

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
ESCUELA DE POSGRADO

**Programa de Maestría en Ciencias de la
Educación Mención Docencia e Investigación**



UNS
**ESCUELA DE
POSGRADO**

**Programa basado en rutinas efectivas para mejorar la
autorregulación emocional en estudiantes de educación
primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024**

**Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias
de la Educación mención Docencia e Investigación**

Autora:

Bach. Carranza Condeso, Milagros Esther Azucena
Código ORCID: 0000-0003-0176-1234

Asesor:

Dr. Valverde Alva, Weslyn Erasmo
DNI. N° 43163613
Código ORCID: 0000-0002-6636-8452

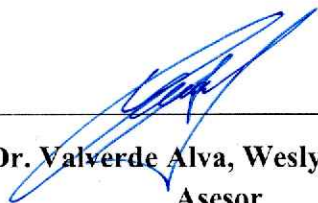
Nuevo Chimbote - Perú
2025



AVAL DE CONFORMIDAD DEL ASESOR

Yo, **Dr. Valverde Alva, Weslyn Erasmo**, certifico mi asesoramiento de la tesis: **Programa basado en rutinas afectivas para mejorar la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024**, elaborado por la **Bach. Carranza Condeso, Milagros Esther Azucena**, para obtener el grado de **Maestro en ciencias de la educación mención docencia e investigación**, ha sido evaluado y reúne las condiciones formales y metodológicas, estando encuadrado dentro de las áreas y líneas de investigación, conforme al Reglamento General de Grados y Títulos en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa.

Nuevo Chimbote, del 2025



Dr. Valverde Alva, Weslyn Erasmo
Asesor

D.N.I.: 43163613

Código ORCID: 0000-0002-6636-8452

AVAL DEL JURADO EVALUADOR

Tesis: **Programa basado en rutinas afectivas para mejorar la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024**, elaborado por la **Bach. Carranza Condeso, Milagros Esther Azucena**, para obtener el grado de **Maestro en ciencias de la educación mención docencia e investigación**.

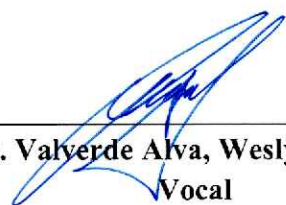
Revisado y Aprobado por el Jurado Evaluador:



Dra. Chu Amaranto, Úrsula Milagros
Presidenta
DNI. N° 32907054
Código ORCID: 0000-0003-4884-2904



Mg. De la Cruz Muñoz, Julissa Olinda
Secretaria
DNI. N° 32138773
Código ORCID 0000-0002-8347-0053



Dr. Valverde Alva, Weslyn Erasmo
Vocal
D.N.I.: 43163613
Código ORCID: 0000-0002-6636-8452



UNS
ESCUELA DE
POSGRADO

ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

A los dieciséis días del mes de abril del año 2025, siendo las 11:00 horas, en el aula P-01 de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa, se reunieron los miembros del Jurado Evaluador, designados mediante Resolución Directoral N° 388-2025-EPG-UNS de fecha 26.03.2025, conformado por los docentes: Dra. Úrsula Milagros Chu Amaranto (Presidenta), Mg. Julissa Olinda De La Cruz Muñoz (Secretaria) y Dr. Weslyn Erasmo Valverde Alva (Vocal); con la finalidad de evaluar la tesis titulada: **"PROGRAMA BASADO EN RUTINAS AFECTIVAS PARA MEJORAR LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, CHIMBOTE, 2024"**; presentado por la tesista **Milagros Esther Azucena Carranza Condeso**, egresada del programa de **Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia e Investigación**.

Sustentación autorizada mediante Resolución Directoral N° 442-2025-EPG-UNS de fecha 07 de abril de 2025.

El presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones al tesista, quien dio respuestas a las interrogantes y observaciones.

El jurado después de deliberar sobre aspectos relacionados con el trabajo, contenido y sustentación del mismo y con las sugerencias pertinentes, declara la sustentación como APROBADA, asignándole la calificación de 19.

Siendo las 12:00 horas del mismo día se da por finalizado el acto académico, firmando la presente acta en señal de conformidad.


Dra. Úrsula Milagros Chu Amaranto
Presidenta


Mg. Julissa Olinda De La Cruz Muñoz
Secretaria


Dr. Weslyn Erasmo Valverde Alva
Vocal/Asesor



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Milagros CARRANZA CONDESO
Título del ejercicio:	MAESTRIA 2025
Título de la entrega:	INFORME FINAL CARRANZA CONDESO.docx
Nombre del archivo:	INFORME_FINAL_CARRANZA_CONDESO.docx
Tamaño del archivo:	564.68K
Total páginas:	44
Total de palabras:	12,274
Total de caracteres:	71,114
Fecha de entrega:	21-abr.-2025 11:19p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2608817980



INFORME FINAL CARRANZA CONDESO.docx

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%	10%	1%	5%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	3%
2	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	1%
3	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	rta.ua.es Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
7	Submitted to Universidad Nacional del Santa Trabajo del estudiante	1%
8	es.scribd.com Fuente de Internet	<1%
9	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1%
10	Submitted to Universidad TecMilenio Trabajo del estudiante	<1%
11	repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1%
12	archive.org Fuente de Internet	<1%

DEDICATORIA

A mis queridos padres y hermanos, cuyo amor incondicional, apoyo constante y sacrificio han sido la base sobre la cual he construido mi camino hacia el logro de mis objetivos.

A mi alma mater, Universidad Nacional Del Santa, por brindarme las herramientas, los recursos y las oportunidades para crecer y desarrollarme como estudiante y como persona.

A mis respetados profesores y mentores, cuya dedicación, orientación y sabiduría han sido fundamentales en mi formación académica y profesional.

Milagros

AGRADECIMIENTO

A mi asesor, Dr. Valverde Alva, Weslyn Erasmo, quien me brindo su tiempo y dedicación interesada, compartiendo sus aportes, ideas y consejos, contribuyendo así al éxito de esta investigación..

A la institución educativa que me ha acogido, I.E.P.P. Santa Rosa de Lima, por proporcionarme las herramientas y oportunidades necesarias para la aplicación de mi proyecto. Este lugar no solo representa un sitio de aprendizaje, sino también un espacio donde he creado vínculos valiosos y vivido experiencias enriquecedoras

De manera muy especial a mis docentes de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de la Santa, por contribuir con exigencia a mi formación profesional, los cuales han sido esenciales en mi desarrollo profesional

El autor

ÍNDICE GENERAL

CERTIFICACIÓN DEL ASESOR.....	ii
AVAL DEL JURADO EVALUADOR.....	iii
RECIBO TURNITIN.....	v
REPORTE PORCENTUAL DE TURNITIN.....	vi
DEDICATORIA.....	ix
AGRADECIMIENTO.....	x
ÍNDICE GENERAL.....	xi
ÍNDICE DE TABLAS.....	xiii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xiv
RESUMEN.....	xv
ABSTRACT.....	xvi
I. INTRODUCCIÓN.....	17
1.1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	17
1.1.1. Realidad problemática.....	17
1.1.2. Enunciado del problema.....	21
1.2. OBJETIVOS.....	21
1.2.1. Objetivo general.....	21
1.2.2. Objetivos específicos.....	21
1.3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS.....	22
1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.....	22
1.4.1. Conveniencia.....	22
1.4.2. Relevancia social.....	22
1.4.3. Valor teórico.....	22
1.4.4. Implicancias prácticas.....	23
1.4.5. Utilidad metodológica.....	23
II. MARCO TEÓRICO.....	24
2.1. ANTECEDENTES.....	24
2.2. MARCO CONCEPTUAL.....	26
2.2.1. Autorregulación emocional.....	26

2.2.3.	Importancia de las rutinas afectivas en la autorregulación emocional	36
III.	METODOLOGÍA	38
3.1.	RECURSOS	38
3.1.1.	Recursos humanos	38
3.2.	MATERIALES	38
3.2.1.	Físicos (equipos, materiales, instrumentos).....	38
3.2.2.	No físicos (softwares especializados).....	38
3.3.	MÉTODOS	38
3.3.1.	Métodos de la investigación	38
3.3.2.	Identificación de variables.....	40
3.3.3.	Procedimiento de la investigación.....	42
3.3.4.	Limitaciones de la investigación	43
3.3.5.	Diseño de la investigación.....	43
3.3.6.	Población y muestra	44
3.3.7.	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	44
3.3.8.	Validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos	47
3.3.9.	Técnicas de procesamiento y análisis de los resultados	47
IV.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	49
4.1.	RESULTADOS	49
4.1.1.	Nivel de autorregulación emocional.....	49
4.1.2.	Nivel dimensión flexibilidad	49
4.1.3.	Nivel dimensión tolerancia al estrés.....	50
4.1.4.	Nivel dimensión control de impulsos	50
4.1.5.	Integración de rutinas afectivas en la autorregulación emocional.....	51
4.2.	DISCUSIÓN	52
V.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	56
5.1.	CONCLUSIONES	56
5.2.	RECOMENDACIONES.....	57
VI.	REFERENCIAS	58
VII.	ANEXOS.....	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Matriz de operacionalización de variables parte A	40
Tabla 2	Matriz de operacionalización de variables parte B.....	41
Tabla 3	Escala valorativa de la prueba objetiva	46
Tabla 4	Nivel de autorregulación emocional PRETEST - POSTEST.....	49
Tabla 5	Nivel de la dimensión flexibilidad PRETEST - POSTEST	49
Tabla 6	Nivel de la dimensión tolerancia al estrés PRETEST - POSTEST	50
Tabla 7	Nivel de la dimensión control de impulsos PRETEST - POSTEST	50
Tabla 8	Prueba de normalidad	51
Tabla 9	Estadística de muestras relacionadas.....	51
Tabla 10	Prueba t de student para muestras relacionadas	52

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia	63
Anexo 2: Instrumento Pretest – Postest.....	65
Anexo 3: Ficha técnica del instrumento Pretest – Postest.....	67
Anexo 4: Matriz de validación de instrumento por juicio de expertos.....	70
Anexo 6: Confiabilidad del instrumento	79
Anexo 7: Propuesta experimental de la investigación.....	83
Anexo 9: Resolución de aprobación de proyecto	103

RESUMEN

Este informe de investigación tuvo como finalidad mejorar el nivel de autorregulación emocional a través de un programa basado en rutinas afectivas en estudiantes de educación primaria. Por ello la metodología que se usó fue el método deductivo, inductivo, empírico, analítico y sintético con un enfoque cualitativo, y de diseño pre-experimental con pretest y posttest, aplicándose a una muestra de 29 estudiantes de segundo grado de Educación Primaria. Luego de la aplicación del programa EMOTIPLAN, conformado por 12 sesiones se comprobó que la integración de rutinas afectivas generó una mejora sustancial y significativa en el nivel de autorregulación emocional de los estudiantes en todas las dimensiones evaluadas: flexibilidad, tolerancia al estrés y control de impulsos, a través de la aplicación del instrumento que constó de 12 ítems y fue validado por juicio de expertos. Además, se destaca la importancia de incorporar estrategias emocionales en el proceso educativo, especialmente en la educación primaria, donde los niños están en una etapa crucial para desarrollar habilidades socioemocionales que influirán en su bienestar futuro.

PALABRAS CLAVES: Autorregulación emocional, Programa, Aprendizaje, Rutinas afectivas.

ABSTRACT

This research report aimed to improve the level of emotional self-regulation through a program based on affective routines in primary school students. The methodology used was deductive, inductive, empirical, analytical, and synthetic, with a qualitative approach and a pre-experimental design with pretest and posttest, applied to a sample of 29 second-grade primary school students. After implementing the EMOTIPLAN program, consisting of 12 sessions, it was found that the integration of affective routines resulted in a substantial and significant improvement in the students' emotional self-regulation across all evaluated dimensions: flexibility, stress tolerance, and impulse control. This was assessed using an instrument consisting of 12 items, which was validated by expert judgment. Additionally, the importance of incorporating emotional strategies into the educational process is highlighted, especially in primary education, where children are at a crucial stage to develop socio-emotional skills that will impact their future well-being.

KEY WORDS: Emotional self-regulation, Program, Learning, Affective routines.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1.1. Realidad problemática

Actualmente, la educación primaria enfrenta diversos desafíos relacionados con el bienestar emocional de los estudiantes. Se observó un incremento en los niveles de estrés, ansiedad y dificultades en la autorregulación emocional, lo que afecta negativamente el rendimiento académico y el ambiente escolar. La falta de herramientas específicas para abordar estas problemáticas contribuyó a la necesidad de diseñar e implementar intervenciones prácticas a través de ejercicios basados en rutinas afectivas, especialmente en entornos educativos.

En el panorama educativo global, se observó un patrón preocupante relacionado con la autorregulación emocional en estudiantes de todas las edades. Según indica la Organización Panamericana de la Salud (OPS) mientras los niños atraviesan su etapa de crecimiento y desarrollo, adquieren mayor autonomía y una creciente necesidad de comprender el mundo que les rodea. Sin embargo, durante este proceso de exploración, la crianza cotidiana da lugar a situaciones, emociones, pensamientos y comportamientos desafiantes que los padres deben afrontar, los cuales pueden resultar incómodos, frustrantes y no siempre tienen una solución rápida disponible (OPS, 2020).

Así también, estudios recientes en el ámbito social latinoamericano, demuestran que el incremento de la violencia en entornos escolares en América Latina está vinculado con la falta de autorregulación emocional por parte de los estudiantes. Este fenómeno afecta negativamente el ambiente de aprendizaje y contribuye al deterioro del bienestar socioemocional de los niños y adolescentes.

Según el Center for Non-Violent Communication (CNVC), la incapacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones es uno de los principales factores que alimenta la violencia en las aulas (Monclús, 2005). En este sentido, docentes y autoridades educativas manifiestan su preocupación, ya que en muchos casos no cuentan con las herramientas necesarias para intervenir de manera efectiva. En países como México y Brasil, investigaciones recientes señalan que la implementación de programas de inteligencia emocional ha reducido significativamente los comportamientos violentos en las escuelas (López & Ramírez, 2022; Silva & Santos, 2021).

Por otro lado, según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), citado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en un estudio que abarcó 14 países (Chile, Costa Rica, Uruguay, Argentina, República Dominicana, Panamá, Paraguay, Perú, Colombia, Ecuador, México, Guatemala, Honduras y Nicaragua), los docentes reportaron la presencia de situaciones de violencia en las aulas de clase. Se destacó que en Colombia esta cifra alcanzó aproximadamente el 40%, mientras que en Argentina rondó el 30% (CEPAL, 2015).

Asimismo, los niños y adolescentes que exhiben conductas violentas en el aula contribuyen a crear un ambiente adverso que afecta negativamente el proceso de aprendizaje. De acuerdo con el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) realizado en 2013, aproximadamente uno de cada tres profesores en los 33 países analizados informa que más del 10% de los estudiantes en sus clases presentan problemas de comportamiento. (OCDE, 2013)

Esta situación se enmarcó en un contexto donde la presión académica, los cambios sociales rápidos y el impacto de la tecnología están exacerbando los desafíos emocionales de los estudiantes. Estos factores no solo afectan negativamente el rendimiento académico, sino también el bienestar general de los estudiantes. A comparación de países como Finlandia, Noruega y los Países Bajos que han implementado modelos educativos que integran de manera efectiva el desarrollo emocional de los estudiantes como parte fundamental de su currículo. Estos países han demostrado que un enfoque equilibrado entre el desarrollo académico y el bienestar emocional puede mejorar significativamente el clima escolar y los resultados educativos (OCDE, 2024).

Así también, tienen un horario escolar regular que se enfatiza un equilibrio saludable entre el aprendizaje académico y actividades extracurriculares. Utilizando un enfoque de donde los estudiantes trabajan en proyectos que tienen relevancia para sus vidas y el mundo real promoviendo un ambiente escolar donde los estudiantes se sientan seguros y valorados, lo que contribuye a un clima escolar positivo y a relaciones más saludables entre compañeros. En síntesis, no solo difieren en las horas de clase, sino que también adoptan métodos innovadores que integran el bienestar emocional como parte integral del aprendizaje.

En cuanto al ámbito nacional, a diferencia de esos países, en el Perú enfrentamos desafíos derivados de un modelo educativo con una carga horaria extensa y una atención limitada a las necesidades emocionales de los estudiantes, lo cual contribuye al aumento de la violencia escolar y la falta de autorregulación emocional. La situación de la violencia escolar refleja preocupaciones constantes en los entornos escolares, especialmente dentro de las aulas entre compañeros de clase. Un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en el año 2015 respalda esta observación al indicar que el "75,3% de niñas y niños de 9 a 11 años fueron víctimas de violencia por parte de sus pares en la institución educativa en algún momento de sus vidas" (p. 14).

Cabe recalcar que esta problemática de salud mental es consecuencia de la falta de autorregulación emocional de la persona; sin embargo, al estar estigmatizada se hace presente como una forma de violencia. Por ello, el desarrollo de la autorregulación emocional comienza desde la niñez, incluso desde el nacimiento, y se ve moldeado por las interacciones con los padres, quienes establecen los primeros aprendizajes para un desarrollo emocional saludable y son los docentes quienes también desempeñan un papel importante, ya que frecuentemente comparten y contribuyen de manera positiva en este proceso dentro del aula.

Las personas con tendencias agresivas enfrentan dificultades para aplicar la inteligencia emocional, lo que les dificulta autorregular sus acciones. Según Seliman (citado en Garassini, 2018), la autorregulación se define como la capacidad de gestionar los propios sentimientos y comportamientos, lo que implica tener disciplina y control sobre los impulsos y emociones (p. 308).

En la Región Ancash, la violencia escolar es una preocupación persistente que afecta significativamente el entorno educativo. Según el Sistema Especializado de Reporte en Casos sobre Violencia Escolar (SISEVE), entre septiembre de 2013 y febrero de 2019 se registraron un total de 1071 casos documentados, distribuidos de manera desigual entre instituciones educativas privadas (100 casos) y públicas (971 casos). Estas cifras reflejan un patrón alarmante de comportamientos agresivos y conflictivos que comprometen el bienestar físico y emocional de los estudiantes, así como el ambiente de aprendizaje en general.

Puesto que, hasta el año 2023, se han reportado numerosos casos que abarcan desde agresiones físicas hasta formas más sutiles, pero igualmente perjudiciales de acoso y

conflicto entre estudiantes. Según datos recientes, las cifras revelan una distribución desigual entre instituciones educativas privadas y públicas, con la mayoría de los incidentes registrados en el último grupo.

Este fenómeno no solo afecta el bienestar emocional y físico de los estudiantes involucrados, sino que también erosiona el clima escolar, creando un entorno de aprendizaje inseguro y poco propicio para el desarrollo integral de los jóvenes. La falta de medidas efectivas para prevenir y gestionar la violencia escolar subraya la urgente necesidad de intervenciones específicas que aborden las causas fundamentales y promuevan un cambio cultural en las escuelas.

En este contexto, el enfoque en el desarrollo socioemocional emerge como una estrategia clave para mitigar la violencia escolar. Integrar programas educativos que fortalezcan la inteligencia emocional de los estudiantes, enseñándoles a reconocer y gestionar sus emociones de manera constructiva, no solo puede reducir la incidencia de conflictos, sino también promover un ambiente escolar más seguro y acogedor.

Es esencial implementar políticas educativas que no solo respondan a los incidentes de violencia de manera reactiva, sino que también empoderen a los educadores con herramientas y recursos para fomentar la empatía, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. La colaboración activa con padres, personal administrativo y la comunidad en general será crucial para garantizar la sostenibilidad y efectividad de estas iniciativas.

En resumen, abordar la violencia escolar en la Región Ancash hasta 2023 ha implicado no solo reconocer su impacto negativo, sino también adoptar un enfoque proactivo que fortalezca las habilidades socioemocionales de los estudiantes y promueva una cultura de paz y respeto dentro y fuera de las aulas.

En la provincia del Santa, específicamente en el Distrito de Chimbote, diversas instituciones educativas enfrentan desafíos significativos relacionados con la violencia escolar y comportamientos disruptivos entre los estudiantes. Un ejemplo representativo es la IEPP "Santa Rosa de Lima", la cual, a pesar de su compromiso con la educación integral basada en valores como el Trabajo, Amor y Comprensión, enfrenta serios problemas de disciplina. Se observa que un segmento considerable de la población estudiantil, como los estudiantes de segundo grado de primaria, exhibe conductas

desafiantes, incluyendo el no acatamiento de normas, dificultades para resolver conflictos entre compañeros, y recurrencia a la agresión física y verbal.

Para abordar esta realidad compleja y mejorar las condiciones educativas en instituciones como la IEPP "Santa Rosa de Lima" en Chimbote, se propuso la implementación de un programa de rutinas afectivas. Ya que está diseñado para fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes, promoviendo la autorregulación emocional y reduciendo la indisciplina escolar. Al integrar prácticas efectivas observadas en otros países, se busca crear un ambiente escolar más seguro, saludable y propicio para el aprendizaje efectivo y el desarrollo integral de los estudiantes.

1.1.2. Enunciado del problema

¿En qué nivel la integración de rutinas afectivas mejora la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria en una institución educativa, Chimbote, 2024?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Demostrar en qué nivel las rutinas afectivas, mejoran la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024.

1.2.2. Objetivos específicos

- Medir el nivel de aprendizaje de autorregulación emocional antes y después de la integración de las rutinas afectivas, en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024.
- Medir el nivel de autorregulación emocional en la dimensión flexibilidad antes y después de la integración de las rutinas afectivas, en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024.
- Medir el nivel de autorregulación emocional en la dimensión tolerancia al estrés antes y después de la integración de las rutinas afectivas, en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024.
- Medir el nivel de autorregulación emocional en la dimensión control de impulsos antes y después de la integración de las rutinas afectivas, en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024.

1.3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

La integración adecuada de las rutinas afectivas mejora significativamente el nivel de aprendizaje de autorregulación emocional en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

1.4.1. Conveniencia

La investigación benefició a los estudiantes de la Institución educativa, quienes fortalecieron sus capacidades relacionadas con los desafíos para autorregular sus emociones. Esto adquiere una importancia crucial dado que abordar los problemas de convivencia en las aulas resulta fundamental para promover la formación integral de los estudiantes a través de esta iniciativa estratégica y oportuna para abordar sus necesidades emocionales y fomentar un ambiente educativo saludable y propicio para el aprendizaje.

1.4.2. Relevancia social

En el contexto peruano, muchos niños enfrentan situaciones de vulnerabilidad, como violencia familiar, pobreza, y estrés social. Estos factores pueden afectar negativamente su capacidad para manejar sus emociones de manera adecuada. Incluir la autorregulación emocional en los currículos educativos puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para manejar el estrés, la frustración y las dificultades emocionales, mejorando no solo su rendimiento académico, sino también su bienestar general. Su promoción y adopción contribuye directamente a contribuir a crear individuos más equilibrados, empáticos y capaces de enfrentar los desafíos de la vida de manera constructiva contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y empática.

1.4.3. Valor teórico

El valor teórico del proyecto radica en su contribución al cuerpo de conocimientos en el campo de la educación y la psicología del desarrollo, proporcionando nuevas perspectivas y enfoques prácticos para abordar este importante aspecto, mediante la validación y ampliación teorías existentes y mostrando la efectividad de las rutinas afectivas en este proceso. Además, puede generar nuevas hipótesis y preguntas de

investigación sobre cómo mejorar aún más la autorregulación emocional en entornos educativos.

1.4.4. Implicancias prácticas

La investigación permitió la implementación de programas educativos hasta la formación docente y la promoción de entornos escolares más saludables y propicios para el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Estos programas pueden ser implementados en instituciones educativas de diferentes niveles y adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes.

1.4.5. Utilidad metodológica

El programa desarrollado en esta investigación radica en su capacidad para ofrecer una intervención sistemática, estructurada y validada que no solo mejora la autorregulación emocional de los estudiantes, sino que también facilita la evaluación objetiva de su efectividad y permite la adaptación del programa a distintos contextos educativos. Además, fomenta un aprendizaje activo y reflexivo, tanto en estudiantes como en docentes, lo que incrementa el impacto de las rutinas afectivas en el entorno escolar y social.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

García & Martínez (2018) en su artículo científico denominado "Promoviendo el Bienestar Emocional en la Educación Primaria a través de Rutinas Afectivas" menciona que las rutinas afectivas promueven una mayor autoestima y reducen la ansiedad en los estudiantes es por ello que su implementación debe ser de alto impacto si se quiere mejorar el bienestar emocional a través de rutinas afectivas en los estudiantes de educación primaria.

Del mismo modo, Fernández & Sánchez (2019) en su artículo de investigación titulada "Efectos de las Rutinas Afectivas en el Desempeño Académico de Estudiantes de Educación Primaria" "examinaron cómo la integración de rutinas afectivas en la enseñanza primaria afectó el desempeño académico de los estudiantes encontrando que las rutinas afectivas mejoraron significativamente el rendimiento académico, promoviendo una mayor motivación y compromiso con el aprendizaje.

A su vez, en el estudio realizado por Sánchez-Gómez et al. (2020) en Castellón, se empleó un diseño preexperimental con adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y 17 años. El objetivo principal fue proporcionar herramientas para el manejo de las emociones y fomentar la conciencia sobre la inteligencia emocional en diversas situaciones a lo largo de 18 sesiones. Los resultados mostraron que el 15% de la población aún no había adquirido las herramientas propuestas, el 50% las había adquirido, pero encontraba dificultades para aplicarlas en su vida diaria, mientras que el 35% restante las había adquirido y las aplicaba fácilmente en cualquier situación.

Acorde a lo anterior, Alarcón (2020) en su investigación doctoral sobre la "Autorregulación Emocional en la Vida Diaria Escolar: Observación Sistemática en Aulas con Estudiantes Chilenos de 10 a 12 años", adoptó un enfoque observacional con un diseño observacional. El estudio se enfocó en analizar las dinámicas comunicativas entre adultos y estudiantes de quinto y sexto grado, específicamente en relación con la autorregulación emocional en el contexto escolar. Para ello, se diseñó un instrumento basado en la teoría de Tur-Porcar. Los hallazgos resaltaron la importancia de explorar las diversas creencias del profesorado sobre las emociones subyacentes en los procesos de socialización, tanto en general como en el entorno específico del aula.

Además, Morales (2018) realizó una investigación doctoral titulada "Evaluación de un programa para aumentar las habilidades de autorregulación en niños en edad preescolar", utilizando un enfoque práctico y un diseño preexperimental. La muestra estuvo compuesta por 28 estudiantes de preescolar, y se aplicó un instrumento denominado "Preeschool Self-Regulation Assessment (PSRA)". Con el objetivo principal de evaluar el impacto del programa de intervención en las habilidades de autorregulación, abordando áreas como la emoción, la atención y el comportamiento en niños en edad preescolar, dando como resultado la efectividad del programa, ya que se observó una mejora significativa en los niveles y áreas.

El estudio de Arostegui (2019) investigó el impacto de la dramatización en la mejora de las relaciones interpersonales entre los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Antonio Raimondi, ubicada en La Morada, Marañón, Huánuco, durante el año 2019, utilizando un diseño de investigación preexperimental con pretest y posttest y trabajó con una muestra de 17 estudiantes del nivel secundario, concluyendo que el 24,35% de los estudiantes tenían dificultades en las relaciones interpersonales. Luego de aplicar 15 sesiones de dramatización como intervención, sin embargo, se observó un aumento significativo, donde el 65,77% de los estudiantes mostraron un desarrollo en sus relaciones interpersonales, representando un incremento del 41,42%. Este análisis confirmó que la dramatización contribuyó al desarrollo de las relaciones interpersonales.

En la misma línea Mamani, (2023) en su investigación "Impacto del taller de cuentos infantiles en la contención emocional de niños en una Institución Educativa de Cusco" determinó que el taller de cuentos infantiles ayuda a la contención emocional de niños, empleando un diseño preexperimental con una muestra de 25 niños, seleccionados de manera censal. El instrumento principal fue una ficha de observación validada, y se utilizó la prueba binomial para validar su aplicabilidad en la población estudiada. Los resultados del pretest revelaron que el 51% de los niños tenían un nivel moderado de contención emocional, mientras que el 41% mostraba un nivel deficiente y el 8% restante un nivel eficiente. No obstante, tras la intervención con el taller de cuentos infantiles, el posttest mostró un aumento significativo en el porcentaje de niños con nivel moderado (56%), seguido por un 28% con nivel eficiente y un 16% con nivel deficiente respaldando la efectividad del taller en el fortalecimiento de la contención emocional en los niños.

Saavedra (2023) en su tesis titulada “Programa de educación afectiva para mejorar la inteligencia emocional en una institución educativa, Nuevo Chimbote – 2022” utilizó un enfoque metodológico cuantitativo y diseño preexperimental en estudiantes de quinto grado, aplicando la escala de afectividad como variable independiente y el test de valoración del fortalecimiento de la inteligencia emocional como variable dependiente. Los hallazgos demostraron que la aplicación del programa de educación afectiva condujo a una mejora significativa en la inteligencia emocional de los estudiantes lo que sugiere que el programa tuvo un efecto positivo en la autorregulación emocional.

Cabe mencionar también a Bocanegra (2019) quien su investigación titulada “programa educativo basado en la teoría de Daniel Goleman para mejorar la inteligencia emocional de los niños de 5 años de la institución educativa privada Jean Piaget de Nuevo Chimbote”, usó un diseño preexperimental con un solo grupo, donde se puede concluir que el programa utilizado tiene influencia predominante en la inteligencia emocional de los niños con un aumento considerable de la regulación emocional en los trabajos grupales de los infantes dentro de su entorno de estudio.

Se han seleccionado las investigaciones presentadas anteriormente debido a su relevancia con las variables de nuestro estudio, además de evidenciar la efectividad de los programas según los resultados obtenidos. Es importante destacar que, a diferencia de los antecedentes considerados, nuestro enfoque de investigación se basa en el ámbito pedagógico, tomando en cuenta diferentes perspectivas humanistas, culturales, procedimentales, didáctica y psicológica. Donde a través de la implementación de rutinas afectivas, se logre fomentar la reflexión de los alumnos sobre sus actitudes en el aula para promover una convivencia positiva, así como estimular el aprendizaje y la práctica de comportamientos adecuados en el entorno escolar.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. Autorregulación emocional

a. Definición de autorregulación

La autorregulación emocional es un aspecto crucial en el desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria, ya que les permite gestionar sus emociones de manera efectiva, lo que a su vez influye en su bienestar emocional, social y

académico (Brackett & Rivers, 2020; Durlak et al., 2014). La capacidad de autorregular las emociones se ha relacionado con un mejor rendimiento académico, relaciones interpersonales más saludables y una mayor adaptabilidad ante situaciones estresantes (Zins et al., 2004).

Según la teoría de la autorregulación emocional de Gross (1998), la autorregulación emocional implica el proceso mediante el cual los individuos monitorean, evalúan y modifican sus respuestas emocionales para alcanzar objetivos personales y sociales. Esta teoría destaca la importancia de la conciencia emocional, la claridad emocional, la regulación emocional y el uso adaptativo de las emociones en el proceso de autorregulación.

A su vez, el enfoque de la educación emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990) enfatiza la importancia de enseñar habilidades emocionales en el ámbito educativo para promover el bienestar psicológico y social de los estudiantes. Este enfoque se basa en el desarrollo de competencias emocionales, como la identificación y comprensión de las propias emociones, la capacidad para manejar el estrés y regular las emociones de manera efectiva.

En el ámbito de la educación primaria, es fundamental implementar estrategias y programas que promuevan la autorregulación emocional de los estudiantes de manera temprana. Según Brackett y Rivers (2020), las rutinas afectivas son una herramienta efectiva para fomentar la autorregulación emocional en los niños, ya que les brindan estructura y previsibilidad en el manejo de sus emociones.

La autorregulación emocional es un proceso complejo que involucra la conciencia, comprensión y gestión de las propias emociones (Gross, 1998). Este proceso es fundamental para el bienestar psicológico y la adaptación efectiva a diferentes situaciones (Thompson, 1994). La teoría de la autorregulación emocional postula que los individuos utilizan estrategias cognitivas y conductuales para modificar y controlar sus emociones (Gross, 1998). Esta capacidad se desarrolla a lo largo del tiempo a través de la interacción con el entorno y la práctica de habilidades específicas (Bar-On, 1997).

La autorregulación emocional está asociada con una serie de resultados positivos, como una mejor salud mental, relaciones interpersonales más satisfactorias y un rendimiento académico mejorado (Cole, Michel, & Teti, 1994). Las personas que

poseen una mayor habilidad para regular sus emociones tienden a experimentar menos estrés y a enfrentar los desafíos de manera más efectiva (Gross, 1998).

b. Teorías de la autorregulación emocional

– Teoría del procesamiento de la información de Gross

Gross (1998) sugiere que la autorregulación emocional implica un proceso en el que las personas monitorean y ajustan constantemente sus emociones mediante estrategias cognitivas y emocionales para adaptarse a diferentes situaciones.

– Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

Según el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979), el entorno social y cultural en el que se desarrolla un individuo, incluidos factores como la familia y la comunidad, desempeña un papel crucial en la formación de su capacidad para regular las emociones.

– Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) sugiere que las personas aprenden a regular sus emociones observando, imitando y experimentando directamente con modelos significativos, lo que influye en su capacidad para regular las emociones.

Estas teorías proporcionan diferentes perspectivas sobre cómo se desarrolla y se lleva a cabo la autorregulación emocional en los individuos, y son fundamentales para comprender este proceso.

– Teoría del aprendizaje autorregulado

En la educación superior, para Cerna & Silva (2020), los estudiantes se enfrentan y asumen una mayor independencia y compromiso en su proceso de aprendizaje, lo que implica una mayor autonomía y responsabilidad, así como en la autorregulación de sus métodos para fortalecer sus habilidades académicas y lograr un rendimiento óptimo. De acuerdo con Suárez y Fernández (2016, como se señala en Cerna & Silva, 2020) y con Marcelo & Rijo (2019), el aprendizaje autorregulado implica que el estudiante asuma un rol central y que se considere de manera conjunta los aspectos cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales, lo cual resalta la importancia de promover esta práctica en el ámbito educativo actual.

Los autores resaltan que la autorregulación refleja la necesidad de un aprendizaje más consciente y estratégico, que no solo se base en la adquisición de conocimiento, sino en una preparación integral que capacite al estudiante para adaptarse a los retos del entorno educativo y profesional. Esto se refleja en la búsqueda de apoyo en entornos que no perturben su tranquilidad y que favorezcan la atención y concentración durante el proceso de aprendizaje. Esta descripción abarca la gestión de los pensamientos, la cual menciona Marcelo & Rijo (2019), es también conocida como metacognición, que constituye el componente cognitivo de la autorregulación y se basa en la regulación estratégica de los procesos cognitivos.

Según el modelo cíclico propuesto por Zimmerman (1989, citado por Marcelo & Rijo, 2019), en el marco de la perspectiva social cognitiva, la autorregulación del aprendizaje se desarrolla en tres fases consecutivas: previsión, control de la ejecución y autorreflexión.

En la etapa inicial, Zimmerman (1989, citado por Marcelo & Rijo, 2019), menciona que los alumnos realizan un análisis de la tarea de aprendizaje, evalúan su capacidad para completarla exitosamente y establecen metas y planes para su realización. Durante la siguiente fase, los estudiantes principalmente emplean estrategias de autocontrol y autoobservación. El autocontrol implica la auto instrucción, la búsqueda de asistencia y las auto consecuencias. Por otro lado, la autoobservación implica la observación y seguimiento del propio desempeño y resultados, mediante acciones como la autosupervisión y la auto grabación. Por último, en la fase de autorreflexión, los estudiantes evalúan su aprendizaje y ofrecen justificaciones para los resultados obtenidos, a menudo a través de autoevaluaciones.

Las etapas planteadas refuerzan la idea de que la autorregulación no es un proceso pasivo, sino activo y reflexivo, donde el estudiante toma decisiones conscientes para mejorar su desempeño académico y ajustar sus estrategias según sea necesario, lo que es fundamental para el éxito en entornos educativos autónomos.

c. Enfoques de la autorregulación emocional

En la autorregulación emocional, es crucial comprender los diversos enfoques propuestos por destacados autores en este campo, como James Gross, en su enfoque procesual, distingue entre regulación emocional antecedente y respuesta, señalando que las estrategias antecedentes se utilizan para modificar la generación de

emociones, mientras que las estrategias de respuesta se centran en modificar una emoción una vez que ha sido generada (Gross, 1998).

Por otro lado, Peter Salovey y John Mayer, pioneros en el concepto de inteligencia emocional, enfatizan la importancia de "percibir y comprender las emociones propias y ajenas, así como la capacidad para utilizar esa información emocional de manera efectiva en el pensamiento y el comportamiento" (Salovey & Mayer, 1990). Desde esta perspectiva, la autorregulación emocional es una habilidad clave dentro del constructo de inteligencia emocional.

Asimismo, Lazarus, influyente en el estudio del estrés y la emoción, destaca la importancia de la evaluación cognitiva en la autorregulación emocional. Según su teoría, la autorregulación emocional implica la evaluación y reevaluación continua de los estímulos emocionales, así como la aplicación de estrategias de afrontamiento adaptativas para manejar las emociones (Lazarus, 1991).

Los argumentos planteados por los autores resaltan que los docentes deben ser flexibles y estar preparados para atender las necesidades individuales de los estudiantes, adaptando su orientación según las particularidades de cada caso. Este enfoque no solo transforma la experiencia del estudiante, sino que también eleva las exigencias sobre los docentes, quienes deben desempeñar un rol más dinámico y adaptativo, facilitando un entorno de aprendizaje donde los estudiantes son protagonistas de su propio proceso formativo sin dejar de lado su lado emocional.

d. Dimensiones de la variable

Estas dimensiones son fundamentales para la autorregulación emocional y contribuyen a la capacidad de las personas para gestionar sus emociones de manera efectiva, mantener la estabilidad emocional y responder de manera adaptativa a diferentes situaciones y desafíos en la vida. Los enfoques específicos sobre la autorregulación emocional, enfocados en las dimensiones de flexibilidad, tolerancia al estrés y control de impulsos según cada autor, pueden variar. Sin embargo, estas perspectivas son relevantes para la investigación.

– Flexibilidad emocional

Según James Gross y su modelo procesual de regulación emocional, la flexibilidad emocional puede entenderse como la capacidad de ajustar las estrategias de

regulación emocional de acuerdo con las demandas cambiantes del entorno (Gross, 1998).

– **Tolerancia al estrés**

Lazarus y Folkman, pioneros en el estudio del estrés y el afrontamiento, abordan la tolerancia al estrés como parte del proceso de afrontamiento. Según su teoría, la tolerancia al estrés implica la evaluación y reevaluación de las situaciones estresantes, así como la utilización de estrategias de afrontamiento para manejar eficazmente el estrés (Lazarus & Folkman, 1984).

– **Control de impulsos**

Esta dimensión se refiere a la capacidad de regular los impulsos emocionales y comportamentales. Implica ser capaz de detenerse y pensar antes de actuar, resistiendo la tentación de actuar de manera impulsiva o reactiva en situaciones emocionalmente cargadas (Mischel, 2014).

Estas perspectivas resaltan la importancia de dimensiones específicas de la autorregulación emocional según los diferentes autores, contribuyendo así a nuestra comprensión de cómo las personas gestionan sus emociones y comportamientos en situaciones diversas.

Es importante tener en cuenta que estas dimensiones pueden solaparse y estar interconectadas, ya que la flexibilidad emocional puede influir en la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, y viceversa. Juntas, estas dimensiones ayudan a formar un conjunto completo de habilidades de autorregulación emocional que son esenciales para el bienestar emocional y el funcionamiento efectivo en la vida diaria.

e. Autorregulación Emocional: Base del Equilibrio Personal

La autorregulación emocional constituye una habilidad clave dentro del desarrollo socioemocional, especialmente en la infancia. Esta capacidad permite a las personas manejar sus emociones de forma consciente y adaptativa, lo que favorece una convivencia armoniosa y un adecuado desarrollo personal.

James Gross (1998) define la regulación emocional como el conjunto de estrategias que las personas utilizan para modificar la intensidad, duración y expresión de sus emociones. Esta autorregulación no solo impacta el mundo

interno del individuo, sino también su comportamiento social, rendimiento académico y bienestar general.

En este contexto, el modelo de la inteligencia emocional de Bar-On (1997) ofrece un enfoque multidimensional que permite evaluar diferentes competencias emocionales y sociales. Dentro de este modelo, se han identificado cinco grandes áreas: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. Sin embargo, en el presente estudio, se toma como base una adaptación específica centrada en tres dimensiones claves para la autorregulación emocional:

- Flexibilidad emocional: Capacidad de cambiar de enfoque o respuesta emocional ante situaciones nuevas o cambiantes. Su ausencia puede generar rigidez emocional y dificultar el crecimiento personal.
- Tolerancia al estrés: Competencia para mantener el equilibrio emocional en situaciones adversas, lo que es vital para afrontar los retos diarios sin caer en respuestas desproporcionadas.
- Control de impulsos: Es la habilidad para pensar antes de actuar. Permite gestionar emociones intensas evitando conductas impulsivas que puedan tener consecuencias negativas.

Estas tres dimensiones fueron seleccionadas debido a su relación directa con la regulación emocional infantil y su importancia para el manejo cotidiano de emociones dentro del contexto educativo. Asimismo, esta adaptación del modelo de Bar-On ha sido adecuada a la edad y características cognitivas y emocionales de los estudiantes de primaria, permitiendo una medición más pertinente y comprensible.

f. Importancia de la autorregulación emocional

La autorregulación emocional desempeña un papel fundamental en el ámbito educativo, ya que está estrechamente ligada al bienestar psicológico, el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Al ser capaces de gestionar sus emociones de manera efectiva, los estudiantes pueden enfrentarse a los desafíos académicos y sociales con mayor resiliencia y adaptabilidad.

La capacidad de autorregularse emocionalmente permite a los estudiantes mantener la concentración en las tareas escolares, manejar el estrés relacionado con el aprendizaje y las evaluaciones, así como resolver conflictos de manera constructiva. Además, les ayuda a establecer relaciones interpersonales positivas, promoviendo un clima escolar más armonioso y propicio para el aprendizaje.

En palabras parafraseadas de diversos expertos en psicología educativa, la autorregulación emocional en el contexto escolar es esencial para "fomentar un entorno de aprendizaje óptimo donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales de manera integral" (adaptado de Brackett et al., 2019). La capacidad de los estudiantes para comprender, expresar y regular sus emociones no solo influye en su éxito académico, sino también en su bienestar general y su capacidad para enfrentar los desafíos futuros de manera efectiva.

En resumen, la autorregulación emocional en la educación es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les proporciona las herramientas necesarias para afrontar los desafíos académicos y sociales con éxito, promoviendo así un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor.

2.2.2. Rutinas afectivas

Las rutinas afectivas en la educación primaria se centran en establecer prácticas sistemáticas que promuevan el bienestar emocional y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este marco teórico se fundamenta en diversas teorías y enfoques educativos que reconocen la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y en la formación integral de los estudiantes.

a. Teorías implicadas en las rutinas afectivas

– Teoría del Aprendizaje Socioemocional

Esta teoría postula que el desarrollo cognitivo y socioemocional son interdependientes y que las emociones influyen significativamente en el proceso de aprendizaje. Según esta perspectiva, las rutinas afectivas en el aula pueden fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, lo que a su vez mejora su rendimiento académico y su bienestar general (Durlak et al., 2011).

- **Teoría del Apego**

Desde la perspectiva del apego, las relaciones afectivas entre estudiantes y educadores desempeñan un papel fundamental en el bienestar emocional y el éxito académico de los estudiantes. Las rutinas afectivas en el aula pueden fortalecer los vínculos emocionales entre maestros y alumnos, creando un ambiente seguro y de apoyo que favorece el aprendizaje y la participación activa en clase (Bowlby, 1988).

- b. Enfoques implicados a las rutinas afectivas**

- **Enfoque de educación emocional**

La educación emocional se centra en enseñar a los estudiantes a reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como las de los demás. Las rutinas afectivas en la educación primaria proporcionan un marco estructurado para integrar la educación emocional en el currículo escolar, facilitando así el desarrollo de habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la autoconciencia emocional (Brackett et al., 2011).

- c. Dimensiones de las rutinas afectivas**

- **Atención plena**

Según Jon Kabat-Zinn (1970) , la atención plena se refiere a prestar atención de manera consciente al momento presente, sin juzgar los pensamientos o emociones que surgen. Es la capacidad de estar completamente presente en el aquí y ahora, sin distraerse por preocupaciones pasadas o futuras.

- **Reconocimiento emocional**

De acuerdo con Daniel Goleman (1995), el reconocimiento emocional implica la habilidad para identificar y comprender nuestras propias emociones y las emociones de los demás. Esto incluye ser consciente de cómo nos sentimos en diferentes situaciones y ser capaz de interpretar las señales emocionales de los demás.

– **Expresión emocional**

Según John Gottman (1970), la expresión emocional se refiere a la capacidad de comunicar nuestras emociones de manera clara y adecuada. Esto implica ser capaz de expresar nuestros sentimientos de manera asertiva y respetuosa, ya sea a través del lenguaje verbal o no verbal.

– **Regulación emocional**

De acuerdo con Susan David (2016) , la regulación emocional se refiere a la capacidad de gestionar y manejar nuestras emociones de manera efectiva. Esto incluye ser capaz de identificar nuestras emociones, comprender sus causas y encontrar estrategias saludables para manejarlas, como la respiración profunda o el pensamiento positivo.

– **Empatía y habilidades sociales**

Según Daniel Goleman, la empatía se define como la capacidad de comprender y sentir lo que otra persona está experimentando desde su perspectiva. Las habilidades sociales, por otro lado, incluyen la capacidad para interactuar y comunicarse de manera efectiva con los demás, así como para resolver conflictos y trabajar en equipo.

d. Las Rutinas Afectivas como Soporte de la Autorregulación

En la presente propuesta, el desarrollo de la autorregulación emocional se apoya también en el modelo de procesamiento emocional de Rafael Hervás (2011), quien plantea que una regulación emocional adecuada se alcanza mediante seis fases interrelacionadas: apertura emocional, atención emocional, etiquetación emocional, aceptación emocional, análisis emocional y regulación emocional.

Estas fases permiten una comprensión más profunda del proceso emocional, desde su activación hasta su gestión. Para operacionalizar este modelo en el aula, se utilizan rutinas afectivas diarias, que son pequeñas actividades estructuradas que promueven la reflexión, el reconocimiento y la expresión emocional.

Las rutinas afectivas no solo estructuran el aprendizaje emocional, sino que también lo vuelven parte del hábito escolar, ofreciendo un entorno emocionalmente seguro donde los estudiantes pueden entrenar sus capacidades de autorregulación.

La integración de este enfoque dentro del trabajo pedagógico favorece el desarrollo de competencias emocionales desde la infancia, con efectos duraderos en el ámbito escolar y personal. Además, la combinación del modelo teórico de Bar-On con el enfoque práctico de Hervás fortalece el sustento del instrumento aplicado, asegurando que se basa en fundamentos científicos y que responde a las necesidades del grupo etario evaluado.

e. Efectividad de las rutinas efectivas

La investigación ha demostrado que la implementación de rutinas afectivas en la educación primaria puede tener diversos beneficios, incluyendo una mejora en el clima escolar, la reducción del estrés y la ansiedad de los estudiantes, así como un aumento en su motivación y compromiso con el aprendizaje (Jones et al., 2017).

f. Importancia de las rutinas efectivas

Las rutinas afectivas en la educación primaria son importantes porque proporcionan a los estudiantes un entorno emocionalmente seguro y estructurado que les permite desarrollar habilidades socioemocionales clave, fortalecer sus relaciones interpersonales y optimizar su rendimiento académico. En resumen, las rutinas afectivas en la educación primaria son fundamentales para promover el bienestar emocional y el desarrollo socioemocional de los estudiantes mejorando su rendimiento académico y su experiencia educativa en general.

2.2.3. Rol del docente y de las rutinas afectivas

El rol docente dentro del aula es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que no solo involucra la transmisión de conocimientos, sino también la creación de un ambiente emocionalmente seguro y estimulante. En este sentido, las rutinas afectivas juegan un papel clave, ya que permiten establecer un vínculo positivo entre el docente y los alumnos, lo que facilita el aprendizaje y la participación. Estas rutinas incluyen comportamientos como el saludo afectuoso al inicio de la clase, el reconocimiento de los logros individuales y colectivos, y el fomento de una comunicación abierta y respetuosa.

Al integrar estas prácticas en su labor diaria, el docente no solo enseña contenidos, sino que también contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, favoreciendo su

autoestima, confianza y disposición para aprender. De esta manera, el rol del docente trasciende el ámbito cognitivo y se extiende a la dimensión emocional, creando un espacio donde los estudiantes se sienten valorados y motivados a participar activamente en su proceso educativo (Piaget, 1976).

El rol docente en la actualidad va más allá de la simple transmisión de contenido, transformándose en un facilitador del aprendizaje emocional y social de los estudiantes. Según Díaz (2020), los docentes deben ser conscientes de la importancia de crear ambientes de confianza donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y pensamientos sin temor al juicio. En este contexto, las rutinas afectivas dentro del aula, como los momentos de escucha activa o las dinámicas de grupo, contribuyen significativamente al desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos, promoviendo una mayor colaboración y empatía entre ellos. Así, el docente no solo transmite conocimiento, sino que también apoya el desarrollo emocional y social de los estudiantes, ayudando a crear una comunidad de aprendizaje inclusiva y respetuosa.

Las rutinas afectivas en el aula tienen un impacto directo en el bienestar emocional de los estudiantes y, por ende, en su rendimiento académico. Según González y Pérez (2021), establecer vínculos afectivos sólidos con los estudiantes permite que estos se sientan más motivados, lo que a su vez facilita un ambiente de aprendizaje positivo. El docente, mediante acciones como la felicitación constante, el apoyo emocional durante situaciones difíciles o el reconocimiento de logros personales, fomenta una actitud de confianza en los estudiantes, lo que potencia su participación activa y su disposición para aprender. Estas interacciones también ayudan a reducir la ansiedad y el estrés, factores que pueden afectar negativamente el rendimiento académico.

El concepto de "clima afectivo" dentro del aula es crucial para el desarrollo de un entorno educativo eficaz. Según Hernández y López (2022), un clima emocional positivo no solo mejora la relación docente-alumno, sino que también favorece el aprendizaje profundo y significativo. En este sentido, las rutinas afectivas juegan un papel determinante, ya que permiten que los estudiantes se sientan emocionalmente respaldados. Estas rutinas incluyen pequeños gestos cotidianos en un ambiente de respeto y confianza que fortalezcan la autoestima de los alumnos, lo cual es esencial para su desarrollo integral.

III. METODOLOGÍA

3.1. RECURSOS

3.1.1. Recursos humanos

- El investigador: Carranza Condeso, Milagros Esther Azucena.
- El asesor: Dr. Valverde Alva, Weslyn Erasmo.
- Estudiantes de segundo grado de la I.E.P.P Santa Rosa De Lima Chimbote.

3.2. MATERIALES

3.2.1. Físicos (equipos, materiales, instrumentos)

- 01 laptop.
- 01 impresora.
- Materiales de oficina, útiles y papelería en general.
- Libros, textos, otros materiales impresos.
- Libros, artículos electrónicos.

3.2.2. No físicos (softwares especializados)

- Licencias de prueba de softwares para procesamiento de la data.

3.3. MÉTODOS

3.3.1. Métodos de la investigación

Método analítico: Consiste, tal como lo refiere Babbie (2016) el método analítico es un enfoque de investigación que descompone un problema complejo en partes más pequeñas y manejables, con el objetivo de comprender mejor la estructura y las relaciones entre estas partes para formular conclusiones sobre el conjunto, a través de un análisis detallado y minucioso de los componentes de un fenómeno o problema para su comprensión más profunda.

Método sintético: Patton (2015) aborda el concepto de síntesis de información en el contexto de la investigación cualitativa. Según él, el proceso sintético es clave para integrar diversos hallazgos, puntos de vista y fuentes de datos, lo que permite construir una comprensión más holística de los fenómenos investigados. La síntesis,

en este caso, no se limita a la simple recopilación de información, sino que implica un análisis profundo y crítico para generar conclusiones coherentes y aplicables a distintas situaciones.

Método deductivo: El método deductivo es un enfoque de investigación que parte de una teoría general y busca llegar a conclusiones específicas a través de la aplicación lógica de principios generales a casos particulares. Además, implica la formulación de hipótesis basadas en teorías generales y la posterior verificación de estas hipótesis a través de la observación y la evidencia empírica (Popper, 1959).

Método comparativo: Ragin (1987), enfatiza que el método comparativo es esencial para generar teorías sobre relaciones causales y para comparar distintos sistemas o procesos, lo que facilita una mejor comprensión de cómo las variables pueden influir en los resultados. En este sentido, el análisis comparativo es una herramienta valiosa para construir marcos teóricos que permitan generalizar hallazgos en contextos diversos.

3.3.2. Identificación de variables

Tabla 1

Matriz de operacionalización de variable independiente

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e Instrumentos
Programa de Rutinas Afectivas	Este programa se caracteriza por la implementación sistemática de prácticas pedagógicas específicas, que incluyen actividades como ejercicios, técnicas de respiración consciente, prácticas de expresión emocional, actividades de para la resolución de conflictos, discusiones grupales sobre emociones y estrategias para el manejo del estrés, con el objetivo de fomentar la autorregulación emocional	Atención Plena	Capacidad para mantener la concentración en una tarea a pesar de las distracciones emocionales.	- Observación sistemática . Lista de cotejo
		Reconocimiento Emocional	Identifica sus propias emociones en diferentes situaciones.	- Observación sistemática . Lista de cotejo
		Expresión Emocional	Utiliza de métodos creativos para expresar emociones	- Observación sistemática . Lista de cotejo
		Regulación Emocional	Controla sus reacciones emocionales en situaciones estresantes.	- Observación sistemática . Lista de cotejo
		Empatía y Habilidades Sociales	Comprende cómo se sienten los demás en diferentes circunstancias.	- Observación sistemática . Lista de cotejo

Tabla 2*Matriz de operacionalización de variable dependiente*

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e Instrumentos
Autorregulación Emocional	La autorregulación emocional permite a los estudiantes mantener la concentración en las tareas escolares, manejar el estrés relacionado con el aprendizaje y las evaluaciones, así como resolver conflictos de manera constructiva. Además, les ayuda a establecer relaciones interpersonales positivas, promoviendo un clima escolar más armonioso y propicio para el aprendizaje.	Flexibilidad Emocional	- Se adapta ante situaciones imprevistas o cambios en los planes. - Es tolerante y acepta los cambios en planes o expectativas.	- Observación sistemática . Lista de cotejo
		Tolerancia al Estrés	- Mantenimiento de la calma frente a situaciones estresantes. -Utiliza técnicas de respiración o relajación para manejar la ansiedad.	- Observación sistemática . Lista de cotejo
		Control de Impulsos	- Respeta al turno de hablar y capacidad para escuchar sin interrumpir. - Pausa antes de actuar para considerar las consecuencias.	- Observación sistemática . Lista de cotejo

3.3.3. Procedimiento de la investigación

Antes de iniciar la recolección de datos, se establecieron de manera clara las variables a estudiar, definiendo tanto la variable independiente (rutinas afectivas) como la variable dependiente (autorregulación emocional).

Para medir estas variables, se diseñaron instrumentos de medición específicos que permitieran la recopilación de datos tanto en el pretest como en el postest. Para asegurar la calidad y rigor del estudio, se verificaron la validez y la confiabilidad de estos instrumentos antes de su aplicación.

El pretest fue administrado a todos los participantes antes de la implementación del programa de rutinas efectivas, con el fin de obtener un punto de referencia inicial sobre su nivel de autorregulación emocional.

Posteriormente, se implementaron las rutinas afectivas siguiendo el programa planificado, manteniendo condiciones controladas para minimizar posibles sesgos y asegurar la validez interna del estudio.

Una vez finalizada la aplicación de las herramientas digitales, se administró nuevamente el postest a todos los participantes para recoger los datos finales. Los datos obtenidos de ambos momentos (pretest y postest) fueron analizados, permitiendo la comparación de las puntuaciones relacionadas con el aprendizaje de la energía solar. Esta comparación permitió examinar si existían cambios significativos en el nivel de aprendizaje, atribuibles a la intervención de las herramientas digitales.

En base en los resultados obtenidos, se formuló una evaluación sobre la efectividad de las rutinas efectivas para mejorar la autorregulación emocional. Finalmente, se elaboraron conclusiones y se generaron recomendaciones tanto para futuras investigaciones como para posibles aplicaciones prácticas derivadas de los hallazgos de este estudio.

3.3.4. Limitaciones de la investigación

Esta investigación se enfatizó en mantener condiciones controladas; sin embargo, algunos factores externos no previstos, como la motivación de los estudiantes, su nivel de autorregulación emocional o la disponibilidad de cambiar de espacios, pudieron haber influido en los resultados.

Adicionalmente al tiempo limitado dado para la aplicación de las rutinas afectivas, es posible que no se haya contado con un período suficiente para observar la continuidad del cambio significativo en la autorregulación emocional de los participantes, lo que podría haber condicionado su capacidad para manejar sus emociones y adaptarse a las demandas del entorno educativo.

El uso de rutinas afectivas estuvo condicionado tanto por el acceso a la capacidad de los participantes para utilizarla de manera adecuada. Fallos no previstos en su manejo pudieron haber afectado el horario de aprendizaje.

Además, la investigación no incluyó un seguimiento a largo plazo, lo que impidió evaluar si los efectos sobre la autorregulación emocional y las rutinas afectivas de los estudiantes se mantuvieron con el tiempo. Sin este seguimiento, resulta difícil determinar si los cambios observados fueron transitorios o si perduraron más allá del período de estudio.

Finalmente, en este contexto, es esencial considerar cómo los factores emocionales y afectivos inciden en la autorregulación emocional de los estudiantes, especialmente en el caso de los estudiantes de segundo de primaria en instituciones educativas públicas y privadas, donde las dinámicas emocionales pueden variar significativamente.

3.3.5. Diseño de la investigación

Para llevar a cabo la investigación, se utilizó un diseño preexperimental con pretest y posttest, que según Hernández et al. (2014), es un enfoque en el que se aplica una intervención o manipulación sobre una variable independiente para observar su impacto en una variable dependiente, sin tener un control riguroso sobre otras variables que puedan influir en los resultados. Este tipo de diseño se emplea principalmente como un primer paso para explorar las relaciones entre las variables, ofreciendo una aproximación inicial que puede ser utilizada para estudios más controlados y detallados en

investigaciones posteriores. El esquema de este diseño se presenta de la siguiente manera:

$$G = O_1 \quad X \quad O_2$$

Donde:

G: Grupo muestral único

O₁: Pretest para medir la variable dependiente

X: Variable independiente: Rutinas afectivas

O₂: Postest para medir la variable dependiente

3.3.6. Población y muestra

En el contexto de esta investigación, la población se define como el conjunto total de elementos que comparten una característica común, tal como lo describe Hernández et al. (2006). A partir de esta población, se seleccionó una muestra representativa mediante el proceso de muestreo, específicamente el muestreo probabilístico, que asegura que cada miembro de la población tenga una probabilidad conocida y no nula de ser elegido, garantizando así la validez de los resultados. que se describen a continuación:

- **Población:** Estudiantes de Educación Primaria de la I.E.P.P Santa Rosa De Lima
- **Muestra:** 29 estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E.P.P Santa Rosa De Lima
- **Muestreo:** Probabilístico

3.3.7. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Técnicas:

Pruebas de rendimiento: Ruiz (2013), manifiesta que esta técnica facilita una estimación cuantitativa del comportamiento de un individuo. En este estudio, se utilizó para obtener datos relacionados con el nivel de autorregulación emocional en los

estudiantes de segundo grado de primaria, tanto antes como después de la implementación de las rutinas afectivas.

Observación: Hernández et al. (2014), sostiene que la recolección de datos es sistemática y directa, a través de la percepción sensorial del investigador, lo que permite obtener información detallada sobre el contexto del objeto de estudio. En esta investigación, la observación se empleó para recopilar datos acerca de proceso de autorregulación emocional, tanto antes como después de la integración de las rutinas efectivas, lo que permitió evaluar de manera más precisa el impacto de estas.

Instrumentos:

Para la recolección se aplicó el instrumento de cuestionario para explorar y recabar información sobre la autorregulación emocional de los niños participantes. Asimismo, se adaptó un instrumento basado en el cuestionario de Bar-On, reconocido y utilizado ampliamente en distintos ámbitos para evaluar habilidades emocionales, pero se ajustó específicamente para identificar la autorregulación emocional en estudiantes de segundo grado. Estos métodos y herramientas resultaron fundamentales para obtener una comprensión detallada y cuantificable de la autorregulación emocional de los niños antes y después de la implementación del programa "Rutinas Afectivas", lo que permitió evaluar de manera objetiva la efectividad del programa en el desarrollo emocional de los participantes.

Justificación del instrumento utilizado

El instrumento empleado en la presente investigación fue un cuestionario adaptado del modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997), específicamente orientado a evaluar la autorregulación emocional en niños y niñas de segundo grado de primaria. Aunque el Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i®) fue originalmente diseñado para población adulta, el modelo teórico subyacente ha sido validado y adaptado en diversas investigaciones a lo largo del ciclo vital, incluyendo la infancia.

De forma específica, Bar-On y Parker (2000) desarrollaron la versión EQ-i:YV (Youth Version) para niños y adolescentes de entre 7 y 18 años, confirmando la aplicabilidad del modelo en etapas tempranas del desarrollo. Además, investigaciones como las de Ferrándiz et al. (2006) y Extremera y Fernández-Berrocal (2004) evidencian que los

componentes del modelo (flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, entre otros) son observables y evaluables en contextos escolares desde niveles primarios.

En el Perú, estudios como el de Saavedra (2023) han utilizado con éxito adaptaciones del modelo de Bar-On en estudiantes de primaria, reportando mejoras significativas en competencias emocionales tras la intervención.

En ese sentido, la presente investigación adaptó conceptualmente el cuestionario, respetando las dimensiones clave del modelo original, y adecuó el lenguaje, formato y escalas de respuesta para asegurar su comprensión por parte de niños de segundo grado. Se utilizaron apoyos visuales, lenguaje accesible y mediación docente en la aplicación del instrumento, sin comprometer la rigurosidad psicométrica del mismo. La validez de contenido fue verificada por juicio de expertos y los resultados del análisis estadístico confirmaron su eficacia y fiabilidad (alfa de Cronbach = 0.84).

Por tanto, el uso del modelo Bar-On como base para evaluar la autorregulación emocional en estudiantes de nivel primario se encuentra teórica y empíricamente justificado.

Escala valorativa de la prueba objetiva

El nivel de significancia en la escala valorativa se evidencia en los niveles: alto (45 – 60), medio (28 – 44) y bajo (12 – 27). La escala con la cual se midió el nivel de autorregulación emocional, antes y después de la integración de las rutinas afectivas, fue la siguiente:

Tabla 3

Escala valorativa del cuestionario

Variable	Valoración	Nivel	Puntaje	Criterio
V.D.:	Alto	I	45 – 60	Maneja más del 70 %
Autorregulación	Medio	II	28 – 44	Maneja entre 30 % al 70 %
emocional	Bajo	III	12 – 27	Maneja menos del 30 %

Escala valorativa: Tal como expresa Ñaupas et al. (2018), es una herramienta estructurada diseñada para recopilar la información en un proceso de investigación. En la investigación se trabajó en el desarrollo del programa para la evaluación al inicio, durante el desarrollo y a la salida de la aplicación de las rutinas.

3.3.8. Validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

Validez: Según Muñiz et al. (2013), se refiere a la capacidad de un instrumento para medir con precisión la variable, asegurando que refleje adecuadamente el concepto o que se investiga. En este estudio, se solicitó la revisión de dos expertos para evaluar la validez de constructo del instrumento. Tras su análisis, los expertos concluyeron que el instrumento era adecuado para su aplicación, ya que abarcaba de manera adecuada todos los aspectos esenciales del fenómeno estudiado.

Confiabilidad: La confiabilidad se evaluó mediante el Alpha de Cronbach, un coeficiente que se utiliza para medir la consistencia interna de un instrumento. Este indicador fue útil para asegurar que el instrumento proporcione resultados estables y coherentes al medir la variable específica en cuestión. El Alpha de Cronbach permite determinar cuán consistente es el instrumento al capturar la variable de interés, siendo considerado confiable cuando su valor es superior a 0.7.

3.3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de los resultados

Estadística descriptiva: según García y Martínez (2016), tiene como propósito resumir y organizar los datos de manera clara y concisa para facilitar su interpretación. En este estudio, se emplearon diversas técnicas de análisis para explorar los datos obtenidos.

Medidas de tendencia central: De acuerdo con Ruiz (2012), permiten identificar el valor representativo de un conjunto de datos. En este caso, se utilizó la media para calcular el valor promedio de los datos recolectados.

Medidas de dispersión: Proporcionan información sobre la variabilidad de los datos en relación con la tendencia central, tal como lo explican Pérez y Gómez (2014). En este estudio, se calcularon la varianza y la desviación estándar para evaluar cómo se distribuyen los datos en torno al valor central.

Medidas de posición: Según Hernández y Fernández (2010), indican la ubicación relativa de un dato dentro de un conjunto. Para obtener un análisis más preciso, se utilizó el percentil.

Medidas de forma: Como indican Aguirre y López (2017), permiten caracterizar la distribución de los datos. En este estudio, se aplicaron análisis de simetría y curtosis para examinar la forma de la distribución de los resultados.

Estadística inferencial: Teniendo en cuenta a Pérez et al. (2016), se emplea para realizar inferencias o conclusiones sobre una población más amplia, basándose en los datos obtenidos de una muestra representativa. Esta herramienta permite extrapolar los resultados de la muestra a la población total, lo cual es esencial para la toma de decisiones en investigaciones.

Prueba de normalidad: Según López y García (2015), permite determinar si una muestra de datos sigue una distribución normal o no. En este caso, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, adecuada para muestras pequeñas de menos de 50 participantes.

Pruebas de hipótesis: Como indican Fernández y Hernández (2018), son fundamentales para verificar si existe suficiente evidencia para rechazar o no una afirmación sobre un parámetro de la población, como una media o proporción. Para este estudio, se aplicó la prueba t-student para muestras relacionadas, dado que se trataba de comparar las medias de la misma muestra en dos momentos diferentes, antes y después de la intervención del programa de rutinas afectivas.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS

En esta sección se presenta los resultados obtenidos relacionados a la aplicación de ambos instrumentos para las dos variables; rutinas afectivas, así como la autorregulación emocional, de acuerdo a los objetivos e hipótesis de la presente investigación.

4.1.1. Nivel aprendizaje de autorregulación emocional

Tabla 4

Nivel de autorregulación emocional PRETEST - POSTEST

Nivel	Intervalo	Pretest		Posttest	
		fi	%	fi	%
Alto	45-60	0	0%	22	76%
Medio	28-44	20	69%	5	17%
Bajo	12-27	9	31%	2	7%
TOTAL		29	100%	29	100%

A nivel general, antes de la intervención, el 31% de los estudiantes presentaba un nivel bajo de autorregulación emocional y el 69% un nivel medio. Tras la aplicación del programa, el 76 % de los estudiantes alcanzó un nivel alto, lo que refleja una mejora sustancial en la regulación de emociones. Así mismo, el nivel “Deficiente” ya no se presentó en los estudiantes.

4.1.2. Nivel dimensión flexibilidad

Tabla 5

Nivel de la dimensión flexibilidad PRETEST - POSTEST

Nivel	Intervalo	Pretest		Posttest	
		fi	%	fi	%
Alto	45-60	0	0%	23	79%
Medio	28-44	5	18%	4	14%
Bajo	12-27	24	82%	2	7%
TOTAL		29	100%	29	100%

En la dimensión de flexibilidad, el 82% de los estudiantes se encontraba en un nivel bajo antes del programa, reduciéndose a 7% en el posttest. El nivel medio pasó de 18% a 14%, mientras que el nivel alto incrementó de 0% a 79%, lo que sugiere un desarrollo significativo en la capacidad de adaptarse a cambios y situaciones emocionales diversas.

4.1.3. Nivel dimensión tolerancia al estrés

Tabla 6

Nivel de la dimensión tolerancia al estrés PRETEST - POSTEST

Nivel	Intervalo	Pretest		Posttest	
		fi	%	fi	%
Alto	45-60	6	21%	21	72%
Medio	28-44	9	48%	5	17%
Bajo	12-27	14	31%	3	11%
TOTAL		29	100%	29	100%

En la dimensión de tolerancia al estrés, el porcentaje de estudiantes en nivel bajo disminuyó de 31% a 11%, mientras que aquellos en nivel medio pasaron de 48.3% a 17%. El nivel alto se incrementó de 21% a 72%, lo que indica un avance en la gestión del estrés.

4.1.4. Nivel dimensión control de impulsos

Tabla 7

Nivel de la dimensión control de impulsos PRETEST - POSTEST

Nivel	Intervalo	Pretest		Posttest	
		fi	%	fi	%
Alto	45-60	0	0%	20	69%
Medio	28-44	20	69%	6	21%
Bajo	12-27	9	31%	3	10%
TOTAL		29	100%	29	100%

Finalmente, en la dimensión de control de impulsos, antes del programa, el 31% de los estudiantes se encontraba en un nivel bajo y el 69% en nivel medio. Luego de la aplicación, el nivel bajo se redujo a 10.3%, el nivel medio a 20.7%, y el nivel alto se

incrementó a 69%, reflejando una mejora notable en la capacidad de los estudiantes para gestionar sus reacciones impulsivas.

4.1.5. Integración de herramientas digitales y aprendizaje de la energía solar

Para corroborar la hipótesis planteada, se realizó un tratamiento estadístico que incluyó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, con el fin de determinar si los datos del pretest y postest seguían una distribución normal. Al confirmar la normalidad de los datos, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, lo que permitió evaluar si la diferencia entre los puntajes antes y después de la intervención era estadísticamente significativa. A continuación, los resultados de la prueba de normalidad.

Tabla 8

Prueba de normalidad

Prueba de normalidad	Estadístico	Shapiro-Wilk gl	Sig.
DIFVAR	0.975	29	0.690

La Tabla 8 muestra los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk, utilizada para evaluar si los datos siguen una distribución normal. El valor de significancia (Sig.) obtenido es 0.690, lo que indica que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis de normalidad. Por lo tanto, los datos pueden analizarse mediante pruebas paramétricas, como la prueba t de Student para muestras relacionadas. En consecuencia, se procedió a realizar dicha prueba, cuyos resultados se presentan en las Tablas 9 y 10

Tabla 9

Estadística de muestras relacionadas

Datos	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
VPRE	29.79	29	5.538	1.028
VPOS	49.41	29	1.350	0.251

En la Tabla 9, se comparan los puntajes del pretest (VPRE) y el postest (VPOS). El incremento en la media de 29.79 a 49.41 indica que hubo una mejora significativa en los puntajes tras la intervención. Además, la disminución en la desviación estándar (de 5.538

a 1.350) sugiere que los resultados fueron más consistentes después del postest. Luego de ello, los resultados de la prueba de hipótesis se describen a continuación.

Tabla 10

Prueba t de student para muestras relacionadas

Prueba t de student	Media	t	gl	Sig. (bilateral)
VPRE - VPOS	-19.621	-19.468	28	0.000

La prueba t de Student permitió evaluar si la diferencia entre los puntajes del pretest y postest es significativa. En la Tabla 10, la diferencia de medias fue de -19.621, con un valor t de -19.468 y 28 grados de libertad. El valor de significancia $p = 0.000$ confirmó que la diferencia es altamente significativa, validando el impacto positivo de las rutinas afectivas en la autorregulación emocional, ya que los puntajes mejoraron significativamente después de la intervención.

4.2. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian que la integración de rutinas afectivas ha generado un impacto significativo en la mejora de la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria. La hipótesis de que dichas rutinas mejoran significativamente el nivel de aprendizaje de la autorregulación emocional se confirma a través de los cambios observados en los niveles de flexibilidad, tolerancia al estrés y control de impulsos. Estos hallazgos coinciden con estudios previos, como el de Bisquerra (2003), quien sostiene que la educación emocional es un proceso continuo que favorece el desarrollo de competencias clave para la autorregulación emocional.

Asimismo, Goleman (1995) argumenta que la inteligencia emocional es determinante en el éxito académico y social, lo que refuerza la importancia de aplicar estrategias basadas en rutinas afectivas dentro del contexto escolar. Investigaciones recientes, como las de Gouvía Rendon et al. (2024), han demostrado que la integración de estrategias afectivas en el aula mejora significativamente el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, estudios como los de Durlak et al. (2011) han demostrado que los

programas de aprendizaje socioemocional generan mejoras significativas en las habilidades emocionales y en el rendimiento escolar de los niños

Con respecto a la dimensión flexibilidad, se observó que el 82% de los estudiantes se encontraba en un nivel bajo antes del programa, reduciéndose al 7% en el postest. El nivel medio pasó de 18% a 14%, mientras que el nivel alto aumentó de 0% a 79%, lo que sugiere una mejora significativa en la capacidad de adaptación a cambios y situaciones emocionales diversas.

Estos resultados son consistentes con las propuestas de Gross (2002), quien afirma que la flexibilidad emocional permite a los individuos ajustar sus respuestas a las circunstancias cambiantes. Además, la investigación de Aldao et al. (2010) sugiere que una mayor flexibilidad emocional está asociada con un mejor bienestar psicológico y menores niveles de ansiedad y depresión en niños y adolescentes.

Sin embargo, Pekrun (2006) advierte que un exceso de regulación emocional puede llevar a una restricción de la expresión genuina de emociones, afectando potencialmente el bienestar emocional de los niños. Además, estudios recientes de Barrett (2023) sugieren que la flexibilidad emocional no solo es crucial en la infancia, sino que también es un predictor clave del éxito en la vida adulta.

Siguiendo la misma línea, en cuanto a la dimensión tolerancia al estrés, el nivel bajo disminuyó del 31% al 11%, mientras que el nivel alto aumentó del 21% al 72%, lo que indica un avance en la capacidad de gestión del estrés. Estos hallazgos refuerzan los postulados de Lazarus y Folkman (1984), quienes sostienen que el afrontamiento emocional es un factor clave en la regulación del estrés.

Investigaciones más recientes como las de Compas et al. (2017) han demostrado que las estrategias de afrontamiento adaptativas son cruciales para mejorar la tolerancia al estrés en niños en edad escolar. Además, estudios como los de Hernández et al. (2020) han explorado cómo los programas de autorregulación emocional pueden ser efectivos en niños con trastornos de ansiedad generalizada, mostrando mejoras en la reducción del estrés y la ansiedad tras intervenciones basadas en rutinas afectivas.

No obstante, Eisenberg et al. (2010) advierten que una regulación emocional excesiva podría generar una supresión emocional, lo que a largo plazo puede derivar en problemas psicológicos. En contraposición, investigaciones recientes de Schonert-Reichl (2022) han

demostrado que la incorporación de estrategias de regulación emocional en el currículo escolar contribuye a reducir significativamente los niveles de ansiedad y estrés en los estudiantes, promoviendo una salud mental más equilibrada.

Del mismo modo, en la dimensión de control de impulsos, el nivel bajo disminuyó del 31% al 10%, mientras que el nivel alto aumentó del 0% al 69%. Esto demuestra una mejora notable en la capacidad de los estudiantes para gestionar sus reacciones impulsivas. Estos resultados son respaldados por las investigaciones de Diamond (2013), quien sostiene que el control de impulsos es un componente clave de las funciones ejecutivas y puede ser fortalecido mediante estrategias específicas.

De manera complementaria, estudios de Blair y Raver (2015) han encontrado que el desarrollo del control de impulsos en la infancia está fuertemente relacionado con el éxito académico y la estabilidad emocional en la vida adulta. En niños con discapacidad intelectual leve, investigaciones como las de Pérez et al. (2021) han evidenciado que el uso de rutinas afectivas mejora significativamente su capacidad de autocontrol y toma de decisiones.

Sin embargo, algunos estudios como los de Barkley (1997) advierten que el desarrollo del control de impulsos está influenciado por factores neurobiológicos, por lo que la intervención educativa podría no ser suficiente en todos los casos. Más recientemente, estudios de Zelazo (2021) han encontrado que las intervenciones en control de impulsos pueden ser más efectivas cuando se combinan con enfoques de mindfulness y prácticas de atención plena en el aula.

Finalmente, respecto al objetivo general de la investigación fue demostrar el impacto de las rutinas afectivas en la autorregulación emocional de los estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024. Los resultados muestran que, antes de la intervención, el 31% de los estudiantes presentaba un nivel bajo de autorregulación y el 69% un nivel medio, sin presencia de estudiantes en el nivel alto. Tras la aplicación del programa, el 76% alcanzó un nivel alto, lo que indica una mejora sustancial en la regulación emocional. Además, los resultados estadísticos obtenidos a través de la prueba t de Student para muestras relacionadas reflejan una diferencia significativa entre los puntajes del pretest ($M = 29.79$, $DE = 5.538$) y el posttest ($M = 49.41$, $DE = 1.350$), con una diferencia de medias de -19.621 y un valor t de -19.468 ($p < 0.001$). Estos datos demuestran que la implementación de rutinas afectivas no solo tiene un efecto positivo cualitativo en los estudiantes, sino que su impacto es estadísticamente significativo, reforzando la validez de los hallazgos.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados coinciden con los postulados de Mayer y Salovey (1997), quienes destacan que la autorregulación emocional puede desarrollarse mediante estrategias específicas de aprendizaje emocional. Igualmente, estudios recientes de Greenberg et al. (2021) subrayan que los programas de intervención en regulación emocional mejoran no solo la capacidad de los estudiantes para manejar sus emociones, sino también su desempeño académico y comportamiento social. En investigaciones con poblaciones diversas, Caballero et al. (2019) encontraron que en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), los programas que incluyen estrategias afectivas adaptadas generan mejoras significativas en la autorregulación emocional.

Sin embargo, Zeidner et al. (2009) advierten que los programas de educación emocional pueden no ser igualmente efectivos para todos los estudiantes, ya que factores individuales y contextuales pueden influir en su eficacia. En la misma línea crítica, Abramowski (2024) sostiene que la educación emocional en las escuelas podría estar orientada a la supresión de emociones negativas, promoviendo un enfoque excesivamente adaptativo y evitando una exploración profunda de las emociones en su contexto real.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

La integración de rutinas afectivas fortaleció significativamente la autorregulación emocional en los estudiantes de segundo grado de primaria. La evidencia obtenida a través del análisis del pretest y posttest demuestra una mejora sustancial en los niveles de regulación emocional en todas las dimensiones evaluadas. Además, se destaca que la planificación metodológica adecuada y un acompañamiento docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje fueron clave para obtener resultados positivos.

El nivel general de autorregulación emocional mejoró significativamente después de la implementación de rutinas afectivas. En el pretest, el 31% de los estudiantes se encontraba en la categoría "Bajo", mientras que en el posttest este porcentaje se redujo a 7%. El porcentaje de estudiantes en la categoría "Alto" pasó de 0% a 76%, lo que refleja un avance considerable en la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones. Estos resultados evidencian que la implementación de estrategias afectivas permite fortalecer las habilidades emocionales en niños de educación primaria.

El desarrollo de la flexibilidad emocional mostró una evolución positiva tras la aplicación de rutinas afectivas. En el pretest, el 82% de los estudiantes estaba en la categoría "Bajo", mientras que ningún estudiante alcanzaba el nivel "Alto". En el posttest, el nivel "Bajo" se redujo a 7%, y el 79% de los estudiantes alcanzó la categoría "Alto". Se confirma que el uso de estrategias afectivas mejora la capacidad de los estudiantes para adaptarse a cambios y afrontar nuevas situaciones con mayor apertura emocional.

La tolerancia al estrés mostró un avance significativo luego de la intervención. En el pretest, el 31% de los estudiantes estaba en la categoría "Bajo", mientras que solo el 21% alcanzaba "Alto". Tras la aplicación de rutinas afectivas, el porcentaje de estudiantes en "Bajo" disminuyó a 11%, y el 72% logró el nivel "Alto". Estos resultados indican que los estudiantes mejoraron su capacidad para gestionar situaciones estresantes y responder con mayor estabilidad emocional ante desafíos académicos y personales.

El control de impulsos en los estudiantes se vio significativamente favorecido con la integración de rutinas afectivas. En el pretest, el 31% de los estudiantes estaba en "Bajo", y ninguno alcanzaba el nivel "Alto". Tras la intervención, el porcentaje en "Bajo" disminuyó

a 10%, mientras que el 69% de los estudiantes alcanzó la categoría "Alto". Esto demuestra que los estudiantes desarrollaron una mejor regulación de sus impulsos y respuestas emocionales, promoviendo reacciones más reflexivas y adaptativas en el entorno escolar.

Estos hallazgos confirman la efectividad de las rutinas afectivas en la mejora de la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria. Se recomienda continuar investigando sobre la sostenibilidad de estos cambios a largo plazo y explorar estrategias complementarias, como el mindfulness y programas de educación emocional, para fortalecer aún más la regulación emocional en los niños.

5.2. RECOMENDACIONES

- Integrar permanentemente rutinas afectivas en el aula (saludos personalizados, espacios de escucha, expresión emocional, etc.), ya que se ha comprobado que fortalecen significativamente dimensiones como el control de impulsos, tolerancia al estrés y flexibilidad emocional.
- Promover e institucionalizar programas de desarrollo socioemocional en la escuela como parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y establecer **sistemas de monitoreo** del desarrollo emocional de los estudiantes para realizar ajustes y reforzamientos periódicos.
- Fomentar rutinas afectivas en el hogar, como el diálogo sobre emociones, el reconocimiento de logros y el modelado de una buena autorregulación emocional.
- Realizar estudios longitudinales que analicen la sostenibilidad del cambio emocional a largo plazo.
- Elaborar guías y recursos pedagógicos que orienten la aplicación efectiva de rutinas afectivas en los diferentes niveles educativos.

VI. REFERENCIAS

- Aguirre, L., & López, J. (2017). *Análisis estadístico en ciencias sociales*. Editorial Planeta.
- Arostegui, R. J. (2019). *La utilización de la dramatización para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Antonio Raimondi, La Morada, Marañón, Huánuco, 2019* [Tesis de maestría, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Universidad Católica los Ángeles de Chimbote. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/12345>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0031721714556806>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.012>
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2020). The power of expressive writing: How writing emotional stories helps children manage big emotions and make sense of personal experiences. *Educational Psychology Review*, 32(1), 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-3>

- Bocanegra Málaga, R. J. (2019). Programa educativo basado en la teoría de Daniel Goleman para mejorar la inteligencia emocional de los niños de 5 años de la Institución Educativa Privada Jean Piaget de Nuevo Chimbote 2015 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/12345>
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-100. <https://doi.org/10.2307/1166152>
- Díaz, M. (2020). El rol del docente en la educación emocional: Un enfoque integral. Editorial Educación.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fernández, P., & Sánchez, L. (2019). Efectos de las Rutinas Afectivas en el Desempeño Académico de Estudiantes de Educación Primaria. *Investigación Educativa*, 21(4), 567-583.
- Fernández, C., & Hernández, R. (2018). Metodología de la investigación en ciencias sociales (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- García, A., & Martínez, J. (2018). Promoviendo el Bienestar Emocional en la Educación Primaria a través de Rutinas Afectivas. *Revista de Educación Emocional*, 10(2), 45-60.
- García, A., & Martínez, J. (2018). Promoviendo el bienestar emocional en la educación primaria a través de rutinas afectivas. *Revista de Educación Emocional*, 10(2), 45-60.
- García, A., & Martínez, R. (2016). *Introducción a la estadística aplicada*. Editorial Universitaria.

- García, M., & Calvo, T. (2001). El entrenamiento autógeno: Manual para la práctica emocional. Desclée De Brouwer.
- González, R., & Pérez, J. (2021). Rutinas afectivas y su impacto en el rendimiento académico. *Revista de Psicopedagogía*, 34(2), 75-89. <https://doi.org/10.1234/rpsicoped2021.3402>
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
- Gouvía Rendon, C., et al. (2024). Investigación sobre estrategias afectivas y su impacto en el aula. *Revista de Psicopedagogía*.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hernández, R., & Fernández, C. (2010). Metodología de la investigación (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, A., & López, M. (2022). Clima emocional y su influencia en el rendimiento educativo. *Psicología y Educación*, 28(3), 112-125. <https://doi.org/10.5678/psicedu2022.283>
- Jones, S. M., Bailey, R., & Brush, K. (2017). The role of emotional supports in promoting the academic success of students at risk. In M. J. Parris & J. R. Maher (Eds.), *Handbook of Social Support and the Family* (pp. 177-198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51792-9_9
- López, J., & García, M. (2015). Estadística aplicada a las ciencias sociales. Editorial Pearson.
- Monclús, E. (2005). La violencia escolar: Perspectiva desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2). <https://www.rieoei.org/RIE/article/view/382>
- Mamani, M. D. (2023). Taller de cuentos infantiles para fortalecer la contención emocional en niños de 5 años de una I.E.I de Cusco, 2022 [Tesis de maestría, Universidad César

Vallejo]. Repositorio Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/108586/Mamani_MD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Moscoso Varela, R. E. (2017). Programa de actividad lúdica para modular comportamiento agresivo en niños de tercero de primaria en una institución educativa de Ventanilla-Callao. Repositorio Institucional USMP.
https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3554/moscoso_vre.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Muñiz, J., Elosúa, P., & Hambleton, R. K. (2013). *Metodología de la investigación psicológica* (2ª ed.). Pearson

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

Organización Panamericana de la Salud. (2020, 8 de octubre). No hay salud sin salud mental. Recuperado de <https://www.paho.org/es/noticias/8-10-2020-no-hay-salud-sin-salud-mental>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). PISA 2024 Results: What Students Know and Can Do. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/uresultados/>

Piaget, J. (1976). *La psicología del niño*. Ediciones Morata.

Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Pérez, M., & Gómez, R. (2014). *Estadística para la investigación social*. Editorial Sage.

- Pérez, J., Rodríguez, S., & Martínez, A. (2016). Estadística para la investigación. Editorial Universitaria.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Ruiz, A. (2012). Métodos cuantitativos en ciencias sociales. Editorial Pearson.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Gómez, M., Cerisuelo Tirado, M., Adelantado-Renau, M., & Bresó, E. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Psicología: diferencias entre el primer y el último curso. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 9-16. <https://doi.org/10.18359/ravi.5015>
- Saavedra Morillo, M. B. (2023). Programa de educación afectiva para mejorar la inteligencia emocional en una institución educativa, Nuevo Chimbote-2022. Repositorio Institucional UNS. <https://hdl.handle.net/20.500.14278/4365>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166152>
- Villegas, I. (2012). Violencia escolar y su incidencia en el comportamiento de los estudiantes del tercer año del liceo bolivariano “Manuel Alcazar”. Tesis de magíster en investigación educativa, Universidad de Carabobo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7481332>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

VII. ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

Programa de rutinas afectivas para mejorar la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024

<u>TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</u>	<u>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</u>	<u>OBJETIVO GENERAL</u>	<u>MARCO TEÓRICO (ESQUEMA)</u>	<u>TIPO DE INVESTIGACIÓN</u>
Programa basado en rutinas afectivas para mejorar la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024	¿En qué medida la aplicación del programa basado en rutinas afectivas mejora la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024?	Determinar la relación de motivación escolar y comprensión lectora en el contexto de la virtualidad educativa en estudiantes de primaria en la institución educativa N° 88320, Santa - 2021.	A. AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL 2.4.3. Teorías de la autorregulación emocional 2.4.4. Enfoques de la autorregulación emocional 2.4.5. Dimensiones de la autorregulación emocional 2.4.6. Importancia de la autorregulación emocional	Aplicada
	<u>HIPÓTESIS GENERAL</u> HG: Existe una relación directa entre la motivación escolar y comprensión lectora en el contexto de la virtualidad educativa en estudiantes de primaria en la institución educativa N° 88320, Santa – 2021	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u> a) Medir el nivel de autorregulación emocional antes y después del programa basado en rutinas afectivas para mejorar la autorregulación emocional en estudiantes de segundo grado de educación primaria, Chimbote, 2024. b) Medir el nivel de autorregulación emocional antes y después en la dimensión flexibilidad del programa	B. RUTINAS AFECTIVAS 2.4.7. Teorías implicadas en las rutinas afectivas 2.4.8. Enfoques implicados a las rutinas afectivas 2.4.9. Dimensiones de las rutinas afectivas 2.4.10. Efectividad de las rutinas afectivas	<u>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</u> Pre experimental <u>POBLACIÓN Y MUESTRA</u> La población estará constituida por todos los estudiantes del segundo grado de primaria de a I.E.P.P Santa Rosa De Lima Chimbote, que se encuentran entre las edades de 7 y 8 años La muestra será probabilística ya que se elegirá al, estará constituida

	<u>VARIABLES</u> Variable independiente: Programa de Rutinas Afectivas Variable dependiente: Autorregulación Emocional	basado en rutinas afectivas para mejorar la autorregulación emocional en estudiantes de segundo grado de educación primaria, Chimbote, 2024. c) Medir el nivel de autorregulación emocional antes y después en la dimensión tolerancia al estrés del programa basado en rutinas afectivas para mejorar la autorregulación emocional en estudiantes de segundo grado de educación primaria, Chimbote, 2024. d) Medir el nivel de autorregulación emocional antes y después en la dimensión control de impulsos del programa basado en rutinas afectivas para mejorar la autorregulación emocional en estudiantes de segundo grado de educación primaria, Chimbote, 2024.	2.4.11. Importancia de las rutinas efectivas 2.5. MARCO CONCEPTUAL 2.5.1. Definición de conceptos 2.6. PROPUESTA EXPERIMENTAL 2.6.1. Título 2.6.2. Fundamentación 2.6.3. Características del programa 2.6.4. Enfoques del programa 2.6.5. Objetivos del programa 2.6.7 Diseño de la propuesta 2.6.8. Descripción del diseño 2.6.9. Concreción del diseño	por estudiantes del segundo grado sección (C) . <u>TÉCNICAS E INSTRUM. RECOLEC: DATOS</u> Técnica: Observación Instrumento: Lista de cotejo <u>TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO</u> Estadística descriptiva – Medidas de tendencia central – Medidas de dispersión – Medidas de posición – Medidas de forma Estadística inferencial – Prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov Pruebas de hipótesis t-student.
--	--	--	--	---

Anexo 2: Instrumento Pretest – Postest

Anexo 2: Instrumento Pretest – Postest

Instrumento de Evaluación de Autorregulación Emocional para Niños de Segundo Grado de Primaria

Nombre del Estudiante: _____

Edad: _____ Fecha: _____

Propósito: Evaluar la capacidad de los estudiantes para autorregular sus emociones.

Instrucciones: Lee cada pregunta y marca con una (X) la opción que mejor describe cómo te sientes o qué haces en esa situación.

Dimensión: Flexibilidad Emocional

1. Cuando las cosas no salen como esperaba, yo...

- a) Me siento muy molesto/a y no puedo seguir adelante.
- b) Me siento un poco triste, pero intento encontrar una solución alternativa.
- c) Me adapto rápidamente y busco otra forma de resolver el problema.



2. Si mis amigos quieren jugar a algo diferente de lo que yo quiero, yo...

- a) Me enojo y les digo que no quiero jugar más.
- b) Me siento un poco decepcionado/a, pero decido unirme a su juego.
- c) Estoy feliz de probar algo nuevo y me uno a ellos con entusiasmo.



3. Cuando alguien me propone hacer algo diferente a lo que planteo, yo...

- a) Me pongo a la defensiva y me enojo mucho.
- b) Me siento un poco avergonzado/a, pero trato de aprender de mis errores.
- c) Acepto la crítica y busco maneras de mejorar la próxima vez.



4. Si tengo que cambiar mis planes de última hora, yo...

- a) Me siento frustrado/a y no quiero hacer nada más.
- b) Me siento un poco molesto/a, pero encuentro una manera de adaptarme.
- c) Estoy emocionado/a por probar algo nuevo y me ajusto rápidamente.



Dimensión: Tolerancia al Estrés

5. Cuando tengo muchas tareas académicas en la escuela, yo...

- a) Me siento muy nervioso/a y no sé qué hacer.
- b) Me siento un poco preocupado/a, pero intento hacer lo mejor que puedo.
- c) Respiro profundamente y trato de calmarme antes de comenzar.



6. Si algo malo me sucede durante el día, a mi...

- a) Se me acelera el corazón y me falta la respiración
- b) Me siento triste y no puedo dormir
- c) Me tiemblan las manos y las piernas.

7. Cuando tengo muchas cosas que hacer al mismo tiempo, yo...

- a) Me siento abrumado/a y no sé por dónde empezar.
- b) Me siento un poco estresado/a, pero hago una lista y organizo mis tareas.
- c) Realizo respiraciones profundas y lentas usando palabras de calma.



8. Si estoy nervioso/a por un evento próximo, yo...

- a) No puedo dejar de preocuparme y me siento muy ansioso/a.
- b) Me siento un poco nervioso/a, pero respiro profundamente y trato de relajarme.
- c) Me concentro en las cosas positivas y confío en que todo saldrá bien.



Dimensión: Control de Impulsos

9. Cuando quiero algo que no puedo tener en ese momento, yo...

- a) Me enoja mucho y no puedo controlar mi frustración.
- b) Me siento un poco molesto/a, pero espero pacientemente a tener la oportunidad de obtenerlo.
- c) Entiendo que no siempre puedo tener lo que quiero de inmediato y busco otra cosa para hacer en su lugar.

10. Si alguien me hace enojar durante el recreo, yo...

- a) Le grito y lo empujo.
- b) Me siento enojado/a, pero respiro profundamente y trato de hablar con él/ella sobre lo que me molestó.
- c) Ignoro a mi amigo/a y me alejo sin resolver el problema.



11. Cuando tengo que esperar mi turno para hablar en clase, yo...

- a) Me impaciento y empiezo a hablar sin esperar.
- b) Me siento un poco inquieto/a, pero espero pacientemente mi turno.
- c) Respeto las reglas y espero tranquilamente mi turno para hablar.



12. Si me siento tentado/a de hacer trampa en un juego o tarea, yo...

- a) Lo hago sin pensar dos veces.
- b) Me siento un poco tentado/a, pero decido hacer lo correcto y no hacer trampa.
- c) Elijo seguir las reglas y juegos



Anexo 3: Ficha técnica del instrumento Pretest – Postest



Ficha Técnica del Instrumento Adaptado: Cuestionario de Autorregulación

Emocional Infantil basado en Bar-On

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCALA	
1) Nombre del instrumento	Cuestionario de Autorregulación Emocional Infantil (basado en Bar-On, 1997)
2) Autor de la adaptación	Milagros Carranza Condeso
3) Año	2024
4) Contexto de uso	Tesis de maestría – aplicación en estudiantes de segundo grado de primaria
5) Tipo de instrumento	Cuestionario adaptado tipo escala valorativa (niños –autoinforme con apoyo visual y guía del docente)
6) Población objetivo	Niños y niñas de segundo grado de primaria (7-8 años)
7) Tamaño de la muestra	29 estudiantes
8) Dimensiones evaluadas	• Flexibilidad emocional • Tolerancia al estrés • Control de impulsos
9) N° de ítems	12
10) Formato de respuesta	Escala pictográfica de tres niveles (carita feliz, neutra y triste): • Alto (45-60 puntos) • Medio (28-44 puntos) • Bajo (12-27 puntos)
11) Justificación de la adaptación	Aunque el instrumento original fue diseñado para adultos, se realizó una adaptación conceptual y lingüística de los ítems para ser comprendidos por estudiantes de segundo grado, considerando el marco teórico de Bar-On (1997) y utilizando apoyos gráficos y actividades orientadas para favorecer la comprensión de las preguntas.

12) Fiabilidad de la versión adaptada	Se realizó una validación por juicio de expertos y una prueba piloto, obteniéndose adecuados niveles de consistencia interna.
13) Validez	• Alfa de Cronbach (versión adaptada): 0.937 • Validación de contenido por 2 especialistas • Evidencia empírica de validez basada en el análisis pretest-posttest con prueba T de Student ($p < 0.001$) • Validez de constructo confirmada por Análisis de Componentes Principales (ACP).
14) Aplicación	Individual o grupal, con acompañamiento docente o del investigador (duración aproximada: 20-25 minutos)
15) Justificación teórica del uso del modelo Bar-On en población infantil	Aunque el instrumento original Bar-On EQ-i® fue diseñado para adultos, la teoría subyacente de Reuven Bar-On sobre la inteligencia emocional es aplicable al desarrollo emocional a lo largo de todo el ciclo vital, incluyendo la infancia. Su modelo se centra en habilidades esenciales como la tolerancia al estrés, el control de impulsos y la adaptabilidad emocional, las cuales también son fundamentales en el desarrollo socioemocional de niños y niñas en edad escolar.
16) Investigaciones previas y adaptaciones infantiles: Diversas investigaciones han adaptado y validado el modelo de Bar-On para contextos escolares y con población infantil: • Bar-On y Parker (2000) desarrollaron la versión EQ-i: YV (Youth Version), una adaptación del instrumento original para niños y adolescentes entre los 7 y 18 años, lo cual demuestra que el modelo tiene aplicabilidad empírica en niños desde los primeros años de primaria. • Ferrándiz et al. (2006) validaron una adaptación del modelo de Bar-On para niños españoles de primaria, confirmando su validez factorial y utilidad diagnóstica en contextos educativos.	

- Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacaron que la inteligencia emocional basada en Bar-On se puede desarrollar desde etapas tempranas mediante programas escolares estructurados.
- En Perú, estudios como el de Saavedra (2023) utilizaron dimensiones del modelo Bar-On para evaluar mejoras emocionales en estudiantes de nivel básico, reforzando su pertinencia contextual.

17) Justificación pedagógica de la adaptación

La adaptación utilizada en esta investigación ha respetado los fundamentos del modelo teórico de Bar-On, seleccionando las dimensiones más relevantes y operativizándolas en función del desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de segundo grado. La escala ha sido diseñada con lenguaje accesible, apoyos visuales y mediación docente para facilitar su comprensión, sin comprometer el enfoque conceptual de las habilidades emocionales clave.

De esta manera, el instrumento mantiene fidelidad teórica con el modelo original, pero garantiza pertinencia y comprensión para la población infantil, alineándose con prácticas internacionales de adaptación psicométrica.

18) Observaciones:

Cada respuesta seleccionada por el niño se puntúa según la escala de valoración proporcionada. La puntuación total se calcula sumando los puntos obtenidos en cada dimensión (flexibilidad emocional, tolerancia al estrés y control de impulsos).

Anexo 4: Matriz de validación de instrumento por juicio de expertos

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

AUTOR	: Carranza Condeso, Milagros Esther Azucena
TIPO DE INSTRUMENTO	: Cuestionario (pretest – postest)
OBJETIVO DEL INSTRUMENTO	: Recoger información sobre la variable Autorregulación Emocional, en los estudiantes de Segundo Grado de Primaria de la I.E.P.P Santa Rosa De Lima Chimbote.
NIVEL DE APLICACIÓN	: Estudiantes de Segundo Grado de Primaria.
ADMINISTRACIÓN	: Individual
DURACIÓN	: 45 minutos
MATERIALES	: Prueba aplicada en el aula.
RESPONSABLE DE LA APLICACIÓN	: Carranza Condeso, Milagros Esther Azucena

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR : Chu Amaranto Ursula Milagros

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR : Doctora en Psicología

INSTRUCCIONES:

- A: Marcar con un signo de cruz (+), o una equis (x) si considera que el criterio de evaluación se cumple o no en cada ítem.
- B: Colocar en cada columna el puntaje por ítem descrito, de acuerdo con los criterios de claridad, relevancia, coherencia y escala.
- De considerarlo necesario, indicar la observación y recomendación para mejorar el ítem evaluado.

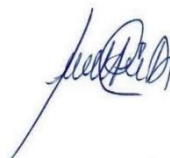
MATRIZ DE VALIDACIÓN

Título de la investigación: Programa de ejercicios basado en rutinas afectivas para mejorar la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN								Observaciones y recomendaciones	B: PUNTAJE POR ÍTEM			
				Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		La redacción es clara, precisa y comprensible			Puntaje: Colocar en cada columna, de acuerdo con el criterio del experto. Inaceptable = 1 Deficiente = 2 Regular = 3 Bueno = 4 Excelente = 5 Claridad Relevancia Coherencia Escala			
				SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI	NO		Claridad	Relevancia	Coherencia	Escala
Autorregulación emocional	Flexibilidad Emocional	Capacidad para adaptarse a cambios en las situaciones.	1. Cuando las cosas no salen como esperaba, yo...	X		X			X	X			4	4	4	
		Habilidad para encontrar soluciones alternativas cuando las cosas no salen como se esperaba.	2. Si mis amigos quieren jugar a algo diferente de lo que yo quería, yo..	x		x			x	x		Si mis amigos quieren jugar algo diferente de lo que yo quiero	4	4	4	
		Actitud abierta y receptiva hacia nuevas ideas y experiencias.	3. Cuando alguien me dice que he hecho algo mal, yo...	x		x			x	x		Cuando alguien me propone hacer algo diferente a lo yo planteo	4	4	4	

		Tolerancia a la ambigüedad y la incertidumbre.	4. Si tengo que cambiar mis planes de última hora, yo...	x		x			x	x		No puede haber dos opciones o es ambigüedad o es incertidumbre	4	4	4	
		Habilidad para mantener la calma en situaciones estresantes.	5. Cuando tengo una tarea difícil en la escuela, yo..	x		x			x	x		Cuando tengo muchas tareas académicas en la escuela.....	4	4	4	
		Capacidad para identificar y manejar los síntomas físicos del estrés.	6. Si algo malo me sucede durante el día, yo...		x		X	x			x	No es coherente con las reacciones fisiológicas	2	2	2	
	Tolerancia al Estrés	Utilización de estrategias de afrontamiento eficaces, como la respiración profunda o la relajación muscular.	7. Cuando tengo muchas cosas que hacer al mismo tiempo, yo...	x		x			x	x		En las respuestas no denota esta aplicación de estrategia	3	3	3	
		Resiliencia para recuperarse rápidamente después de enfrentar situaciones difíciles.	8. Si estoy nervioso/a por un evento próximo, yo...	x		x			x	x			4	4	4	
	Control de Impulsos	Habilidad para resistir la tentación	9. Cuando quiero algo	x		x			x	x			4	4	4	

		de comportamientos impulsivos.	que no puedo tener en ese momento, yo...													
		Capacidad para detenerse y pensar antes de actuar.	10. Si alguien me enoja durante el recreo, yo...	x		x			x	x			4	4	4	
		. Respeto por las reglas y normas sociales, incluso cuando son difíciles de seguir.	11. Cuando tengo que esperar mi turno para hablar en clase, yo...	x		x			x	x			4	4	4	
		Capacidad para detenerse y pensar antes de actuar.	12. Si me siento tentado/a de hacer trampa en un juego o tarea, yo...	x		x			x	x			4	4	4	



Firma del evaluador
DNI 32907054

RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

TIPO DE INSTRUMENTO

: Cuestionario (pretest – postest)

NIVEL DE APLICACIÓN

: Estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E.P.P Santa Rosa De Lima Chimbote

VALORACIÓN GENERAL:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO				
	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
	0 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
Relación entre la variable y la dimensión					x
Relación entre la dimensión y el indicador					x
Relación entre el indicador y el ítem				x	

Se considera apto, si en los criterios de evaluación están del 85% a más

Se determina que el instrumento está: APTO (X) NO APTO

PUNTAJE POR ÍTEM: Necesario para la validación por constructo.



Firma del evaluador

DNI: 32907054

MATRIZ DE VALIDACIÓN

Título de la investigación: Programa de ejercicios basado en rutinas afectivas para mejorar la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria de una institución educativa, Chimbote, 2024

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN								Observaciones y recomendaciones	B: PUNTAJE POR ÍTEM			
				Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		La redacción es clara, precisa y comprensible			Puntaje: Colocar en cada columna, de acuerdo con el criterio del experto. Inaceptable = 1 Deficiente = 2 Regular = 3 Bueno = 4 Excelente = 5 Claridad Relevancia Coherencia Escala			
				SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI	NO		Claridad	Relevancia	Coherencia	Escala
Autorregulación emocional	Flexibilidad Emocional	Capacidad para adaptarse a cambios en las situaciones.	13. Cuando las cosas no salen como esperaba, yo...	X		X			X	X			4	4	4	
		Habilidad para encontrar soluciones alternativas cuando las cosas no salen como se esperaba.	14. Si mis amigos quieren jugar a algo diferente de lo que yo quería, yo..	x		x			x	x			4	4	4	
		Actitud abierta y receptiva hacia nuevas ideas y experiencias.	15. Cuando alguien me dice que he hecho algo mal, yo...	x		x			x	x			4	4	4	
		Tolerancia a la ambigüedad y la incertidumbre.	16. Si tengo que cambiar	x		x			x	x			4	4	4	

			mis planes de última hora, yo...													
	Tolerancia al Estrés	Habilidad para mantener la calma en situaciones estresantes.	17. Cuando tengo una tarea difícil en la escuela, yo..	x		x			x	x			4	4	4	
		Capacidad para identificar y manejar los síntomas físicos del estrés.	18. Si algo malo me sucede durante el día, yo...		x		X	x			x		2	2	2	
		Utilización de estrategias de afrontamiento eficaces, como la respiración profunda o la relajación muscular.	19. Cuando tengo muchas cosas que hacer al mismo tiempo, yo...	x		x			x	x			3	3	3	
		Resiliencia para recuperarse rápidamente después de enfrentar situaciones difíciles.	20. Si estoy nervioso/a por un evento próximo, yo...	x		x			x	x			4	4	4	
	Control de Impulsos	Habilidad para resistir la tentación de comportamientos impulsivos.	21. Cuando quiero algo que no puedo tener en ese momento, yo...	x		x			x	x			4	4	4	

		Capacidad para detenerse y pensar antes de actuar.	22. Si alguien me hace enojar durante el recreo, yo...	X		X			X	X			4	4	4	
		. Respeto por las reglas y normas sociales, incluso cuando son difíciles de seguir.	23. Cuando tengo que esperar mi turno para hablar en clase, yo...	X		X			X	X			4	4	4	
		Capacidad para detenerse y pensar antes de actuar.	24. Si me siento tentado/a de hacer trampa en un juego o tarea, yo...	X		X			X	X			4	4	4	


Firma del evaluador
DNI 32808709

RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

TIPO DE INSTRUMENTO

: Cuestionario (pretest – postest)

NIVEL DE APLICACIÓN

: Estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E.P.P Santa Rosa De Lima Chimbote

VALORACIÓN GENERAL:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO				
	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
	0 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
Relación entre la variable y la dimensión					x
Relación entre la dimensión y el indicador					x
Relación entre el indicador y el ítem					X

Se considera apto, si en los criterios de evaluación están del 85% a más

Se determina que el instrumento está: APTO (X) NO APTO

PUNTAJE POR ÍTEM: Necesario para la validación por constructo.



Firma del evaluador

DNI: 32808709

Anexo 5: Confiabilidad del instrumento

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

PARA MEDIR RUTINAS AFECTIVAS

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach Fiabilidad	Coefficiente de correlación de Pearson validez	N de elementos
,937	,938	12

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala	Varianza de la escala	Correlación elemento total	Alfa de Cronbach
1. Cuando las cosas no salen como esperaba, yo...	130,10	180,767	,929	,930
2. Si mis amigos quieren jugar a algo diferente de lo que yo quería, yo...	130,00	185,778	,863	,932
3. Cuando alguien me dice que he hecho algo mal, yo...	130,60	185,822	,622	,934
4. Si tengo que cambiar mis planes de última hora, yo...	130,10	181,433	,898	,931
5. Cuando tengo una tarea difícil en la escuela, yo...	130,20	181,733	,891	,931
6. Si algo malo me sucede durante el día, yo...	130,10	187,878	,739	,933
7. Cuando tengo muchas cosas que hacer al mismo tiempo, yo...	130,10	180,767	,929	,930
8. Si estoy nervioso/a por un evento próximo, yo...	130,20	181,956	,881	,931
9. Cuando quiero algo que no puedo tener en ese momento, yo...	130,30	183,344	,719	,933
10. Si alguien me hace enojar durante el recreo, yo...	130,00	193,556	,619	,935
11. Cuando tengo que esperar mi turno para hablar en clase, yo...	130,20	182,400	,860	,931
12. Si me siento tentado/a de hacer trampa en un juego o tarea, yo...	130,50	202,944	-,040	,942

Análisis e de la confiabilidad:

La fiabilidad del instrumento (Cuestionario) con que se medirá la AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL de los estudiantes de educación primaria de la I.E.P.P “Santa Rosa De Lima” del distrito de Chimbote, determina la consistencia interna de los ítems formulados para medir dicha variable de interés; es decir, detectar si algún ítem tiene un mayor o menor error de medida, utilizando el método del Alfa de Cronbach y aplicado a una muestra piloto de 15 estudiantes con características similares a la muestra, obtuvo un coeficiente de confiabilidad de $r = 0.937$ y una Correlación de Pearson máxima de aporte de cada ítem con el total de $r = 0.938$, lo que permite inferir que el instrumento a utilizar es SIGNIFICATIVAMENTE CONFIABLE.

ANÁLISIS DE LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO DEL INSTRUMENTO

Con el objetivo de verificar la validez de constructo del "Cuestionario de Autorregulación Emocional para Niños de Segundo Grado de Primaria", se aplicó un Análisis de Componentes Principales (ACP) a una muestra piloto de 15 estudiantes con características similares a la muestra definitiva.

1. Adecuación del modelo factorial

Para evaluar la factibilidad del ACP se analizaron dos pruebas estandarizadas:

Prueba	Valor obtenido	Nivel de aceptación	Interpretación
Índice KMO	0.804	> 0.70	Nivel meritorio de adecuación muestral
Prueba de esfericidad de Bartlett	$\chi^2(66) = 376.52,$ $p < .001$	$p < 0.05$	Correlaciones significativas entre variables

Ambas pruebas indican que los datos son adecuados para la aplicación del ACP.

2. Varianza total explicada

A continuación, se presentan los autovalores y el porcentaje de varianza explicada por cada componente principal:

Componente	Autovalor	% de Varianza	% Acumulado
1	5.901	49.17%	49.17%
2	5.178	43.15%	92.33%
3	0.548	4.56%	96.89%
4	0.239	1.99%	98.88%
5	0.134	1.12%	100.00%

Los dos primeros componentes explican conjuntamente el 92.33% de la varianza total, lo que demuestra una estructura interna fuerte del instrumento.

3. Matriz de componentes rotada (rotación Varimax)

Ítem	Componente 1	Componente 2
T1: Cuando quiero algo que no puedo tener...	0.38	0.78
T2: Si mis amigos quieren jugar a otra cosa...	0.77	0.25
T3: Cuando alguien me propone algo diferente...	0.81	0.32
T4: Si tengo que cambiar mis planes...	0.79	0.36
T5: Cuando tengo tareas difíciles...	0.82	0.41
T6: Si algo malo me sucede durante el día...	0.73	0.33
T7: Cuando tengo muchas cosas que hacer...	0.70	0.45
T8: Si estoy nervioso/a por un evento...	0.68	0.48

T9: Si alguien me hace enojar en el recreo...	0.41	0.70
T10: Cuando tengo que esperar mi turno...	0.36	0.81
T11: Si me siento tentado/a a hacer trampa...	0.30	0.84
T12: Cuando las cosas no salen como esperaba...	0.76	0.40

Los ítems se agrupan de manera clara: el Componente 1 concentra ítems relacionados a la flexibilidad emocional y tolerancia al estrés, mientras que el Componente 2 reúne ítems relacionados al control de impulsos.

4. Interpretación teórica

El agrupamiento empírico de los ítems coincide con la propuesta teórica del instrumento, que plantea tres dimensiones de la autorregulación emocional. Sin embargo, el ACP reveló que estas dimensiones se agrupan en dos factores más generales:

- Componente 1: Regulación emocional general (adaptación)
- Componente 2: Regulación conductual (control de impulsos)

Esta reagrupación no invalida la estructura teórica original, sino que la simplifica para fines estadísticos, manteniendo la coherencia con los conceptos medidos.

5. Conclusión sobre la validez de constructo

El ACP aplicado al instrumento evidencia una estructura interna robusta y empíricamente comprobada. La elevada varianza explicada (92.33%), la claridad en el agrupamiento de ítems y la correspondencia con las dimensiones teóricas propuestas permiten afirmar que el instrumento cuenta con validez de constructo adecuada para evaluar la autorregulación emocional en niños de segundo grado de primaria.



a) Fundamentación

El programa "EMOTIPLAN" para fortalecer la autorregulación en estudiantes de primaria, se fundamenta en la creencia de que la práctica regular de ejercicios específicamente diseñados para abordar las emociones tiene un impacto positivo en el desarrollo de la autorregulación emocional de los estudiantes. Al proporcionarles herramientas prácticas y efectivas para gestionar sus emociones, se espera que los estudiantes mejoren su bienestar emocional, su capacidad para enfrentar los desafíos académicos y su rendimiento escolar en general.

Además, la implementación de este programa en una institución educativa en Chimbote se justifica por la necesidad de abordar las demandas específicas de la comunidad escolar local y promover un ambiente escolar favorable para el desarrollo integral de los estudiantes. Se espera que este programa no solo beneficie a los estudiantes individualmente, sino que también contribuya a crear una cultura escolar que valore y promueva la salud emocional y el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

b) Características del Programa

- **Integración Curricular:** Los ejercicios de rutinas afectivas se incorporan de manera sistemática en el currículo escolar, abordando diferentes aspectos emocionales relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes.
- **Participación Activa:** Se fomenta la participación activa de los estudiantes en las actividades, promoviendo la reflexión personal y el diálogo abierto sobre las emociones.
- **Adaptabilidad:** El programa se adapta a las necesidades individuales y al contexto específico de cada grupo de estudiantes, considerando su edad, nivel de desarrollo y experiencias personales.

- **Consistencia:** Las rutinas afectivas se implementan de manera regular y consistente, proporcionando a los estudiantes un sentido de seguridad y previsibilidad en su entorno escolar.

- **Colaboración Familiar:** Se fomenta la colaboración entre la escuela y las familias para reforzar las habilidades de autorregulación emocional en casa y en la escuela.

c) Enfoques del programa

- **Enfoque Psicológico**

Se basa en teorías como la Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman, que enfatiza la importancia de las habilidades emocionales en el bienestar personal y social. Se incorporan estrategias de mindfulness, reconocimiento emocional y regulación emocional para mejorar la competencia emocional de los estudiantes.

- **Enfoque Psicopedagógico:**

Se apoya en teorías del aprendizaje socioconstructivista de Lev Vygotsky, que destacan el papel del contexto social y la interacción en el desarrollo cognitivo y emocional. Se utilizan actividades cooperativas, role-playing y discusiones grupales para facilitar el aprendizaje emocional y la autorregulación.

- **Enfoque Sociológico**

Se fundamenta en teorías del trabajo en equipo y la construcción de comunidad, como la Teoría del Aprendizaje Colaborativo de Johnson y Johnson. Se promueve la creación de un ambiente escolar inclusivo y solidario donde los estudiantes se apoyen mutuamente en el desarrollo de habilidades emocionales.

- **Enfoque Filosófico**

Se inspira en corrientes filosóficas como el Humanismo, que enfatizan la importancia del autoconocimiento y el desarrollo personal. Se fomenta la reflexión ética y la búsqueda de significado en las experiencias emocionales, promoviendo así un crecimiento integral de los estudiantes.

d) Objetivos

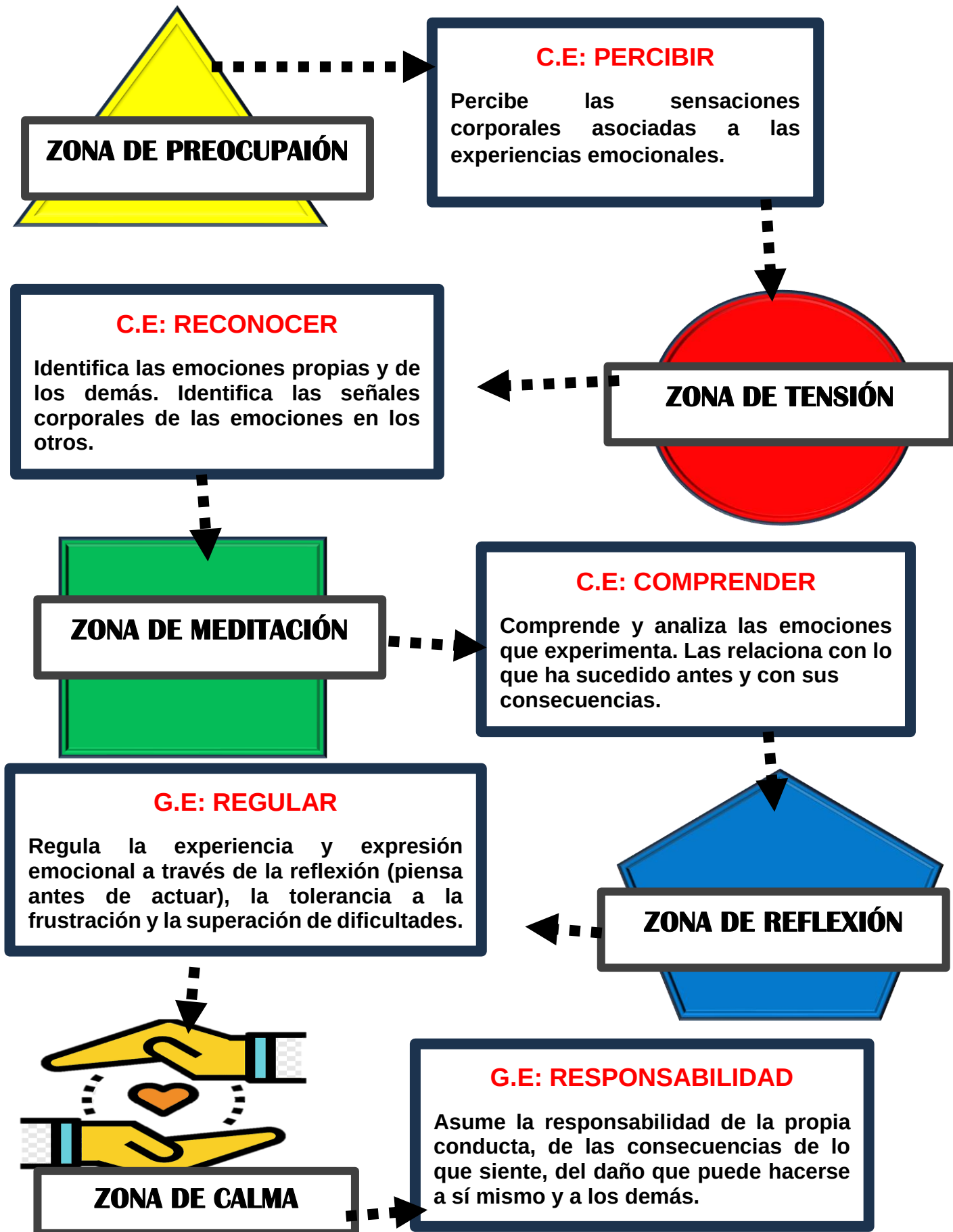
Objetivo general

- Mejorar el nivel de autorregulación emocional en estudiantes de segundo grado de educación primaria, Chimbote, 2024.

Objetivos específicos

- Mejorar el nivel de autorregulación emocional en la dimensión flexibilidad emocional en estudiantes de segundo grado de educación primaria, Chimbote, 2024.
- Mejorar el nivel de autorregulación emocional en la dimensión tolerancia al estrés en estudiantes de segundo grado de educación primaria, Chimbote, 2024.
- Mejorar el nivel de autorregulación emocional en la dimensión control de impulsos en estudiantes de segundo grado de educación primaria, Chimbote, 2024.

Diseño de la propuesta



e) Descripción del diseño

1. Zona de Preocupación: PERCIBIR

En esta fase inicial del programa, los estudiantes aprenderán a percibir las sensaciones corporales asociadas a sus emociones. Se implementarán actividades de mindfulness y ejercicios de atención plena para ayudarles a conectar con sus estados emocionales y reconocer cómo se manifiestan en su cuerpo.

2. Zona de Tensión: RECONOCER

Una vez que los estudiantes han desarrollado conciencia emocional básica, avanzarán a la etapa de reconocer emociones. Aquí, se centrarán en identificar sus propias emociones y las emociones de los demás. Aprenderán a interpretar las señales corporales de las emociones en los demás, lo que fomentará la empatía y una comprensión más profunda de las interacciones emocionales.

3. Zona de Meditación: COMPRENDER

En la zona de meditación, los estudiantes profundizarán en la comprensión emocional. Analizarán las emociones que experimentan, reflexionando sobre las causas y las consecuencias de sus reacciones emocionales. Se explorarán experiencias pasadas para aprender de ellas y mejorar la gestión emocional futura.

4. Zona de Reflexión: REGULAR

La fase de regulación emocional se centrará en la zona de reflexión. Aquí, los estudiantes aprenderán a regular sus experiencias emocionales y su expresión mediante la reflexión antes de actuar. Se enfocarán en desarrollar habilidades para manejar la frustración, superar dificultades y tomar decisiones emocionalmente inteligentes en situaciones desafiantes.

5. Zona de Calma: RESPONSABILIDAD

Finalmente, en la zona de calma, los estudiantes asumirán la responsabilidad de su propia conducta emocional. Serán alentados a considerar las consecuencias de sus emociones y acciones, tanto para ellos mismos como para los demás. Se promoverá el autocontrol emocional y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás como pilares fundamentales de la gestión emocional madura.

f) Concreción del diseño

La propuesta se realizará a través de las siguientes rutinas:

1. Rutina: Un Abrazo

Fomentar abrazos entre compañeros como muestra de afecto y apoyo emocional, promoviendo un ambiente de calidez y conexión.

2. Rutina 3 Minutos en el Rincón de la Calma:

Espacio designado donde los estudiantes pueden retirarse para practicar técnicas de respiración y relajación, ayudando a gestionar emociones intensas.

3. Rutina Palabras Alentadoras de un Amigo:

Promover interacciones positivas entre compañeros mediante el intercambio de palabras de aliento y apoyo emocional, fortaleciendo la empatía y el compañerismo.

4. Rutina Besos Volados:

Gestos simbólicos de cariño y amistad entre estudiantes, facilitando expresiones emocionales de manera afectuosa y respetuosa.

5. Rutina Elijo Estar en Silencio:

Proporcionar momentos designados para que los estudiantes puedan reflexionar y procesar emociones en silencio, promoviendo la autoreflexión y la calma interior.

6. Rutina Aprieto una Pelota:

Uso de pelotas antiestrés para canalizar y liberar la tensión emocional acumulada, facilitando la autorregulación emocional y el manejo de la frustración.

7. Rutina Escuchar Música:

Sesiones regulares de escucha de música calmante o inspiradora para mejorar el estado de ánimo y reducir el estrés, promoviendo el bienestar emocional.

8. Rutina Elijo Dibujar:

Actividades artísticas que permiten a los estudiantes expresar emociones a través del arte, facilitando la comunicación emocional y la creatividad personal.

9. Rutina Bailo y Sacudo mi Cuerpo:

Sesiones de movimiento y danza para liberar energía acumulada y mejorar el estado de ánimo, promoviendo el bienestar físico y emocional de los estudiantes.

10. Rutina Asamblea de Emociones:

Reunión periódica donde los estudiantes comparten sus emociones y experiencias, promoviendo la empatía, la comprensión y la solidaridad dentro del grupo.

11. Rutina Escaner Corporal:

Ejercicios guiados para que los estudiantes escaneen su cuerpo y detecten áreas de tensión física asociadas a emociones, aprendiendo técnicas de relajación y autocuidado.

12. Rutina Respiración Profunda:

Práctica regular de respiración abdominal profunda para ayudar a los estudiantes a calmarse y centrarse durante momentos de estrés emocional, promoviendo la autorregulación y la serenidad.

g) Evaluación

La evaluación es constantemente por alumno y se realizará mediante una escala de liker

RUTINAS

RUTINA 1: Un Abrazo



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
Fomentar un ambiente de seguridad y confianza en el aula mediante la promoción de la empatía y el afecto entre los estudiantes, a la vez que se fortalece su capacidad de autorregulación emocional a través de experiencias de contacto físico afectivo que favorecen el bienestar emocional y la cohesión grupal.	El docente introduce la actividad explicando brevemente la importancia de los abrazos como una forma de expresar afecto, consuelo y seguridad. Se destacan los beneficios del contacto físico afectuoso, como la reducción del estrés y el incremento del bienestar emocional. En la dinámica principal, los estudiantes se colocan en un círculo y, por turnos, abrazan a un compañero de su elección. Mientras lo hacen, se les anima a expresar una palabra amable o compartir algo positivo sobre la persona a la que abrazan, reforzando los lazos afectivos. Al finalizar la dinámica, se realiza una reflexión grupal en la que los estudiantes comparten sus experiencias, expresando cómo se sintieron al dar y recibir abrazos. Se explora cómo esta práctica puede ayudarlos a gestionar mejor sus emociones, especialmente en momentos de tristeza, enojo o ansiedad.	No se requiere material físico para esta actividad. Espacio amplio en el aula para realizar el círculo y los abrazos.

RUTINA 2: 3 MINUTOS EN EL RINCÓN DE LA CALMA



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
Brindar a los estudiantes un espacio seguro para autorregular sus emociones, promoviendo la calma y el bienestar emocional a través de una pausa breve y consciente.	. El docente explica que el "Rincón de la Calma" es un lugar para tranquilizarse cuando lo necesiten. Los estudiantes pueden ir por 3 minutos y elegir entre respirar profundamente, contar hasta diez o mirar un objeto relajante. Al salir, pueden compartir (si quieren) cómo se sintieron.	. Espacio tranquilo con cojines o una alfombra. Frasco de la calma u otro objeto relajante

RUTINA 3: PALABRAS ALENTADORAS DE UN AMIGO



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
Fomentar la empatía y el apoyo entre los estudiantes mediante mensajes positivos.	. El docente explica la importancia de las palabras amables. Cada estudiante escribe o dice en voz alta una frase alentadora para un compañero. Se reflexiona sobre cómo las palabras positivas pueden mejorar el día de alguien.	. Papelitos y lápices (opcional).

RUTINA 4: BESOS VOLADOS



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
. Fomentar la expresión de afecto de manera lúdica y respetuosa, promoviendo la conexión emocional y el sentido de pertenencia entre los niños. Además, fortalecer la comunicación no verbal y la empatía a través de pequeños gestos simbólicos.	El docente explica que los besos volados son una forma divertida de enviar cariño a los demás. Los niños lanzan besos al aire hacia sus compañeros, familia o amigos. Se finaliza con una breve reflexión sobre la importancia de los pequeños gestos de afecto.	. No se necesita material.

RUTINA 5: ELIJO ESTAR EN SILENCIO



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
Fomentar la autorregulación emocional y la conciencia del silencio como una herramienta para la calma y el bienestar, ayudando a los niños a reconocer la importancia de momentos de tranquilidad en su día.	. El docente explica que el silencio nos ayuda a sentirnos más tranquilos y a escuchar nuestro propio interior. Se invita a los niños a cerrar los ojos y permanecer en silencio por unos instantes, respirando profundamente. Al finalizar, se reflexiona sobre cómo se sintieron y en qué momentos pueden usar el silencio para relajarse.	. No se necesita material.

RUTINA 6: Aprieto una Pelota



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
. Ayudar a los niños a liberar tensiones y gestionar sus emociones a través de un ejercicio simple de relajación y control físico.	. Cada niño recibe una pelota blanda. - Se les pide que la aprieten con fuerza mientras inhalan y luego la suelten lentamente al exhalar. - Se repite varias veces, promoviendo la relajación y la conciencia del cuerpo. - Se conversa brevemente sobre cómo se sintieron antes y después del ejercicio.	. Pelotas blandas o antiestrés para cada niño

RUTINA 7: Escuchar Música



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
Fomentar la relajación y el bienestar emocional a través de la música, ayudando a los niños a calmarse y concentrarse. .	. El docente invita a los niños a sentarse cómodamente y cerrar los ojos. Se reproduce una melodía tranquila durante unos minutos. Al finalizar, los niños comparten cómo se sintieron al escuchar la música.	Dispositivo de reproducción de audio y selección de música relajante

RUTINA 8: Elijo Dibujar



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
Brindar a los niños una forma de expresar sus emociones y pensamientos a través del dibujo, promoviendo la autorregulación y la creatividad..	Se entrega papel y colores a cada niño. Se les invita a dibujar libremente lo que sientan o imaginen. Al finalizar, pueden compartir su dibujo si lo desean.	. Hojas de papel y colores o crayones.

RUTINA 9: Bailo y Sacudo mi Cuerpo



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
Permitir que los niños liberen tensiones y regulen sus emociones a través del movimiento, promoviendo la energía positiva y el bienestar físico.	El docente pone música animada. Los niños comienzan a bailar y sacudir su cuerpo libremente. Se les motiva a moverse con alegría y disfrutar el momento. Al finalizar, se realiza una breve respiración profunda para relajarse.	. Música y espacio suficiente para moverse.

RUTINA 10: Asamblea de Emociones



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
Brindar a los estudiantes un espacio seguro para autorregular sus emociones, promoviendo la calma y el bienestar emocional a través de una pausa breve y consciente.	. El docente explica que el "Rincón de la Calma" es un lugar para tranquilizarse cuando lo necesiten. Los estudiantes pueden ir por 3 minutos y elegir entre respirar profundamente, contar hasta diez o mirar un objeto relajante. Al salir, pueden compartir (si quieren) cómo se sintieron.	. Espacio tranquilo con cojines o una alfombra. Frasco de la calma u otro objeto relajante

RUTINA 11: Escáner Corporal



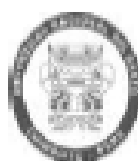
Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
Ayudar a los niños a desarrollar conciencia de su cuerpo y emociones, promoviendo la relajación y el autocontrol a través de la atención plena.	El docente invita a los niños a cerrar los ojos y respirar profundamente. Se les guía a centrar su atención en diferentes partes del cuerpo, desde la cabeza hasta los pies, notando cualquier tensión o sensación. Se les anima a relajar cada parte del cuerpo mientras continúan respirando de manera pausada. Al finalizar, abren los ojos lentamente y comparten cómo se sienten.	. Un ambiente tranquilo y silencioso.

RUTINA 12: Respiración Profunda



Objetivos de la actividad	Desarrollo	Material
Enseñar a los niños a calmarse y manejar sus emociones a través de la respiración consciente, promoviendo la relajación y el bienestar.	. El docente guía a los niños para que se sienten cómodamente y cierran los ojos. Se les indica que inhalen profundamente por la nariz contando hasta tres y exhalen lentamente por la boca contando hasta tres. Repiten el proceso varias veces, enfocándose en cómo el aire entra y sale de su cuerpo. Al finalizar, comparten cómo se sienten después del ejercicio.	. Un espacio tranquilo. Opcional: música relajante de fondo.

Anexo 7: Resolución de aprobación de proyecto



UNS
POSGRADO

*"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia,
y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"*



SECRETARÍA ACADÉMICA

TRANSCRIPCIÓN DE RESOLUCIÓN DIRECTORAL Nº 401-2024-EPG-UNS Nuevo Chimbote, 24 de julio de 2024

Vista la solicitud de la bachiller Milagros Esther Azucena Camanza Condoso, sobre aprobación de Proyecto de Tesis; y---**CONSIDERANDO**---Que, mediante Resolución Directoral Nº 388-2024-EPG-UNS de fecha 21.05.2024 se designó el Jurado Evaluador encargado de la revisión y sustentación del Proyecto de Tesis presentado por el bachiller Milagros Esther Azucena Camanza Condoso, estudiante del programa de Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia e Investigación; presidido por la Dra. Maribel Enaida Alegre Jara, Mg. Elvis Amado Verasu Amaya (Secretario), Dr. Weslyn Erasmo Valverde Alva (Vocal);---Que, en fecha 25.05.2024 se desarrolla la sustentación del proyecto de tesis; alcanzando el Jurado Evaluador el Acta de Sustentación, Instrumentos y observaciones en las que se determina la condición del proyecto sustentado;---Que, mediante solicitud de fecha 24.07.2024, el bachiller Milagros Esther Azucena Camanza Condoso, solicita emisión de resolución de aprobación de Proyecto de Tesis, indicando que ha cumplido con el levantamiento de observaciones efectuadas por el Jurado Evaluador, tal como lo acredita el aval de su asesor y del Jurado evaluador;---Que, de conformidad con el Art. 98º del Reglamento General de Grados y Títulos, el proyecto de tesis de Maestría o Doctorado deberá ser elevado por los coordinadores de sección a la Secretaría Académica de la EPG para su ratificación mediante resolución;---Que, con Vº Bº del Coordinador del programa de Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia e Investigación, la señora Directora (a) de la Escuela de Posgrado dispone mediante provido de fecha 24.07.2024, la emisión de la resolución correspondiente;---Estando a las consideraciones que anteceden, a lo solicitado, al provido de la Dirección de la Escuela de Posgrado; y en uso de las atribuciones que concede la Ley;---**SE RESUELVE**---1º **APROBAR**, a partir del 24 de julio de 2024, el Proyecto de Tesis intitulado: "PROGRAMA BASADO EN RUTINAS AFECTIVAS PARA MEJORAR LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, CHIMBOTE, 2024"; el cual viene siendo elaborado por la Bc. Milagros Esther Azucena Camanza Condoso, estudiante del programa de Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia e Investigación.---2º **EJECUTAR**, el Proyecto de Tesis en un plazo máximo de dos (02) años a partir de la fecha de emisión de la resolución de aprobación del Proyecto, pudiendo solicitar a la Directora de la Escuela de Posgrado, ampliación de plazo de vigencia el mismo que puede proceder hasta un máximo de un (01) año. Vencido dicho plazo el estudiante debe presentar un nuevo proyecto de tesis.---**Regístrese, comuníquese y archívese**.---(Fdo.) *Dra. Betty Clara Ríos Rodríguez, Directora (a) de la Escuela de Posgrado*---(Fdo.) *Dr. Weslyn Erasmo Valverde Alva, Secretario Académico (a)*---*Señor de Dirección y de Secretaría Académica de la Escuela de Posgrado.*

Lo que transcribo a usted para su conocimiento y fines consiguientes.



Dr. Weslyn Erasmo Valverde Alva
Secretario Académico (a)

DISTRIBUCIÓN: EPG- MCEDU- Interesado - Archivo

Anexo 10: Oficio de aceptación de la I.E



*"Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia,
y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"*

Nvo. Chimbote, 11 de setiembre de 2024

CARTAN° 022-2024-UNS-EPG

Señora
Madre Directora Juana Herrera Torres
I.E.P.P. Santa Rosa de Lima
Presente. -

De mi especial consideración:

Es motivo del presente expresarle un cordial saludo, asimismo presentarle a la Br. Milagros Esther Azucena Carranza Condeso, estudiante del programa de Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia e Investigación de esta casa de estudios, con código de matrícula N° 2023701002; quien como parte de sus estudios de posgrado se encuentra elaborando el proyecto de tesis intitulado: **"PROGRAMA BASADO EN RUTINAS AFECTIVAS PARA MEJORAR LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, CHIMBOTE, 2024"**.

Considerando lo expuesto, solicito a su despacho brinde a la mencionada estudiante, las facilidades necesarias para acceder a la información que requiera para la ejecución del proyecto antes mencionado, que tiene como finalidad la obtención del Grado de Maestro.

Quedando a su disposición en caso de requerir información adicional, me suscribo de usted haciéndole llegar las muestras de mi más alto aprecio y consideración.

Atentamente,



Dra. Betty Clara Risco Rodríguez
Directora (e) Escuela de Posgrado

C.c. Interesado - Archivo
BCRR/cja

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
Rectorado: Av. Pacífico N° 508 - Urb. Buenos Aires
Campus Universitario: Av. Universitaria s/n - Urb. Bellamar
Central telefónica: (51)-43-310445 - Nuevo Chimbote - Ancash - Perú



www.uns.edu.pe