

INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



EFFECTO DEL MÓDULO “SÚPER EMOCIÓNATE” EN LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CUNA-JARDÍN SAN FRANCISCO DEL DISTRITO DE CHORRILLOS PERTENECIENTE A LA UGEL 07

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL

AURIS MARTÍNEZ, Alexandra
GARCIA CULLQUIRICRA, Brigitte Isabel
VIÑAS ISLA, Denise Alexandra
ZAPATA CHARAJA, Virginia Yessenia

Lima - Perú

2019

Dedicatoria

La presente investigación realizada va dedicada a nuestro Dios por su gran amor y su gracia en nuestras vidas. Así mismo dedicamos con mucho amor y gratitud este trabajo a nuestras familias:

A la familia conformada por Dionisia Torres Huamaní, Paulina Perez Castro, Teodoro Martinez Bonifacio, Luis Antonio Auris Torres, Josefina Martinez Perez y Mariana del Carmen Auris Martines; así también a la familia conformada por Magna Cullquerricra Cruz, Teodocia Cruz , Karen Rosa Garcia Cullquerricra, y Mathias Galindo Garcia; Así mismo, a la familia conformada por Victor Hugo Isla Mendoza, Denise Selene Isla Ponce, Alexander Javier Viñas Nole, Armando del Piero Reyes Isla, María Lorena Reyes Isla, Grace Kelly Mendivil Isla, Michel Neyra Mendivil y Grace Lucianita Belén Cahuana Mendivil; y a la familia conformada por Virginia Charaja Manrique, Héctor James Zapata Sánchez, Azucena del Pilar Gutierrez Charaja, Enrique Octavio Ccanto Charaja, Jimmy Gutierrez Charaja, Rafael Gutierrez Charaja y Darwin Gutierrez Charaja; por su ayuda incondicional, por su dedicación y tiempo durante todo el proceso de la investigación, infinitas gracias.

Agradecimiento

Agradecemos en primer lugar a Dios, pues sin él nada de esto sería posible, gracias por llenarnos de sabiduría y fortaleza para la realización del trabajo.

Así mismo agradecemos a nuestras familias por ser nuestro cimiento, fuerza e inspiración para lograr esta investigación, gracias por su apoyo incondicional.

De igual forma agradecemos a nuestra casa de estudios Instituto Pedagógico Nacional Monterrico – Especialidad de Educación Inicial y a sus maestras que nos inculcaron el interés por realizar un trabajo de investigación que ayude a la educación de nuestro país.

A su vez agradecemos a nuestra asesora Clara Isabel Horna Ríos, quien constantemente aportó sugerencias en el desarrollo de nuestra propuesta y nos acompañó en las etapas de nuestra investigación. Así también a la maestra Gladys Milagros Rondán Trocones, ya que fue soporte de nuestra investigación en el momento que se requirió de su ayuda.

Del mismo modo, agradecemos a la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco por su gran apertura al permitirnos aplicar nuestra propuesta, por proveernos de sus espacios y por brindarnos su confianza en el desarrollo de esta investigación.

Gracias totales.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice.....	iv
Índice de tablas.....	vi
Índice de Figuras.....	viii
Introducción.....	ix
I. MARCO TEÓRICO.....	11
1. Planteamiento del problema.....	12
2. Antecedentes.....	20
3. Sustento teórico.....	27
3.1. El ser humano y las emociones.....	27
3.1.1. Enfoque de la educación emocional.....	27
3.2. Educación emocional.....	28
3.2.1. Educación.....	28
3.2.2. Emociones.....	28
3.2.3. Educación emocional.....	29
3.2.4. Clasificación de emociones.....	29
3.3. Educación emocional en la primera infancia.....	31
3.4. Características de los niños y niñas de 4 años.....	32
3.5. Las competencias básicas para la vida.....	33
3.5.1. Competencias emocionales.....	33
3.5.1.1. Conciencia emocional.....	34
3.5.1.2. Regulación emocional.....	36
3.5.1.3. Autonomía emocional.....	38
3.5.1.4. Competencias sociales.....	39
3.5.1.5. Habilidades de vida para el bienestar.....	41
3.6. La importancia de desarrollar la conciencia y regulación emocional en los niños y niñas.....	43
3.7. La Literatura Infantil.....	44
3.7.1. Definición de la Literatura Infantil.....	44
3.7.2. Características de la Literatura Infantil.....	45
3.7.3. Tipos de Literatura Infantil.....	45
3.8. El cuento.....	46
3.8.1. Definición del cuento.....	46
3.8.2. Tipos de Cuento.....	47
3.8.3. El cuento como recurso educativo.....	47
3.8.4. El cuento y el desarrollo de las competencias emocionales.....	49

3.8.5.	El cuento en la educación infantil peruana.....	50
3.9.	El juego	51
3.9.1.	El juego como medio educativo.	51
3.9.2.	Desarrollo de la emoción a través del juego.....	51
4.	Objetivos	52
4.1.	Objetivo General	52
4.2.	Objetivos Específicos.....	52
5.	Hipótesis.....	53
5.1.	Hipótesis general.....	53
5.2.	Hipótesis específicas	53
6.	Variables	54
7.	Definiciones operacionales	55
II.	MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	57
1.	Diseño de la Investigación	58
2.	Marco poblacional y muestral	61
2.1.	Marco poblacional.....	61
2.2.	Marco muestral	62
3.	Técnica de investigación	65
4.	Instrumento de evaluación	66
4.1.	Definición.....	66
4.2.	Fundamentación	67
4.3.	Objetivos	67
4.4.	Estructura	67
4.5.	Administración.....	71
4.6.	Calificación	71
4.7.	Validez	78
4.8.	Confiabilidad.....	83
III.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	85
1.	Análisis y Presentación de Resultados	86
2.	Análisis Descriptivo	86
3.	Análisis Inferencial	104
	Conclusiones	108
	Recomendaciones	110
	APÉNDICES.....	119
	- Instrumentos	
	- Modelo de la experiencia	
	- Matriz de consistencia	

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Clasificación de las emociones</i>	30
Tabla 2 <i>Distribución según el sexo y año de los estudiantes del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco</i>	61
Tabla 3 <i>Distribución según su convivencia en el Hogar San Luis y estudiantes externos del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco</i>	63
Tabla 4 <i>Puntajes obtenidos en el pre-test de Regulación Emocional</i>	69
Tabla 5 <i>Puntajes del instrumento de acuerdo a los ítems y su significado por nivel</i>	72
Tabla 6 <i>Puntajes del instrumento por ítems de acuerdo a los indicadores</i>	76
Tabla 7 <i>Puntajes del instrumento por dimensiones y variable</i>	77
Tabla 8 <i>Resultados de juicio de expertos de la escala valorativa</i>	81
Tabla 9 <i>Medidas de tendencia central de los resultados del pre-test en Conciencia y Regulación Emocional</i>	86
Tabla 10 <i>Medidas de tendencia central de los resultados del post-test en Conciencia y Regulación Emocional</i>	87
Tabla 11 <i>Medidas de tendencia central de los resultados del post-test en Conciencia y Regulación Emocional</i>	88
Tabla 12 <i>Resultado obtenido en el pre-test de la dimensión Regulación Emocional</i>	89
Tabla 13 <i>Diferencia de los puntajes obtenidos en el pre-test de Conciencia Emocional entre niñas y niños</i>	91
Tabla 14 <i>Diferencia de los puntajes obtenidos en el pre-test de Regulación Emocional entre niñas y niños</i>	92
Tabla 15 <i>Puntajes obtenidos en el post-test de Conciencia Emocional</i>	93
Tabla 16 <i>Puntajes obtenidos en el post-test Regulación Emocional</i>	95
Tabla 17 <i>Diferencia de los puntajes obtenidos en el post-test de Conciencia Emocional entre niñas y niños</i>	96
Tabla 18 <i>Diferencia de los puntajes obtenidos en el post-test de Regulación Emocional entre niñas o niños</i>	98
Tabla 19 <i>Resultados de la diferencia del pre-test y post-test de los niños y niñas de 4 años del aula "Creativos"</i>	99
Tabla 20 <i>Resultados generales de las competencias emocionales del pre-test y post-</i>	

<i>test en los niños y niñas de 4 años del aula "Creativos"</i>	101
Tabla 21 <i>Resultados de la prueba de normalidad.</i>	104
Tabla 22 <i>Resultados estadísticos de la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas de la hipótesis general.</i>	105
Tabla 23 <i>Resultados estadísticos de la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas de la hipótesis específica 1</i>	105
Tabla 24 <i>Resultados estadísticos de la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas de la hipótesis específica 2.</i>	106

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Modelo pentagonal de competencia emocional</i>	34
Figura 2. <i>Distribución según sexo y año de los estudiantes de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna- Jardín San Francisco</i>	62
Figura 3 <i>Distribución según su convivencia en el Hogar San Luis y estudiantes externos del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco.</i>	64
Figura 4. <i>Puntajes obtenidos en el pre-test de la dimensión de Conciencia Emocional</i>	88
Figura 5. <i>Puntajes obtenidos en el pre-test de la dimensión Regulación Emocional</i>	90
Figura 6. <i>Diferencia de los puntajes obtenidos en el pre-test de Conciencia Emocional entre niñas y niños</i>	91
Figura 7. <i>Diferencia de los puntajes obtenidos en el pre-test de Regulación Emocional entre niñas y niños</i>	92
Figura 8. <i>Puntajes obtenidos en el post-test de Conciencia Emocional</i>	94
Figura 9. <i>Puntajes obtenidos en el post-test de Regulación Emocional</i>	95
Figura 10. <i>Diferencia de los puntajes obtenidos en el post-test de Conciencia Emocional entre niñas y niños</i>	97
Figura 11. <i>Diferencia de los puntajes obtenidos en el post-test de Regulación Emocional entre niñas y niños</i>	98
Figura 12. <i>Resultados de la diferencia del pre-test y post-test de los niños y niñas de 4 años del aula "Creativos"</i>	100
Figura 13. <i>Resultados generales de las competencias emocionales del pre-test y post-test en los niños y niñas de 4 años del aula "Creativos"</i>	102

Introducción

A lo largo de la vida, el ser humano va enfrentando diversas situaciones en su desarrollo y maduración. Cada una de las etapas que acontece, involucra el despliegue de un conjunto de sentimientos y emociones que va mostrando la persona, puesto que desde que nace se va construyendo un balance emocional, a partir de cómo son abordadas las emociones, sus características temperamentales, el contacto con los adultos cuidadores y con la sociedad. Todo este proceso en el cual las emociones tienen un papel trascendental, determinarán e influirán en la construcción de la personalidad desde la niñez, influyendo así a lo largo de los años, en su proyecto y estilo de vida, reconociendo, autorregulando sus propias emociones y gestionando las emociones de los demás. El quehacer de las competencias emocionales desde la primera infancia cumple un rol primordial, trabajando y fijando bases seguras, como un mecanismo positivo de preparación de la persona, para enfrentar la vida. Por lo expuesto líneas anteriores hemos visto inminente y trascendente el trabajo de las competencias emocionales en la primera infancia, para la realización de la presente investigación.

Se consideró la ejecución del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” en las competencias emocionales de los niños y niñas de 4 años de la institución educativa Cuna- Jardín San Francisco del distrito de Chorrillos perteneciente a la Ugel 07, puesto que tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales, se busca que los niños y niñas adquieran las competencias de conciencia y regulación emocional como primer contacto a la educación emocional. Como punto inicial obtendremos información del nivel en el que se encuentra cada niño y niña en el desarrollo de sus competencias: conciencia y regulación emocional, con el uso de un pre test, el cual nos permitirá evaluar los indicadores de conciencia y regulación emocional. Al obtener los resultados, se aplicará el módulo planteado por el grupo investigador, el cual tiene como base cuentos diseñados para el trabajo emocional, así como las dramatizaciones que permiten al niño y niña expresar, entender, regular y reconocer sus emociones en situaciones planteadas o plenamente vividas y así generar propiamente estrategias de regulación. Al finalizar el módulo “SÚPER

EMOCIÓNATE” se aplicará un post test para realizar comparaciones de los resultados y comprobar la idoneidad del módulo planteado.

La investigación presenta los siguientes capítulos principales: Planteamiento del problema, que da a conocer la situación problemática actual del contexto elegido, además de proponer el módulo creado. A su vez presentamos los antecedentes que han desarrollado nuestra variable independiente en diversas investigaciones, obteniendo resultados beneficiosos. En estos dos capítulos se mencionan información sobre el problema y la acción a realizar para la solución de este.

A partir de estos subcapítulos se expone el sustento teórico de nuestra investigación, compuestos por apartados que sustentan la aplicación de nuestro trabajo de investigación, así como la propuesta de trabajo.

Luego, se presentan los objetivos de la investigación, las hipótesis, la operacionalización de las variables y el marco metodológico de esta tesis, en el que se presenta el tipo de investigación con sus sub-clases; siendo la elegida, una investigación tipo pre-experimental, la población y muestra seleccionados para la aplicación del módulo.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos del instrumento aplicado antes y después de la ejecución del módulo, complementado a ello con sus respectivos resultados, conclusiones y sugerencias.

I. MARCO TEÓRICO

1. Planteamiento del problema

En la actualidad estamos inmersos en una sociedad, en la cual las instituciones educativas, así como los padres y madres de familia, brindan una escasa importancia al desarrollo integral de la persona, es decir, solo existe una preocupación de una educación que está centrada en los aprendizajes que se adquieren de materias académicas de manera mecánica y no en otras áreas trascendentales del ser humano, como el área emocional, tal como lo manifiesta el Proyecto Educativo Nacional al 2021:

El aprendizaje se encuentra confinado a prácticas rutinarias y mecánicas que privan a niños, niñas y jóvenes de lograr realmente las competencias que requieren de manera efectiva, creativa y crítica. (2007, p.32)

Así mismo Bisquerra señala que es un hecho que se dedica mucho más tiempo a las materias académicas ordinarias (lenguaje, idiomas, matemáticas, ciencias naturales, educación física, expresión artística, filosofía, física, química, etc). (2016, p. 9). Por lo señalado se puede afirmar que los educadores en general muestran mayor interés en desarrollar áreas que fortalecen las asignaturas que responden a la adquisición de conocimientos, idealizando de esta manera a un ser dotado de inteligencia, como un ser competente de manera integral.

La realidad que enfrentamos nos muestra claramente que los conocimientos no determinan el desarrollo pleno e íntegro del ser humano, pues se deja de lado el área emocional, siendo esta el área que permitirá asentar las demás áreas. Por ello, garantizar el desarrollo del área emocional de los estudiantes, permitirá asegurar un óptimo desarrollo de las competencias emocionales, a partir del desarrollo de habilidades de vida y bienestar, la competencia social, autonomía, regulación y conciencia emocional.

Según Bisquerra (2017) “Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.57).

Nuestra sociedad muestra una escasa preocupación por una educación integral, es por ello que surge la necesidad que el docente involucre, conozca y así defina objetivos en relación de la educación de los niños y niñas, ya que su desarrollo amerita una formación integral, para ello se necesita de la aplicación correcta de

planificaciones que desarrollen estrategias de innovación que tengan como fin el desarrollo de las competencias emocionales inmersas en la educación como tal; ya que, si esta se aborda cómo se debe en el aula, asegurará un ambiente cálido y estrecho entre estudiantes y docentes, así mismo garantizará una educación holística.

Basándonos en las palabras de Céspedes (2008)

”Instalar las emociones en la escuela y ampliar el ámbito de la educación en casa, a la llamada educación emocional, constituye un cambio de mirada imprescindible para preservar en nuestros niños su máspreciado potencial: el perfecto diseño de un programa biológico que garantiza la felicidad y la armonía” (p. 18).

Esta práctica de la educación emocional, se incluyen actividades diversas orientadas al desarrollo de competencias emocionales entre las cuales están: la toma de conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, la empatía, regulación, gestión de la ira, relajación, meditación, respiración, mindfulness, desarrollo de la autoestima, autonomía emocional, autoconfianza, habilidades socioemocionales, habilidades de afrontamiento, habilidades de vida, hacer consciente el bienestar, desarrollar comportamientos prosociales, etc. (Bisquerra, 2016, p.71).

En este sentido se tomarán en cuenta y se abordarán algunas acciones que puedan ser orientadas a los niños y niñas, respetando su ritmo de maduración. Se considera que el desarrollo de las competencias emocionales se debe llevar a cabo desde los primeros años de vida de los niños y niñas, ya que juega un papel primordial para su formación integral, pues esta etapa es fundamental a diferencia de los otros períodos posteriores de la vida, como la adultez, ya que el carácter ya está formado.

Según Céspedes (2008):

A partir de los 18 meses, comienzan a madurar las estructuras cerebrales que permiten al niño mantener a raya su temperamento, evitando ser desbordado por la ansiedad, por la rabia o por el miedo. Esta maduración es muy lenta y culmina durante la pubertad. Por consiguiente el niño preescolar es fácilmente desbordado por las emociones, las que emergen en forma de conducta (2013, p.100).

El cuidado y protección especial que se da durante los primeros años de vida, respecto a la temprana edad de niños y niñas, en la mayoría de los casos no son los oportunos, pues los medios de comunicación nos revelan que son sujetos de maltrato, abuso y negligencia, dañando directamente el área emocional, no teniendo en cuenta lo que menciona Céspedes, aprovechando el periodo de la primera infancia para iniciar el trabajo en el área emocional. Por ello se deben fortalecer los mecanismos para proteger de manera eficaz a la primera infancia, como también un medio de prevención de conductas violentas y así asegurar y lograr ser una persona competente de manera integral. Por lo antes expuesto se ve conveniente el trabajo de las competencias de conciencia y regulación emocional ya que son el primer paso para poder desarrollar las otras competencias.

Del Bono y Bonelli (2011) menciona que:

En los primeros tres años, o en los primeros mil días de vida, existen momentos críticos en el desarrollo cognitivo, emocional, social y del lenguaje y las ventanas de oportunidad de intervención están claramente identificadas. Lo que se haga o se deje de hacer en ese período tendrá significancia a lo largo de todo el curso de vida. En otras palabras, el período de la infancia temprana puede marcar la trayectoria en salud, el aprendizaje y la conducta, así como influir en las futuras etapas del desarrollo.

Los primeros años de vida constituyen el período crítico para que estas bases se establezcan. En este período de la vida no sólo se construye su desarrollo psicomotor, sino que además se forma su cerebro, sus matrices de aprendizaje, su capacidad de pensamiento y su posterior equilibrio emocional. Los vínculos iniciales determinarán tanto sus relaciones con el mundo como sus aptitudes sociales (Garrido, 2011, p.112).

En este sentido, el Informe Delors (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1996) reconoce que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. Así mismo, la educación emocional tiene como objetivo ayudar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones e incorporarlas como competencias.

A partir de ello consideramos a la educación como el instrumento para conseguir un aprendizaje que responda a todas las necesidades del desarrollo, logrando así un buen equilibrio emocional. De este modo, Bisquerra, (2003) señala que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, y con objeto de capacitarse para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana.

A nivel internacional, el informe realizado por la Organización Botín (2013), denominado educación emocional y social, genera un panorama sobre su línea investigativa en relación a las políticas educativas hacia la educación emocional, en el que muestra que a raíz de los índices y de la mayor importancia que se le ha dado a la educación emocional, para la generación de aprendizajes en distintos países, se vienen incluyendo programas de educación emocional en el sistema educativo, es así que en Argentina, el marco legal reconoce a la educación y al conocimiento como un derecho personal y social, a pesar de que tradicionalmente, las emociones no se han tenido tan en cuenta como un proceso relevante en el desarrollo, en las últimas décadas se puede evidenciar un mayor interés por el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. “La realidad sociocultural actual exige un cambio en las instituciones educativas, donde el foco no debe estar solamente en la transmisión de conocimientos académicos sino en la posibilidad de potenciar el desarrollo integral de los alumnos” (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002).

Por ello, en la institución bilingüe, laica y mixta, Washington School, de Argentina se trabaja un programa llamado Educación emocional, donde se toma a la inteligencia emocional como la capacidad de identificar, comprender y manejar las emociones de uno mismo y en los demás, en él se toma como base el desarrollo de la competencia emocional, con el fin de realizar tres procesos (percibir, comprender y regular nuestras emociones) para el logro de personas competentes emocionalmente.

Israel, es uno de los países en los que el aspecto emocional no es un tema ajeno a la educación, es por ello que plantea el programa “El lenguaje de la Jirafa”, este programa se practica de manera estructurada e informal durante la jornada escolar y en actividades programadas, como a modo de herramienta para resolver conflictos imprevistos (Mamelia, citado en Clouder, Mikulic, Muhlberger, et al. 2013). Esto, con el objetivo de animar a los niños y niñas a tener conductas positivas en sus hogares y así promoviendo en los padres el lenguaje de la jirafa, describir sus sentimientos y

explicar en qué medida ha contribuido el comportamiento del niño en el bienestar familiar.

Del mismo modo, en Noruega, no existe ninguna estrategia general estatal de educación emocional y social; sin embargo, las autoridades han establecido unas claras directrices por las que delegan la responsabilidad de escoger e implementar tales programas a los responsables de las comunidades y escuelas, sin embargo, existen programas con efectos documentados que abordan específicamente el aprendizaje de competencias sociales (Nordahl et al., 2006)

Por ende, se puede percibir que se toma mayor importancia a la educación emocional en los niveles educativos de los distintos países, sin embargo, aún se requiere de un trabajo transversal de la educación emocional, para el logro de las competencias emocionales que deben adquirir los estudiantes para su desenvolvimiento en la escuela y cuando salga de esta.

El informe de análisis de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) en base de los resultados de Programme for International Student Assessment (PISA) que muestran a los estudiantes de bajo rendimiento, que más de uno de cada 4 alumnos de 15 años de los países de la OCDE no han alcanzado un nivel básico de conocimientos y habilidades en al menos una de las tres áreas: comunicación, matemática y, ciencia y tecnología. Este informe nos menciona que los estudiantes con un bajo rendimiento suelen mostrar menos perseverancia, motivación y confianza en sí mismos, además que los alumnos que poseen docentes que los alientan y mantienen con la moral alta tienen menor probabilidad de tener bajo rendimiento.

Dentro del Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (2000), busca brindar una educación de calidad al alcance de todos, considerando la educación como un derecho humano; además nos plantea el entorno educativo, como un espacio que debe considerarse sano, seguro y protector. Para ello se requiere entre implementaciones físicas, políticas y códigos deontológicos que favorezcan la salud física, psicosocial y emocional de profesores y estudiantes; así mismo contenidos y prácticas de la educación que lleven a adquirir los conocimientos, actitudes, valores y aptitudes prácticas necesarias para la autoestima, la buena salud y la seguridad personal.

Es por ello, que el Ministerio de Educación (MINEDU 2016) plantea dentro del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), la competencia “Construye

su identidad”, donde menciona que los estudiantes sean conscientes de las características que lo hacen únicos y de aquellas que lo hacen semejante a los otros. Para el desarrollo de esta competencia se requiere del logro conjunto de las capacidades mediante indicadores de desempeño específicos en el área emocional, con el fin de poder expresar sus emociones de manera idónea, según el contexto en el cual se encuentre y de comprender las consecuencias que conlleva ello. A través de esto, la persona podrá regular su comportamiento.

Por lo mencionado líneas anteriores, se puede afirmar que el docente cumple un rol fundamental en el desarrollo emocional. Dentro del Marco del buen desempeño docente, en el dominio 2, competencia 3, desempeño 11, se destaca que es necesario que el docente cumpla dentro del aula su rol de orientador en el ámbito emocional, aceptando las emociones de sus estudiantes y demostrando interés en ellas, brindándoles apoyo y orientación según las diversas etapas de su desarrollo y los distintos contextos culturales. Sin embargo, el profesorado no ha recibido una formación inicial o continua en educación emocional y son los primeros que la necesitan para poder contribuir al desarrollo de competencias emocionales en los niños y niñas. En este sentido se puede afirmar que el profesorado y las familias son los primeros responsables en la contribución del logro de la educación emocional en los niños y niñas.

Bisquerra (2016) señala que la práctica de la educación emocional es un entrenamiento activo para el desarrollo de las competencias emocionales, es por eso que se incluyen diversas actividades dinámicas, experienciales, activas y participativas. (p.71)

En la primera infancia, los niños y niñas se van desarrollando a través de actividades significativas que provocan en ellos el deseo de explorar, crear y establecer vínculos. Entre las diversas actividades encontramos el cuento, la dramatización y el juego, el cual está establecido como actividad espontánea y propia del niño y niña.

Uno de los recursos valiosos para la mejora de las competencias emocionales es el cuento, puesto que este ayuda al docente a ejercer modelos para proceder al modelado del comportamiento apropiado y no apropiado, así mismo orienta el pensamiento y las emociones del niño y del adulto, otorgándole la libertad de extraer sus propias conclusiones.

Neelands (2004) el drama nos abre a nuevas perspectivas de ver la realidad

desde los otros porque cuando aceptamos un rol, estamos “siendo otros desde nosotros mismos”, enriqueciendo nuestra perspectiva al explorar diferentes a las nuestras. (p.46)

Así mismo, el juego como las actividades ya mencionadas aportan en las diversas áreas del desarrollo integral del niño, ya que es un proceso en el cual el niño exterioriza su experiencia interna, socializando en su mundo exterior en el cual se desarrolla, es por ello que en las escuelas se prioriza el juego como base para la creación de nuevos aprendizajes, buscando desarrollar al niño de manera integral.

La Cuna - Jardín San Francisco es una Institución Educativa, que atiende a niños y niñas de 2 a 5 años situados en un entorno de vulnerabilidad social, procedentes de los distritos de Barranco, Chorrillos, Surco y la zona sur de Lima. A través de los servicios que brinda la Cuna Jardín, los niños y niñas se encuentran protegidos durante las horas que los padres y/o apoderados se encuentra realizando alguna actividad laboral. Milagros Yataco Castro, directora de la institución educativa, manifiesta que en la mayoría de los casos los niños y niñas vienen de un hogar disfuncional, familias monoparentales, niños y niñas con escasa atención por parte de los padres de familia por problemas de salud o ausencia de padre y/o madre, de igual manera en la Cuna - Jardín San Francisco algunos niños y niñas son acogidos a tiempo completo durante la semana, de lunes a viernes, estos niños y niñas presentan un entorno familiar poco seguro y estable, que no cuentan en la mayoría de casos brindarle la atención y cuidados necesarios.

La investigación se llevará a cabo en los niños y niñas de 4 años, donde se ha observado la falta del reconocimiento, verbalización, regulación y manejo de sus emociones, así mismo como con sus pares. Los niños y niñas de la Institución Educativa Cuna Jardín San Francisco presentan estos comportamientos debido a diversos factores que intervienen, estos están relacionados directamente con el área emocional, puesto que los estudiantes de dicha institución pasan periodos cortos de tiempo con los padres y madres de familia, mayormente se encuentran aislados del juego real y atrapados en los programas de televisión, a su vez evidencian conflictos internos entre los mismos padres de familia, provocando en ellos reacciones negativas, que ocasionan cambios repentinos en sus emociones.

Debido a lo expuesto anteriormente, nos planteamos la siguiente interrogante:

¿Cómo influye la aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” en la formación de las competencias emocionales en los niños y niñas de 4 años de la

**Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco perteneciente al distrito de
Chorrillos - UGEL 07?**

2. Antecedentes

En los últimos tiempos, la importancia de desarrollar una educación para la vida a generado una inclinación hacia la educación emocional, pues ella contribuye al progreso del desarrollo integral de la persona, de igual modo toma un rol activo en el desarrollo de las competencias emocionales, las cuales nos preparan para ser feliz siendo personas y estando con otras personas (convivir), tal como lo afirma Bisquerra (2017).

Frente a esta necesidad, ha suscitado el interés de algunos investigadores por abordar dicho tema desde distintas perspectivas. En este sentido Martínez (2015) quien realizó un trabajo de investigación titulado: **“Estrategias para la autorregulación de emociones de niños de 4 años a 5 años”** realizada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 095 Azcapotzalco; en el cual propone determinar en qué medida las estrategias influyen en la autorregulación de emociones de niños de 4 años a 5 años en el preescolar de la escuela particular “El rincón de los peques”, así mismo la metodología usada fue cualitativa; ya que es una investigación descriptiva que desea realizar registros , realizando gráficas y elaborando un análisis de cada una de ellas.

La investigación está orientada en la aplicación de las estrategias la cual consta de juegos donde se les permita a los niños y niñas exteriorizar sus emociones logrando poco a poco una autorregulación emocional para propiciar un bienestar emocional, además de lograr un mayor control de conductas

Esta investigación tiene como finalidad, haciendo uso de la observación que permita conocer a cada estudiante desarrollando experiencias que contribuyan a sus procesos de aprendizaje y que gradualmente logren un desarrollo positivo de sí mismo, expresen sus sentimientos, empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales y en colaboración .Es así que los resultados obtenidos de cada estudiante señalan que hubo cambios después de cada actividad realizada , teniendo así un impacto notable.

En esta investigación la autora concluye que la aplicación de las estrategias

enfocada en la mejora de la autorregulación de las emociones de niños de 4 años a 5 años en el preescolar de la escuela particular “EL rincón de los peques” la cual fue realizada a través de actividades de juego favorece en la autorregulación de emociones.

Por ello consideramos a esta investigación de suma importancia ya que hace referente a una necesidad de autorregular emociones para evitar situaciones de conflicto entre compañeros, así como trabajar y reforzar con estrategias de resolución de conflicto logrando una autorregulación de emociones de forma vivencial.

Así mismo, Casanova (2014) realizó un estudio titulado: **“La autorregulación emocional en la Educación Infantil”**, llevada a cabo en la Universidad de Valladolid, para obtener el Grado de Maestro Educación Infantil; España, siendo el objetivo principal determinar si existe relación entre determinadas características de los niños del primer curso del segundo ciclo de educación infantil y el autocontrol, tenido como muestra 20 niños y niñas del Aula de 3 años B, del C.E.I.P. Arcipreste de Hita; el cual se mantiene en la línea de investigaciones cuantitativas, de tipo transversal en la que se ha llevado a cabo un análisis de datos de tipo descriptivo.

La aplicación de esta investigación ha considerado las siguientes variables para poder conocer si existe relación entre las características de los niños y el autocontrol; tales como tiempo de resistencia a comer la golosina, tiempo de la realización de las fichas, llamadas de atención durante la realización de las fichas, fichas con resultado óptimo, sexo, edad, hermanos mayores y actividades extraescolares.

La investigación tiene como finalidad, cogiendo los instrumentos anteriormente mencionados, permitiendo así poder hallar la relación entre las variables de autorregulación emocional y las características de cada individuo en la primera etapa educativa mediante un estudio en un aula. Por consiguiente mostraremos los resultados obtenidos de la investigación: en el estudio de superan el test de la golosina solo se encontró un 42% de relación, en la dimensión de valorar la influencia de la velocidad de trabajo en el aula se encontró un 47% de relación, asimismo en la variable de proporción media de llamadas de atención halló una relación de 26% y en la proporción de resultados en fichas en aula un 47% de relación. En esta investigación la autora concluye que no se han encontrado relaciones significativas en cuanto a las variables, por lo que se deduce que son resultados

exploratorios.

Es por ello que consideramos que esta investigación nos brinda una mirada de las relaciones que pueden existir entre las características de los niños y niñas con la autorregulación, las cuales tomamos en cuenta para la realización de nuestro instrumento y módulo.

De igual modo, para la realización de nuestro trabajo de investigación, hemos considerado como nuestros antecedentes nacionales los siguientes mencionados:

Ramírez (2017) quién realizó un trabajo de investigación titulado: **“Programa “Érase una vez” para el desarrollo de las competencias emocionales en niños de 4 años de la I.E. N°84 Niña María – Callao. 2016”** realizada en la Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Educación e Interpretación, licenciatura en Educación Inicial, Lima; en la cual propone determinar en qué medida el Programa “Érase una vez” influye en el desarrollo de las competencias emocionales en niños de 4 años de la I.E. N° 84 Niña María- Callao, 2017; asimismo, la metodología usada fue cuantitativa; ya que, es una investigación de diseño pre –experimental ya que se desea manipular la variable de Competencias emocionales a través del Programa “Érase una vez”, haciendo el uso del Pre test y Post test (Escala Valorativa para medir el nivel de competencias emocionales). La investigación está orientada en la aplicación del Programa “Érase una vez” la cual consta en la aplicación de diversas estrategias como los cuentos, juegos y dramatizaciones; algunas de ellas son: Expresión de emociones, Termómetro de los sentimientos, Cantamos las emociones, Canciones de grupo, Relajación musical, Cuentos y Dramatizaciones; las cuales favorezcan las Competencias Emocionales.

Esta investigación tiene como finalidad, haciendo uso del instrumento de la Escala Valorativa para medir las Competencias Emocionales en niños y niñas, permitiendo tener una mirada objetiva de en qué nivel se encuentran los niños y niñas en referencia a las 5 competencias emocionales. Es así que los resultados obtenidos señalan que antes de la aplicación del programa “Érase una vez” un 92% que constituye 24 de los niños evaluados se encontraban en un nivel de proceso de las competencias emocionales; y 4% de los niños evaluados en un nivel inicio y logro respectivamente; sin embargo después de la aplicación del programa se observa la mejora tanto a nivel general como en cada dimensión conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencia para la vida y bienestar; a nivel general tenemos que un 96% que corresponde a 25 de los

26 niños se encuentran en el nivel logro y el otro 4% se encuentra en el nivel proceso. En esta investigación la autora concluye que la aplicación del programa experimental “Érase una vez” enfocada a desarrollar las competencias emocionales en los niños de 4 años de la I.E. Niña María la cual fue realizada a través de actividades que impliquen los cuentos, dramatizaciones y juegos favorecen significativamente en las Competencias Emocionales de los niños y niñas. Debido a ello consideramos a esta investigación de suma importancia para la realización de nuestro trabajo, ya que se encuentran semejanzas en la Propuesta a trabajar en las investigaciones, y su aplicación fue la más óptima logrando arrojar un resultado considerable en los niños y niñas, logrando que identifiquen las emociones de los demás, como también la expresión de sus emociones, potenciar su autoestima, fomentar actitudes de respeto, tolerancia y afrontar positivamente las diferentes situaciones que se les presente en su vida cotidiana.

La segunda investigación nacional que se consideró para el desarrollo de nuestra tesis se titula: **"Taller de “Biodanza” para mejorar la capacidad de autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institucion Educativa Inicial N° 994 Antayaje Paruro Cusco – 2017”**, de Pino y Quillahuaman (2017) realizado en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Facultad de Ciencias de la Educación. Dicha investigación busca determinar en qué medida el programa de Biodanza “TUSUPA” fortalece la capacidad de autorregulación emocional en los niños de 4 años del Jardín de Niños N°215, con una muestra que estuvo conformada por 22 niños del aula “Amarilla”; 13 varones y 9 mujeres, que fue el grupo control y por otro lado 24 niños del aula “Lila”; 16 varones y 8 mujeres, que fue el grupo experimental. De la misma manera, la metodología usada para esta investigación fue cuantitativa; ya que, el diseño corresponde a una investigación cuasi experimental ya que se desea ver los resultados en el grupo experimental a través de la aplicación del Taller “Biodanza” haciendo uso de un Pre test y un Post test (Escala Valorativa).

La investigación sigue en la línea de la aplicación del Taller “Biodanza” la cual se encuentra orientada a brindar a los niños y niñas espacios en los cuales puedan interiorizar la música y de esa manera expresar sus emociones y comportamientos, abordándolo a la autorregulación emocional.

Esta investigación tiene como finalidad, haciendo uso de la Escala Valorativa para evaluar el comportamiento de los niños para determinar el logro y la intensidad

del hecho evaluado. El instrumento consta de 16 indicadores con valoración de 20 puntos. Dando los siguientes resultados obtenidos señalan que el 0% de estudiantes tiene nivel bajo con respecto al nivel de Autorregulación de Emociones y Comportamientos, el 46% de estudiantes obtuvieron un nivel medio, y un 54% nivel alto, después de haber aplicado el programa “TUSUPA”, el 0% obtuvo un nivel bajo, el 13% un nivel medio y 88% un nivel alto. En esta investigación las autoras concluyen que el programa de Biodanza “TUSUPA” fortaleció de manera significativa la capacidad de autorregulación emocional en los niños de 4 años del Jardín de Niños N° 215.

En esta investigación la autora concluye que la aplicación del Programa “Biodanza” enfocada a mejorar la capacidad de autorregulación en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 994 Antayaje Paruro Cusco – 2017, la cual fue realizada a través de actividades que ayuden a seguir secuencias, inducirlos a los niños y niñas a auto controlarse emocionalmente, a través de talleres de danza.

Debido a ello consideramos a esta investigación de suma importancia para la realización de nuestro trabajo ya que ella aborda una de las competencias emocionales, la cual nos brinda orientación de los tipos de actividades que ayudan de forma significativamente a la autorregulación emocional, siendo una de ellas una de nuestras dimensiones a trabajar.

Como tercera investigación hemos tomado como antecedente lleva por nombre: **“Efecto del programa “Educación emocional infantil” para el desarrollo de las competencias emocionales en niños de 5 años”**, de Porta (2018) la cual se ha realizado en la Universidad de Cesar Vallejo, Facultad de Educación e Idiomas, Lima. Dicha investigación tiene como objetivo determinar el efecto del programa “Educación emocional infantil” para el desarrollo de las competencias emocionales en los niños de 5 años del II ciclo del Nivel Inicial de la I.E.I. N° 109 Niño Jesús de San Juan de Lurigancho - de 2018. La cual lleva por tipo de investigación cuantitativa, siendo de tipo pre experimental, debido a que se busca aplicar, conocer y potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, haciendo uso de un Pre test y un Post test con el fin de tomar medidas preventivas y correctivas y lograr potenciar el desarrollo de las competencias emocionales mediante el uso de la Ficha de Observación.

Dicho trabajo de investigación está orientado a la ejecución del programa “Educación emocional infantil”, el cual está constituido por 12 sesiones, utilizando

como recursos la música, los títeres, los cuentos y el juego, ello debido a que dichos recursos propicia la expresión de emociones y sentimientos.

El objetivo final de la investigación, empleando el instrumento la Ficha de Observación, la cual permitió al grupo corroborar qué actitudes y comportamientos estaban presentes o ausentes en los niños y niñas de 4 años. De tal manera se obtuvieron los siguientes resultados: Antes de la aplicación de su Programa “Educación emocional infantil” un 58.33% de los niños se encuentra en nivel inicio, en la regulación emocional se encuentran en inicio un 83.33%, mientras en la autonomía emocional un 79.17% se encuentra en inicio, en competencia social un 70.83% se encuentran en inicio y en las habilidades de vida y bienestar un 66.67% se encuentra en inicio. Y se han observado cambios significativos esto evidenciado en los resultados del Post test ya que en conciencia se encuentra a un 83.33% se encuentra en nivel logro, en regulación emocional un 54.17% se encuentra en logro, en la autonomía emocional un 58.33% está en nivel logro, y en competencias sociales un 62.50% se encuentra en logro y en habilidades de vida y bienestar 70.63% se encuentra en logro. En esta investigación, la autora concluye que el programa “Educación emocional infantil” ha influenciado de manera significativa en relación a las competencias emocionales.

En esta investigación la autora concluye que la aplicación del programa “Educación Emocional Infantil” enfocada a desarrollar las competencias emocionales en los niños de 5 años se trabajó de manera efectiva y significativa, ya que los resultados lo demuestran.

Tomando lo mencionado anteriormente consideramos que dicho trabajo es de gran importancia para nuestro trabajo de investigación, visto que se busca la mejora de las competencias emocionales a partir de un Programa, el cual incluye actividades de juegos y cuentos, el cual nos brinda una mirada para la realización de nuestra propuesta.

En cuarto lugar hemos considerado la investigación titulada: **“Programa de Habilidades Socio Afectivo para desarrollar competencias emocionales en los niños y niñas del nivel Inicial 05 años de la Institución Educativa 11 de Mayo, Arequipa 2017”**, realizada por Ramos (2017) en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Facultad de Ciencias de la Educación, Arequipa.

Con esta investigación se busca determinar el efecto del programa de habilidades socio afectivo para desarrollar la competencia emocional en los niños y

niñas nivel inicial 5 años de la institución educativa 11 de mayo, Arequipa 2017, la cual estuvo conformada por una muestra de 25 niños y niñas de 5 años. Asimismo, la metodología usada es cuantitativo de diseño pre experimental; por la razón que busca generar cambios a partir de una problemática en una misma muestra haciendo uso del Programa “Socio Afectivo” considerando como instrumento una Ficha de Observación.

Dicho trabajo de investigación está enfocado en la aplicación del Programa “Socio Afectivo” el cuál está destinado a niños de 5 años, proponiendo actividades basándose en el recurso lúdico del juego para el desarrollo de habilidades positivas con uno mismo y su entorno, desarrollar una buena autoestima y dotar a los niños y niñas de recursos suficientes para superar situaciones difíciles en su vida.

Esta investigación tiene como finalidad, haciendo uso de la Ficha de Observación, conformada por 5 indicadores distribuidos en 2 dimensiones. Los resultados obtenidos señalan que en la dimensión intrapersonal antes de la aplicación del programa “Socio afectivo” mostraban que los 25 niños y niñas se encontraban en el nivel de Inicio, sin embargo después de la aplicación del Programa se ve una mejora debido a que los resultados revelan que un 76% de los niños y niñas se encontraron en el nivel de Logro; en cuanto a la dimensión interpersonal se muestra que en un comienzo un 96% de los niños y niñas se hallaron en un nivel Inicio, mostraron cambios después de la aplicación del Programa se encontró que un 96% se encontró en el nivel Logro.

En esta investigación la autora concluye que la aplicación del Programa “Socio Afectivo” en los niños y niñas de 5 años fue de gran relevancia en las competencias emocionales de las dimensiones interpersonal e intrapersonal, esto basándose en los resultados de la prueba de T de Student.

A partir de lo mencionado concebimos que esta investigación nos ayudará en la construcción de nuestra propuesta así como para la recolección de nuestros resultados, brindándonos orientaciones para que nuestro trabajo sea válido.

3. Sustento teórico

3.1. El ser humano y las emociones

Tomando en cuenta lo que dice Casassus (2012, p.25) el ser humano está conformado por dimensiones, entre las cuales se encuentran, la dimensión emocional, mental o lingüística y corporal, las cuales son vitales para el desarrollo integral de la persona, sin embargo en esta sociedad se desliga la importancia de la dimensión emocional y corporal para el desarrollo óptimo en la vida del individuo, considerando como único pilar a la dimensión mental o lingüística.

En este sentido, es necesario considerar que ninguna de estas dimensiones puede ser desarrollada de manera aislada debido a que el ser humano es una persona integral. Es así que Casassus afirma que “La mente, el cuerpo y las emociones son todas dimensiones vitales para el desarrollo del ser humano”. (p.25)

Asimismo, Morán (2004) señala que el objetivo general de las emociones en el ser humano es conservar la especie, ayudando al individuo a pensar, sentir y actuar de manera racional y no guiarse por sus “instintos”, que es la reacción ante un estímulo de manera innata y no aprendida. De esta manera las conductas que realiza el ser humano son dirigidas por las necesidades básicas de cada individuo, sin embargo, cuando estas no son suplidas se convierten en desórdenes y conflictos internos que dependen de él mismo, y esto provoca un desequilibrio emocional en el individuo (p.157).

3.1.1. Enfoque de la educación emocional. La educación emocional debe estar incluida como un tema es transversal en todas las áreas y debe prolongarse a lo largo de la vida.

Según Bisquerra (2017), señala que el concepto de transversalidad amplía la integración curricular de todas las áreas. Los contenidos transversales no pertenecen a algún curso en específico, pero cabe resaltar que pueda estar inmersa en todas las áreas, estos contenidos a su vez son ejes o temas enfocados al desarrollo integral de la persona, estos deben girar alrededor de todas las áreas impartidas. Los Temas

transversales responden a necesidades sociales, planteando el desarrollo permanente de una personalidad integral. (p.112).

Por lo expuesto líneas anteriores se considera que la Educación emocional tiene un enfoque transversal, pues como bien lo menciona, esta no puede estar desligada de ninguna área de trabajo, sino que debe trabajarse en conjunto para lograr un desarrollo integral y la mejora del rendimiento académico.

3.2. Educación emocional

3.2.1. Educación. En la ley General de Educación (Ley N° 28044, 2012) establece en su artículo N° 2 que la educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad.

Es así como la educación permite al ser humano alcanzar competencias en todas las áreas de su desarrollo, esto logra un crecimiento y progreso del ser de manera integral. La educación puede ser impartida en diferentes contextos, dando respuesta y generando aprendizajes a las necesidades sociales. En otras palabras, la educación se preocupa por desarrollar más que solo aprendizajes en el área cognitiva.

En este aspecto Bisquerra (2017) señala que la educación encierra dos aspectos importantes: El aprendizaje de las materias académicas y el desarrollo personal. Estas dos cumplen un rol importante, sin embargo, existe actualmente una descentralización en ambos conceptos, dejando de lado el aspecto del desarrollo personal (p. 30).

3.2.2. Emociones. Bisquerra (2017) afirma que “Las emociones son respuestas complejas del organismo que conviene conocer de forma apropiada. Analizar la emoción es adentrarse en la complejidad. Algunas emociones coinciden con lo que más deseamos en la vida: bienestar emocional y felicidad” (p. 41).

El autor menciona que las emociones son respuestas que se evidencian en reacciones que reflejan cómo percibimos nuestras experiencias desde lo interior. Es por ello que resalta lo importante de conocer nuestras emociones, para tener un mayor

control del impulso que se genera.

3.2.3. Educación emocional. La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elementos esenciales del desarrollo humano, con el objetivo de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

En este sentido, Bisquerra (2017) afirma que la educación emocional, es un proceso constante y permanente, que debe estar presente desde el nacimiento, durante la educación básica regular y superior, a su vez a lo largo de toda la vida y por ende tiene un enfoque del ciclo vital, a lo largo de toda la vida. (p. 2).

3.2.4. Clasificación de emociones. Las emociones se activan bajo cualquier suceso interno o externo. Expresar de manera adecuada a través de la identificación y gestión de esta, es básico para nuestro diario vivir.

“Podemos valorar que los acontecimientos nos afectan de muchas formas, pero en general se pueden resumir en dos categorías: Si el acontecimiento me produce bienestar, voy a experimentar emociones positivas, si es lo contrario, serán emociones negativas” (Bisquerra, 2016, p.42)

Según lo señalado, una emoción se activa de manera automática frente algún acontecimiento, la importancia que tiene la gestión de la emoción recae específicamente en lo que produce en el interior de nuestro ser, esto conlleva a identificar las sensaciones que producen, ya sean positivas o negativas. Es así que Bisquerra (2017) señala:

Una vez activada la respuesta emocional, se puede distinguir tres componentes: psicológico, comportamental y cognitivo. El componente neurofisiológico o psicofisiológico consiste en las respuestas del organismo como taquicardia, sudoración, temblor en las piernas, secreción de hormonas (Adrenalina), etc. La respuesta corporal se manifiesta principalmente en el lenguaje no verbal de la cara: sonreír, reír, llorar, poner cara de espanto, de ira, etc. El componente cognitivo significa que podemos tomar conciencia de la emoción que experimentamos y ponerle nombre. Este componente coincide con el sentimiento, que es la emoción hecha consciente (p.42).

Frente a esto Bisquerra clasifica las emociones y les asigna el calificativo de

negativas, positivas, ambiguas o estéticas, según el grado en que las emociones afectan al comportamiento del sujeto. Veamos el cuadro que resume su clasificación.

Tabla 1
Clasificación de las emociones

Emociones negativas	Emociones positivas	Emociones Ambiguas
Ira: Cólera, rabia, odio, rencor, furia, indignación, resentimiento, aversión, envidia, celos.	Alegría: Deleite, euforia, entusiasmo, diversión, placer, satisfacción, capricho, regocijo, diversión.	Sorpresa, compasión, esperanza.
Miedo: Susto, terror, pánico, temor, pánico, fobias, aprensión.	Humor: Risa, sonrisa, risa, carcajada.	
Ansiedad: Angustia, inquietud, estrés, preocupación, nerviosismo.	Amor: Simpatía, cariño, afecto, ternura, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción.	
Tristeza: Frustración, decepción, pesar, penar, dolor, desconsuelo, pesimismo, disgusto, preocupación.	Felicidad: Dicha, gozo, paz, tranquilidad, placidez, satisfacción bienestar,	
Vergüenza: Timidez, inseguridad, culpabilidad.		
Aversión: Desprecio, hostilidad, antipatía, resentimiento.		

Fuente: Bisquerra, 2009

3.3. Educación emocional en la primera infancia

En estos tiempos, el término “primera infancia” ha pasado a ser un elemento de análisis importante para las agendas públicas y privadas al concebir un concepto distinto de la primera infancia, diversas organizaciones buscan beneficiar a este grupo poblacional, de manera que pueda tener una atención integral que favorezca el desarrollo máximo de su potencial.

Diversas entidades como Unesco, United Nations Childrens Found (UNICEF) y la Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI), están inmersas en establecer lineamientos que puedan ayudar a atender a la primera infancia de una manera oportuna, uno de los puntos establecidos es la importancia de la educación que los niños y niñas de 0 a 6 años deben recibir, recalcando que este es un derecho obligatorio para todas las personas.

A nivel nacional, la Atención y Educación de la primera infancia (AEPI) ha progresado en el país debido a que el estado ha incrementado las tasas de cobertura en educación inicial, de igual forma se sigue trabajando ante la necesidad de los programas de AEPI para niños de 0 a 2 años y la mejora de calidad educativa de 3 a 5 años (Guerrero y Demarini, 2016). La importancia que se ha dado a las edades de 0 a 6 años es debido a que se concibe al niño como sujeto de derecho y acción, añadiendo a eso la relevancia de los aprendizajes que se puedan realizar en esta etapa son cruciales para el desarrollo pleno de la vida de la persona. Ya que, durante ese periodo, el cerebro se desarrolla más rápido que nunca y se estima que cada segundo se forman 700 nuevas conexiones neuronales (Shonkoff 2009 citado en UNICEF 2014). A los 3 años, el cerebro de un niño es dos veces más activo que el de un adulto (Brotherson, 2009, citado de UNICEF, 2014).

Teniendo un conocimiento claro de lo anterior mencionado, se pone un reto a las instituciones educativas de brindar una formación integral, teniendo en cuenta el Informe Delors (1996, UNESCO) donde se menciona que “la educación señala cuatro pilares: conocer, saber hacer, convivir y ser”, haciendo un énfasis en la dos últimas, el convivir y ser, las cuales contribuyen a fundamentar la educación emocional, para lo cual debemos ir más allá del aspecto académico, es hora de ver al individuo como un ser completo. Las y los docentes están no solo para impartir saberes específicos, sino que también tienen la importante responsabilidad de formar al ser, lo que incluye

un nuevo elemento de análisis: se trata de la formación de sus emociones, tal y como lo menciona Hargreaves (1998, p.558) "Las emociones están en el corazón de la enseñanza" hoy se reconoce que es necesario incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje la dimensión emocional, ya que no solo importa el aspecto cognitivo, sino también la conciencia y la capacidad para gestionar y controlar las propias emociones y sentimientos.

Se concibe a la educación emocional desde la educación inicial como un proceso educativo, permanente y continuo que desarrolla competencias emocionales, con el único objetivo de capacitar a los niños y niñas para la vida en dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y personal. Según Bisquerra (2016) en el desarrollo personal, está inmerso el desarrollo emocional, social y moral.

Trujillo y Martín (2010, p.181) en cuanto al vínculo afectivo que se establece entre el niño y su educadora o educador, resalta que es indispensable que este surja de una base de afecto, seguridad y confianza, para que el niño y niña pueda enfrentarse a los retos que se le presentan en su vida diaria.

El valor que se le concede a la educación y al desarrollo emocional de los niños va en aumento, y la teoría del apego es en gran parte responsable de ello. Diversos investigadores han resaltado la importancia del maestro en la vida de los niños al hacer la entrada en el contexto escolar; la importancia de este papel recae en que el fortalecimiento de las relaciones afectivas entre niño y maestro, pueden potenciar el ajuste social y el éxito académico futuro del niño (Birch y Ladd, 1997; Howes y Smith, 1995; Pianta, 1999; citado en Moreno 2010).

3.4. Características de los niños y niñas de 4 años

Durante los primeros años de vida el proceso de socialización constituye uno de los medios fundamentales que impulsan el desarrollo las capacidades psicológicas complejas (Gildemeister y Sánchez, citado en Leonardi 2015).

Los niños y niñas antes de nacer inician su vida emocional, mediante la recepción de las emociones que va experimentando su madre (alegría, amor, miedo, tristeza).

Los niños y niñas de 4 años según Edwards (2015) "son capaces de reconocer y expresar varios sentimientos. Así mismo, pueden controlar sus impulsos y expresar

sentimientos sin dañar a otras personas. Además, son capaces de respetar turnos y reglas, como emitir opiniones y decidir a lo que desea jugar”

En este aspecto, Zurita (2009, citado de Aresté, p. 9), nos plantea las siguientes características de los rasgos emocionales en la etapa infantil los cuales son mencionados a continuación:

Las emociones son frecuentes, porque los niños y niñas sienten emociones de manera constante. Además, a medida que ellos y ellas van creciendo empiezan a darse cuenta de que expresar una emoción, lleva consigo una respuesta positiva o negativa por parte del adulto.

Los infantes cambian de expresiones de emociones de manera rápida muchas veces las emociones en los niños y niñas se pueden detectar mediante la conducta que va mostrando.

3.5. Las competencias básicas para la vida

Según Bisquerra (2017) las competencias emocionales son el saber actuar frente a situaciones específicas, estas son esenciales para el desarrollo pleno de nuestras vidas y están integradas por un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de la mejor manera los fenómenos afectivos. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales (p.55).

3.5.1. Competencias emocionales. El desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la educación emocional. Estas competencias emocionales se basan en la inteligencia emocional, pero integran elementos de un marco teórico más amplio.

Para Bisquerra, (2009) son “el conjunto de emociones, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.146).

Trabajar las 5 competencias emocionales con niños y niñas de educación inicial y la infancia les permitirá reconocer lo que siente y lo que sienten los demás, de manera que podrá expresarla de manera idónea en cualquier ámbito en el que se encuentra, potenciando sus relaciones interpersonales presentes y futuras.

Bisquerra (2017) afirma que las competencias emocionales que comprende el sistema pentagonal de competencias emocionales de GROU (Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagògica) se estructuran en cinco grandes bloques: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar (p. 58).

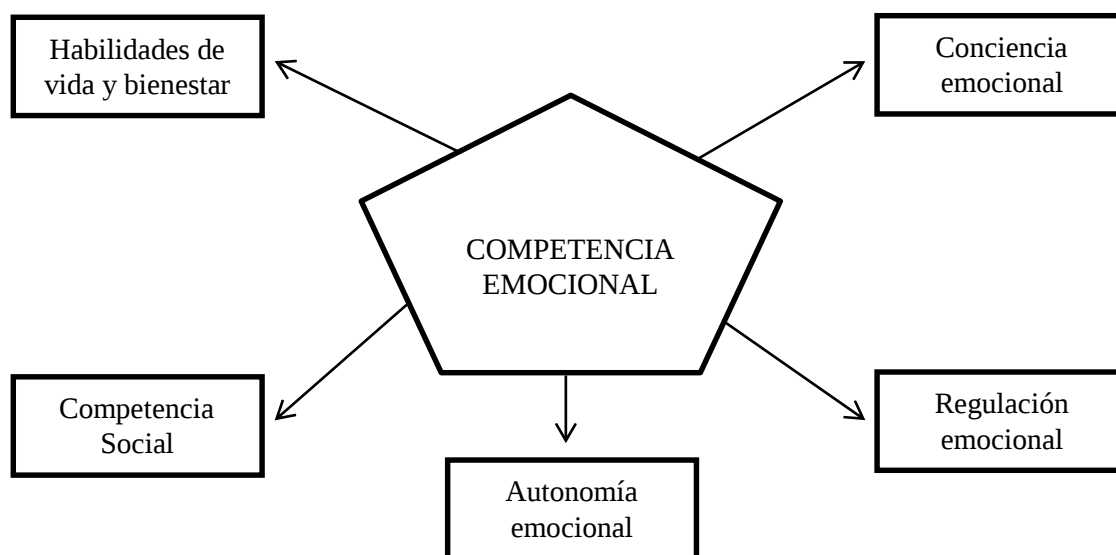


Figura 1. Modelo pentagonal de competencia emocional

En las siguientes líneas, se muestran las competencias y microcompetencias planteadas por Bisquerra (2016):

351.1. Conciencia emocional. La conciencia emocional es definida por Bisquerra (2017) como la capacidad que tienen las personas para tomar conciencia sobre sus propias emociones y de las demás personas. Le incluye, además, la habilidad para captar el clima emocional del contexto determinado (p.59).

Dentro de esta competencia Bisquerra (2016), especifica los siguientes aspectos:

- Toma de conciencia de las propias emociones: El autor concibe esta como la capacidad de reconocer con precisión las propias emociones y sentimientos, y de esta manera etiquetarlos. Así mismo considera la probabilidad de percibir diversas emociones y aceptar que se cuenta con la incapacidad de tomar conciencia sobre los propios sentimientos o

emociones, ya que se cuenta con una inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

- Dar nombre a las emociones: Se refiere a la capacidad del uso de un vocabulario emocional idóneo y el empleo de estas en un contexto cultural determinado para designar las manifestaciones emocionales. (Bisquerra, 2017).
- Empatía: Esta engloba la identificación precisa de las emociones y sentimientos de los demás y a su vez, la capacidad de actuar empáticamente en sus experiencias emocionales. (Bisquerra, 2017).
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Los estados emocionales influyen en el comportamiento y esta a su vez en la emoción. Bisquerra (2017), considera que ambos se pueden regular, a través de la cognición (razonamiento, conciencia). Estos tres aspectos, están en interrelación continua, de tal manera que es difícil percibir cual se produce primero. En muchas ocasiones nuestros pensamientos y comportamientos son en función al estado emocional.
- Detectar creencias: Para esta microcompetencia, el autor considera que se requiere tomar conciencia de la relación que existe entre emoción, creencias y comportamientos, ya que existen creencias paralizantes que puede influir en la autoestima y en otros aspectos de la vida. A través de esta competencia se debe identificar las propias creencias, discutir las, diferenciar las positivas de las negativas, para así desarticular lo dañino y continuar con la modificación de creencias.
- Atención plena: Tener conciencia emocional, encamina a la capacidad de atención y concentración. Estas implican, enfocar el pensamiento en algo, de manera voluntaria y consciente. (Bisquerra, 2017)
- Conciencia ética y moral: Es necesario, según Bisquerra (2017), que, dentro del desarrollo de la competencia emocional, a su vez se incluyan educación en valores, con principios morales, para conducir estas competencias emocionales a través del comportamiento ético a favor del bienestar social general.

Dentro de esta competencia según el autor, es importante trabajar en el reconocimiento de las emociones de niños y niñas, además de darles un nombre para

su posible expresión y también para el incremento de su vocabulario. De esta manera no solo reconocerán sus emociones si no que reconoceremos las ajenas y esto les permitirá a los niños y niñas crear conciencia de que las otras personas también tienen sentimientos y emociones formando en ellos la empatía.

351.2 Regulación emocional. Para Bisquerra (2017) esta competencia, también denominada gestión emocional, se considera como la capacidad de emplear las emociones de manera idónea y comprende la toma de conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

López (2007) asegura que es “importante que los niños conozcan estrategias de regulación, su utilidad y sus consecuencias. Que tengan flexibilidad para adaptarlas a diferentes contextos y situaciones, y que desarrollen la confianza en su capacidad de regulación” (p. 28 y 29).

Según Bisquerra (2017, p.60) las microcompetencias que se encuentran dentro de este bloque son las siguientes:

- **Expresión emocional y apropiada:** La cual es considerada por el autor, como la capacidad del individuo para expresar sus emociones de manera adecuada, a su vez de comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa. Cuando la persona alcance un mayor nivel de madurez, comprenderá el impacto que tiene la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas, es por ello por lo que, a través de esta comprensión, se creará un hábito de tener en cuenta esto cuando deba relacionarse o vincularse con otras personas.
- **Regulación de emociones y sentimientos:** Esta competencia significa aceptar que las emociones requieren de ser reguladas, en ello intervienen según Bisquerra (2016). La regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamiento); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo, pero de orden superior; prevención de estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión), etc. (p.60).

- Regulación emocional con conciencia ética y moral: Bisquerra (2017) señala que para una apropiada regulación de emociones tanto propias como ajenas, es necesario que se lleven de acuerdo a los valores morales. Estos valores morales son básicamente la empatía, compasión, esperanza y amor. Es necesario destacar que la regulación de las emociones de los demás no implica manipularlas para un aprovechamiento de ellos.
- Remind: Esta palabra es un resumen de lo que quiere decir las técnicas de relajación emocional (relajación, respiración, meditación y mindfulness), que se requiere potenciar debido a sus múltiples efectos positivos. Bisquerra (2017) afirma que “las personas que practican alguna forma de remind están en mejores condiciones para la atención plena y el bienestar” (p.60).
- Regulación de la ira para la prevención de la violencia: En ocasiones la violencia es generada por la ira no controlada de manera apropiada, es por ello por lo que dentro de esta competencia cobra especial relevancia la gestión de la ira, debido a que está demostrado que es una estrategia eficiente para la prevención de la violencia.
- Tolerancia a la frustración: Bisquerra (2016) la concibe como una forma de regulación emocional de vital importancia, dado que la frustración es inevitable desde edades tempranas, es por ello por lo que una baja tolerancia a la frustración es un riesgo de fuerte malestar hacia la formación de comportamientos violentos. Que una persona tenga un nivel alto de tolerancia a la frustración aumenta las posibilidades de obtener bienestar personal.
- Estrategias de afrontamiento: Según Bisquerra (2017) esta es, una habilidad para asumir y afrontar los retos y situaciones de conflicto y las emociones que surjan de estas. Poniendo en práctica estrategias de autorregulación para la gestión de la intensidad y la duración de los estados emocionales.
- Competencia para autogenerar emociones positivas. Es la capacidad para autogestionar el propio bienestar, a través de la autogeneración y experimentación voluntaria de emociones positivas tales como la alegría, el amor, humor, etc.; con el fin de obtener una mejor calidad de vida (Bisquerra, 2017).

En el día a día nos encontramos en situaciones que nos generan diversos tipos de emociones, es importante que los niños y niñas, reconozcan sus emociones y que acciones o situaciones producen tales emociones, para que la pueda expresar y comprenda que existen vías para ello, sin que sea necesario los actos de violencia.

351.3. Autonomía emocional. Bisquerra (2017) la considera un paso más de la regulación emocional. Esta concibe un difícil equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación emocional. La autonomía emocional incluye las siguientes microcompetencias:

- Autoestima: Que tiene por significado “tener una imagen positiva de uno mismo, estar satisfecho de uno mismo y mantener buenas relaciones con uno mismo” Bisquerra (2017, p.62).
- Automotivación: Entendida como “la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social y profesional” Bisquerra (2017, p. 62).

Del mismo modo, Extremera y Fernandez (2016), nos aclara que esta es importante que se desarrolle en el docente y de esta manera se refleje en el aula, ya que un docente que se automotiva constantemente, ayuda a erradicar comportamientos negativos en los estudiantes; y en el aula, generando implicaciones por las tareas y un estado de ánimo positivo en sus estudiantes.

- Autoeficacia emocional. La autoeficacia para Bisquerra (2017), responde a la capacidad del individuo, de percibirse como un ser capaz en las relaciones interpersonales, ya que se encuentra apto para sentirse como desea y generarse las emociones que considere necesario. Además, cuando se es autoeficaz emocionalmente, las experiencias emocionales, son únicas y excéntricas, ya que va acorde a sus creencias sobre lo que considera un balance emocional. En situación opuesta, la persona cuenta con las condiciones de regular y cambiar esas emociones.
- Responsabilidad. En este contexto, se considera como la capacidad para responder ante sus propios actos, ante decisiones como las actitudes que uno decide tomar ante situaciones diversas. Es por ello que decidir con responsabilidad implica que se obtiene autonomía y libertad ante las

decisiones, así mismo se debe responder ante ello (Bisquerra, 2017).

- Actitud positiva. Para el autor, esta es la toma de conciencia sobre la actitud que uno decide tomar a pesar de que probablemente se encuentre en una situación extrema, siempre que sea posible, manifestando optimismo y manteniendo actitudes de amabilidad y respeto hacia otros.
- Pensamiento crítico. Pensamiento razonado y reflexivo que implica poner en práctica habilidades y actitudes de autodeterminación, reflexión, esfuerzo, autocontrol y metacognición, sobre decisiones de hacer, sentir o pensar sobre cierta información o experiencia (Bisquerra, 2017).
- Análisis críticos de normas sociales. Esto implica el empleo del pensamiento crítico y reflexivo para evaluar los conceptos, mensajes y comportamientos que genera la sociedad. Implica la autonomía para evaluar y decidir sobre lo que se cree conveniente (Bisquerra, 2017).
- Asumir valores éticos y morales. El asumir decisiones responsablemente, según Bisquerra (2017) llevan a la conciencia y regulación de las emociones. El desarrollo de las competencias emocionales debe estar necesariamente acompañado de una educación en valores, que orienten las acciones hacia el bienestar social.
- Resiliencia. Esta, para Bisquerra (2017) implica adquirir actitudes positivas, ante condiciones de vida adversas.

3.5.1.4 Competencias sociales. Para Bisquerra (2017) una persona con competencias sociales adquiridas cuenta con capacidades para relacionarse con los demás, debido a que domina ciertas habilidades sociales, de expresión, de respeto, etc. (p.65). Es por ello que, dentro de esta competencia, el autor plantea las siguientes microcompetencias:

- Dominar las habilidades sociales básicas. Dentro de esta, Bisquerra (2017) nos aclara que la primera habilidad social es saludar, y que luego de lograr esta, se podrá continuar con las siguientes; despedirse, dar las gracias, pedir un favor, etc.

A esto Peñafiel y Serrano (2010) nos mencionan que estas habilidades sociales, pueden ser aprendidas por niños y niñas, a través de

mecanismos como la observación, experiencia directa, aprendizaje verbal o instruccional y de retroalimentación, a través de procesos de socialización. Donde el primer lugar de aprendizaje de estos lo constituye la familia y el segundo queda a cargo de la escuela (p.65).

- Respeto por los demás. Esta, según el autor, implica aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, valorando los derechos de las personas, esto aplica también los puntos de vista diferentes que puedan suscitar.
- Bisquerra afirma que la Comunicación receptiva, involucra la atención a los demás tanto verbal como no verbal, para recibir los mensajes con precisión.
- Así mismo, la Comunicación expresiva es considerada por él, como la capacidad para entablar conversaciones, expresando ideas, pensamientos y sentimientos propios de manera clara, a través de la comunicación verbal y no verbal.
- Compartir emociones. Desarrollar este aspecto no es un tanto fácil, ya que implica un grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva en cuanto a la relación con la persona que se relacione (Bisquerra, 2017).
- Comportamiento pro social y cooperación. Para Bisquerra (2017), implica la realización de acciones en beneficio de otras personas sin que lo hayan pedido.
- Trabajo en equipo. Supone para el autor, la capacidad que tiene una persona para formar parte de un grupo donde se cree climas favorables positivos, enfocado en un trabajo cooperativo, dejando de lado la individualización y el protagonismo personal a favor de un bien común.
- La asertividad, según Bisquerra, implica poner en práctica la capacidad de poder expresar las ideas y opiniones, de manera clara y precisa, respetando al mismo tiempo las ideas y opiniones de los demás. Del mismo modo ante un grupo de personas, expresar opiniones y deseos, sin sentirse presionado.
- Prevención y gestión de conflictos. Aquí las personas son capaces de identificar los conflictos sociales para anticiparse y luego afrontarlos,

evaluando riesgos. Sin embargo, cuando los conflictos se producen de manera inevitable, se debe tener una actitud positiva, generando soluciones apropiadas. Dentro de esta competencia, Bisquerra nos menciona que para una resolución pacífica del conflicto se requieren de las capacidades de negociación y mediación.

- Capacidad para gestionar situaciones emocionales. Supone la capacidad para gestionar las emociones de los demás, a través de estrategias de regulación emocional de manera colectiva.
- Liderazgo emocional: A diferencia de la Capacidad para gestionar situaciones emocionales, en esta microcompetencia, además de gestionar las emociones de los demás, busca la motivación hacia ellos, de manera que influye positivamente, hacia el logro de objetivos comunes.
- Clima emocional: La persona que cuenta con esta microcompetencia es capaz de aportar hacia la creación de un clima emocionalmente positivo. Esta microcompetencia es importante en el liderazgo ya que se requiere de un potencial para generar climas emocionales positivos. Sin embargo, el aporte emocional, no siempre es aceptado, cada persona es responsable de decidir contagiarse de las emociones o no. Así mismo cuando se recibe una respuesta ante una emoción, esta provoca otra, pudiendo modificar la primera hacia una emoción positiva o negativa (Bisquerra, 2017).

Las personas somos seres sociales, tanto más los niños y niñas requieren de expresar sus sentimientos y emociones, pero no solo de expresar sino también de escuchar respetar lo que el otro siente, desarrollando la empatía y afrontando los problemas de manera positiva, en busca del bien social.

351.5. Habilidades de vida para el bienestar. Esta implica las capacidades para poder adquirir comportamientos adecuados y responsables para confrontar de manera favorable los retos que se presentan en la vida. Bisquerra (2017; p.67).

- Fijar objetivos adaptativos: Es la capacidad para plantearse objetivos reales y alcanzables, sean a corto, mediano o a largo plazo. Para esto es necesario tener en cuenta los potenciales y dificultades que tiene cada persona.

- Toma de decisiones: Para el desarrollo de esta, la persona debe asumir responsabilidad para sus propias decisiones a tomar, esto implica tener en cuenta aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- Buscar ayuda y recursos: A veces nos es difícil asumir que necesitamos de la ayuda de otras personas, esta microcompetencia se desarrolla cuando la persona es capaz de identificar la necesidad de apoyo externo, debido a no contar con recursos físicos o emocionales apropiados.
- Ciudadanía activa, participativa, responsable y comprometida: Bisquerra (2017) afirma que esta implica el reconocimiento de los propios derechos y deberes; el desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de los valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc....Las competencias emocionales son esenciales en la educación de la ciudadanía.
- Bienestar emocional: Concibe la capacidad para experimentar de forma consciente el bienestar emocional, esta puede ser transmitida, a través de la interrelación con la familia, amigos, el trabajo, la sociedad. El auténtico bienestar se disfruta y está fundamentado en valores que logra un bienestar general.
- Fluir: Bisquerra (2017) asume esta como “la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal, social, tiempo libre y en múltiples situaciones de la vida” (p. 68).
- Emociones estéticas: Son aquellas emociones que son transmitidas ante la belleza o por medio del arte. Estas proporcionan sensación de bienestar. Es por ello, como menciona Bisquerra, conveniente enseñar a disfrutar de las emociones estéticas y potenciarlas para el bienestar personal y social.

Al desarrollar esta competencia, somos capaces de tomar decisiones que permitan tener una vida sana y equilibrada, es por ello que desde niños y niñas es indispensable trabajar esta competencia con el fin de explorar espacios y situaciones que le permita relacionarse con otros niños y niñas, para así aprender de la vida.

3.6. La importancia de desarrollar la conciencia y regulación emocional en los niños y niñas

La presente investigación está centrada en la mejora de dos competencias emocionales de las señaladas por Bisquerra, tales son la conciencia y regulación emocional, ello debido a que en la etapa infantil el desarrollo emocional está relacionado con las relaciones sociales con su contexto (Shonkoff y Phillips, p.84).

La conciencia emocional desarrollada en los niños y niñas de etapa infantil progresa junto con el desarrollo de otras formas de conocimiento y aprendizaje, en dicha etapa las emociones pasan a ser un objeto del pensamiento y sentimientos de los niños (Shonkoff y Phillips, p.81). Según estudios realizados de la “Teoría de la mente” aquellas que tienen la mirada de evaluar los marcos mentales en desarrollo de los niños para inferir lo que otras personas piensan, intentan, creen y sienten, para luego hacer predicciones sobre cómo ellas mismas responderán (Astington , 1998). Los niños y niñas según los resultados de dicha investigación mencionada, a la edad de 4 años comprenden las emociones de sí mismos y de las demás personas; así como también valoran conexiones entre las emociones, pensamientos, creencias y expectativas personales.

La regulación emocional, es la segunda etapa en la etapa infantil, aquella que se desarrolla después de una comprensión de sus propias emociones, es a partir de ello que comienzan a manejar sus emociones y sentimientos. Al comienzo de la vida, los niños y niñas no controlan aquellas emociones abrumadoras. Según Shonkoff y Phillips (p.84) “Sin embargo, desde muy tierna edad, los infantes desarrollan capacidades rudimentarias para dominar sus propias experiencias emocionales, en parte aprendiendo a identificar a aquellos que pueden ayudarlos”.

La importancia de desarrollar la regulación en los niños y niñas, es una habilidad necesaria para el control de la vida de la persona, en los niños y niñas la regulación de cierta forma es dependiente de las demás personas, es por ello que el niño debe tener experiencias con el entorno, las cuales les puedan brindar y afianzar estrategias autónomas en cuanto al desarrollo, cognitivo, atencional y lingüístico para el control emocional (Aramendi, p.22).

3.7. La Literatura Infantil

3.7.1. Definición de la Literatura Infantil. Riber (2006) afirma que la palabra literatura proviene del vocablo *literae*, que significa “letras”, y la palabra infantil es un adjetivo que trata de especificar el concepto de ambos, por ello el concepto de “literatura infantil” (p. 568)

Existe una perspectiva globalizadora en torno a la literatura infantil, Según Cervera (2003) “bajo el nombre de literatura infantil deben acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño”. (p. 157)

La literatura infantil es un reflejo artístico de la historia y la vida humana, adaptada a la comprensión de los niños y niñas de la primera infancia y de la edad escolar, contribuyendo al desarrollo cognitivo, tanto en su aspecto perceptivo como memorístico; es un medio extraordinario para fomentar vínculos afectivos (Porrás, 2011, p.33).

Por otro lado, el narrador peruano Izquierdo (1969) menciona que la literatura infantil es recreativa y educativa a la vez, y debe brindar a los niños los siguientes aspectos: “goce estético, despertando en él amor profundo por la Naturaleza, por la vida, por la Patria, por la Humanidad. Debe ser en consecuencia, expresión de belleza, de picardía, de ensueño, de realidad, de júbilo, de esperanza, en suma, completa exposición de la existencia” (p.8).

La literatura infantil permite al niño, como primer pilar la confianza en uno mismo, en cada paso a lo largo de su vida y alegría de vivir, debido que engloba al niño de forma integral (Izquierdo, 1969).

Según Enrique (citado en Porrás, 2011) la obra literaria toma una importancia especial en la primera infancia, ya que, por las características propias de su edad, son muy sensibles a las acciones de los cuentos que se le presentan (p.45).

Casi siempre los cuentos contados son sencillos y se refieren a elementos propios de su medio. Los cuentos se caracterizan por tener pocos personajes y una gran cantidad de acción, tiempo y espacio.

Según Aguayo (1997, citado en Porrás 2011) afirmó “Si el maestro o la

maestra trata de elevar los sentimientos del niño o la niña debe cultivar su imaginación, debe comenzar la lección de la lectura con un cuento que posea algún valor literario”

3.7.2. Características de la Literatura Infantil. El cuento infantil tiene características y cualidades inherentes, las cuales las hacen diferenciar de los demás géneros narrativos.

Pineda (2009), nos menciona a continuación las siguientes características:

- Pertenece al género narrativo y en la mayoría de casos está escrita en prosa.
- Muestra un argumento en el cual intervienen personajes, los cuales encierran un conflicto, un ambiente y un final.
- Está constituido por un planteamiento, nudo y desenlace.
- El número de personajes es reducido.
- Es una narración concisa la cual se adapta dependiendo a la edad destinataria.
- Tienen uso de comparaciones con objetos de la naturaleza que ayudan a fomentar la imaginación en el niño, introduciéndolos en el cuento.
- Se reduce el empleo del diminutivo.
- Se emplea una repetición de palabras o frases, con la finalidad de que los niños se apropien de lo que lee y, más aún, de lo que escucha.
- El título permite mostrarnos un panorama de lo que tratará el cuento.
- La rapidez en las acciones, la cual se refleja en la sucesión encadenada de acontecimientos, que cambian la situación y culmina con la solución del conflicto.
- La sencillez se manifiesta en la presencia de elementos familiares y en la referencia a situaciones conocidas.
- El misterio es inherente al cuento y aporta el atractivo y la emoción.
- Combina la realidad con la fantasía.

3.7.3. Tipos de Literatura Infantil. La literatura infantil se viene desarrollando de tres formas distintas las cuales:

- *La literatura ganada*: Es aquella que acoge a aquellas producciones que no fueron creadas para una población infantil, sino que conforme pasó el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se la destinaron, con previa adaptación o no. Aquí están incluidos todos los cuentos tradicionales, el sector folclórico de la literatura infantil, muchos de los romances y canciones, etc. (Cervera, 2003).
- *La literatura creada*: Es aquella literatura la cual tiene por finalidad una población infantil, en las producciones realizadas se tiene en cuenta la condición del niño y niña, según los cánones del momento (Cervera, 2003).
- *La literatura instrumentalizada*: Son aquellos libros los cuales tienen una gran demanda en esta época, los cuales tienen una finalidad pedagógica y se usan en las aulas de preescolar. En esta gama hablamos de series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones, o bien aquellas producciones que son elaborados como una vía de ejercicios de gramática u otra asignatura (Cervera, 2003).

3.8. El cuento

3.8.1. Definición del cuento. El cuento es uno de los géneros que más preponderancia ha tenido en estos tiempos dentro de la literatura. Esta es una herramienta dentro del aula que se presenta de manera lúdica a los niños y niñas.

Anderson (1992) afirma que la palabra cuento proviene del latín *computare*, que significa contar, enumerar hechos; en otras palabras, relatar, narrar una historia. El cuento, necesita de un argumento que lo sustente, que le otorgue un sentido, una razón de ser; que le dé vida.

Del mismo modo, el autor señala que todo cuento valioso es una obra de arte y como tal, nos recuerda que somos personas. Así mismo este, orienta el pensamiento y las emociones del niño y del adulto, otorgándole la libertad de extraer sus propias conclusiones.

La definición que más se acerca, es aquella que la considera como un relato

corto, que se realiza de manera oral o escrita, de un hecho irreal o real, y cuya finalidad es de moral o diversión.

Leonardi (2015) Los métodos para iniciar a los niños y niñas en la literatura son muy variados. El más utilizado es la narración del adulto como modelo para que ellos lo imiten. No obstante, hay otros como: las escenificaciones, las dramatizaciones, los relatos de acción y narraciones. (p.74)

3.8.2. Tipos de Cuento. Existen dos grandes tipos de cuentos, el cuento popular y el cuento literario.

- El cuento popular: Para López (1990) “Esta es una narración tradicional de transmisión oral”, dentro de la cual se encuentran tres subtipos: cuentos de hadas o cuentos maravillosos, los cuentos de animales y los de costumbres.
- El cuento literario: Este cuento es concebido y transmitido mediante la escritura A su vez Bryant (1995) plantea los siguientes géneros:
 - **Cuento de hadas:** En estas se encuentran los cuentos de aventuras maravillosas, que no necesariamente aparecen hadas como personajes. Así mismo, en función de su moraleja pueden ser:
 - Cuentos morales: Estos proveen una lección moral como fábulas o alegorías.
 - Relatos que ejercitan la apreciación personal: En estos cuentos, se reflejan la imagen de la vida, sin esforzarse por influir en el juicio del niño o la niña.
 - **Cuentos burlescos:** Dentro de este se encuentran los cuentos festivos.
 - **Cuentos basados en hechos científicos:** Basados en animales y plantas.
 - **Cuentos históricos:** Estos relatos se basan en personajes históricos, donde se busca transmitir sus nobles acciones.

3.8.3. El cuento como recurso educativo. En la actualidad la literatura infantil está inmersa en nuestra sociedad, es por tal razón que gran cantidad de autores hacen referencia y han procurado dedicarse en otorgarle un valor en sí misma.

Según Pérez, Pérez y Sánchez (2013), la literatura infantil en los niños y niñas

favorece en lo siguiente:

Ayuda a conseguir que desarrollen la comunicación; ayuda a alcanzar con firmeza, solidez y confianza un buen hábito lector; mejora la creatividad y las relaciones personales que puede crear el trabajo en grupo; estimula la imaginación y la creatividad del niño y poco a poco despierta la sensibilidad por la belleza; y ayuda a trabajar la educación en valores (p.27).

Es importante que en las aulas de clase se establezca y fomente la lectura de cuentos infantiles ya que como lo menciona Ramírez y De Castro (2013) es un hecho que ayuda a que los niños y niñas se involucren en la comprensión del mundo que empieza a descubrir. De igual forma Vasco (2018) menciona que los niños y niñas deben encontrar a la lectura como un momento no solo de aprendizajes, sino un espacio de placer, intercambiando ideas, que nos permita conocer mundos fantásticos que dan otra noción de lo que cada uno llamará realidad en un primer momento.

Según Escalante y Caldera (2008) el cuento es un recurso que estimula el pensamiento creativo, imaginativo y crítico de los niños y niñas; lo cual permite que puedan expresarse de diferentes formas. Desde el nivel Inicial, los niños y niñas presentan una inclinación por aquellos materiales relacionados a la lectura y escritura, los cuales guardan una relación de sus vivencias y experiencias, tanto reales como imaginarias, dando esto hincapié a que puedan abrirse al mundo de la expresión de ideas, sentimientos y emociones, aquellos que permitan manifestar su mundo interior.

Es necesario en esta época valorar el cuento como un poderoso instrumento educativo, en este sentido, Martínez (2011, p. 4) afirma que:

1. Responde a las necesidades de magia que demandan los niños en contraposición al mundo real en que nos movemos los adultos.
2. Significa un momento de diversión que debe estar emparentado con la dramatización, lo que supone una participación activa por parte de los niños.
3. Nace como un género oral destinado a ser memorizado y transmitido siguiendo un esquema simple para ser retenido fácilmente.
4. Es un texto corto pero completo y muy adecuado para ser introducido en la escuela.
5. Favorece la imaginación, la memoria, la atención y otras funciones intelectuales.

6. Preparan para la vida y contribuye al desarrollo del aprendizaje.
7. Satisface el deseo de saber y proporciona enseñanzas de una manera concreta, atractiva y accesible.
8. Educan en la generosidad.
9. Con la dramatización contribuye a vencer la timidez.

Al tener toda esta recopilación de la importancia de los cuentos en las aulas, podemos destacar que la comunicación es un factor predominante, puesto que el cuento genera una interacción fluida y horizontal entre los niños y niñas y docente. Es por ello que la docente cumple un rol importante en la narración de un cuento, por lo que es necesario que adquieran estrategias que permitan que el estudiante le interese y se familiarice en el mundo de los cuentos. En los primeros años de vida es importante que los niños y niñas interactúen con los cuentos en sus hogares y en sus aulas, porque si lo hacen de esta manera aprenderán que detrás de los dibujos y letras, descubrirán que hay algo más, algo que no hay en ningún otro lugar (Pérez, Pérez & Sánchez, 2013, p.5).

3.8.4. El cuento y el desarrollo de las competencias emocionales.

Sabemos que el niño y la niña necesitan numerosas experiencias durante el crecimiento para llegar a la comprensión del mundo y al sentido de la propia existencia. En las aulas, existen diversas estrategias y recursos para trabajar en el desarrollo de las competencias emocionales en los niños y niñas. Dentro de los recursos educativos, tenemos los cuentos ya que ellos ayudan a fortalecer la imaginación, la fantasía, la creatividad, la sensibilidad y las emociones; Bertomeu afirma que “por medio del cuento se puede enseñar conceptos, valores y proporcionar al niño ejemplos simbólicos sobre cómo enfrentarse a diversas situaciones o problemas” (2006, p.1).

Del mismo modo Ibarrola (2016) afirma que los cuentos ayudan de manera oportuna a la educación de emociones y a la comprensión de las mismas. Los cuentos que abarcan temas de las emociones, provocan en los niños y niñas curiosidad e interrogantes de cómo se sienten, de cómo lo sienten y de por qué lo sienten, ello nos brinda oportunidades para poder trabajar y canalizar las emociones de los niños y niñas. Los cuentos infantiles transmiten emociones y tienen una influencia en el desarrollo afectivo y conductual del niño.

El poder de los cuentos se encuentra en los mensajes que estos transmiten, a través de numerosos símbolos. Además, es un medio, de transmisión social, que permite trabajar con las emocionales de manera transversal, incluyendo diversos temas de las diversas áreas trabajadas en el nivel, además de situaciones cotidianas vividas en el aula; ya que proporcionará a los niños y niñas mensajes indirectos sobre las emociones concretas vividas en el aula, con el objetivo de que puedan reconocerlas y expresarlas; para así luego desarrollar y potenciar sus competencias emocionales.

Bettelheim (1977, citado en Patón 2015) afirma que los cuentos pueden ofrecer apoyo a los niños si tienen un problema que solucionar, ya que se sienten identificados y desarrollan en cierto nivel la empatía. Serán capaces de sacar el máximo partido a la historia en lo que se refiere a sí mismo después de haberlo visto o escuchado en varias ocasiones. Es entonces cuando realizarán las asociaciones necesarias para lograr enfrentarse a las situaciones que le preocupan.

3.8.5. El cuento en la educación infantil peruana. Molinero, ex directora de educación inicial del ministerio de educación, en una entrevista al diario andina afirmó que los cuentos relacionados con la vivencias y experiencias de los niños y niñas les ayuda a sentir y llevar sus temores al mundo de la imaginación, encontrando en las historias estrategias de solución. Así mismo señala que la lectura de cuentos en niños y niñas de los 2 a 8 años de edad es primordial ya que genera amor y placer por esta práctica, además que el cuento contribuye en su desarrollo integral.

El Currículo Nacional menciona ciertos desempeños que los niños y niñas de 4 años deben alcanzar en el Área de Comunicación, usando el recurso didáctico del cuento como generación de aprendizajes, los cuales son mencionados a continuación según el Programa Curricular de Educación Inicial (2017, p.319):

- Recupera información explícita de un texto oral.
- Menciona el nombre de personas y personajes, sigue indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron.
- Deduce relaciones de causa-efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales.
- Participa en conversaciones o escucha cuentos, leyendas, adivinanzas y

otros relatos de la tradición oral. Formula preguntas sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido responde, o responden a lo que le preguntan.

3.9. El juego

El juego es una actividad innata que surge de manera natural con el fin de entretener, divertir e interactuar con sus pares. Sin embargo, cuando se habla de juego en los niños y niñas toma mayor importancia en el crecimiento de forma integral (nivel cognitivo, físico, social y emocional).

Como afirma Tierno (2004): “El juego es la actividad más importante, trascendental e insustituible que permite al niño desarrollar sus habilidades, destrezas, inteligencia, lenguaje e imaginación” (p.160).

3.9.1. El juego como medio educativo. Para Unicef (2017), el juego, desde hace muchos años, ha sido visto como un eficaz medio educativo para que niños y adolescentes refuercen diversas habilidades comunicativas y con su entorno, en consiguiente sabemos que el juego no causa solamente placer, sino que les permite interactuar con otros niños y encarnar otros roles reforzando sus habilidades. Sabemos que es indispensable que el niño y la niña sea indispensable para la estructuración del yo, así mismo permitir al niño y la niña a conocer su entorno en el que se encuentra y adaptarse a él.

3.9.2. Desarrollo de la emoción a través del juego. Según Mora (citado en Bisquerra 2012), el juego en los niños y las niñas se obtiene utilizando estos mecanismos de la curiosidad que están conjuntados con la emoción, la recompensa y el placer. Así, a través del juego el niño realiza casi todos los aprendizajes posibles.

Con el juego se producen las emociones. Es en este momento cuando el niño y la niña pueden experimentar abiertamente sus emociones y aprende a controlarlas. Es por ello que el juego debe de ser libre, solo si es necesario debe ser controlado.

Por otro lado, el juego como todas las actividades creadoras genera satisfacción emocional, confianza y seguridad, es allí donde se desempeña un papel importante en el desarrollo afectivo emocional.

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Mejorar el nivel de las competencias emocionales en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos – UGEL 07, mediante la aplicación del módulo “Súper emóciónate”.

4.2. Objetivos Específicos

- Demostrar que la aplicación del módulo “Súper emóciónate” mejora el nivel de desarrollo de la competencia de conciencia emocional en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos - UGEL 07.
- Demostrar que la aplicación del módulo “Súper emóciónate” mejora el nivel de desarrollo de la competencia de regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos - UGEL 07.

5. Hipótesis

5.1. Hipótesis general

La aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” contribuye en el nivel de desarrollo de las competencias emocionales en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07.

5.2. Hipótesis específicas

H₁: El módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” contribuye al nivel de desarrollo de la competencia de conciencia emocional en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07.

H₂: El módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” contribuye al nivel de desarrollo de la competencia de regulación emocional en niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07.

6. Variables

Variable independiente: Módulo “SÚPER EMOCIÓNATE”.

El módulo súper emociónate, cuenta con una colección de actividades que emplean cuentos infantiles que narran historias, que tiene como fondo el desarrollo de una emoción, mencionando las características que la define, a su vez dan a conocer el empleo de diversas estrategias para las mismas; de igual modo se emplean juegos relacionados a la emoción trabajada en el día, relacionando las estrategias empleadas en el cuento por los personajes, para traerlos a la vida real de manera lúdica o juegos que permitan poner en práctica la emoción trabajada, todo a fin de desarrollar competencias de regulación emocional.

Variable dependiente: Competencias emocionales.

Las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, serán trabajadas a través del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE”, por medio de las actividades propuestas dentro de este. Con el fin de favorecer el logro de las competencias emocionales.

Dimensiones:

- Conciencia Emocional

Los niños y niñas verbalizan sus emociones reconociendo el motivo que ocasiona estas, así como expresar lo que siente a través de la expresión corporal y facial. A su vez reconocen las emociones de los demás, logrando verbalizar cuando las reconoce.

- Regulación Emocional

Los niños y niñas a través del reconocimiento de sus emociones y de las de los demás, controlan sus emociones por medio del uso de estrategias aprendidas a través de las actividades literarias y lúdicas, para regular lo que sienten.

7. Definiciones operacionales

Competencias Emocionales. Estas competencias se dan de manera transversal, ya que las emociones se producen en cualquier momento y lugar, es por eso que es necesario educar las emociones desde edades tempranas, ya que desde los primeros años, los niños y niñas pueden reconocer lo que sienten y desde allí orientar en la formación de una gestión emocional para desenvolverse en cualquier momento y lugar. La escuela es considerada el primer entorno social donde se desenvuelven los niños y niñas, es así que las competencias emocionales deben trabajarse desde la escuela bajo una perspectiva de educación emocional, donde los menores experimentan diversas emociones de manera espontánea.

Dimensión de Conciencia Emocional. Esta es la capacidad para entender y tomar conciencia sobre las emociones que sentimos y reconocer las emociones que expresan los demás. Así también, poder nombrarlas ya que desde la infancia los niños y niñas a través de la educación emocional, van ampliando su vocabulario emocional y empleando expresiones acorde a lo que sienten. Así mismo, a partir de entender lo que sienten, pueden reconocer lo que sienten los demás y entender las emociones de los otros. Es por todo ello, que esta competencia es considerada el primer escalón para poder desarrollar las otras competencias.

Dimensión de Regulación Emocional. Esta competencia está relacionada con la habilidad que adquiere una persona para poder manejar sus emociones de manera apropiada al expresar lo que siente, así como poder enfrentar momentos de frustración, ira, estrés, etc. a través de diversas estrategias aprendidas. Por otro lado, es poder reconocer que puede ocasionar en nosotros el actuar sin regular nuestras emociones. En este sentido, es necesario que desde pequeños iniciemos por brindarles herramientas que les ayudarán cuando se relacionen con los demás.

Aplicación del Módulo “SÚPER EMOCIÓNATE”.

En la presente investigación, se empleó un módulo de aprendizajes basado en actividades de cuentos y dramatizaciones. Asimismo, se aplicó una Escala Valorativa antes del Módulo para conocer el nivel de las competencias de emocionales de los niños y niñas y finalmente se volvió a aplicar dicho instrumento para corroborar el efecto del módulo en las competencias emocionales.

Módulo “SÚPER EMOCIÓNATE”. En nuestra investigación hemos decidido aplicar un módulo el cual lleva como nombre: “SÚPER EMOCIÓNATE”, para lo cual necesitamos precisar conceptos claves. Arboleda (1991, p.209) afirma que “Podemos definir entonces el módulo como un conjunto coherente de experiencias de enseñanza-aprendizaje diseñadas para que los estudiantes puedan lograr por sí mismos un conjunto de objetivos interrelacionados”. Arboleda, N. Tecnología educativa y diseño instrumental. A partir de ello, consideramos para dicho trabajo de investigación aplicar un módulo de enseñanza como un conjunto de sesiones de aprendizaje que tienen como finalidad incrementar los niveles de las competencias emocionales.

La metodología que se desarrolló en esta investigación fue la aplicación de 22 sesiones de aprendizajes que estuvieron orientadas al desarrollo de competencias emocionales. La aplicación de las sesiones tuvo una duración de 8 semanas, de las cuales en cada semana se aplicaba 3 sesiones de cuentos con temáticas referidas a las emociones y 2 actividades de dramatización enfocadas a la regulación emocional, la programación de la sesiones tienen inmersas el desarrollo de desempeños referidos al área de Comunicación y Personal Social que plantea el Diseño curricular del nivel inicial.

II. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Diseño de la Investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma positivista. En este sentido Ricoy (2006, citado en Ramos 2015) afirma que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico”. Por ende, el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica (p. 14).

Hernández, Fernández y Baptista (2010) sostienen que todo trabajo de investigación se sustenta en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo, los cuales de manera conjunta forman un tercer enfoque: El enfoque mixto. La selección del proceso de investigación (cuantitativo, cualitativo o mixto) guía todo el proceso investigativo y con base en él se logra el objetivo de toda investigación. En este sentido la presente investigación se ubica en el enfoque cuantitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2014), argumenta que el enfoque cuantitativo, refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes, a través de datos estadísticos, con el fin de analizar una realidad, mediante la recolección de datos para comprobar hipótesis, elaborados previamente. En este enfoque se emplean experimentaciones y análisis de causa-efecto, por medio de un proceso secuencial, que lleva a una generalización de resultados.

En relación al diseño, Fleiss (2013), citado por Hernández, Collado y Baptista (2014), afirma que una investigación de diseño experimental, se refiere a un estudio en el cual se manipulan una o más variables independientes, para luego analizar las consecuencias de dicha manipulación en la variable dependiente, dentro de una situación de control. De igual manera, el grupo investigador, trabajó con un grupo control, desarrollando el módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” como variable independiente, sobre las competencias emocionales a fin de obtener cambios positivos.

Es por ello, que el diseño de la presente investigación es pre - experimental, ya que al identificar la problemática a investigar, con la aplicación de un tratamiento experimental (pre-test), buscamos una alternativa de solución, para proveer un

método que responda a dicha problemática, en este caso la aplicación de un módulo, para luego comparar y evaluar si se encuentran resultados positivos, con el fin de mejorar las competencias emocionales. Así mismo, es de clase experimental y sub clase pre test y post test con un solo grupo.

Dicha investigación consta del empleo de una Escala valorativa antes de la aplicación del Módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” que permitirá establecer en qué nivel se encuentran las competencias de conciencia y regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07. Luego se aplicará el Módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” con la finalidad de elevar el nivel de las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07.

Concluido el Módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” se aplicará nuevamente la Escala Valorativa que permitirá establecer el nivel de las competencias de conciencia y regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07.

Finalmente se comparará los resultados de la Escala Valorativa antes y después de la aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” para así determinar si se logró elevar el nivel de las competencias de conciencia y regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07.

El diseño de la investigación tiene el siguiente diagrama:

G.E: O₁ X O₂

Dónde:

G.E: Grupo experimental que está conformado por niños y niñas de 4 años del aula Creativos de educación inicial de la Cuna - Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07.

O1: Resultados obtenido mediante la aplicación del Pre-test a los niños y niñas de 4 años del aula Creativos de educación inicial de la Cuna - Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07, antes de la aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” para las competencias emocionales.

X: Aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” para las competencias emocionales

O2: Resultados obtenidos mediante la aplicación Post-test a los niños y niñas de Nivel de las Competencias emocionales de los niños y niñas de 4 años después de la aplicación del Módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” para las competencias emocionales.

Este diseño permitirá tener una referencia inicial sobre el nivel en que se encuentran los estudiantes de 4 años del aula Creativos de educación inicial de la Cuna- Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos, UGEL 07; con respecto a las competencias de regulación y conciencia emocional, para conocer el nivel en que se encuentran en la variable dependiente, luego se aplica el módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” y al finalizar dicha aplicación se aplica el post test con el objetivo de comparar resultados y determinar el nivel logrado en las competencias emocionales de los niños y niñas de 4 años del aula Creativos de educación inicial de la Cuna-Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos, UGEL 07.

2. Marco poblacional y muestral

2.1. Marco poblacional

Según Tamayo (2012) la población es la:

Totalidad de un fenómeno de estudio, incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para un determinado estudio integrado un conjunto N de entidades que participan de una determinada característica, y se le denomina población por constituir la totalidad del fenómeno adscrito a un estudio o investigación (p. 176).

La población está conformada por el conjunto de estudiantes que son partícipes de la investigación; los cuales tienen una particularidad en común.

El grupo investigador, consideró ciertos criterios para la selección de la población; los cuales son: la edad, aula y sexo. La población elegida está constituida por estudiantes de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos - UGEL 07. Dicha población es de 72 niños y niñas.

La distribución de los mismos se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2

Distribución según el sexo y año de los estudiantes del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco

Aula	Niños		Niñas		Total	
	f	%	f	%	f	%
4 años "Inventores"	14	38.89	11	30.56	25	34.72
4 años "Creativos"	10	27.78	12	33.33	22	30.56
4 años "Artistas"	12	33.33	13	36.11	25	34.72
Total	36	100.00	36	100.00	72	100.00

Fuente: Nómina de niños y niñas del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos -UGEL 07.

Como se observa en la siguiente tabla, en las aulas preescolares de 4 años no existen diferencias entre la cantidad de niños y la cantidad de niñas, ya que hay 36 niños y 36 niñas entre las aulas de 4 años. Por otro lado, se evidencia que en aula Creativos existe una mínima diferencia entre la cantidad de niños y niñas.

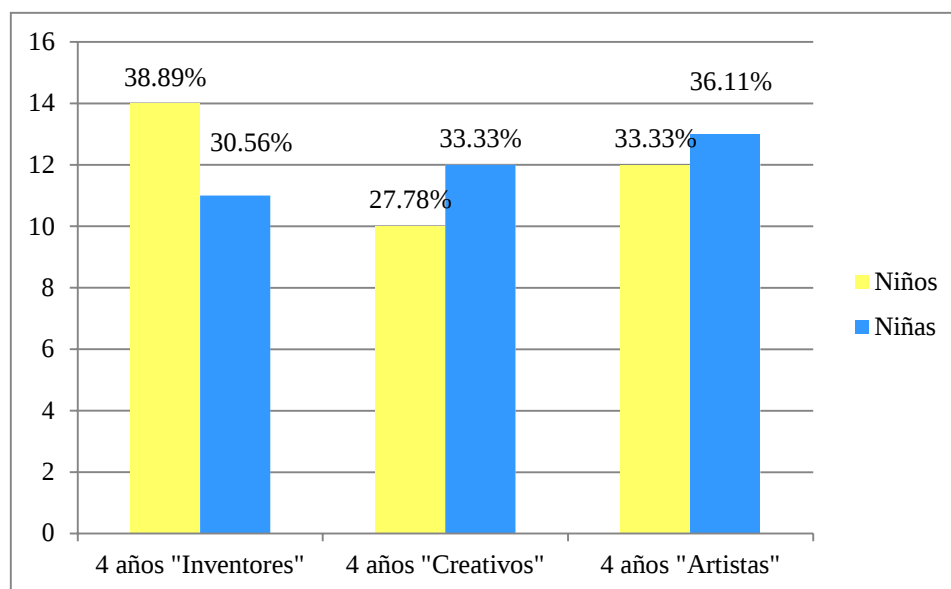


Figura 2. Distribución según sexo y año de los estudiantes de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna- Jardín San Francisco

Se observa que en la figura 2, en el aula Inventores hay un mayor porcentaje de niño en relación a las dos aulas Creativos y Artistas, por otro lado, en el aula Creativos y Artistas, tienen un mayor índice en el porcentaje de sexo femenino.

La muestra seleccionada para la presente investigación son los niños y niñas del aula Creativos que está conformada por niños y niñas de 4 años de edad, siendo un total de 22 estudiantes.

2.2. Marco muestral

El marco muestral de nuestra investigación es de tipo no probabilístico puesto que ha sido seleccionado en función a las necesidades y criterios del grupo

investigador.

Hernández, Collado y Baptista (2010) afirman: La muestra es Subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de ésta. (p. 173)

La muestra seleccionada para esta investigación son 22 niños y niñas de 4 años del aula Creativos del nivel inicial del turno mañana de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos, UGEL – 07.

Tabla 3

Distribución según su convivencia en el Hogar San Luis y estudiantes externos del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco

Aula	Niños		Niñas		Total	
	f	%	f	%	F	%
Externos	9	90.00	10	83.33	19	86.36
Internos	1	10.00	2	16.67	3	13.64
Total	10	100.00	12	100.00	22	100.00

Asimismo la Institución Educativa Jardín San Francisco es una Institución que alberga a estudiantes dentro del Hogar San Luis, brindándoles la atención y cuidados pertinentes de lunes a viernes.

Como se observa en la presente tabla, en el aula Creativos, el 90% de los niños son externos mientras que un 10 % de los niños pertenecen al hogar San Luis. En cuanto a las niñas, el 83.33% pertenecen a las estudiantes externas, mientras que un 16.67% pertenecen a las estudiantes internas.

Esto debido a que al revisar el Proyecto Educativo Institucional, no se ha evidenciado algún plan de trabajo a favor de los niños y niñas en el área emocional. Por otro lado, a través de una entrevista realizada a la directora de la Institución Educativa, manifestó que la propuesta planteada es favorable para el trabajo con los niños y niñas de la Institución Educativa por las características que se evidencian y más aún del aula Creativos de los niños y niñas de 4 años, puesto que

es el aula en el que se evidencian dificultades en el comportamiento como expresar de manera negativa su sentir; morder, patear, gritar, tirar objetos, escapar del espacio; así mismo, poca apertura al escuchar el consejo o expresar su sentir.

Por este motivo, llegamos a la conclusión que los niños y niñas de 4 años, del aula Creativos evidencian la urgente necesidad de iniciar en la formación de sus competencias emocionales, dándole la debida importancia para potenciar su desarrollo integral. Es necesario entonces que a esta edad se propicie oportunidades para formar competencias emocionales en los niños y niñas.

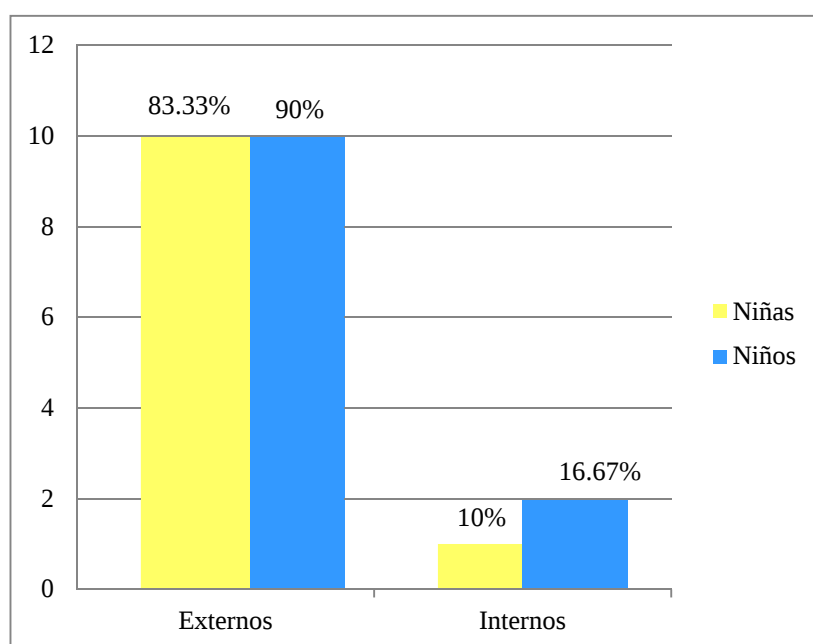


Figura 3 Distribución según su convivencia en el Hogar San Luis y estudiantes externos del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna-Jardín San Francisco.

Fuente: Nómina de niños y niñas del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos – UGEL 07.

3. Técnica de investigación

En la presente investigación de diseño preexperimental se utilizará la técnica de observación para registrar distintas acciones y analizar sobre ello.

Rodríguez Peñuelas, (2008) afirma que “las técnicas, son los medios empleados para recolectar información, entre las que destacan la observación, cuestionario, entrevistas, encuestas” (p. 10).

Hernández, Fernández y Baptista (2006) afirman que la observación se fundamenta en la búsqueda del realismo y la interpretación del medio. Es decir, a través de ella se puede conocer más acerca del tema que se estudia basándose en actos individuales o grupales como gestos, acciones y posturas.

La observación es un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo. Se trata de una observación en la que se relacionan los hechos que se observan, con las posibles teorías que los explican. En este contexto, se refiere a cualquier experiencia, comportamiento o cambio que se presenta de manera suficiente estable para poder ser considerado una investigación.

El tipo de observación que se aplicó para la recolección de información es la sistemática. Según Medina y Verdejo (2001) “La observación sistemática incluye escuchar, observar y recoger información regular deliberada y extensa acerca del comportamiento o de las características de la ejecución de los estudiantes” (p.143).

Esta técnica permitió evaluar las competencias de conciencia y regulación emocional que los niños y niñas fueron manifestando en el tiempo que se realizó el trabajo de investigación, tanto para encontrar la problemática, como para recoger datos y analizar los resultados.

4. Instrumento de evaluación

La escala Valorativa, se emplea para recolectar información sobre el nivel de las Competencias de conciencia y regulación emocional, antes y después de la aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” que se realizará en la Institución Educativa Cuna- Jardín San Francisco, del distrito perteneciente a Chorrillos, UGEL - 07.

4.1. Definición

Hernández, Fernández, Baptista (2010) indican que el instrumento de medición es el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente (p.200).

El instrumento que se utiliza en esta presente investigación es la escala valorativa, ya que según Cabrera (2015):

“La escala valorativa registra de manera sistematizada valoraciones sobre comportamientos e interacciones de las personas, esta evaluación sirve para conocer el estado actual de lo que se analiza y para valorar las acciones de mejoras que se han realizado al finalizar la investigación”

Como lo manifiesta la Psicóloga Catellanos citado en EcuRed contributors (2015, p.1), la escala valorativa es la concepción del aprendizaje desarrollado de la persona, en lo cual afirma la autora se hace partícipe la interacción dialéctica entre tres dimensiones básicas:

- La activación – regulación.
- La significatividad.
- La motivación para aprender.

La escala valorativa para la observación del estudiante es una técnica para el estudio del aprendizaje, proceso relevante para el desarrollo integral de la personalidad. Fue concebida y aplicada con éxito por un colectivo de profesores de la

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, en el curso escolar 2005-2006, de igual modo fue aplicado como instrumento en los diversos antecedentes mencionados en nuestra investigación.

4.2. Fundamentación

En la presente investigación se medirá las competencias emocionales, que presentan los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna- Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos, UGEL - 07.

En diversas investigaciones realizadas, el instrumento que es aplicado con regularidad para conocer el nivel de las Competencias Emocionales es la Escala Valorativa, ya que la particularidad de dicho instrumento es describir el grado de intensidad o frecuencia de una conducta o característica. La graduación suele estar dada por al menos tres niveles, pudiendo llegar a cinco como máximo.

De ese modo se tomó en consideración por utilizar como ejemplo el instrumento Escala Valorativa para medir el nivel de competencias emocionales de Ramírez (2017), el cual se titula “Programa Érase una vez” para el desarrollo de las competencias emocionales en niños de 4 años de la I.E. N° 84 Niña María - Callao, pero que también es adaptable al contexto de Chorrillos ya que se adecuan a los propósitos de nuestra investigación.

Por ello los indicadores e ítems planteados responden a las Competencias de conciencia y regulación emocional, que corresponde al desarrollo de los niños y niñas de 4 años y a los aprendizajes proporcionados por medio del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE”.

4.3. Objetivos

Recoger información precisa y cualitativa, la cual será sistematizada sobre el nivel de las Competencias de conciencia y regulación emocional de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna- Jardín San Francisco UGEL - 07.

4.4. Estructura

La Escala Valorativa cuenta con 2 dimensiones de las Competencias Emocionales: Conciencia Emocional y Regulación Emocional, que incluye en su totalidad 24 ítems; 12 de ellos responden a la dimensión de Conciencia Emocional y 12 ítems que responden a la Regulación Emocional.

La prueba de escala valorativa está estructurada de tal manera que arrojen resultados objetivos, a través de la elección de cada ítems marcando Nunca, A Veces y Siempre, por lo que está elaborada con un formato para la edad de la muestra.

En la siguiente tabla se presentan las dimensiones con sus respectivos indicadores, ítems y los puntajes establecidos para cada uno de ellos.

Tabla 4

Puntajes obtenidos en el pre-test de Regulación Emocional

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	PUNTAJE MÁXIMO
COMPETENCIAS EMOCIONALES	CONCIENCIA EMOCIONAL	Expresa sus emociones y menciona el motivo de las mismas a través del lenguaje verbal	1 Verbaliza frases como: Estoy alegre porque; estoy feliz porque o estoy contento, porque...	3 pts.
			2 Verbaliza frases como: Estoy enojado porque; estoy molesto porque; estoy enfadado porque...	3 pts.
			3 Verbaliza frases como: Tengo miedo porque; me da temor porque.	3 pts.
			4 Verbaliza frases como: Estoy triste porque o no tengo ganas de... porque...	3 pts.
		Expresa sus emociones a través del lenguaje corporal y facial	5 Salta, corre, estira los brazos hacia arriba, eleva sus mejillas al sonreír cuando está alegre.	3 pts.
			6 Muestra rigidez, frunce el ceño y cruza los brazos cuando está molesto.	3 pts.
			7 Encoge su cuerpo y busca esconder su mirada tapándose los ojos cuando esta con miedo.	3 pts.
			8 Muestra una postura, mirada decaída y agacha la cabeza cuando está triste.	3 pts.
		Reconoce verbaliza emociones de las personas de su entorno	9 Menciona que otra persona está alegre, feliz o contento.	3 pts.
			10 Menciona que la otra persona está molesto, enojado, enfadado.	3 pts.
			11 Menciona que la otra persona está con miedo, le da temor...	3 pts.
			12 Menciona que la otra persona está triste, no tengo ganas de...	3 pts.
	REGULACIÓN EMOCIONAL	Emplea estrategias para regular sus emociones	13 Respira cuando está molesto	3 pts.
			14 Busca ayuda o consuelo de un adulto cuando experimenta miedo y/o tristeza.	3 pts.

	15 Escucha a sus compañeros para solucionar conflictos.	3 pts.
	16 Pide disculpa frente algún acto cometido	3 pts.
	17 Comenta y reflexiona acerca de su emoción.	3 pts.
	18 Se detiene unos instantes antes de responder en alguna situación específica.	3 pts.
	19 Sigue las alternativas de solución de su adulto cuidador en determinadas situaciones.	3 pts.
Controla sus reacciones.	20 Muestra tranquilidad cuando no consigue algo que pretende ante una situación negativa.	3 pts.
	21 Acepta la llamada de atención sin enojarse.	3 pts.
	22 Responde haciendo uso de un tono de voz adecuado.	
	23 Pide las cosas que necesita sin arrebatarlas.	3 pts.
	24 Sabe decir “no” cuando lo requiere.	3 pts.

4.5. Administración

La escala valorativa fue elaborada como instrumento de las docentes para permitirle medir las competencias de conciencia y regulación emocional de los niños y niñas de 4 años .Esta fue elaborada antes de realizar y aplicar el módulo, recogiendo las características del grupo.

La prueba de escala valorativa es un instrumento de aplicación individual, la examinadora debe tener a mano todo el material auxiliar que necesite, con la finalidad de no retrasar la aplicación ni distraer al niño y niña.

4.6. Calificación

El instrumento será evaluado de forma cuantitativa, como señala el siguiente cuadro:

Cada ítems representará un punto esto quiere decir que el niño o niña que tenga del 1 a 24 se le ubicará en el nivel de inicio, así mismo el que tenga de 25 a 48 será ubicado en el nivel de proceso, y por último el que tenga 49 a 72 quiere decir que las competencia de conciencia y regulación, han sido adquiridas positivamente.

Tabla 5

Puntajes del instrumento de acuerdo a los ítems y su significado por nivel

ITEMS	INICIO 1 pt.	PROCESO 2 pts.	LOGRO 3 pts.
Verbaliza frases como: Estoy alegre porque; estoy feliz o estoy contento, porque ...	Escasamente verbaliza frases como: Estoy alegre porque; estoy feliz o estoy contento, porque ...	Con frecuencia verbaliza frases como: Estoy alegre porque; estoy feliz o estoy contento, porque ...	Siempre verbaliza frases como: Estoy alegre porque; estoy feliz o estoy contento, porque ...
Verbaliza frases como: Estoy enojado porque; estoy molesto o estoy enfadado, porque ...	Pocas veces verbaliza frases como: Estoy enojado porque; estoy molesto o estoy enfadado, porque ...	Con frecuencia verbaliza frases como: Estoy enojado porque; estoy molesto o estoy enfadado, porque ...	Siempre verbaliza frases como: Estoy enojado porque; estoy molesto o estoy enfadado, porque ...
Verbaliza frases como: Tengo miedo porque; me da temor porque.	Escasamente verbaliza frases como: Tengo miedo porque; me da temor porque	Frecuentemente verbaliza frases como: Tengo miedo porque; me da temor porque	Siempre verbaliza frases como: Tengo miedo porque; me da temor porque
Verbaliza frases como: Estoy triste porque o no tengo ganas de ... porque ...	Pocas veces verbaliza frases como: Estoy triste porque o no tengo ganas de ... porque ...	Frecuentemente verbaliza frases como: Estoy triste porque o no tengo ganas de ... porque ...	Siempre verbaliza frases como: Estoy triste porque o no tengo ganas de ... porque ...
Salta, corre, estira los brazos hacia arriba, elevando sus mejillas al sonreír cuando está alegre.	Casi nunca salta, corre, estira los brazos hacia arriba, elevando sus mejillas al sonreír cuando está alegre.	A menudo salta, corre, estira los brazos hacia arriba, elevando sus mejillas al sonreír cuando está alegre.	Siempre salta, corre, estira los brazos hacia arriba, elevando sus mejillas al sonreír cuando está alegre.

Muestra rigidez y frunce el ceño cuando está enojado	Casi nunca muestra rigidez y frunce el ceño cuando está enojado	En ocasiones muestra rigidez y frunce el ceño cuando está enojado	Siempre muestra rigidez y frunce el ceño cuando está enojado
Encoge su cuerpo o busca esconder su mirada cuando tiene miedo	Escasamente encoge su cuerpo o busca esconder su mirada cuando tiene miedo	A veces encoge su cuerpo o busca esconder su mirada cuando tiene miedo	Siempre encoge su cuerpo o busca esconder su mirada cuando tiene miedo
Muestra una postura y mirada decaída cuando está triste.	Casi nunca muestra una postura y mirada decaída cuando está triste.	Con frecuencia muestra una postura y mirada decaída cuando está triste.	Siempre muestra una postura y mirada decaída cuando está triste.
Menciona que otra persona está alegre, feliz o contento.	Pocas veces menciona que otra persona está alegre, feliz o contento.	Frecuentemente menciona que otra persona está alegre, feliz o contento.	Siempre menciona que otra persona está alegre, feliz o contento.
Menciona que la otra persona está molesto, enojado, enfadado.	Escasamente menciona que la otra persona está molesto, enojado, enfadado.	Con frecuencia menciona que la otra persona está molesto, enojado, enfadado.	Siempre menciona que la otra persona está molesto, enojado, enfadado.
Menciona que la otra persona está triste, no tengo ganas de ...	Pocas veces menciona que la otra persona está triste, no tengo ganas de ...	Frecuentemente menciona que la otra persona está triste, no tengo ganas de ...	Siempre menciona que la otra persona está triste, no tengo ganas de ...
Respira pausadamente cuando está molesto	Casi nunca Respira pausadamente cuando está molesto	A veces respira pausadamente cuando está molesto	Siempre respira pausadamente cuando está molesto
Busca ayuda o consuelo de un adulto cuando experimenta alguna emoción.	Escasamente busca ayuda o consuelo de un adulto cuando experimenta alguna emoción.	Con frecuencia busca ayuda o consuelo de un adulto cuando experimenta alguna emoción.	Siempre busca ayuda o consuelo de un adulto cuando experimenta alguna emoción.
Escucha a sus compañeros para solucionar conflictos	Casi nunca escucha a sus compañeros para solucionar conflictos	A veces escucha a sus compañeros para solucionar conflictos	Siempre escucha a sus compañeros para solucionar conflictos

Muestra tranquilidad cuando no consigue algo que pretende	Escasamente muestra tranquilidad cuando no consigue algo que pretende	Con frecuencia muestra tranquilidad cuando no consigue algo que pretende	Siempre muestra tranquilidad cuando no consigue algo que pretende
Acepta la llamada de atención sin enojarse	Casi nunca acepta la llamada de atención sin enojarse	A menudo acepta la llamada de atención sin enojarse	Siempre acepta la llamada de atención sin enojarse
Sigue el consejo para solucionar determinada situación.	Casi nunca sigue el consejo para solucionar determinada situación.	Con frecuencia sigue el consejo para solucionar determinada situación.	Siempre sigue el consejo para solucionar determinada situación.
Responde haciendo uso de un tono de voz adecuado.	Casi nunca responde haciendo uso de un tono de voz adecuado	Frecuentemente responde haciendo uso de un tono de voz adecuado	Siempre responde haciendo uso de un tono de voz adecuado
Pide disculpa frente algún acto cometido	En escasas ocasiones pide disculpa frente algún acto cometido	Ocasionalmente pide disculpa frente algún acto cometido	Siempre pide disculpa frente algún acto cometido
Comenta y reflexiona acerca de su emoción, antes o después del momento	Escasamente comenta y reflexiona acerca de su emoción, antes o después del momento	A veces comenta y reflexiona acerca de su emoción, antes o después del momento	Siempre comenta y reflexiona acerca de su emoción, antes o después del momento
Se detiene unos instantes antes de responder alguna situación específica entre sus pares	Casi nunca se detiene unos instantes antes de responder alguna situación específica entre sus pares	Ocasionalmente se detiene unos instantes antes de responder alguna situación específica entre sus pares	Siempre se detiene unos instantes antes de responder alguna situación específica entre sus pares
Sigue las alternativas de solución propuestas por un adulto en determinadas situaciones	Escasamente sigue las alternativas de solución propuestas por un adulto en determinadas situaciones	Con frecuencia sigue las alternativas de solución propuestas por un adulto en determinadas situaciones	Siempre sigue las alternativas de solución propuestas por un adulto en determinadas situaciones
Muestra tranquilidad ante una negativa o cuando no consigue algo que pretende	Casi nunca muestra tranquilidad ante una negativa o cuando no consigue algo que pretende	A veces muestra tranquilidad ante una negativa o cuando no consigue algo que pretende	Siempre muestra tranquilidad ante una negativa o cuando no consigue algo que pretende
Acepta la llamada de atención sin golpear, gritar o hacer berrinche	Casi nunca acepta la llamada de atención sin golpear, gritar o hacer berrinche	Ocasionalmente acepta la llamada de atención sin golpear, gritar o hacer berrinche	Siempre acepta la llamada de atención sin golpear, gritar o hacer berrinche

Responde con un tono de voz calmado ante los llamados de atención	Escasamente responde con un tono de voz calmado ante los llamados de atención	Frecuentemente responde con un tono de voz calmado ante los llamados de atención	Siempre responde con un tono de voz calmado ante los llamados de atención
Pide las cosas que necesita sin arrebatárselas o forcejear a sus compañeros.	Casi nunca pide las cosas que necesita sin arrebatárselas o forcejear a sus compañeros.	Con frecuencia pide las cosas que necesita sin arrebatárselas o forcejear a sus compañeros.	Siempre pide las cosas que necesita sin arrebatárselas o forcejear a sus compañeros.
Dice no, sin alterarse o cohibirse ante situaciones que le incomoden.	Casi nunca dice no, sin alterarse o cohibirse ante situaciones que le incomoden.	Ocasionalmente dice no, sin alterarse o cohibirse ante situaciones que le incomoden.	Siempre dice no, sin alterarse o cohibirse ante situaciones que le incomoden.

Tabla 6

Puntajes del instrumento por ítems de acuerdo a los indicadores

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADOR	ITEMS	VALORES	NIVEL/RANGO
COMPETENCIAS EMOCIONALES	CONCIENCIA EMOCIONAL	Expresa sus emociones y menciona el motivo de las mismas a través del lenguaje verbal	1,2,3,4	1 punto 2 puntos 3 puntos	Inicio: 1 - 4 Proceso: 5 - 8 Logro: 9 - 12
		Expresa sus emociones a través del lenguaje corporal y facial	5,6,7,8	1 punto 2 puntos 3 puntos	Inicio: 1 - 4 Proceso: 5 - 8 Logro: 9 - 12
		Reconoce y verbaliza las emociones de las personas de su entorno	9,10,11,12	1 punto 2 puntos 3 puntos	Inicio: 1 - 4 Proceso: 5 - 8 Logro: 9 - 12
	REGULACIÓN EMOCIONAL	Emplea estrategias para regular sus emociones	13,14,15,16,17,18,19	1 punto 2 puntos 3 puntos	Inicio: 1 - 7 Proceso: 8- 14 Logro: 15 - 21
		Controla sus reacciones.	20,21,22,23,24	1 punto 2 puntos 3 puntos	Inicio: 1 - 5 Proceso: 6 - 10 Logro: 11 - 15

En la Tabla 6 se muestra los puntajes a obtener por indicador, donde los indicadores de la dimensión de Conciencia Emocional tiene 4 ítems cada uno, es por ello que teniendo en cuenta que el puntaje máximo es 3 puntos, los niveles que encontramos en estos indicadores son Inicio, con un rango de 1 a 4 puntos; Proceso con un rango de 5 a 8 puntos y el nivel Logro con rango de 9 a 12 puntos.

Por otro lado en la dimensión de Regulación emocional, en el indicador de “Emplea estrategias para regular sus emociones” teniendo en cuenta que el puntaje máximo por ítem es 3 puntos, se puede observar que tenemos los niveles de Inicio con un rango de 1 a 7 puntos; nivel Proceso, con un rango de 8 a 14 puntos y el nivel Logro, con un rango de 15 a 21 puntos. Así mismo, en el indicador de “Controla sus emociones” tenemos los niveles de Inicio, con un rango de 1 a 5 puntos; nivel Proceso, con un rango de 6 a 10 puntos y nivel Logro, con un rango de 11 a 15 puntos.

Tabla 7

Puntajes del instrumento por dimensiones y variable

VARIABLES	NIVELES	RANGO DE PUNTAJE
CONCIENCIA EMOCIONAL	INICIO	0–17 pts.
	PROCESO	18–27 pts.
	LOGRO	28–36 pts.
REGULACIÓN EMOCIONAL	INICIO	0–17 pts.
	PROCESO	18–27 pts.
	LOGRO	28–36 pts.
COMPETENCIAS EMOCIONALES	INICIO	0-35 pts.
	PROCESO	36-54 pts.
	LOGRO	55-72 pts.

En la Tabla 7 podemos observar los puntajes a obtener a través del

instrumento, donde se evidencian los niveles de las dimensiones de conciencia y regulación emocional, así como de la variable, con sus respectivos rangos.

Tanto en la dimensión de Conciencia como de Regulación Emocional, encontramos tres niveles según los puntajes por ítems, donde los niños y niñas que obtenga entre 0 a 17 puntos se ubicarán en el nivel Inicio, por otro lado, los que obtengan puntajes entre 18 a 27, se encontrarán en el nivel Proceso y por último, en el nivel Logro, se encontrarán los que obtengan entre 28 a 36 puntos.

En la variable de Competencias emocionales, los niños y niñas que obtengan puntajes entre 0 a 35 puntos, se ubicarán en el nivel Inicio, así mismo los que obtengan de 36 a 54 puntos se encontrarán en el nivel Proceso y los que obtengan de 55 a 72 puntos en el nivel Logro.

4.7. Validez

La validez del instrumento se ha establecido a partir del procedimiento de juicio de expertos, el cual permitió establecer índices de validez donde se obtuvieron resultados positivos. Se seleccionó un grupo de 6 jueces expertos en el área de la psicología y de la educación inicial. Los resultados obtenidos se especifican en la tabla 3.

La relación de los nombres, así como los datos académicos y profesionales de los 6 expertos que revisaron el instrumento presentado a continuación.

1. Cabrera Ojeda, María del Carmen:

- Título en Educación Inicial IPNM
- Bachillerato en UNMS
- Licenciatura en Educación Inicial IPNM
- Maestría- UIGV
- Experiencia:
 - 11 años en Educación Básica Regular “Cuna Naval Niño Jesús de Praga”
 - 6 años en Educación Superior IPNM, docencia en formación inicial y de servicio.

2. Campos Lora, Patricia

- Licenciatura en Educación Inicial – UIGV
- Maestría- UEPRG
- Experiencia:
 - Coordinación Nivel Inicial I.E.P Rey de Reyes
 - Docencia II ciclo de Educación Inicial Ugel-07, 3 y 1.
 - Participante Ludoteca “Rinconcito infantil-Proyecto de arte integral para niños”

3. Carranza Galvez, María Elena

- Especialista en Psicología educativa y Tutoría – UNMSM
- Maestría- Autoevaluación, acreditación y certificación profesional.
- Experiencia:
 - Docente Tutora 32 años EBR y Educación Superior
 - Gestión educativa 8 años EBR
 - Conducción de escuelas familiares

4. Duffoó Sambra, Doris Giovanna

- Licenciada en Psicología educacional- PUCP
- Diplomado en prevención del bullying en la escuela
- Especialización en desarrollo de la resiliencia
- Experiencia:
 - Psicóloga en EBR: Educación inicial, primaria y secundaria
 - Psicóloga capacitadora en formación en servicio (Directivos y docentes)
 - Tallerista de escuela de padres- Santillana
 - Docente y psicóloga del IPNM

5. Huerta Cadillo, Jenny

- Licenciada en Educación Inicial - USMP
- Magister en problemas de aprendizaje- UNEGI
- Experiencia:
 - Docente de aula del nivel inicial
 - Docente del Pedagógico San Marcos
 - Docente del Pedagógico San Francisco
 - Especialista en Nivel Inicial Ugel 14
 - Docente coordinadora de PRONOEI Ugel 14

- Directora de la Cuna-Jardín San Francisco

6. Luján de Reyna, Flora

- Psicología – USMP
- Asesora familiar en EFYS-PERÚ (Universidad de Barcelona)
- Problemas de aprendizaje- UNMSM
- Experiencia:
 - 20 años laborando para el comité peruano Socorro a los niños
 - Cuna- Jardín Armatambo, I.E.P. El Milagro e Inicial.

Los jueces recibieron la escala valorativa con los 24 ítems que corresponden a las dimensiones Conciencia y Regulación emocional, solicitando la aprobación o desaprobación de estos.

A continuación, se presenta la tabla 3 la cual detalla la aceptación de cada ítem propuesto en el instrumento.

Tabla 8

Resultados de juicio de expertos de la escala valorativa

N° de ítem	Coherencia						Índice de acuerdo	Relevancia						Índice de acuerdo	Claridad						Índice de acuerdo	Suficiencia						Índice de acuerdo	Índice de acuerdo final	Resultado
	J1	J2	J3	J4	J5	J6		J1	J2	J3	J4	J5	J6		J1	J2	J3	J4	J5	J6		J1	J2	J3	J4	J5	J6			
1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1							0.83	0.96	Aceptado
2	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	0.88	Aceptado
3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83			☐	☐	☐	☐	0.83	0.88	Aceptado
4	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83				☐	☐	☐	0.83	0.88	Aceptado
5	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83							1	0.96	Aceptado
6	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	0.96	Aceptado
7	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.67			☐	☐	☐	☐	1	0.92	Aceptado
8	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1							1	1.00	Aceptado
9	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1							0.83	0.92	Aceptado
10	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.67	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	0.83	Aceptado
11	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0.83				☐	☐	☐	0.83	0.83	Aceptado

[illegible]

Tomando en consideración las observaciones y sugerencias de los expertos, hemos mejorado la estructura de nuestro instrumento, queriendo cumplir con las expectativas y evaluar el nivel de nuestra variable independiente, y por consiguiente la Competencias de conciencia y regulación emocional.

Dado que el índice de acuerdo en el 87.5% y un índice de desacuerdo en el 12.5% hemos considerado el instrumento, absolviendo las observaciones.

4.8. Confiabilidad

Es de vital importancia que todo instrumento posea una confiabilidad óptima. Por tal sentido, antes de comenzar con el trabajo de investigación, es de vital importancia aplicar el instrumento en un grupo semejante a las características del grupo experimental, para la realización de la prueba piloto. Esta aplicación debe garantizar las mismas condiciones de realización que el trabajo de investigación llevada a cabo.

La confiabilidad contesta a la interrogación: ¿Con cuánta exactitud los ítems, reactivos o tareas representan al universo de donde fueron seleccionados?

Para Hernández (1996, citado en Jaramillo y Osses ,2012) “La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales”, por otro lado Díaz et al. (2003,p. 7) afirman que un instrumento “se considera fiable si las medidas que se obtienen a partir de él no contienen errores o los errores son suficientemente pequeños”.

Con lo expuesto líneas anteriores la confiabilidad del instrumento nos da a revelar hasta donde los resultados que se obtengan con la aplicación de un instrumento sea realmente beneficioso y congruente para lo que se requiere.

Para comprobar la confiabilidad del instrumento denominado: “Escala Valorativa descriptiva para el diagnóstico de las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional en los niños y niñas de 4 años”, se aplicó el instrumento a 25 niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna Jardín Armatambo, perteneciente al distrito de Chorrillos - UGEL 07. Los estudiantes seleccionados para la prueba piloto presentan características similares al grupo experimental de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna- Jardín

San Francisco, ya que ambas instituciones pertenecen al distrito de Chorrillos y las edades son las mismas.

En la Escala Valorativa hemos considerado el Coeficiente de Alfa de Cronbach, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Dónde:

K: El número de ítems

K = 24

Si2: Sumatoria de Varianzas de los ítems

Si2 = 3,650

St2: Varianza de la suma de los ítems

St2 = 21,083

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

Al finalizar la aplicación del Alfa de Cronbach, se obtuvo como resultado los siguientes datos:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

$$\alpha = \frac{24}{24-1} \left[1 - \frac{3.650}{21.083} \right]$$

$$\alpha = 0.862$$

Para que el instrumento sea confiable, el valor que se considera adecuado es de 0,80 o más; es por ello, el instrumento “Escala Valorativa descriptiva para el diagnóstico de las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional en los niños y niñas de 4 años” es confiable.

III. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Análisis y Presentación de Resultados

Los resultados obtenidos a través de la aplicación del Pre-test y Pos- test, realizado en el grupo experimental de los niños y niñas de 4 años del aula Creativos de la I.E. Cuna - Jardín San Francisco antes y después de la ejecución del módulo “Súper emociónate”, se presenta a continuación el análisis inferencial que muestra los resultados obtenidos de la presente investigación.

2. Análisis Descriptivo

En este apartado presentamos los resultados obtenidos a través de la aplicación del Pre-test y Post- test, realizado en el grupo experimental de los niños y niñas de 4 años del aula Creativos de la I.E. Cuna - Jardín San Francisco antes y después de la ejecución del módulo “Súper emociónate”, presentando tablas estadísticas donde se muestra las medidas de tendencia central: media, mediana y moda de cada ítem y dimensiones; así mismo, sus respectivos gráficos e interpretaciones.

Tabla 9

Medidas de tendencia central de los resultados del pre-test en Conciencia y Regulación Emocional

Competencias emocionales	Conciencia emocional	Regulación emocional
Media	18.25	11.33
Mediana	20	20
Moda	24	24

En la tabla 9 se puede observar los siguientes estadísticos descriptivos en los resultados del pre-test en las competencias de Conciencia y Regulación emocional. En relación al promedio, los niños y niñas evaluados presentan un promedio de 18.25

puntos en la dimensión de Conciencia emocional, del mismo modo en la competencia de Regulación emocional, los niños y niñas obtuvieron un promedio de 11.33 puntos. Con respecto a la mediana en conciencia emocional se puede observar que el 50% de los estudiantes alcanzaron un puntaje menor a 20 y el otro 50% alcanzó un puntaje mayor a 20. En el caso de la moda en conciencia emocional se puede observar que el puntaje más frecuente es 24. Así mismo, en regulación emocional, el puntaje con mayor frecuencia es 24.

Tabla 10

Medidas de tendencia central de los resultados del post-test en Conciencia y Regulación Emocional.

Competencias emocionales	Conciencia emocional	Regulación emocional
Media	34.59	30.41
Mediana	35	31.5
Moda	35	30

En la tabla 10 se puede observar los siguientes estadísticos descriptivos en los resultados del post-test en las competencias de conciencia y regulación emocional. En relación en la media los niños y niñas evaluados obtuvieron un promedio de 34.59 puntos en conciencia emocional, en el post test, del mismo modo, en regulación emocional, los niños y niñas obtuvieron un promedio de 30.41 puntos. Con respecto a la mediana en conciencia emocional, se puede observar que el 50% obtuvieron un puntaje menor a 35 y que el otro 50% un puntaje mayor a 35. En el caso de la regulación emocional, se puede observar que el 50% de los niños y niñas obtuvieron un puntaje menor a 31.5 y el otro 50% obtuvieron un puntaje mayor a 31.5. En el caso de la moda en conciencia emocional, el puntaje con más frecuencia es el 35, así mismo, en regulación emocional el puntaje con mayor frecuencia es 30.

Tabla 11

Medidas de tendencia central de los resultados del post-test en Conciencia y Regulación Emocional.

	f	%
Inicio	8	36.36
Proceso	14	63.64
Logro	0	0
Total	22	100

La tabla 11 representa a los niños y niñas evaluados en el pre-test en la competencia de Conciencia emocional. En esta tabla se observa que la mayor parte de los niños y niñas se encuentran en el nivel de proceso con un 63.64%, que equivale a 14 estudiantes; así mismo el 36.36% de estudiantes han alcanzado el nivel inicio en la dimensión de Conciencia emocional. Por otro lado se evidencia que ningún estudiante de los 22 ha alcanzado el nivel logrado.

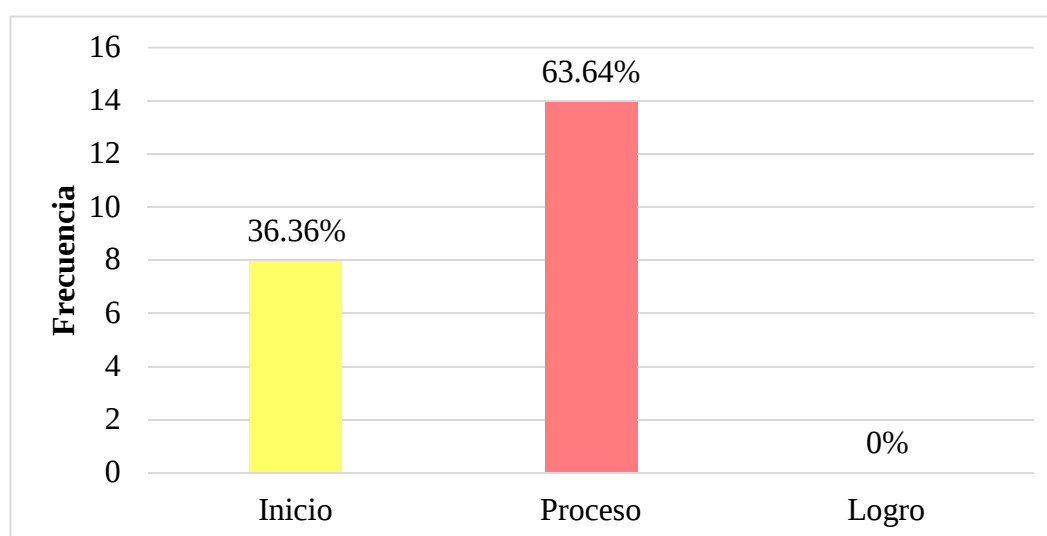


Figura 4. Puntajes obtenidos en el pre-test de la dimensión de Conciencia Emocional

En la figura 4 se observan los resultados obtenidos en el pre test, en cuanto a la competencia de conciencia emocional, en el cual, se observa que los niños y niñas se han ubicado en los niveles inicio y proceso, siendo este último el más representativo, con 14 niños y niñas que equivale al 63%, de un total de 22 niños (as) que fueron evaluados en la presente investigación.

Análisis de la Tabla 11 y figura 4:

A partir de los resultados obtenidos, podemos observar que existe un déficit en el logro de la Conciencia emocional, tanto en niñas como en niños, sin embargo se puede evidenciar que algunos niños y niñas se encuentran en el nivel proceso, esto nos confirma que esta competencia puede ser trabajada desde edades tempranas.

En este sentido Ortiz (1999 citado en López 2007) afirma que “Entre los tres y cuatro años el niño asocia determinados acontecimientos con determinadas emociones. Por ejemplo, el cumpleaños se asocia con la alegría, en cambio, perder un juguete, con la tristeza”

Por otro lado, es necesario que se trabaje esta dimensión ya que comprender las emociones propias y la de los demás, es la base para poder educarnos en la regulación emocional.

Como menciona López (2007) “El lenguaje emocional es el primer paso para identificar y reconocer qué está pasando en nuestro mundo interior, cómo nos sentimos y cómo podemos manifestarlo externamente”.

Tabla 12

Resultado obtenido en el pre-test de la dimensión Regulación Emocional.

	f	%
Inicio	22	100
Proceso	0	0
Logro	0	0
Total	22	100

La tabla 12 representa a los niños y niñas evaluados en el pre-test en la competencia de Regulación emocional. Se puede observar que 22 niños y niñas se ubican en el nivel inicio, el cual representa el 100% del total de la competencia de regulación emocional evaluado en el pre-test, mientras que el nivel proceso como logro presenta un 0%.

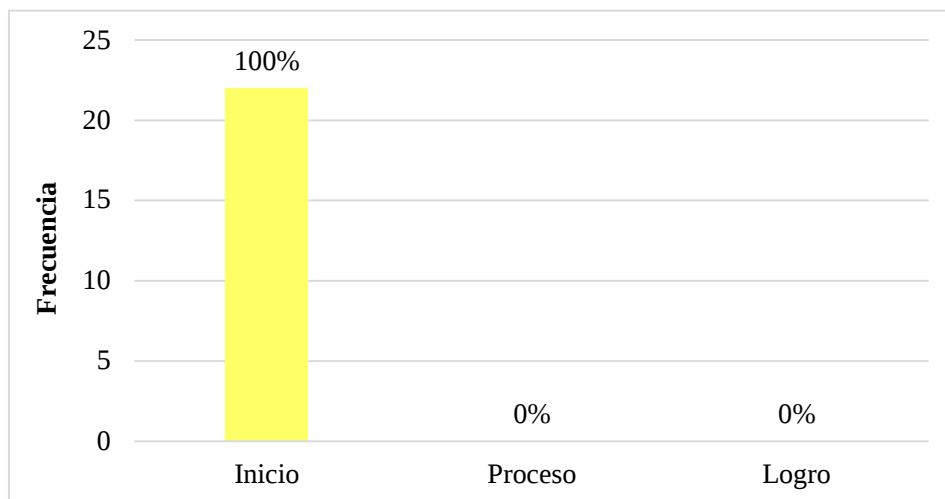


Figura 5. Resultado obtenido en el pre-test de la dimensión Regulación Emocional.

En la figura 5 se observan los resultados obtenidos en el pre test, en cuanto a la competencia de Regulación emocional, en el cual, se observa que los niños y niñas se han ubicado en su totalidad en el nivel de inicio, siendo este único y más representativo nivel, siendo equivalente al 100 %, de los niños y niñas que fueron evaluados en la presente investigación.

Análisis de la tabla 12 y figura 5:

Frente a los resultados obtenidos se puede concluir que el 100% de los niños y niñas se ubican en el nivel inicio, ya que no evidencian estrategias para regular sus emociones y controlar determinadas reacciones, esto se debe a que solo 14 de los niños y niñas están en el nivel proceso y 8 en el nivel inicio en la competencia de conciencia emocional, siendo esta la primera competencia en la base de las competencias emocionales para poder trabajar la regulación emocional. Villanueva, Vega, Poncelis (2001) afirma que “la autorregulación emocional empieza con el reconocimiento de las propias emociones”. (p. 47). Es así que la primera dimensión se debe adquirir para el trabajo de manera objetiva la regulación emocional en los niños y niñas.

Tabla 13

Diferencia de los puntajes obtenidos en el pre-test de Conciencia Emocional entre niñas y niños.

	Niños		Niñas	
	f	%	f	%
Inicio	6	60	1	8.33
Proceso	4	40	11	91.67
Logro	0	0	0	0
Total	10	100	12	100

Con respecto a la tabla 13 donde se realiza comparaciones entre los resultados de niños y niñas evaluados en el pre test, en cuanto a la competencia de Conciencia emocional, se puede observar que el 60% de los niños evaluados se encuentran en el nivel de inicio y 4 niños se encuentran en el nivel de proceso, lo que equivale a 40% del total, a su vez ningún estudiante se encuentra en el nivel logrado.

Por otro lado el 91.67 de las niñas evaluadas se encuentran en el nivel proceso, el 8.33% se encuentra en el nivel inicio, evidenciando que en el nivel logro no se encuentra ningún estudiante.

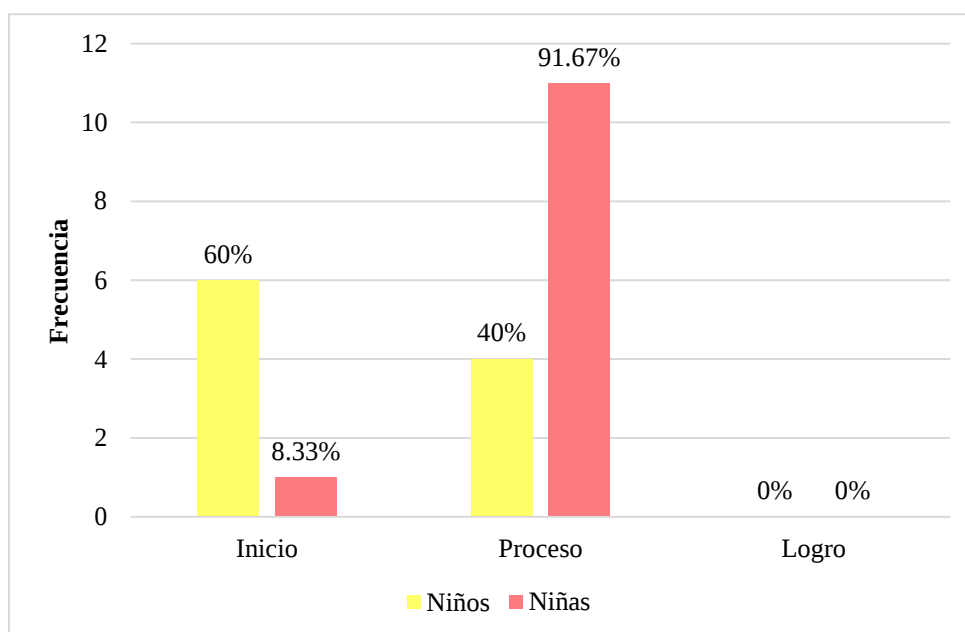


Figura 6. Diferencia de los puntajes obtenidos en el pre-test de Conciencia Emocional entre niñas y niños.

En la figura 6 se observa que los niveles de Conciencia emocional, en el inicio consta de 6 niños y 1 niña, mientras que el proceso es equivalente a 4 niños y 11 niñas, observando así que no existe ningún niño o niña en el nivel de logro.

Tabla 14

Diferencia de los puntajes obtenidos en el pre-test de Regulación Emocional entre niñas y niños.

Nivel	Niños		Niñas	
	f	%	f	%
Inicio	10	100	12	100
Proceso	0	0	0	0
Logro	0	0	0	0
Total	10	100	12	100

Con respecto a la tabla 14 donde se realiza comparaciones entre los resultados de niños y niñas evaluados en el pre test, en cuanto a la competencia de Regulación emocional, se puede observar que 10 niños, los cuales representan el 100% de niños evaluados se encuentran en el nivel de inicio, mientras que los niveles de proceso y logro cuentan con el 0% del total.

Por otro lado, se puede notar que 12 niñas del total se encuentran en el nivel de inicio, las cuales representan el 100% del total de niñas evaluadas.

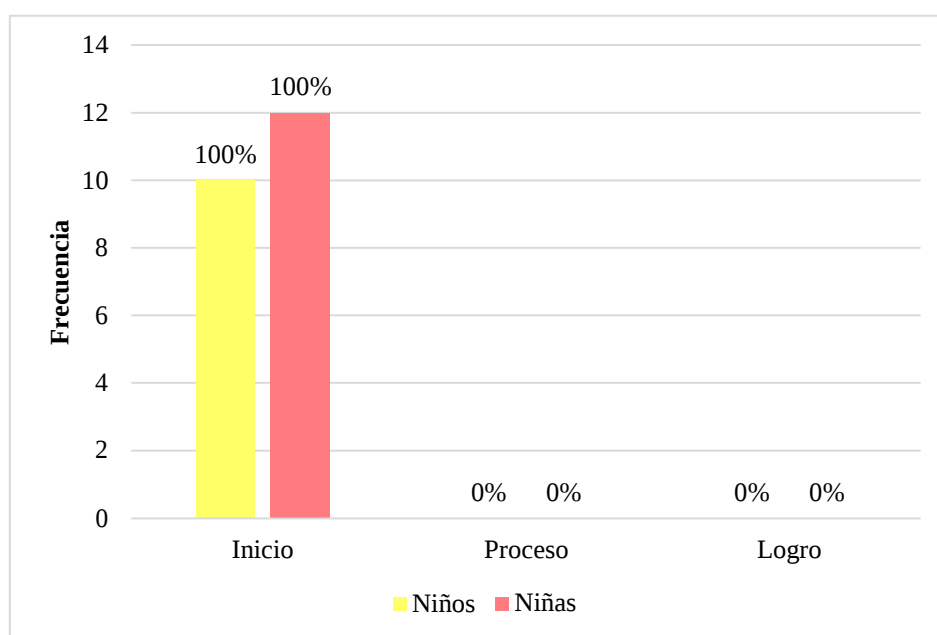


Figura 7. Diferencia de los puntajes obtenidos en el pre-test de Regulación Emocional entre niñas y niños.

En la siguiente figura se observa el nivel encontrado en la Dimensión de Regulación emocional, respecto a los niños y niñas de 4 años del aula Creativos de educación inicial de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco UGEL 07; se puede afirmar que 10 niños y 12 niñas, se encuentran en el nivel de inicio, siendo este la totalidad del grupo a evaluar.

Análisis de las tablas 13, 14 y figura 7:

Los resultados obtenidos en el pre test de regulación emocional entre niños y niñas se realizan comparaciones entre las niñas y niños puesto que 12 niños y 10 niñas se encuentran en el nivel inicio. Los adultos parecemos empeñados en adelantarlos y en comparar a unos niños con otros. Sin embargo, cada niño se desarrolla a su propio ritmo, por ello es imposible predecir con exactitud cuándo aprenderá una destreza en particular. Es importante aprender a respetar los tiempos de los niños y niñas durante los primeros años como para el resto de sus vidas.

Laguía (2013) señala que “Cada alumno es diferente del otro; sus experiencias anteriores, sus intereses y sus posibilidades han de ser el punto de partida de su formación” (p.17)

Tabla 15

Puntajes obtenidos en el post-test de Conciencia Emocional.

Niveles	f	%
Inicio	0	0
Proceso	0	0
Logro	22	100
Total	22	100

La tabla 15 representa a los niños y niñas evaluados en el post-test en la competencia de Conciencia emocional.

Se puede observar que 22 niños y niñas se encuentran en el nivel Logro, los cuales representan al 100% del total, mientras que en los otros niveles se encuentran con 0% de estudiantes.

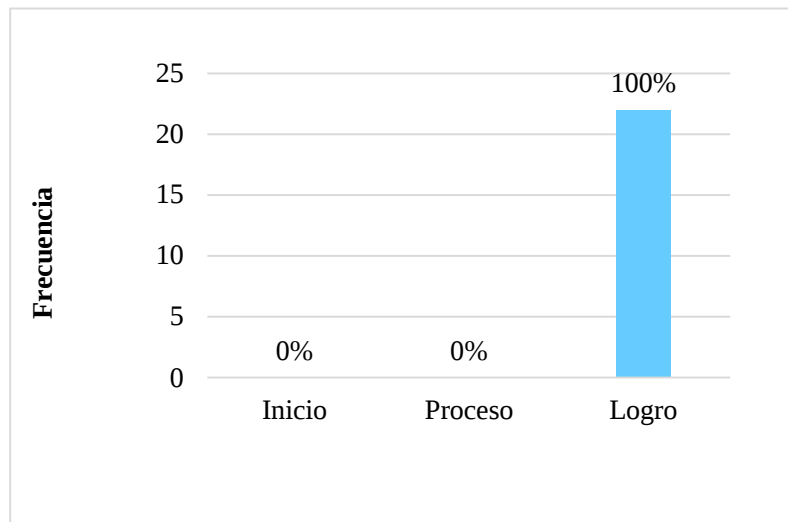


Figura 8. Puntajes obtenidos en el post-test de Conciencia Emocional.

De acuerdo a la información obtenida respecto a los niños y niñas de 4 años del aula creativos de educación inicial de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco UGEL 07 los puntajes obtenidos en el pos- test; se puede afirmar que la totalidad se encuentra en el nivel de logro.

Análisis de la Tabla 15 y figura 8:

Desde los resultados brindados, podemos evidenciar que el módulo ha influido en el desarrollo de la Conciencia emocional de los niños y niñas, ya que el 100% de ellos se encuentran en el nivel logro, mostrando haber pasado el primer escalón para poder regular sus emociones con mayor eficacia. Podemos decir que las actividades lúdicas brindadas en el módulo han permitido que reconozcan las emociones que sienten y reconocer emociones en los demás.

Al respecto, Harris (1989, citado en López 2007) menciona que “El juego ejerce un papel fundamental en el desarrollo de la conciencia emocional. Y a su vez, aporta nuevas formas de expresión del afecto y contribuye al desarrollo de la conciencia emocional propia y ajena”.

Tabla 16

Puntajes obtenidos en el post-test Regulación Emocional.

Niveles	f	%
Inicio	0	0
Proceso	3	13.64
Logro	19	86.36
Total	22	100

La tabla 16 representa a los niños y niñas evaluados en el post test en la competencia de regulación emocional.

Dentro de la tabla se puede observar que el 86.36 % del total se encuentran en el nivel de logro, mientras que 3 niños y niñas, representando el 13.64% se encuentran en el nivel de proceso, por otro lado, ningún estudiante se encuentra en el nivel inicio.

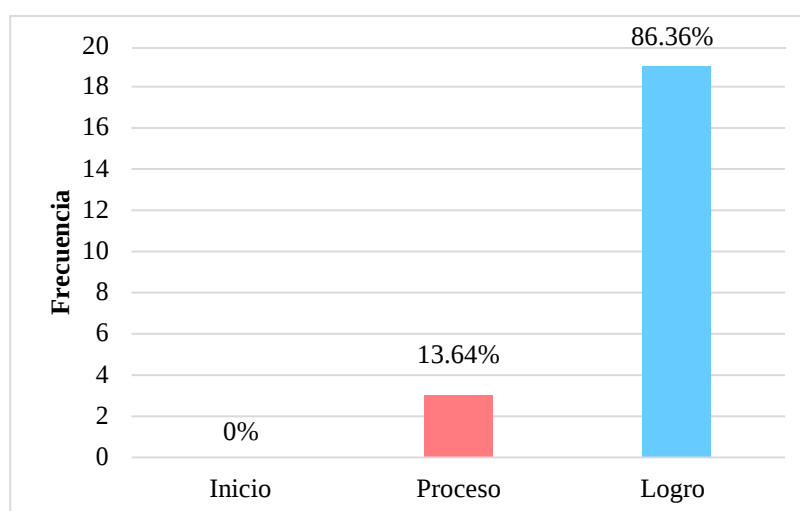


Figura 9. Puntajes obtenidos en el post-test de Regulación Emocional.

De acuerdo a la información obtenida respecto a los niños y niñas de 4 años del aula Creativos de educación inicial de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco UGEL 07 los puntajes obtenidos en el pos- test; en la competencia de Regulación emocional es de 2 en el nivel proceso y 19 en el nivel de logro

Análisis de la tabla 16 y figura 9:

En los resultados se evidencia como el módulo “Súper emociónate” ha generado una mejora en el nivel de la dimensión de regulación emocional, puesto que, se observa un incremento del 13.64% en el nivel proceso y un 86.36 % en el nivel logro, obteniendo resultados satisfactorios en favor de los niños y niñas del aula Creativos, generando un clima armónico en el aula, evitando situaciones de conflicto por una gestión negativa de las emociones. López (2007) afirma que la regulación emocional consiste en la capacidad de regular los impulsos y las emociones, de tolerar la frustración y de saber esperar la recompensa frente a algún acto, esto se da a través de estrategias de regulación emocional como: expresar los sentimientos, diálogo, la distracción, relajación, reconstrucción cognitiva, asertividad etc. (p.15). Es por ello por lo que el uso de estrategias para el logro de la regulación emocional es primordial, para garantizar así el resultado positivo de la dimensión de regulación.

Tabla 17

Diferencia de los puntajes obtenidos en el post-test de Conciencia Emocional entre niñas y niños.

Nivel	Niños		Niñas	
	f	%	f	%
Inicio	0	0	0	0
Proceso	0	0	0	0
Logro	10	100	12	100
Total	10	100	12	100

Con respecto a la tabla 17 donde se realiza comparaciones entre los resultados de niños y niñas evaluados en el pre test, en cuanto a la competencia de Conciencia emocional, se puede observar que los 10 niños, que representan el 100% se encuentran en el nivel de logro, en tanto los niveles de inicio y proceso no cuentan con ningún estudiantes.

Por otro lado, las 12 niñas evaluadas que representan el 100% se encuentran en el nivel de logro, mientras que los niveles de inicio y proceso cuentan con el 0% de estudiantes.

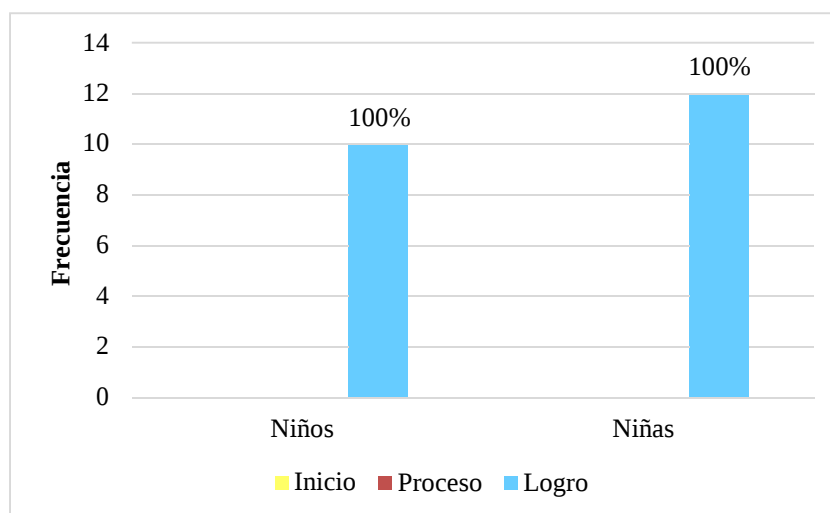


Figura 10. Diferencia de los puntajes obtenidos en el post-test de Conciencia Emocional entre niñas y niños.

De acuerdo a la información obtenida respecto a los niños y niñas de 4 años del aula creativos de educación inicial de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco UGEL 07 en el pos- test en la dimensión de Conciencia emocional, se puede afirmar que la totalidad de niños y niñas se encuentran en el nivel de logro, siendo la cantidad de niños 10 y 12 la cantidad de niñas.

Análisis de la tabla 17 y figura 10:

A partir de los resultados obtenidos podemos observar que un 100% de los niños y un 100% de las niñas han conseguido a través de actividades lúdicas como cuentos, juegos y dramatizaciones; han alcanzado el nivel de Logrado, esto se evidencia durante la jornada escolar en el aula, ya que los niños y niñas muestran mayor iniciativa por expresar sus emociones usando un lenguaje emocional tal como “estoy alegre, triste o enojado”, asimismo ya pueden reconocer las emociones del otro, con la finalidad de poder comprenderlo y ayudarlo.

Shapiro (1997) menciona que “Enseñarles a los niños a comprender y comunicar sus emociones afectará muchos aspectos de su desarrollo y éxito en la vida. Asimismo, si uno no les enseña a los niños a comprender y comunicar sus emociones estos podrían volverse innecesariamente vulnerables a los conflictos de los demás”.

Tabla 18

Diferencia de los puntajes obtenidos en el post-test de Regulación Emocional entre niñas o niños.

Nivel	Niños		Niñas	
	f	%	F	%
Inicio	0	0	0	0
Proceso	2	20	1	8.33
Logro	8	80	11	91.67
Total	10	100	12	100

La tabla 18 representa a las comparaciones entre los resultados de niños y niñas evaluados en el post test, en cuanto a la competencia de Regulación emocional. Se puede observar que 8 niños, los cuales representan al 80% del total se encuentran en el nivel de logro, mientras que el 20% se encuentra en el nivel de proceso, encontrando ningún estudiante en el nivel de inicio.

En cuanto a los resultados de las niñas, 11 niñas, que representan el 91.67% se encuentra en el nivel de logro y el 8.33% del total se encuentra en el nivel de proceso.

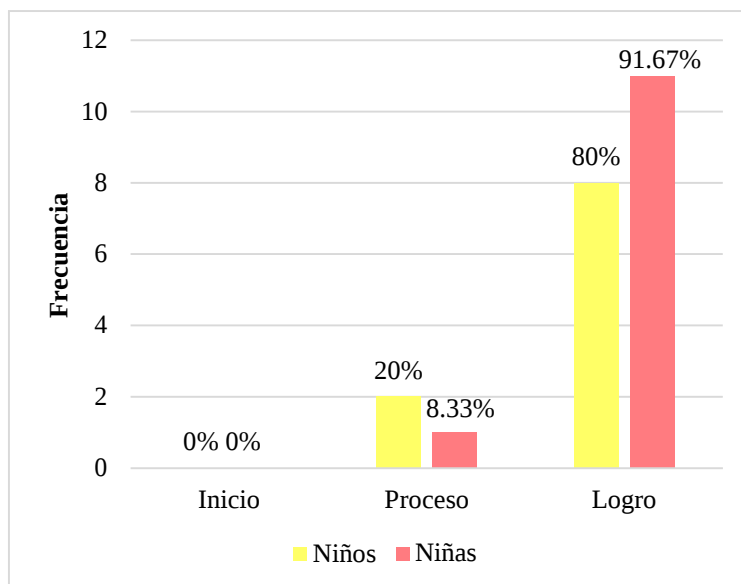


Figura 11. Diferencia de los puntajes obtenidos en el post-test de Regulación Emocional entre niñas y niños.

De acuerdo a la información obtenida respecto a los niños y niñas de 4 años del aula Creativos de educación inicial de la Institución Educativa Cuna Jardín San Francisco UGEL 07 en el pos- test en la dimensión de Regulación Emocional, donde se desea comparar los resultados entre niños y niñas, se puede afirmar que el 91.67 de niñas se han ubicado en el nivel Logro a comparación del 80% de los niños.

Análisis de la tabla 18 y figura 11:

Los resultados obtenidos en el post test de regulación emocional entre niños y niñas se evidenció logros de los niños con un 80% y de las niñas 91.67 %. El desarrollo de los niños y niñas no **siempre es un proceso uniforme**. Los logros que van consiguiendo a lo largo del tiempo no ocurren en todos a la misma edad o en el mismo tiempo.

Según Hoyuelos (2008) “Dar tiempo a los niños sin anticipaciones innecesarias significa saber esperarles allí donde se encuentran en su forma de aprender” (p.10)

Tabla 19

Resultados de la diferencia del pre-test y post-test de los niños y niñas de 4 años del aula "Creativos"

	Conciencia emocional				Regulación emocional			
	Pre test	%	Post test	%	Pre test	%	Post test	%
Inicio	8	36.36	0	0	22	100	0	0
Proceso	14	63.64	0	0	0	0	3	13.64
Logro	0	0	22	100	0	0	19	86.36
Total	22	100	22	100	22	100	22	100

La tabla 19, referente a los resultados de la diferencia del pre-test y post-test de los niños y niñas de 4 años del aula “Creativos” nos muestra que en la dimensión de Conciencia Emocional, en la prueba de pre-test, el 36.36% y el 63.64% de los niños y niñas se ubicaron en los niveles de inicio y proceso respectivamente, al realizarse la evaluación del post-test el 100% de los niños y niñas se ubicaron en el

nivel de Logro.

Por otro lado, se puede observar que en la dimensión de Regulación Emocional, en la prueba de pre-test, el 100% de los niños y niñas se encontraban en el nivel inicio, sin embargo al aplicar el post-test, el 13.64% se ubicó en el nivel proceso y el 86.36% alcanzó el nivel Logro.

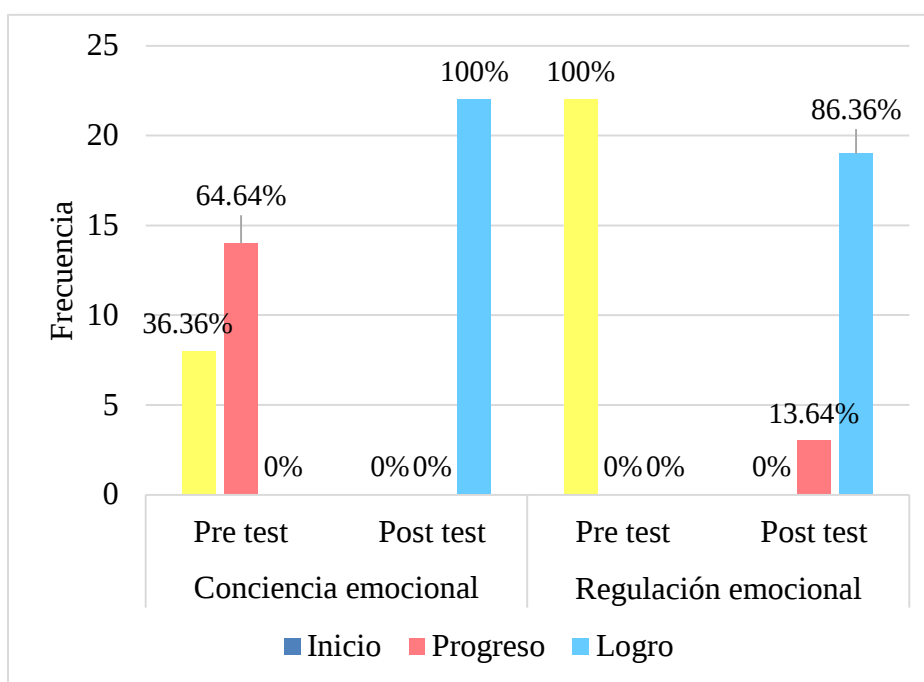


Figura 12. Resultados de la diferencia del pre-test y post-test de los niños y niñas de 4 años del aula "Creativos"

De acuerdo a la información obtenida respecto a los niños y niñas de 4 años del aula Creativos de educación inicial de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco UGEL 07 en el pre-test y pos- test en la dimensión de Conciencia y Regulación Emocional, se puede afirmar que en la primera dimensión, el 100% de los niños y niñas han pasado a ubicarse en el nivel Logro y en cuanto a la Regulación Emocional, el 100% de los que se encontraban en inicio, en la aplicación del post-test se ubicaron en el nivel de proceso con 13.64% y en el nivel de Logro con 86.36%.

Análisis de la Tabla 19 y figura 12:

A partir de los resultados obtenidos en la tabla 19, podemos observar que el módulo Súper emociónate ha influido en el logro de las dimensiones de Conciencia

emocional y Regulación emocional, a partir de las actividades de cuento, juegos y dramatización. En este sentido, el módulo Súper emóciónate cumple con las características de ser planificada, intencional y no sistemática, produciendo los efectos esperados al final de este.

Al respecto, Bisquerra (2017) menciona que:

La práctica de la educación emocional incluye actividades muy diversas orientadas al desarrollo de las competencias emocionales entre las cuales están toma de conciencia de las propias emociones y de las de los demás, empatía, regulación emocional, etc. La práctica de la educación emocional debe ser dinámica, experiencial, activa y participativa

Tabla 20

Resultados generales de las competencias emocionales del pre-test y post-test en los niños y niñas de 4 años del aula "Creativos"

	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
Inicio	12	54.55	0	0
Proceso	10	45.45	1	4.55
Logro	0	0	21	95.45
Total	22	100	22	100

En la tabla 20 podemos observar que el 54.55% de los niños y niñas se encontraban el nivel inicio en las competencias emocionales y el 45.45%, representado por 10 estudiantes, se encontraban en el nivel proceso. Por otro lado, al aplicar el post-test el 4.55% se encuentran en el nivel proceso y el 95.45%, representado por 21 niños y niñas, se encuentran en el nivel Logro.

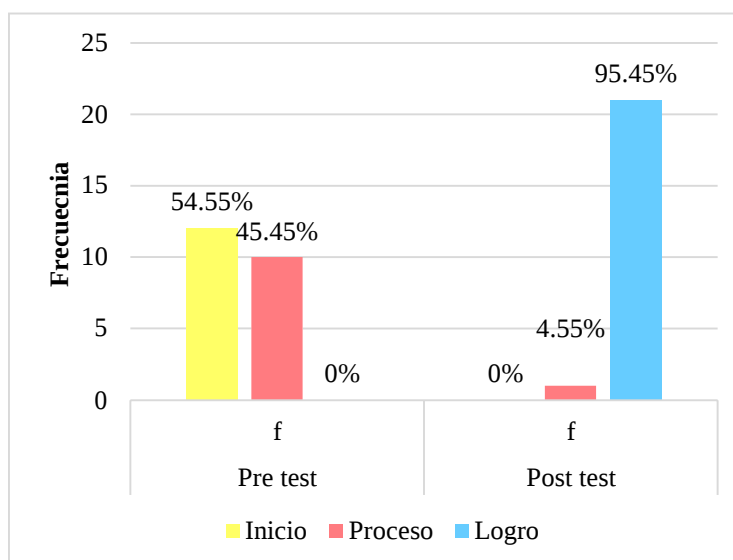


Figura 13. Resultados generales de las competencias emocionales del pre-test y post-test en los niños y niñas de 4 años del aula "Creativos"

De acuerdo a la información obtenida respecto a los niños y niñas de 4 años del aula Creativos de educación inicial de la Institución Educativa Cuna - Jardín San Francisco UGEL 07 en el pre-test y pos- test en las Competencias Emocionales, se puede afirmar que el 95.45% de los niños y niñas se ubican en el nivel de Logro y el 4.55% en el nivel proceso.

Análisis de la tabla 20 y figura 13:

A partir de la tabla 20 se observa que después de la aplicación del Módulo “Súper emociónate” se ha mejorado notablemente las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, en aspectos generales un 95.45% de los niños y niñas se encuentran en el nivel logrado a comparación del pre test el cuál evidenciaba mediante los datos que el 54.55% de los niños y niñas se encontraba en nivel Inicio.

Por tal razón afirmamos que las actividades lúdicas como: cuentos, juegos y dramatizaciones usadas con un propósito u orientación emocional, ayuda considerablemente en la conciencia y regulación emocional, las cuales puedan brindar oportunidades donde cada uno de los niños y niñas pueda descubrir y fortalecer sus competencias emocionales.

Cassá (2007), “propone 7 actividades lúdicas a favor de las competencias emocionales como herramientas utilizadas en la educación emocional con niños, se de hacerlos partícipes en esta producción de conocimiento, que sean coautores de sus descubrimientos a la vida. Para el desarrollo ideal de estas actividades lúdicas, se

deberán trabajar en un ambiente adecuado, armonioso que brinde calidez y seguridad al niño”.

A partir de los resultados obtenidos se valida nuestra H₁: “El módulo “Súper emociónate” contribuye al nivel de desarrollo de la competencia de conciencia emocional en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna Jardín San Francisco y perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07”, ya que al finalizar la aplicación del módulo el 100% de la muestra logro alcanzar el nivel esperado.

Asimismo, validamos nuestra H₂: “El módulo “Súper emociónate” contribuye al nivel de desarrollo de la competencia de regulación emocional en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna Jardín San Francisco y perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07”, debido a que los resultados obtenidos en el post test muestran que un 86.36% han evidenciado grandes avances en dicha competencia.

3. Análisis Inferencial

El análisis inferencial, fue realizado con la prueba T de Student para muestras relacionadas, donde daremos a conocer los resultados obtenidos a través de la aplicación del Pre-test y Post- test, realizado en el grupo experimental de los niños y niñas de 4 años del aula Creativos de la I.E Cuna - Jardín San Francisco antes y después de la ejecución del módulo “Súper emociónate” en tablas de resultados estadísticos de la hipótesis general e hipótesis específicas 1 y 2.

Tabla 21

Resultados de la prueba de normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Competencias emocionales	,132	22	,200*	,930	22	,125
Nota. Corrección de significación de Lilliefors						

En la tabla 21 podemos evidenciar los datos que fueron obtenidos a partir de la aplicación estadística de la prueba de normalidad de Shapiro Wilk para medir la normalidad de los datos, ya que nuestra muestra presente de la investigación es menor a 50. En los resultados se observa que la prueba sigue los índices de normalidad debido a que el Sig es mayor al 0.05.

Por lo tanto, los datos siguen una distribución normal, por lo que el análisis se realizará con una prueba estadística paramétrica.

Hipótesis general

La aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” influye en el logro de las competencias emocionales en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna – Jardín San Francisco, perteneciente al distrito de Chorrillos UGEL 07.

Tabla 22

Resultados estadísticos de la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas de la hipótesis general.

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig: (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Competencias emocionales de pre test y post test.	-33,045	7,493	1,597	-36,368	-29,723	-20,686	21	,000

En la tabla 22 se puede observar los resultados de aplicar la prueba T de Student para dos muestras relacionadas en el cual se aprecia la diferencia entre las medias de aplicación del pre test y post test en las competencias emocionales que es igual a -33,045 y que el límite aceptable de esta medida está comprendida entre los valores -36,368 y - 29,723; por lo tanto se infiere que las medidas del pre test y post test son diferentes. También se observa que el estadístico t es igual a -20,686; y su nivel de significación es igual a 0,000. En tal sentido, ya que el valor es menor a 0.05 se acepta la hipótesis específica 1 con relación a la aplicación del módulo “Súper emociónate” contribuye en el desarrollo del nivel de la **competencia de regulación emocional** en los niños y niñas de 4 años de la I.E. Cuna - Jardín San Francisco - UGEL 07.

Tabla 23

Resultados estadísticos de la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas de la hipótesis específica 1

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Competencias emocionales en la competencia de conciencia emocional pre test y posttest.	- 14,955	5,113	1,090	-17,221	-12,688	-13,719	2 1	,000

En la tabla 23 se puede observar los resultados de aplicar la prueba T de Student para dos muestras relacionadas en el cual se aprecia la diferencia entre las medias de aplicación del pre test y post test en las competencias emocionales que es igual a - 14,955 y que el límite aceptable de esta medida está comprendida entre los valores -17,221 y - 12,688; por lo tanto se infiere que las medidas del pre test y post test son diferentes. También se observa que el estadístico t es igual a - 13,719 y su nivel de significación es igual a 0,000. En tal sentido, ya que el valor es menor a 0.05 se acepta la hipótesis específica 1 con relación a la aplicación del módulo “Súper emociónate” contribuye al desarrollo del nivel de la **competencia de conciencia emocional** en los niños y niñas de 4 años de la I.E. Cuna - Jardín San Francisco - UGEL 07.

Tabla 24

Resultados estadísticos de la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas de la hipótesis específica 2.

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Competencias emocionales en la competencia de regulación emocional pre test y post test.	-18,091	4,956	1,057	-20,288	-15,894	-17,121	21	,000

En la tabla 24 se puede observar los resultados de aplicar la prueba T de Student para dos muestras relacionadas en el cual se aprecia la diferencia entre las medias de aplicación del pre test y post test en las competencias emocionales que es igual a - 18,091 y que el límite aceptable de esta medida está comprendida entre los valores -20,288 y - 15,894; por lo tanto se infiere que las medidas del pre test y post test son diferentes. También se observa que el estadístico T es igual a - 17,121 y su

nivel de significación es igual a 0,000. En tal sentido, ya que el valor es menor a 0.05 se acepta la hipótesis específica 1 con relación a la aplicación del módulo “Súper emociónate” contribuye en el desarrollo del nivel de la **competencia de regulación emocional** en los niños y niñas de 4 años de la I.E. Cuna - Jardín San Francisco - UGEL 07.

Conclusiones

Al finalizar la presente investigación sobre el efecto del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” en las competencias emocionales de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna- Jardín San Francisco del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07, agregamos las siguientes conclusiones:

La aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” evidencia una mejora en el desarrollo de las competencias de conciencia y regulación emocional de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa San Francisco del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07.

El módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” mejoró el nivel de desarrollo de las competencias de conciencia y regulación emocional de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa San Francisco del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07, el pre test, obtuvo 54.55% nivel inicio, 45.45% en proceso y 0% el nivel logro; en contraste al post test, que se obtuvo, 0% en inicio, 4.55% en el proceso y 95.45% en el nivel logro.

El módulo SÚPER EMOCIÓNATE produjo una mejora en el nivel de la dimensión de Conciencia emocional en los niños y niñas del aula Creativos, de la Cuna-Jardín San Francisco del distrito de Chorrillos- UGEL 07, pasando del nivel inicio y proceso, al nivel logro.

La aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” originó una mejora en el nivel de la dimensión de Regulación Emocional en los niños y niñas del aula Creativos, de la Cuna-Jardín San Francisco del distrito de Chorrillos- UGEL 07, pasando del nivel inicio y proceso, al nivel logro.

La aplicación del módulo “Súper emociónate” permitió que los niños y niñas de 4 años de la I.E. Cuna Jardín San Francisco del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07, elevarán el nivel de desarrollo de las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional, de manera que la hipótesis general y las hipótesis específicas, formuladas al inicio de la investigación se validan ya que encontramos

un incremento satisfactorio en los resultados del post test, puesto que un 95.45% de la muestra se encuentra posicionado en el nivel logro.

Recomendaciones

A partir de los resultados alcanzados en la investigación, por la aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE” en las competencias emocionales de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Cuna -Jardín San Francisco del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07, presentamos las siguientes sugerencias:

Se recomienda adquirir una mayor preparación de las competencias emocionales, antes de aplicar el módulo SÚPER EMOCIÓNATE, para poder hacer un correcto desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas.

Se recomienda, el uso de diversas estrategias para la narración del cuento, debido a la importancia pedagógica que esta posee, ya que permitirá que los niños y niñas, desde un segundo plano sientan y comprendan las emociones de los protagonistas. Así mismo posibilita al niño o niña la participación activa dejando aflorar sus emociones entrando en personaje o participando y compartiendo desde su experiencia.

Trabajar a lo largo del año escolar, una programación mediante la cual se brinden charlas, escuela de padres y reuniones, llevado a cabo por la instancia correspondiente del Departamento de Psicológico de la Institución Educativa, con la finalidad de brindar orientaciones acerca de la importancia que tiene la formación del ámbito emocional en sus hijos e hijas, asimismo puedan ser conscientes de la trascendencia de su rol como padres y madres de familia puesto que son el primer medio social que tienen sus hijos e hijas, y a partir de ello puedan comprometerse a fortalecer o desarrollar competencias emocionales en su vida.

Referencias

- Anderson Imbert, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel. Recuperado de:
<https://books.google.com.pe/books?id=RMRTl3wHTJ8C&printsec=frontcover&dq=teoria+y+tecnica+del+cuento&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjZiLW807jlAhUuIbkGHZ2zDi0Q6AEIKDAA#v=onepage&q=teoria%20y%20tecnica%20del%20cuento&f=false>
- Aramendi, A. (2016). *La regulación emocional en educación infantil: La importancia de su gestión a través de una propuesta de intervención educativa*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid. Recuperado de:
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/17470/TFG-B.826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arboleda, N. (1991). *Tecnología Educativa y diseño instruccional*. Bogotá: Presencia. Recuperado de: http://sbiblio.uandina.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=21149&shelfbrowse_itemnumber=29737#shelfbrowser
- Aresté (2015) *Las emociones en Educación infantil: sentir, reconocer y expresar*. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRAU%20C%20JUDIT.pdf?sequence=1>
- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata. Recuperado de:
<https://books.google.com.pe/books?id=hHSM MJcgGaIC&printsec=frontcover&dq=el+descubrimiento+infantil+de+la+mente+astington+pdf&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiBw7uwvbjlAhV-LLkGHaD5BPQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false>
- Bertomeu, C. (2006). *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. Madrid, España: Secretaría General Técnica. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=c8Pgsmu9yywC&printsec=frontcover&dq=el+cuento+como+instrumento+para+el+desarrollo+de+la+creatividad+artistica&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwibhdSvtMDIAhVkf7kGHS_kCYkQ6AEIKDAA#v=onepage&q=el%20cuento%20como%20instrumento%20para%20el%20desarrollo%20de%20la%20creatividad%20artistica&f=false
- Bisquerra, R. (2017). *10 ideas clave, Educación Emocional*. Barcelona: GRAÓ.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación Emocional*. Recopilando un resumen de distintas

- publicaciones 1- 7. Recuperado de <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>.
- Bisquerra R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/678115/C%C3%B3mo+educar+las+emociones.pdf/5208ff57-de53-4e5d-bcdd-2a54695a768e>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España, Madrid: SÍNTESIS. Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%R20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43. Recuperado de: [file:///C:/Users/HP/Downloads/99071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-397691-1-10-20100316%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/99071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-397691-1-10-20100316%20(2).pdf)
- Bryant, S. (1995). *El arte de contar cuentos*. Barcelona. Hogar del libro.
- Casanova, D. (2014). *La autorregulación emocional en la educación*. Grado maestro educación infantil. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5152/TFG-B.450.pdf?sequence=1>
- Cervera, J. (2003). *En torno a la literatura*. Sevilla, España. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcws8m5>
- Cespédes, A. (2008). *Educación emocional, educar para la vida*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/mariavidal23/360481541-201430116amandacespedeseducarlasemocioneseducarparalavidapdf>
- Clouder C., Mikulic I., Leibovici M., Yariv E., Finne J. & Van P. (2013). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Botín. Santander: Fundación Botín. Recuperado de: https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2013informe%20completo_es.pdf
- Dakar. (2000). *Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Marco de acción Dakar, 1- 27. Recuperado de https://www.eda.admin.ch/dam/deza/es/documents/themen/grund-und-berufsbildung/dakar-framework-for-action_ES.pdf
- Del Bono C. y Bonelli S. (2012) *Creceer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales 2011*. Argentina: Elena Duro, Especialista en Educación de

- UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/educacion_Libro_primera_infancia.pdf
- Domenech, J. (2009) *Elogi de l'educació lenta*. España: Visión libros. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=O4sOT_rECV0C&pg=PA118&dq=%E2%80%99CDar+tiempo+a+los+ni%C3%B1os+sin+anticipaciones+innecesarias&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi0h53_3ZXmAhW8IrkGHQVYA4AQ6AEIMDAB#v=onepage&q=%E2%80%99CDar%20tiempo%20a%20los%20ni%C3%B1os%20sin%20anticipaciones%20innecesarias&f=false
- EcuRed contributors. (2015). *Escala valorativa para la observación del aprendiz*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcws8m>
- Edwars, M. (2015). *Tiempo de crecer*. La Mandrágora LTDA: Chile. Recuperado de: <https://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/07/Tiempo-de-Crecer.pdf>
- Escalante D, Caldera R. (2008). *Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf>
- Extremera, N y Fernández, P. (2016). *Inteligencia emocional y educación: Psicología*. Málaga, España: Grupo 5. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fundación Botín. (2013). *Educación Social y emocional. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2013*. (15- 161). Recuperado de https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/ES2015-Informe%20Completo.pdf
- Guerrero, G. & Demarini, F. (2016). *Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes*. Lima: GRADE. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417121543/primerainfancia_GG_35.pdf
- Girdillo, M.; Ruiz, I.; Sánchez, S. y Clazado, Z. (2016). *Clima afectivo en el aula. Vínculo emocional maestro-estudiante. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 195- 201. Recuperado de [file:///C:/Users/Virginia/Downloads/273-858-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Virginia/Downloads/273-858-2-PB%20(2).pdf)
- Gómez, C y Liliana, M. (2017) *Primera Infancia y Educación Emocional*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1- 12. Recuperado de https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_

julieta_leonardi_2015-.pdf

- Gonzáles, J. (2015) *Dramatización y educación emocional*. Revista de investigación educativa (21), undefined-undefined. [fecha de Consulta 28 de Octubre de 2019]. ISSN:..Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283140301006>
- Hargreaves, A. (1998). *The emotions of teaching and educational change*. Recuperado de Herrera, L.; Buitrago, R y Perandones, T. (2015). Psicología positiva, Educación emocional y el programa de felices. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2822.pdf>
- Hernández R., Fernández C. & Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: INTERAMERICANA EDITORES. Recuperado de: <http://sistemas.unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf>
- Hernández R., Fernández C. & Baptista M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México. INTERAMERICANA EDITORES. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hernández R., Fernández C. & Baptista M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. INTERAMERICANA EDITORES. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Ibarrola B. (2003), *Cuentos para sentir Educar las emociones*, Madrid España, Gabriel Brandariz.
- Izquierdo, F. (1969). *La literatura Infantil en el Perú*. Recuperado de <file:///C:/Users/Virginia/Downloads/la%20literatura%20infantil%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Jaramillo, S. y Osses, S (2012). *Validación de un Instrumento sobre Metacognición para Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), undefined-undefined. Valdivia, Chile. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173524998007.pdf>
- Jimenez, I. y López, E. (2007). *Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión*. 67- 77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>
- Laguía, M. (2008) *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. España: Visión libros. Recuperado de

<https://books.google.com.pe/books?id=pI1BVJuwMdgC&pg=PA17&dq=Cada+alumno+es+diferente+del+otro;+sus+experiencias+anteriores,+sus+intereses+y+sus+posibilidades+han+de+ser+el+punto+de+partida+de+su+formaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjxjfnQzZXmAhXDDbkGHVKDBIwQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Cada%20alumno%20es%20diferente%20del%20otro%3B%20sus%20experiencias%20anteriores%2C%20sus%20intereses%20y%20sus%20posibilidades%20han%20de%20ser%20el%20punto%20de%20partida%20de%20su%20formaci%C3%B3n&f=false>

Leonardi J. (2015). *Educación emocional en la primera infancia; análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo* (Trabajo Final de Grado: Pre-proyecto de Tesis). Universidad De La República. Uruguay. Recuperado de https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_julieta_leonardi_2015-.pdf

López, É. (2007). *Educación emocional Programa para 3-6 años*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Taller-pr%C3%A1ctico-Educacion-Emocional.pdf>

López, R. (1990). *Introducción a la Literatura Infantil*. Murcia: España. Recuperado de <https://es.slideshare.net/fernandacassol/roman-lopez-tames-introduccion-a-la-literatura-infantil-serie-ensayos-sobre-literatura-infantil-spanish-edition-1990>

López, K. (2014) *Título de la ponencia: Evolución del modelo educativo basado en competencias*: FCA-UAS. Universidad Autónoma de Sinaloa Facultad de Contaduría y Administración. Recuperado de: <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/05/Ponencia%20142-UAS.pdf>

Martinez, N. (2011). *El cuento como instrumento educativo*. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/NATALIA_MARTINEZ_URBANO_01.pdf

Martínez D. (2015). *Estrategias para la autorregulación de emociones de niños de 4 a 5 años*. Proyecto de intervención docente. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/31129.pdf>

Medina, M. y Verdejo, A. (2001) *Evaluación del Aprendizaje Estudiantil*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=Zw7PpmkYTxC&pg=PR11&dq=evaluacion+del+aprendizaje+estudiantil&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiKq9a8hsDIAhVNEbkGHh02AcEQ6AEIKDAA#v=on>

- epage&q=evaluacion%20del%20aprendizaje%20estudiantil&f=false
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- MINEDU (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Morán, R. (2004). *Educandos con desórdenes emocionales y conductuales*. Puerto Rico: La editorialup. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=_kVIsGxMw0EC&printsec=frontcover&dq=Morán+2004&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj8g7vZ48LlAhVJHLkGHd05ATUQ6AEIKDAA#v=onepage&q=conservar&f=false
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/19714408.pdf>
- OCDE. (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento POR QUÉ SE QUEDAN ATRÁS Y CÓMO AYUDARLES A TENER ÉXITO*. Programa para la evaluación internacional de los alumnos, 5- 26. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Oros, L. (2002) *Desarrollo de emociones positivas en la niñez*. Lineamientos para intervención escolar. Universidad de la Sabana Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605004.pdf>
- Patón, J. (2015). *La importancia de la educación emocional para contribuir al desarrollo integral de los niños/as en las aulas de infantil*. España. Recuperado de: <http://invenio2.unizar.es/record/18184/files/TAZ-TFG-2014-2963.pdf>
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades Sociales*. Madrid, España: Editex.
- Pérez D.; Pérez, A. y Sánchez, R. (2013). *El cuento como recurso educativo*. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/14837/Reyna_MAC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pineda, M. (2009). *Cómo contar un cuento. Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_18/MARIA%20ANTONIA_PINEDA_CANTILLO02.pdf
- Pino, S. & Quillahuamán, n. (2018). *Taller de “biodanza” para mejorar la capacidad de autorregulación emocional de los niños de 4 años de la institución educativa inicial n° 994 antayaje paruro cusco - 2017*. (Tesis para obtener segunda especialidad en

- educación inicial). Universidad nacional de san Agustín DE AREQUIPA. Arequipa. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8320/edspihusm.pdf?Sequence=1&isallowed=y>
- Porras, J. (2011) *La literatura infantil, un mundo por descubrir*. España: Visión libros. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=uV6DMvUBgT4C&printsec=frontcover&dq=la+literatura+infantil+un+mundo+por+descubrir&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiwyOC8lcDIAhX4HLkGHepPDloQ6AEIKDAA#v=onepage&q=la%20literatura%20infantil%20un%20mundo%20por%20descubrir&f=false>
- Ramírez C., De Castro D. (2013). *La Lectura en la Primera Infancia*. Recuperado de <file:///C:/Users/Virginia/Downloads/Dialnet-LaLecturaEnLaPrimeraInfancia-5031483.pdf>
- Ramírez, E. (2017). *Programa “Érase una vez” para el desarrollo de las competencias emocionales en niños de 4 años de la I.E. N°84 Niña María-Callao*. (Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación Inicial). Universidad César Vallejo. Lima. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/1064?show=full>
- Ramos, C. (2015). *Los paradigmas de la Investigación Científica Ecuador*. Recuperado de: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Ramos, V.; Piqueras, J.; Martínez, A. & Oblitas, L. (2009) *Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/785/78511847008.pdf>
- Tamayo, M. (2012, 4ta edición). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tierno, B. y Giménez, M. (2004). *La educación y la enseñanza infantil de 3 a 6 años*. Barcelona, España: Penguin Random House.
- UNESCO (1996). *Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, 3- 47. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- UNICEF (2012). *Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales 2011*, 103- 140. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/educacion_Libro_primera_infancia.pdf

- UNICEF (2014). *Construyendo cerebros más capaces*. Recuperado de https://www.unicef.org/Construyendo-cerebros-mas-capaces_.pdf
- UNICEF (2017). *La violencia en la primera infancia. Marco Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe*, 1- 26. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/686/file/PDF%20La%20violencia%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>
- Vasco, I. (2018). *Irene Vasco y la lectura como un juego: MaguaRED, Cultura y primera infancia en la web*. Recuperado de <https://maguared.gov.co/especial-de-lectura-maguared-a-leer-todos-los-dias/>
- Victoriano L., José Antonio Piqueras R., Agustín Martínez G. y Luis Oblitas Guadalupe (2009). *Emoción y cognición: Implicaciones para el tratamiento*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/785/78511847008.pdf>
- Vivas, M.; Gallego, M. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. (2), 2-142. Recuperado de http://eopsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_3_Educacion_Emocional/h_3.1.Documentos_basicos/10.Educacion_de_las_emociones.pdf

APÉNDICES

**ESCALA VALORATIVA DESCRIPTIVA PARA EL DIAGNÓSTICO DE
LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE CONCIENCIA Y
REGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE LA
CUNA - JARDÍN SAN FRANCISCO**

Nombre: _____ Fecha: _____

Institución Educativa: _____ Edad: _____

ITEMS	INICIO (1)	PROCESO (2)	LOGRO (3)
Verbaliza frases como: Estoy alegre porque; estoy feliz o estoy contento, porque ...	Escasamente verbaliza frases como: Estoy alegre porque; estoy feliz o estoy contento, porque ...	Con frecuencia verbaliza frases como: Estoy alegre porque; estoy feliz o estoy contento, porque ...	Siempre verbaliza frases como: Estoy alegre porque; estoy feliz o estoy contento, porque ...
Verbaliza frases como: Estoy enojado porque; estoy molesto o estoy enfadado, porque ...	Pocas veces verbaliza frases como: Estoy enojado porque; estoy molesto o estoy enfadado, porque ...	Con frecuencia verbaliza frases como: Estoy enojado porque; estoy molesto o estoy enfadado, porque ...	Siempre verbaliza frases como: Estoy enojado porque; estoy molesto o estoy enfadado, porque ...
Verbaliza frases como: Tengo miedo porque; me da temor porque.	Escasamente verbaliza frases como: Tengo miedo porque; me da temor porque	Frecuentemente verbaliza frases como: Tengo miedo porque; me da temor porque	Siempre verbaliza frases como: Tengo miedo porque; me da temor porque
Verbaliza frases como: Estoy triste porque o no tengo ganas de ... porque ...	Pocas veces verbaliza frases como: Estoy triste porque o no tengo ganas de ... porque ...	Frecuentemente verbaliza frases como: Estoy triste porque o no tengo ganas de ... porque ...	Siempre verbaliza frases como: Estoy triste porque o no tengo ganas de ... porque ...
Salta, corre, estira los brazos hacia arriba, elevando sus mejillas al sonreír cuando está alegre.	Escasamente Salta, corre, estira los brazos hacia arriba, elevando sus mejillas al sonreír cuando está alegre.	A menudo salta, corre, estira los brazos hacia arriba, elevando sus mejillas al sonreír cuando está alegre.	Siempre salta, corre, estira los brazos hacia arriba, elevando sus mejillas al sonreír cuando está alegre.
Muestra rigidez y frunce el ceño	Casi nunca muestra rigidez y frunce el	En ocasiones muestra rigidez y	Siempre muestra rigidez y frunce el

cuando está enojado	ceño cuando está enojado	frunce el ceño cuando está enojado	ceño cuando está enojado
Encoge su cuerpo o busca esconder su mirada cuando tiene miedo	Escasamente encoge su cuerpo o busca esconder su mirada cuando tiene miedo	A veces encoge su cuerpo o busca esconder su mirada cuando tiene miedo	Siempre encoge su cuerpo o busca esconder su mirada cuando tiene miedo
Muestra una postura y mirada decaída cuando está triste.	Casi nunca muestra una postura y mirada decaída cuando está triste.	Con frecuencia muestra una postura y mirada decaída cuando está triste.	Siempre muestra una postura y mirada decaída cuando está triste.
Menciona que otra persona está alegre, feliz o contento.	Pocas veces menciona que otra persona está alegre, feliz o contento.	Frecuentemente menciona que otra persona está alegre, feliz o contento.	Siempre menciona que otra persona está alegre, feliz o contento.
Menciona que la otra persona está molesto, enojado, enfadado.	Escasamente menciona que la otra persona está molesto, enojado, enfadado.	Con frecuencia menciona que la otra persona está molesto, enojado, enfadado.	Siempre menciona que la otra persona está molesto, enojado, enfadado.
Menciona que la otra persona está triste, no tengo ganas de ...	Pocas veces menciona que la otra persona está triste, no tengo ganas de ...	Frecuentemente menciona que la otra persona está triste, no tengo ganas de ...	Siempre menciona que la otra persona está triste, no tengo ganas de ...
Respira pausadamente cuando está molesto	Casi nunca Respira pausadamente cuando está molesto	A veces respira pausadamente cuando está molesto	Siempre respira pausadamente cuando está molesto
Busca ayuda o consuelo de un adulto cuando experimenta alguna emoción.	Escasamente busca ayuda o consuelo de un adulto cuando experimenta alguna emoción.	Con frecuencia busca ayuda o consuelo de un adulto cuando experimenta alguna emoción.	Siempre busca ayuda o consuelo de un adulto cuando experimenta alguna emoción.
Escucha a sus compañeros para solucionar conflictos	Casi nunca escucha a sus compañeros para solucionar conflictos	A veces escucha a sus compañeros para solucionar conflictos	Siempre escucha a sus compañeros para solucionar conflictos
Muestra tranquilidad cuando no	Escasamente muestra tranquilidad cuando	Con frecuencia muestra tranquilidad cuando no consigue	Siempre muestra tranquilidad cuando no consigue algo que

consigue algo que pretende	no consigue algo que pretende	algo que pretende	pretende
Acepta la llamada de atención sin enojarse	Casi nunca acepta la llamada de atención sin enojarse	A menudo acepta la llamada de atención sin enojarse	Siempre acepta la llamada de atención sin enojarse
Sigue el consejo para solucionar determinada situación.	Casi nunca sigue el consejo para solucionar determinada situación.	Con frecuencia sigue el consejo para solucionar determinada situación.	Siempre sigue el consejo para solucionar determinada situación.
Responde haciendo uso de un tono de voz adecuado.	Casi nunca responde haciendo uso de un tono de voz adecuado	Frecuentemente responde haciendo uso de un tono de voz adecuado	Siempre responde haciendo uso de un tono de voz adecuado
Pide disculpa frente algún acto cometido	En escasas ocasiones pide disculpa frente algún acto cometido	Ocasionalmente pide disculpa frente algún acto cometido	Siempre pide disculpa frente algún acto cometido
Comenta y reflexiona acerca de su emoción, antes o después del momento	Escasamente comenta y reflexiona acerca de su emoción, antes o después del momento	A veces comenta y reflexiona acerca de su emoción, antes o después del momento	Siempre comenta y reflexiona acerca de su emoción, antes o después del momento
Se detiene unos instantes antes de responder alguna situación específica entre sus pares	Casi nunca se detiene unos instantes antes de responder alguna situación específica entre sus pares	Ocasionalmente se detiene unos instantes antes de responder alguna situación específica entre sus pares	Siempre se detiene unos instantes antes de responder alguna situación específica entre sus pares
Sigue las alternativas de solución propuestas por un adulto en determinadas situaciones	Escasamente sigue las alternativas de solución propuestas por un adulto en determinadas situaciones	Con frecuencia sigue las alternativas de solución propuestas por un adulto en determinadas situaciones	Siempre sigue las alternativas de solución propuestas por un adulto en determinadas situaciones
Muestra tranquilidad ante una negativa o cuando no	Casi nunca muestra tranquilidad ante una negativa o cuando no consigue	A veces muestra tranquilidad ante una negativa o cuando no consigue algo que	Siempre muestra tranquilidad ante una negativa o cuando no consigue algo que

consigue algo que pretende	algo que pretende	pretende	pretende
Acepta la llamada de atención sin golpear, gritar o hacer berrinche	Casi nunca acepta la llamada de atención sin golpear, gritar o hacer berrinche	Ocasionalmente acepta la llamada de atención sin golpear, gritar o hacer berrinche	Siempre acepta la llamada de atención sin golpear, gritar o hacer berrinche
Responde con un tono de voz calmado ante los llamados de atención	Escasamente responde con un tono de voz calmado ante los llamados de atención	Frecuentemente responde con un tono de voz calmado ante los llamados de atención	Siempre responde con un tono de voz calmado ante los llamados de atención
Pide las cosas que necesita sin arrebatárselas o forcejear a sus compañeros.	Casi nunca pide las cosas que necesita sin arrebatárselas o forcejear a sus compañeros.	Con frecuencia pide las cosas que necesita sin arrebatárselas o forcejear a sus compañeros.	Siempre pide las cosas que necesita sin arrebatárselas o forcejear a sus compañeros.
Dice no, sin alterarse o cohibirse ante situaciones que le incomoden.	Casi nunca dice no, sin alterarse o cohibirse ante situaciones que le incomoden.	Ocasionalmente dice no, sin alterarse o cohibirse ante situaciones que le incomoden.	Siempre dice no, sin alterarse o cohibirse ante situaciones que le incomoden.

Resultados de la escala valorativa antes y después de la aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE”

Sujetos/ Ítems	PRE TEST																											
	Conciencia Emocional															Regulación Emocional												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T	13		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		T
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	19	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
3	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	18	INICIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13	INICIO
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
5	2	2	2	2	3	3	2	1	2	2	1	2	24	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
6	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	23	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13	INICIO
7	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	21	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13	INICIO
8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	22	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	23	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13	INICIO
10	2	1	1	1	2	3	1	3	2	1	1	1	19	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
12	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	21	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13	INICIO
13	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	18	INICIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
14	2	1	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	23	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13	INICIO
15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
17	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	27	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13	INICIO
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	PROCESO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO
22	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	18	INICIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	INICIO

Resultados de la escala valorativa antes y después de la aplicación del módulo “SÚPER EMOCIÓNATE”

	POST TEST																											
	Conciencia Emocional													Regulación Emocional														
Sujetos/Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T	
1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	35	LOGRO	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	30	LOGRO
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO	1	3	2	1	2	2	3	1	2	2	2	2	23	PROCESO
3	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	32	LOGRO	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	35	LOGRO
4	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	30	LOGRO	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	15	PROCESO
5	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	34	LOGRO	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	26	LOGRO
6	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	34	LOGRO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO
7	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	35	LOGRO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	35	LOGRO	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	32	LOGRO
9	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	35	LOGRO	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	32	LOGRO
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	33	LOGRO
11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	31	LOGRO
12	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	32	LOGRO	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	30	LOGRO
13	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	35	LOGRO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	PROCESO
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO
16	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	35	LOGRO	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	32	LOGRO
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	30	LOGRO
18	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	35	LOGRO	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	32	LOGRO
19	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	35	LOGRO	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	34	LOGRO
20	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	34	LOGRO	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	31	LOGRO
21	3	3	3	3	2	3	2	2	3		3	3	33	LOGRO	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	25	LOGRO
22	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	LOGRO	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	30	LOGRO