infancia y el aseguramiento de oportunidades equitativas de desarrollo. Asimismo, sus resultados pueden orientar a tomadores de decisiones y autoridades en la formulación de políticas públicas que prioricen la educación socioemocional en la primera infancia.

Por su parte, la justificación metodológica radica en el diseño descriptivo-explicativo con enfoque cuantitativo, que permitirá medir con objetividad las variables estrategias didácticas y autorregulación emocional, así como analizar la relación entre ellas. El carácter cuantitativo del estudio permite superar enfoques meramente descriptivos y avanzar hacia un análisis explicativo, que identifique en qué medida y en qué condiciones las estrategias didácticas influyen en la autorregulación de emociones.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **Antecedentes Internacionales**

En los antecedentes internacionales se tiene el estudio Mera et al. (2025) titulado “Las Estrategias Didácticas y su impacto en la enseñanza-aprendizaje en la Escuela Ángel Polibio Chávez”, Revista Científica Ciencia y Reflexión de México. Se planteó como objetivo identificar y analizar las estrategias didácticas implementadas por los docentes de la Escuela Ángel Polibio Chávez en el nivel de Educación General Básica. El método utilizado centrado en el enfoque cualitativo, empleando entrevistas a docentes y observación no participante.

El autor que se viene referenciando, consiguió como resultados: “Las estrategias más utilizadas fueron la enseñanza colaborativa, el aprendizaje basado en proyectos y el uso de recursos didácticos tradicionales. Se evidenció una alta motivación estudiantil y mejora en los resultados académicos” (p. 1722). Entre las conclusiones: La implementación de estrategias didácticas activas y colaborativas favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un ambiente educativo más dinámico y participativo.

El antecedente demuestra que la implementación de estrategias colaborativas y basadas en proyectos genera un entorno educativo más dinámico y participativo. En tu investigación, estas estrategias pueden ser diseñadas específicamente para apoyar la autorregulación emocional, ayudando a los niños a expresar emociones, manejar conflictos y desarrollar empatía en contextos grupales. Al mismo tiempo, destaca la relevancia de vincular estrategias didácticas con objetivos socioemocionales, alineando la enseñanza con el desarrollo integral de los niños en atención temprana.

Por otra parte, la investigación realizada por León (2024) titulada “Estrategias Didácticas en el Aprendizaje Significativo en Educación Básica”, Revista Científica de Ecuador. Se propuso como objetivo general determinar el efecto de las estrategias didácticas en el aprendizaje significativo en educación básica. La metodología utilizada estuvo centrada en un diseño cuasiexperimental con enfoque cuantitativo. Se aplicó un

programa de intervención y un cuestionario validado de 27 ítems a 55 estudiantes de quinto grado, distribuidos en grupos control (25) y experimental (30).

La autora que se viene referenciando, plantea como resultados más relevantes “el 95% del grupo experimental alcanzó nivel de logro en aprendizaje significativo global, mientras el grupo control permaneció en nivel inicial. Avances significativos en las dimensiones de aprendizaje subordinado y combinatorio” (p. 214). Asimismo, entre las conclusiones significativas: las estrategias didácticas implementadas mejoraron efectivamente el aprendizaje significativo en sus distintas dimensiones, transformando significativamente el proceso educativo en la educación básica.

El antecedente aporta elementos teóricos sobre las estrategias didácticas mejoran significativamente el aprendizaje en educación básica. El enfoque se traslada a la autorregulación de emociones en niños con atención temprana, planteando que las estrategias adecuadas no solo influyen en el aprendizaje cognitivo, sino también en el desarrollo socioemocional, al favorecer la identificación y manejo de emociones.

Por otra parte, la indagación de Sigüenza (2023) titulada “Estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la matemática en educación básica”, Revista Científica de Colombia. Se formuló como objetivo analizar las estrategias didácticas aplicadas en la enseñanza de la matemática en educación básica. El camino metodológico centrado en el enfoque cuantitativo con diseño experimental. Se aplicaron cuestionarios a 120 docentes y se realizaron observaciones en aulas de educación básica.

Los hallazgos conseguidos enmarcados en: “el 95% identifica estrategias como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo como las más efectivas, así como el uso limitado de tecnologías digitales en la enseñanza de la matemática” (p. 125). Entre las conclusiones: las estrategias didácticas aplicadas en la enseñanza de la matemática en educación básica son efectivas, pero su impacto puede incrementarse con la integración de tecnologías digitales y formación docente continua.

El antecedente contribuye con aporte teóricos sobre estrategias didácticas, dado que muestra la efectividad del aprendizaje basado en problemas y colaborativo. Estas estrategias activas pueden adaptarse para fomentar la autorregulación emocional, permitiendo a los niños participar en actividades grupales donde identifican y regulan

emociones durante interacciones sociales o situaciones de conflicto. Además, subraya que la integración de metodologías activas-colaborativas mejora la participación y motivación, aspectos cruciales para el desarrollo socioemocional en atención temprana.

### **Antecedentes nacionales**

En los antecedentes nacionales, se tiene el estudio de Fuentes-Vilugrón et al. (2023) titulado “Regulación emocional y cultura en contextos escolares”, Revista European Journal of Education and Psychology-Santiago de Chile. Se propuso como objetivo analizar y sintetizar la productividad científica encontrada entre el año 2010 y 2022, respecto con la emoción y cultura en contextos escolares. El método es una revisión sistemática de los documentos encontrados en la Web of Science, relacionados con la regulación emocional y la cultura en contextos escolares, siguiendo las directrices PRISMA. La investigación estuvo compuesta de 17 artículos cumplieron con los criterios de inclusión.

Los resultados indicaron que los aspectos culturales mediatizan las formas de regulación emocional, lo que está directamente vinculado con el desarrollo individual, social y con el contexto de pertenencia de las personas. En conclusión, existe la necesidad de abordar las creencias emocionales desde perspectivas culturales, no solo desde enfoques de salud mental en general, sino también, como un aspecto en pleno desarrollo en el campo de la educación.

El antecedente aporta elementos teóricos relacionado con la autorregulación emocional, dado que representa un conjunto de mecanismos, tanto automáticos como intencionales, mediante los cuales las personas pueden disminuir, mantener o intensificar diferentes aspectos vinculados a sus emociones. Además, la habilidad de vivenciar las emociones favorece la adaptación, el crecimiento y el desarrollo personal, ya que posibilita identificar transformaciones internas y cambios en el entorno.

Por su parte, la investigación de Navarro et al. (2021) titulado “Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno”, Revista Calidad en la educación-Santiago de Chile. Se planteó como objetivo identificar el nivel de autoestima global, reconocer la estrategia de regulación emocional.

La metodología fue de carácter descriptivo-correlacional de naturaleza cuantitativa, dado que su propósito fue comprender la relación entre el nivel de autoestima y el tipo de estrategia de regulación emocional utilizada en estudiantes con el 37 estudiante con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. Para ello, se utiliza la Escala de Autoconcepto para niños y jóvenes de Piers-Harris, en la versión de Gorostegui, y el Cuestionario de Regulación Emocional para niños y adolescentes (ERQ-CA), versión revisada por Gullone y Taffe (2012). Se realiza análisis descriptivo y de correlación de variables, dando cuenta de que estos estudiantes poseen adecuados niveles de autoestima global, utilizan mayoritariamente la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional y existe una correlación negativa, estadísticamente significativa, entre la autoestima global y la supresión expresiva.

Los resultados del estudio focalizados en: “El nivel de autoestima global de estudiantes con alta capacidad, participantes de un programa de enriquecimiento extracurricular, será igual o mayor a la población estandarizada chilena” (p. 8). Entre las conclusiones más relevantes: “se comprende la relación entre el nivel de autoestima y la estrategia de regulación emocional utilizada por estos estudiantes, quienes, a mayor autoestima, usan menos la supresión expresiva como estrategia de regulación emocional” (p. 16). Este estudio se relaciona con la actual investigación porque los estudiantes que presentan un perfeccionismo desadaptativo tienden a percibir su entorno como un escenario en el que deben exhibir diversas capacidades. Para ellos, sus habilidades se convierten en instrumentos destinados a alcanzar ventajas relacionadas con la movilidad económica y social, así como el reconocimiento por parte de los demás.

De igual manera, la indagación de Zambrano et al (2021), Revista Formación universitaria-Chile, “Análisis de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena”. Se planeó como objetivo principal de este estudio fue analizar las estrategias de autorregulación medidas desde la perspectiva del modelo de Zimmerman y desde cuatro dimensiones: i) hábitos inadecuados de regulación; ii) organización del entorno; iii) búsqueda de información; y iv) organización de la tarea. La población consistió en 322 estudiantes de primer año de carreras de pedagogía en Chile.

Los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos de confiabilidad y diferencia de medias.

Dentro de los hallazgos reportados en esta investigación es que los hábitos inadecuados de regulación HIR se pueden mejorar desde el aula facilitando experiencias que permitan a los estudiantes participar en el desarrollo de actividades complejas usando por ejemplo estrategia ABP. Asimismo, incorporar la búsqueda de información en el desarrollo del ABP. En las conclusiones: el profesor puede planificar el desarrollo del proyecto ABP incorporando las cuatro dimensiones y al mismo tiempo requerir que el estudiante y su grupo construyan una planificación estratégica del proyecto ABP que incorpore las cuatro dimensiones para que tome conciencia de su proceso de aprendizaje y lo aplique.

La relación con este estudio es que la profesora se planifico e incorporó el aprendizaje autorregulado a través del uso de guías de aprendizaje autónomo, como parte de la estrategia implementada por el/la docente, la que permite medir variables respecto al aprendizaje esperado, como es en este caso el aprendizaje autorregulado.

## **BASES TEÓRICAS**

### **Variable: Estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas son enfoques pedagógicos diseñados para facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. En el contexto de la autorregulación emocional, estas estrategias buscan proporcionar a los niños herramientas y experiencias que les permitan identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera efectiva, promoviendo así su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar desafíos en el entorno escolar y social (Abarca, 2021).

Por ello, el entorno escolar juega un papel crucial en el desarrollo de la autorregulación emocional. Un ambiente emocionalmente seguro es aquel en el que los niños se sienten valorados, comprendidos y apoyados. Según Castillo e Iguasña (2025), la implementación de estrategias que promuevan un clima escolar positivo, como el establecimiento de normas claras, la promoción de relaciones respetuosas y la atención individualizada, favorece el desarrollo emocional de los niños. Además, la colaboración entre docentes, padres y especialistas es esencial para crear un entorno que apoye la

autorregulación emocional. Esto conduce a generar espacios sólidos entre los profesores y alumnos porque se afianza la confianza y la amistad.

De acuerdo con Montesdeoca-Moncayo (2023), define las estrategias didácticas como “un conjunto de procedimientos, recursos y actividades planificadas por el docente con el fin de facilitar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 9). Es decir, estas estrategias no solo se centran en la transmisión de conocimientos, sino que también buscan promover habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los estudiantes, considerando sus necesidades individuales y colectivas.

También, Valencia (2020), las estrategias didácticas son esenciales para que los niños desarrollen competencias de autorregulación emocional, ya que permiten que la experiencia educativa sea interactiva, significativa y adaptada a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Entre las características más importantes de las estrategias didácticas se encuentran:

*Intencionalidad:* Cada estrategia está diseñada con un objetivo pedagógico específico, que puede estar relacionado con el desarrollo cognitivo, socioemocional o motor del estudiante. Por ejemplo, actividades de reflexión sobre emociones permiten que los niños identifiquen y comprendan sus sentimientos, promoviendo la autorregulación emocional.

*Flexibilidad:* Las estrategias didácticas deben poder adaptarse a distintos contextos, estilos de aprendizaje y niveles de desarrollo de los estudiantes. Castillo e Iguasña (2025) destacan que esta flexibilidad es crucial para atender la diversidad emocional y cognitiva de los niños en el aula.

*Interactividad:* Fomentan la participación del estudiante mediante la resolución de problemas, juegos, debates, dramatizaciones y actividades cooperativas, lo que facilita el aprendizaje experiencial y la internalización de habilidades emocionales.

*Secuenciación:* Las estrategias suelen organizarse en secuencias progresivas, donde cada actividad prepara al estudiante para la siguiente, asegurando un aprendizaje gradual y consolidando tanto conocimientos como habilidades socioemocionales.

En efecto, el uso adecuado de estrategias didácticas tiene impactos significativos en el desarrollo integral del niño. Según el Ministerio de Educación de Chile (2019), cuando se implementan de manera planificada y coherente, estas estrategias no solo

mejoran el aprendizaje académico, sino que también fortalecen la autorregulación emocional, promoviendo la capacidad de los niños para adaptarse a cambios, enfrentar desafíos y relacionarse de manera positiva con sus pares y docentes. Asimismo, estas estrategias contribuyen a un clima escolar seguro y respetuoso, lo que es fundamental para el bienestar emocional y social de los estudiantes.

En este sentido, diversos autores coinciden en que ciertas estrategias son particularmente efectivas para fortalecer la autorregulación emocional en niños, según Olhaberry & Sieverson (2022):

- a) Estrategias de conciencia emocional: Consisten en actividades que permiten a los niños identificar, nombrar y expresar sus emociones, fomentando la comprensión de sus propios estados emocionales y de los demás
- b) Estrategias de regulación emocional: Incluyen técnicas como la respiración profunda, la relajación guiada, la reestructuración cognitiva y el mindfulness. Estas estrategias enseñan a los niños a controlar la intensidad de sus emociones y a responder de manera adaptativa a situaciones desafiantes.
- c) Estrategias colaborativas: Actividades en grupo que promueven la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, fortaleciendo la inteligencia emocional y la autorregulación en contextos sociales.
- d) Estrategias de retroalimentación: La evaluación formativa y la retroalimentación constante permiten a los niños reflexionar sobre sus respuestas emocionales y conductuales, favoreciendo el aprendizaje autorregulado y el ajuste de comportamientos futuros.

Las estrategias didácticas enfocadas en la autorregulación emocional son fundamentales en el contexto educativo porque no solo influyen en el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo integral de los niños. La implementación de estas estrategias permite que los docentes promuevan habilidades emocionales esenciales para la convivencia, la toma de decisiones y la adaptación a diversas situaciones del entorno escolar. También, favorece el desarrollo integral del niño, promoviendo habilidades emocionales, sociales y cognitivas. Su aplicación contribuye a la creación de un clima escolar positivo, seguro y respetuoso donde se puede aprender de manera significativa y desarrollar competencias esenciales para la vida.

## **Desarrollo de las dimensiones de la variable estrategias didácticas**

### **Dimensión: Planificación**

La planificación, es una de las estrategias clave, actúa como una herramienta fundamental que facilita la organización, ejecución y control de una tarea administrativa. Por tanto, debe alinearse con los objetivos, intenciones y recursos disponibles para garantizar una realización más eficiente. Además, debe centrarse en el aprendizaje del/a estudiante, e incluir el proceso de enseñanza, las metodologías y las estrategias que éste contempla.

El proceso de planificar estrategias de aprendizaje está estrechamente vinculado con el fortalecimiento de las habilidades de autorregulación mediante diferentes experiencias de aprendizaje. (Rucoba et al., 2023). El estudiante debe lograr participar en la planificación de su aprendizaje, estableciendo propósitos a cumplir, como también estrategias, maximizando el uso del tiempo y recursos necesarios para lograr sus propósitos y el aprendizaje que se debe alcanzar.

La planificación es una herramienta fundamental garantizando la organización de los procesos educativos y la adquisición de conocimientos. También, se puede entender como un proceso a través del cual, el/la estudiante debe considerar al qué, para qué, cómo, cuándo y, dónde, en cuanto tiempo se pretende considerar en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

La planificación propone una estructura que orienta los principios para guiar la enseñanza de manera eficiente, reconociendo que cada asignatura tiene características únicas. Para Pastora y Fuentes (2021) señala que independiente del entorno educativo, el docente tiene la figura de guiar y orientar en el proceso de formación. Las estrategias de aprendizaje comprenden un conjunto de actividades, técnicas y recursos que se planifican en función de las necesidades de los estudiantes, los objetivos establecidos, y la naturaleza del conocimiento, con el propósito de optimizar el proceso de aprendizaje.

Entre sus categorías se encuentran, entre otras, las estrategias de planificación. Estas permiten a los estudiantes dirigir y controlar su comportamiento antes de emprender cualquier acción. Las actividades que suelen involucrar incluyen: a) Definir el objetivo y los fines de la instrucción; b) Identificar los conocimientos previos necesarios;

c) Desglosar la tarea en pasos sucesivos, d) Planificar un cronograma de ejecución; e) Estimar el tiempo, recursos, y esfuerzo requeridos y f) Elegir la estrategia a seguir.

## **Indicadores de la dimensión planificación**

### **a. Objetivos de aprendizajes**

Parte de la programación académica, vincula directamente con objetivos de aprendizaje, los que deben estar bien definidos y relacionados con discernimientos, destrezas y capacidades que se quiere lograr en una determinada unidad académica y el nivel educativo según corresponda. Entonces los Objetivos de aprendizaje, describe lo que aprenderá el/la alumno, diferenciando las fases del aprendizaje, dando una estructura y un sentido de eficacia a su aprendizaje.

Los Objetivos de Aprendizaje (OA) buscan establecer las metas de aprendizaje esperadas para una asignatura específica y para cada año académico. Estos objetivos integran habilidades, actitudes y conocimientos con el fin de promover una formación completa en cada estudiante (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Asimismo, los objetivos de aprendizaje son declaraciones claras que especifican lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su proceso educativo. Estos objetivos definen las metas de conocimiento, habilidades y actitudes que se desean alcanzar en una asignatura o curso, guiando tanto la enseñanza como la evaluación del aprendizaje. Su propósito es proporcionar una dirección clara para el desarrollo curricular y medir el progreso de los estudiantes

Los Objetivos de Aprendizaje deben cumplir con las siguientes particularidades:  
**Pertinencia:** Los Objetivos deben estar alineados con los conceptos y principios fundamentales del aprendizaje, asegurando que sean relevantes. A veces, los Objetivos pueden redactarse de manera inconsistente con estos conceptos o principios.

**Claridad:** No debe haber ambigüedad en el lenguaje utilizado para describir los Objetivos. Aunque términos como estimar, concebir y saber pueden ser útiles para referirse a principios o conceptos, es recomendable evitarlos en la redacción de los objetivos. En su lugar, se sugieren términos como concertar, contrastar, construir, diferenciar, identificar, escribir y solucionar, debido a que son menos susceptibles a interpretaciones múltiples.

*Factibilidad:* Los Objetivos de Aprendizaje deben describir acciones que el estudiante pueda realizar dentro del tiempo y con los recursos disponibles.

*Evaluabilidad:* Dado que los Objetivos indican lo que el estudiante debe ser capaz de demostrar, es necesario que describan aspectos que puedan ser evaluados. En general, los Objetivos establecen el nivel mínimo aceptable. El método de evaluación determinará la cantidad o tipo de Objetivos que se requieren para que el estudiante avance en el programa (porcentaje necesario para la promoción del estudiante).

Es importante tener presente en cómo se van a formular los objetivos de aprendizaje, entonces, correspondería su preparación, para luego ser declarados como tal, tienen que ver primero con las competencias que se espera que desarrollen estudiantes al final de la unidad a evaluar, luego identificar que temas requiere el/la estudiante a aprender en base a la competencia que se espera logre.

Los docentes deben tener claro cómo evaluar el aprendizaje de los/as estudiantes, independiente de los instrumentos a utilizar, además de asemejar y notificar claramente cuáles son los juicios de evaluación a emplear, dado que éstos determinan el resultado esperado y cuáles son los elementos que fijarán que los alumnos adquirieron el aprendizaje.

## **b. Actividades pedagógicas**

Una acción en el proceso de instrucción un método empleado en el aula para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, siendo seleccionada con la finalidad de incentivar su participación en el proceso educativo. El entorno educativo implica actividades pedagógicas, de enseñanza-aprendizaje, las cuales son dirigidas por el/la docente, orientadas por un modelo educativo, con el propósito, entre otros, de conducir al aprendizaje de los/as estudiantes dentro del entorno educativo, de poner en evidencia que las actividades pueden satisfacer diversas necesidades de aprendizaje y ajustadas a la forma de enseñar de cada docente.

Sin duda que el docente debe seleccionar la mejor actividad de aprendizaje a modo de motivar el interés del/a estudiante y para ello debe tener siempre presente como parte fundamental el/la estudiante, las actividades deben estar a nivel de ellos/as, luego

tener claro cuál es el propósito de implementar una actividad y dicho propósito además considerar el tiempo apropiado a utilizar, como también los recursos.

Desde una perspectiva didáctica, se pueden distinguir dos tipos de actividades: las del profesor, conocidas como actividades de enseñanza, que tradicionalmente han sido vistas como el núcleo del proceso educativo, y las del alumno, denominadas actividades de aprendizaje. (Fernández-Hawrylak et al., 2020). Son las formas activas y ordenadas de llevar a cabo las estrategias metodológicas o las experiencias de aprendizaje. El/la docente debe elegir una actividad diseñada para fomentar la participación de los estudiantes en su propio proceso de formación, comprometiéndolos/as en su aprendizaje. Ello significa que mientras más comprometido/a esta el/la estudiante se logrará un nivel de aprendizaje alto o mayor al objetivo.

Las acciones de aprendizaje representan la unidad básica dentro de la planificación educativa, orientadas a alcanzar aprendizajes activos y significativos. Estas actividades buscan transformar un aprendizaje superficial y basado en la mera acción en uno que sea profundo y relevante, alineado con las necesidades del siglo XXI, como señalan diversos autores. (Sanchez, 2021). Las actividades de aprendizaje y la planificación deben estar siempre ligadas, ya que las primeras son parte de una planificación detallada y con resultados de aprendizaje esperado.

Existen actividades que estimulan el aprendizaje, la responsabilidad, la comunicación, la organización, etc. La actividad de autorregulación del aprendizaje promueve que todo el aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, se haga desde su rol activo; en consecuencia, es necesario incluir actividades donde el educando debe saber, hacer y ser capaz de planificar y organizar su tiempo, considerar sus herramientas que permitan dar respuesta al desarrollo de competencias y adquirir conocimiento.

La eficacia de una actividad no solo está en implementarla como tal, sino también con la consistencia con la que se va a realizar y habilidad para llevarla a su término cumpliendo con los objetivos establecidos. Algunas acciones son eficientes para motivar en la formación cognitiva. A medida que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de instrucción educativa través de la realización de actividades académicas, estarán más receptivos para asimilar y aplicar los conceptos, ideas y temas presentados en un entorno educativo.

## **Dimensión: Motivación**

La motivación como es la relación estrecha con el desarrollo del ser humano por qué es un conjunto de factores externos e internos que determinan que acciones tomaran las personas en ciertos momentos de su vida, como menciona. Está mueve, instruye, conserva, potencia o debilita la intensidad de la conducta y pone fin al mismo, una vez conseguidos los fines que el individuo persigue. Además, la motivación hace que los individuos se movilicen y mantenga una conducta con el propósito de adquirir una meta que en su interior conoce. Es importante acotar que no todos los sujetos tienen los mismos propósitos en el trayecto de su vida y, a su vez dependerá del estímulo que tenga para desarrollar efectivamente una labor.

En el pensamiento de García et al. (2022) señalaron que la motivación “determina la conducta en los miembros de una organización, por lo que resulta un factor importante para el beneficio esta. Desarrollando la capacidad de provocar, mantener y dirigir un determinado comportamiento de los trabajadores” (p.9). Esto se significa que envuelve en el comportamiento de un trabajador en las funciones que desempeña; reseñando una relevancia hacia el cargo que cumple en la organización.

Por su parte, Tovar (2021) reseñó que la motivación “es uno de los principales factores que inciden en el nivel de desempeño y compromiso de los colaboradores de cualquier organización, un equipo de trabajo en el que sus miembros están motivados a trabajar exitosamente” (p.33). Significa que la motivación es un componente principal para que se garantice una calidad educativa y el compromiso hacia la labor que desempeña en el centro educativo en unión con un trabajo en equipo participativo e innovador.

En el ámbito educativo, la motivación es fundamental para los educadores, dado que los induce a poseer una alta calidad en el proceso enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Franco (2020), los profesores deben poner en práctica: “dos tipos de motivación: controlada, la cual se asocia con conductas para evitar consecuencias negativas; y la motivación autónoma, que es una experiencia interna, propia de la identidad, donde hay una identificación axiológica, que asocia también la persistencia que mejora” (p.159). Este autor hace referencia a dos tipologías de la motivación en el docente una que vincula el comportamiento para prevenir los peligros y una motivación

independiente que tiene que ver con una práctica al interior del educador para que se apropie de valores y el potenciamiento del clima organizacional.

La motivación es una etapa que incita el anhelo por proceder o facilitar la vigilancia por los educandos, esto es, los profesionales de la docencia tienen el protagonismo de motivar a los alumnos en alcanzar un aprendizaje efectivo, en la cual existe una enseñanza cognitiva que tiene que ver con el talento de percibir y emplear el discernimiento, así como una instrucción significativa que tiene ver con las cualidades y emociones con los educandos. Lo cognoscitivo se consigue por intermedio de lo emocional.

## **Indicadores de la dimensión motivación**

### **a. Comportamiento**

El comportamiento se considera una particularidad fenotípica que puede ser entendida utilizando principios evolutivos similares a los que se aplican a otras características fenotípicas, como los órganos o el desarrollo. Así, el comportamiento puede ser explicado a través de mecanismos de regulación genética durante el proceso de desarrollo. (Alcívar, 2022).

Teóricamente, la conducta puede orientarse ligeramente en una dirección o en otra, o se puede desarrollar hábitos que nos ayuden a concentrarnos en diferentes áreas. El hábito como parte del comportamiento, implica que el/ la estudiante desarrolle habilidades necesarias, como desarrollar u pensamiento crítico, tomar decisiones etc., las cuales son herramientas valiosas para su futuro profesional.

Junto a las habilidades cognitivas se debe considerar que cada persona tiene virtudes y sus debilidades, características que forman parte de la conducta y su aprendizaje académico, además el estudiante tiene en su vida personal y/o sociales influencias, una más importantes que otras, que van a hacer que tengan conductas o comportamientos de internalización, como la angustia, entre otros y conductas de externalización como por ejemplo la obediencia, entre otros. (Barraza, 2022).

Los estudiantes aprenden a comportarse del mismo modo que aprenden competencias y habilidades, por lo tanto, el comportamiento se aprende. Los/as docentes pueden enseñar conductas o comportamiento requeridas en su proceso educativo, de tal

manera, que el estudiante puede enfocar los nuevos aprendizajes situándose en una conducta o comportamiento de seré capaz de hacerlo y quiero hacerlo cuyo propósito final es el nuevo aprendizaje a través de nuevas metodologías y estrategias académicas.

Los docentes tienen en sus manos las herramientas de lo que los estudiantes necesitan aprender y con lo que hay que tener en cuenta para al promover su aprendizaje. Además, deben considerar prestar atención a las distintas formas de aprendizaje para desarrollar la conducta apropiada como estudiante. Corresponde destacar el fundamento del porque nuevas formas de aprendizaje y con respecto al comportamiento y cómo se ajusta a su proceso de formación (Lozada & Tomasini, 2021). El observar y conocer el comportamiento de los estudiantes también tiene que ver con el éxito que tenga el/la docente en la tarea de estimular tendencias de aproximación a los contenidos académicos que sea realmente significativos para el estudiante.

Es necesario considerar en todo momento y durante la enseñanza que existen elementos presentes en el comportamiento de los/as estudiantes, como es la fuente de motivación que lo/la lleva a un tipo de comportamiento, el medio en el que se está desarrollando su vida social, emocional y estudiantil y por ultimo las características de los/as estudiantes que se quiere inducir un cambio en el comportamiento, que lo beneficie en el proceso formativo.

## **b. Actitudes**

La actitud está influenciada por las creencias individuales que una persona tiene respecto a un objeto, ya sea una cosa, una persona o una institución. Estas creencias, evaluadas de manera positiva o negativa, afectan la motivación y la intensidad de la intención de conducta. (Bobbio, 2019). En el aprendizaje de las actitudes, éstas se aprenden mediante procesos que pueden ser un aprendizaje modelado o de una actividad vivencial. En el primero, el/la estudiante asume unas actitudes como reflejo o imitación de alguien. En el segundo actúan con actitudes determinadas y mediante un proceso reflexivo, a partir del compromiso personal en su cumplimiento.

Las actitudes son una parte integral de la vida cotidiana y del comportamiento, y se desarrollan con el tiempo a través de las interacciones con otras personas. Aunque las actitudes pueden cambiar, muchas tienden a ser relativamente estables. Estas

actitudes pueden ser tanto positivas como negativas. (Chenet et al., 2022). De lo anterior, se puede inferir, que las actitudes consideran los valores y normas, o sea, que se puede considerar que son principios, conducta y pautas de comportamiento, los que están constituido por componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Ello habla de la fuerza, del respeto, etc. que tiene el/la estudiante.

Las actitudes auténticas fomentan un ambiente saludable y enriquecen las relaciones interpersonales en diversos contextos, como en el lugar de trabajo, en un aula o en proyectos grupales. Estas actitudes estimulan la productividad al mantener una perspectiva optimista y entusiasta. En tanto, que las actitudes negativas, generan un ambiente propenso a tener problemas, minimizar las oportunidades de aprendizaje y minimizar la participación de estudiantes, perjudicando al/el estudiante desde su actuar hasta las decisiones a tomar.

El docente como parte importante en la formación profesional del estudiante, es una fuente importante de inspiración para hacer que ellos cambien actitudes negativas, haciendo el ejercicio con ellas de transmitir y de afirmar que cada estudiante debe confiar en los conocimientos, la experiencia y la buena voluntad para quien está tratando de cambiar la actitud. También, es posible, hacer u orientar que el estudiante cree una actitud positiva ante problemas de relaciones humanas, favorable a la adaptación en sociedad, y un futuro ambiente laboral. (Solís-Peralta et al., 2024).

La manera en que los alumnos interactúan con otras personas, los valores que defienden y adoptan en la sociedad, así como su enfoque hacia el aprendizaje personal, son algunos de los aspectos actitudinales más importantes que desarrollan en el contexto educativo. Si el docente quiere cambiar la conducta de un/a estudiante de forma duradera y transferible, debe reflexionar junto a ellos/as sobre los valores que están por debajo de diferentes conductas, además debe lograr que lo valore como tal como también a su rol en su proceso de instrucción.

Por ello, el docente debe promover actitudes necesarias en estudiantes como componente dinámico de su proceso de enseñanza, encaminándolos/as a en su desarrollo de este proceso lo enfrenten con una actitud positiva y crítica hacia los nuevos desafíos. Estar consciente que cada estudiante tiene una actitud propia que debe ser considerada, y como docente, tener expectativas positivas de los/as estudiantes, estimar

que cada estudiante es único/a en su actitud, y que el rol del/a docente, la manera de comunicarse, de responder muchas veces también es un factor importante para crear en el estudiante una actitud segura.

### **c. Habilidades cognitivas**

Las habilidades cognitivas son destrezas que se desarrollan a lo largo de extensos períodos y son esenciales para la atención, el aprendizaje, el pensamiento y la resolución de problemas. Estas habilidades incluyen no solo la adquisición de información, sino también su almacenamiento, transferencia y la capacidad para enfrentar desafíos. (Zurita, 2020). Estas se adoptan con distintas estrategias ante un mismo problema o situación y cambian de estrategias en función de desarrollar una actividad, adaptándolas a medida que van aprendiendo a manejar situaciones puntuales, como por ejemplo problemas, entre otras.

Las habilidades cognitivas se dividen en dos categorías: las generales y las especializadas en un área de conocimiento. Las habilidades generales tienen un carácter amplio y versátil, mientras que las habilidades especializadas se desarrollan específicamente en relación con el aprendizaje de contenidos concretos o dentro de un campo particular de estudio. Romero y Crisol (2022), las habilidades cognitivas se describen como capacidades mentales esenciales para llevar a cabo tareas, ya que facilitan tanto la adquisición como la recuperación de información. Estas habilidades pueden aplicarse y desarrollarse en relación con cualquier tipo de contenido dentro del entorno educativo.

De igual manera, las habilidades cognitivas hacen del estudiante un ser competente, que implica desarrollo de habilidades implicadas en la resolución de problemas, desarrollo de razonamiento, de pensamiento y de comprensión. Permiten lograr un tipo de aprendizaje autorregulado para seleccionar, organizar y controlar la información y convertirla en conocimiento. Así, estas habilidades permiten al estudiante integrar la información sensorial en una estructura de conocimientos significativos, lo que no solo limita al proceso de adquisición, sino que también capacita al alumno para construir el conocimiento utilizando su experiencia previa para entender y perfeccionar el nuevo aprendizaje.

También, se debe considerar que para el desarrollo de las habilidades cognitivas el docente debe incluir estrategias pedagógicas a modo de permitir el desarrollo del pensamiento para optimizar el aprendizaje, ya sea de contenido conceptual o procedimental, el docente juega un papel crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, actuando como facilitador/a de experiencias significativas. Es su responsabilidad diseñar y crear situaciones educativas que permitan a todos los estudiantes adquirir los conocimientos y habilidades previstos en el plan de estudios.

### **Variable: Autorregulación de emociones**

La autorregulación como un proceso autodirigido permite a los estudiantes activar, controlar y mantener sus cogniciones, comportamientos y emociones mediante el uso selectivo de estrategias personales para alcanzar los objetivos académicos que se han establecido. Al mismo tiempo accede al educando a dinamizar, seguir y manejar el aprendizaje; asimismo, el protagonista de su oportuno aprendizaje: desplegando acciones de planeación, realización y seguimiento de su estudio, perdurando y conservando su esfuerzo en la prosecución de fines y objetivos pedagógicos efectivos. (Iglesias, 2024).

En este sentido, la autorregulación de emociones constituye una de las competencias socioemocionales más relevantes para el desarrollo integral de los niños. Se entiende como la capacidad de reconocer las propias emociones, comprender su origen, modular su intensidad y expresarlas de manera adecuada, empleando estrategias didácticas que favorezcan la interacción social, el bienestar psicológico y el aprendizaje escolar. Esta variable no se limita a la simple contención de reacciones, sino que implica un proceso dinámico de toma de conciencia, control conductual y reflexión posterior que contribuye a que los niños puedan desenvolverse de forma positiva en distintos contextos.

La autorregulación emocional se vincula de forma directa con el rendimiento académico. Núñez et al. (2022) demostraron que la implementación de un programa de intervención en estrategias autorregulatorias en estudiantes de primaria tuvo un impacto positivo en su rendimiento, mediado por la actividad autorregulatoria que desplegaron los propios alumnos. Esto significa que los niños que aprenden a identificar sus emociones

y a regularlas de manera efectiva muestran mayor capacidad de atención, persistencia ante las dificultades y disposición a emplear estrategias cognitivas en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, investigaciones recientes han evidenciado cómo los niños, al enfrentarse a tareas escolares, ponen en práctica estrategias espontáneas de regulación emocional. En un estudio sobre el aprendizaje de la escritura, se observó que los estudiantes utilizan recursos como el auto-diálogo, la solicitud de ayuda o las pausas breves para enfrentar emociones como la frustración o el miedo al error. Este hallazgo resulta clave para los docentes, dado que pone de manifiesto la necesidad de reconocer y validar estas estrategias, al mismo tiempo que se orienta a los niños en el uso de técnicas más efectivas para gestionar sus emociones durante las actividades de aprendizaje (Meroño & Ventura, 2022). De este modo, la regulación emocional no solo se convierte en un recurso personal de afrontamiento, sino también en un elemento mediador de la relación pedagógica entre docentes y alumnos.

La importancia de la autorregulación emocional radica, entonces, en que constituye un puente entre el desarrollo personal y el rendimiento académico. Un niño que logra identificar y manejar adecuadamente sus emociones está en mejores condiciones para establecer relaciones interpersonales positivas, participar activamente en la dinámica del aula y afrontar con éxito las exigencias cognitivas propias de la educación básica. Por ello, las estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de esta capacidad deben considerar prácticas como la educación emocional explícita, el modelado docente, la creación de ambientes escolares seguros, el uso de actividades lúdicas y reflexivas, así como la colaboración entre familia y escuela.

En efecto, la autorregulación de emociones se presenta como una variable fundamental para la formación integral en la infancia, ya que no solo influye en el bienestar afectivo de los niños, sino también en su capacidad de aprender y convivir en entornos educativos. Por ello se respalda la idea de que la educación básica debe incorporar sistemáticamente estrategias que favorezcan el desarrollo de esta competencia, garantizando así una educación más inclusiva, humana y orientada al desarrollo integral del estudiante.

## **Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable autorregulación de emociones**

### **Dimensión: Reconocimiento de emociones**

El reconocimiento de emociones constituye una de las dimensiones centrales de la autorregulación emocional, pues implica la capacidad de identificar, diferenciar y nombrar los propios estados emocionales, así como reconocerlos en los demás. Este proceso se considera un paso inicial y fundamental para que los niños logren posteriormente gestionar sus emociones de manera adaptativa, ya que difícilmente pueden regular aquello que no logran identificar con claridad. El reconocimiento emocional, además, facilita la comunicación interpersonal, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, aspectos que resultan esenciales en la convivencia escolar.

Desde el punto de vista del desarrollo, el reconocimiento de emociones comienza en etapas tempranas de la infancia y se perfecciona progresivamente a través de la interacción social y la mediación del lenguaje. Gutiérrez (2024) destaca que los niños que reciben un mayor acompañamiento emocional por parte de sus familias muestran un nivel superior de conciencia emocional, ya que se les enseña a nombrar lo que sienten y a comprender la causa de sus estados afectivos. Esta habilidad, según la autora, no solo fortalece la seguridad personal del niño, sino que también constituye una base sólida para la adquisición de competencias autorregulatorias en el entorno escolar.

En el contexto educativo, el reconocimiento de emociones cobra especial relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Núñez et al. (2022) subrayan que la identificación adecuada de las emociones permite a los estudiantes interpretar mejor las situaciones académicas y sociales, lo que repercute en un mayor control de la atención y en la disposición para enfrentar tareas cognitivas complejas. De hecho, los programas de intervención en autorregulación implementados en educación primaria han evidenciado que uno de los componentes más efectivos es el entrenamiento en el reconocimiento emocional, debido a que posibilita a los niños detectar cuándo están experimentando frustración, ansiedad o aburrimiento y, a partir de ello, activar estrategias de regulación.

El reconocimiento de emociones se erige como una dimensión esencial de la autorregulación emocional, que actúa como punto de partida para que los niños de

educación básica puedan gestionar sus emociones de manera adecuada. Su desarrollo impacta tanto en la vida personal como en la convivencia escolar y el rendimiento académico. Promover esta competencia desde la escuela resulta indispensable para garantizar un aprendizaje integral y humano, donde las emociones sean reconocidas, comprendidas y utilizadas como recursos para la formación integral de los estudiantes.

## **Indicadores de la dimensión reconocimiento de emociones**

### **a. Emociones básicas**

Los estudiantes se encuentran inmersos en un entorno en el que la sociedad globalizada requiere de individuos no solamente con conocimientos teóricos, sino también con habilidades que les permitan destacar en su desempeño y establecer conexiones efectivas con la colectividad. Esto forma parte integral de su formación, la cual debe asegurar la competitividad necesaria y al mismo tiempo que fomenta el desarrollo del individuo.

En ese sentido, las emociones básicas constituyen un componente esencial en el estudio de la autorregulación emocional, razón por la cual hace referencia a aquellas respuestas afectivas universales que forman parte de la experiencia humana desde los primeros años de vida (Quintanilla et al., 2022). Entre ellas se incluyen la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, la sorpresa y el asco, las cuales, según la teoría clásica de Ekman, están presentes en todas las culturas y cumplen una función adaptativa que permite la supervivencia y la interacción social. En el caso de los niños, el reconocimiento y manejo de estas emociones básicas representan la base sobre la cual se construyen habilidades socioemocionales más complejas.

Las emociones básicas poseen un papel determinante en el aprendizaje y la convivencia escolar. Por ejemplo, la alegría se vincula con la motivación intrínseca y la disposición al trabajo colaborativo; la tristeza puede favorecer la empatía y la búsqueda de apoyo; el miedo alerta sobre posibles riesgos, aunque si no se regula puede interferir en el rendimiento académico; la ira, cuando es encauzada, fomenta la defensa de derechos; la sorpresa abre la puerta a la curiosidad y al aprendizaje; y el asco contribuye a evitar situaciones potencialmente dañinas. En este sentido, Bisquerra (2020) sostiene que enseñar a los niños a reconocer, aceptar y regular estas emociones desde la escuela

no solo promueve el bienestar emocional, sino que también fortalece la autorregulación y la prevención de conductas desadaptativas.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2021) destacan que la identificación temprana de las emociones básicas permite a los niños comprender con mayor claridad sus estados internos y los de sus compañeros, favoreciendo la empatía, la cohesión grupal y la resolución pacífica de conflictos. Dicho proceso constituye el primer eslabón en el desarrollo de competencias emocionales más complejas como la automotivación o la regulación de emociones secundarias.

En el ámbito escolar, los docentes cumplen un rol fundamental en la enseñanza de las emociones básicas, tanto a través de su modelado como mediante estrategias didácticas intencionadas. Murillo y Hernández (2022) enfatizan que actividades como juegos simbólicos, cuentos, dramatizaciones o dinámicas de expresión corporal facilitan que los niños logren identificar estas emociones en sí mismos y en los demás. De esta manera, se contribuye a una alfabetización emocional inicial que, a largo plazo, se convierte en un factor protector frente a dificultades de conducta y bajo rendimiento académico.

En consecuencia, las emociones básicas constituyen un punto de partida imprescindible en el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de educación básica. Reconocer y trabajar con estas emociones universales no solo favorece la comprensión y el manejo adecuado de los estados afectivos, sino que también potencia la convivencia escolar y el aprendizaje significativo.

## **b. Relación docente-alumno**

La relación de los docentes con los estudiantes, según Gómez (2021), “es muy significativo al interior de la educación esta inicia desde el estudiante que se integra al aula de clase, es acá donde el profesor tiene que valerse de estrategias para llegar a sus alumnos de una manera sencilla y amena” (p. 14). En otras palabras, la relación docente-estudiante es relevante, es una clave esencial dentro del proceso enseñanza y aprendizaje, dado que el educador debe mantener un comportamiento adecuado, ético y con principios al interior y fuera de la institución.

Igualmente, el autor antes mencionado, planteó: “en el presente el Ministerio de Educación de Chile, se ha agrupado en organizarse, enseñar a los educadores no solamente en lo pedagógico, sino también en el contexto didáctico, motivando en la ejecución de actuales técnicas de aprendizaje” (p. 14). El autor refleja, que a través del Ministerio de Educación se ha generado programas de formación para los docentes, donde se capacite en lo académico, innovación en estrategias de enseñanza, potenciamiento en la creatividad efectividad en las relaciones con los estudiantes. Por ende, el educador origina buenas relaciones con los educandos cuando de interesa por sus necesidades e intereses.

En este sentido, García et al. (2022) consideraron: “el educador con su quehacer educativo al interior del aula asume un mayor grado de integración que todos los educandos, en su conjunto y que está situación se observa en todos los niveles escolares” (p. 282). Significa que el educador en su praxis pedagógica incide, de manera directa, una relación con los estudiantes y, esto se muestra en todos los niveles; implicando una planificación de las actividades, una interacción con preguntas-respuestas, diálogo de contenidos, entre otros aspectos inherentes al aprendizaje.

Por ello, la relación docente-estudiante representa un intervalo de tiempo que se colabora entre educador-alumno, desde lo intrínseco de sus participantes preconcebido en la edificación de discernimientos entre ellos, es un espacio de transformación en el aprendizaje donde se proyectan roles y se hallan los conocimientos (López, 2020). Esto representa un aspecto importante en la relación con el educando porque los docentes propician ambientes agradables en la cual se materializan situaciones de aprendizajes y, su vez permite visionar la planeación de sus encuentros, desempeño de sus funciones y el seguimiento a las actividades impartidas en el aula.

Simultáneamente, durante la relación docente-alumno, juegan un conjunto de elementos, tales como: las experiencias, normativas, principios, convivencia, creatividad, innovación, inventiva, ideas y conocimientos que cumplen un aspecto esencial en el aprendizaje por medio de la facilitación de la enseñanza. El rol del docente se ajusta a las perspectivas del buen funcionamiento de la relación, así como de los medios para conseguir el aprendizaje, los objetivos y la comunicación, es decir, todos juntos en una estructura para lograr la efectividad de la instrucción.

Por ende, la relación docente-estudiante es muy importante para el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje, dado que va a depender del adecuado desempeño que tenga el educador en facilitar las actividades académicas, administrativas, la planificación de la instrucción, la organización del aprendizaje, la evaluación de los resultados, las relaciones con los demás miembros del establecimiento educativo y la promoción y divulgación de estrategias para la participación

### **Dimensión: Expresión emocional**

La expresión emocional, según Fernández-Berrocal (2021) “refiere a la capacidad de exteriorizar y comunicar sentimientos y estados afectivos de forma congruente con la experiencia interna, ajustada al contexto social y con un grado de control que permita la convivencia y el aprendizaje en el aula” (p. 18). En la infancia, la expresión emocional no solo implica la manifestación de afectos básicos (alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa, asco), sino también la selección de canales apropiados, verbal, gestual y conductual, para compartirlos con otros, regular la interacción social y facilitar la resolución de conflictos.

Por ello, la expresión emocional tiene un papel doble: por un lado, es un indicador del nivel de competencia socioemocional, los niños que expresan con claridad sus emociones facilitan la empatía y la respuesta adecuada por parte de docentes y compañeros; por otro, constituye una herramienta operativa para la autorregulación, pues exteriorizar emociones permite etiquetarlas, recibir retroalimentación y activar estrategias reguladoras cuando la intensidad resulta desbordante.

Desde una perspectiva educativa, promover una expresión emocional adaptativa en educación exige atender tanto a la enseñanza explícita de vocabulario afectivo como a la construcción de rutinas y espacios que legitimen la manifestación emocional sin estigmas (Meroño & Ventura, 2022). Los lineamientos recientes recomiendan prácticas concretas: ejercicios de etiquetado emocional (nombrar lo que se siente), dinámicas de dramatización que permitan ensayar expresiones seguras, el uso de cuentos y situaciones guiadas para practicar reacciones alternativas, y técnicas de comunicación docente que modelen pautas de expresión no agresiva.

En este sentido, para integrar la expresión emocional en las prácticas didácticas es recomendable diseñar actividades que simultáneamente desarrollen vocabulario afectivo, ofrezcan modelos de expresión adecuados y entrenen procedimientos concretos para comunicar malestar sin agresividad. Algunas estrategias efectivas son la práctica del diálogo emocional (tiempos breves y reglados donde los alumnos verbalizan cómo se sienten respecto a una tarea), el uso de señales no verbales acordadas (por ejemplo, tarjetas de colores para indicar niveles de ansiedad o necesidad de ayuda), y el trabajo en pequeños grupos donde se ensaya la petición de apoyo y la resolución colaborativa de dificultades. (Ibañez-Faichin et al., 2025).

El docente debe, además, proporcionar retroalimentación que describa y valide la emoción expresada (Veo que estás frustrado porque no sale como querías; está bien sentirlo, ¿qué podemos intentar ahora?), lo que refuerza la conciencia emocional y facilita el paso hacia estrategias de regulación. La sistematización de estas prácticas en programas escolares ha sido recomendada por organismos y estudios que promueven marcos de habilidades socioemocionales aplicables en aulas de educación.

Efectivamente, trabajar la expresión emocional en educación no es una tarea aislada ni instrumental: supone dotar a los niños de un repertorio comunicativo que les permita transformar experiencias afectivas en oportunidades de aprendizaje, mejorar la convivencia y desarrollar competencias de autorregulación más complejas. La literatura reciente y las guías prácticas para docentes ofrecen marcos y ejercicios concretos que facilitan esta integración curricular y que, según los estudios disponibles, producen mejoras tanto en clima de aula como en resultados académicos y bienestar infantil.

## **Indicadores de la dimensión expresión de emociones**

### **a. Expresión verbal**

La expresión verbal de las emociones se refiere a la capacidad del niño para comunicar sus estados afectivos mediante palabras, frases y construcciones lingüísticas que reflejan con claridad lo que siente. Este proceso supone el aprendizaje de un vocabulario emocional que le permita etiquetar con precisión las distintas emociones, tanto básicas como secundarias, facilitando la autorregulación y la interacción social. Según Fernández-Berrocal (2021), enseñar a los niños a nombrar lo que sienten

constituye el primer paso para regular sus emociones, dado que lo que no se nombra, no se gestiona. De esta manera, el desarrollo del lenguaje emocional actúa como una herramienta de conciencia y regulación.

A premisa anterior se une el pensamiento de Fuentes-Vilugrón et al. (2023) la expresión verbal de emociones es un indicador fundamental dentro del constructo de la autorregulación emocional en la infancia. Lejos de ser un mero acto de nombrar, constituye el puente cognitivo y social que permite al niño pasar de la reacción impulsiva a la respuesta reflexiva ante un estado afectivo. El desarrollo de este aspecto debe ser impulsado por estrategias didácticas específicas, es vital para la construcción de una sólida competencia emocional.

La expresión verbal se ancla en la fase inicial de la inteligencia emocional: la Conciencia Emocional. Autores como Bisquerra y Pérez-Escoda (2021) la definen como la capacidad de tomar conciencia del propio estado emocional, lo que necesariamente incluye la habilidad de nombrar y discriminar lo que se siente. Este paso inicial, la alfabetización emocional, implica ir más allá de las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado) y acceder a un vocabulario emocional rico y matizado (por ejemplo, distinguir entre enfado, frustración, irritación o decepción). Sin esta herramienta lingüística, la emoción permanece como una sensación corporal y difusa, difícil de gestionar.

En el contexto escolar, la expresión verbal favorece la creación de climas de aula inclusivos y respetuosos, dado que los estudiantes que pueden verbalizar su frustración o incomodidad de forma adecuada presentan menor tendencia a expresar dichas emociones a través de conductas disruptivas. Meroño y Ventura (2022) evidencian que, en situaciones de aprendizaje exigentes como la escritura, los niños utilizan expresiones verbales (me cuesta, no entiendo, necesito ayuda) como una estrategia para manejar la ansiedad y buscar apoyo, lo cual acelera los procesos de autorregulación. En esta línea, la promoción de rutinas de diálogo emocional en el aula resulta esencial para reforzar este indicador.

El rol del docente es fundamental al implementar estrategias didácticas que no solo enseñen el vocabulario emocional, sino que también promuevan un ambiente de confianza donde la expresión verbal sea aceptada y validada. La expresión verbal, al ser el medio por el cual la emoción se hace explícita y compartible, transforma el proceso

afectivo individual en un evento social y cognitivamente manejable. Por lo tanto, dominar este indicador es esencial para que los niños logren la meta de la autorregulación: gestionar la intensidad y la duración de sus estados afectivos para alcanzar objetivos personales y sociales.

### **b. Expresión no verbal**

La expresión no verbal de las emociones se manifiesta a través de gestos, posturas corporales, tono de voz, contacto visual y otros recursos comunicativos que transmiten los estados afectivos de manera paralela o complementaria al lenguaje. En los niños de educación básica, la comunicación no verbal suele tener un peso mayor, ya que muchas veces las emociones se expresan antes de ser plenamente comprendidas o verbalizadas (Asencios-Trujillo & Obispo-Asencios, 2024). La interpretación y canalización de gestos, movimientos y expresiones faciales constituye una vía fundamental para la regulación emocional y la interacción positiva con pares y adultos.

Por otra parte, Cedeño y Mendoza (2024) definen la expresión no verbal de emociones “el conjunto de señales y conductas físicas (gestos, posturas, tono de voz, contacto visual) que comunican el estado afectivo interno de un niño” (p. 35). En el contexto de la autorregulación, este indicador es crucial por dos razones principales: es la manifestación primaria y a menudo inconsciente de la emoción, y su manejo consciente es una estrategia temprana de regulación. Los autores antes mencionados plantean que la expresión no verbal comprende varios canales que interactúan para comunicar la emoción, entre ellos:

*Expresión Facial (Gestos):* Es el canal más directo y universal. En la infancia, gestos de alegría, miedo o tristeza son inmediatamente reconocibles. Un niño que frunce el ceño o aprieta la mandíbula está expresando tensión o enfado. En términos de regulación, el aprendizaje pasa de la expresión impulsiva a la modulación o inhibición del gesto.

*Lenguaje Corporal (Postura y Movimiento):* Incluye la postura del tronco, la tensión muscular y la proxemia. Un niño encorvado o que se aísla comunica tristeza o timidez, mientras que golpear la mesa o caminar agitado comunica frustración o ira. La autorregulación implica que el niño, antes de una conducta disruptiva, pueda cambiar su

postura (ej. descolgar los brazos) como un acto consciente para reducir la tensión emocional.

*Calificadores Vocales (Tono, Volumen y Ritmo):* Aunque no son palabras, estas cualidades del habla son profundamente emocionales. Un llanto fuerte, un tono de voz agudo o un ritmo acelerado indican excitación o angustia. La regulación se manifiesta cuando el niño logra modular el volumen o ralentizar su ritmo de habla como una forma de autocontrol durante un conflicto o una situación de estrés.

Por consiguiente, la expresión no verbal no solo revela el estado emocional interno, sino que también cumple un papel de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, un gesto de enfado o frustración puede alertar al docente de la necesidad de intervenir y orientar estrategias de autorregulación, mientras que expresiones de alegría y motivación refuerzan la persistencia en la tarea. Fernández-Berrocal (2021) enfatiza que el entrenamiento en la lectura y uso de señales no verbales permite que los niños desarrollen empatía y habilidades sociales más sólidas. A nivel pedagógico, las dinámicas de dramatización, juegos de roles o actividades de expresión corporal representan estrategias idóneas para fortalecer este indicador.

### **Dimensión: Manejo de reacciones emocionales**

El manejo de reacciones emocionales, según Extremera y Fernández-Berrocal (2021), es una dimensión clave de la autorregulación que comprende las respuestas inmediatas y posteriores ante estímulos afectivos, intensas o no, y las estrategias que los niños ponen en marcha para contener, modular o transformar dichas reacciones con el fin de mantener la funcionalidad en tareas escolares y relaciones sociales. En la infancia, hablar de manejo de reacciones implica atender tanto la inmediatez (qué hace el niño en el momento en que se enoja, se asusta o se frustra) como la posterior elaboración (cómo recupera la calma, reflexiona sobre lo ocurrido y ajusta su conducta).

En otras palabras, esta doble temporalidad convierte al manejo de reacciones en un proceso dinámico que articula componentes fisiológicos, conductuales y cognitivos: regulación de la activación corporal (respiración, reducción de tensión), control de impulsos motrices o verbales (no gritar, no empujar), y activación de recursos cognitivos (auto-diálogo, reinterpretación del suceso) para restaurar el equilibrio emocional. En esta

concepción, el manejo no es mera supresión sino transformación funcional de la reacción emocional hacia respuestas adaptativas, y por ello se lo considera central para la convivencia y el aprendizaje en el aula (Fuentes-Vilugrón et al., 2023).

Las evidencias contemporáneas muestran que el manejo de reacciones emocionales es enseñable y altamente dependiente del contexto relacional. Guías y manuales recientes elaborados para el ámbito educativo insisten en que las escuelas pueden sistematizar procedimientos concretos para enseñar a los niños a reducir la activación emocional y a elegir respuestas alternativas ante la frustración, el miedo o la ira; por ejemplo, técnicas de respiración cortas, pausas programadas, uso de señales acordadas para pedir ayuda y entrenamiento en frases de autorregulación (respiro, cuento hasta tres, pido ayuda) que permiten desactivar el impulso inicial y favorecer la acción deliberada.

Al respecto, Delgado et al. (2022) señalan que los niños que desarrollan repertorios eficaces de manejo de reacciones experimentan mejoras múltiples: menor frecuencia de episodios disruptivos, mayor persistencia ante tareas difíciles y una recuperación afectiva más rápida tras el error, lo que redundaría en mejores resultados académicos y en un clima de aula más positivo. Estudios observacionales en situaciones de aprendizaje, por ejemplo, en procesos como la adquisición de la escritura, han identificado que los niños despliegan estrategias diversas para manejar la tensión (cambian la situación social, solicitan ayuda, recurren al auto-diálogo o realizan pausas breves) y que la intervención docente orientada a reconocer y modular esas reacciones facilita que tales estrategias se vuelvan más funcionales y menos evitativas.

Para diseñar estrategias didácticas que fortalezcan el manejo de emociones es útil articular intervenciones en tres niveles: preventivo, in situ y reflexivo. A nivel preventivo, conviene establecer rutinas predictibles, enseñar procedimientos anticipatorios (cómo afrontar el error, qué hacer cuando no entiendo) y trabajar el vocabulario emocional para que la reacción tenga un marco semántico que facilite su gestión. En situaciones in situ, el docente debe disponer de respuestas operativas: señales discretas para indicar a un alumno que respire, tiempos de pausa autorizados, o pequeñas “estaciones de calma” donde el estudiante pueda ir a regular su activación.

## **Indicadores de la dimensión manejo de reacciones emocionales**

### **a. Empleo de técnicas de afrontamiento**

Las técnicas de afrontamiento, según Sisalema et al. (2025) “referencia al conjunto de estrategias cognitivas, conductuales y emocionales que los niños utilizan para enfrentar, manejar o resolver las demandas que les generan malestar, frustración o ansiedad dentro del contexto escolar” (p. 9). Estas técnicas cumplen una función decisiva, pues los estudiantes se enfrentan constantemente a situaciones que pueden provocar reacciones emocionales intensas, como la resolución de tareas complejas, la interacción con sus pares o la evaluación del desempeño académico.

Contar con repertorios de afrontamiento eficaces permite transformar la emoción inicial en una respuesta adaptativa, reduciendo la impulsividad y facilitando la toma de decisiones más reflexiva. De acuerdo con Meroño y Ventura (2022), en los procesos de aprendizaje se pueden identificar diversas técnicas de afrontamiento en los niños, entre ellas la búsqueda de apoyo, la evitación momentánea de la tarea, el auto-diálogo regulador o la reestructuración cognitiva. Estas estrategias permiten disminuir la tensión inmediata y reorientar la atención hacia la tarea, evitando que la emoción se convierta en un obstáculo para el aprendizaje.

Por su parte, Fernández-Berrocal (2021) sostiene que la enseñanza sistemática de técnicas de afrontamiento en el aula es clave para el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que proporciona a los estudiantes herramientas prácticas para comprender, canalizar y expresar de manera adecuada sus emociones.

En el contexto educativo, el docente desempeña un papel central al modelar y enseñar técnicas de afrontamiento. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2024) enfatiza la importancia de guiar a los niños en el uso de estrategias específicas como la respiración profunda, la cuenta regresiva, el uso de palabras calmantes, el cambio de foco atencional o la resolución dialogada de conflictos. Estas técnicas no solo ayudan a reducir la intensidad de la reacción emocional, sino que también fortalecen la capacidad de resiliencia y la construcción de un ambiente escolar más armónico.

En suma, las técnicas de afrontamiento se convierten en un indicador esencial del manejo de reacciones emocionales, al ofrecer medios concretos para transformar una

experiencia emocional desafiante en una oportunidad de aprendizaje y autorregulación. Su desarrollo en la infancia, a través de estrategias didácticas intencionadas, garantiza que los estudiantes no solo aprendan contenidos académicos, sino también competencias socioemocionales fundamentales para su vida presente y futura.

### **b. Intensidad de episodios de desregulación emocional**

La intensidad de episodios de desregulación emocional se refiere al grado de severidad con que se manifiestan las respuestas emocionales desajustadas en los niños de educación básica, es decir, aquellas reacciones que superan los recursos de autorregulación disponibles y que dificultan el afrontamiento adecuado de situaciones cotidianas. Estos episodios suelen caracterizarse por respuestas desproporcionadas de ira, frustración, llanto, retraimiento o incluso conductas disruptivas en el aula, que aparecen frente a estímulos que no necesariamente justificarían tal nivel de reacción.

La intensidad de estas manifestaciones constituye un indicador clave, ya que permite evaluar no solo la frecuencia con que ocurren los episodios, sino también el impacto que generan en el proceso de aprendizaje y en la convivencia escolar. Según Cabello y Fernández-Berrocal (2021), la desregulación emocional intensa en los niños puede derivar en dificultades de adaptación social, baja tolerancia a la frustración y mayor riesgo de desarrollar problemas de conducta. También, suele estar vinculada a déficits en habilidades de control cognitivo y en el uso de estrategias de autorregulación, lo que limita la capacidad de manejar conflictos o resolver problemas de forma adecuada.

En el ámbito educativo, la intensidad de episodios de desregulación emocional permite a los docentes identificar patrones de comportamiento que requieren intervención temprana. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2024) señala que la intensidad de los episodios puede variar desde reacciones leves de desatención hasta explosiones emocionales que interrumpen la dinámica de la clase y afectan al grupo. Por ello, medir y analizar la intensidad de estos episodios resulta esencial para diseñar estrategias didácticas que favorezcan la contención emocional, el autocontrol progresivo y la reducción de la desproporcionalidad de las respuestas.

Por ende, el indicador intensidad de episodios de desregulación emocional posibilita reconocer el grado en que las emociones interfieren en el desempeño

académico y social de los estudiantes. Su análisis sistemático en el aula no solo aporta información sobre el estado emocional de los niños, sino que también orienta la implementación de estrategias pedagógicas específicas para disminuir la intensidad de las reacciones y potenciar la autorregulación como competencia socioemocional fundamental.

### **Definición de conceptos**

**Autorregulación de emociones:** “Capacidad de reconocer las propias emociones, comprender su origen, modular su intensidad y expresarlas de manera adecuada, empleando estrategias didácticas que favorezcan la interacción social, el bienestar psicológico y el aprendizaje escolar” (Núñez et al., 2022, p. 59).

**Estrategias didácticas:** “Enfoques pedagógicos diseñados para facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, proporcionando a los niños herramientas y experiencias que les permitan identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera efectiva” (Abarca, 2021, p. 34).

**Expresión emocional:** “Refiere a la capacidad de exteriorizar y comunicar sentimientos y estados afectivos de forma congruente con la experiencia interna, ajustada al contexto social y con un grado de control que permita la convivencia y el aprendizaje en el aula” (Fernández-Berrocal, 2021, p. 18).

**Manejo de reacciones emocionales:** “es una dimensión clave de la autorregulación que comprende las respuestas inmediatas y posteriores ante estímulos afectivos, intensas o no, y las estrategias que los niños ponen en marcha para contener, modular o transformar” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2021, p. 17).

**Motivación:** “Hace que los individuos se movilicen y mantenga una conducta con el propósito de adquirir una meta que en su interior conoce” (García et al., 2022, p.9).

**Planificación:** “Herramienta fundamental que facilita la organización, ejecución y control de una tarea administrativa, debe alinearse con los objetivos, intenciones y recursos disponibles para garantizar una realización más eficiente” (Rucoba et al., 2023, p. 47).

**Reconocimiento de emociones:** “Implica la capacidad de identificar, diferenciar y nombrar los propios estados emocionales, así como reconocerlos en los demás. Este proceso se considera un paso inicial y fundamental para que los niños logren posteriormente gestionar sus emociones de manera adaptativa” (Gutiérrez, 2024, p. 23).

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **Enfoque de la Investigación**

El enfoque metodológico se ubicará en la investigación cuantitativa, según Ronquillo et al. (2024) plantearon que: “es un nivel de investigación referido al grado y profundidad que aborda un fenómeno u objetivo de estudio para medirlo de acuerdo con el enfoque utilizado por el investigador” (p. 21). La metodología cuantitativa va dirigida hacia la búsqueda de resultados; empleando para ello métodos y técnicas confiables, mensurables y comparables haciendo uso de procedimientos estadísticos en fases operativas donde la teoría servirá de soporte a la investigación operacionalizada en variables privilegiándose lo empírico por encima de lo teórico.

Lo señalado con antelación, permitirá conformar la naturaleza de la investigación, que estará enfocada a describir desde el punto de vista cuantitativo; en este caso las acciones de capacitación gerencial que fortalezcan la comunicación en las relaciones interpersonales, lo cual se hará verificando la teoría con la práctica a través de un proceso hipotético-deductivo.

#### **Tipo de investigación**

El tipo de investigación fue descriptivo, de acuerdo con Guevara et al. (2020) “indagan las especificaciones de las cualidades relevantes de los individuos, cosas y comunidades o algún fenómeno que se sometido a estudio” (p. 231). Significa que este tipo de investigación se centra en la descripción de cualidades más significativas de las personas que son estudiadas, razón por la cual se presentan con precisión los acontecimientos como se presentan en el contexto.

En el pensamiento de Martínez (2021) define el estudio descriptivo como “registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (p. 56). Es decir, tiene como propósito describir algunas características esenciales de conjuntos homogéneos de

fenómenos, usando criterios sistemáticos que accedan establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos indagadas, proporcionando información metódica y comparable con otras fuentes.

### **Diseño de la Investigación**

Dentro del enfoque cuantitativo, los diseños de investigación se refieren a un conjunto de planes o estrategias que se implementan para obtener la información o datos necesarios en una investigación, con el propósito principal de responder de manera adecuada a la pregunta o problema planteado (Cruz del Castillo & Olivares, 2023).

De allí, en el actual estudio el diseño adoptado se enmarcará en una perspectiva no experimental, lo que implica que se examinará una situación en su contexto original para luego ser analizada e interpretada. En relación con esto, Restrepo (2023) explicó que “los estudios de investigación no experimental se llevan a cabo sin manipular deliberadamente las variables, y se observan únicamente los fenómenos en su entorno natural para posteriormente analizarlos” (p. 87).

Interpretando a los autores que se vienen referenciando, este enfoque no se busca controlar las variables, sino que se presta atención a los fenómenos en su estado natural. Asimismo, el tipo de diseño no experimental manejado fue transeccional o transversal porque se recopilaron datos en un único momento o punto en el tiempo. Su objetivo radicó en describir las variables presentes en la muestra y se determinaron el nivel o modalidad de las variables en un momento específico.

### **Población**

La población, según la perspectiva de Castro (2021) “refiere a un grupo de elementos finitos o infinitos con características comunes, para los cuales se generarán conclusiones relevantes en el proceso de examinación (p. 36). En esencia, la población estará compuesta por individuos que son objeto de estudio en una investigación particular. De esta manera, en el actual trabajo de grado, la población estará conformada por 12 docentes que laboran en la Residencia Familiar Carlos Antúnez ubicada en la comuna de Providencia, Región Metropolitana. Estos docentes tienen desempeño como

psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, encargados de residencia, docentes familiares y tutores.

### **Muestra**

La muestra, según Restrepo (2023) “es un subgrupo de la población o universo que te interesa, sobre la cual se recolectarán los datos pertinentes, y deberá ser representativa de dicha población (de manera probabilística, para que puedas generalizar los resultados encontrados en la muestra)” (p. 121). Es decir, la muestra es una porción representativa de la población que se pretende investigar, para este caso, se tomará en cuenta la totalidad de la población

Por consiguiente, en este estudio se empleará una muestra no probabilística intencional. Esto se avala con el pensamiento de Castro (2021) “la selección de los elementos no está vinculada a la probabilidad, sino a factores relacionados con las particularidades de la investigación o de quien realiza la muestra” (p. 47). Esto implica que la muestra no necesita un análisis estadístico y depende de los objetivos de la investigación. Así, en este caso, la muestra consistió en 12 docentes.

### **Operacionalización de la Variable**

La operacionalización de la variable es un proceso central en la investigación cuantitativa, debido a que permite transformar conceptos abstractos en indicadores medibles y observables. Consiste en definir con precisión la variable de estudio a través de dimensiones e indicadores que faciliten su medición objetiva y sistemática. Este procedimiento parte de la definición conceptual, en la cual se describe la variable desde un marco teórico, para luego pasar a la definición operacional, que especifica cómo se recogerán los datos empíricos.

De esta forma, una variable compleja se desglosa en dimensiones (componentes que estructuran el fenómeno) y en indicadores (manifestaciones observables), que se asocian a ítems o reactivos en instrumentos de recolección de datos como encuestas, cuestionarios o pruebas estandarizadas. La importancia de la operacionalización radica en que asegura validez y confiabilidad en la medición, evitando ambigüedades y facilitando la comparación de resultados. Además, permite establecer escalas de

medición (nominal, ordinal, de intervalo o de razón) según la naturaleza de los indicadores, lo cual determina el tipo de análisis estadístico que podrá aplicarse.

**Tabla 1**

*Operacionalización de la variable, dimensiones e indicadores*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>
<b>Independiente</b>  Estrategias Didácticas	Planificación	Objetivos de aprendizaje	1, 2	Escala de medición ordinal a través de la Escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca
		Actividades pedagógicas	3, 4	
	Motivación	Comportamiento Actitudes Habilidades cognitivas	5, 6 7, 8 9, 10	
<b>Dependiente</b>  Autorregulación de emociones	Reconocimiento de emociones	Emociones básicas Relación docente-alumno	11, 12 13, 14	Escala de medición ordinal a través de la Escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca
	Expresión emocional	Expresión verbal Expresión no verbal	15, 16 17, 18	
	Manejo de reacciones emocionales	de Empleo de técnicas de afrontamiento	19, 20	
			Intensidad de episodios de desregulación emocional	

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

Las técnicas de recolección de datos engloban las diversas formas de adquirir información. Estas técnicas representan las diferentes maneras de obtener los elementos esenciales para llevar a cabo una investigación (Ruiz, 2022). Además, involucran la selección del canal o procedimiento por el cual el investigador recopilará los datos

necesarios para alcanzar los objetivos de la investigación. Es por esta razón que en el presente estudio se optará por utilizar la técnica de la encuesta.

Por ello, la encuesta, según Sánchez (2019) “es una técnica diseñada para recopilar datos de múltiples personas cuyas opiniones son relevantes para el investigador” (p. 113). En consecuencia, la encuesta se presenta como un método para obtener la información requerida en la investigación, y al mismo tiempo, se configura como una herramienta de fácil implementación y de ejecución inmediata.

En este orden de ideas, el instrumento de investigación es la herramienta diseñada y utilizada por el investigador para recolectar información confiable, válida y pertinente respecto a las variables de estudio. En el enfoque cuantitativo, los instrumentos permiten medir de manera objetiva los fenómenos sociales, educativos o psicológicos a través de indicadores previamente definidos en la operacionalización de las variables. Entre los instrumentos más comunes se encuentran los cuestionarios, las pruebas estandarizadas, los inventarios entre otros.

En efecto, instrumento que se empleará será un cuestionario. Al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) se entiende “como aquel que reside en el agrupamiento de preguntas expuestas de forma de afirmaciones o reflexiones, donde se solicita respuestas expertas a los individuos de la muestra” (p. 245). Esto significa que el cuestionario se muestra cada reactivo y la persona declara su reacción escogiendo de las alternativas que son suministradas en el cuestionario. De ahí, en este estudio se manejará el escalamiento tipo Likert con cinco alternativas de respuestas: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca. El mismo será elaborado por el investigador del trabajo de grado e indagará variable estrategias didácticas y la autorregulación de emociones.

### **Validez del instrumento**

La validez de un instrumento consiste en la cavidad que tiene un cuestionario para estimar con precisión lo que intenta medir (Ronquillo et al., 2024). Esto significa que la validez representa un mecanismo fundamental en la investigación, dado que se asevera que la variable que se está estudiando sea valorada de forma más exacta. En la

investigación que se está desarrollando, las variables se encuentran inmersa en la gestión pedagógica y la convivencia escolar.

Sumado a lo antes planteado, se empleará la validez de juicios de experto. Al respecto, Castañeda et al. (2024) indica que: “la validez de juicio de expertos reside en exhibir el cuestionario a un par de personas especializadas en la temática, con el propósito de valorar las preguntas correspondientes a la variable, donde se analicen con los ajustes necesarios” (p. 30). Esto significa, la validez por expertos consiste en la presentación del cuestionario diseñado por el investigador a un grupo de profesionales conocedores de la temática que está investigando, con la finalidad de valorar su claridad, eficacia, redacción y coherencia con la variable, dimensiones e indicadores.

Por consiguiente, se presentará el cuestionario a dos especialistas: uno (01) en metodología y uno (01) en educación. Estos examinaron la claridad, coherencia y pertinencia de los ítems en función a los objetivos y las variables que están estudiando. Por ende, a partir de sus reflexiones, se efectuaron los ajustes oportunos para optimar la redacción y exactitud de las preguntas, lo que accedió a asegurar una efectiva correspondencia entre los contenidos, las dimensiones e indicadores que se pretenden medir, como se puede precisar en el apéndice.

### **Análisis e Interpretación de los Datos**

El análisis e interpretación de los datos abarca una serie de tácticas, métodos y herramientas de investigación enfocadas en verificaciones objetivas y análisis estadísticos o numéricos, recopilados a través de investigaciones, cuestionarios o encuestas mediante el uso de datos estadísticos previos y la ayuda de dispositivos informáticos (Carrasco, 2019). Además, se concentra en la recolección de información y su distribución entre individuos con el fin de analizar situaciones en un contexto determinado.

En relación con el análisis de datos, Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) indican que el análisis estadístico comprende la elección de un programa, el procesamiento de los datos, su examen y visualización, así como la realización de análisis descriptivos por variable y la preparación de los resultados. Siguiendo este enfoque, después de aplicar la encuesta, la información se procesará mediante un

software estadístico, lo que permitirá interpretarla con base en referentes teóricos. Los hallazgos se presentaron en tablas elaboradas en Excel 2010 y se analizaron mediante estadística descriptiva.

En esta misma línea, Jiménez (2017), señala que “la estadística descriptiva aborda el problema de sintetizar la información revelada por los datos” (p. 67). Esto significa que su función principal no es hacer predicciones ni probar hipótesis, sino resumir y organizar los datos de manera que se puedan comprender fácilmente. Además, sintetiza los datos de forma significativa, usando herramientas como tablas, gráficos, frecuencias, porcentajes, medias o desviaciones estándar. Esto permite entender lo que los datos muestran sin perder detalles importantes.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

#### **4.1 Descripción del trabajo de campo**

Dentro de los estudios cuantitativos, el trabajo de campo constituye una fase esencial y organizada del proceso investigativo, dado que permite detallar de manera precisa la recolección de los datos, considerando el contexto, el momento de aplicación, los instrumentos empleados, el tipo de muestreo y los criterios utilizados para seleccionar a los participantes. De igual modo, contempla las pautas éticas que resguardan la integridad de los involucrados (Mendoza, 2024).

Bajo esta premisa, la presente investigación se llevó a cabo en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana. Para la obtención de la información, se empleó la encuesta como técnica principal, a través de un cuestionario tipo Likert de cinco niveles de respuesta. Dicho instrumento permitió explorar las variables estrategias didácticas y la autorregulación de emociones. La población estuvo conformada por 12 docentes pertenecientes a la institución mencionada, considerando como criterio de inclusión a todos los profesores con contrato vigente, y excluyendo a quienes desempeñaban funciones suplentes o temporales.

Previo a la aplicación del instrumento, se realizó una reunión informativa con el cuerpo docente, previa autorización del equipo directivo, en la cual se expusieron los objetivos del estudio, el procedimiento de aplicación y las instrucciones para completar el instrumento. La recopilación de los datos se efectuó de manera presencial con los educadores, es decir, se hizo entrega de cada instrumento a cada profesor, estipulando un tiempo de 25 minutos aproximadamente. Esta fue aplicada en septiembre de 2025.

Asimismo, se otorgó especial atención a los aspectos éticos de la investigación. Cada participante recibió una carta de consentimiento informado, en la que se garantizó la confidencialidad de las respuestas y el anonimato de los encuestados. Este procedimiento aseguró la transparencia y el cumplimiento de las normas éticas tanto por parte de la investigadora como de los participantes.

Durante la ejecución del trabajo de campo surgieron ciertos retos operativos, principalmente asociados a la coordinación de tiempos para la aplicación del instrumento a la totalidad de los docentes. Frente a ello, se implementaron estrategias metodológicas de apoyo, tales como la flexibilización de horarios en acuerdo con el equipo directivo y la reiteración de instrucciones para el uso del formulario digital. Estas medidas facilitaron la participación voluntaria y consciente del profesorado, evitando interferencias con sus labores académicas cotidianas y garantizando la calidad de la información obtenida.

#### **4.2 Diseño de la Presentación de los Resultados**

La estructura para la presentación de los resultados en una investigación cuantitativa implica una disposición ordenada, lógica y sistemática de la información obtenida a través de los instrumentos de recolección de datos. Su propósito fundamental es exponer los hallazgos de manera clara, objetiva y científica, facilitando la comprensión e interpretación de estos en relación con los objetivos y las hipótesis planteadas en el estudio. Este proceso permite representar y analizar de forma comprensible la totalidad de la información obtenida.

En el marco del presente trabajo, los resultados fueron procesados y presentados mediante estadística descriptiva, utilizando tablas y figuras que contribuyeron a una visualización más precisa y ordenada de los datos. Cabe destacar que la organización de la información se mantuvo en correspondencia directa con los objetivos específicos y las hipótesis formuladas, asegurando la coherencia entre los resultados numéricos y su respectiva interpretación descriptiva.

Posteriormente, se procedió a la aplicación del instrumento a los docentes participantes, considerando los componentes que influyen en las variables, dimensiones e indicadores definidos en la investigación. Los datos obtenidos fueron procesados y analizados empleando el programa Microsoft Excel, herramienta que permitió consolidar la información recolectada y realizar los cálculos necesarios para su descripción y análisis estadístico.

En primera instancia, se efectuó la valoración general de las variables estrategias didácticas y la autorregulación de emociones con el propósito de identificar sus niveles de desarrollo y las percepciones de los educadores respecto a cada una de ellas. De esta

manera, se logró establecer una visión global del fenómeno estudiado, permitiendo la posterior interpretación de los resultados y su vinculación con los fundamentos teóricos y los objetivos del estudio.

### **4.3 Resultados**

En una investigación cuantitativa, los resultados representan la exposición estructurada, objetiva y coherente de los datos obtenidos mediante la aplicación de instrumentos de medición, tales como cuestionarios o encuestas. Estos hallazgos se expresan en valores numéricos, lo que permite analizar el comportamiento de las variables estudiadas y establecer tendencias, asociaciones o diferencias significativas entre los grupos observados, siempre en función de los objetivos e hipótesis planteados en el estudio (Jiménez, 2020). En este contexto, la población considerada en la presente investigación estuvo conformada por 12 docentes, quienes participaron de manera voluntaria en la aplicación del instrumento diseñado para medir las variables objeto de análisis.

#### **4.3.1 Dimensión planificación de la variable estrategias didácticas**

En lo que respecta a los resultados de dimensión planificación de la variable estrategias didácticas está envuelta dos dimensiones: 1) Dimensión planificación e indicadores: objetivos de aprendizajes y actividades pedagógicas. 2) Dimensión: Motivación e indicadores: comportamientos, actitudes y habilidades cognitivas. Estas dimensiones fueron valoradas usando una escala Likert con cinco categorías de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca.

En la tabla 2 y gráfico 1 presentan los resultados correspondientes a la dimensión Planificación de la variable estrategias didácticas, la cual se evaluó mediante dos indicadores: objetivos de aprendizaje y actividades pedagógicas. En relación con el indicador objetivos de aprendizaje, los datos evidencian que el 63% señala hacerlo Casi siempre, el 29% de los participantes declara realizar esta acción Siempre y el 8% Casi nunca. Sumando los porcentajes positivos, el 92% de los profesionales incorpora de manera sistemática la definición de objetivos en su planificación pedagógica. Este hallazgo revela un alto nivel de estructuración y coherencia en la planificación, elemento

considerado fundamental en la intervención temprana, dado que los objetivos claros permiten orientar las prácticas hacia el desarrollo socioemocional y la autorregulación de los niños. Esto se corrobora con el pensamiento de Pardo-Patillo et al. (2023) la formulación explícita de objetivos pedagógicos favorece la focalización de las intervenciones y mejora la calidad del proceso educativo. Por ello, en la educación de niños la planificación debe estar basada en metas claras que contribuyen a la generación de contextos emocionales seguros y predecibles, esenciales para el desarrollo de la autorregulación.

Por su parte, el indicador actividades pedagógicas, los resultados muestran que 54% Casi siempre los encuestados refiere ejecutarlas, el 29% Siempre, lo que equivale a un 83% de implementación frecuente. Sin embargo, destaca que un 17% señala realizarlas Casi nunca, porcentaje mayor que el observado en el indicador anterior. Esta brecha sugiere la existencia de una diferencia entre la planificación conceptual y su puesta en práctica, aspecto que la literatura identifica como un factor crítico en intervenciones socioemocionales y en atención temprana. Este resultado se verifica con el estudio de Meroño (2022): la planificación se presenta como adecuada, sin embargo, cuando se efectúa la ejecución puede verse afectada por limitaciones contextuales, falta de formación específica o dificultades para adaptar las estrategias a las necesidades individuales de los niños.

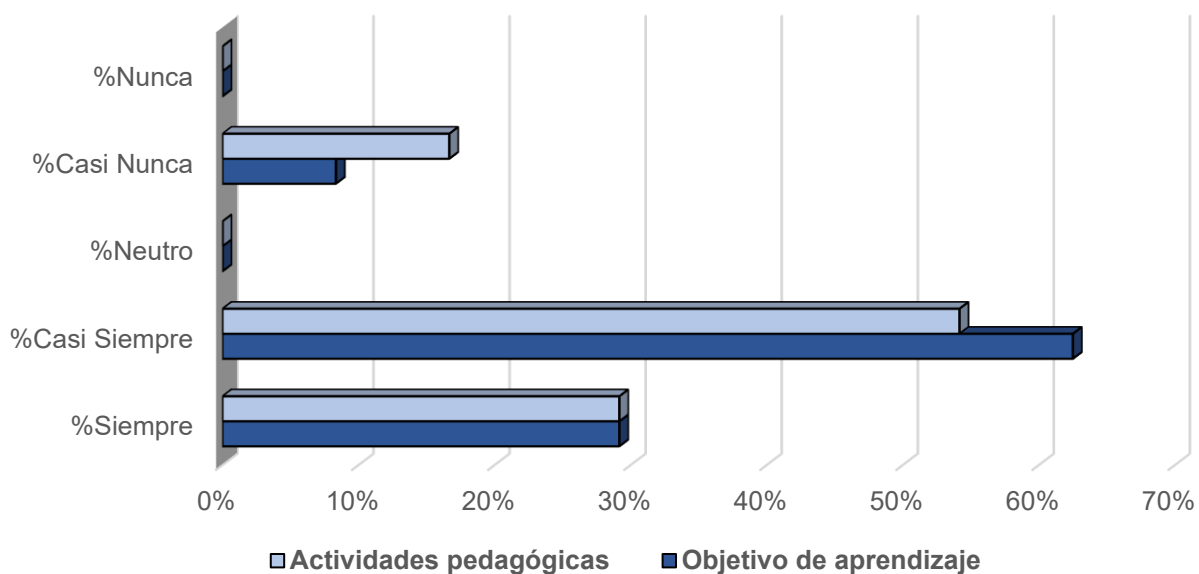
**Tabla 2**

*Variable estrategias didácticas, dimensión planificación*

Dimensión	Indicadores	Ítems	%Siempre	%Casi Siempre	%Neutro	%Casi Nunca	%Nunca
Planificación	Objetivo de aprendizaje	1	33%	58%	0%	8%	0%
		2	25%	67%	0%	8%	0%
	<b>Promedio</b>		<b>29%</b>	<b>63%</b>	<b>0%</b>	<b>8%</b>	<b>0%</b>
	Actividades pedagógicas	3	25%	58%	0%	17%	0%
		4	33%	50%	0%	17%	0%
	<b>Promedio</b>		<b>29%</b>	<b>54%</b>	<b>0%</b>	<b>17%</b>	<b>0%</b>

## Gráfico 1

*Variable estrategias didácticas, dimensión planificación*



### 4.3.2 Dimensión Motivación de la variable estrategias didácticas

Los resultados correspondientes a la dimensión motivación, la cual se evaluó mediante tres indicadores: comportamiento, actitudes y habilidades cognitivas, como se observa en la tabla 3 y gráfico 2. Esta dimensión es fundamental dentro de las estrategias didácticas, especialmente en contextos de atención temprana, dado que la motivación influye en la disposición del niño hacia la interacción social, la participación en actividades y la adquisición de habilidades de autorregulación emocional.

El indicador comportamiento, se precisa que un 63% de los educadores indica que Siempre se fomenta el comportamiento de los alumnos, un 29% Casi siempre y 8% Casi nunca. Este resultado revela una alta consistencia en la promoción de conductas motivadas, lo que sugiere que los profesionales realizan de manera sistemática acciones orientadas a reforzar la participación del niño, tales como elogios, reforzadores positivos o acompañamiento emocional.

Lo antes planteado, concuerda con el estudio de Toapanta y Valarezo (2025) el refuerzo constante del comportamiento adaptativo favorece la apertura emocional y la disponibilidad del niño para participar en actividades pedagógicas, aspecto relevante para

estimular la autorregulación. Asimismo, estudios en educación inicial destacan que los comportamientos motivadores del adulto, como la proximidad afectiva o la celebración de pequeños logros, generan un entorno emocional seguro, indispensable para que el niño adopte estrategias de regulación.

En lo que respecta al indicador actitudes, se observa que un 58% casi siempre los docentes realizan acciones para motivar actitudes positivas en los alumnos, el 25% se ubicó en la alternativa Casi siempre; alcanzando un 83% de frecuencia favorable. Sin embargo, el 17% señala hacerlo Casi nunca, lo cual evidencia cierta variabilidad en la consistencia con que se promueven actitudes motivadoras en los niños. Esta variabilidad podría relacionarse con diferencias en las competencias individuales de los profesionales respecto del uso de estrategias didácticas o con condiciones contextuales propias del entorno residencial.

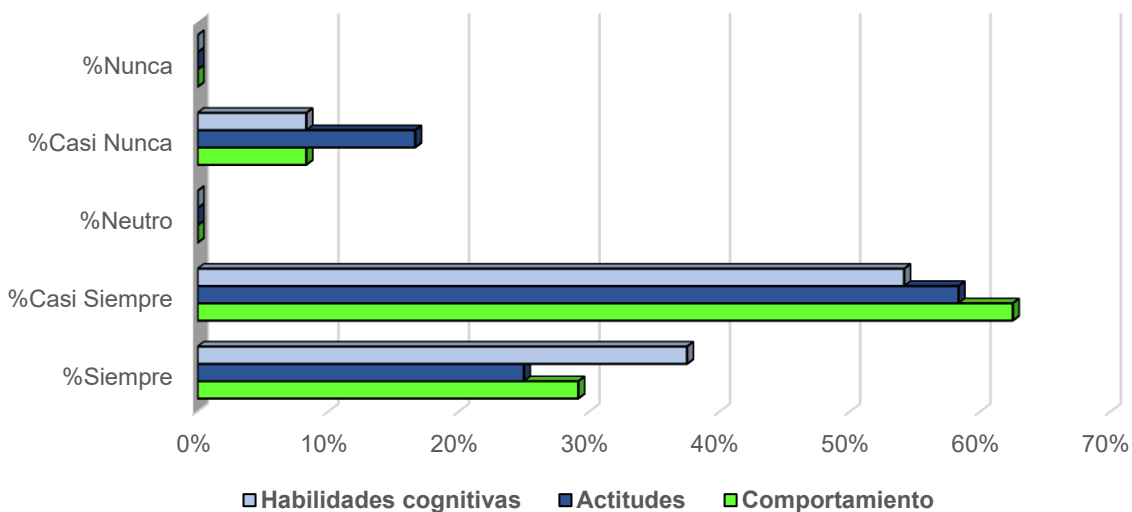
Lo antes expuesto, se respalda con la investigación Toapanta y Valarezo (2025) señalan que el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje requiere intervenciones sistemáticas y adaptadas a las características emocionales de cada niño. Cuando estas intervenciones no se replican de manera uniforme, los beneficios en la autorregulación tienden a disminuir. el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje requiere un enfoque doble: intervenciones sistemáticas y adaptadas a las características emocionales únicas de cada niño.

Por su parte, el indicador habilidades cognitivas, se tiene que 54% respondió en la alternativa Casi siempre refuerzan las habilidades cognitivas un 38% de respuestas Siempre y un 8% Casi nunca. Estos resultados indican que las estrategias orientadas a desarrollar habilidades cognitivas, como resolución de problemas, anticipación de acciones o comprensión de situaciones, se aplican con alta consistencia.

Esos resultados se respaldan con la investigación de Pardo-Patiño et al. (2023) quienes demuestran que el fortalecimiento de estas habilidades es un factor decisivo para el desarrollo de la autorregulación emocional, pues permite al niño reconocer situaciones, anticipar consecuencias y seleccionar estrategias adecuadas para manejar sus emociones. En especial, en contextos de atención temprana, las estrategias didácticas que integran cognición y emoción resultan altamente efectivas para favorecer la autorregulación.

**Tabla 3***Variable estrategias didácticas, dimensión motivación*

Dimensión	Indicadores	Ítems	%Siempre	%Casi Siempre	%Neutro	%Casi Nunca	%Nunca
Motivación	Comportamiento	5	25%	67%	0%	8%	0%
		6	33%	58%	0%	8%	0%
	<b>Promedio</b>		<b>29%</b>	<b>63%</b>	<b>0%</b>	<b>8%</b>	<b>0%</b>
	Actitudes	7	33%	50%	0%	17%	0%
		8	17%	67%	0%	17%	0%
	<b>Promedio</b>		<b>25%</b>	<b>58%</b>	<b>0%</b>	<b>17%</b>	<b>0%</b>
	Habilidades cognitivas	9	33%	50%	0%	17%	0%
		10	42%	58%	0%	0%	0%
	<b>Promedio</b>		<b>38%</b>	<b>54%</b>	<b>0%</b>	<b>8%</b>	<b>0%</b>

**Gráfico 2***Variable estrategias didácticas, dimensión planificación*

#### 4.3.3 Análisis general de las dimensiones de la variable estrategias didácticas

En la tabla 4 y gráfico 3, se tienen los resultados generales de las dimensiones de la variable estrategias didácticas, a saber, planificación y motivación. Se tiene que el 58% de los educadores respondieron en la alternativa Casi siempre, el 29% en la categoría

Siempre y un porcentaje menor de 13% en la alternativa Casi nunca, se infiere que la gran mayoría de los docentes considera aplicar una efectiva planificación y motivación que repercute en el comportamiento de los educandos en función de mejorar la autorregulación de sus emociones y, por ende, de su bienestar psicosocial.

Los datos reflejan que los docentes que laboran en la residencia aplican estrategias didácticas de manera frecuente y consciente, consolidando un entorno educativo que promueve la autorregulación emocional. No obstante, el margen de mejora identificado en la dimensión motivación sugiere la necesidad de fortalecer las estrategias que fomenten la implicación afectiva de los niños, asegurando que todas las intervenciones planificadas tengan un componente motivacional consistente.

Los resultados, antes mencionado, se avalan con el estudio de Barahona (2024), quien evidenció que la planificación sistemática y la motivación docente son determinantes para promover la autorregulación emocional en niños de educación inicial. Además, el predominio de prácticas planificadas y motivacionales que contribuyen a un entorno educativo estructurado y favorable al desarrollo socioemocional de los alumnos.

También, investigaciones recientes confirman que la combinación de planificación y motivación es esencial para garantizar que los niños desarrollen habilidades socioemocionales efectivas. Según Beltrán et al. (2020), la planificación estructurada sin estrategias motivacionales puede limitar la efectividad pedagógica, mientras que la integración de ambas dimensiones potencia la autorregulación y la participación de los estudiantes.

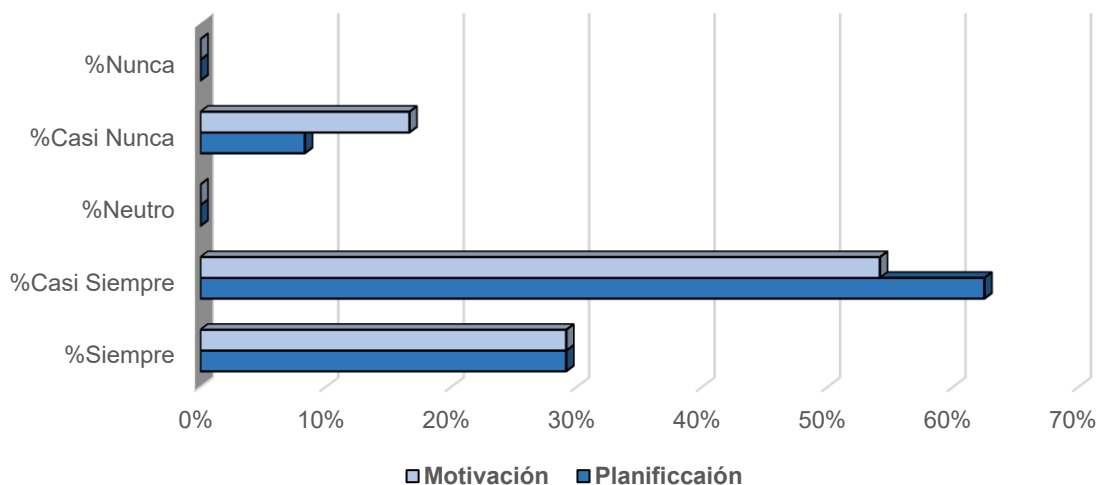
**Tabla 4**

*Resumen de las dimensiones de la variable estrategias didácticas*

Dimensión	%Siempre	%Casi Siempre	%Neutro	%Casi Nunca	%Nunca
Planificación	29%	63%	0%	8%	0%
Motivación	29%	54%	0%	17%	0%
<b>Promedio</b>	<b>29%</b>	<b>58%</b>	<b>0%</b>	<b>13%</b>	<b>0%</b>

### Gráfico 3

*Resumen de las dimensiones de la variable estrategias didácticas*



#### 4.3.4 Dimensión reconocimiento de emociones de la variable autorregulación de emociones

En lo que respecta a los resultados de la variable autorregulación de emociones involucra tres dimensiones: 1) Dimensión reconocimiento de emociones indicadores: emociones básicas y relación docente-alumno; 2) Dimensión: Expresión emocional e indicadores: Expresión verbal y expresión no verbal; 3) Dimensión: Manejo de reacciones emocionales e indicadores: Empleo de técnicas de afrontamiento e Intensidad de episodios de desregulación emocional. Estas dimensiones fueron valoradas usando una escala Likert con cinco categorías de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca.

En la tabla 5 y gráfico 4, presenta los resultados obtenidos en la variable autorregulación de emociones, dimensión reconocimiento de emociones, la cual constituye un componente central para el desarrollo de la autorregulación emocional en la primera infancia. El indicador emociones básicas el 54% de los profesores respondieron en la alternativa Casi siempre se refuerzan las emociones básicas en los niños, mientras que el 29% señaló en la categoría Siempre. En conjunto, estos porcentajes alcanzan un 83% de frecuencia favorable, lo que indica que existe una

tendencia positiva y constante a incluir actividades orientadas al reconocimiento de emociones como alegría, tristeza, enojo o miedo.

No obstante, se destaca un 17% de los educadores señalan realizar estas acciones Casi nunca, lo que sugiere cierta variabilidad en la sistematicidad con que se trabaja este componente emocional. Este hallazgo es relevante, dado que el reconocimiento de emociones constituye el primer paso en la cadena de autorregulación, permitiendo al niño identificar su estado interno y, posteriormente, seleccionar estrategias para regularlo. Berastegui-Martínez et al. (2024), plantean que el reconocimiento temprano de emociones mejora significativamente la autorregulación, favorece la comunicación emocional y disminuye conductas desajustadas en contextos educativos.

El indicador de relación docente-estudiante, se tiene que el 54% de los encuestados contestaron en la categoría Casi siempre mantienen una buena relación con los estudiantes y el 25% respondieron en la alternativa Siempre, lo que suma un 79% de frecuencia positiva. También, se observa que un 8% reporta realizar estas acciones casi nunca, mientras que un 13% indica nunca. Este último valor es especialmente relevante, pues sugiere que más de uno de cada diez profesionales no utiliza la relación docente-estudiante como recurso para apoyar el reconocimiento emocional.

Los resultados infieren que la relación docente-estudiante niño es un elemento esencial en el proceso de reconocimiento y regulación emocional. Una interacción sensible, cercana y consistente facilita que el niño exprese sus emociones, las identifique y pueda recibir modelamiento adecuado por parte del adulto. Esto se avala con los pensamientos de Butvilas et al. (2022) señalan que entornos de atención temprana y residencias familiares, donde los niños pueden presentar historias de vulnerabilidad emocional o experiencias adversas, la figura del docente-cuidador adquiere un rol aún más determinante. La ausencia de esta mediación emocional puede afectar la capacidad del niño para reconocer emociones en sí mismo y en otros, dificultando el desarrollo de la autorregulación.

En efecto, la dimensión reconocimiento de emociones es bastante positiva en el fomento afectivo de los niños, dado que representa una de las habilidades centrales dentro de la autorregulación emocional en la primera infancia. Esta capacidad permite que los niños identifiquen y comprendan sus propias emociones y las de los demás,

facilitando la gestión adecuada de impulsos, la comunicación emocional y la convivencia social.

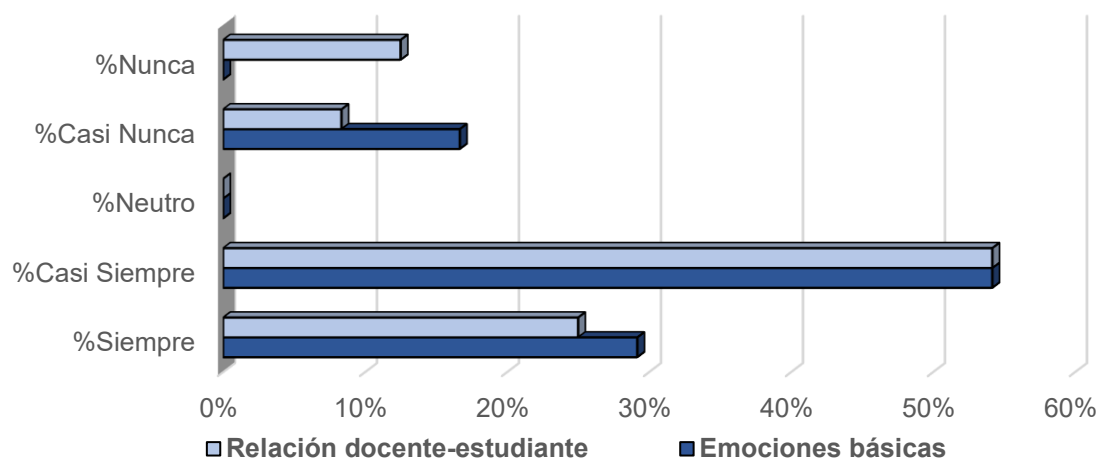
**Tabla 5**

*Variable autorregulación de emociones, dimensión reconocimiento de emociones*

Dimensión	Indicadores	Ítems	%Siempre	%Casi Siempre	%Neutro	%Casi Nunca	%Nunca
Reconocimiento de emociones	Emociones	11	25%	58%	0%	17%	0%
	Básicas	12	33%	50%	0%	17%	0%
	<b>Promedio</b>		<b>29%</b>	<b>54%</b>	<b>0%</b>	<b>17%</b>	<b>0%</b>
	Relación docente-estudiante	13	25%	58%	0%	8%	8%
		14	25%	50%	0%	8%	17%
	<b>Promedio</b>		<b>25%</b>	<b>54%</b>	<b>0%</b>	<b>8%</b>	<b>13%</b>

**Gráfico 4**

*Variable autorregulación de emociones, dimensión reconocimiento de emociones*



#### 4.3.5 Dimensión Expresión emocional de la variable autorregulación de emociones

En la Tabla 6 y gráfico 5, presenta los resultados obtenidos en la variable autorregulación de emociones, dimensión expresión emocional. Se tiene en el indicador expresión verbal presenta un predominio de la respuesta en con el 54% en la alternativa Casi siempre, seguido por 29% en la categoría Siempre, lo que evidencia que la mayoría

de los estudiantes suele expresar verbalmente sus emociones de manera frecuente y consistente. Mientras que un 17% señala que Casi nunca expresa sus emociones verbalmente, lo cual sugiere un grupo que podría tener dificultades para comunicar lo que siente, posiblemente debido a inseguridad emocional, falta de habilidades comunicativas o temor a juicios externos.

Los resultados muestran que la mayoría de los alumnos expresa verbalmente sus emociones con frecuencia, lo cual constituye un elemento clave para la autorregulación emocional. Según Gross (2021), la expresión emocional verbal contribuye a disminuir la intensidad de las emociones negativas y facilita la regulación cognitiva al permitir reflexionar sobre lo que se siente. Asimismo, verbalizar emociones promueve la conciencia emocional, lo que mejora la toma de decisiones y las relaciones interpersonales.

Por su parte, el indicador expresión no verbal, se tiene que el 58% de los docentes respondieron en la alternativa Casi siempre y el 25% Siempre los estudiantes suelen manifestar sus emociones mediante gestos, posturas, expresiones faciales u otros recursos no verbales de manera constante y habitual. El 17% ubicado en la categoría Casi nunca, a pesar de un grupo minoritario, existe un segmento que presenta dificultades para expresar sus emociones a través del lenguaje corporal, lo que podría asociarse a inhibición, poca conciencia emocional o limitada autorregulación.

Se infiere que los comportamientos no verbales, tales como gestos, posturas, expresiones faciales, tono de voz, entre otros constituyen un canal fundamental para comunicar emociones. El estudio efectuado por Keltner et al. (2022) reflejan que el lenguaje corporal suele expresar emociones de forma más inmediata y auténtica que las palabras. La expresión no verbal es un indicador directo del estado emocional y un componente esencial de la comunicación social.

Por consiguiente, los resultados obtenidos en la dimensión expresión emocional revelan que tanto la expresión verbal como la expresión no verbal presentan promedios elevados en las categorías siempre y casi siempre, lo que evidencia un desarrollo favorable de la expresión emocional en los niños atendidos en la residencia. Esto refleja que las estrategias de apoyo socioemocional implementadas por los educadores productivamente están contribuyendo al desarrollo de competencias emocionales

fundamentales para la autorregulación. Esto se avala con el estudio reciente de Balcochi et al. (2024) que encontraron que los niños que expresan sus emociones de manera clara y adecuada desarrollan mayores niveles de autorregulación y mejor adaptación socioeducativa. Asimismo, las intervenciones pedagógicas centradas en la enseñanza explícita de emociones favorecen la expresión emocional y la regulación de conductas, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

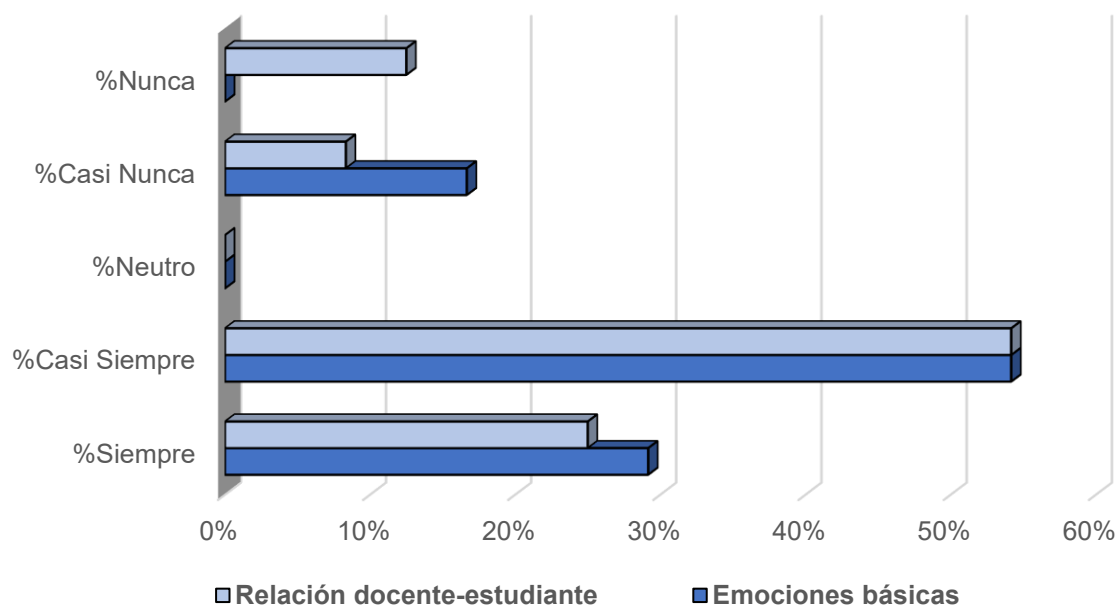
**Tabla 6**

*Variable autorregulación de emociones, dimensión expresión emocional*

Dimensión	Indicadores	Ítems	%Siempre	%Casi Siempre	%Neutro	%Casi Nunca	%Nunca	
Expresión emocional	Expresión verbal	15	25%	58%	0%	17%	0%	
		16	33%	50%	0%	17%	0%	
	<b>Promedio</b>			<b>29%</b>	<b>54%</b>	<b>0%</b>	<b>17%</b>	<b>0%</b>
	Expresión no verbal	17	33%	50%	0%	17%	0%	
		18	17%	67%	0%	17%	0%	
	<b>Promedio</b>			<b>25%</b>	<b>58%</b>	<b>0%</b>	<b>17%</b>	<b>0%</b>

**Gráfico 5**

*Variable autorregulación de emociones, dimensión expresión emocional*



#### **4.3.6 Dimensión Manejo de reacciones emocionales de la variable autorregulación de emociones**

En la tabla 6 y gráfico 6, se presenta los resultados correspondientes a la dimensión manejo de reacciones emocionales, la cual constituye un componente central dentro de la autorregulación emocional en niños con atención temprana. Esta dimensión incluye dos indicadores clave: empleo de técnicas de afrontamiento e intensidad de episodios de desregulación emocional. El indicador empleo de técnicas de afrontamiento, el 67% de los encuestados señalan en la categoría Siempre y un 33 % indican en la alternativa Siempre emplean técnicas de afrontamiento como alternativa para mejorar las emociones en los alumnos.

Los resultados, antes mencionados, reflejan la presencia de un uso consistente y generalizado de técnicas de afrontamiento en los niños, lo cual es un elemento altamente positivo. En la atención temprana, estas técnicas suelen incluir respiración profunda, pausas activas, pedir ayuda, identificar emociones o retirarse momentáneamente de la situación. Esto se avala con el estudio de Parra-Bolaños (2025), estabilidad en el afrontamiento emocional se asocia con un desarrollo adecuado de la autorregulación, tal como lo indican estudios recientes que destacan que los niños pequeños pueden mejorar significativamente sus habilidades de regulación emocional cuando reciben apoyo explícito de adultos sensibles y consistentes.

Seguidamente, el indicador intensidad de episodios de desregulación emocional, el 58% de los docentes respondieron en la alternativa Casi siempre y el 33% en la categoría Siempre analizan la frecuencia e intensidad de situaciones en las cuales los niños pierden temporalmente el control emocional. Mientras que el 9% contestaron en la alternativa Casi Nunca. Los resultados reflejan que la mayoría de los niños presenta episodios de desregulación emocional de intensidad baja o moderada, siendo capaces de recuperarse con apoyo adecuado. Sin embargo, una minoría de educadores perciben variabilidad en la intensidad emocional de ciertos niños, quizá debido a factores situacionales como cansancio, desencuentros sociales o frustración por actividades específicas.

Los hallazgos en el indicador intensidad de episodios de desregulación emocional se respaldan con el estudio de González-Hernández y Rodrigo-Ruiz (2022) quienes

analizaron que los niños que participan en programas de intervención socioemocional presentan menor intensidad y duración de episodios de desregulación emocional y las estrategias de acompañamiento de los docentes y representantes, como el modelado emocional y las rutinas de calma, reducen significativamente los episodios de llanto inconsolable, frustración intensa y conductas impulsivas.

En líneas general la dimensión manejo de reacciones emocionales los docentes deben emplear técnicas de afrontamiento con alta regularidad, la intensidad de episodios emocionales se mantiene en niveles manejables, lo cual indica un progreso adecuado en la autorregulación y la consistencia en las respuestas sugiere que las estrategias didácticas implementadas por la residencia están contribuyendo al fortalecimiento de habilidades emocionales de regulación.

Lo antes expuesto se respalda con la investigación de López y Bisquerra (2024) demostraron que los niños que reciben intervenciones sistemáticas de educación emocional muestran mayor capacidad de afrontamiento y disminuyen la intensidad de sus episodios de desregulación. Por ende, el manejo adecuado de las reacciones emocionales es un componente central de la autorregulación emocional y se desarrolla gradualmente gracias al acompañamiento adulto.

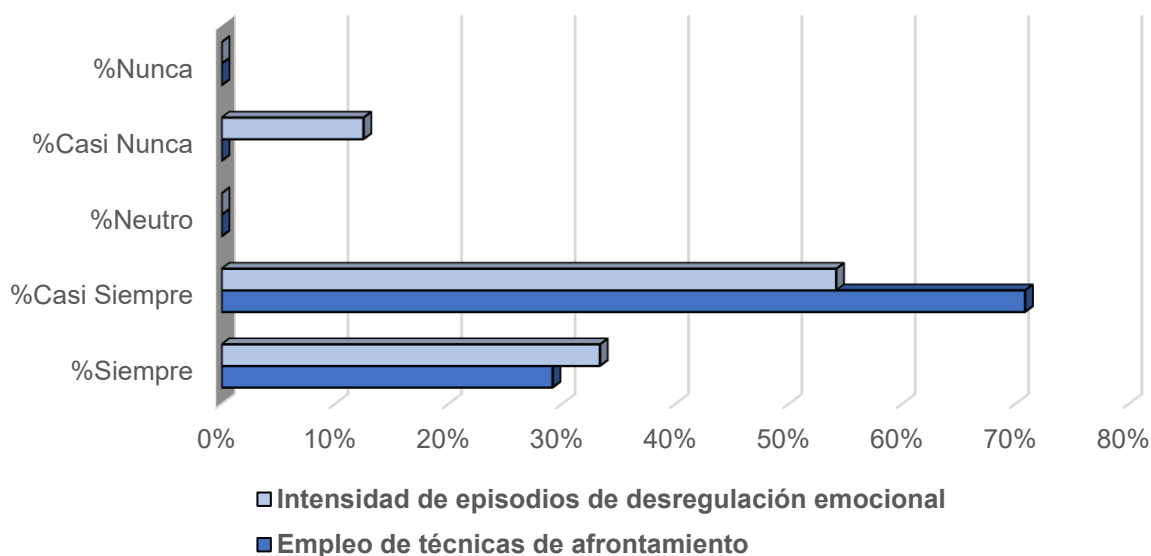
**Tabla 7**

*Variable autorregulación de emociones, dimensión manejo de reacciones emocionales*

Dimensión	Indicadores	Ítems	%Siempre	%Casi Siempre	%Neutro	%Casi Nunca	%Nunca
Manejo de reacciones emocionales	Empleo de técnicas de afrontamiento	19	33%	67%	0%	0%	0%
		20	25%	75%	0%	0%	0%
	<b>Promedio</b>		<b>29%</b>	<b>71%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>
	Intensidad de episodios de desregulación emocional	21	33%	58%	0%	8%	0%
		22	33%	50%	0%	17%	0%
	<b>Promedio</b>		<b>33%</b>	<b>54%</b>	<b>0%</b>	<b>13%</b>	<b>0%</b>

## Gráfico 6

*Variable autorregulación de emociones, dimensión manejo de reacciones emocionales*



### 4.3.7 Análisis general de las dimensiones de la variable autorregulación de emociones

En la tabla 8 y gráfico 7, se exhibe el análisis general de las dimensiones de la variable autorregulación de emociones, se observa que el 58% de los docentes respondieron en la alternativa Casi siempre, el 31% se ubicó en la categoría Siempre y el 11% Casi nunca. Estos resultados se interpretan que las dimensiones reconocimiento de emociones, expresión emocional y manejo de reacciones emocionales indican que la mayoría de los docentes aplican habilidades adaptativas en el reconocimiento de sus emociones y en el manejo de las reacciones ante diversas situaciones académicas y sociales. La dimensión muestra fortalezas relevantes, pero también áreas específicas que requieren apoyo para lograr un desarrollo emocional integral.

A pesar de que se reportan episodios de desregulación emocional, estos son reconocidos y manejados por la mayoría, lo que demuestra una adecuada conciencia emocional y capacidad de modulación afectiva. En conjunto, esta dimensión sugiere que los estudiantes poseen competencias emocionales sólidas, capaces de sostener su adaptación, bienestar y desempeño académico aun frente a situaciones de alta demanda emocional.

Los resultados, antes expuestos, se avala con el estudio de Peñafiel et al. (2025) que la autorregulación de emociones constituye un recurso esencial para que los docentes puedan enfrentar situaciones estresantes, sostener la atención y modular las emociones de los alumnos de manera que favorezca un mejor desempeño académico. Por ello, las emociones positivas, especialmente aquellas vinculadas al disfrute y la implicación en las tareas, tienden a potenciar la motivación y la concentración, facilitando así el aprendizaje. La autorregulación emocional adquiere un papel central en el contexto académico, dado que las experiencias afectivas que emergen durante el proceso de aprendizaje son diversas, complejas y pueden influir significativamente en el rendimiento y la adaptación del estudiante.

Las emociones pueden ser moduladas por múltiples vías, puesto que cualquier elemento que incida en ellas se convierte, en teoría, en un posible objetivo de regulación. Por esta razón, resulta fundamental que el estudiante desarrolle competencias de autorregulación emocional que le permitan gestionar adecuadamente sus estados afectivos y evitar que estos interfieran negativamente en su desempeño académico. En esta línea, se vuelve especialmente pertinente analizar cómo los estudiantes universitarios perciben y vivencian su propia regulación emocional y de qué manera esta incide en su proceso de aprendizaje, su concentración y su participación en las actividades académicas.

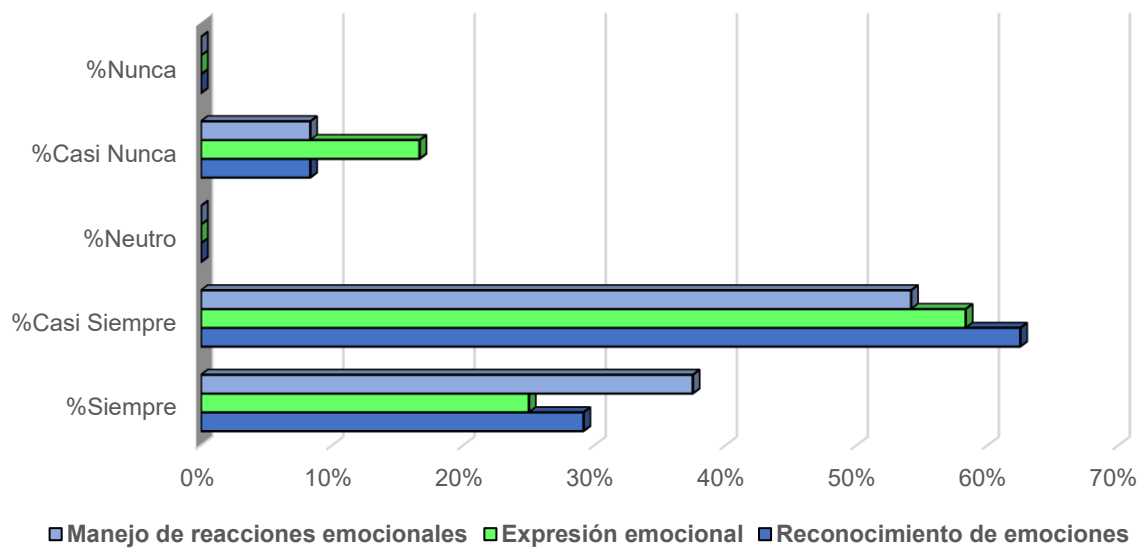
**Tabla 8**

*Resumen de las dimensiones de la variable autorregulación de emociones*

<b>Dimensión</b>	<b>%Siempre</b>	<b>%Casi Siempre</b>	<b>%Neutro</b>	<b>%Casi Nunca</b>	<b>%Nunca</b>
Reconocimiento de emociones	29%	63%	0%	8%	0%
Expresión emocional	25%	58%	0%	17%	0%
Manejo de reacciones emocionales	38%	54%	0%	8%	0%
<b>Promedio</b>	<b>31%</b>	<b>58%</b>	<b>0%</b>	<b>11%</b>	<b>0%</b>

**Gráfico 7**

*Resumen de las dimensiones de la variable autorregulación de emociones*



## CONCLUSIONES

El objetivo general de analizar la relación entre las estrategias didácticas y la autorregulación de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, se obtiene un porcentaje de 87%, significando aspectos positivos altos en la aplicación de estrategias didácticas y autorregulación de emociones con prácticas sistemáticas y consistentes orientadas tanto a la estructuración de actividades como al acompañamiento afectivo. Esto contribuye al fortalecimiento de las habilidades de autorregulación emocional en los niños, favoreciendo su estabilidad afectiva, su capacidad para expresar emociones y su manejo de reacciones intensas dentro del contexto de atención temprana.

El objetivo específico 1, identificar la relación entre las estrategias didácticas y el reconocimiento de emociones, se verifica que un 81% se ubicó en aspectos bastante favorables de actividades planificadas y el acompañamiento afectivo, favoreciendo la identificación de estados emocionales como alegría, tristeza o enojo. Por ello cuando los docentes emplean estrategias didácticas claras y emocionalmente sensibles, los niños muestran mayores avances en el reconocimiento emocional, lo cual constituye la base para un adecuado proceso de autorregulación.

El objetivo específico 2, establecer la relación entre las estrategias didácticas y la expresión emocional en niños con atención temprana, el 83% de los docentes reflejan aspectos significativos que las estrategias didácticas aplicadas, especialmente en aquellas que integran motivación y actividades de interacción, favorecen la expresión emocional tanto verbal como no verbal. Esto se asocia directamente con la implementación sistemática de actividades didácticas que promueven el diálogo emocional, la observación guiada y el modelamiento afectivo.

El objetivo específico 3, determinar la relación entre las estrategias didácticas y el manejo de reacciones emocionales, el 88% indican componentes positivos en el manejo de reacciones emocionales razón por la cual presentan elevados niveles de desarrollo en los niños por el uso sistemático de estrategias didácticas que incorporan técnicas de afrontamiento y rutinas de calma. Esto indica que los niños, apoyados por docentes que

planifican y modelan estrategias de calma, muestran episodios de desregulación emocional menos intensos y más manejables.

## RECOMENDACIONES

Al equipo directivo de la Residencia Familiar Carlos Antúnez institucionalizar un plan anual de formación docente orientado al fortalecimiento de las estrategias didácticas vinculadas a la autorregulación emocional, incorporando capacitaciones periódicas sobre planificación socioemocional, motivación afectiva y acompañamiento emocional. Esto permitirá mantener la coherencia y continuidad de las prácticas pedagógicas que han demostrado favorecer el desarrollo emocional de los niños en atención temprana.

A los docentes y especialistas se recomienda diseñar e implementar material pedagógico visual y vivencial (tarjetas de emociones, cuentos socioemocionales, juegos de identificación emocional) que permita a los docentes trabajar de forma sistemática el reconocimiento de emociones. Esto asegurará que todos los niños reciban oportunidades equitativas para identificar y comprender sus estados emocionales, reduciendo las variabilidades encontradas en la práctica docente.

A los docentes y especialistas incorporar rutinas diarias de expresión emocional, tales como asambleas matinales, círculos de la palabra y actividades de dramatización, donde los niños puedan practicar la expresión verbal y no verbal de emociones. Estas rutinas deben estar integradas al horario pedagógico para favorecer la continuidad y consistencia del desarrollo emocional.

Al equipo directivo y docentes crear un protocolo institucional de regulación emocional, que incluya técnicas de respiración, pausas activas, rincones de calma y estrategias de autocontrol adaptadas a la primera infancia. Además, debe capacitarse al equipo docente para aplicar dicho protocolo de manera uniforme, asegurando que todos los niños reciban acompañamiento consistente ante episodios de desregulación.

## REFERENCIAS

- Abarca, A. (2021). *Desarrollo emocional en niños: Estrategias para la regulación emocional*. Universidad Diego Portales. <https://repositoriobiblioteca.udp.cl/TD000552.pdf>.
- Alcívar, J. (2022). Problemas de comportamiento estudiantil en contexto socio familiar y educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1798-1807. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3197](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3197).
- Asencios-Trujillo, L. & Obispo-Asencios, C. (2024). Análisis de la comunicación no verbal en la relación entre docentes y estudiantes en pospandemia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 15(1), 1-25. DOI: <http://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4220>.
- Barahona, C. (2024). La educación emocional en la primera infancia: implicancia de las prácticas docentes efectuadas después de la pandemia. *Revista RRE*. <https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/429>.
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional: bases científicas, competencias y programas*. Horsori.
- Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2021). Educación emocional y su impacto en el desarrollo infantil. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(2), 45-58. <https://www.unir.net/revista/educacion/educacion-emocional-infantil/>.
- Carrasco, T. (2019). *Metodología de la investigación*. (2da. Ed.). Trillas edicores
- Castillo, M., & Iguasña, C. (2025). La regulación emocional en el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años. *Revista G-ner@ndo*, 6(1), 45-56. [https://www.researchgate.net/publication/391005494\\_La\\_regulacion\\_emocional\\_en\\_el\\_desarrollo\\_integral\\_en\\_ninos\\_de\\_4\\_a\\_5\\_anos](https://www.researchgate.net/publication/391005494_La_regulacion_emocional_en_el_desarrollo_integral_en_ninos_de_4_a_5_anos).

Castro, B (2021). *Investigación cuantitativa en la educación*. (5ta. ed.). Romor ediciones.

Cedeño, P., & Mendoza. Y. (2024). Importancia de la comunicación no verbal en el aula: actividades para la Educación Básica. *AXIOMA*, 1(30), 33-39. <https://doi.org/10.26621/ra.v1i30.932>.

Cruz del Castillo, C. & Olivares S. (2023). *Metodología de la investigación*: (1era. ed.). Grupo Editorial Patria. <https://elibro.net/es/lc/umcervantes/titulos/39410>.

Delgado, A., Ramírez, M., & Salazar, C. (2022). Autorregulación emocional en contextos de vulnerabilidad infantil: un estudio exploratorio en América Latina. *Psicología Educativa*, 28(2), 101-110. <https://doi.org/10.5093/psed2022a1>.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2021). Inteligencia emocional en la educación: avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(2), 133-145. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.2021](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2021).

Fernández-Berrocal, P. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación (RIIEB)*. <https://riieb.iberomx/index.php/riieb/article/view/5>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF, 2024). *El bienestar socioemocional en la infancia: estrategias para la escuela inclusiva*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/mexico/media/7856/file/Manual%20impresi%C3%B3n%20estrateg%C3%ADas%20para%20el%20fortalecimiento.pdf>.

Franco, J. (2020). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1278/1652>.

- Fuentes-Vilugrón, G., Saavedra, E., Riquelme, E., Arriagada, C. & Muñoz, F. (2023). Regulación emocional y cultura en contextos escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1–26. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2201>.
- García, A., Hernández, M., & García, J. (2022). *Clima organizacional*. (5ta, ed.). Editorial Mc Graw Hill ediciones.
- García, E., García, A. & Reyes, J. (2022). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>.
- Gómez, C. (2021). *Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa Belisario Quevedo de la ciudad de Pujilí, provincia de Cotopaxi*. [Tesis de magíster en educación, Universidad Católica de Loja]. México. Repositorio institucional UTPL. [https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/11480/1/Campoverde\\_Gomez\\_Monica\\_Leonor.pdf](https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/11480/1/Campoverde_Gomez_Monica_Leonor.pdf).
- Gómez-Cotilla, R. (2024). Eficacia de los programas de intervención temprana: Revisión sistemática. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/journal/6137/613777779001/html>.
- González, M., & Flores, L. (2021). El enfoque sociocultural en la educación socioemocional: aportes de Vygotsky a la pedagogía contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 33-52. <https://doi.org/10.35362/rie8714272>.
- Gordillo, S., Veliz, A., Erazo, V. & Apolo, D. (2025). Las Estrategias Didácticas y su impacto en la enseñanza-aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Educación Básica Ángel Polibio Chávez. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 1720–1726. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.206>.

Guevara, G., Verdesoto, A. & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173).

Gutiérrez, R. (2024). *Autorregulación de emociones*. (3era. ed.)- Mc Graw Hill.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill editores. [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drogas\\_de\\_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)

Hosokawa, R. (2024). La autorregulación emocional en la primera infancia y su impacto en la adaptación académica: Una perspectiva longitudinal. *Early Childhood Research Quarterly*, 66(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.01.002>

Ibañez-Faichin, C, Medina-Garagate, E., & Jiménez-Hualpa, V. (2025). El estado emocional y su impacto en el aprendizaje actitudinal de estudiantes del nivel primario. *Revista InveCom*, 5(1), 1-25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12676536>

Iglesias, C. (2024). *La autorregulación emocional en niños/as de segundo ciclo de Educación Infantil: relación con el estrés familiar y recomendaciones para su promoción desde el contexto escolar*. Universidad de Salamanca.

Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Convergence Tech*, 4(1), 59–68. <https://doi.org/10.53592/convtech.v4i1V.35>.

León, M. (2024). Estrategias Didácticas en el Aprendizaje Significativo en Educación Básica. *Revista Cientific*, 9(33), 212-230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230>.

- López, J. (2020). *Aprendizaje y relación docente-estudiante: estado del arte en la educación superior*. [Tesis de magíster en educación, Universidad Pontificia Bolivariana-Colombia]. Bogotá. Repositorio institucional UPB. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4980/Aprendizaje%20relaci%C3%B3n%20docente%20estudiante.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lozada, R., & Tomasini, G. (2021). Problemas de conducta en el aula: construcción del concepto desde la perspectiva de las maestras de primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(3), 131–143. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14312>.
- Martínez, C. (2021). *Investigación descriptiva: definición, tipos y características*. <https://www.lifeder.com/investigacion-descriptiva>.
- Meroño, G. & Ventura, A. (2022). Estrategias de regulación emocional de niños/as en el aprendizaje de la escritura en situación de clase y de entrevista. *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines*, 39(3), 205-223. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8704794>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia*. <https://repositoriobiblioteca.udp.cl/TD000552.pdf>.
- Montesdeoca-Moncayo, J. (2023). Estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Revista Multidisciplinar MQR*, 7(3), 1-10. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/636>.
- Murillo, F., & Hernández, R. (2022). Competencias emocionales y rendimiento escolar en educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9929462>.

- Navarro, G., Flores-Oyarzo, G. & Rivera, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la educación*, (55), 6-40. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>.
- Núñez, J., Tuero, E., Fernández, M., Año, F., & Manalo, R. (2022). Efecto de una intervención en estrategias de autorregulación en el rendimiento académico en Primaria: estudio del efecto mediador de la actividad autorregulatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 22-33. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/8286284>.
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Estrategias de educación emocional en la infancia: Evidencia para la autorregulación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(2), 112-130. <https://doi.org/10.70625/rice/140>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). *Construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres*. <https://es.unesco.org/themes/education>.
- Quintanilla, L., Giménez-Dasí, M., Sarmiento-Henrique, R. & Lucas-Molina, B. (2022). La Comprensión Asíncrona de las Emociones Básicas: un Estudio Longitudinal con Niños de 3 a 5 Años. *Psicología Educativa*, 28(1), 71-79. <https://doi.org/10.5093/psed2021a27>.
- Restrepo, B. (2023). *Investigación educativa*. (1era. ed.). Fondo Editorial Universidad Cooperativa de Colombia. <https://elibro.net/es/lc/umcervantes/titulos/248476>.
- Reynard, K. (2022). Intervenciones digitales para la autorregulación de emociones en niños: *Revisión sistemática y metaanálisis*. PubMed Central. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9440412/>.

Romero, M. & Crisol, E. (2022). *Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia*. Escuela Abierta.

Ronquillo, V., Castro, M. & Castro, J. (2024). *Metodología de la Investigación Educativa*. (1era.ed.). Editorial Tecnocientífica Americana. <https://elibro.net/es/lc/umcervantes/titulos/253751>.

Ruíz, S. (2022). *Metodología cuantitativa*. (6ta. ed). Mc Graw Hill ediciones.

Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>.

Sigüenza, D. (2023). Estrategias didácticas para la enseñanza/aprendizaje de la matemática en educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 123–145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9261074>.

Sisalema, A., Villavicencio, V., & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.70625/rlice/140>.

Solís-Peralta, F., Badillo-Guzmán, J. & Carmona-Guadarrama, A. (2024) AcQtudes, conocimientos y percepción del contexto sobre la educación inclusiva en estudiantes de pedagogía. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 25-40. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/985>.

Tovar, L. (2021). *La motivación en el contexto escolar*. (3era ed.). Norma ediciones.

Valencia, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267–290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>.

- Zambrano-Matamala, C., Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M, & Rojas-Díaz, D. (2021). Análisis de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Formación universitaria*, 13(5), 223-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500223>
- Zurita, M. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 51–74. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>.

## **ANEXOS**

## ANEXO A. INSTRUMENTO APLICADO



### Comunicación al Encuestado

Estimados: Docentes

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información relacionada con una investigación titulada “Estrategias didácticas y la autorregulación de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025”. Este instrumento es exclusivamente para realizar un estudio netamente académico y la información obtenida se tratará bajo estricta confidencialidad, por lo cual se agradece su colaboración en la objetividad de las respuestas que suministre.

Por su colaboración. Muchas Gracias.

Atentamente,

**Josué Antonio San Martín Muñoz**  
**Investigador**

**Nota.** No requiere que sea identificado con su nombre y apellido.

## Instrucciones para el llenado del instrumento

A continuación, se presenta un conjunto de proposiciones respecto al desarrollo del instrumento relacionado con las estrategias didácticas y la autorregulación de emociones. Para facilitar la aplicación del instrumento se deben cumplir con los siguientes pasos:

- Lea cuidadosamente cada uno de los ítems y coloque una equis (X), en la casilla que corresponda a cada enunciado.
- El lugar correspondiente a cada respuesta está ubicado debajo de cada enunciado.
- Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.
- Las categorías de respuestas se ubican como lo indica a continuación:

---

<b>Categorías</b>	<b>Valores</b>
Siempre	5
Casi siempre	4
Neutro	3
Casi nunca	2
Nunca	1

---

Se le agradece su participación

### CUESTIONARIO

Ítems	Siempre (5)	Casi siempre (4)	Neutro (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)
<b>Variable:</b> Estrategias didácticas <b>Dimensión:</b> Planificación <b>Indicador:</b> Objetivos de aprendizaje					
1. En la planificación considera objetivos de aprendizaje claros para los niños con atención temprana.					
2. Formulo objetivos de aprendizaje acordes a las necesidades emocionales de los niños con atención temprana.					
<b>Dimensión:</b> Planificación <b>Indicador:</b> Actividades pedagógicas					
3. Planifica actividades pedagógicas que promueven la participación interactiva de los niños con atención temprana.					
4. Diseña actividades pedagógicas que favorecen la autorregulación de las emociones de los niños con atención temprana.					
<b>Dimensión:</b> Motivación <b>Indicador:</b> Comportamiento					
5. Aplica estrategias didácticas que favorecen conductas positivas en los niños durante las actividades.					

6. Utiliza refuerzos motivacionales para disminuir conductas inadecuadas en el aula.					
<b>Dimensión:</b> Motivación <b>Indicador:</b> Actitudes					
7. Incentiva actitudes de respeto y colaboración a través de actividades motivacionales.					
8. Promueve actitudes de perseverancia y esfuerzo en los niños mediante estrategias didácticas.					
<b>Dimensión:</b> Motivación <b>Indicador:</b> Habilidades cognitivas					
9. Aplico estrategias didácticas que estimulan la atención de los niños en las actividades.					
10. Promuevo la resolución de problemas mediante dinámicas que fortalecen sus habilidades cognitivas.					
<b>Variable:</b> Autorregulación de emociones <b>Dimensión:</b> Reconocimiento de emociones <b>Indicador:</b> Emociones básicas					
11. Los niños identifican cuando experimentan emociones básicas como tristeza o enojo.					
12. Los niños expresan con facilidad emociones básicas como el miedo o sorpresa frente a distintas situaciones en el aula					

<b>Dimensión:</b> Reconocimiento de emociones <b>Indicador:</b> Relación docente-estudiante					
13. Los niños reconocen las emociones que surgen en la relación cotidiana con sus docentes.					
14. Los niños muestran empatía al reconocer las emociones de sus docentes en el proceso de enseñanza.					
<b>Dimensión:</b> Expresión emocional <b>Indicador:</b> Expresión verbal					
15. Los niños expresan verbalmente cómo se sienten en distintas actividades pedagógicas.					
16. Los niños explican con claridad las razones de sus emociones cuando se les pregunta.					
<b>Dimensión:</b> Expresión emocional <b>Indicador:</b> Expresión no verbal					
17. Los niños demuestran con gestos sus emociones durante las actividades pedagógicas.					
18. Los niños reflejan sus emociones a través del lenguaje corporal en distintas situaciones del aula.					
<b>Dimensión:</b> Manejo de reacciones emocionales <b>Indicador:</b> Empleo de técnicas de afrontamiento					

19. Utiliza técnicas de respiración o pausas para manejar emociones intensas durante las actividades en los niños.					
20. Emplea estrategias de autocontrol para afrontar situaciones que generan enojo o ansiedad en los niños					
<b>Dimensión:</b> Manejo de reacciones emocionales <b>Indicador:</b> Intensidad de episodios de desregulación emocional					
21. Los episodios de enojo o frustración de los niños son moderados y controlables durante las actividades.					
22. Considera que Los niños muestran capacidad para regular emociones intensas y retomar la participación en las actividades.					

## ANEXO B. VALIDEZ DEL INSTRUMENTO



### COMUNICACIÓN PRIMER EXPERTO

Señor(a)  
Dr. Edgardo Bravo Contreras  
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en una investigación titulada “Estrategias Didácticas y la Autorregulación de Emociones en Niños con Atención Temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025”.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable estrategias didácticas y la autorregulación de emociones, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo con su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros de que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Josué Antonio San Martín Muñoz  
**Investigador**

**UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**FORMATO DE VALIDACIÓN PRIMER EXPERTO**

**I. DATOS GENERALES:**

**1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** Dr. Edgardo Bravo Contreras

**1.2. Grado Académico:** Doctor en Educación Mención Gestión Educativa

**1.3. Institución donde labora:** Universidad Miguel de Cervantes

**1.4. Autor(es) del instrumento:** Josué Antonio San Martín Muñoz

**II. VALIDACIÓN**

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
		1	2	3	4	5	
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>						30	
<b>SUMATORIA TOTAL</b>							30

### III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

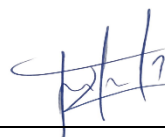
3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE:  DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE:

**3.3 Observaciones:** Favorable.

Chile, a los cuatro días del mes de septiembre de 2025

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized initials and a date '2/2/25', positioned above a horizontal line.

Firma del experto

## **IV. INFORMACIÓN PARA LA VALIDEZ**

### **4.1 Título de la investigación:**

Estrategias didácticas y la autorregulación de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

### **4.2 Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general**

Analizar la relación entre las estrategias didácticas y la autorregulación de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

#### **Objetivos específicos**

Identificar la relación entre las estrategias didácticas y el reconocimiento de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

Establecer la relación entre las estrategias didácticas y la expresión emocional en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

Determinar la relación entre las estrategias didácticas y el manejo de reacciones emocionales en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

### 4.3 Matriz de operacionalización de las variables

#### *Operacionalización de la variable, dimensiones e indicadores*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>
<b>Independiente</b>	Planificación	Objetivos de aprendizaje	1, 2	Escala de medición ordinal a través de la Escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca
	Estrategias Didácticas	Actividades pedagógicas	3, 4	
	Motivación	Comportamiento	5, 6	Escala de medición ordinal a través de la Escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca
		Actitudes	7, 8	
		Habilidades cognitivas	9, 10	
<b>Dependiente</b>	Reconocimiento de emociones	Emociones básicas	11, 12	Escala de medición ordinal a través de la Escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca
	Autorregulación de emociones	Relación docente-alumno	13, 14	
		Expresión emocional	Expresión verbal	
			Expresión no verbal	
	Manejo de reacciones emocionales	de Empleo de técnicas de afrontamiento	19, 20	Escala de medición ordinal a través de la Escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca
		Intensidad de episodios de desregulación emocional	21, 22	

## COMUNICACIÓN SEGUNDO EXPERTO

Señor(a)  
Dra. Jeannina Alexandra Salas Lincheo  
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en una investigación titulada “Estrategias Didácticas y la Autorregulación de Emociones en Niños con Atención Temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025”.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable estrategias didácticas y la autorregulación de emociones, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo con su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros de que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Josué Antonio San Martín Muñoz  
**Investigador**

**UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**FORMATO DE VALIDACIÓN SEGUNDO EXPERTO**

**I. DATOS GENERALES:**

**1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** Dra. Jeannina Alexandra Salas Lincheo

**1.2. Grado Académico:** Doctor en Educación Mención Gestión Educativa

**1.3. Institución donde labora:** Universidad de Tarapacá

**1.4. Autor(es) del instrumento:** Josué Antonio San Martín Muñoz

**II. VALIDACIÓN**

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
		1	2	3	4	5	
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>						30	
<b>SUMATORIA TOTAL</b>							30

### III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE:  DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE:

**3.3 Observaciones:** Favorable.

Chile, a los cuatro días del mes de septiembre de 2025



---

Firma del experto

## **IV. INFORMACIÓN PARA LA VALIDEZ**

### **4.1 Título de la investigación:**

Estrategias didácticas y la autorregulación de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

### **4.2 Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general**

Analizar la relación entre las estrategias didácticas y la autorregulación de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

#### **Objetivos específicos**

Identificar la relación entre las estrategias didácticas y el reconocimiento de emociones en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

Establecer la relación entre las estrategias didácticas y la expresión emocional en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

Determinar la relación entre las estrategias didácticas y el manejo de reacciones emocionales en niños con atención temprana en la Residencia Familiar Carlos Antúnez, Comuna de Providencia, Región Metropolitana, 2025.

### 4.3 Matriz de operacionalización de las variables

#### *Operacionalización de la variable, dimensiones e indicadores*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>
<b>Independiente</b>	Planificación	Objetivos de aprendizaje	1, 2	Escala de medición ordinal a través de la Escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca
	Estrategias Didácticas	Actividades pedagógicas	3, 4	
	Motivación	Comportamiento	5, 6	Escala de medición ordinal a través de la Escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca
		Actitudes	7, 8	
		Habilidades cognitivas	9, 10	
<b>Dependiente</b>	Reconocimiento de emociones	Emociones básicas	11, 12	Escala de medición ordinal a través de la Escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca
	Autorregulación de emociones	Relación docente-alumno	13, 14	
		Expresión emocional	Expresión verbal	
			Expresión no verbal	
	Manejo de reacciones emocionales	de Empleo de técnicas de afrontamiento	19, 20	Escala de medición ordinal a través de la Escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Neutro, Casi Nunca y Nunca
		Intensidad de episodios de desregulación emocional	21, 22	