

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL**



**Programa de estrategias lúdicas para fomentar la regulación emocional en niños de cuatro años**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL**

**AUTOR**

**Josselyne Maricielo Vera Villegas**

**ASESOR**

**Lydia Mercedes Morante Becerra**

**<https://orcid.org/0000-0003-3055-5966>**

**Chiclayo, 2026**

**Programa de estrategias lúdicas para fomentar la regulación  
emocional en niños de cuatro años**

PRESENTADA POR

**Josselyne Maricielo Vera Villegas**

A la Facultad de Humanidades de la  
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo  
para optar el título de

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL**

APROBADA POR

Maria del Rocio Hende Santolaya

PRESIDENTE

Ricardo Chaname Chira

SECRETARIO

Lydia Mercedes Morante Becerra

VOCAL

## **Dedicatoria**

Dedico el presente trabajo a mi querida familia: mi madre Maria del Socorro Villegas Guanillo, mi padre Enrique Agustín Vera Azula, mis hermanos Jefferson Erique y Jessenia Jedith, puesto que ellos han sido mi mayor apoyo incondicional y motivación, acompañándome con su amor, comprensión y confianza en cada etapa de mi vida. Gracias a ellos he encontrado la fuerza para seguir adelante y la inspiración para alcanzar cada una de mis metas. Este logro lo comparto también con mis amistades, cuya compañía y cariño fueron fundamentales en el transcurso de este camino académico.

## **Agradecimientos**

Agradezco primeramente a Dios por brindarme la fortaleza necesaria para lograr culminar esta etapa tan significativa en mi vida. Asimismo, expreso mi gratitud a mis docentes, quienes con su compromiso y enseñanzas contribuyeron a mi formación profesional. De manera especial a mi asesora Lydia Morante Becerra, por su paciencia, orientación y dedicación constante durante este proceso. Finalmente agradezco a todas las personas que de una u otra manera, me brindaron su apoyo, compañía y confianza.

## Programa de estrategias lúdicas para fomentar la regulación emocional en niños de cuatro años

### INFORME DE ORIGINALIDAD



### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>2%</b>
<b>2</b>	<b>tesis.usat.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>3</b>	<b>Submitted to Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo</b> Trabajo del estudiante	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>dspace.unitru.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>6</b>	<b>ciencialatina.org</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>7</b>	<b>Fernández Medina, María Marcelina. "Acompañamiento pedagógico y la labor docente en el CEBA Dos de Mayo de Tambopata Madre de Dios 2023", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)</b> Publicación	<b>&lt;1%</b>
<b>8</b>	<b>repositorio.uct.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>9</b>	<b>vriunap.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>10</b>	<b>Rojas Cárdenas, Olga Patricia   Sarmiento Mancipe, Nydia. "Impacto de un programa</b>	<b>&lt;1%</b>

## Índice

<b>Resumen .....</b>	<b>6</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>7</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>Revisión de la literatura.....</b>	<b>13</b>
<b>Materiales y métodos .....</b>	<b>26</b>
<b>Resultados y discusión .....</b>	<b>29</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>46</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>47</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>48</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>53</b>

## Resumen

La regulación emocional en la primera infancia representa un pilar esencial para el desarrollo integral infantil, ya que repercute en su bienestar cognitivo, social y afectivo. La presente investigación se enfocó en la implementación de un programa de estrategias lúdicas para fomentar la regulación emocional en niños de cuatro años, cuyo objetivo consistió en determinar la efectividad de dicho programa. Se tuvo en cuenta una metodología de enfoque cuantitativo con diseño preexperimental, aplicada a una muestra de 27 niños, quienes fueron evaluados mediante una ficha de observación. Los resultados evidenciaron que, en el pretest, solo el 15.4% del grupo alcanzó un nivel alto, el 69.2% un nivel medio y otro 15.4% se encontraba en nivel bajo; tras la aplicación del programa, en el post test, el 80.8% alcanzó el nivel alto y el 19.2% el nivel medio, sin estudiantes en el nivel bajo. En síntesis, la aplicación del programa de estrategias lúdicas resultó exitosa, debido a que permitió en los niños la identificación, la expresión y la adecuada gestión de sus emociones, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia.

**Palabras clave:** Regulación emocional, estrategias lúdicas, habilidades socioemocionales, juego

### **Abstract**

Emotional regulation in early childhood is a crucial pillar for comprehensive child development, impacting cognitive, social, and emotional well-being. This research focused on implementing a program of play-based strategies to promote emotional regulation in four-year-old children, aiming to determine the program's effectiveness. A quantitative, pre-experimental design was used with a sample of 27 children, who were assessed using an observation checklist. The results showed that, in the pre-test, only 15.4% of the group reached a high level, 69.2% a medium level, and another 15.4% a low level. After the program's implementation, in the post-test, 80.8% reached a high level and 19.2% a medium level, with no children at the low level. In summary, the application of the play-based strategies program was successful, because it enabled children to identify, express and manage their emotions appropriately, thus promoting the development of socio-emotional skills in early childhood.

**Keywords:** Emotional regulation, play-based strategies, socio-emotional skills, play

## Introducción

Uno de los desafíos más frecuentes que se observan en las aulas de educación inicial es la presencia de preescolares con dificultades para regular sus emociones. Existe una gran preocupación por orientar a los niños en el reconocimiento y control de sus emociones; sin embargo, muchas veces no reciben la atención necesaria debido a la falta de recursos, la priorización del rendimiento académico y la ausencia de información y herramientas que ofrecen los educadores y familias. De esta manera, dicha dificultad se manifiesta en conductas o reacciones descontroladas que perjudican no solo el bienestar del niño, sino que además afectan de forma negativa en el aula; ya que suelen presentar conflictos con sus pares, interrumpen las tareas de aprendizaje o incluso agreden a otros, generando un clima de tensión y desorden que limita el aprendizaje de todos. En consecuencia, el impacto tuvo una importancia considerable en el fortalecimiento emocional infantil (Mendoza y Briones, 2022).

Asimismo, algunos factores negativos que afectan el control emocional de los preescolares son el ambiente familiar inestable, puesto que los priva de un espacio seguro, limitando el entendimiento y manifestación de sus emociones; la carencia de habilidades sociales, porque disminuye su habilidad para relacionarse y establecer vínculos positivos con sus pares, reduciendo su apoyo social y aumentando la probabilidad de conflictos; y la baja autoestima, que se manifiesta en una visión crítica de sí mismos, lo cual dificulta la aceptación y el control adecuado de sus emociones, siendo ellos los más propensos a presentar estrés, ansiedad, depresión, angustia y enfermedades psicológicas (Toapanta et al., 2023). Por lo tanto, la carencia de un entorno de apoyo y de herramientas para sobrellevar situaciones complicadas genera vulnerabilidad, lo que complejiza el desarrollo del bienestar social, la expresión de necesidades y el manejo de diversos desafíos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021) considera la ausencia de recursos y capacitación como un obstáculo en la integración efectiva de la regulación afectiva en la educación, ya que muchos profesores no logran contar con los recursos y conocimientos fundamentales para enseñar a los estudiantes a tratar esas habilidades en el aula. Por otro lado, las presiones académicas, puesto que suelen dejar de lado el desarrollo de habilidades socioemocionales y se centran en las exigencias de aquellos logros académicos. Además, el estigma social, ya que la falta de comprensión y aceptación genera vergüenza e impide la comunicación abierta sobre sus sentimientos, limitando su

capacidad para construir relaciones sanas y enfrentar los retos de la vida. En pocas palabras, los problemas anteriormente mencionados y que se presentan de forma conjunta, ponen en riesgo la construcción de un entorno educativo que favorece a los estudiantes a crecer tanto emocional como académicamente.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023) impedir que los niños manifiesten sus emociones negativas limita su desarrollo. Si bien es cierto, no se puede controlar lo que sienten, pero sí dialogar con ellos y enseñarles cómo tranquilizarse, así como a descubrir estrategias para afrontar momentos de enojo o frustración, mediante conductas positivas y beneficiosas, lo que les facilita tomar decisiones más lógicas y establecer vínculos más armoniosos con su entorno. Por ello, al promover métodos que incentiven el autocuidado, la generosidad y la construcción del diálogo abierto junto con el respeto mutuo, se fortalecen habilidades esenciales para el futuro, como la resiliencia, la empatía y la comunicación asertiva, consolidando una autoestima firme y relaciones más sanas

En las aulas de educación inicial, es necesario que las docentes realicen actividades que incluyan a los niños de forma integral, teniendo en cuenta el ámbito cognitivo, afectivo y social. Es decir, crear experiencias significativas que estimulen integralmente las distintas dimensiones del crecimiento infantil y que lo motiven a comprometerse con sus procesos de aprendizaje; despertando el interés, la motivación y la conexión con su propia realidad. Entonces, es fundamental que los educadores brinden herramientas y un entorno de ayuda para que los infantes puedan controlar sus emociones, construir buenos vínculos y alcanzar su máximo potencial, con la finalidad de lograr un equilibrio en su desarrollo integral. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2021)

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2024) en la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) realizada en el año 2023, el 63.9% de las niñas y niños cuyas edades abarcan desde los 24 a los 71 meses no logran regular sus sentimientos y conductas en momentos de conflictos y límites. Dicha observación, es más común en quienes se encuentran en áreas rurales (63.4%) que en áreas urbanas (64.1%). En efecto, este dato destaca la importancia de implementar estrategias de apoyo a las familias y educadores con el fin de fortalecer las competencias sociales y emocionales infantiles.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2021) destaca la importancia de las interacciones físicas y afectivas como hablar, abrazar y tranquilizar, reconociendo su

capacidad para brindar calma y seguridad a los niños en momentos de necesidad. Pero, cabe mencionar que estas acciones no solo proporcionan un alivio inmediato, porque al experimentar la seguridad y el apoyo del adulto a través del contacto físico y la comunicación empática, el niño empieza a comprender la capacidad de auto calmarse y afrontar las emociones desafiantes de forma positiva.

Según el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana [FONDEP] (2022) la carencia de metodologías educativas innovadoras y la limitada participación y apoyo por parte de las familias, afectan de manera negativa el crecimiento integral de los niños. En consecuencia, un grupo de maestros puso en marcha un proyecto basado en la propuesta de que los niños y niñas, con el respaldo de sus familias, recojan, elaboren y realicen juegos tradicionales, con el fin de fortalecer el ánimo y diversas habilidades, promoviendo la cooperación, la comunicación y la manifestación de emociones.

Por otra parte, la pandemia de la COVID-19 generó un contexto desafiante que puso a prueba diversas estrategias emocionales, despertando en las personas múltiples sensaciones que, en muchos casos, causaron malestar. En ese sentido, gestionar adecuadamente las emociones implica reconocer cómo impactan en las propias acciones y cómo estas, a su vez influyen en los sentimientos. Dicho de otro modo, la conducta y las emociones están estrechamente relacionadas y pueden ser controladas mediante el autoconocimiento y la reflexión. Por ello, es importante fomentar la autorregulación emocional desde la infancia temprana, ya que esta capacidad posibilita reconocer el afecto de las emociones en sí mismos y en los demás, hacer uso de herramientas para controlar su intensidad y tiempo, y potenciar el desarrollo de emociones favorables de forma autónoma (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

Del mismo modo, la emergencia sanitaria dejó consecuencias significativas en el bienestar socioemocional dentro del entorno escolar, sobre todo en los alumnos de educación inicial. Estudios actuales resaltan que un porcentaje significativo de estudiantes, docentes y familias vivieron niveles altos de ansiedad, estrés y depresión. En consecuencia, estas dificultades que afectan directamente en los procesos de aprendizaje se evidencian la urgencia de fortalecer la salud emocional y mental en las escuelas, prestando especial atención a las necesidades de la infancia, etapa crucial, en la formación del equilibrio afectivo y social (MINEDU, 2022). Como respuesta ante esta situación, se implementó la campaña “Fuentes de verdad”, orientada a promover

una comunidad educativa basada en vínculos positivos en el desarrollo de la fortaleza emocional.

En el ámbito local, las práctica preprofesionales han permitido observar que varios niños y niñas presentan conductas de tipo agresivo. Además, les cuesta establecer una comunicación respetuosa, son tímidos, no cumplen con los acuerdos y tienen problemas para regular sus impulsos. Así pues, estas limitaciones en la expresión emocional se deben a la falta de desarrollo de competencias socioemocionales como el ponerse en el lugar del otro, el comunicar sus necesidades de forma clara y directa y la resolución de conflictos. Por otro lado, los niños no reciben mucho apoyo en su entorno familiar, ya que los padres o apoderados suelen ocuparse más en otros asuntos y le dan menos importancia a lo que puedan estar sintiendo. Entonces, la ausencia de apoyo emocional en el hogar genera en los niños una sensación de desconfianza al expresar sus necesidades, lo que a su vez pudo dificultar su integración social.

Por lo tanto, el planteamiento del problema es ¿De qué manera el programa de estrategias lúdicas fomentó la regulación emocional en niños de cuatro años? Cuya hipótesis formulada es la siguiente: si se aplica el programa de estrategias lúdicas, entonces se fomenta la regulación emocional en niños de cuatro años.

### **Justificación de la investigación**

La falta de desarrollo de la regulación emocional en preescolares representa un reto significativo para el crecimiento integral. Dicha dificultad se refleja en comportamientos desafiantes que interfieren con el aprendizaje y los vínculos sociales en el aula. En un trabajo llevado a cabo en buenas prácticas docentes (2019), un 32% de estudiantes no obtuvo logros positivos; debido a que seguían mostrando conductas agresivas, dificultad para integrarse con los demás, falta de confianza y seguridad personal. Por ello, la presente investigación se centra en el diseño y la implementación de actividades lúdicas que posibiliten a los infantes impulsar habilidades fundamentales para controlar sus emociones. Entonces, este estudio pretende beneficiar a los niños a través de un programa que les posibilite explorar y manejar de forma adecuada sus emociones, reforzar su autoestima y confianza. Además, los padres desarrollan estrategias para orientar las emociones de sus niños, y los docentes logran un clima del aula más equilibrado y propicio para el aprendizaje.

Asimismo, el estudio se sustenta en la teoría de la Inteligencia emocional de Goleman, que resalta la relevancia de manejar las emociones para adecuarse a los

cambios; el modelo modal de Gross y Thompson, que detalla cómo los factores personales y el ambiente influyen en la regulación emocional; y la teoría de Piaget, que destaca el papel del juego como medio para el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo emocional y social. Dichas teorías facilitan entender cómo los niños son capaces de identificar y manejar sus emociones, así como promover habilidades socioemocionales que refuerzan su aprendizaje y convivencia. Además, brindan herramientas para propiciar un entorno educativo que favorezca la relación positiva, la empatía y cooperación entre los niños.

Finalmente, la investigación se fundamenta metodológicamente por la elaboración de una propuesta de estrategias lúdicas organizada en un desarrollo continuo que abarca la revisión teórica, el diseño del programa, la aplicación de una prueba piloto, el análisis de resultados y la mejora del programa. La propuesta se elabora considerando el análisis de la literatura completa sobre el desarrollo de la regulación emocional en niños de 4 años y el beneficio de las estrategias lúdicas. Asimismo, se tiene en cuenta una fase de prueba piloto con un grupo de niños donde se determina la efectividad del programa mediante la observación sistemática y la recolección de datos cuantitativos y cualitativos. Además, los resultados de la prueba piloto permiten ajustar y perfeccionar el programa, asegurando su efectividad para la posterior aplicación en un entorno educativo.

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo general radicó en determinar la efectividad del programa de estrategias lúdicas para fomentar la regulación emocional en niños de cuatro años.

Respecto a los objetivos específicos fueron: i) Identificar el nivel de regulación emocional en niños de cuatro años. ii) Aplicar el programa de estrategias lúdicas. iii) Medir el nivel de la regulación emocional después de aplicar el programa para determinar su efectividad

## **Revisión de la literatura**

### *Antecedentes*

A nivel internacional, (Carpio et al., 2025) realizaron una investigación en Ecuador cuyo objetivo fue proponer estrategias lúdicas como recurso pedagógico orientadas al fortalecimiento de la autorregulación emocional en infantes desde una perspectiva de la competencia socioemocional. Se utilizó una metodología de enfoque mixto, relacionando técnicas cuantitativas y cualitativas, y se llevó a cabo con un grupo de 25 niños de 48 y 60 meses, acompañados por 25 padres de familia y entrevistas a docentes de educación inicial. Los instrumentos que se usaron fueron una ficha de observación, lista de cotejo y encuesta para los niños, padres y docentes. En los resultados se evidenció que, aunque algunos niños reconocen las emociones básicas, un porcentaje considerable presentó dificultades para autorregularse y expresar sus sentimientos; la investigación aconseja incorporar actividades como yoga infantil, respiración consciente y “rincón de la calma” en la guía didáctica docente. Se concluye que las actividades lúdicas bien diseñadas constituyen una vía eficaz para potenciar la autorregulación emocional en la primera infancia. Este estudio resulta significativo ya que brinda una opción de intervención temprana en el ámbito social y emocional, enfatizando la importancia de preparar a los docentes y de aplicar estrategias claras que promuevan el desarrollo emocional en los niños.

En Colombia, Franco & Menjura (2022) realizaron un estudio con la finalidad de reconocer las manifestaciones de autorregulación emocional a través de actividades lúdicas de niños y niñas de educación inicial. La investigación empleó un enfoque cualitativo e interpretativo, recolectando datos por medio de la observación de actividades de juego con niños de 4 a 5 años, utilizando registros de campo y un análisis de las interacciones. Los resultados mostraron que el juego sirve como una herramienta efectiva para estimular la autorregulación emocional, pues los niños conseguían solucionar conflictos y regulaban sus conductas según las normas; asimismo, se evidenció un fortalecimiento de la empatía, la convivencia y las habilidades emocionales. Por tanto, se concluye que las actividades lúdicas fomentan procesos de autorregulación emocional puede promover desde edades tempranas mediante dinámicas de juego; el estudio es importante porque abre vías para diseñar intervenciones pedagógicas centradas en el juego como medio de desarrollo socioemocional

Salas et al. (2022) realizaron un estudio en España con la finalidad de determinar la medida en que los participantes del programa experimentaron un progreso notable en sus habilidades socioemocionales. El método fue de tipo experimental, basado en un enfoque cuantitativo-cualitativo, con diseño cuasi experimental y una población de 173 alumnos. Como resultado, el programa EMOTI evidenció ser eficaz en el fortalecimiento de las competencias sociales de los estudiantes, dado que se mostró una notable diferencia en las puntuaciones entre el grupo experimental y el grupo control, gracias a la aplicación de 27 actividades que consideraron aspectos fundamentales de la comunicación interpersonal, tales como la expresión y la conciencia emocional, la empatía, la escucha activa, el respeto del turno al hablar y la creación de vínculos positivos. En conclusión, los alumnos que formaron parte del programa EMOTI presentaron menos conductas agresivas y un progreso en sus destrezas sociales; asimismo, mostraron una mayor capacidad para reconocer y expresar sus emociones, así como para autorregular su comportamiento. La investigación resulta relevante porque comprueba que una intervención de este tipo puede fomentar hábitos y habilidades favorables, brindando a los niños recursos para la resolución de conflictos.

En Ecuador, Córdova et al. (2021) realizaron un estudio cuyo propósito fue evaluar la eficacia del cuento infantil como estrategia lúdicas para promover el desarrollo emocional. El método usado fue de tipo experimental, basado en un enfoque cuantitativo-cualitativo y una población conformada por 16 alumnos. Para el registro de información se usaron instrumentos como la observación, la entrevista y una escala de evaluación. Los resultados recogidos son que, a través de la implementación de actividades, se evidenció una mejora, ya que, en gran parte, los pequeños presentaban problemas para identificar, expresar y controlar sus propias emociones y la de los demás; sin embargo, se logró que identifiquen las emociones básicas y que aprendan a relacionar las emociones con expresiones faciales, además de desarrollar habilidades vinculadas a la empatía, el compañerismo, la solidaridad, la amistad, el respeto y otros. Se concluyó que la narración de cuentos como estrategia lúdica es esencial en el desarrollo socioemocional; por ello, las educadoras deben incorporar en la rutina diaria actividades que utilicen dicha herramienta para promoverla. La investigación resalta la importancia de incorporar la narración de cuentos como un recurso fundamental en la planificación educativa con el fin de favorecer el desarrollo integral de los pequeños desde temprana edad.

A nivel nacional, Briones et al. (2025) en Lima realizaron una investigación cuyo propósito fue examinar la contribución del juego simbólico como estrategia educativa para promover la adquisición de capacidades de autorregulación. Se aplicó una metodología de métodos mixtos, es decir, se integraron métodos cualitativos y cuantitativos para recopilar datos observacionales y estadísticos que permitieran una comprensión integral. La investigación fue de tipo cuasiexperimental con un diseño pretest-post test de un solo grupo; la muestra, estuvo conformada por 120 niños de 3 a 5 años y 10 docentes de educación inicial de instituciones públicas urbanas. Los instrumentos utilizados fueron guías de observación, entrevistas semiestructuradas y pruebas de lenguaje oral y autorregulación emocional. Como resultado se obtuvo que los niños mejoraron significativamente, con un aumento de 9.7 puntos en autorregulación emocional. Por tanto, se concluyó que el juego simbólico, orientado desde la neuroeducación y la práctica reflexiva docente, potencia el desarrollo emocional de los niños. En consecuencia, se eligió este estudio porque ofrece evidencia empírica de una estrategia efectiva y replicable para la educación inicial. El estudio es importante porque demuestra que el juego simbólico no solo promueve el aprendizaje lúdico, sino que también fortalece la inteligencia emocional.

En Puno, Ticona et al. (2023) tuvieron en cuenta una investigación para analizar la influencia del dibujo infantil en la gestión emocional, bajo una metodología de tipo experimental, basada en un enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental y una población constituida por 97 niños. Los instrumentos que se usaron para la recaudación de la información fueron una encuesta y un cuestionario (pretest y post test). Como resultado se obtuvo que la implementación del dibujo infantil como estrategia facilitó que la mayoría de los niños y niñas logren alcanzar un nivel alto de regulación de las emociones, representando un 70% del total, con un 25% del total en nivel medio y solamente un 5% presentaron nivel bajo de regulación de las emociones. Entonces, se concluye que hay un progreso notable en la regulación emocional a través de los talleres de dibujo infantil, como se evidencia en los hallazgos, mostrando un avance de un nivel medio hacia un nivel alto. El estudio es importante porque demuestra la eficacia del dibujo como recurso para fomentar las competencias socioemocionales de los niños, ayudando a la creación de entornos de aprendizaje más sensibles a las emociones de los pequeños e impulsando su bienestar y crecimiento integral.

En Trujillo, Arce et al. (2023) desarrollaron una investigación cuyo objetivo es promover en los infantes el respeto por las normas y límites que favorecen una convivencia pacífica, impulsar un entendimiento adecuado de sus emociones y estados afectivos, ayudarles a reconocer las emociones propias y ajenas, y fortalecer su autocontrol y empatía. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental y contó con la participación de 120 niños. Para recopilar información se aplicaron una rúbrica de evaluación y un instrumento que midió la inteligencia emocional según niveles de competencia. Los resultados del pretest indican que el 84.17% de los niños se encuentran en el nivel “No logrado” y el 15.83% en “Inicio”; mientras que en el post test se evidencian progresos significativos, con un 4.17% en el nivel “Inicio”, un 37.50% en “Proceso” y un 8.33% en “Logrado”. Se concluye que el programa educativo “Me divierto, pienso y expreso” contribuye a mejorar de manera considerable la inteligencia emocional de los niños en la etapa de educación inicial de forma efectiva. El estudio resulta relevante porque plantea una metodología organizada que se centra en aspectos claves como la aceptación de normas, la capacidad de reconocer emociones y de ponerse en el lugar del otro, confirmando su efectividad para potenciar las habilidades emocionales de los niños y favoreciendo la creación de un ambiente educativo más equilibrado y positivo.

Campoverde et al. (2023) ejecutaron un estudio en Trujillo sobre el Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de 4 años: Beneficios y prácticas innovadoras, con el propósito de promover el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de esa edad, mediante estrategias novedosas, tales como juegos, dramatizaciones, cuentos y técnicas de relajación. La metodología que se usó es de tipo experimental, basada en un enfoque cuantitativo-cualitativo y con una población de 20 niños. Los instrumentos empleados para la obtención de datos son las entrevistas, cuestionarios y observaciones. Los resultados muestran que el 85% de los niños que formaron parte de las actividades orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional mejoraron su capacidad de autorregulación, mientras que el 15% restante no evidenció un avance considerable; no obstante, aquellos que sí progresaron demostraron mayor habilidad para controlar sus impulsos en situaciones difíciles y para emplear estrategias que les ayudaron a manejar el estrés y la ansiedad. En conclusión, el crecimiento emocional de los niños se logra gracias a la cooperación entre los docentes y los padres, mediante un enfoque integral que combinó aspectos cognitivos y emocionales. Este estudio resulta significativo porque aporta recursos valiosos para

diseñar programas educativos orientados a potenciar la inteligencia emocional en preescolares contribuyendo a la preparación de personas más resilientes y aptos para gestionar sus emociones de forma eficaz.

En Puno, Ticona et al. (2022) implementaron un estudio que tuvo como propósito analizar la efectividad de la estrategia para fortalecer la autoestima, considerando las habilidades, sentimientos y emociones que los niños manifestaron mediante la dramatización. Se utilizó una metodología de tipo experimental, sustentada en un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi experimental y un grupo integrado por 20 participantes. El instrumento usado fue la ficha de observación para las pruebas de pre y postest. Los resultados indicaron que la implementación de dicho taller es el aspecto clave para que los infantes mejoren su autovaloración, capacidades y habilidades. Si bien es cierto, la mayoría se ubicaba en la escala "De Acuerdo", en dimensiones como la autoestima relacionada consigo mismo (70%), dado que mostraban dominio de sus impulsos y confianza en sí mismos; en relación con los demás (75%), debido a que colaboraban y se sentían integrados en el grupo, muestran valores, se vuelven más independientes y comunicativos; y con respecto a las tareas y obligaciones (65%), demuestran capacidad para crear e innovar, y cumplen con sus tareas y compromisos. Se concluye que los talleres de dramatización fortalecieron la autovaloración de los niños en diversas áreas, respetando las normas de convivencia, donde se planificaron, implementaron y llevaron a cabo dramatizaciones, dinámicas de grupo y juegos, con el fin de que los procesos de análisis y resolución de problemas sean compartidos y socializados. El estudio es importante porque demuestra cómo la intervención en dinámicas de dramatización impacta positivamente en la autovaloración de los pequeños, mejorando su confianza en sí mismos, su capacidad de relacionarse con otros y su desempeño en tareas y responsabilidades.

En Lima, Grimaldo & Merino-Soto (2020) ejecutaron una investigación con el propósito de desarrollar la capacidad de los niños para identificar y expresar emociones positivas, así como controlar las emociones negativas. La metodología se basó en un enfoque mixto, con diseño cuasi experimental y un grupo conformada por 125 niños. Para la obtención de información se utilizaron una lista de chequeo observacional y la aplicación de un pretest y postest a un grupo control. Los hallazgos manifestaron que los infantes que formaron parte del programa mostraron una mejor capacidad al identificar las emociones trabajadas, en comparación con el grupo control. Estos resultados se asemejan a los de otros estudios orientados al desarrollo

de la empatía y la gestión emocional. Para concluir, se enfatiza la necesidad de desarrollar programas dirigidos al fortalecimiento de la inteligencia emocional, ya que representa un elemento fundamental en la formación integral y favorece el bienestar socioemocional de los niños a largo plazo. Este estudio es relevante porque resalta la relevancia de incluir la educación emocional como pilar esencial en los procesos educativos

A nivel local, Anaya & Camacho (2024) realizaron una investigación en Chiclayo con el objetivo de mejorar las habilidades de interacción social en los niños, evidenciando que la aplicación de un programa de control emocional genera efectos positivos en la comunicación y la convivencia con sus pares y adultos. La metodología implementada fue experimental, con enfoque cuantitativo y con diseño cuasi experimental, incluyendo una muestra un grupo de 54 niños. Los hallazgos revelaron un incremento considerable en las competencias sociales luego de la intervención, logrando los participantes un promedio de 277 puntos, con una diferencia de 13.5 en relación con el grupo control. En este último, 51.43 % se ubicó cerca del promedio y mostró una variación de 11.63 puntos, lo que indicó limitaciones en la interacción verbal y en la capacidad de relacionarse con los demás. A partir de ello se concluye que el diagnóstico inicial resultó fundamental para establecer estrategias e intervenciones más precisas que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales. Por tanto, dicha investigación enfatiza la importancia de diseñar programas educativos que fomenten la comunicación efectiva, los vínculos positivos y la convivencia armónica entre los niños.

Según Fernández (citado en Cerna, 2022), en su investigación efectuada en Chiclayo, tuvo la finalidad de diseñar estrategias para fomentar la empatía en los niños, bajo una metodología experimental, basada en un enfoque cuantitativo y con una muestra de 22 estudiantes. El instrumento utilizado para la obtención de datos fue una ficha de observación, la cual tuvo una fiabilidad según Alpha de Cronbach de 0.94. Los resultados indicaron que un 32 % se encontró en nivel medio y un 68 % en inicio con respecto al progreso de la adquisición de la empatía, lo que evidenció que un 0 % de los niños no lograban aún desarrollar la capacidad de empatizar. En conclusión, los programas de estrategias fortalecen el desarrollo de la autorregulación emocional en los estudiantes. En este sentido, es fundamental diseñar propuestas pedagógicas que incluyan el control emocional desde la infancia. Dicho enfoque potencia la empatía y fomenta un entorno educativo más inclusivo y respetuoso. Asimismo, el estudio

resalta que aprender a gestionar las emociones desde los primeros años es un pilar fundamental para el desarrollo de la convivencia, dado que posibilita que los niños identifiquen lo que sienten, comprendan a los demás y actúen con respeto y consideración en su entorno.

### **Bases teóricas**

#### **Regulación emocional**

#### **Teorías/Modelos/Enfoques**

##### **Teoría de la Inteligencia Emocional**

Goleman (1995) plantea que la inteligencia emocional se relaciona con la integración de habilidades que favorecen la adaptación y el relacionarse eficazmente con los demás y consigo mismos en diversos entornos, permitiendo identificar los propios sentimientos, qué emociones presenta, de qué manera influyen y fortalecen la capacidad de gestionarlas de forma positiva. Dicho de otro modo, se vincula con la seguridad personal, el equilibrio afectivo y la fuerza de voluntad para alcanzar objetivos. La inteligencia emocional comienza con el autoconocimiento e incluye la comprensión del entorno social. Además, implica reconocer que cada comportamiento y decisión están influenciados por las emociones. Si bien es cierto, las emociones se presentan de forma espontánea y no depende de uno mismo sentir las o no, pero sí de tomar decisiones conscientes al momento de actuar frente a ellas. Así pues, estas se presentaron ante hechos por los cuales uno pasa; primero el cerebro procesa la información sobre lo que ha ocurrido y luego el cuerpo responde con reacciones fisiológicas.

##### **Modelo Modal de regulación emocional**

Gross y Thompson (citado en Andrés et al., 2016) opinan que las personas poseen la capacidad de regular sus estados emocionales agradables y desagradables, adaptando la intensidad según sus intereses. En este sentido, la regulación emocional se abarca desde un enfoque integral, considerando los aspectos individuales y contextuales como el entorno social, el crecimiento cognitivo, las condiciones de salud mental y los tratamientos psicológicos. Asimismo, la integración del estudio del cerebro y la mente demuestran que las emociones son complicadas y que su gestión requiere de distintas redes cerebrales que se relacionan con el pensamiento. El modelo de Gross y Thompson se centra en una serie de pasos: la percepción de un evento, la atención que se le presta, la interpretación que se hace de él y la respuesta que se genera; a su vez, considera las experiencias internas como externas y propone

que la interpretación de un evento es un elemento fundamental que activa las reacciones afectivas. Finalmente, se destaca la conexión entre la persona y su ambiente, en el que cuando la atención se focaliza, se activa una serie de respuestas físicas, mentales y conductuales que conforman el desarrollo de gestión emocional

### **Importancia**

Según (Gómez, 2024) la habilidad de controlar las emociones está relacionado con un mayor bienestar, relaciones más significativas y un mejor desempeño en diferentes aspectos de la vida. Saber llevar a cabo las emociones de forma adecuada ayuda a ser más resistentes al estrés, a tener una mejor comunicación, a tomar decisiones más acertadas y a tener una mejor salud mental, destacando la importancia de aprender y fortalecer estas habilidades a lo largo de la vida. Asimismo, ser conscientes de las emociones y saber controlarlas en el día a día es fundamental. Esta capacidad de autorregulación emocional no solo beneficia a uno mismo, sino que también impacta positivamente en las relaciones con los demás. Al ser más conscientes de las propias emociones y saber manejarlas de forma constructiva, se puede crear un ambiente más positivo y armonioso en las interacciones con las personas del entorno.

### **Dimensiones**

Goleman (citado en Alviárez & Pérez, 2009) considera que está compuesta por 4 dimensiones, las cuales se encuentran estructuradas por aptitudes emocionales y son las siguientes.

**a) Autoconciencia:** Es la capacidad que hace posible el reconocimiento y comprensión de las propias emociones y de quienes se encuentran en el entorno; además, permite realizar una reflexión sobre estas en el momento en que se presentan.

➤ **Conocimiento:** Hace referencia a la habilidad para reconocer y nombrar las emociones, de uno mismo y las de los demás, lo que facilita su comprensión y la comunicación clara de las mismas.

➤ **Responsabilidad:** Tiene que ver con la responsabilidad por las propias emociones y las respectivas acciones, lo cual conlleva a entender que uno mismo es responsable de cómo las expresa y de las consecuencias que conlleva.

Bisquerra (2003) plantea que la autoconciencia es competencia para identificar las emociones, lo que permite reconocer y comprender el ambiente afectivo en un determinado contexto.

**b) Autorregulación:** Implica mantener un balance frente a las emociones personales, aceptándolas y manejándolas de manera adecuada, sin necesidad de ocultarlas o

reprimirlas. Esto implica identificarlas, manejarlas y utilizarlas de manera adecuada para afrontar las dificultades que surjan. En este sentido, la base de la autorregulación es la autoconciencia, pues permite reaccionar de manera adecuada y rápida ante situaciones difíciles.

- **Control:** Regular las emociones de manera adecuada, evitando que a uno mismo lo controlen. Un niño que tiene buen manejo emocional puede decidir la forma de expresar lo que siente, incluso en momentos en los que se sienta muy enojado o triste.
- **Adaptación:** Capacidad para modificar las estrategias según las distintas situaciones contextos, mostrando adaptabilidad y capacidad de respuesta ante los desafíos y modificaciones que surgen en las actividades y juegos

Ruiz y Julio (citado en Acosta & Padilla, 2020) señalan que la autorregulación posibilita analizar los contextos y las respuestas, identificando, controlando y empleando las emociones de manera adecuada para decidir cómo actuar, llevarlo a cabo y valorar las consecuencias que se desprenden de sus acciones.

c) **Motivación:** Es la capacidad que poseen las personas para progresar y desarrollarse a través de sus estímulos que se establecen por sí mismos, con el propósito de superarse. Por lo tanto, esta fuerza interna les posibilita destacar en distintas áreas, favoreciendo su eficacia y desempeño.

- **Interés:** Hace referencia a la curiosidad e inclinación natural hacia algo que genera el deseo de aprender, explorar y conocer. Se expresa mediante una atención sostenida, ganas de aprender y agrado por descubrir lo nuevo.
- **Autoeficacia:** Mide la seguridad que los niños tienen en sus habilidades para aprender nuevas estrategias, gestionar emociones complicadas y cumplir sus metas, mostrando una disposición favorable y compromiso con su desarrollo emocional.

Según Justiniano & Cancino (2024) la motivación es el energía interna que impulsa a la persona a adquirir conocimientos, potenciar sus capacidades, destrezas y actitudes.

d) **Empatía:** Es la habilidad de entender las emociones y necesidades los demás, sin centrarse únicamente en la propia perspectiva. Esta habilidad favorece la construcción de vínculos interpersonales basados en la justicia y la armonía.

- **Respuesta empática:** Habilidad para responder ante las emociones de los otros de forma adecuada y comprensiva, mostrando sensibilidad y atención genuina.

➤ **Integración:** Implica tener en cuenta las perspectivas ajenas al razonar y actuar, integrando opiniones variadas para entender con mayor claridad una situación.

Según Roca (citado en Cruzado, 2017) la empatía consiste en interpretar los hechos desde el punto de vista de otra persona para comprender sus emociones.

### **Marco conceptual**

Bisquerra (citado en Oliveros, 2018) define la regulación emocional como la habilidad

de gestionar las emociones de forma deliberada y eficaz. Implica identificar la conexión entre lo que se siente, se piensa y se hace, además de aplicar estrategias adecuadas para afrontar situaciones afectivas con equilibrio. Además, supone potenciar la capacidad de generar estados afectivos de forma consciente. En síntesis, controlar las emociones implica saber manejar las propias reacciones y aprovecharlas como recursos que contribuyen al bienestar personal y al desarrollo integral.

Por su parte, Salovey & Mayer (citado en Fernández & Extremera, 2005) afirman que la

regulación emocional parte de la idea de que los pensamientos impactan favorablemente en el crecimiento emocional, cognitivo y social, posibilitando a las personas gestionar sus emociones de forma apropiada en distintas circunstancias. Este proceso implica reconocer y orientar tanto las emociones positivas como las negativas, entendiendo que ambas proporcionan datos relevantes para el aprendizaje personal. Asimismo, gestionar las emociones implica disminuir los efectos negativos, y potenciar los beneficios de las emociones positivas, manteniendo una percepción clara y equilibrada de la realidad.

### **Programa de Estrategias lúdicas**

#### **Teorías/Modelos/Enfoques**

##### **Teoría de Piaget**

Piaget (citado en Alonso, 2021) sostuvo que la actividad lúdica influye en el crecimiento mental del niño. De hecho, permite la integración de la realidad en la propia percepción, adaptándose a la comprensión de la persona, por más complicada que sea. A través del juego, el infante recrea sus vivencias por las cuales ha pasado, los momentos que le marcaron o agradaron, haciendo uso de expresiones faciales, movimientos o incluso el mismo cuerpo para representarlas. Mediante de las estrategias lúdicas, potencian sus capacidades mentales, de interacción y de control de manera espontánea. Asimismo, van adquiriendo conocimientos con mayor facilidad

cuando participan constantemente y se divierten con lo que hacen. Por lo tanto, es fundamental brindarles un ambiente lleno de experiencias lúdicas que les permitan descubrir, vivenciar, experimentar y desarrollar su potencial de forma motivadora y creativa. Teniendo en cuenta que, los padres y educadores deben ser parte del proceso, acompañando y guiando a los niños en su exploración lúdica y ofreciéndoles recursos apropiados junto a reglas claras.

### **Teoría de Vygotsky**

Vigotsky (citado en Tripero, 2005) mencionó que el juego se vuelve un recurso para la favorecer el aprendizaje, facilitando a los niños el aprender de sí mismos y de su entorno. En este sentido, la actividad lúdica promueve el desarrollo individual y favorece la aceptación, interiorización y elaboración de conceptos, proporcionando un entorno creativo donde se analizan distintos puntos de vista sobre la realidad. Así, a través de las actividades, los niños desarrollan diversas competencias, tales como la capacidad de trabajar en grupo, tomar decisiones, solucionar conflictos y manejar sus emociones, además de explorar y entender nociones abstractas como el tiempo, el espacio y los vínculos sociales. En consecuencia, al brindar a los niños la oportunidad de experimentar y explorar un entorno seguro y organizado, se potencia la creatividad, su razonamiento lógico y su capacidad para resolver problemas. Por ello, resulta esencial que padres y docentes fomenten la actividad lúdica en la infancia y la reconozcan como un componente esencial para su bienestar.

### **Importancia**

Guerrero & Tejada (citado en Miranda et al., 2023) destacaron la importancia de las estrategias en la educación inicial, al reconocer que además de promover el aprendizaje, también potencia el desarrollo integral del niño. A través del juego, los pequeños descubren su entorno, estimulan su creatividad, fortalecen sus destrezas físicas y perceptuales, expresan emociones y pensamientos, y aprenden a convivir con los demás. Del mismo modo, incorporar expresiones artísticas y lúdicas en el ambiente educativo propicia un ambiente positivo que incentiva la curiosidad y el interés por aprender, haciendo que la enseñanza sea más interesante y significativa. Jugar permite crecer como seres humanos, porque permite apreciar del arte, el entorno natural, las relaciones con otros y consigo mismo; favoreciendo al mismo tiempo la adquisición de valores y comportamientos, incentivando de esta manera la curiosidad. En otras palabras, todo lo que se vive y aprende se convierte en parte de la propia existencia por medio del juego.

## Dimensiones

Bravo (citado en Urrutia, 2020) clasificó las estrategias lúdicas en las siguientes dimensiones:

**a) Juego:** Es una estrategia fundamental, pues ofrece a los pequeños la posibilidad de descubrir, experimentar, crear y socializar, favoreciendo el fomento de la creatividad, la imaginación, el trabajo en equipo y la solución de problemas.

➤ **Identificación:** Capacidad del niño para reconocer emociones y situaciones en personajes u objetos del juego o la historia, lo que le permita comprender y manejar sus propias emociones de manera adecuada.

➤ **Expresión:** El niño manifiesta sus pensamientos, emociones e ideas mediante el juego o el relato, lo cual se relaciona con conversar, cantar, dibujar, representar o emplear diversos recursos para exteriorizar su creatividad e imaginación.

**b) Cuento:** La narración de relatos mediante los cuentos brinda a los niños la posibilidad de estimular su imaginación, favorecer la comprensión lector, mejorar la expresión oral y potenciar el desarrollo del lenguaje, entendiendo también emociones, valores y vínculos interpersonales.

➤ **Empatía:** Capacidad para comprender y compartir las emociones de otras personas, poniéndose en su lugar, reconociendo lo que sienten y respondiendo con sensibilidad y consideración ante sus necesidades

➤ **Control:** Facultad para gestionar adecuadamente las propias emociones y comportamientos, mantener la calma frente a la frustración y conservar una exactitud optimista ante los desafíos.

**c) Expresión grafo plástica:** Manifestación creativa a través del dibujo, la pintura, la escultura o el collage que permite a los niños expresar y canalizar libremente sus emociones, pensamientos y experiencias, favoreciendo el desarrollo de la imaginación, la comunicación y la autoestima.

➤ **Asociación:** Conexión entre pensamientos, sentimientos y vivencias personales a través del uso de representaciones visuales, signos o elementos, utilizando la creatividad y la imaginación para darles sentido y estructura.

➤ **Representación:** Manifestación de ideas, emociones y experiencias mediante diferentes técnicas y materiales artísticos, como el dibujo, la pintura o la escultura, con el fin de comunicar de manera visual lo que se percibe o se siente.

**Marco conceptual**

Candela & Benavides (2020) destacan que el juego constituye un elemento fundamental en el desarrollo integral de los niños. Al tratarse de una experiencia lúdica interactiva y motivadora, favorece un aprendizaje significativo que impulsa el crecimiento físico, cognitivo y emocional. A través del juego, los infantes adquieren mayor conciencia de su cuerpo, fortalecen sus habilidades motoras, mejoran la coordinación y el equilibrio, y aprenden a controlar la respiración y los impulsos. Además, sensibiliza los sentidos, mejora la coordinación motora y el sentido del ritmo, y favorece la flexibilidad corporal. Finalmente, favorece la interacción social, el trabajo cooperativo y la resolución de conflictos, potenciando la creatividad y la imaginación.

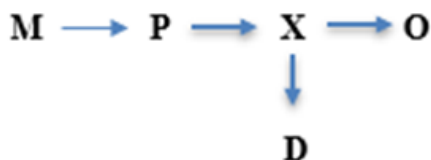
García (citado en Durán, 2021) señala que las actividades lúdicas son esenciales para el crecimiento de los pequeños, porque estimulan la imaginación y el pensamiento lógico, facilitándoles comprender, organizar y controlar su entorno, además de que contribuye a su autoconocimiento. También mejoran su forma de pensar, cubren sus necesidades, manejan experiencias difíciles, reducen la presión, indagan y aprenden cosas nuevas, disfrutan de crear, dejan volar su imaginación, fortalecen lo que aprenden, se vuelven más comunicativos, más expresivos y capaces de entender de manera más profunda el entorno que los rodea.

## Materiales y métodos

El presente estudio utilizó un enfoque cuantitativo-preexperimental puesto que se basó en mediciones numéricas obtenidas de un test inicial y un test final, para medir el nivel de regulación emocional en niños de cuatro años. Esta investigación fue de tipo aplicada ya que buscó resolver la problemática sobre cómo poder fomentar la regulación emocional en los niños de cuatro años, debido a que el programa de estrategias lúdicas se centró en un método científico riguroso y sistemático para identificar, analizar y aplicar estrategias que fomentaran la regulación emocional en dicho grupo de edad. El programa se basó en el concepto de que el juego fue un elemento clave para el bienestar socioemocional de los niños, y que a través de actividades lúdicas se pudo estimular la capacidad de que comprendieran, gestionaran y expresaran sus emociones de forma adecuada. Gómez (citado en Samper & Muñoz, 2019)

Asimismo, teniendo en cuenta el propósito desde la perspectiva de Navarro (citado en Hurtado, 2020), este estudio fue de tipo aplicado porque se basó en conceptos teóricos sobre la regulación emocional para desarrollar estrategias aplicables a la realidad y la teoría revisada. A su vez, se centró en un nivel descriptivo, ya que buscó evaluar la eficiencia del programa de estrategias lúdicas en el fomento de la regulación emocional en niños de cuatro años, dado que fue un método que incluyó la adquisición de datos numéricos sobre el programa de estrategias lúdicas y la regulación emocional, que se analizaron estadísticamente para la muestra de niños.

A continuación, se presentó el siguiente diagrama:



### Leyenda:

**M:** Niños de 4 años.

**D:** Regulación emocional

**P:** Pre test

**X:** Programa de estrategias lúdicas

**O:** Post test

**Tabla 1**  
*Población de estudio*

<b>Niños</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ternura	27	35
Pequeñeces	25	32
Cariñositos	26	33
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

*Nota: Nomina de matrícula 2024*

#### Niños entre 4 años de edad

- Niños pertenecientes a sexo femenino y masculino
- El estudio se enfocó en un grupo de niños provenientes de familias con padres separados y recursos económicos limitados. A pesar de las dificultades que enfrentaron, estas familias demostraron un compromiso notable con el bienestar y la formación de sus hijos. La mayor parte de los padres había completado la educación secundaria, y algunos contaban con una profesión. Si bien es cierto, los recursos fueron escasos, pero la mayoría de los hogares contaron con al menos un miembro que trabajaba, lo que permitió que los niños contaran con apoyo y distintas oportunidades de desarrollo.

**Tabla 2**  
*Muestra de estudio*

<b>Niños</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Niños	12	46
Niñas	15	54
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

*Nota: Nomina de matrícula 2024*

De acuerdo con Gallardo (2017), algunos criterios para elegir a los participantes en un estudio se basaron en la disponibilidad, similitudes entre ellos y si representaban al grupo al que se quiso aplicar los resultados. Además, la decisión de incluir o excluir a alguien dependió de su edad y sexo. Si bien es cierto, los participantes fueron menores de edad; por ello, fue necesario obtener el consentimiento de los responsables de su educación en la comunidad para que pudieran participar. Por lo tanto, el grupo de personas que se estudió fue pequeño pero lo suficientemente grande para este tipo de investigación. Esta fue una característica importante de la investigación cuantitativa, ya que facilitó la obtención de datos en el lugar donde se

realizó el estudio y permitió estimar si los resultados se pudieron aplicar a otros grupos similares.

Por un lado, la población en este estudio estuvo integrada por todos los niños matriculados de la IEI N°041 “Angelitos del Cielo”, Chiclayo. Por otro lado, la muestra elegida fue el aula ternura integrada por 27 niños en total, de los cuales 12 son niños y 15 son niñas. Los criterios de inclusión establecidos es que forme parte del aula escogida y cuenten con la autorización previa de los padres. Para la elección de participantes se aplicó un método de muestreo no probabilístico debido a que el proceso de selección se basará en la conveniencia.

Los datos se recolectan mediante un instrumento que sirve como base para medir el nivel de regulación emocional en niños de cuatro años. Dicho instrumento cuenta con un total de 4 dimensiones, las cuales son: autoconciencia, autorregulación, motivación y empatía; y un total de 12 indicadores, entre ellos: conocimiento, valoración, responsabilidad, equilibrio, tolerancia, control, interés, reforzamiento, resiliencia, reconocimiento, integración e interacción. Asimismo, cada indicador tiene su respectivo ítem, los cuales permiten evaluar el comportamiento y las emociones que presentan los niños ante diferentes situaciones. Los resultados son usados para identificar las fortalezas y debilidades relacionados al desarrollo socioemocional de los niños.

Entonces, luego de la recolección de datos se emplea la estadística descriptiva para observar la información. Ante ello, la organización de estos se hizo mediante el programa estadístico EXCEL, teniendo en cuenta las variables y sus dimensiones según los datos obtenidos. Después, haciendo uso del mismo instrumento, se organizaron los resultados mediante tablas y gráficos, los cuales reflejan el nivel de desarrollo de la regulación emocional.

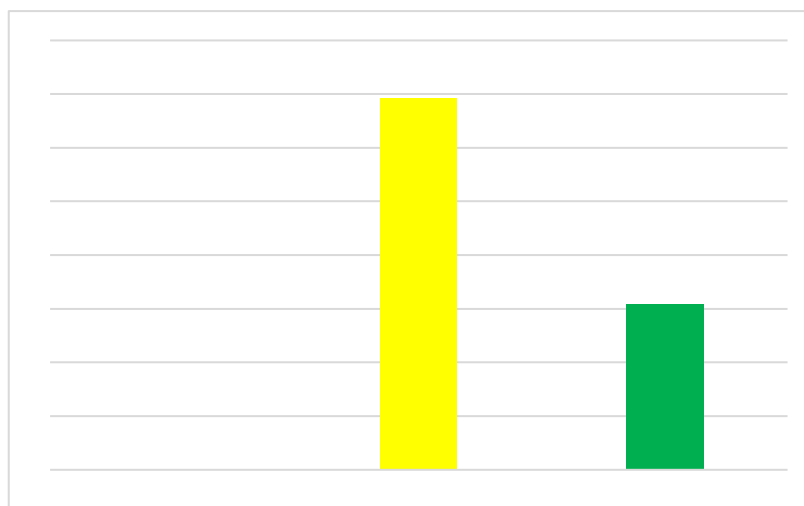
En cuanto a los aspectos éticos de la investigación. En primer lugar, se respetan las autorías correspondientes, por ello, se citan todos los conceptos que se han utilizado en la elaboración de las bases teóricas del estudio. En segundo lugar, se realiza y entrega el consentimiento informado para permitir la participación de los niños en el estudio, teniendo como finalidad conseguir la autorización esencial de los padres para que los niños formen parte del estudio. Asimismo, se asegura que los datos de los niños solo sean usados para la investigación, guardando la confidencialidad y fidelidad de dicha información. Además, se solicita el permiso de la dirección de la escuela para realizar el estudio y publicar los resultados.

## Resultados y discusión

En este acápite se muestran los resultados obtenidos del pretest en figuras debidamente analizadas e interpretadas, coherentes con los objetivos de la investigación

**Figura 1**

*Nivel de Autoconciencia antes de la aplicación del programa*



Nota: La figura muestra los niveles de la dimensión autoconciencia que reúne a la totalidad del grupo evaluado

De manera general, la evaluación diagnóstica estableció que el 30.8 % de los niños de la muestra se encontraron en un alto nivel de autoconciencia, por su parte el 69.2 % obtuvo un nivel medio, sin registrarse casos en el nivel bajo; además, el cálculo específico mediante estadígrafos revela que el valor de la media aritmética es de 21.23 puntos, con una moda y mediana de 20, lo que indica que el 50 % de los niños obtuvo puntajes inferiores a la media declarada y el 50 % restante tiene puntaje superiores, situando al grupo evaluado en un nivel de desarrollo intermedio de esta dimensión.

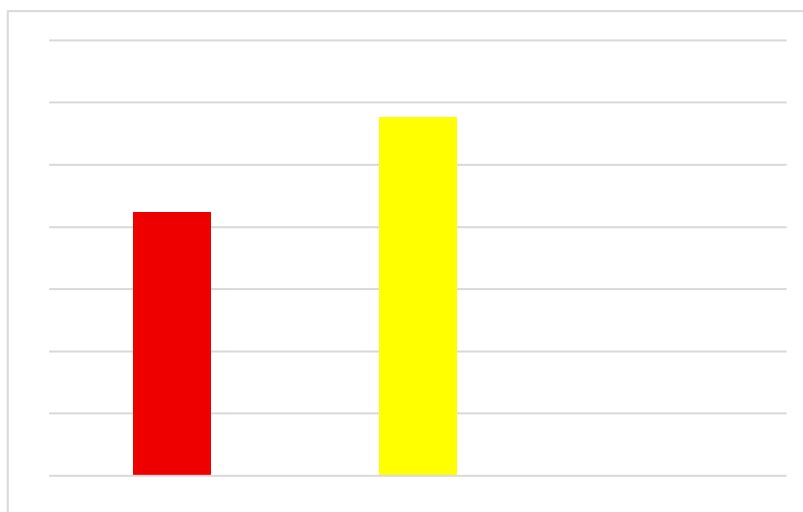
Al momento de ser observados y evaluados, se identificó que, respecto al ítem sobre detectar e identificar emociones fundamentales como la alegría, tristeza, enojo y miedo, varios niños lograron hacerlo utilizando gestos faciales y corporales, sin embargo, pocos pudieron asociar estas emociones con palabras concretas, especialmente en el caso del miedo y el enojo. En relación con expresar cómo se sintieron y explicar el porqué, muchos niños indicaron sentirse "felices" o "tristes", pero les resultó difícil vincular estas emociones con las situaciones que las provocaron, mostrando respuestas limitadas, lo que evidencia una comprensión aún superficial de sus estados emocionales. En cuanto a participar en actividades siguiendo reglas o normas, se observó que la mayoría pudo seguir instrucciones básicas durante el juego

o dinámica, aunque algunos requerían recordatorios frecuentes para mantener la atención o el comportamiento esperado. Finalmente, respecto a decir si lo que hacen está bien o mal y explica el porqué, no todos lograron justificar sus respuestas con argumentos claros, lo que demuestra que aún están en proceso de desarrollar una reflexión crítica sobre sus acciones.

En conjunto, los resultados reflejaron que los niños evaluados presentaron un nivel de autoconciencia en formación, con fortalezas en el reconocimiento gestual y en la participación activa, pero con limitaciones en la verbalización emocional y la comprensión de causas emocionales, lo que justifica la importancia de aplicar estrategias lúdicas que refuercen estas competencias clave.

**Figura 2**

*Nivel de Autorregulación antes de la aplicación del programa*



*Nota: La figura muestra los niveles más bajos de la dimensión autorregulación que reúne a la totalidad del grupo evaluado*

De forma general, la evaluación diagnóstica reveló que ninguno de los estudiantes de la muestra se alcanzó un nivel alto de autorregulación; mientras que el 57.7 % de los estudiantes alcanzó un nivel medio y el 42.3 % se encontró en un nivel bajo; además, el cálculo específico mediante estadígrafos revela que el valor de la media aritmética es equivalente a 11.69 puntos, con una moda de 16 y una mediana de 12, lo que indica que el 50 % de los evaluados tienen puntos inferiores a la media declarada y el 50 % restante tiene puntajes superiores.

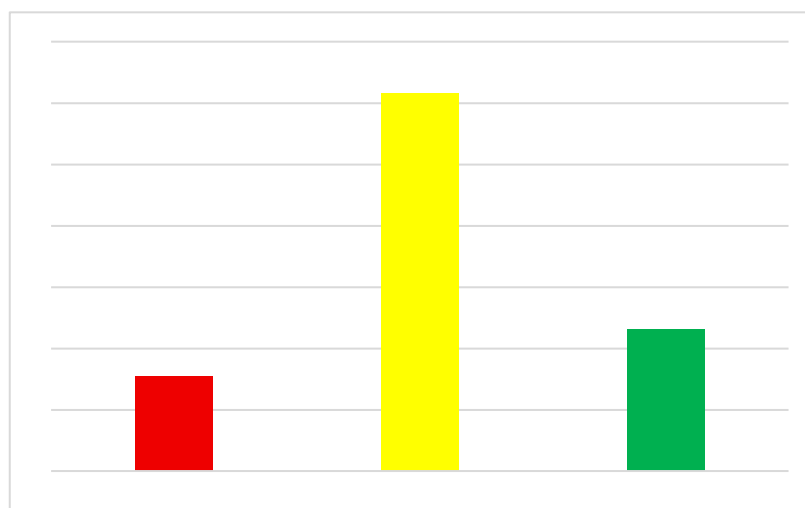
Durante el proceso de observación, en relación con el ítem de esperar su turno en juegos o actividades grupales sin desesperarse, varios niños mostraron signos de impaciencia e impulsividad, interrumpiendo el turno de sus compañeros o insistiendo verbal y gestualmente para participar antes del momento correspondiente, lo que

evidencia una escasa tolerancia a la espera. Respecto a calmarse cuando pierden o no consiguen lo que quieren, sin hacer berrinche, se observó que la mayor parte del grupo reacciona con llanto, enojo o incluso se retiraba de la actividad al no lograr el resultado esperado, demostrando dificultad para manejar la frustración. En cuanto al ítem adaptarse a cambios sin enfadarse o resistirse, se presentó una resistencia notoria cuando se modificó la secuencia de la actividad o se introdujeron variaciones, manifestada a través de expresiones de disgusto, protestas verbales o desinterés por continuar. Finalmente, en el ítem buscar soluciones o pedir ayuda cuando están enojados, tristes o molestos, la mayoría de los niños optó por conductas de aislamiento, llanto silencioso o quejas sin buscar activamente apoyo, lo que indicó una baja capacidad para verbalizar emociones negativas y una tendencia a cerrarse en sí mismos en lugar de expresar lo que sienten o necesitan.

En conjunto, los hallazgos obtenidos en la evaluación diagnóstica evidencian que los pequeños presentaron serias dificultades en los componentes clave de la autorregulación emocional y conductual, siendo necesario implementar estrategias lúdicas, visuales y afectivas que les permitan fortalecer la espera activa, la tolerancia a la frustración, la flexibilidad ante los cambios y la expresión apropiada de sus emociones como componente esencial de su desarrollo integral.

### Figura 3

*Nivel de Motivación antes de la aplicación del programa*



*Nota: La figura muestra los niveles de la dimensión motivación que reúne a la totalidad del grupo evaluado*

De forma general, la evaluación diagnóstica determinó que el 23.1 % de los niños de la muestra se ubicó en nivel alto de motivación; en cambio el 61.5 % alcanzó un nivel medio y un 15.4% un nivel bajo; además, el cálculo específico mediante

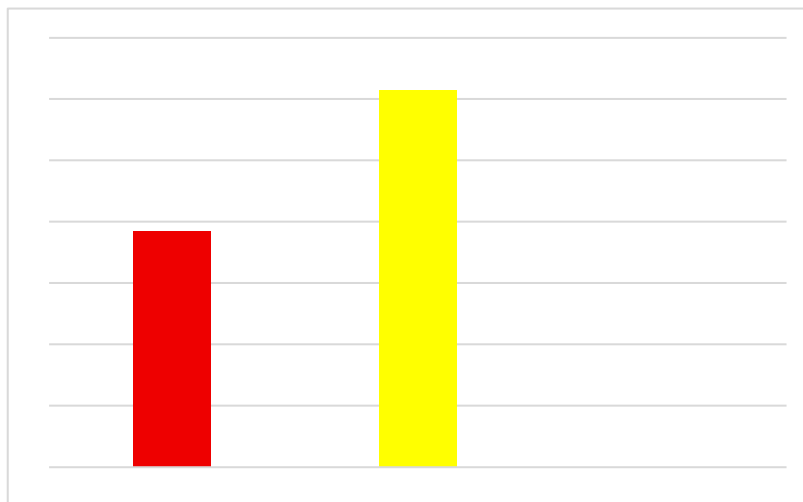
estadígrafos revela que el valor de la media aritmética es de 18.46 puntos, con una moda y mediana de 20, lo que indica que el 50 % de los evaluados tienen puntos inferiores a la media declarada y el 50 % restante tiene puntajes superiores.

Al momento de ser observados y evaluados, se identificó que, respecto al ítem sobre mostrar entusiasmo por participar y aprender algo nuevo, algunos niños se involucraban con interés al inicio de las actividades, pero gran parte del grupo necesitaba un estímulo constante del adulto para mantener la atención y el entusiasmo. En cuanto a tomar iniciativa para iniciar juegos y actividades, se evidenciaba que solo un grupo reducido mostraba tener incitativa al momento del juego o intervenía activamente al organizar dicha actividad, mientras que la mayoría esperaba indicaciones o la intervención de la docente para participar, mostrando dependencia y poca autonomía. Respecto al ítem sobre esforzarse por completar juegos o actividades incluso si encontraba dificultades, era notorio que varios niños abandonaban la tarea ante los primeros signos de dificultad, mostrando frustración o desinterés, mientras que solo algunos persistían con ayuda o se motivaban con refuerzos verbales positivos. Finalmente, en relación con animarse a sí mismo y confiar en su capacidad para aprender, se identificaba que muchos niños expresaban dudas o se mostraban inseguros frente a los retos, evitando verbalizar sus logros o avances, lo que revelaba una autoestima académica en desarrollo y una necesidad de fortalecer su confianza a través de experiencias exitosas y acompañamiento emocional.

En conjunto, los resultados sugieren que, aunque una parte del grupo demostraba motivación hacia el aprendizaje y la participación, la mayoría requiere estrategias pedagógicas que estimulen su iniciativa, fortalezcan la perseverancia y promuevan una actitud positiva frente a las dificultades, con el fin de potenciar su autonomía, autoconfianza y gusto por aprender.

**Figura 4**

*Nivel de Empatía antes de la aplicación del programa*



*Nota: La figura muestra los niveles de la dimensión empatía que reúne a la totalidad del grupo evaluado*

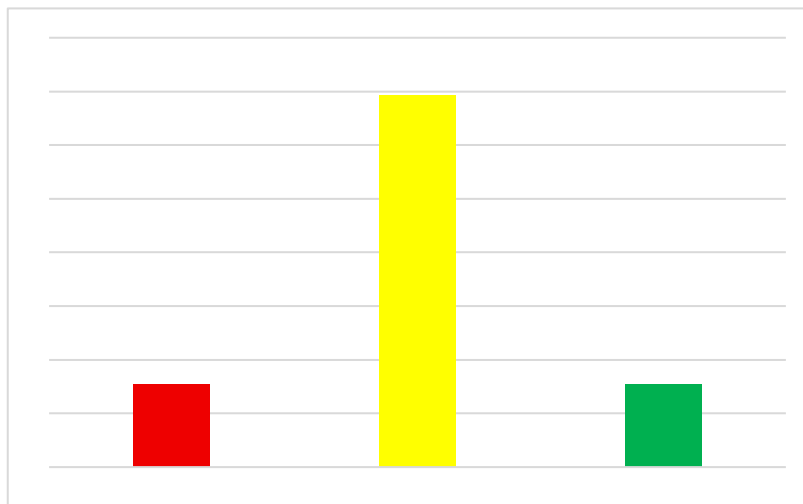
De forma general, la evaluación diagnóstica determina que ningún estudiante de la muestra logró ubicarse en un nivel alto de empatía; mientras que el 61.5 % de los niños alcanzó un nivel medio y el 38.5 % se encontró en nivel bajo; además, el cálculo específico mediante estadígrafos revela que el valor de la media aritmética es equivalente a 13.53 puntos, con una moda de 20 y una mediana de 16, lo que indica que el 50 % de los evaluados tienen puntos inferiores a la media declarada y el 50 % restante tiene puntajes superiores.

Durante el proceso de observación, en relación con el ítem de comprender y manifestar empatía e interés por los sentimientos de sus compañeros, se evidencia que varios niños tenían dificultades para identificar o reaccionar adecuadamente cuando un compañero expresa tristeza, enojo o alegría, mostrando en muchos casos indiferencia o desinterés. En cuanto a ayudar a sus compañeros cuando lo necesitaban y mostrar consuelo o apoyo, se observaba que, la mayoría requería indicaciones de la docente para ofrecer ayuda o manifestar gestos de consuelo, lo que sugería que estas conductas no estaban aún internalizadas de forma natural. En el ítem involucrarse y participar en actividades en equipo, era notoria la tendencia de varios estudiantes a centrarse en sí mismos, mostrando poca disposición para colaborar o compartir recursos con sus pares. Finalmente, en cuanto a relacionarse con su maestra y compañeros de forma amable y respetuosa, se identificaba que muchos niños presentan conductas poco asertivas en la interacción, como levantar la voz, interrumpir o no respetar el espacio personal del otro, lo que reflejaba la necesidad de fortalecer normas básicas de convivencia y habilidades comunicativas.

En conjunto, los hallazgos revelan que los alumnos presentan dificultades notorias en aspectos clave de la empatía, lo que hace necesario implementar estrategias pedagógicas intencionadas que favorezcan la comprensión emocional, la solidaridad, el trabajo colaborativo y el respeto mutuo como componentes esenciales de su desarrollo socioemocional.

**Figura 5**

*Nivel de la escala de medición del puntaje total antes de la aplicación del programa*



*Nota: La figura muestra los niveles del resultado de la escala de medición del puntaje total que reúne a la totalidad del grupo evaluado*

Con base en el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de las cuatro dimensiones: autoconciencia, autorregulación, motivación y empatía, se evidencia que solo un 15.4 % de los alumnos alcanzó un nivel alto de desarrollo general, en cambio la mayoría 69.2 % se encontró en un nivel medio y un 15.4 % en un nivel bajo. El valor promedio de los puntajes es de 16.23, con una moda de 20 y una mediana de 16.5, lo que indicó que el 50 % de los evaluados tienen puntos inferiores a la media declarada y el 50 % restante tiene puntajes superiores. Al observar cada dimensión por separado, se identificaron mayores dificultades en la dimensión de autorregulación y empatía, ya que en ambas ningún estudiante logró un nivel alto, concentrándose el 100 % de los niños entre los niveles bajo y medio.

Durante la evaluación, se pudo observar que muchos niños mostraban dificultad para controlar sus emociones en situaciones cotidianas del aula: les costaba esperar su turno, se frustraban con facilidad al no lograr sus objetivos y respondían con enojo o llanto cuando no consiguen lo que desean. Asimismo, frente a cambios de rutina o consignas nuevas, varios estudiantes reaccionaron con molestia o rechazo,

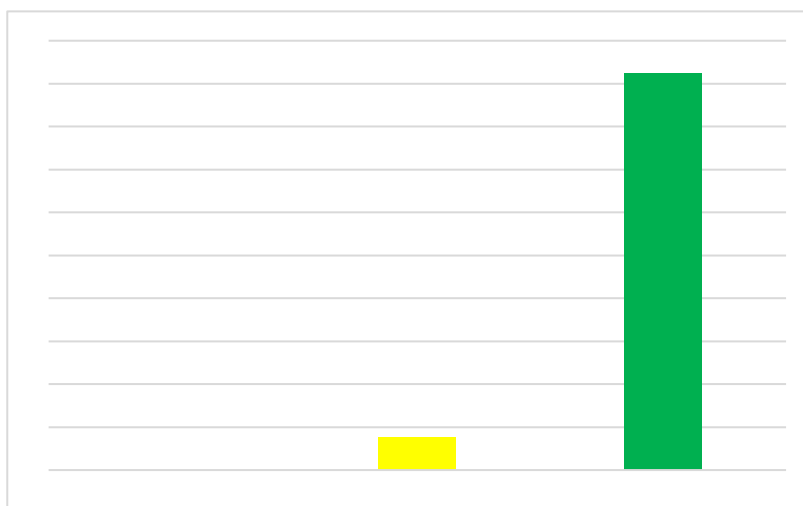
mostrando actitudes de aislamiento o falta de disposición para adaptarse. En cuanto a la empatía, es notorio que a varios niños se les dificulta reconocer o interesarse por los sentimientos de sus compañeros; pocos ofrecían ayuda cuando alguien se sentía triste o necesitaba apoyo, y las muestras de consuelo son escasas. También se evidenciaba poca participación colaborativa en actividades grupales, ya que algunos preferían jugar solos o no lograban establecer interacciones positivas con sus pares. Además, se observaban comportamientos poco amables o impulsivos al dirigirse tanto a sus compañeros como a la docente, reflejando la importancia de reforzar competencias sociales y emocionales fundamentales.

Si bien la propuesta pedagógica se realiza con el propósito de favorecer el desarrollo de todas las dimensiones emocionales, pero los resultados obtenidos justifican que se haga un mayor énfasis en estrategias lúdicas dirigidas especialmente a fortalecer la autorregulación y la empatía, ya que son los aspectos más débiles en el grupo, y su mejora puede impactar de forma significativa en el bienestar emocional, la convivencia y el aprendizaje integral de los alumnos.

En este acápite se muestran los resultados alcanzados del postest en figuras debidamente analizadas e interpretadas, coherentes con los objetivos de la investigación

#### **Figura 6**

*Nivel de Autoconciencia después de la aplicación del programa*



*Nota: La figura muestra los niveles de la dimensión autoconciencia que reúne a la totalidad del grupo evaluado*

Tras la aplicación del programa, los resultados del post test evidencian un progreso relevante en el desarrollo de la autoconciencia de los niños evaluados. Como se muestra en la Figura 1, el 92.3 % de los alumnos alcanza un nivel alto de

autoconciencia, en cambio un 7.7 % se ubica en el nivel medio, destacando que ningún estudiante se encuentra en el nivel bajo, al igual que en la evaluación inicial. Comparando estos resultados con los del pretest, se evidencia un progreso significativo; puesto que: inicialmente, solo el 30.8 % de los estudiantes se encontraban en el nivel alto y el 69.2 % en el nivel medio, sin presencia en el nivel bajo. Esta muestra un avance considerable en la dimensión evaluada.

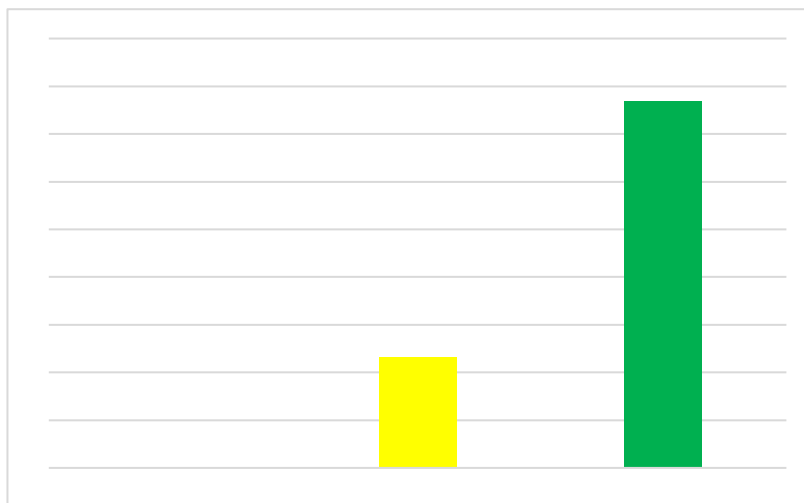
En el post test, la media aritmética es de 29.53 puntos, superando los 21.23 puntos del pretest. De igual manera, tanto la moda como la mediana fueron de 32 puntos, a diferencia con los 20 puntos obtenidos anteriormente. Esto refleja que más del 50% de los estudiantes obtienen los puntajes más altos posibles en esta dimensión, lo que demuestra una tendencia similar hacia el dominio de las competencias relacionadas con la autoconciencia

A nivel conductual, se evidencian progresos significativos en la identificación verbal de emociones, sobre todo en aquellas que resultaban más difíciles de reconocer, como el enojo y el miedo. Los pequeños no solo utilizaron gestos y expresiones faciales, sino que además empezaron a relacionar dichas emociones con palabras y situaciones concretas. Del mismo modo, la capacidad de expresar cómo se sienten y justificar la razón mejora de manera notable, mostrando un avance en la comprensión de los estados emocionales propios. Asimismo, aumenta la autonomía en la participación con normas de juego, y una mayor cantidad de niños es capaz de reflexionar sobre sus acciones y explicar con mayor coherencia si estas son adecuadas o no.

En general, los resultados obtenidos en el postest evidencian un notable avance en la autoconciencia de los niños involucrados, lo que demuestra la efectividad del programa implementado. Este avance no solo se manifiesta en términos cuantitativos, sino también en las observaciones cualitativas del comportamiento socioemocional de los pequeños.

**Figura 7**

*Nivel de Autorregulación después de la aplicación del programa*



*Nota: La figura muestra los niveles de la dimensión autorregulación que reúne a la totalidad del grupo evaluado*

Los resultados obtenidos en el post test reflejan avances significativos en la dimensión de autorregulación emocional y conductual en los estudiantes evaluados. Según se observa en la Figura 2, el 76.9 % del grupo alcanzan un nivel alto, mientras que el 23.1 % alcanzó un nivel medio. A diferencia del pretest, donde ningún estudiante alcanza el nivel alto y un 42.3% se encuentra en el nivel bajo, en esta segunda medición ya no se registran casos en el nivel bajo, lo que demuestra un avance claro en el desarrollo de esta competencia. En relación con los datos estadísticos, también se muestra un progreso significativo. En el post test, la media aritmética es de 25.23 puntos, a diferencia de los 11.69 puntos obtenidos en el pretest. Tanto la moda como la mediana, ambas de 24 puntos, indican que más del 50 % de los niños se ubican en los niveles más altos de rendimiento, lo cual demuestra una mejora sostenida en el grupo.

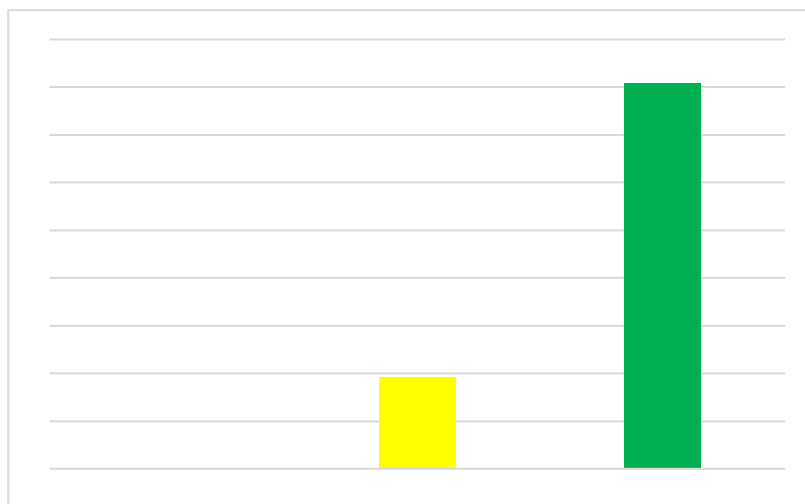
En las observaciones posteriores a la intervención, se evidencian avances relevantes en la autorregulación emocional y conductual de los niños. Varios manifiestan mayor paciencia al esperar su turno en juegos y actividades, manteniéndose en su lugar sin interrumpir ni apresurar a otros, lo cual evidencia un mejor dominio de impulsos y respeto hacia sus compañeros. También se nota una disminución en las reacciones impulsivas frente a la frustración, como rabietas o abandono de tareas; en su lugar, comenzaron a emplear estrategias más adecuadas como respirar profundamente, solicitar ayuda o continuar participando con tranquilidad. Frente a cambios en la rutina o en las instrucciones, los niños reaccionan

con mayor disposición, adaptándose con menor resistencia y manteniendo el interés. Además, la mayoría empieza a expresar con mayor claridad lo que siente y necesita, recurriendo al apoyo tanto de los adultos como de sus pares, lo que refleja un avance positivo en el control de sus emociones desfavorables.

En conjunto, los resultados del post test muestran que los pequeños alcanzaron un alto nivel de autorregulación, con mejoras visibles en casi todas las habilidades observadas. Este avance refleja lo útil que fue el programa de estrategias lúdicas y destaca lo importante que es seguir trabajando estas habilidades para fortalecer la convivencia, el control emocional y el bienestar desde la infancia.

### Figura 8

*Nivel de Motivación después de la aplicación del programa*



*Nota: La figura muestra los niveles de la dimensión motivación que reúne a la totalidad del grupo evaluado*

Los resultados obtenidos en el post test reflejan un aumento significativo en el nivel de motivación de los niños evaluados tras la aplicación del programa. De acuerdo con los datos registrados, el 80.8 % de los alumnos se ubica en el nivel alto de motivación (puntajes entre 22 y 32), el 19.2 % se ubica en el nivel medio y en el nivel bajo no hubo presencia de casos. Esta distribución representa un avance significativo respecto al pretest, donde solo el 23.1 % alcanza el nivel alto, el 61.5 % se encuentra en el nivel medio y el 15.4 % en el nivel bajo.

Asimismo, en el post test, la media aritmética subió a 28.76 puntos, superando ampliamente los 18.46 obtenidos en la evaluación inicial. Además, tanto la moda como la mediana fueron de 32 puntos, que es el puntaje más alto en esta dimensión, lo que indica que más del 50 % los niños alcanzan el nivel máximo posible. Esto refleja un

avance parejo y sostenido del grupo en cuanto a su motivación para aprender y participar activamente.

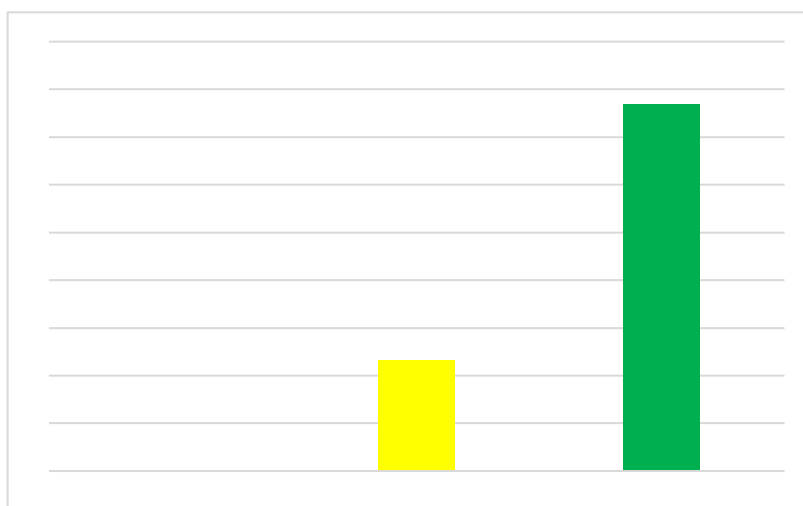
Desde el punto de vista conductual, también se notan avances claros y constantes. En lo relacionado con el entusiasmo por participar y aprender cosas nuevas, los niños muestran mayor interés desde el inicio de las actividades, manteniéndose activos y motivados sin que el adulto tuviera que animarlos todo el tiempo. Además, en cuanto a tomar la iniciativa para empezar juegos o actividades, se vio un aumento en la autonomía: varios niños proponen ideas, organizan dinámicas por sí mismos y se sumaron con más seguridad, sin esperar siempre las indicaciones de la docente.

En cuanto al esfuerzo por terminar las tareas, incluso cuando son difíciles, se nota un cambio importante: la mayoría de los niños sigue adelante con sus actividades, mostrando más tolerancia a la frustración y buscando cómo resolver los retos, ya sea pidiendo ayuda o intentándolo por su cuenta. Por otro lado, al momento de animarse y confiar en lo que pueden lograr, muchos expresan sus logros con más seguridad, comparten sus avances con orgullo y enfrentan nuevos desafíos con una actitud positiva, lo que indica que su autoestima académica y su motivación interna se han fortalecido.

En general, los resultados del post test muestran que la dimensión de motivación se fortalece notablemente, tanto en lo emocional como en lo conductual, gracias a la aplicación del programa. Este avance no solo se ve reflejado en los puntajes, sino también en las actitudes del día a día en el aula, donde los niños ahora se enfrentan al aprendizaje con más autonomía y confían más en lo que pueden lograr.

### Figura 9

*Nivel de Empatía después de la aplicación del programa*



*Nota: La figura muestra los niveles más bajos de la dimensión empatía que reúne a la totalidad del grupo evaluado*

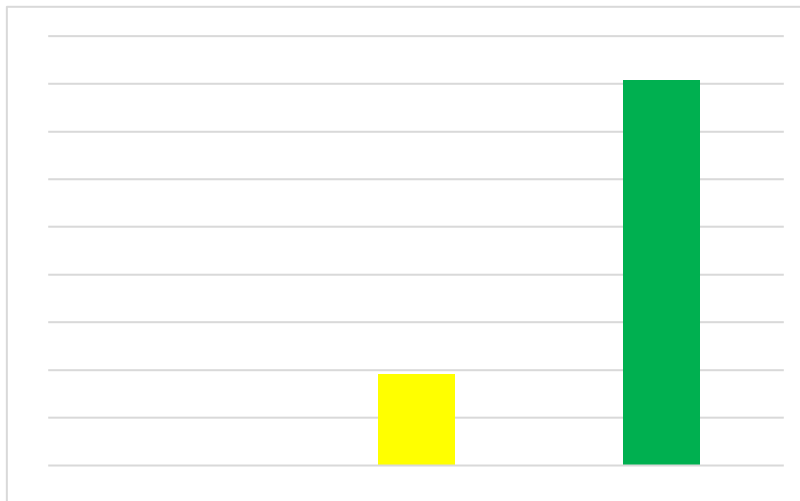
Los resultados obtenidos en el post test evidencian una mejora considerable en el desarrollo de la empatía en los estudiantes evaluados. Según la Figura 4, el 76.9 % del grupo se ubica en el nivel alto, mientras que el 23.1% se sitúa en el nivel medio y ningún estudiante se encuentra en el nivel bajo. Dicha distribución muestra un avance significativo en comparación con el pretest, donde ningún estudiante llega al nivel alto, el 61.5% está en el nivel medio y el 38.5% en el nivel bajo. Este cambio positivo refleja una mejora real en las competencias sociales y emocionales vinculadas con la empatía, como resultado del programa que se aplicó. Desde los datos estadísticos también se nota un cambio importante. En el post test, la media subió a 26.30 puntos, muy por encima de los 13.53 registrados en la evaluación inicial. La moda fue de 32 puntos y la mediana de 28, lo que significa que la mitad del grupo obtuvo puntajes por encima y la otra mitad por debajo de ese valor, mostrando un desempeño más equilibrado y en claro crecimiento en esta dimensión.

A su vez, se notan avances importantes en las conductas relacionadas con la empatía. En cuanto a identificar y mostrar interés por las emociones de los compañeros, los niños empezaron a reconocer con más facilidad si alguien está triste, enojado o contento, y respondieron con gestos de apoyo, miradas atentas o palabras de consuelo, en lugar de quedarse indiferentes. Además, en lo referido a ayudar a los demás cuando lo necesitan, se ve un aumento en las acciones espontáneas de colaboración, sin que la docente tuviera que intervenir todo el tiempo. En cuanto a la participación en actividades grupales, se nota una mejoría en la disposición de los infantes para socializar o intercambiar, respetar turnos y resolver pequeños conflictos conversando, lo que genera un ambiente más colaborativo. Por otro lado, al momento de relacionarse con los demás, mostraron actitudes más amables y respetuosas: evitaban interrumpir, cuidaban el espacio personal y usaban un tono de voz más adecuado al comunicarse.

Los avances que se observan en el post test muestran que los niños han logrado fortalecer de forma notable su empatía, no solo en los puntajes, sino también en sus acciones diarias. Ahora demuestran más respeto, sensibilidad hacia lo que sienten los demás y una mejor capacidad para convivir en grupo. Estos resultados confirman que el programa funcionó bien y resaltan lo importante que es seguir usando estrategias que fomenten la afectividad y el trabajo en equipo en el aula.

**Figura 10**

*Nivel de la escala de medición del puntaje total después de la aplicación del programa*



*Nota: La figura muestra los niveles del resultado de la escala de medición del puntaje total que reúne a la totalidad del grupo evaluado*

El análisis posterior a la implementación del programa evidencia un progreso sustancial en el desarrollo emocional integral de los estudiantes. A diferencia de los resultados del pretest donde solo el 15.4 % del grupo alcanza un nivel alto, el 69.2 % un nivel medio y otro 15.4 % se encuentra en un nivel bajo; en el posttest ningún estudiante se encuentra en el nivel bajo, el 19.2 % se sitúa en un nivel medio y una amplia mayoría (80.8%) alcanza el nivel alto de desarrollo general en las dimensiones de autoconciencia, autorregulación, motivación y empatía. Desde el análisis estadístico, también se nota un avance claro en el rendimiento general. La media sube de 16.23 en el pretest a 27.46 en el post test, lo que evidencia un progreso notable. Además, la moda pasa de 20 a 29 puntos, y la mediana aumenta de 16.5 a 28.5, lo que demuestra que la gran parte de los niños obtuvo puntajes más altos y que hay una mejora constante y bien distribuida en el grupo.

En cuanto a lo observado en el aula, también hay cambios claros en la conducta afectiva de los niños. Las conductas que antes reflejaban baja autorregulación, como la impulsividad, los estallidos por frustración, la dificultad para esperar turnos o adaptarse a cambios, fueron dando paso a respuestas más calmadas, asertivas y adecuadas, como resultado del trabajo emocional realizado. En el caso de la empatía, también se notan más gestos espontáneos de ayuda, consuelo y cooperación, lo que muestra que poco a poco van interiorizando habilidades sociales importantes. También se nota un gran avance en la motivación, debido a que los niños participan

con más iniciativa, mantienen el entusiasmo durante las actividades y no se rinden fácilmente ante las dificultades. En cuanto a la autoconciencia, mejoraron al identificar lo que sienten, ponerles nombre a sus emociones y pensar en sus propias acciones con mayor claridad.

Los resultados confirman que la implementación del programa generó un efecto favorable, tanto en cada niño como en el grupo en general. No solo se fortalecieron las habilidades emocionales que se evaluaron, sino que también se generó un ambiente más tranquilo y abierto para aprender. Todo este avance refuerza la importancia de seguir usando estrategias lúdicas y afectivas como parte clave del trabajo pedagógico en la educación inicial.

En coherencia con los resultados, se presenta a continuación la discusión de datos relevantes, siguiendo el orden establecido de los objetivos de estudio:

En el marco del objetivo general de la investigación, orientado a determinar la efectividad del programa de estrategias lúdicas para fomentar la regulación emocional en niños de cuatro años, inicialmente se procede a identificar el nivel de regulación emocional en niños de cuatro años. Luego de realizar un análisis minucioso, el estudio diagnóstico permitió comprobar que el 50% de los evaluados obtuvo puntuaciones menores a 16.23 y la totalidad del grupo alcanzó un nivel bajo y medio, de acuerdo con la escala utilizada. De acuerdo con los resultados obtenidos, los investigadores, (Córdova et al., 2021) concluyeron que que los pequeños de 3, 4 y 5 años están en un nivel bajo, debido a las dificultades que muestran para identificar situaciones o gestos faciales, así como para comprender y regular sus propias emociones como y las del resto. Por su parte, Anaya & Camacho (2024) evidenciaron que los niños de cinco años también partían de un nivel bajo, mostrando poca inclinación a generar relaciones amistosas, gestionar conflictos de manera apropiada e integrarse activamente en actividades de juego libre.

Dichas limitaciones influyen de manera negativa en la dinámica escolar, creando un ambiente menos armonioso y cálido. Aunque diversas investigaciones ofrecen una perspectiva general sobre esta situación, existe un acuerdo en que los niños en edad preescolar presentan serias dificultades para manejar sus emociones, lo que evidencia la necesidad de la intervención temprana. No es suficiente que los pequeños identifiquen lo que sienten, sino que deben aprender a expresarlo y a interactuar de manera saludable con los demás. En consecuencia, los problemas emocionales se manifiestan en su comportamiento cotidiano y en la convivencia escolar, generando

tensiones, disputas o conductas de aislamiento. Si no se interviene a tiempo, dichos inconvenientes pueden mantenerse o intensificarse, afectando tanto su progreso individual como su aprendizaje y el ambiente del aula, dificultando los procesos educativos y la construcción de un ambiente de convivencia positiva, tal como señala los autores.

En relación con la problemática identificada, es fundamental aplicar un programa de estrategias lúdicas. Para ello, se elabora una propuesta que fue evaluada por un grupo de expertos y validada mediante el coeficiente V de Aiken, logrando alta validez con un valor de 1.00. En este sentido, Peralta & Salas (2023), demuestran en su investigación que las dinámicas lúdicas fortalecen las emociones positivas en los niños, y señalan que la orientación continua de los docentes impacta directamente en el progreso de la autorregulación emocional, fomentando procesos de aprendizaje más conscientes, reflexivos y equilibrados. De igual modo Ticona et al. (2022) comprueban que los talleres de dramatización como herramienta lúdica impactan de forma significativa en la autovaloración infantil, mostrando que las actividades expresivas y participativas favorecen el desarrollo personal, la regulación emocional y una mayor autonomía y autoconfianza en los niños.

En este marco, tanto Piaget (1932) como Vygotsky (1966) coinciden en que el juego es un recurso esencial para el desarrollo del niño. Para Piaget, el juego permite al infante manifestar y proyectar sus experiencias, sentimientos y recuerdos, ayudándolo a comprender mejor su entorno y a desarrollar de forma natural el pensamiento, la comunicación y el control emocional. Desde su perspectiva sociocultural, Vygotsky sostiene que, a través de la interacción con pares y adultos durante el juego, los niños descubren distintas formas de actuar y pensar, desarrollando aprendizajes significativos a través de la guía social. Ambas teorías destacan la necesidad de ofrecer ambientes enriquecidos con actividades lúdicas que fomenten la exploración, el descubrimiento y la expresión libre, destacando la función del adulto como orientador que impulsa estos procesos.

En este sentido, las estrategias lúdicas se establecen como herramientas fundamentales para promover la autorregulación emocional, la toma de decisiones, la gestión de conflictos y la comprensión del entorno, favoreciendo un crecimiento integral más armónico. Los resultados obtenidos muestran que la implementación de dichas estrategias genera efectos favorables en la regulación emocional de los niños; si bien, algunos estudios no reflejan de manera directa esta relación, pero la evidencia

reunida tanto en esta investigación como en trabajos anteriores respalda su relevancia. En conjunto, se evidencia que el juego va más allá de solo cumplir una función recreativa. Además, facilita que los niños se conozcan y desarrollen relaciones sociales positivas

Finalmente, como parte del objetivo específico, se buscó medir el nivel de regulación emocional después de aplicar el programa para determinar su efectividad. En este sentido, Brunner afirma que el aprendizaje infantil es un proceso activo a través del cual los niños construyen conocimiento al interactuar con su entorno, siendo el juego un elemento fundamental. A través de experiencias lúdicas como los cuentos, el juego simbólico, las actividades gráfico-plásticas, los niños exploran, experimentan y vinculan conocimientos previos con nuevos, promoviendo aprendizaje más sólido y significativo. Dichas estrategias estimulan igualmente la creatividad, el pensamiento y la expresión emocional. Por otra parte, la comparación entre las mediciones de pretest y postest mostró una diferencia significativa de 8,23 puntos, Asimismo, la aplicación del método estadístico no paramétrico de Wilcoxon para la contrastación de hipótesis permitió confirmar que la implementación del programa de estrategias lúdicas positivamente fomentó la regulación emocional niños de cuatro años ( $p < 0.05$ ).

Una investigación que, en líneas generales, guarda concordancia con los hallazgos del presente estudio es el de Arce et al. (2023). Los autores comprobaron que la implementación del programa educativo “Me divierto, pienso y expreso”, generó un impacto positivo en el fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños del nivel inicial, encontrando una diferencia de 5.12 puntos en la dimensión intrapersonal y de 4.81 puntos en la interpersonal. Se consideraron aspectos como la comprensión y gestión de las propias emociones, además del reconocimientos de las emociones de otros y habilidades sociales. Sin embargo, dicho estudio evalúa estas dimensiones de forma general, mientras que la presente investigación se centra en la regulación emocional mediante actividades lúdicas que promueven el autocontrol, la expresión emocional y la toma de decisiones en situaciones reales del aula. Asimismo, aunque el avance obtenido de dicha investigación es menor a lo evidenciado en el presente estudio, esto permitió observar un cambio significativo en los puntajes y mejoras concretas en la gestión emocional de los niños.

Por su parte, Richard et al. (2023) demostraron, en un estudio cuasiexperimental con un grupo de 101 niños en etapa preescolar, que la implementación de un programa centrado en el juego de simulación generó mejoras en diversas

competencias socioemocionales. Aunque el estudio contó con una muestra amplia, se detectaron diferencias entre los resultados iniciales y finales al test, especialmente en aspectos como la comprensión emocional, la conducta prosocial y la regulación emocional, siendo esta última mediante la reducción notable de estrategias poco efectivas. En cuanto a los puntajes, se aprecia una variación entre el pretest (53.84) y el posttest (59.03), lo que refleja un progreso considerable en dichas áreas, particularmente en la capacidad de comprender y gestionar las emociones.

El programa tuvo en cuenta el reconocimiento y la expresión emocional, la empatía y la aplicación de estrategias adaptativas. Varias de estas competencias se relacionan con las dimensiones trabajadas en el presente estudio, centradas en el reconocimiento, la manifestación y el control de emociones mediante experiencias lúdicas. Durante el desarrollo del programa, los niños mostraron progresos notables en la comprensión y manejo de sus emociones, contando con una confianza incrementada al comunicar sus sentimientos y al identificar la de sus pares. Las actividades basadas en el cuento, el juego y la expresión artística propiciaron la participación activa, un clima positivo dentro del aula y la cooperación, confirmando la eficacia de dichas estrategias para fortalecer el desarrollo socioemocional y promover aprendizajes con sentido desde los primeros años.

En conclusión, los resultados de estas investigaciones confirman que las estrategias lúdicas son una herramienta educativa efectiva para el fortalecimiento de las habilidades emocionales en la primera infancia. Del mismo modo, dichos resultados respaldan la necesidad de incluir propuestas pedagógicas lúdicas en los espacios escolares, debido a que favorecen notablemente la gestión y comprensión de emociones en los infantes. Teniendo en cuenta la presente investigación, el programa se aplicó durante tres meses con una muestra de 27 niños de cuatro años, empleando un diseño preexperimental que permitió identificar progresos significativos en aspectos como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía. Si bien, la falta de un grupo control limita la generalización de los resultados, los logros alcanzados ponen de manifiesto la eficacia del juego como herramienta educativa que impulsa la regulación emocional y el desarrollo integral durante la etapa inicial.

## Conclusiones

Para concluir, los resultados alcanzados facilitan identificar que los niños de cuatro años muestran niveles bajos y medios en cuanto al control de sus emociones. Esta situación se relaciona con una limitada habilidad para reconocer y gestionar adecuadamente lo que sienten, así como para reconocer las emociones de otros. Como consecuencia, aparecen problemas en la convivencia escolar, baja participación en las actividades colectivas y comportamientos inadecuados que influyen en el ambiente educativo y su proceso de aprendizaje. La problemática no se limita al entorno analizado, pues diferentes estudios también lo describen como un problema frecuente durante la etapa preescolar.

A partir de los hallazgos, se concluye que la implementación del programa de estrategias lúdicas contribuye a crear vivencias de aprendizaje más dinámicas, inclusivas y emocionalmente enriquecedoras. El empleo del juego como herramienta incentiva la expresión afectiva, fortalece las relaciones entre compañeros y despierta el interés por aprender, favoreciendo la formación de lazos afectivos sustentados en el respeto y la empatía. Esta intervención, además, destaca el rol del docente como guía del crecimiento afectivo de los niños, resalta la importancia de generar entornos educativos que fomenten la creatividad, la comunicación abierta y la seguridad emocional.

En síntesis, los resultados demuestran que tras la ejecución del programa se genera una mejora significativa en la capacidad de regulación emocional de los niños. Este proceso se constata tanto en los puntajes alcanzados como en las actitudes reflejadas, mostrando un mejor control de los impulsos, una expresión emocional más adecuada y una toma de decisiones más equilibrada en situaciones cotidianas. El análisis estadístico confirma la efectividad de fortalecer las destrezas socioemocionales en esta etapa de desarrollo. Aunque otros trabajos también señalan ventajas mediante propuestas lúdicas, este estudio ofrece pruebas más precisas al centrarse en los efectos de actividades diseñadas para contextos escolares reales.

## **Recomendaciones**

Se propone que futuras investigaciones incluyan variables nuevas vinculadas con el ambiente familiar, educativo y social, junto con la aplicación de pruebas adicionales que profundicen en la comprensión de los factores que influyen en el desarrollo de la regulación emocional. Además, sería recomendable ampliar el tamaño y la diversidad de las muestras, incluyendo diversos entornos socioculturales y educativos, con el propósito de obtener resultados más representativos y aplicables a diferentes realidades. Asimismo, se sugiere el empleo de métodos más estrictos, como los diseños experimentales o cuasiexperimentales, para reforzar la validez de los hallazgos y contrastar los efectos observados en contextos diversos.

De igual forma, se considera conveniente que los estudios posteriores analicen a fondo el seguimiento a mediano y largo plazo de los avances obtenidos, explorando la influencia de factores como el estilo docente, el clima del aula y la implicación familiar en la consolidación de los avances emocionales. Estas acciones posibilitarían diseñar propuestas pedagógicas más completas y adaptadas que potencien las habilidades socioemocionales desde los primeros años de vida. Con ello, se contribuiría al diseño de estrategias educativas más eficaces, alineadas a las necesidades reales de los niños y de los distintos entornos.

En esta misma línea, se considera fundamental impulsar programas de formación docente que incluyan estrategias lúdicas y materiales didácticos orientados al control de emociones. Este tipo de capacitación facilitaría que los educadores apliquen estas estrategias en su labor cotidiana, creando entornos educativos más favorables y emocionalmente equilibrados. Asimismo, se sugiere que centros escolares implementen espacios permanentes de actualización profesional dirigidos a la aplicación, evaluación y sostenibilidad de programas de educación emocional, asegurando la coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica.

Finalmente, se recomienda realizar talleres y programas formativos orientados a padres y cuidadores, con la finalidad de potenciar su comprensión y acompañamiento en los procesos emocionales de los niños. Dichos espacios deberían enfocarse en promover habilidades de escucha activa, empatía y manejo positivo de las emociones dentro del hogar. La participación activa de las familias reforzaría los logros alcanzados en el entorno familiar y favorecería la continuidad de las estrategias de regulación emocional en el hogar, propiciando así un desarrollo social y emocional más estable y continuo.

## Referencias

- Acosta, R., & Padilla, A. (2020). *La Autorregulación en la Primera Infancia: Conceptualización y Prácticas para el Aula*.  
<https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/10010>
- Alonso, N. (2021). *EL JUEGO COMO RECURSO EDUCATIVO: TEORÍAS Y AUTORES DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA*.  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf>
- Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor - estudiante en el escenario universitario. *Laurus - Revista de Educación*, 94–117. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf>
- Anaya, C., & Camacho, C. (2024). Emotion regulation model to enhance basic social interaction skills in infants. *SCIÉENDO*, 27(2), 201–206.  
<https://doi.org/10.17268/sciendo.2024.029>
- Andrés, M., Juric, L., Castañeiras, C., & Richaud, M. (2016). *Relaciones de la regulación emocional y la personalidad con la ansiedad y depresión en niños*. Universidad Del Rosario. <https://revistas.urosario.edu.co/xml/799/79943294008/index.html>
- Arce, K., Medina, R., Ulloa, C., Mendoza, L., & Sánchez, M. (2023). Importancia de la Inteligencia Emocional en Niños del Nivel Inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7392–7411. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7481](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7481)
- Bisquerra, R. (2003). EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA. In *Revista de Investigación Educativa* (Vol. 21).  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Briones, J., Ponce, V., Tisalema, A., Acosta, P., & Ochoa, M. (2025). El juego simbólico como vehículo para la autorregulación emocional y el desarrollo del lenguaje oral en educación inicial: Un abordaje desde la neuroeducación y la práctica reflexiva docente. *ASCE*, 4(3), 2719–2742.  
<https://doi.org/10.70577/asce/2719.2742/2025>
- Campoverde, N., Esteves, Z., Melgar, K., & Peñalver, M. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de 4 años: Beneficios y prácticas innovadoras. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 87–104.  
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2609>
- Candela, Y., & Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias*

- Humanísticas y Sociales*, 78–86.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171026008>
- Carpio, D., Nacipucha, L., & Irrazabal, A. (2025). El juego como instrumento de autorregulación emocional. *Revista Científica*, 10.  
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125>
- Cerna, L. (2022). *Estrategias lúdicas para la autorregulación de emociones en niños de cinco años de una institución educativa de Chiclayo*.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/132975/Cerna\\_Q\\_L-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/132975/Cerna_Q_L-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Córdova, D., Fernández, R., Rivadeneira, Y., & Jaya, M. (2021). El cuento infantil, como estrategia didáctica, para el desarrollo emocional en la educación inicial. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, ISSN-e 2550-682X, Vol. 6, N°. 5, 2021, Págs. 560-579, 6(5), 560–579.  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2680>
- Cruzado, E. (2017). *UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA FACULTAD DE PSICOLOGÍA LEOPOLDO CHIAPPO GALLI RELACIÓN ENTRE CARACTERÍSTICAS FAMILIARES Y LA EMPATÍA EN ADOLESCENTES DEL 3RO, 4TO Y 5TO GRADO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE CAJAMARCA, PERÚ*.  
[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1015/Relacion\\_CruzadoMiranda\\_Eva.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1015/Relacion_CruzadoMiranda_Eva.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Durán, M. (2021). *Estrategias lúdicas, para mejorar el comportamiento en niños y niñas de 4 a 5 años, de la unidad educativa Fray Vicente Solano, año colectivo 2019-2020*.  
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20216/1/UPS-CT009104.pdf>
- Fernández Berrocal, P. (n.d.). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey Emotional Intelligence and emotional education from Mayer and Salovey's model ABSTRACT*.  
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Las emociones en la infancia: ¿cómo aprenden niños y niñas a manejarlas?* UNICEF Uruguay.  
<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/etapa-escolar/las-emociones-en-la-infancia-como-aprenden-ninos-y-ninas-manejarlas>

- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. (2022). *Actívate y diviértete en familia*. FONDEP. <https://fondep.gob.pe/red/proyecto/activate-y-diviertete-en-familia>
- Franco, B., & Menjura, M. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2). <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>
- Gallardo, E. (2017). Metodología de Investigación: manuales autoformativos interactivo. *Universidad Continental*, 1–98. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/4278>
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional: ¿Por qué es más importante que el coeficiente intelectual? In *Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes (IUYMCA)*. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Gómez, T. (2024). *¿Qué es la regulación emocional?* —. PsiConecta. <https://psiconecta.org/blog/que-es-la-regulacion-emocional>
- Grimaldo, M., & Merino-Soto, C. (2020). Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños/as preescolares effects of an intervention program on emotional skills in preschool children. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 62–80. <https://www.researchgate.net/publication/343610654>
- Hurtado, F. (2020). Fundamentos Metodológicos de la Investigación: El Génesis del Nuevo Conocimiento. *Revista Scientific*, 5, 99–119. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.5.99-119>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024). *Desarrollo Infantil Temprano en niños y niñas menores de 6 años de edad - ENDES 2023*. [https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2023/DIT/DIT\\_ENDES\\_2023.pdf](https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2023/DIT/DIT_ENDES_2023.pdf)
- Justiniano, R., & Cancino, D. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 8(32), 380–392. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Mendoza, G., & Briones, Y. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. *Dominio de Las Ciencias*, 8(2), 340–360. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548147>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Inteligencia emocional para el aprendizaje*. <https://teescucho docente.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/01/Inteligencia-emocional-para-el-aprendizaje.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo para niñas y niños de 5 años*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7964/Orientaciones%20para%20la%20aplicaci%C3%B3n%20de%20la%20herramienta%20de%20recojo%20de%20informaci%C3%B3n%20de%20habilidades%20socioemocionales%20y%20factores%20de%20riesgo%20para%20ni%C3%B1as%20y%20ni%C3%B1os%20de%205%20a%C3%B1os.pdf>
- Miranda, M., Chachipanta, B., Castillo, B., Jimbicti, A., & Cambo, U. (2023). Importancia de la lúdica en educación inicial para un desarrollo integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7274–7288. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5867](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5867)
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. In *Revista de Investigación* (Vol. 42). <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2021). Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. *UNESCO*, 1–22. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Peralta, M., & Salas, C. (2023). *Programa de juegos para desarrollar las emociones básicas en niños de cinco años Chiclayo- 2021*. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/12880>
- Salas, N., Alcaide, M., & Hue, C. (2022). Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 517–532. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-05>
- Samper, A., & Muñoz, D. (2019). *El juego como dispositivo para fortalecer las habilidades sociales*. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/a6297688-6036-4c56-9846-4462c15065a2>
- Ticona, H., Zela, N., & Avalos, K. (2022). La dramatización como estrategia para fortalecer la autoestima en niños y niñas de la zona aimara. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(23), 497–510. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.352>

- Ticona, M., García, N., Chusi, C., & Apaza, M. (2023). Regulación de emociones a través del dibujo infantil. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(31), 2295–2305. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.663>
- Toapanta, T., Lluglla, E., & Bravo, J. (2023). Estrategias Socioemocionales para el desarrollo de la Autoestima en niños de 4 a 5 años. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/DILEMAS.V10I3.3606>
- Tripéro, A. (2011). *Vigotsky y su teoría constructivista del juego*. *Revista Cultura y Educación*. <https://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/5/art382.php>
- Urrutia, R. (2020). El desarrollo de la expresión gráfico-plástica del niño de 3 a 5 años de edad. *Universidad Peruana Cayetano Heredia*, 1–74. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/9309>

## Anexo 1

### Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables / dimensiones
¿De qué manera el programa de estrategias lúdicas fomenta la regulación emocional en niños de cuatro años?	<p><b>Objetivo general:</b> Determinar la efectividad del programa de estrategias lúdicas para fomentar la regulación emocional en niños de cuatro años</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Identificar el nivel de regulación emocional en niños de cuatro años</li> <li>— Aplicar el programa de estrategias lúdicas</li> <li>— Medir el nivel de la regulación emocional después de aplicar el programa para determinar su efectividad</li> </ul>	<p>Si se aplica el programa de estrategias lúdicas entonces se fomentará la regulación emocional en niños de cuatro años</p> <p>El programa de estrategias lúdicas fomentará la regulación emocional en niños de cuatro años</p>	<p>Variable dependiente: “regulación emocional”</p> <p>D1: Autoconciencia D2: Autorregulación D3: Motivación D4: Empatía</p> <p>Variable independiente: “programa de estrategias lúdicas”</p> <p>D1: Juego D2: Cuento D3: Expresión grafo plástica</p>
<b>Tipo de investigación y diseño</b>		<b>Población, muestra y muestreo</b>	<b>Técnica e instrumentos de recolección de datos</b>
Enfoque: Cuantitativo Tipo de estudio: Experimental Diseño de investigación: preexperimental		<b>Población:</b> 75 niños de 4 años <b>Muestra:</b> 27 Niños de 4 años <b>Muestreo:</b> no probabilístico	Instrumento: ficha de observación Técnica: observación

## Anexo 2

### Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala de valoración	Tipo de variable
<b>VD: Regulación emocional</b>  <b>Definición conceptual:</b> La regulación emocional es la habilidad de controlar las emociones de forma eficaz, utilizando el autoconocimiento para crecer e integrarse. Asimismo, es la relación entre los sentimientos, las ideas y las acciones; llevar a cabo técnicas útiles para enfrentar los desafíos emocionales; y desarrollar la habilidad de crear estados de ánimo positivos. (Salovey, Mayer, 1990 y Bisquerra 2008b)  <b>Definición operacional:</b> Esa variable se evaluará considerando el puntaje logrado a partir de las respuestas de los ítems 1 a 16 según la escala de valoración de Bajo, Medio y Alto.	<b>Autoconciencia</b> Capacidad para tomar conciencia de las emociones, permitiendo identificar y comprender el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra,2010)	Puntaje logrado a partir de las respuestas de los ítems 1 al 4	Conocimiento Responsabilidad	(1) (2) (3) (4)	Ficha de observación para evaluar la regulación emocional	Bajo (0-11)	Ordinal
	<b>Autorregulación</b> Permite analizar los contextos y respuestas reconociendo, controlando y usando las emociones de forma efectiva para decidir qué hacer, hacerlo y evaluar las consecuencias que se desprenden de sus actos (Ruiz y Julio. 2013)	Puntaje logrado a partir de las respuestas de los ítems 5 al 8	Control	(5) (6)		Medio (12-21)	
	<b>Motivación</b> Es la predisposición que mueve a uno mismo a realizar un aprendizaje desarrollando sus competencias, capacidades y actitudes. (Justiniano y Cancino, 2024)	Puntaje logrado a partir de las respuestas de los ítems 9 al 12	Adaptación	(7) (8)		Alto (22 – 32)	
	<b>Empatía</b> Es la comprensión de necesidades y emociones de los demás, que permite fomentar la construcción de relaciones sociales justas y armoniosas, considerando las cosas desde el punto de vista de otra persona. (Goleman, 1996).	Puntaje logrado a partir de las respuestas de los ítems 12 al 16	Interés	(9) (10)			
			Autoeficacia	(11) (12)			
			Respuesta empática	(13) (14)			
			Integración	(15) (16)			

Variable independiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Nombre de la actividad	Ítems	Instrumento	Escala de medición
Programa de estrategias lúdicas	Las estrategias lúdicas son esenciales para el desarrollo de los niños, ya que fomentan la creatividad y el pensamiento lógico, ayudándoles a comprender, organizar y controlar su entorno. Además, les permiten descubrir quiénes son, manejar situaciones difíciles, aprender cosas nuevas, fortalecer sus conocimientos y comunicarse de forma efectiva. (García, 2006)	Se mencionan las diferentes actividades que se utilizan dentro del programa y sus objetivos específicos. Las actividades incluyen juegos, cuentos y técnicas gráficas plásticas. Cada actividad tiene un objetivo específico, como identificar emociones, expresar sentimientos, controlar la ira o practicar la respiración	Cuento	“El monstruo de los colores”	Asociar colores con emociones del monstruo	Lista de chequeo Cuaderno de campo	Bajo (0-10)
				“Mia y Teté: Descubriendo las emociones”	Identificar emociones en las acciones de Mia y Teté		
				“El globito de los sentimientos”	Expresar sentimientos a través de la analogía del globito		
				“El viaje de Nico y sus emociones”	Simular el viaje de Nico para gestionar emociones		
				“Emi, el pirata que tenía miedo”	Reflexionar sobre el miedo de Emi y cómo lo superó		
				“Lluvia de risas”	Expresar alegría a través de juegos y risas		
				“Un lugar seguro para mi tristeza”	Crear un espacio seguro para expresar tristeza		
			Juego	“¿Por qué te enojas, Conejo?”	Analizar las causas del enojo del conejo y buscar soluciones	Medio (11-21)  Alto (22 – 32)	
				Caritas de emociones en carrera	Identificar y clasificar emociones en una carrera		
				Ruleta de emociones	Adivinar la emoción al girar ruleta		
				Acierta la emoción con tu globo	Asociar emociones a globos		
				El dado de las emociones	Lanzar un dado para identificar emociones		
				El boliche de las emociones	Derribar bolos representando emociones		
				Enrollando nuestra emoción	Expresar emociones a través de dibujos en rollos		
				El Twist de las emociones	Bailar y expresar emociones al ritmo del Twist		
				Encuentra tu pareja	Encontrar la pareja de tarjetas con emociones iguales		
				Técnica <u>gráfico</u> <u>plástica</u>	Pintamos nuestras emociones		Colorear imágenes de emociones según su color asociado
			Mi emoción en pedacitos de color		Representar emociones con la técnica de rasgado de papel		
			Rellenando con puntitos mi emoción		Rellenar una imagen con puntillismo en témperas		
			Mi corazón de la calma		Rellenar el corazón con la técnica del embollado		
			Mi monstruo cambia de emoción		Representar una emoción usando esponjado con témperas		
Mándala de la alegría compartida	Hacer un collage con distintos materiales sobre una mandala.						
	Peinados locos	Hacer un peinado loco con papel enrollado					
	Soplando mi enojo para calmar mi corazón	Usar sorbetes para soplar pintura y representar la calma.					

**Anexo 3***Instrumento de medición*

## FICHA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA REGULACIÓN EMOCIONAL

I.E.I:	
DIRECCIÓN:	
TIPO DE INSTITUCIÓN:	<b>Pública ( ) - Privada ( )</b>
AULA:	
APELLIDOS Y NOMBRES:	
EDAD:	
SEXO:	
HORA:	
FECHA:	
DURACIÓN:	

Este instrumento tiene como objetivo principal recopilar información precisa y actualizada sobre las capacidades de regulación emocional de los niños y niñas en el nivel inicial

OBJETIVO: Conocer el nivel de desarrollo de la regulación emocional en los niños del nivel inicial

ESCALA DE MEDICIÓN: Alto, Medio, Bajo

### Escala de medición

0 - 10	11 - 21	22 - 32
BAJO	MEDIO	ALTO

INSTRUCCIONES: Los datos serán recogidos a través de la técnica de observación sistemática, registrando las conductas del niño en diferentes situaciones y contextos del aula. Se recomienda observar al niño durante un periodo de tiempo determinado, anotando las conductas que se presentan en relación a cada indicador.

### Opciones de respuesta

0	1	2
INICIO	PROCESO	LOGRADO

Dimensión	Indicador	Ítem	INICIO	PROCESO	LOGRADO
			0	1	2
Autoconciencia	Conocimiento	Reconoce y nombra sus emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo) a través de gestos, movimientos corporales o palabras			
		Dice cómo se siente cuando experimenta cada emoción y el porqué			
	Responsabilidad	Participa en actividades siguiendo reglas o normas			
		Dice si lo que hizo estuvo bien o mal, y explica el porqué			
Autorregulación	Control	Espera su turno en juegos o actividades sin desesperarse			
		Se calma cuando pierde o no consigue lo que quiere, sin hacer berrinche			
	Adaptación	Se adapta a cambios sin enfadarse o resistirse			
		Busca soluciones o pide ayuda cuando está enojado, triste o molesto			
Motivación	Interés	Muestra entusiasmo por participar y aprender algo nuevo			
		Toma la iniciativa para iniciar juegos o actividades			
	Autoeficacia	Se esfuerza por completar juegos y actividades, incluso si encuentra dificultades			
		Se anima a sí mismo y confía en su capacidad para aprender			
Empatía	Respuesta empática	Comprende y muestra interés por las emociones de sus compañeros			
		Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan y muestra consuelo o apoyo			

	Integración	Se involucra y participa en actividades en equipo			
		Se relaciona con su maestra y compañeros de forma amable y respetuosa			

### Baremación

### NIVEL DE REGULACIÓN EMOCIONAL POR DIMENSIONES

G

Nivel	Codificación
Alto	6 - 8
Medio	4 - 5
Bajo	0 - 3

### NIVEL DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN GENERAL

Nivel	Codificación
Alto	22 - 32
Medio	12 - 21
Bajo	0 - 11

**Anexo 4**

Validez del instrumento de medición (resultados de juicio de 5 expertos)

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/127j0nlQX4zG327FJWe55OEVYUtRuP4qc>

**Anexo 5**

Propuesta académica

<b>Componente/ dimensión</b>	<b>Actividades integradas</b>	<b>Estrategia didáctica</b>	<b>Nº Horas</b>
Autoconciencia	“El monstruo de los colores”	Cuento Participación activa	1’
	“Caritas de emociones en carrera”	Juego Expresión oral (verbaliza emoción)	1’
	“Pintamos nuestras emociones”	Técnica Expresión artística	1’
Autorregulación	“Mia y Teté: Descubriendo las emociones”	Cuento Participación activa	1’
	“Ruleta de emociones”	Juego	1’
	“Mi emoción en pedacitos de color”	Técnica del rasgado Expresión artística	1’
	“El globito de los sentimientos”	Cuento Participación activa	1’
	“Acierta la emoción con tu globo”	Juego	1’
	“Rellenando con puntitos mi emoción”	Técnica del puntillismo Expresión artística	1’
	“El viaje de Nico y sus emociones”	Cuento Participación activa	1’
	“El dado de las emociones”	Juego	1’
	“Mi corazón de la calma”	Técnica del embolillado Expresión artística	1’

Motivación	“Emi, el pirata que tenía miedo”	Cuento Participación activa	1’
	“El boliche de las emociones”	Juego	1’
	“Mi monstruo cambia de emoción”	Técnica del esponjado Expresión gráfico plástica	1’
Empatía	“Lluvia de risas”	Cuento Participación activa	1’
	“Enrollando nuestra emoción”	Juego	1’
	“Mándala de la alegría compartida”	Técnica del collage Expresión artística Trabajo colaborativo	1’
	“Un lugar seguro para mi tristeza”	Cuento Participación activa	1’
	“El Twist de las emociones”	Juego	1’
	“Peinados locos”	Técnica del enrollado Expresión artística Trabajo colaborativo	1’
	“¿Por qué te enojas, Conejo?”	Cuento Participación activa	1’
	“Encuentra tu pareja”	Juego	1’
	“Soplando mi enojo para calmar mi corazón”	Técnica del soplado Expresión artística Trabajo colaborativo	1’

**Anexo 6**

*Validez de propuesta académica*

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1eQ1Pm8dRKVrh9veCdaTRSndZplwRXYZ>

4