



**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PÚBLICA
“VÍCTOR ANDRÉS BELAUNDE”
JAÉN**

TESIS

**ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA MEJORAR LA
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE
03 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N°
297 – SAN MARTÍN ALTO**

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

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN INICIAL

PRESENTADO POR:

Bach. DELGADO BECERRA, ELIZABETH

Bach. RODAS SANCHEZ, JESSICA KATHERINE

Bach. TAN CARRASCO, MARIA LEILA

JAÉN – PERÚ

2026

REPORTE DE SIMILITUD

Estrategias lúdicas para mejorar la autorregulación emocional de los niños de 03 años de la Institución Educativa Inicial N° 2...

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid::18643.622173508

66 páginas

Fecha de entrega
9 sep 2026, 9:12 a.m. GMT-5

19.058 palabras

Fecha de descarga
9 sep 2026, 9:18 a.m. GMT-5

107.305 caracteres

Nombre del archivo
G5_TESIS REV09SEP26.pdf

Tamaño del archivo
1.7 MB



Página 2 de 75 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega - trn:oid::18643.622173508

19% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)
- Trabajos entregados



DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

TÍTULO:

Estrategias lúdicas para mejorar la autorregulación emocional de los niños de 03 años de la Institución Educativa Inicial N° 297 – San Martín Alto.

AUTOR (es):

Bach. Delgado Becerra, Elizabeth

Bach. Rodas Sanchez, Jessica Katherine

Bach. Tan Carrasco, Maria Leila

ASESOR DE LA INVESTIGACIÓN:

Dr. Manuel Rodrigo Triful Ortiz

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8254-7848>

SEDE Y LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN:

Institución Educativa : N° 297 – SAN MARTÍN ALTO

Lugar : SAN MARTÍN ALTO

Distrito : BAGUA GRANDE

Provincia : UTCUBAMBA

Región : AMAZONAS

DURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

Fecha de Inicio : 22 de abril de 2024

Fecha de término : 13 de diciembre de 2024

LÍNEA DE LA INVESTIGACIÓN Y EJE TEMÁTICO:

Línea de investigación: Pedagogía, Currículo y Didáctica

Eje temático : Atención y educación de la primera infancia

JURADO:

Presidente : Mag. Naimés Pérez Cubas

Secretario : Mag. Sara Elisa Moreno Alberca

Vocal : Mag. Adamastor Remberto Fernández Chamaya

A Dios, quien me acompaña siempre en mi camino y me ama incondicionalmente. A mis padres por haberme forjado como la persona que soy y me motivan constantemente para salir siempre adelante. A mi hijo, quien me da las fuerzas y la motivación para seguir logrando mis sueños.

Elizabeth

A Dios, por brindarme la fortaleza, sabiduría y perseverancia necesarias para culminar esta importante etapa de mi vida profesional. A mis amados hijos quienes son mi mayor motivación inspiración y la razón de cada uno de mis esfuerzos. A mis queridos padres por su amor incondicional.

Jessica

A Dios, por guiar mis pasos y darme fortaleza en esta etapa de mi formación profesional. A mis padres, por sus valiosos consejos y ejemplo de esfuerzo y perseverancia. A mi hija, quien es mi mayor inspiración y motivo de superación.

Leila

Agradecemos a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Víctor Andrés Belaunde", por abrirnos sus puertas y brindarnos la oportunidad de continuar fortaleciendo nuestra formación profesional como docentes de Educación Inicial. Asimismo, a nuestros tutores, cuyo apoyo incondicional y conocimientos fueron fundamentales para culminar esta etapa de formación. A los niños y padres de familia de la Institución Educativa Inicial N°297 "San Martín Alto", quienes nos brindaron su colaboración y confianza para llevar a cabo esta investigación.

Elizabeth, Jessica, Leila

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Elizabeth Delgado Becerra, identificada con DNI N° 75830914; Jessica Katherine Rodas Sanchez, con DNI N° 48021930; Maria Leila Tan Carrasco, con DNI N° 76757428, bachilleres egresadas del Programa de Profesionalización Docente – Programa de Estudios de Educación Inicial de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Víctor Andrés Belaunde” de Jaén, presentamos la Tesis: “Estrategias lúdicas para mejorar la autorregulación emocional de los niños de 03 años de la Institución Educativa Inicial N° 297 – San Martín Alto”, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, en el Programa de Estudios de Educación Inicial.

Declaramos, en honor a la verdad, que la tesis que presentamos es producto de nuestra autoría; que los datos, el análisis e interpretación de los resultados constituyen nuestro aporte a la realidad educativa investigada. Asimismo, todos los estudios o investigaciones previas han sido debidamente consultadas y referenciadas en la investigación, respetando los derechos de autor.

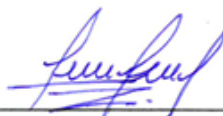
En calidad de autoras, asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad u ocultamiento de información, estampando nuestra firma.

Jaén, 06 de febrero de 2026.



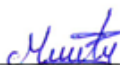
Elizabeth Delgado Becerra

DNI N° 75830914



Jessica Katherine Rodas Sanchez

DNI N° 48021930



Maria Leila Tan Carrasco

DNI N° 76757428

ÍNDICE

RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I	16
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1.1. Antecedentes de la investigación	16
1.1.1.1. Antecedentes internacionales.....	16
1.1.1.2. Antecedentes nacionales.....	18
1.1.2. Análisis del contexto y caracterización del problema.....	21
1.1.3. Enunciado del problema	22
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.2.1. Objetivo general	22
1.2.2. Objetivos específicos	22
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	22
CAPÍTULO II	24
MARCO TEÓRICO	24
2.1. TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	24
2.1.1. La teoría sociocultural del desarrollo cognitivo.....	24
2.1.2. La teoría del aprendizaje social	25
2.1.3. La teoría del apego	25
2.2. LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	25
2.2.1. Definición de emociones.....	25
2.2.2. Instituciones o entornos sociales que influyen en el desarrollo emocional de los niños	26
2.2.3. Definición de autorregulación emocional.....	28
2.2.4. Importancia de la autorregulación emocional	29
2.2.5. La autorregulación emocional y la escuela.....	30
2.3. ESTRATEGIAS LÚDICAS	32
2.3.1. Definición.....	32
2.3.2. Importancia de las estrategias lúdicas.....	32

2.3.3. Relación entre estrategias lúdicas y la autorregulación emocional.....	33
2.3.4. Tipos de estrategias lúdicas	35
2.3.4.1. Estrategias lúdicas motoras	35
2.3.4.2. Estrategias lúdicas verbales	35
2.3.4.3. Estrategias lúdicas simbólicas	36
CAPÍTULO III	38
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	38
3.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	38
3.2. DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN	41
3.2.1. Descripción y análisis de las acciones realizadas	41
3.2.1.1. Campo de acción 1: Talleres de aprendizaje.	41
3.2.1.2. Campo de acción 2: Estrategias lúdicas.	47
CAPÍTULO IV	64
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	64
CONCLUSIONES	75
RECOMENDACIONES.....	76
REFERENCIAS.....	77
ANEXOS	83

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito mejorar la autorregulación emocional, a través de estrategias lúdicas, de los niños de 3 años del aula “Uvas” de la Institución Educativa Inicial N° 297 San Martín Alto de Bagua Grande. Este estudio se llevó a cabo utilizando la metodología de la investigación acción. La muestra estuvo conformada por 16 niños de 3 años, a quienes se aplicaron diversas estrategias lúdicas diseñadas para fortalecer su capacidad de gestión emocional. La recolección de datos se realizó a través de guías de observación, diarios de campo y registros fotográficos. Los resultados evidenciaron que los niños que participaron en las actividades lúdicas mostraron una mejora significativa en la identificación, expresión y control de sus emociones en comparación con aquellos que no participaron en dichas actividades. Se observó una mayor capacidad para resolver conflictos, expresar sentimientos y adaptarse a nuevas situaciones. Se concluye que las estrategias lúdicas son un recurso pedagógico efectivo para el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 3 años, favoreciendo su bienestar socioemocional.

Palabras clave: estrategias lúdicas, autorregulación emocional.

ABSTRACT

The purpose of this research was to improve emotional self-regulation, through play-based strategies, in 3-year-old children in the "Uvas" classroom of the Initial Educational Institution No. 297 San Martín Alto de Bagua Grande. This study was conducted using action research methodology. The sample consisted of 16 three-year-old children, to whom various play-based strategies designed to strengthen their emotional management skills were applied. Data collection was carried out through observation guides, field notes, and photographic records. The results showed that the children who participated in the play-based activities demonstrated a significant improvement in identifying, expressing, and controlling their emotions compared to those who did not participate. A greater capacity to resolve conflicts, express feelings, and adapt to new situations was observed. It is concluded that play-based strategies are an effective pedagogical resource for developing emotional self-regulation in 3-year-old children, promoting their socio-emotional well-being.

Key words: play strategies, emotional self-regulation.

INTRODUCCIÓN

La autorregulación emocional es considerada una habilidad muy importante en la etapa de desarrollo de los niños, ya que les permite controlar sus emociones, realizar una adecuada adaptación a diferentes situaciones y, al mismo tiempo, podrá fortalecer sus relaciones con los demás. En los primeros años de vida, el niño o la niña se encuentran en una etapa del desarrollo caracterizada por una rápida evolución cognitiva y socioemocional y el control de las emociones juega un papel fundamental en el bienestar de los menores y en el desarrollo de una personalidad equilibrada (Denham, Bassett, 2018). En este sentido, también podemos decir que la educación inicial de los menores se erige como elemento clave en su desarrollo, puesto que utilizar la metodología como activas y participativas es susceptible de crear ambientes de aprendizaje que propicien la autonomía emocional, es decir, un ambiente donde se puede utilizar el juego como un recurso fundamental.

Las estrategias lúdicas han mostrado ser una eficaz herramienta pedagógica para hacer más significativo el aprendizaje en la educación infantil. El juego facilita no solo la expresión de emociones, sino que también promueve una resolución pacífica de conflictos y la adquisición de hábitos de convivencia (Vygotsky, 1978). Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que las estrategias basadas en el juego son eficaces para desarrollar las capacidades de autorregulación emocional de los infantes contribuyendo así al bienestar

emocional y social. González-Grandón et al. (2021) indican que las actividades lúdicas permiten que los infantes pueden resignificar sus experiencias afectivas y aliviar el estrés en entornos seguros. Pero, a pesar de su importancia, una serie de limitaciones como la falta de formación del profesorado y la insuficiencia de recursos materiales para su implementación dificultan su puesta en práctica en la educación inicial.

El problema que motiva esta investigación se centra en la necesidad de fortalecer la autorregulación emocional en niños de 3 años, considerando que a esta edad las emociones suelen manifestarse de manera intensa y difíciles de controlar. En la Institución Educativa Inicial N° 297 – San Martín Alto, se ha observado que varios niños enfrentan dificultades para manejar situaciones de frustración, esperar su turno o interacción con sus compañeros, lo que afecta negativamente en su bienestar emocional y en su rendimiento en el aula. Ante esta problemática, se planteó la interrogante: ¿Cómo mejorar la autorregulación emocional de los niños de 3 años del aula “Uvas” a través de estrategias lúdicas en la Institución Educativa Inicial N° 297 San Martín Alto - Bagua grande?

El objetivo general de la investigación fue mejorar la autorregulación emocional, a través de estrategias lúdicas, de los niños de 3 años del aula “Uvas” de la Institución Educativa Inicial N° 297 San Martín Alto - Bagua Grande. En cuanto a la metodología utilizada, se optó por una investigación acción participativa. La muestra estuvo conformada por 16 niños de 3 años matriculados en la Institución Educativa Inicial N° 297, quienes participaron en diversas actividades lúdicas planificadas. La recolección de datos se realizó a través de guías de observación, diarios de campo y registros fotográficos.

El presente trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el Capítulo I se trata el planteamiento del problema, así como los objetivos y la justificación de la investigación, la cual permitirá determinar la importancia de la investigación. En el Capítulo II se encuentra el marco teórico que revisa los principales conceptos sobre autorregulación emocional y estrategias lúdicas, con el respaldo de la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, de la teoría del aprendizaje social y de la teoría del apego. En el Capítulo III se da cuenta de la metodología empleada: el diseño de investigación, la muestra, los instrumentos de recolección de datos y la intervención pedagógica. En el Capítulo IV se presenta

el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, haciendo hincapié en el impacto de las estrategias lúdicas en la autorregulación emocional. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgen de la investigación, y se resaltan sus implicaciones para la práctica educativa. Se ofrecen sugerencias en torno a futuras líneas de investigación en el ámbito de la educación inicial. Finalmente, se presentan las referencias y anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1. Antecedentes de la investigación

1.1.1.1. Antecedentes internacionales

Montesdeoca y Farfan (2023), presentó una investigación “Estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños del área de inicial”. El objetivo de este estudio fue desarrollar un plan de actividades didácticas que sirviera de apoyo para el manejo y autorregulación emocional en los niños de inicial de la Unidad educativa Eloy Alfaro en la ciudad de Bahía de Caráquez. Empleó una metodología cuantitativa, aplicó la observación como técnica en una muestra de 20 estudiantes. Se llegó a la conclusión, que los niños destacan en su habilidad comunicativa y su capacidad para reflexionar sobre las emociones, lo que incluye la identificación de las mismas durante las actividades y el reconocimiento de las situaciones que las desencadenan un (65%) de los niños mostró el control emocional, lo que indica que son capaces de identificar las emociones que experimentan en diferentes contextos. Sin embargo, los datos obtenidos a través del instrumento aplicado muestran una variedad en el desarrollo emocional de los niños. lo que sugiere que aún hay áreas en las que se puede seguir trabajando.

Menjura y Franco (2022), presentaron su artículo científico titulado "Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños de educación inicial". con el propósito de identificar y analizar la gestión de emociones en los niños, así como de explorar el juego como una actividad lúdica y un recurso valioso para fomentar procesos de autorregulación emocional en los niños. La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo e interpretativo. Centrado en una muestra de niños de 4 a 5 años de una institución preescolar del municipio de Armenia. A través de la observación de las interacciones entre los niños se logró identificar y examinar cómo manejan sus emociones, concluyendo que el juego no solo es entretenido, sino también es una herramienta importante para promover la autorregulación emocional en la etapa preescolar. El juego estimula el desarrollo de mecanismos y estrategias que ayudan a los niños para enfrentar desafíos, obtener gratificaciones y, al mismo tiempo, adaptarse al cumplimiento de reglas

Guajardo et al. (2021), en su artículo científico titulado "Ambiente y estrategias de autorregulación emocional aplicadas por educadoras de párvulos a niños de 5 a 6 años, se propusieron identificar la relación entre las emociones y la práctica pedagógica en el aula, particularmente en lo que respecta a las estrategias afectivas de enseñanzas dirigidas a niños de educación inicial. La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo e interpretativo. La muestra la conformaron niños de 5 a 6 años. Los resultados muestran la falta de capacitación y actualización docente en didáctica, metodología y estrategias para la enseñanza y aprendizaje de emociones y control de estas, por lo que es necesario tomar medidas correctivas sobre este problema. En conclusión, los hallazgos revelan que las educadoras tienen un conocimiento limitado acerca de las estrategias para la educación emocional, y no existe un documento oficial del Ministerio de Educación que oriente sobre este tema. Por lo tanto, las propuestas que se proponen se enfocan en diferentes niveles para promover el desarrollo de una educación de calidad.

Según Ronquillo y Chacón (2024), llevaron a cabo una investigación titulada: "Los cuentos infantiles en la autorregulación emocional en niños de 3 a 4 años". El objetivo de este estudio fue identificar la importancia de los cuentos infantiles en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños. La

metodología utilizada se enmarca dentro del paradigma constructivista, adoptando un enfoque cualitativo. Para la recolección de datos, se utilizaron técnicas como la entrevista semiestructurada con la docente y una ficha de observación aplicada a los niños. La muestra estuvo conformada por 20 niños y 1 docente. A partir del análisis de los datos, se determinó que la docente no es plenamente consciente de los beneficios que los cuentos aportan al desarrollo de la autorregulación emocional. Se destacó la necesidad de incluir estos recursos integradores en la planificación educativa ya que, a través de las historias narradas los niños tienen la oportunidad de explorar nuevas formas de expresar sus emociones y establecer empatía con sus compañeros. Por lo tanto, se reafirma que los cuentos infantiles en la Educación Inicial favorecen el desarrollo de la autorregulación emocional, ya que despiertan reacciones emocionales en los niños, permitiéndoles así explorar y exteriorizar sus emociones de manera más efectiva.

Para Álvares & Quiroz (2021), en su tesis titulada “Desarrollo emocional: Regulación emocional en niños y niñas de 4 a 5 años”. Tuvo como objetivo la identificación de emociones, enfatizando en la habilidad de regulación emocional mediante estrategias de respiración y relajación, específicamente a través de la Técnica de Koeppen. Utilizó el tipo de investigación – acción. La muestra estuvo conformada por un total de 30 niños de ellos 16 varones y 14 mujeres. En conclusión, si se logró desarrollar habilidades de regulación a través del proceso de investigación, se respalda la idea de que, durante las edades iniciales, es de suma importancia propiciar diferentes experiencias en cuanto al desarrollo de habilidades relacionadas en cuanto a la regulación emocional que también tendría directa relación con cuadros de impulsividad, ira, violencia, estrés, ansiedad y depresión en los niños.

1.1.1.2. Antecedentes nacionales

Putpaña (2023), en su investigación “La Autorregulación Emocional en el Nivel Inicial”, se plantearon como objetivo comprender la importancia de la autorregulación emocional en el nivel inicial y utilizar estrategias para regular sus emociones y la preparación para afrontarlos. La investigación fue cuantitativa y la metodología descriptiva explicativa. La muestra la conformaron 12 niños de nivel inicial. Los resultados indican que es importante diseñar estrategias que

fomenten el desarrollo de competencias en los estudiantes para aprender a gestionar sus emociones. Esto implica promover la disciplina y la práctica de valores en entornos educativos, familiares y sociales, enfatizando la importancia del control emocional ante diferentes situaciones que puedan enfrentar. En conclusión, la autorregulación en la educación inicial es fundamental para que los niños aprendan a gestionar sus emociones. Utilizando actividades dinámicas y una variedad de recursos didácticos, se les motiva a corregir sus respuestas frente a diversas situaciones, facilitando así su desarrollo en esta habilidad crucial.

De la Fuente (2021), realizó una investigación titulada “El juego como una estrategia para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de 4 años a través de la educación virtual”. El objetivo de este estudio fue determinar la efectividad de los juegos como herramientas para promover el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de 4 años en el contexto de la educación virtual. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, y utilizó la metodología de investigación-acción. Para llevar a cabo el estudio se empleó la técnica de observación y como instrumento se utilizó una guía de observación. La muestra estuvo conformaron 28 niños de 4 años que asistían a la mencionada institución educativa. Los resultados muestran que, en este contexto, es crucial enfatizar la importancia del juego en la educación virtual, ya que facilita el desarrollo de la autonomía en los niños, les permite apropiarse de diferentes entornos y aprender a interactuar de manera positiva con otros. Asimismo, el juego ofrece una variedad de experiencias que permiten a los niños explorar el mundo de manera significativa y personalizada. En conclusión, el estudio permitió la aplicación de diversas habilidades, estrategias y recursos, tanto a nivel personal como profesional, que fueron vitales para avanzar en todo el proceso de investigación.

Blass & Paredes (2021), llevaron a cabo un estudio titulado “Taller basado en el juego de roles para regular las emociones en los niños y niñas de 5 años de I.E N° 322 - El progreso”. El propósito de esta investigación fue demostrar que el juego de roles ayuda a gestionar las emociones en niños de 5 años. El tipo de investigación corresponde a un enfoque cuantitativo y empleó un diseño cuasi -experimental con dos grupos. La población muestral estuvo

conformada por 46 niños y niñas de 5 años de las aulas los exploradores y trabajadores. Para la recopilación de datos se utilizó la técnica de observación y el instrumento fue una guía de observación que contenía 27 ítems para los niños; se concluyó que los talleres basados en el juego de roles mostraron un impacto significativo en el grupo experimental, logrando un 69, 57% de resultados positivos en la mejora de la regulación emocional luego de haber finalizado la ejecución de los talleres.

Mendoza (2020), en su tesis titulada “Autorregulación emocional desde la teoría de Goleman en niños de 4 años de educación inicial Comas y Carabayllo”, tuvo como objetivo general determinar las diferencias en la autorregulación emocional desde la teoría de Goleman en los niños de 4 años de educación inicial. El tipo de investigación corresponde a un enfoque cuantitativo, tipo básico, de nivel descriptivo - comparativo. La población estuvo conformada por 76 estudiantes del nivel inicial, el instrumento que se utilizó fue la lista de cotejo y una ficha de observación. Los resultados mostraron que los niños se encuentran en el nivel proceso sobre la autorregulación emocional 63,2% y un 73,7%. En conclusión, no existe diferencias significativas en la autorregulación emocional en los niños de 4 años de educación inicial de Comas y Carabayllo.

Santa Cruz (2020), llevó a cabo una investigación titulada “Juego libre en los sectores y autorregulación de emociones en estudiantes de 3 años”. El propósito de este estudio es promover un aprendizaje integral en los niños, destacando la importancia de reconocer y manejar adecuadamente sus emociones desde una edad temprana. El objetivo general de la investigación fue determinar la relación que existe entre el juego libre en los sectores y la autorregulación de emociones en los niños. Este estudio se enmarca dentro de una investigación básica descriptiva y correlacional, de carácter no experimental. La muestra estuvo conformada por 73 niños de 3 años. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de observación y se aplicó una lista de cotejo aplicada a los niños. Los resultados concluyeron que existe una relación significativa entre el juego libre en los sectores y la autorregulación de emociones en los niños de 3 años.

1.1.2. Análisis del contexto y caracterización del problema

La I.E.I N° 297 San Martín Alto, en el distrito de Bagua Grande, provincia de Utcubamba, Región Amazonas. Es una Institución Educativa Inicial que tiene dependencia educativa de la UGEL Utcubamba, cuenta con 6 aulas (02 de 03 años, 02 de 04 años y 02 aulas de 05 años), la plana docente la conforman la directora cuyo nombre es María Elvira Olivera Ordoñez, acompañada de cinco docentes y 2 auxiliares.

La población estudiantil está conformada por un total 95 estudiantes, en nuestra investigación, nos enfocamos específicamente en el aula “Uvas”, de niños de 3 años donde encontramos 16 niños, 03 mujeres y 13 varones.

La institución educativa inicial N° 297 es de gestión pública donde se promueve y garantiza una enseñanza creativa, innovadora que ayuda a pensar y producir, para asegurar en los estudiantes sus opciones profesionales en el futuro, así como cultivar en ellos virtudes que contribuyan al desarrollo de la región Amazonas, provincia Utcubamba y el distrito de Bagua Grande.

En el ámbito educativo del aula de 03 años, sección “Uvas”, se ha observado que los niños enfrentan dificultades significativas para autorregular sus emociones. Esto es especialmente evidente en situaciones de compartir materiales en los diferentes sectores del aula, donde se producen conflictos, peleas y falta de respeto entre compañeros.

A veces los niños llegan al jardín con desmotivados y enojados, sin ganas de trabajar o jugar. Sus interacciones con otros niños se ven complicadas por comportamientos que inician con acciones como sacar la lengua y gestos que molestan a sus compañeros, creando conflictos entre ellos demostrando la falta de control de sus emociones.

Durante las actividades realizadas en la segunda semana de abril, como registra en los diarios de campo (Anexo 3), Se evidenció que, en el momento del juego libre, los niños enfrentan serios desafíos para regular sus emociones. A menudo lloran y lanzan juguetes cuando no desean compartir con sus compañeros.

Este comportamiento podría estar relacionado con su entorno familiar, ya que algunos son hijos únicos que suelen estar dispuestos a conductas

inadecuadas, tales como discusiones entre padres, maltratos, separación de los cónyuges o sobreprotección. Situaciones que suelen agudizar los cambios de humor repentinos y reacciones agresivas al interactuar entre ellos o al compartir materiales y espacios.

Además, es importante considerar que muchos padres de familia enfrentan condición de pobreza y hasta de pobreza extrema, en su condición de comerciantes ambulantes o mototaxistas, y sus niveles educativos son de primaria y secundaria, siendo pocos los que cuentan con estudios superiores.

Frente a esta realidad educativa y la problemática de autorregulación de emociones en los niños, planteamos la siguiente pregunta.

1.1.3. Enunciado del problema

¿Cómo mejorar la autorregulación emocional de los niños de 3 años del aula “Uvas” a través de estrategias lúdicas en la Institución Educativa Inicial N° 297 San Martín Alto - Bagua grande?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Objetivo general

Mejorar la autorregulación emocional, a través de estrategias lúdicas, de los niños de 3 años del aula “Uvas” de la I.E.I. N° 297 San Martín Alto - Bagua Grande.

1.2.2. Objetivos específicos

Planificar talleres de aprendizaje que fortalezcan la autorregulación emocional de los niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 297 - San Martín Alto.

Aplicar estrategias lúdicas que mejoren la autorregulación emocional en niños de 3 años de la I.E.I. N° 297 - San Martín Alto.

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se justifica teóricamente en la necesidad de profundizar en el conocimiento de la autorregulación emocional desde un punto de vista pedagógico. En este sentido, el estudio concibe al juego como un medio para el desarrollo afectivo: a través del juego motor, el niño mejora el dominio de

su cuerpo y controla la impulsividad; mediante el juego verbal mejora su repertorio lingüístico para nombrar, comprender y resignificar tanto sus propias emociones como las ajenas. Asimismo, a través del juego simbólico, ensaya roles, cultiva la empatía y practica la resolución pacífica de conflictos.

La relevancia práctica de este estudio queda justificada con la planificación de talleres de aprendizaje e implementación de estrategias lúdicas que fortalecen la autorregulación emocional de los alumnos y, de esta forma, contribuyen a la mejora de la convivencia escolar y social.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

2.1.1. La teoría sociocultural del desarrollo cognitivo

Esta teoría resulta fundamental para comprender la autorregulación no como una capacidad innata, sino como una función psicológica superior que se construye socialmente. El desarrollo cultural del niño aparece en dos planos: primero a nivel social, interpsicológico y luego a nivel individual, intrapsicológico. En el contexto de la educación inicial, esto implica que la capacidad del infante para gestionar sus emociones depende inicialmente de la mediación de un adulto competente. Al respecto, Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean; es decir, el lenguaje y las herramientas culturales que el docente ofrece para calmar o nombrar una emoción son internalizados progresivamente por el niño hasta que este logra utilizarlos por sí mismo para regular su conducta. Por tanto, la autorregulación es el resultado de la interiorización de interacciones sociales de calidad.

2.1.2. La teoría del aprendizaje social

Complementaria a la visión vygotskyana, esta perspectiva destaca el papel de la observación y el modelado en la adquisición de competencias emocionales. En el aula de preescolar, el docente se convierte en el principal modelo de conducta; los niños no solo aprenden siguiendo instrucciones, sino observando cómo sus figuras de referencia reaccionan ante la frustración, el enojo o la alegría. En este sentido, Bandura (1987) explica que la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante el modelado, de modo que, al observar a otros, el individuo se forma una idea de cómo deben realizarse los nuevos comportamientos y, en ocasiones posteriores, esta información codificada sirve como guía para la acción. Esto sugiere que para que un niño desarrolle estrategias de autorregulación efectivas, debe estar inmerso en un entorno donde los adultos demuestren, visiblemente, una gestión emocional adecuada, validando que el comportamiento regulado es posible y deseable.

2.1.3. La teoría del apego

El vínculo afectivo es la base segura desde la cual se explora y se aprende a sentir. En la primera infancia, la calidad de la relación entre el niño y sus cuidadores, padres o docentes, determina la estructura de sus mecanismos de defensa y afrontamiento ante el estrés. Bowlby (1998), plantea que la conducta de apego se caracteriza por la búsqueda de proximidad con una figura específica, cuya presencia ofrece seguridad, y es sobre esta base de seguridad que el niño puede permitirse explorar el mundo y regular sus estados de angustia. Si el docente logra establecer un vínculo seguro, el niño confiará en que sus desbordes emocionales serán contenidos, lo que reduce los niveles de cortisol y facilita la activación de la corteza prefrontal necesaria para la autorregulación.

2.2. LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

2.2.1. Definición de emociones

Las emociones se pueden entender a través de sus principales componentes: el aspecto fisiológico, el social-afectivo y el conductual, los cuales ayudan a comprender mejor el concepto de emoción. Según algunas

investigaciones, la emoción se define como la respuesta que una persona muestra ante un estímulo específico. Estas respuestas emocionales pueden variar, pero generalmente están relacionadas con la situación que el individuo experimenta en un momento dado. Según Serrano (2013), las emociones se consideran reacciones instantáneas que surgen de una situación particular. Actualmente, existe un interés creciente en el aspecto fisiológico como evidencia de la respuesta emocional y el desarrollo neurofisiológico.

Además, las emociones influyen significativamente en el estado de ánimo de las personas, determinando sus actitudes y comportamientos. Por ejemplo, si alguien se siente emocionalmente triste, es probable que su comportamiento refleje apatía y su expresión facial denote tristeza. Además, la perspectiva que esa persona tiene de su entorno suele estar influenciada por la emoción que está experimentando en ese momento. Las respuestas emocionales actúan como un filtro cognitivo que moviliza nuestros recursos y predispone al organismo a reaccionar, lo que explica por qué nuestra interpretación de la realidad y nuestras interacciones están profundamente condicionadas por nuestro estado afectivo (Bisquerra, 2003).

2.2.2. Instituciones o entornos sociales que influyen en el desarrollo emocional de los niños

Es crucial reconocer que, a lo largo de las diferentes etapas de la vida, tanto físicas como emocionales, se experimentan cambios significativos. Marcelo (2018), expresa que, durante el proceso de crecimiento, se adquieren nuevas experiencias principalmente a través de la interacción social. El entorno en el que un niño se desarrolla desempeña un papel fundamental, ya que debe proporcionar oportunidades para que el niño experimente diversas situaciones que contribuyan a su desarrollo emocional. Esto facilitará que el niño aprenda a expresar sus emociones de manera natural, se integre positivamente en la sociedad, sea consciente y capaz de comunicar sus sentimientos, muestre empatía hacia los demás y desarrolle habilidades para regular sus propias emociones.

Después de comprender la relevancia del entorno social en el desarrollo infantil, se procederá a analizar los tres entornos como la familia y la escuela que contribuyen al desarrollo emocional del niño. El desarrollo afectivo no ocurre de

manera aislada, sino que es el resultado directo de las interacciones constantes que el niño establece con los distintos sistemas que lo rodean; siendo estos espacios cotidianos y las personas que los habitan quienes le otorgan los medios y la seguridad emocional necesarios para desenvolverse en el mundo. (Bronfenbrenner,1987),

La familia, en el contexto familiar, el niño adquiere normas, religión, cultura, nivel económico, valores, actitudes, entre otros aspectos fundamentales. Por lo tanto, la familia desempeña un papel fundamental en la vida del niño al guiarlo y orientarlo hacia la integración en la sociedad. Además de servir como modelo para que el niño comprenda y se comporte adecuadamente en su entorno social, la familia también es responsable de la formación integral de su hijo en aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales. Según Cabrera, Guevara y Barrera (2006, como se citó en Henao y García, 2009), la familia representa la base del desarrollo humano y tiene el rol principal en la socialización inicial del niño, a través del modelado y del tipo de comunicación que se establece en su seno.

La escuela, es un entorno de gran importancia donde los niños pasan muchas horas al día recibiendo una educación que favorece que en el futuro los menores puedan conseguir ante la vida las mejores oportunidades que se le presenten. Además de ser el agente clave en la formación de los niños, la escuela tiene la responsabilidad de proporcionarle las herramientas necesarias para una educación integral. Por tanto, es fundamental que la escuela, además de fomentar el desarrollo académico, cubra las necesidades emocionales de los niños para que puedan contribuir de modo más activo y humano a la sociedad.

El desarrollo emocional desempeña un papel crucial en las primeras etapas de la escolarización, siendo fundamental en la vida de los seres humanos y facilitando el progreso del niño en diversas dimensiones de su desarrollo personal. Los educadores tienen un rol central en este proceso al estar presentes durante el desarrollo emocional. Por lo tanto, es fundamental considerar el terreno emocional como la base primordial desde la cual otras habilidades pueden desarrollarse. Es esencial encontrar métodos para fomentar el desarrollo emocional, estableciendo objetivos específicos. Para ello, los profesores deben estar preparados para promover y diseñar actividades que impulsen el

crecimiento emocional de sus estudiantes. (Andrés, 2005).

2.2.3. Definición de autorregulación emocional

Según Lino (2017), existe consenso en que la capacidad para regular las emociones es una de las habilidades fundamentales dentro del desarrollo de la inteligencia emocional, siendo considerada como el aspecto principal y más complejo. Diversos autores, como Mayer y Salovey, Goleman, y Baron, han abordado esta habilidad bajo diferentes nombres, como "regulación de las emociones", "capacidad de controlar las emociones" y "adaptabilidad" y "manejo del estrés", respectivamente. Todos estos términos hacen referencia a la misma habilidad de regular las emociones, que implica un proceso psicológico y emocional complejo, que incluye otras habilidades como la percepción, identificación, comprensión y expresión adecuada de sus emociones y la de los demás. Este proceso también facilita el pensamiento en pos del crecimiento intelectual y emocional.

La inteligencia interpersonal se desarrolla mediante la habilidad de distinguir entre las personas, fomentar la empatía, y establecer relaciones sociales positivas. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal se centra en el autoconocimiento, incluyendo la capacidad de reconocer y nombrar emociones propias, expresarlas de manera saludable, cultivar el amor propio, aceptar limitaciones personales, y regular tanto emociones como impulsos. La destreza de un individuo para interactuar armónicamente con su entorno social depende, en gran medida, de la madurez y eficacia con la que logre comprender y gestionar su propio mundo interior. (Goleman, 1995).

La autorregulación, según lo que dice Bisquerra (2003), hace referencia a una serie de elecciones que van a poder tomar las personas cuando tienen que reaccionar a diversas situaciones (respuestas que incluyen pensamientos, emociones e impulsos, entre otras respuestas). La Real Academia Española define este concepto como: "regularse a sí mismo". En resumen, la autorregulación se entiende como la capacidad de adquirir nuevas pautas de conducta que les permitan conseguir sus objetivos de corto, mediano y largo plazo.

En el proceso educativo, se destacó la importancia de enseñar a los

niños a expresar sus emociones de manera saludable y sin restricciones. Es crucial que aprendan a regular sus emociones, lo que les permite gestionarla y mantener una distancia cuando sea apropiado. Además, se les proporcionaron herramientas para manejar sus impulsos de manera que los puedan dirigir hacia sus metas de manera consciente y autónoma.

2.2.4. Importancia de la autorregulación emocional

La autorregulación emocional es primordial para estar bien como persona individual y en sociedad, ya que capacita a individuos en el control emocional de forma adecuada, conllevando una serie de beneficios significativos, tal como señala Dueñas (2002).

El bienestar emocional, comprendida como la habilidad de regular las emociones ayuda a enfrentar el estrés, la ansiedad y otros estados emocionales negativos, promoviendo así un equilibrio emocional más estable y una sensación de bienestar general.

Al aprender a regular sus emociones, las personas pueden comunicarse de manera más efectiva, resolver conflictos de forma constructiva y establecer relaciones más saludables y satisfactorias con los demás.

La capacidad para regular las emociones está asociada con un mejor desempeño tanto en el ámbito académico como laboral. Aquellos capaces de gestionar sus emociones tienden a ser más perseverantes, resilientes y capaces de afrontar desafíos de manera efectiva.

La autorregulación emocional facilita la toma de decisiones más racionales y menos impulsivas, lo que puede conducir a elecciones más acertadas y prevenir arrepentimientos futuros.

El desarrollo de la autorregulación emocional favorece la salud mental previniendo trastornos psicológicos de carácter depresivo, de ansiedad e incontrolables conductas alimentarias.

En conclusión, la autorregulación emocional es una habilidad esencial que impacta en su desarrollo personal y en la sociedad, desde su bienestar emocional y en sus relaciones interpersonales, ámbitos laborales y decisiones importantes.

2.2.5. La autorregulación emocional y la escuela

Diversos autores apuntan la importancia que tiene la escuela para que su alumnado tenga una formación integral, lo que implica un desarrollo que va más allá del ámbito académico, también se requiere un desarrollo emocional en el alumnado, ya que se obtendrán alumnas y alumnos con mejores resultados académicos, con una mejor interacción social, y con un comportamiento general más adecuado.

La educación se encamina hacia una preparación integral de la vida, y para ello hay que tener en cuenta el desarrollo emocional y complementarlo con el desarrollo cognitivo, ya que la educación emocional busca potenciar la personalidad del sujeto, basándose en competencias emocionales tales como una actitud positiva en relación con la vida, habilidades sociales, y la empatía para facilitar relaciones interpersonales más satisfactorias (Andrés, 2005).

Finalmente , se hace hincapié en la capacidad de la escuela y el profesorado para trabajar con la autorregulación emocional de sus alumnos, para que el alumno sea capaz de regularse emocionalmente tal y como se requiere en su desarrollo personal y en sus expectativas futuras; en este sentido, la figura del docente es fundamental, dado que el profesorado puede jugar un papel importante en la promoción de actividades y estrategias del aula orientadas a ayudar a la autorregulación emocional del alumno.

Es importante señalar que el currículo escolar ofrece espacios relevantes para poder desarrollar la inteligencia emocional y para que los alumnos desarrollen la autorregulación emocional. Dentro de estos espacios, es importante señalar el área de Personal Social y las sesiones de Tutoría y Orientación. En el área de Personal Social, se definen las competencias, capacidades de los alumnos y los desempeños concretos a alcanzar, los cuales han sido diseñados para que los alumnos puedan adquirir conocimientos adaptados a su nivel o grado educativo. En Tutoría y Orientación, también es un espacio adecuado para trabajar la inteligencia emocional y por tanto la autorregulación emocional. En este sentido, López (2005) señala que la educación de los afectos ha de ser concebida como un proceso pedagógico

continuo y permanente que se dé de manera intencionada dentro del currículo formal, a fin de garantizar que el proceso de desarrollo de estas competencias no se reduzca a la improvisación y al azar, sino que cuente con una cuidadosa planificación en el transcurso de la jornada escolar.

En el contexto escolar, las competencias emocionales no gozan de la misma estructura curricular que el resto de áreas del currículum. Su inclusión en el currículum tiene lugar preferentemente en los programas de acción tutorial y en sus enfoques transversales, en donde hay que enseñar y desarrollar estas competencias emocionales, siendo necesario que sean entendidas y practicadas como contenidos tanto procedimentales como actitudinales, esto es, comportamientos que han de manifestarse en las interacciones diarias entre alumnos y profesores en el seno de la comunidad. De este modo, se persigue fomentar actitudes vivas hacia la sensibilidad emocional, enfatizando la importancia de comprender y saber tanto las emociones y sentimientos propios como los de los demás, y la necesidad social y personal de mejorar las relaciones interpersonales (Vallés, 2000, citado por Andrés, 2005).

El aula es el espacio principal en el que se establece la interacción entre alumnos y docentes. Por lo tanto, será muy importante que se propicie un clima adecuado y propicio para llevar a cabo un aprendizaje significativo. Pero esto no quiere decir que el docente renuncia a su papel de facilitador del aprendizaje y como controlador emocional; por el contrario, el docente tendrá que ser consciente de la importancia de su papel en la creación de un ambiente educativo capaz de incorporar experiencias emocionales para poder construir un aprendizaje significativo. Según Gargurevich (2008), el docente cumple funciones relevantes para generar experiencias educativas emocionalmente significativas, lo que quiere decir que es capaz de utilizar las emociones de los estudiantes como parte del proceso educativo para facilitar el aprendizaje y la autorregulación emocional. No obstante, el éxito de este enfoque depende de cuánto conozca el docente a sus alumnos, en la confianza y seguridad que brinda a los estudiantes y de su habilidad para identificar las emociones que necesitan ser gestionadas.

2.3. ESTRATEGIAS LÚDICAS

2.3.1. Definición

Baretta (2008), señala que una estrategia lúdica es un enfoque educativo interactivo y colaborativo que se basa en el uso innovador y educativamente efectivo de técnicas, ejercicios y juegos diseñados específicamente para promover aprendizajes significativos. Estos métodos no solo buscan el desarrollo de conocimientos y habilidades, sino también la adquisición de competencias sociales y la integración de valores dentro del proceso educativo.

La lúdica es un aspecto del crecimiento humano que promueve el desarrollo psicosocial, facilita el aprendizaje, contribuye a la formación de la personalidad, y engloba una variedad de actividades que combinan el placer, la diversión, la creatividad y el conocimiento.

Chi (2018), explica que las estrategias lúdicas abarcan actividades como juegos educativos, dinámicas grupales, dramatizaciones y juegos de mesa, entre otros. Estas herramientas son empleadas por los educadores para fortalecer los conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes tanto dentro como fuera del ambiente escolar

Según Torres (2002), los juegos son una herramienta efectiva para potenciar el aprendizaje en todas las áreas, siempre y cuando los educadores puedan renovar sus métodos educativos mediante la creación de juegos adaptados a los contenidos de estudio. Es fundamental captar la atención e interés de los alumnos ajustándose a su edad, necesidades individuales y ritmo de aprendizaje.

2.3.2. Importancia de las estrategias lúdicas

Las estrategias lúdicas son cruciales para el desarrollo infantil, por lo que Tamara (2021) dice ya que fomenta la autonomía al permitir que los niños exploren diversos entornos y aprendan a interactuar con otros de manera significativa. Además, promueve el desarrollo de habilidades fundamentales como la psicomotricidad, la memoria, la imaginación y la forma de resolver conflictos. Durante las distintas etapas en el período de la infancia, el juego no sólo actúa como fuente de estimulación de la creatividad y la imaginación, sino que también proporciona situaciones para practicar y perfeccionar nuevas

habilidades.

Conforme lo expuesto por Bernabeu y Goldstein (2009), las estrategias lúdicas no solo favorecen el aprendizaje de una serie extensa de conocimientos, sino que también mantienen la atención, el interés y la motivación de los niños durante el transcurso de una serie de actividades. Señalan además que el juego propicia las interacciones sociales, enseña las normas de convivencia, pero también permite el desarrollo de competencias como la creatividad, la imaginación, la autoestima o la percepción. En consecuencia, el juego en la infancia beneficia el desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales, así como la construcción de percepciones, autoestima y autoconcepto.

Las estrategias lúdicas son fundamentales porque contribuyen de manera significativa a todos los aspectos del desarrollo infantil, permitiendo la adquisición de numerosas habilidades y competencias desde temprana edad (Brooker y Woodhead, 2013, p. 17). Además, proporciona múltiples oportunidades para que los niños practiquen habilidades, estrategias y conceptos recién aprendidos.

Las estrategias lúdicas son de vital importancia porque ofrece beneficios significativos para el desarrollo integral y el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Además, contribuye al progresivo desarrollo de una amplia gama de habilidades y áreas de crecimiento tanto en la infancia como en la edad adulta, como la creatividad, el lenguaje, las habilidades motoras finas y gruesas, las habilidades sociales y la regulación emocional. Por lo tanto, el juego se posiciona como una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de toda la vida del estudiante.

2.3.3. Relación entre estrategias lúdicas y la autorregulación emocional

Hoy en día, existe una fuerte conexión entre el juego como estrategia lúdica y el desarrollo de la autorregulación emocional, ya que el juego se considera una herramienta esencial y enriquecedora para cultivar esta habilidad en la infancia. Durante el juego, los niños enfrentan diversas situaciones y interactúan socialmente, lo que les ofrece múltiples oportunidades para desarrollar y practicar la autorregulación emocional. Según White (2012), el juego es crucial en la infancia porque permite a los niños tener control sobre

situaciones específicas y dirigir el juego según sus deseos. Además, constantemente desafía a los niños a tomar decisiones, resolver conflictos, establecer normas y reglas, entre otras habilidades. La autora también enfatiza la importancia de que los adultos proporcionen estrategias para que los niños aprendan a regular sus emociones, manejar conflictos, superar dificultades y evitar la frustración excesiva.

Bodrova, Germeroth y Leong (2013) sostienen que el juego proporciona al niño oportunidades significativas para desarrollar la autorregulación emocional. A través del juego, los niños establecen relaciones interpersonales y aprenden a convivir con otros en un mismo entorno. Durante estas interacciones lúdicas, los niños establecen reglas y normas que guían su comportamiento. Estas normas, creadas durante el juego, se internalizan gradualmente y se reflejan en sus interacciones cotidianas, como aprender a respetar turnos y escuchar a los demás.

De acuerdo con Vygotsky (citado en Bodrova et al., 2013), el niño, durante el juego, vive el conflicto entre cumplir con las normas que rigen el juego propuesto e ir en función a sus propios deseos. Este conflicto empuja al niño a controlar los impulsos que, por un lado, darían salida a sus necesidades personales, pero también por otro lado provocarían el malestar o la ira de los otros en caso de que llegaran a expresarse. Este proceso supone en una primera instancia una lucha contra los propios impulsos, pero enseguida el niño acaba logrando y dominando la capacidad de auto regularse emocionalmente y, por tanto, de ajustarse a las normas sociales esperadas.

El juego tiene un papel fundamental en el desarrollo de las capacidades de autorregulación emocional en los niños y las niñas; estas son necesarias para que logren adaptarse adecuadamente a las demandas de diversas situaciones sociales. La participación en el juego supone que el niño o la niña aprenda a regular los impulsos, a someterse a normas sociales que les pueden resultar poco agradables. Participar en el juego supone también que el niño o la niña practica habilidades como turnarse, compartir tareas, negociar normas o planificar actividades, entre otras muchas. Todas estas actividades no solo favorecen la capacidad del niño o de la niña para negociar y colaborar con otros, sino que además les permite practicar habilidades sociales deseables.

2.3.4. Tipos de estrategias lúdicas

2.3.4.1. Estrategias lúdicas motoras

Para Lillard (2014), las estrategias lúdicas a través de juegos motores son actividades que suponen movimientos como saltar, correr y rodar, y que pueden llevarse a cabo tanto de forma individual como grupal. Al contrario que los deportes, los juegos motores se caracterizan por su espontaneidad, por no tener reglas predeterminadas. Según diversos estudios, se considera beneficioso para el desarrollo infantil que estas actividades lúdicas supongan, al menos, un 10-20% del tiempo total de juego del niño.

Whitebread et al. (2017), explica que, en las estrategias lúdicas, es crucial que sean actividades libres y sin una estructura específica, permitiendo al niño explorar movimientos corporales sin restricciones. Estos juegos ofrecen oportunidades para el desarrollo cognitivo y habilidades sociales al fomentar la exploración y la interacción física. Este tipo de experiencia influye directamente en el entorno educativo, ya que investigaciones indican que el nivel de atención de los estudiantes mejora notablemente después de participar en actividades de recreo. La actividad física ayuda a liberar energía y reducir la ansiedad, lo que puede facilitar la autorregulación emocional.

2.3.4.2. Estrategias lúdicas verbales

Las estrategias lúdicas verbales son actividades lingüísticas que facilitan el desarrollo de habilidades como la expresión oral, la comprensión, la expansión del vocabulario y la discriminación de sonidos en las palabras (Pucuhuaranga, 2016). El propósito de los juegos verbales es enriquecer el vocabulario del niño, asociar palabras con sus significados y proporcionar experiencias interactivas que permitan al niño aplicar lo aprendido. Estos juegos también fomentan una pronunciación adecuada y la fluidez en el habla. Es esencial que los juegos se desarrollen de manera lúdica y entretenida para captar la atención del niño.

Díaz (2012) destaca la importancia de las estrategias lúdicas verbales como uno de los recursos esenciales en la infancia, en tanto que se favorece la expresión escrita y oral. Dichos Juegos permiten que los alumnos comprendan que el aprendizaje va unido al juego. Deben ser lúdicos motivadores y divertidos

para los niños haciendo que los pequeños se motiven a participar. Asimismo, los juegos verbales constituyen un puente para poder aprender el idioma de nacimiento, pero también facilitan el razonamiento ya que el lenguaje y el pensamiento van de la mano. Los juegos, por otro lado, ofrecen múltiples posibilidades de contextos y de situaciones lúdicas para que los niños desarrollen la conciencia fonológica y rítmica, entre otras.

Las estrategias lúdicas verbales pueden surgir de manera espontánea y ocasionalmente, pero también están estructurados por normas y reglas del idioma. Es crucial que los adultos elijan juegos adecuados que sean pertinentes para los niños, que respeten las normativas del lenguaje oral y escrito, y que se alineen con los objetivos de aprendizaje establecidos para su edad. Esto significa que, aunque los juegos verbales sean percibidos como actividades lúdicas, es fundamental que cumplan con las normas lingüísticas para proporcionar no solo entretenimiento, sino también un medio para el aprendizaje y la profundización de un idioma específico. Los juegos verbales promueven el desarrollo de la expresión oral y al mismo tiempo enseñan al niño a regular su voz y controlar su cuerpo de manera gradual. Bodrova y Leong (2004) explican que, en las interacciones lúdicas de los niños, el lenguaje y las reglas compartidas del juego actúan como las principales herramientas psicológicas para la autorregulación emocional y conductual, permitiendo que el infante deje de ser dominado por sus impulsos inmediatos y comience a gobernar conscientemente sus acciones. Estos juegos son, por tanto, una oportunidad para que el niño aprenda de manera divertida y exploratoria, utilizando una variedad de sonidos, palabras y otras formas de expresión.

2.3.4.3. Estrategias lúdicas simbólicas

White (2012), expresa que los juegos simbólicos implican la transformación de la realidad, donde los niños adoptan roles diversos, crean escenarios imaginarios y utilizan una variedad de objetos para representar diferentes cosas. Estos juegos fomentan la creatividad al permitir a los niños explorar una amplia gama de posibilidades y contextos de juego. A partir de los doce meses de edad, los niños comienzan a participar en juegos simbólicos como hacerse el dormido o simular comer comida imaginaria. En la etapa preescolar, este tipo de juego se intensifica, involucrando la creación de

personajes y situaciones, y el uso de objetos deja de ser central.

El juego simbólico aumenta notablemente durante la etapa preescolar, representando aproximadamente el 60% del juego de los niños en edad escolar. Sin embargo, hacia los 8 años, los niños muestran menos interés en este tipo de juego y se ven más atraídos por los videojuegos. Esta evolución refleja un proceso natural de maduración; tal como lo fundamenta Piaget (1961), al acercarse a la segunda infancia, la necesidad de utilizar la fantasía individual para procesar y regular las emociones cede su lugar al "juego de reglas", una etapa en la que el niño demanda interacción social normada, cooperación y desafíos intelectuales compartidos.

El juego simbólico es una expresión creativa que proporciona innumerables posibilidades sin límites definidos. Es una herramienta utilizada por los niños para crear, manipular objetos, formar imágenes mentales y representaciones, construir historias, inventar contextos y lugares diversos, así como expresar sentimientos y emociones. Además, este tipo de juego estimula de manera significativa el desarrollo de la imaginación y la creatividad, manifestándose de manera única en cada niño. (White, 2012).

CAPÍTULO III

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

3.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La investigación acción, según Kemmis y McTaggart (1988), es un proceso reflexivo, participativo y cíclico mediante el cual los propios actores de una práctica analizan críticamente su realidad con el propósito de mejorarla y transformarla. Integra de manera articulada la acción y la reflexión, a través de ciclos sucesivos de planificación, actuación, observación y reflexión, lo que permite comprender mejor la práctica, identificar problemas concretos e introducir cambios fundamentados en la experiencia y en el análisis colectivo. La investigación acción no solo produce conocimiento sobre la práctica, sino que también promueve su mejora, fortalece la toma de conciencia crítica y favorece procesos de cambio educativo y social.

Se categoriza como investigación acción participativa, ya que en el estudio se indaga información en los niños del nivel inicial, centra su objetivo en su desarrollo y aprendizaje; identifica los problemas de aprendizaje para plantear una acción que solucione el problema, introducir una mejora o producir un cambio a través de prácticas pedagógicas. (Creswell, 2014)

Además, se afirma que es colaborativa debido a que promueve la colaboración entre investigadores y participantes, estableciendo una dinámica

de aprendizaje e investigación conjunta. Igualmente, es emancipadora porque busca capacitar a los participantes, impulsando cambios que mejoren sus circunstancias laborales y personales, y aspira a liberar a los participantes de situaciones problemáticas o de las limitaciones impuestas por estructuras opresivas.

Por lo cual se desarrolló una investigación acción sobre un problema social de los niños y niñas en proceso de aprendizaje, dificultad que requiere solución, con la finalidad de mejorar en este caso los aprendizajes de los estudiantes a un nivel emocional, Según Creswell (2014) es una investigación acción practica ya que trata un problema de aprendizajes local como es la autorregulación emocional de los niños y niñas de 3 años del aula “Uvas”, centrándose en el desarrollo y aprendizaje de los infantes, para lo cual implementa una acción basada en la aplicación de estrategias lúdicas buscando solucionar el problema, contando con la participación de los escolares, padres de familia y profesora. Esta investigación, según Kemmis y McTaggart (1988), citado por Bernal (2011) es un proceso que tiene cuatro fases:

La planificación de la investigación acción se trata del proceso organizado y sistemático mediante el cual se estructuran las fases y actividades de un estudio de investigación acción. Este método implica la planificación detallada de cómo se llevará a cabo la intervención o acción para abordar un problema específico en un contexto práctico. Esto comprende definir claramente el problema a investigar, establecer objetivos y metas, elegir métodos y técnicas para recoger datos, así como planificar las estrategias para implementar y evaluar la acción propuesta.

La acción en investigación acción se centra en llevar a cabo intervenciones o medidas específicas diseñadas para resolver un problema identificado en un entorno práctico. Esta etapa no solo implica la aplicación de soluciones basadas en el análisis de datos recolectados, sino que también enfatiza la participación activa de los actores involucrados, como miembros de la comunidad, profesionales del campo o estudiantes, dependiendo del contexto particular de la investigación. El propósito de la acción en investigación acción es implementar cambios reales y significativos basados en las conclusiones obtenidas durante la fase de investigación, con el fin de mejorar la situación

estudiada y fomentar el crecimiento y aprendizaje continuo.

La observación, durante la cual los investigadores recopilan información detallada y específica sobre el contexto y el problema que se va a abordar. En esta etapa, se registran de manera sistemática las acciones, interacciones, dinámicas y condiciones relevantes dentro del entorno de estudio. La recolección de datos puede involucrar métodos cuantitativos y cualitativos como la observación directa, entrevistas informales, grupos focales y análisis documental. El objetivo principal de esta fase es obtener una comprensión profunda y contextualizada del problema, identificando patrones, tendencias y aspectos críticos que servirán de base para diseñar e implementar intervenciones o acciones orientadas al cambio.

La reflexión en investigación acción es un momento crucial después de implementar las acciones y observar los resultados, donde tanto investigadores como participantes analizan y evalúan críticamente los impactos de las intervenciones realizadas. Durante esta fase, se realiza un proceso sistemático de reflexión sobre las experiencias vividas, los datos recolectados y los cambios observados en el entorno estudiado. Esta reflexión implica discutir y analizar los resultados en relación con los objetivos y metas iniciales. Permite identificar las estrategias exitosas y aquellas que requieren ajustes. Además, se evalúa cómo las acciones afectaron a los participantes y al entorno, considerando cualquier efecto no deseado o secundario que pueda haber surgido durante el proceso.

Los participantes del aula “Uvas” estuvo conformada por 16 niños de los cuales 3 son mujeres y 13 varones. Todos los niños viven en San Martín alto que está cerca de la I.E, la misma que está ubicada en la zona urbana de la ciudad de Bagua Grande. Asimismo, participaron en la investigación 3 docentes de la Institución Educativa Inicial N° 297 San Martín Alto - Bagua grande.

En el recojo y producción de información se empleó la técnica de observación participante, que, según Guber (2001), técnica ampliamente utilizada en educación, sociología, estudios de comunicación, ciencia política, geografía humana, psicología social, entre otras. Su propósito es involucrarse profundamente con un grupo específico de individuos, como los sujetos de la educación, y comprender sus prácticas mediante una participación activa en su entorno educativo y cultural durante un período prolongado. De esta manera se

conocerá y comprenderá la realidad educativa problemática, teniendo en cuenta que este estudio no es instructivo, y en sujetos con su comportamiento habitual. Como instrumentos de recojo de información se utilizaron el diario de campo y el registro fotográfico.

3.2. DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN

3.2.1. Descripción y análisis de las acciones realizadas

El plan de acción es un documento que permitió conocer el problema de investigación y alcanzar los objetivos propuestos. Este plan se ha construido siguiendo, un proceso sistemático y participativo que ha involucrado diversos momentos. En la primera etapa, nos hemos interesado en identificar y definir el problema de investigación, los objetivos propuestos que buscamos lograr en los niños. También hemos considerado actividades concretas para llevar a cabo la investigación. En la segunda etapa, hemos organizado nuestras acciones de los campos de acción: talleres de aprendizaje y estrategias lúdicas.

3.2.1.1. Campo de acción 1: Talleres de aprendizaje.

El campo de acción de “**Talleres de aprendizaje**” abarca una amplia de actividades de enseñanza diseñadas para integrar las herramientas pedagógicas.

Los talleres son importantes porque ofrecen un espacio seguro donde los niños pueden expresar sus sentimientos y aprender de sus compañeros, lo que contribuye a un sentido de pertenencia y apoyo. Los niños que pueden gestionar sus emociones tienden a concentrarse mejor, lo que puede resultar en un mejor rendimiento académico y un ambiente de aprendizaje más positivo.

Los talleres pueden enseñar a los niños a reconocer, responder y expresar sus emociones y la de los demás, promoviendo la empatía y mejorando las relaciones interpersonales, puede reducir problemas de conducta, como la agresión o la ansiedad, ayudando a los niños a manejar sus reacciones en situaciones desafiantes.

ACTIVIDAD ESPECIFICA 1: Coordinación con la dirección de la IEI para ejecución del proyecto de tesis.

El día 02 de septiembre 2024 se reunieron las docentes responsables

de la investigación con la directora de la institución educativa 297 “San Martín Alto”, se le presentó la solicitud para la ejecución del proyecto de tesis y se coordinó sobre las actividades que se van a realizar en la institución. Le explicamos el motivo de la ejecución de los 09 talleres de aprendizaje con el propósito de mejorar la autorregulación emocional en los niños ya que es una problemática que se observó en dicha institución educativa.

La directora nos otorgó el día 10 de septiembre, la carta de autorización para la ejecución del proyecto de tesis (Anexo 4) y se comprometió a brindarnos el apoyo necesario en nuestra investigación.

ACTIVIDAD ESPECIFICA 2: Observación de la autorregulación emocional de los niños.

Se elaboró una guía de observación de la autorregulación emocional de los de 3 años de la I.E.I N° 297 San Martín Alto. Este instrumento evaluó los indicadores: Capacidad para identificar y expresar emociones, Manejo de la intensidad de las emociones y Respuesta a situaciones sociales. Para cada indicador se plantearon 3 ítems, haciendo un total de 09 ítems. Se utilizó la escala de interpretación: Nunca, a veces y siempre (Anexo 5)

El día lunes 9 de septiembre del 2024, se aplicó la guía de observación, como evaluación de entrada, para evaluar la autorregulación emocional de los niños de 03 años. Se observó detenidamente a cada niño y se fue evaluando ítem por ítem de acuerdo con sus propias acciones y reacciones durante la jornada pedagógica. Una dificultad que tuvimos fue que ese día no llegaron todos los niños, por lo que continuamos evaluando el siguiente día.

El análisis de la observación de entrada aplicada a los dieciséis niños de tres años nos sitúa frente a un contexto de desarrollo emocional incipiente, propio de la etapa evolutiva, pero con indicadores que demandan una intervención pedagógica intencionada. Al observar la primera categoría, referida a la capacidad para identificar y expresar emociones, encontramos que, si bien la mayoría de los infantes logra identificar emociones básicas en distintos grados, la dificultad principal radica en la exteriorización verbal o gestual de dichos estados; resulta preocupante que más de la mitad del grupo no logre utilizar palabras o gestos para comunicar su sentir. Esto sugiere que, aunque los niños

experimentan la emoción, carecen del vocabulario emocional necesario para procesarla y comunicarla al adulto, lo que podría derivar en conductas disruptivas al no poder verbalizar su malestar. Asimismo, la empatía se muestra como una habilidad que un grupo significativo de niños aún no logran conectar con el sentimiento del otro, lo cual es esperable dada la naturaleza egocéntrica del pensamiento en esta edad.

Profundizando en el manejo de la intensidad de las emociones, los resultados evidencian una marcada fragilidad en los mecanismos de autorregulación frente al estrés. Los datos revelan que la mitad de la clase no logra mantener la calma ante la frustración, y el uso de estrategias autónomas de vuelta a la calma, como respirar o pedir ayuda, es una competencia prácticamente ausente en la mayoría del grupo. Este hallazgo es crucial, pues indica que nuestros estudiantes mantienen una alta dependencia del adulto; aún no han interiorizado herramientas para gestionar sus impulsos por sí mismos. La tolerancia a la frustración es baja, lo que se refleja también en la dificultad para esperar turnos, confirmando la necesidad de implementar estrategias que actúen como medios de paciencia y control inhibitorio en un ambiente seguro y lúdico.

Asimismo, el análisis de la respuesta a situaciones sociales arroja quizás el hallazgo más crítico y revelador de todo el diagnóstico: la rigidez frente a los cambios. Es notable que ningún estudiante logre adaptarse siempre a las variaciones de la rutina sin mostrar malestar.

Esta actividad nos permitió identificar un bajo nivel de autorregulación emocional que tenían los niños al inicio, antes de ejecutar las estrategias lúdicas. Es fundamental implementar estrategias lúdicas centrados en el desarrollo de la autorregulación emocional. Actividades como los cuentos y juegos lúdicos que traten sobre emociones y ejercicios de respiración pueden ayudar a los niños a identificar y manejar sus emociones. Además, se sugiere aumentar la participación en dinámicas grupales que promuevan la empatía y la resolución pacífica de conflictos, así como trabajar en el desarrollo de habilidades de comunicación emocional.

ACTIVIDAD ESPECIFICA 3: Revisión de las competencias y desempeños.

En este proceso, identificamos y seleccionamos las áreas curriculares, competencias y desempeños están semejantes con nuestros objetivos de investigación. En primer lugar, según lo detallado en nuestros registros de investigación, evaluamos con dos áreas curriculares que son comunicación, personal social psicomotricidad.

La elección de incluir el área curricular de Personal Social, se justifica porque los niños están en una fase de desarrollo rápido emocional y social. Aprender a reconocer, entender y manejar sus emociones es una base para su desarrollo personal y social. Esto no solo los ayuda a conocerse mejor, sino también a interactuar adecuadamente con los demás.

Las competencias son las habilidades y actitudes que se espera que los niños desarrollen a lo largo de su aprendizaje en estas áreas.

El desempeño se refiere a cómo los niños aplican las competencias adquiridas en situaciones prácticas y cotidianas. Luego de seleccionar las áreas curriculares fueron seleccionadas, se procedió a identificar las competencias, desempeños específicos que los niños deben adquirir para mejorar su autorregulación emocional.

Además, consideramos el tiempo necesario para su desarrollo, lo que resultó esencial para la posterior planificación de los talleres de aprendizaje.

Tabla 1

Revisión del estándar, competencias y desempeños del área Personal Social

ÁREA	Estándar	Competencia y Capacidades	Desempeño 3 años
Personal Social	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen únicos. Se identifica en algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias. Se siente miembro de su familia y del grupo del aula al que pertenece. Practica	Construye su identidad. • Se valora a si mismo • Autorregula sus emociones	• Expresa sus emociones; utiliza gestos, movimientos corporales y palabras. Identifica sus emociones y las que observa en los demás cuando el adulto las

hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Expresan sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de un adulto significativo ante situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre.	nombrada.
---	-----------

Nota. Tabla elaborada en base al CNEB.

ACTIVIDAD ESPECIFICA 4: Planificación de talleres de aprendizaje.

Para planificar los talleres de aprendizaje diseñamos y estructuramos talleres. Estos talleres están diseñados para ayudar a mejorar a los niños a cómo deben mejorar su comportamiento autorregulando sus emociones fomentando el aprendizaje activo, la participación y el desarrollo de habilidades específicas en un ambiente práctico y colaborativo.

Debemos definir que buscamos lograr con los niños, como mejorar la atención, ayudarles que tomen sus propias decisiones, controlar sus emociones, Incluir juegos, dinámicas grupales, Crear un espacio donde los niños se sientan cómodos para expresar sus sentimientos y experiencias.

Se planificaron 6 talleres, en cada uno de ellos se presenta la siguiente estructura: datos informativos, nombre de la actividad, propósito de aprendizaje, y los momentos de la actividad son inicio, desarrollo, cierre. A continuación de detalla uno por uno.

Taller 1: El salto de emociones. Tuvo como propósito que los niños, representen la emoción y al final cuentan cómo se sienten el día de hoy.

Taller 2: El baile de los congelados. Tuvo como propósito que los niños aprendan a identificar y gestionar sus emociones en situaciones de juego.

Taller 3: Milo el ratoncito de las emociones. Su propósito fue que los niños representen algunas emociones de los personajes de un cuento.

Taller 4: La pena del oso. Su propósito fue comentar y expresar las

emociones que le generó el cuento escuchado o leído por sí mismos.

Taller 5: Conociendo lo que hace mi familia. Tuvo como propósito que los niños identifiquen y expresen emociones a través de los personajes, relacionándolas con las acciones que realizan su familia.

Taller 6: Jugamos al doctor y al paciente. Tuvo como propósito que los niños expresen y representen los papeles de médico o paciente, lo que les permite explorar emociones asociadas con el cuidado, el temor o la empatía.

Los talleres planificados se presentan en el anexo 6.

ACTIVIDAD ESPECIFICA 5: Evaluación y reflexión crítica sobre el proceso de planificación de los talleres de aprendizaje.

Esta actividad nos brindó la importancia de apreciar la relevancia de los talleres de aprendizaje, las cuales son fundamentales para el desarrollo de competencias a través del juego, la creatividad y la participación en actividades lúdicas que promuevan un aprendizaje integral.

Estos talleres no solo fomentan el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, sino que también se llevan a cabo en un ambiente participativo y dinámico, respetando las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada niño o niña. El currículo también enfatiza, además, que las estrategias de enseñanza deben ser inclusivas y adaptarse a las características y contextos de los estudiantes.

Durante estos talleres de aprendizaje, también desarrollamos un instrumento de evaluación para cada taller, lo que nos permitió abordar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva. El diario de campo nos proporcionó evidencia valiosa para medir los progresos y desafíos en relación con los aprendizajes esperados según el currículo nacional. Esto nos permitió ajustar nuestras estrategias en función de las fortalezas y dificultades observadas, asegurándose de evaluar si los estudiantes han adquirido las competencias y habilidades esperadas, y si se han logrado los resultados deseados.

En cuanto a la evaluación de las actividades de aprendizaje planificadas, los niños lograron identificar y nombrar emociones básicas como la alegría, la

tristeza, el enojo y el miedo.

También utilizaron palabras y gestos para expresar lo que sentían, sustituyendo reacciones impulsivas y reduciendo comportamientos como gritos y berrinches en situaciones de conflicto. Reconocieron las emociones de sus compañeros y respondieron con acciones de ayuda o consuelo. Además, mostraron interés y compromiso en los juegos simbólicos, verbales y motores propuestos durante el taller.

Los talleres de aprendizaje fueron diseñados teniendo en cuenta los momentos de inicio, desarrollo y cierre y siguiendo una secuencia metodológica que aborda distintas competencias.

No obstante, identificamos algunas dificultades en los niños para expresar y nombrar sus emociones, lo que a veces les impide comunicar adecuadamente lo que sienten. Esto puede llevar a frustraciones y comportamiento inapropiados, además de dificultar el reconocimiento de las emociones y la socialización con sus compañeros, debido al egocentrismo propio de esta etapa del desarrollo. Los niños de 3 años experimentan una fase marcada por la impulsividad y diversas dificultades.

La reflexión semanal nos ha permitido mejorar los talleres incorporando estrategias como cuentos y juegos que ayudan a los niños a identificar sus emociones de manera positiva. Estos talleres nos han demostrado que cada niño avanza a su propio ritmo y que, aunque los logros sean pequeños, tienen un impacto significativo en su capacidad para relacionarse con el mundo que les rodea.

3.2.1.2. Campo de acción 2: Estrategias lúdicas.

Se refiere al uso de juegos, dinámicas y actividades recreativas con el fin de ayudarles a reconocer, comprender y gestionar sus emociones. Estas estrategias son especialmente efectivas porque integran el aprendizaje emocional en un contexto divertido y atractivo, facilitando la asimilación de habilidades importantes para su desarrollo emocional.

Actividad específica 1: Selección de estrategias lúdicas para mejorar la autorregulación emocional.

Una vez determinado las áreas curriculares, las competencias, capacidades y desempeños procedimos a seleccionar estrategias lúdicas para ayudar a los niños a mejorar sus emociones, mediante los talleres de aprendizaje que incluyen estrategias lúdicas motoras, verbales, simbólicas. Todas estas actividades lo realizamos de manera presencial en trabajo colegiado todas las compañeras del grupo de investigación. Para ello acordamos considerar como criterios de selección de las estrategias, los siguientes.

Se ha considerado como criterios: contribuir a mejorar la autorregulación emocional, las estrategias incorporan juegos lúdicos motivadores, que despierten interés de los niños, también incluyen el uso de materiales reciclables.

A. Estrategias lúdicas motoras:

El propósito fundamental es que los niños aprender a reconocer y expresar emociones a través del juego y el movimiento. Estas actividades no solo promueven el desarrollo físico, sino que también contribuyen a la autorregulación emocional y a la socialización.

1. El salto de emociones.

Propósito: Que los niños mediante el juego representen la emoción y al final, cuenten cómo se sienten.

Materiales: Dado, imágenes de las emociones, cinta de embalaje, papel sabana.

Descripción de cómo se juega: El juego consta en lanzar un dado y de acuerdo con el número que sale esa cantidad de saltos dará el niño en las imágenes del piso, luego representa la emoción que le tocó y dice cómo se siente el día de hoy. Se repite la actividad las veces que los niños deseen. Culminada la actividad se les invita a guardar los materiales en el lugar que corresponde.

Objetivo: Este juego está diseñado para promover el desarrollo emocional y social de los niños pequeños, permitiéndoles identificar diferentes sentimientos (como alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa, etc.) a través de actividades de salto, movimiento o interacciones con otros participantes.

Conclusión: Este juego busca que los niños reconozcan y expresen sus emociones básicas mientras aprenden estrategias iniciales para manejarlas de forma saludable, en un entorno seguro y divertido.

2. El baile de los congelados.

Propósito del juego: El "baile de los congelados" no solo es una actividad física divertida, sino también una excelente forma de practicar la autorregulación emocional y mejorar la atención. Los niños deben estar atentos a cuándo se detiene la música para poder "congelarse" rápidamente, lo que les enseña a controlar sus impulsos y a escuchar activamente.

Materiales: Parlante, imágenes de las emociones, música.

Descripción del juego: Para jugar al "baile del congelado", se necesita un espacio amplio y seguro donde los niños puedan moverse libremente sin obstáculos. Se selecciona una canción o música adecuada para la edad de los niños, generalmente una canción alegre y con ritmo, que los invite a moverse y bailar. Congelarse cuando la música se detiene: En un momento inesperado, el adulto o líder del juego detiene la música. En ese instante, los niños deben "congelarse" inmediatamente en la posición que estén, quedándose completamente quietos hasta que la música vuelva a sonar. El objetivo es lograr estar quietos, como estatuas, sin moverse ni hacer ruido.

Objetivo: El juego promueve la capacidad de los niños para regular sus emociones, ya que deben parar de moverse de inmediato cuando la música se detiene. Este momento de pausa les ayuda a calmarse y tomar un respiro, lo que puede ser útil para enseñarles a manejar impulsos y desarrollar control sobre sus emociones.

Conclusión: El baile del congelado permite a los niños de 3 años practicar la autorregulación emocional al enseñarles a detenerse y calmarse rápidamente cuando la música se detiene. Esta capacidad para alternar entre el movimiento y la quietud les ayuda a desarrollar control sobre sus impulsos, una habilidad importante en su crecimiento emocional. Además, el juego fomenta la creatividad, la expresión corporal y la socialización, ya que los niños tienen la libertad de moverse y expresarse a través del baile, al mismo tiempo que aprenden a interactuar y compartir con sus compañeros.

B. Estrategias lúdicas verbales:

El propósito fundamental de las estrategias lúdicas verbales en la educación inicial es promover el desarrollo del lenguaje y la comunicación de manera divertida, dinámica y efectiva.

1. Milo el ratoncito de las emociones.

Propósito: Es importante para los niños de 3 años porque aborda de manera lúdica y accesible el reconocimiento y la gestión de las emociones, habilidades esenciales en el desarrollo socioemocional de los pequeños, facilitando que los niños de 3 años comprendan y manejen sus emociones desde una edad temprana.

Materiales: Imágenes, cuento.

Descripción de cómo se desarrolla: Se explica a los niños que se va a realizar una narración de un cuento, se les hace recordar los acuerdos del aula. mientras los niños escuchan muy atentos, la docente muestra las imágenes del cuento y empieza a narrar. Luego se les invita a los niños a salir al frente para leer imágenes haciendo uso de gestos y movimientos representando las diferentes emociones.

Se les explica la importancia del cuento y como debemos de actuar cuando nos encontramos en una situación similar a ello. Y que tenemos que mejorar como personas, mantener siempre una buena convivencia en el aula y en casa con su familia. Este tipo de cuentos son esenciales para el desarrollo emocional y psicológico de los niños pequeños, ayudándoles a construir una base sólida para el manejo saludable de sus emociones en el futuro.

Objetivo: En este taller de aprendizaje es ayudar a los niños a identificar y comprender sus emociones, enseñándoles que todas las emociones son válidas y naturales. A través de las experiencias de Milo, los niños aprenden que está bien sentirse tristes, enojados, felices o asustados, y lo más importante es que pueden hablar de lo que sienten o realizar actividades que les ayuden a regular esas emociones.

Conclusión: El cuento enseña a los niños estrategias prácticas para manejar sus emociones, como la importancia de hablar sobre lo que sienten,

respirar profundamente o pedir ayuda cuando lo necesiten. Estas son habilidades cruciales que los niños pueden usar en su vida diaria para gestionar sus emociones de manera más efectiva, contribuyendo al desarrollo de su inteligencia emocional.

2. La pena del oso

El propósito: Es enseñarles a identificar, comprender y expresar emociones como la tristeza a través de esta historia sencilla y significativa además fomentar el desarrollo de estrategias básicas de autorregulación emocional. A través de la historia del oso, se busca que los niños aprendan a manejar sus sentimientos y a interactuar con los demás de manera empática y solidaria.

Materiales: Imágenes, Cuento

Descripción de cómo se desarrolla: Invitamos a los niños y niñas a realizar juntas/os la actividad. De ser posible, utilizamos un cojín, donde se sienta cómodo. se presenta una maqueta donde mediante ello se les contará el cuento de “La pena del oso”. Dialogamos ¿Qué observamos? ¿Qué cuento crees que escucharemos hoy? Se presenta el cuento mediante la maqueta. Narramos el cuento a los niños de forma pausada y haciendo preguntas mientras se va contando el cuento.

Al finalizar dialogamos con los niños: ¿De qué trató el cuento? ¿Cuáles son los personajes del cuento? Se invita a los niños que cuenten el cuento de manera voluntaria.

El objetivo: Es fomentar el desarrollo socioemocional de los pequeños mediante la identificación y manejo de emociones, así como la promoción de valores como la empatía y la solidaridad.

La conclusión: Resalta la importancia de reconocer y expresar emociones, así como el valor del apoyo y la compañía de otros para superar momentos difíciles. El oso, tras experimentar tristeza, encuentra consuelo al compartir su sentir y recibir apoyo de sus amigos o el entorno que lo rodea.

C. Estrategias lúdicas simbólicas:

El propósito fundamental de las estrategias lúdicas simbólicas en la

educación inicial es promover el desarrollo cognitivo, social, emocional y creativo de los niños a través del juego simbólico, donde los niños utilizan objetos, palabras o acciones para representar o imaginar situaciones y roles de la vida cotidiana o fantástica.

1. Conociendo lo que hace mi familia.

Propósito: Imitar a la familia les ayuda a identificar, expresar y procesar sus emociones al recrear dinámicas familiares en un entorno lúdico. A través de este juego, los niños pueden comprender, explorar emociones como alegría, enojo o frustración y practicar estrategias de autorregulación emocional, como la empatía, la resolución de conflictos.

Materiales: Siluetas, alfombras y cojines

Descripción del juego:

Se muestra a los niños los materiales y se deja que exploren por un momento. Luego invitamos que los niños elijan las siluetas de los miembros de la familia quieren ser (mamá, papá, hermano, etc.), los niños inventan situaciones familiares basadas en sus experiencias diarias. Introducimos pequeños conflictos cotidianos para que los niños practiquen la autorregulación, por ejemplo, un muñeco puede "llorar" y el niño debe consolarlo, o alguien puede estar "enojado" porque no hay tiempo para jugar. Recordarles que primero debemos calmarse en situaciones de frustración simulada, como respirar profundamente o pedir ayuda. Al finalizar Conversamos sobre lo que ocurrió durante el juego: "¿Cómo se sintió el bebé cuando estaba triste? ¿Qué hiciste para ayudar?, etc."

Objetivo: permite recrear y procesar dinámicas familiares a través de la representación de roles, los niños aprenden a identificar y expresar sus emociones, practicar estrategias de manejo emocional y resolver conflictos cotidianos en un ambiente seguro y lúdico.

Conclusión: Es un juego esencial para el desarrollo emocional de los niños ya que, al representar dinámicas familiares, los niños exploran y procesan sus emociones, aprenden a manejar conflictos y practican estrategias de autorregulación como el autocontrol y la empatía, fortaleciendo así su capacidad para relacionarse con los demás de manera positiva.

2. Jugamos al doctor y al paciente.

Propósito. Es ofrecer un espacio seguro y creativo donde los niños puedan explorar, expresar y regular sus emociones mientras desarrollan habilidades sociales y de empatía. promoviendo así su capacidad para autorregularse en situaciones de estrés o miedo.

Materiales: Muñecos, mesas, alcohol, algodón, mascarillas, curitas, agua oxigenada, pastillas, etc.

Descripción del juego: Se entrega el material a los niños para que exploren. Luego deciden quién será el doctor, el paciente y otros posibles roles (enfermero, acompañante del paciente), una vez listo Creamos una historia sencilla para el juego, por ejemplo: "El paciente se siente enfermo, tiene dolor de barriga o tiene tos, escuchamos las ideas de los niños. El "doctor" puede realizar actividades como escuchar el corazón, poner una venda, tomar la temperatura o "dar una vacuna". Alentar al paciente a expresar cómo se siente, por ejemplo: "Estoy asustado" o "Me duele...", el doctor puede responder con empatía: "No te preocupes, respirar profundamente, contar hasta tres o usar palabras tranquilizadoras: "Esto solo dolerá un poquito, pero pasará rápido. Se pide a los niños cambiar de roles y seguir jugando.

Objetivo: Fomenta la autorregulación emocional al permitirles identificar, expresar y manejar sus emociones, como el miedo, en un entorno seguro. Jugar permite a los niños desarrollar confianza emocional y aprender estrategias útiles para situaciones reales.

Conclusión: El juego simbólico "el doctor y el paciente" es una herramienta lúdica y educativa que permite a los niños explorar y comprender sus emociones en un entorno seguro. Además, aprenden a identificar y expresar sentimientos, desarrollar empatía y practicar estrategias de autorregulación como el autocontrol y la resolución de conflictos.

Actividad específica 2: Ejecución de talleres de aprendizaje basados en la aplicación de estrategias lúdicas.

Estos talleres de aprendizaje desarrollan la competencia "Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad" de área curricular de psicomotricidad. En total se llevaron a cabo 06 talleres los cuales se detallan

a continuación.

A) Talleres orientados al desarrollo de estrategias lúdicas motoras

En estos talleres pone en práctica estrategias autorregulación emocional, Su objetivo principal es que los niños aprenden a reconocer y expresar emociones a través del juego y el movimiento.

Taller 1: Salto de emociones

En el primer taller de aprendizaje tuvo como propósito promover el desarrollo emocional y social de los niños pequeños, permitiéndoles identificar diferentes sentimientos (como alegría, tristeza, miedo, y enojo) a través de actividades de salto, movimiento o interacciones con otros participantes.

Se llevó a cabo el taller de aprendizaje titulado “Salto de emociones”, en la que los niños de 3 años participaron de actividad con diferentes materiales, en un espacio amplio, seguro y previamente organizado para la actividad. Proponen acuerdos, se presentaron los materiales y se les pregunta: ¿Cómo podemos jugar con estos materiales? ¿Conocen a estas emociones? ¿Cómo se sienten el día de hoy? Explicamos que el juego consta en lanzar un dado y de acuerdo con el número que sale esa cantidad de saltos dará el niño en las imágenes del piso, luego representa la emoción que le tocó y dice cómo se siente el día de hoy, la maestra invita a formar dos grupos. En ese momento Zaira y Dylan dijeron que ellos formarán los grupos.

Figura 1

Niños participando de la actividad “el salto de las emociones”



Empieza el juego y es ahí donde el niño Mylan salta sobre la imagen del enojo, muestra signos de enojo en su rostro y al querer avanzar a la siguiente emoción Adriel no le da permiso y le da un empujón, empiezan discutir entre ellos

diciendo que Adriel siempre se mete cuando los demás están participando. Daniel se tapó los oídos diciendo yo no quiero escuchar tanto ruido. Ante lo observado la maestra intervino sugiriendo que respiren profundamente, esperen su turno ya que todos van a participar y se pidan disculpas para poder continuar con el juego.

Se dialoga sobre lo sucedido diciéndoles que es muy importante saber controlar las emociones y que debemos respetarse entre compañeros y se continuo con el juego (Diario de campo, 23/09/2024).

Taller 2: El baile de los congelados

Este taller de aprendizaje tuvo como propósito que los niños aprendan a identificar y gestionar sus emociones en situaciones de juego a través del taller “El baile de los congelados” se busca promover la capacidad de los niños para regular sus emociones, al mismo tiempo que disfruten de la música y el movimiento.

Se inicia el taller llamado "baile del congelado", se necesita un espacio amplio y seguro donde los niños puedan moverse libremente sin obstáculos donde se encuentra los materiales como Parlante, imágenes de las emociones, música.

Se realiza un breve calentamiento en la cual se realizan movimientos suaves para preparar el cuerpo (saltar, correr, girar, aplaudir). Se da una breve explicación del juego en un lenguaje sencillo que hoy vamos a jugar un juego cuando la música suena los niños deberán bailar libremente por todo el espacio. cuando la música se detenga todos deben congelarse imitando la emoción que observan en la tarjeta.

Figura 2

Niños participando del baile de congelados



Se observa que Camila, Yordan y Daniel bailan en grupo Mientras están bailando se genera un conflicto ya que al detenerse la música Yordan sigue bailando en la cual Camila comenta deja de bailar ya se paró la música, al no hacer caso ellos deciden dejar el grupo y bailar solos.

Figura 3

Niños participando del baile de congelados



Por otro lado, se observa a Mikel y Tadeo que a la hora que se detiene la música se tiran al piso sin tener control de sus movimientos sin embargo en sus rostros reflejan emociones de alegría, la mayoría de los niños se muestran atentos, identificando y representando las emociones pedidas en cada pausa que se realiza en el taller, la maestra detiene el juego para hacerlos reflexionar con algunas preguntas: ¿Están atentos a la música? ¿Por qué? ¿Cómo se sienten cuando bailan? Luego continuaron bailando y los niños que estaban jugando pusieron más atención al juego. Al finalizar se realiza una breve reflexión sobre cómo se sintieron durante el juego (Diario de campo, 07/10/2024).

B) Talleres orientados al desarrollo de estrategias lúdicas verbales:

En estos talleres ponen en práctica estrategias verbales de autorregulación emocional. Su objetivo principal es identificar, expresar y gestionar sus emociones de forma positiva, fortaleciendo su capacidad de

comunicación en un entorno seguro y estimulante. Estos talleres de aprendizaje desarrollan la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” de área curricular de comunicación.

Taller 3: “Milo el ratoncito de las emociones”

El segundo taller de aprendizaje tuvo como propósito principal que los niños aprender a identificar sus emociones básicas como la alegría, tristeza, miedo, enojo, así como manejarlas, además fomentando el dialogo para hablar sobre sus propias emociones, ayudarles a entender que es normal experimentar una variedad de diferentes emociones a través del cuento, “Milo el ratoncito de las emociones” buscamos sensibilizar a los niños sobre la importancia de las emociones y como respetar las emociones de sus compañeros.

El taller se realizó en el aula se invitó a los niños a coger sus sillas y ubicarse en semicírculo para contarles el siguiente cuento titulado “Milo el ratoncito de las emociones” antes de empezar el cuento proponemos acuerdos. Se muestra una caja sorpresa, conteniendo los personajes del cuento, para descubrir lo que hay dentro, cantamos una canción “Que será” se pide voluntariamente sacar lo que hay dentro, siempre haciéndoles recordar los acuerdos propuestos. Una vez descubierto lo que hay en la caja dialogamos: ¿Quién quiere ayudarme a descubrir que le pasa a milo?

Se presentó la carátula del cuento y luego se narró de manera interactiva usando diferentes voces para cada emoción de milo, mientras se va narrando los niños empiezan hacer desorden diciendo, mis compañeros mucho conversan y hacen bulla, no me dejan escuchar, en eso se manifiesta Esteban profesora Nahomy está que me empuja de mi silla, se observa que se pone triste.

Figura 4

Niños participando del cuento “Milo el ratoncito de las emociones”



Se intervino en la discusión de los niños preguntando: ¿recuerdan que hacemos cuando escuchamos un cuento? Ellos responden, Piero siempre empieza el desorden y no obedecen. otros niños dicen no me quiero sentar al lado de él porque es muy malo, la docente pregunta ¿a quién le gusta este cuento? ¿quiere que sigamos o hacemos una pausa? ellos responden esta bonito sigan contando, luego continua con el cuento haciendo preguntas ¿Cómo creen que se siente milo en esta parte del cuento? ¿quién me puede mostrar con su carita las emociones que reflejo milo? Zaira, Yordan y Dayron se sintieron motivados a participar mostrando sus emociones, pero Esteban y Nahomy tuvieron dificultad porque estaban distraídos.

Al finalizar el cuento se les invito a contar con sus propias palabras lo que más les gusto y como se sintieron (Diario de campo, 14/10/2024).

Taller 4: “La pena del oso”

Este taller de aprendizaje tuvo como propósito comentar y expresar las emociones que le generó el cuento escuchado o leído por sí mismos a través de esta historia sencilla y significativa buscamos fomentar el desarrollo de estrategias básicas de autorregulación emocional. A través del taller “la pena del oso” los niños aprenderán a manejar sus sentimientos y a interactuar con los demás de manera empática y solidaria.

Iniciamos este taller de aprendizaje comentándoles a los niños que hoy van a escuchar la narración de un cuento, recordando los acuerdos del aula. Luego se invitó a los niños a ubicarse en semicírculo.

Figura 5

Niños participando de la actividad “La pena del oso”



Con atención los niños exploraron el material presentado y con mucha emoción descubrieron lo que había bajo la tela. Seguidamente se empezó a narrar el cuento los niños se mostraban atentos, Mikkel se levantó para tomar agua y se entretuvo en los juguetes. Al notar esto Zaira se levantó y le llamó Mikkel ven no sabes lo que le ha pasado a oso, al escuchar esto Mikkel vino y se sentó a escuchar el cuento.

Posteriormente se invitó a representaron en grupos lo que más les gustó del cuento, expresaron con sus propias palabras lo que habían entendido. Comprendiendo la importancia de trabajar juntos en equipo, respetando sus opiniones y saber escuchar a los compañeros cuando nos necesiten. Luego, los niños plasmaron en dibujos lo que más les gustó de la actividad.

Finalmente dialogaron sobre la importancia de respetarse como amigos, a través de este proceso, se promueve la autorregulación de emociones en los niños, fomentando el cuidado y respeto mutuo en el aula. La idea de dibujar permite a los niños explorar y comunicar sus emociones de manera creativa (Diario de campo, 28/10/2024).

C) Talleres orientados al desarrollo de estrategias lúdicas simbólicas:

En estos talleres pone en práctica la autorregulación emocional. Su objetivo principal es fomentar la autorregulación emocional mediante el juego representativo, permitiéndoles explorar, expresar sus emociones a través de la imaginación y la simulación. Estos talleres de aprendizaje desarrollan la competencia “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos” de área curricular de comunicación.

Taller 5: Conociendo lo que hace mi familia

Este taller de aprendizaje tuvo como propósito que los niños identifiquen y expresen emociones a través de los personajes, relacionándolas con las acciones que realizan su familia, a través del cuento “conociendo lo que hace mi familia” buscamos que expresen sus emociones al recrear dinámicas familiares en un entorno lúdico y a través de los personajes.

Para dar inicio al taller incentivamos al dialogo y se proponen los acuerdos para el desarrollo, seguidamente se presenta la canción llamada

“Familia dedo” en la que los niños participan activamente. Se muestra a los niños los materiales y se deja que exploren por un momento, Se explicó a los niños que mediante las siluetas comenten situaciones familiares basadas en sus experiencias diarias vividas en familia y expresen sus emociones de cómo se sienten.

Los niños voluntariamente y de forma ordenada escogieron algunas siluetas que más les gustaba en ese momento Milan dice me siento triste cuando mi papá se va a trabajar lejos, Daniel se pone triste y quiere llorar y dice yo también extraño a mi papá porque no vive conmigo y no viene a verme.

Figura 6

Niño expresando sus emociones



Dayron opina diciendo que él está feliz porque su mamá lo trae todos los días al jardín y ahí están sus amigos y le gusta jugar con ellos. Camila queriendo llorar dice yo estaba muy triste cuando mi papá me pegó por haberle cortado el pelo a mi hermano, al escuchar esto Yordan que estaba a su lado le dice ya no te pongas triste y le da un abrazo eso ayudó a Camila que se calme.

Figura 7

Niños participando de la actividad conociendo lo que hace mi familia



La maestra les recuerda que primero debemos calmarse y practicar técnicas de respiración o pedir ayuda ya que estamos participando de un juego simulado (Diario de campo, 11/11/2024).

Taller 6: “El doctor y el paciente”

Este taller de aprendizaje tuvo como propósito que los niños expresen y representen los papeles de médico o paciente, lo que les permite explorar emociones asociadas con el cuidado, el miedo, tristeza. A través del taller “el doctor y el paciente” permite a los niños desarrollar confianza emocional y aprender estrategias útiles para situaciones reales.

Se inició el taller de aprendizaje comentándoles a los niños que hoy van a participar de un juego, recordando los acuerdos del aula. Luego se presentó un video titulado “doctor no me siento bien” los niños se mostraron atentos.

Se presentan los materiales para que los niños exploren y de manera voluntaria deciden quién será el doctor, acompañantes y los pacientes serán los muñecos. Una vez listo se da inicio al juego Yordan cogió una muñeca y al percatarse que estaba roto de la barriga inmediatamente se dirige a la doctora Zaira y le dice mi bebé se ha caído y se lastimó su barriguita puedes curarlo por favor amiga ayúdame .La doctora Zaira pone alcohol en un algodón y se pone a

limpiar la herida, Esteban que estaba observando dice ya sé que hacer y coge una tasita de juguete y dice cuando a mí me duele la barriga mi mamá me da té de manzanilla y con eso me sano, toma amiga dale a la muñeca para que se sane.

Figura 8

Niños participando del juego el doctor y el paciente



La doctora continúa curando la herida, mientras Jorge dice no se asusten, calma, calma amigos no le va a doler mucho yo no me asusté cuando me caí y me lastimé mi rodilla y mi mamá también me curó con alcohol y cremita. Los niños observan con mucha atención cuando la doctora cura a la muñeca.

Se les propone jugar de nuevo, intercambiando roles y situaciones por ejemplo algunos simularán que tienen tos, fiebre, dolor de barriga, recibir vacuna, etc. Los niños asumen roles disfrutan de juego simbólico.

Este taller fue valioso para el logro de nuestro propósito ya que proporciona herramientas efectivas para expresar y reconocer emociones de manera respetuosa (Diario de campo, 25/11/2024).

Actividad específica 3: Evaluación de salida de la autorregulación emocional de los niños de 03 años de la I.E.I. N° 297.

La evaluación de salida se aplicó el día 06 de diciembre de 2024, utilizando como instrumento la guía de observación que se empleó en la evaluación diagnóstica (Anexo 7). Después la intervención pedagógica, la evaluación de salida revela un avance sustancial en la dimensión de identificación y expresión de emociones, consolidándose como la mayor fortaleza del grupo. Los resultados indican que la casi totalidad de los niños no solo logran reconocer y nombrar sus estados afectivos básicos con fluidez, sino que han transitado del llanto o la acción impulsiva hacia el uso de la palabra y el gesto para comunicar su sentir. Asimismo, la empatía se ha convertido en una práctica habitual, donde la mayoría del grupo logra conectar con las vivencias afectivas de sus compañeros.

En lo referente al manejo de la intensidad de las emociones, se observa que la mayoría de los niños demuestran ahora la capacidad de aplicar estrategias concretas para volver a la calma, como la respiración consciente o la búsqueda de ayuda, y han mejorado notablemente su control inhibitorio, evidenciado en la capacidad para esperar turnos sin frustrarse. Si bien persiste un pequeño grupo que aún requiere acompañamiento para gestionar situaciones de alto estrés o frustración, el logro predominante es una autorregulación incipiente pero autónoma, sin la presión del docente.

Finalmente, en la categoría de respuesta a situaciones sociales, se evidencia la adaptación a los cambios de rutina, que anteriormente representaba la mayor dificultad, se ha convertido en una de las competencias más consolidadas; la gran mayoría de los niños transita por las variaciones de la jornada escolar sin mostrar malestar significativo. Del mismo modo, la participación en actividades grupales y el seguimiento de instrucciones se han afianzado como conductas habituales. Aunque la resolución autónoma de conflictos sigue siendo un área de aprendizaje continuo, la tendencia general muestra a un grupo capaz de convivir armónicamente y adaptarse a las dinámicas sociales con seguridad y confianza. Los resultados muestran mejoras significativas en el control emocional de los niños.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo se orienta a explicar los resultados obtenidos de la investigación en cuanto a la mejora de la autorregulación emocional de los niños de 3 años del aula “Uvas”, a través de estrategias lúdicas, en la Institución Educativa Inicial N° 297 San Martín Alto de Bagua Grande. Para este estudio se consideró una muestra de 16 niños y se enfocó en dos objetivos específicos relacionados con la planificación de talleres de aprendizaje y la aplicación de estrategias lúdicas para mejorar la autorregulación emocional.

Con respecto al primer objetivo específico, orientado a planificar talleres de aprendizaje que fortalezcan la autorregulación emocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 297 – San Martín Alto, los resultados evidencian que dicho proceso se desarrolló de manera intencional, pertinente y articulada con los lineamientos del currículo del nivel de educación inicial. La planificación de los talleres no se limitó a la organización de actividades aisladas, sino que implicó una toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en la identificación de competencias, capacidades y desempeños del Programa Curricular de Educación Inicial, lo que permitió definir con claridad los propósitos de aprendizaje en cada experiencia planteada.

La intervención pedagógica fue concebida desde una perspectiva

curricular integral, reconociendo que la autorregulación emocional en los niños se fortalece a través de experiencias articuladas con distintas áreas del desarrollo, como Personal Social, Comunicación, Psicomotriz y Crea proyectos desde los lenguajes artísticos. En ese sentido, lo logrado guarda coherencia con lo señalado por el Ministerio de Educación del Perú, que plantea que la planificación curricular debe organizarse en función de competencias y responder a las características, necesidades e intereses de los niños, así como al contexto en el que aprenden (Minedu, 2016).

En la planificación de los talleres se consideró el carácter contextualizado de la acción pedagógica, lo cual constituye un aspecto central en educación inicial. La propuesta tomó en cuenta las características de los niños de 3 años del aula “Uvas”, reconociendo sus formas particulares de expresión, sus ritmos de desarrollo y la necesidad de generar experiencias significativas a partir del juego, la interacción y el vínculo afectivo. Este criterio de contextualización es consistente con las orientaciones del Minedu (2017), que sostienen que la planificación debe partir del conocimiento de los estudiantes y de su realidad sociocultural para asegurar una respuesta pedagógica pertinente. Desde esta mirada, el resultado obtenido no solo muestra un cumplimiento técnico del currículo, sino una comprensión pedagógica más profunda de que enseñar en educación inicial exige situar el aprendizaje en la experiencia concreta del niño. En los primeros años de vida, la pertinencia curricular adquiere un valor especial, ya que el aprendizaje se produce en estrecha relación con lo vivencial, lo corporal, lo afectivo y lo simbólico.

Asimismo, se logró planificar seis talleres de aprendizaje que incorporaron estrategias lúdicas motoras, verbales y simbólicas, entre ellas juegos de psicomotricidad, cuentos y juego simbólico. Este resultado es particularmente significativo, porque revela que la planificación respondió a una metodología compatible con la naturaleza del aprendizaje infantil. En educación inicial, el juego no constituye un recurso complementario, sino el medio privilegiado a través del cual los niños exploran, representan, comprenden y regulan progresivamente sus emociones. Por ello, la inclusión de estrategias lúdicas en la planificación de los talleres constituye un acierto pedagógico y curricular, dado que favorece la participación activa del niño y posibilita el

desarrollo de capacidades socioemocionales en contextos de confianza y seguridad. Los juegos motores, por ejemplo, contribuyen al control corporal, a la canalización de tensiones y al reconocimiento de límites; los cuentos facilitan la identificación, expresión y comprensión de emociones; y el juego simbólico permite representar situaciones de la vida cotidiana, ensayar roles y elaborar experiencias afectivas. Todo ello se encuentra en consonancia con el enfoque del nivel inicial propuesto por el Minedu (2016), que reconoce el juego, el movimiento, la comunicación y la exploración como condiciones básicas para el aprendizaje en la primera infancia.

Estos resultados también encuentran respaldo en investigaciones sobre desempeño docente en educación inicial. Diversos estudios han señalado que la calidad de la planificación pedagógica incide directamente en las oportunidades que tienen los niños para desarrollar competencias socioemocionales. Hamre et al. (2012) sostienen que una enseñanza de calidad en los primeros años requiere interacciones pedagógicas intencionales y bien organizadas, capaces de promover el desarrollo emocional y social de los niños. Del mismo modo, Pianta et al. (2008) destacan que el desempeño docente en educación infantil es más efectivo cuando los educadores estructuran experiencias adecuadas al nivel de desarrollo, en ambientes emocionalmente seguros y con propuestas que favorecen la participación activa. A partir de ello, puede afirmarse que la planificación de talleres con estrategias lúdicas diversas no solo respondió a una necesidad observada en el aula, sino que se alineó con criterios reconocidos de buena práctica docente. La relevancia de este hallazgo radica en que muestra una docencia que no improvisa, sino que anticipa, organiza y selecciona experiencias con sentido pedagógico para atender una necesidad formativa concreta enfocada en la autorregulación emocional.

Otro aspecto importante de los resultados fue la coordinación permanente entre las docentes en el proceso de diseño, ejecución y evaluación de los talleres, lo cual evidencia la presencia de trabajo colegiado. Este logro tiene especial valor en la medida en que la planificación compartida fortalece la coherencia pedagógica, mejora la toma de decisiones y favorece una intervención más pertinente frente a las necesidades de los niños. Según el Minedu (2017), el trabajo colegiado constituye una estrategia fundamental para

enriquecer la planificación curricular, ya que permite intercambiar experiencias, revisar propósitos de aprendizaje y construir acuerdos sobre las mejores formas de acompañar a los estudiantes. En el caso de esta investigación, la coordinación entre docentes posibilitó diseñar talleres más consistentes, seleccionar estrategias lúdicas adecuadas y reflexionar conjuntamente sobre la intencionalidad pedagógica de cada experiencia. Esta práctica muestra que la mejora de la autorregulación emocional no fue asumida como una responsabilidad individual, sino como un compromiso pedagógico compartido.

Desde la investigación educativa, este hallazgo también puede ser interpretado como un indicador de desempeño docente de calidad. Vangrieken et al. (2015) afirman que la colaboración entre docentes favorece la mejora de la enseñanza, la innovación pedagógica y la capacidad de responder de manera más reflexiva a los desafíos del aula. En educación inicial, donde los procesos de desarrollo son complejos y requieren observación sensible y ajustes permanentes, el trabajo colegiado cobra aún mayor importancia. No se trata únicamente de reunirse para distribuir tareas, sino de construir una mirada compartida sobre los niños, sus necesidades, sus avances y las estrategias más adecuadas para acompañarlos. Bajo esta perspectiva, la planificación colegiada de los talleres constituye una fortaleza de la experiencia desarrollada, porque evidencia un ejercicio profesional basado en la reflexión, la corresponsabilidad y la búsqueda de coherencia entre lo que se planifica, lo que se ejecuta y lo que se evalúa.

En consecuencia, se puede afirmar que el cumplimiento del primer objetivo específico no solo consistió en elaborar seis talleres de aprendizaje, sino en construir una propuesta pedagógica pertinente, reflexiva y coherente con los fundamentos de la educación inicial. La planificación desarrollada respondió a las necesidades e intereses de los niños, incorporó estrategias lúdicas acordes con su edad y se fortaleció mediante el trabajo docente colegiado, aspectos que, en conjunto, constituyen condiciones esenciales para favorecer la autorregulación emocional en la primera infancia. Así, los resultados confirman que una planificación curricular contextualizada y centrada en el niño representa una expresión concreta de buen desempeño docente y un medio pedagógico para promover el desarrollo socioemocional desde los primeros años de vida.

Respecto al segundo objetivo específico, orientado a aplicar estrategias lúdicas para mejorar la autorregulación emocional en los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 297 – San Martín Alto, los resultados evidencian avances progresivos y significativos en diversas manifestaciones del desarrollo socioemocional. La implementación de talleres con estrategias lúdicas motoras, verbales y simbólicas permitió generar espacios pedagógicos seguros, participativos y significativos, en los cuales los niños pudieron identificar, expresar y regular sus emociones de manera inicial. En ese sentido, la intervención desarrollada permitió constatar que la autorregulación emocional en la primera infancia no surge de forma espontánea, sino que requiere experiencias intencionadas, mediación pedagógica y un clima afectivo favorable que haga posible que el niño explore sus emociones y ensaye formas adecuadas de expresión y control.

En los talleres que incorporaron estrategias lúdicas motoras, como “Salto de emociones” y “Baile de los congelados”, se observó que los niños lograron reconocer emociones básicas y expresarlas mediante el cuerpo, el gesto y el movimiento. Estas actividades favorecieron no solo la exteriorización de estados emocionales, sino también el inicio del control de impulsos en contextos de interacción grupal, especialmente cuando debían seguir consignas, esperar turnos o resolver pequeñas tensiones surgidas durante el juego. En el caso del taller “Salto de emociones”, se evidenció que la actividad permitió a los niños vincular determinadas emociones con acciones corporales concretas, lo que facilitó su reconocimiento y expresión. Según el diario de campo N.º 01, de fecha 23/09/2024, la interacción entre compañeros y el acompañamiento docente contribuyeron a que niños como Mylan y Adriel desarrollaran respuestas más ajustadas frente a las situaciones planteadas. Aunque no todos alcanzaron los logros esperados al mismo ritmo, la experiencia fue significativa porque permitió observar sus reacciones emocionales y ofrecer oportunidades reales de aprendizaje. Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Bisquerra (2003), quien sostiene que la autorregulación implica la capacidad de gestionar pensamientos, emociones, impulsos y comportamientos ante diversas situaciones. En los niños de tres años, esta capacidad se encuentra en pleno proceso de construcción, por lo que toda experiencia que les permita detenerse, reconocer lo que sienten y actuar de manera más consciente constituye un

avance importante.

Del mismo modo, en el taller “Baile de los congelados” se observó que los niños lograron reconocer y expresar emociones como alegría, tristeza, miedo y enojo, al tiempo que enfrentaban desafíos vinculados con la coordinación, la espera y el trabajo en equipo. Según el diario de campo N.º 02, de fecha 07/10/2024, aunque surgieron dificultades al momento de bailar en grupo, los niños pudieron regular parcialmente sus respuestas para resolver la situación presentada, lo que evidencia un proceso de aprendizaje y adaptación emocional en desarrollo. Estos resultados confirman que el juego motor no solo moviliza el cuerpo, sino que también favorece la regulación emocional al ofrecer al niño oportunidades para canalizar energía, liberar tensión y ajustar su conducta a una dinámica compartida. Whitebread et al. (2017) explican que este tipo de experiencias mejora la atención y contribuye a reducir la ansiedad, mientras que Lillard (2014) destaca que las actividades motrices permiten el desarrollo cognitivo y social desde la exploración libre y el movimiento espontáneo. A la vez, desde la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo de Vygotsky (1979), estos avances se comprenden como resultado de una mediación social en la que el adulto guía, acompaña y ofrece herramientas para que el niño, progresivamente, internalice modos de regulación.

En relación con las estrategias lúdicas verbales, los talleres “Milo el ratoncito de las emociones” y “La pena del oso” favorecieron el acercamiento de los niños al lenguaje emocional a través de cuentos, imágenes, diálogo e imitación de personajes. En el taller “Milo el ratoncito de las emociones”, los niños pudieron leer imágenes, identificar características de los personajes e imitar sus emociones, lo que facilitó una comprensión inicial de los estados afectivos representados. Según el diario de campo N.º 03, de fecha 14/10/2024, Zaira, Yordan y Dayron participaron activamente relatando el cuento a partir de imágenes e imitando las emociones de los personajes, mientras que Esteban y Nahomy mostraron distracción y necesitaron mayor acompañamiento. Estos resultados permiten afirmar que las estrategias verbales no solo fortalecieron la identificación de emociones, sino también la atención compartida y la escucha. Por su parte, en el taller “La pena del oso”, la historia permitió que los niños comentaran lo que sentían frente al relato y expresaran emociones suscitadas

por el cuento. En el diario de campo N.º 04, de fecha 28/10/2024, se registró que Zaira motivó a un compañero a regresar a escuchar la historia diciéndole que era interesante, lo que evidencia una incipiente conciencia del valor emocional de la actividad y una actitud prosocial emergente.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Bodrova y Leong (2004), quienes sostienen que el lenguaje y las reglas compartidas en el juego son herramientas psicológicas esenciales para la autorregulación emocional y conductual, ya que permiten al niño empezar a gobernar sus acciones de manera más consciente. Asimismo, Bandura (1987), desde la teoría del aprendizaje social, señala que gran parte de la conducta humana se aprende por observación y modelado; en este caso, la docente y los personajes de los cuentos funcionaron como referentes emocionales para que los niños observaran, imitaran y practicasen formas adecuadas de expresión afectiva.

En cuanto a las estrategias lúdicas simbólicas, su aporte al desarrollo de la autorregulación emocional fue particularmente significativo porque permitieron a los niños representar experiencias cercanas, exteriorizar sentimientos y elaborar situaciones vinculadas con su vida cotidiana. En el taller “Conociendo lo que hace mi familia”, los niños identificaron y expresaron emociones a través de personajes, relacionándolas con acciones de los miembros de su hogar. Según el diario de campo N.º 05, de fecha 11/11/2024, Daniel manifestó tristeza y deseos de llorar al recordar a su padre que vive lejos, mientras que Yordan, inicialmente desinteresado, reaccionó conmovido ante el comentario de Camila y le brindó un abrazo. Esta situación permite apreciar que el juego simbólico generó un espacio emocionalmente seguro en el que los niños pudieron conectar con experiencias personales, expresar afectos y responder empáticamente ante el sentir de un compañero.

Del mismo modo, en el taller “Jugamos al paciente y al doctor”, desarrollado como estrategia lúdica simbólica, se observó que los niños asumieron roles vinculados al cuidado, la enfermedad, el temor y la ayuda. Según el diario de campo N.º 06, de fecha 25/11/2024, Zaira y Esteban representaron acciones propias de sus hogares, mientras que Jorge se mostró paciente y reguló adecuadamente sus emociones y las de sus compañeros durante la dramatización. Estas evidencias muestran que el juego de roles no

solo facilita la representación, sino también el ensayo de conductas emocionales ajustadas, tales como esperar, consolar, atender y cooperar. White (2012) sostiene que el juego simbólico permite a los niños asumir diversos roles, inventar escenarios imaginarios y utilizar objetos para representar distintas realidades, convirtiéndose así en una vía privilegiada para expresar emociones. Del mismo modo, Bodrova, Germeroth y Leong (2013) afirman que, durante el juego, el niño se enfrenta al desafío de seguir reglas, controlar impulsos y ajustarse a comportamientos socialmente esperados, lo cual favorece el desarrollo de la autorregulación emocional.

La comparación entre la evaluación diagnóstica y la evaluación de salida evidencia avances importantes en tres dimensiones clave: la capacidad para identificar y expresar emociones, el manejo de la intensidad emocional y la respuesta ante situaciones sociales. En cuanto a la primera dimensión, al inicio solo algunos niños reconocían emociones básicas como alegría, tristeza, miedo o enojo; después de la intervención, se observó un incremento en la capacidad para nombrarlas, representarlas y expresarlas mediante palabras, gestos o acciones. Este avance sugiere que las estrategias implementadas fortalecieron la conciencia emocional temprana, permitiendo a los niños construir un vocabulario afectivo más amplio y comprender mejor su experiencia interna.

En lo referente al manejo de la intensidad emocional, también se apreciaron progresos, ya que varios niños comenzaron a utilizar estrategias simples para calmarse, pedir ayuda o tolerar mejor la espera y la frustración. Sin embargo, en esta dimensión persistieron algunas dificultades en un grupo reducido que aún requiere un acompañamiento más sostenido y personalizado para consolidar respuestas autorreguladas frente a emociones intensas. En cuanto a la respuesta ante situaciones sociales, se observaron los avances más notorios, especialmente en la adaptación a cambios de rutina, la participación en actividades grupales, el seguimiento de instrucciones y la resolución de conflictos sin recurrir a conductas agresivas. Estos resultados permiten afirmar que la intervención no solo impactó en la regulación individual, sino también en la convivencia emocional dentro del aula.

Los hallazgos obtenidos son coherentes con las teorías que sustentan esta investigación. Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), la

autorregulación emocional puede entenderse como una función psicológica superior que se construye inicialmente en el plano interpsicológico, mediante la interacción con adultos y pares, y luego se internaliza. En esta investigación, la docente desempeñó un papel fundamental como mediadora del aprendizaje emocional, al ofrecer un lenguaje para nombrar emociones, modelar respuestas adecuadas y acompañar a los niños en situaciones de tensión o frustración.

Asimismo, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) permite explicar que los niños fueron aprendiendo a regular sus emociones a través de la observación de conductas emocionalmente ajustadas, tanto de la docente como de sus compañeros. Por otro lado, la teoría del apego de Bowlby (1998) resulta pertinente para comprender que la seguridad emocional proporcionada por el vínculo con el adulto facilita la exploración, la expresión afectiva y el desarrollo de mecanismos de regulación frente al estrés. En el aula, esta base segura se tradujo en un clima de confianza donde los niños pudieron expresar tristeza, miedo o alegría sin sentirse invalidados, lo cual favoreció la construcción progresiva de la autorregulación.

Los resultados también guardan estrecha relación con los antecedentes revisados. Coinciden con el estudio de Menjura y Franco (2022), quienes concluyen que el juego no solo constituye una actividad entretenida, sino también una herramienta valiosa para promover la autorregulación emocional en la etapa preescolar, ya que estimula el desarrollo de estrategias para afrontar desafíos, cumplir reglas y adaptarse a situaciones sociales. De forma semejante, los hallazgos se relacionan con la investigación de Santa Cruz (2020), quien encontró una relación significativa entre el juego libre en los sectores y la autorregulación de emociones en niños de 3 años, lo que refuerza la idea de que el juego constituye un medio privilegiado para desarrollar habilidades socioemocionales desde edades tempranas. Asimismo, existe correspondencia con Blass y Paredes (2021), quienes demostraron que un taller basado en juego de roles generó un impacto significativo en la regulación emocional de niños de 5 años. Aunque en la presente investigación la población estuvo conformada por niños menores, los resultados sugieren que el juego simbólico y la dramatización también son eficaces a los tres años, siempre que se adapten a sus necesidades evolutivas y cuenten con mediación docente.

Del mismo modo, los resultados se asemejan a lo reportado por Ronquillo y Chacón (2024), quienes resaltan la importancia de los cuentos infantiles en el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 3 a 4 años, al permitirles explorar nuevas formas de expresar sus emociones y desarrollar empatía con sus compañeros. En la presente investigación, las actividades verbales basadas en cuentos generaron justamente ese efecto: promovieron la identificación de emociones, la expresión verbal y gestual, y el acercamiento a las vivencias afectivas de los otros. También existe coincidencia con Montesdeoca y Farfan (2023), quienes concluyen que las actividades didácticas dirigidas a niños de inicial contribuyen a la identificación de emociones y al control emocional en diversos contextos.

Del mismo modo, Putpaña (2023) subraya la necesidad de diseñar estrategias que fomenten en los niños competencias para gestionar sus emociones desde la educación inicial, lo cual se ve reflejado en la presente experiencia, donde las actividades lúdicas permitieron avances concretos en el reconocimiento y regulación emocional. Asimismo, la investigación de De la Fuente (2021) destaca la importancia del juego como estrategia para favorecer la autorregulación emocional, incluso en contextos complejos como la educación virtual, reafirmando que el valor pedagógico del juego trasciende las modalidades y se sostiene por su capacidad de involucrar activamente al niño en experiencias significativas de aprendizaje. Finalmente, los hallazgos también dialogan con Álvares y Quiroz (2021), quienes resaltan que las habilidades de regulación emocional pueden desarrollarse desde edades tempranas a través de experiencias intencionadas, reforzando la relevancia de intervenir oportunamente en la primera infancia.

Los resultados permiten sostener que las estrategias lúdicas motoras, verbales y simbólicas contribuyeron de manera efectiva al mejoramiento de la autorregulación emocional en los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 297 – San Martín Alto. Su eficacia radica en que integran movimiento, lenguaje, representación, interacción social y vínculo afectivo, elementos fundamentales para el aprendizaje emocional en la primera infancia. Además, las actividades aplicadas no se limitaron a entretener, sino que ofrecieron a los niños oportunidades reales para reconocer emociones, expresar lo que sentían, comprender a los demás,

ensayar respuestas adaptativas y construir gradualmente formas más reguladas de comportamiento. Sin embargo, también se reconoce que la mejora no fue homogénea en todos los casos, ya que algunos niños requirieron más tiempo, repetición y acompañamiento individualizado, especialmente en lo referido al manejo de emociones intensas. Lejos de representar una debilidad, esto confirma que la autorregulación emocional es un proceso progresivo y continuo, estrechamente ligado al nivel madurativo del niño y a la calidad de las experiencias educativas que se le ofrecen.

En conclusión, la aplicación de estrategias lúdicas permitió avances significativos en la identificación, expresión y regulación inicial de las emociones en los niños de 3 años, así como en su adaptación a situaciones sociales dentro del aula. Los resultados obtenidos confirman que el juego, cuando es planificado con intencionalidad pedagógica y acompañado por una mediación docente sensible, constituye una estrategia eficaz para fortalecer la autorregulación emocional en educación inicial. Asimismo, la coincidencia con los antecedentes revisados y con los fundamentos teóricos de Vygotsky, Bandura, Bowlby, Bisquerra, Bodrova, Leong y White reafirma que la autorregulación emocional se construye socialmente, se nutre del vínculo afectivo y encuentra en las experiencias lúdicas un medio privilegiado para su desarrollo.

CONCLUSIONES

La implementación efectiva de estrategias lúdicas adaptadas a las necesidades de aprendizaje y características de los niños mejora su autorregulación emocional. Las actividades motoras, verbales y simbólicas generan ambientes de aprendizaje enriquecedores de la interacción social, la expresión emocional y la comprensión de normas básicas de convivencia, asegurando que los niños desarrollaren progresivamente habilidades socioemocionales.

La implementación de estrategias motoras, verbales y simbólicas es ser efectiva para que los niños identifiquen y expresen sus emociones. Los talleres organizados promovieron la exploración emocional dentro de un ambiente lúdico, facilitando la regulación de emociones como la alegría, la tristeza, el miedo y el enojo. Además, se evidenció que los juegos motores favorecieron el control de la impulsividad, a través del juego simbólico, los niños tuvieron la oportunidad de representar situaciones de su entorno, comprendiendo mejor sus propias emociones y las de los demás.

RECOMENDACIONES

Se recomienda diseñar talleres más personalizados, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los niños en cuanto a su la maduración emocional. Las metodologías basadas en el juego deben estar acompañada de una evaluación formativa continua, lo que le permitirá identificar avances y ajustar estrategias en el momento adecuado. Además, involucrar a la familia en el proceso educativo porque facilita la asimilación de las estrategias de autorregulación emocional.

Implementar estrategias lúdicas orientadas a la participación activa de todos los niños, principalmente de aquellos que enfrentan dificultades en la regulación emocional. Se recomienda que los juegos incentiven la experimentación libre y la resolución de conflictos con la mediación del docente.

Capacitar a los docentes en técnicas de mediación emocional, de manera que puedan intervenir eficazmente durante las actividades lúdicas y asegurar que cada niño reciba el apoyo necesario para fortalecer su aprendizaje socioemocional.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. y Quiroz, C. (2021). *Desarrollo emocional. Regulación emocional, en niños y niñas de 4 a 5 años, por medio de la Técnica de Koeppen*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Diego Portales] <https://repositoriobiblioteca.udp.cl/TD000552.pdf>
- Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Revista Tendencias Pedagógicas*. N° 10, pp. 107-123. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4739/31241_2005_10_05.pdf
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Baretta, D. (2008). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario: propuestas de juego para la clase de E/LE. *Revista Red ELE*, nº7. <http://www.mepsyd.es/redele/revista7/baretta.pdf>
- Benavides, L.; Dávila, Y.; Jara, D. (2024). *Estrategias; Autorregulación emocional.; preescolar*. [Tesis de Licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Nuestra Señora de Chota”, Perú]. Repositorio institucional. https://renati.sunedu.gob.pe/bitstream/sunedu/3639373/1/BenavidesLuzmery_DavilaYulissa_JaraDiana%20-%20Luz%20Mery%20Benavides%20Guevara.pdf
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid, España: Narcea. http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/09/Creatividad-aprendizaje_-El-juego-como-herramienta-pedago%CC%81gica-NataliaBernabeu-Andy-Goldstein.pdf
- Bernal, S. (2011). *Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial* 3a Educación Especial Curso: 2010-2011.
- Bernaola, K. & Briceño, P. (2023). *Inteligencia emocional en niñas y niños de 5 años de la provincia de Huancayo*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo]. Repositorio Institucional. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/9618/T010_74241785_T.pdf?sequence=9&isAllowed=y

- Bisquerra, R., (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), 7-43. <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109531/104121>
- Blas, E. y Paredes, M. (2021). *Taller basado en el juego de roles para regular las emociones en los niños y niñas de 5 años de I.E N° 322 - El progreso*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Santa] <http://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/3790>
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky* (2.^a ed.). Pearson Educación.
- Bodrova, E., Germeroth, C. y Leong, D. (2013). *Play and Self-Regulation*. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123. <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/6-1-article-play-and-self-regulation.pdf>
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida 1: El apego*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (Eds.). (2013). *El derecho al juego*. Londres, Inglaterra: The Open University. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derechoal-juego.pdf>
- Chi, W. (2018). *Estudio de las estrategias lúdicas y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos del Cecyte Pomuch, Hecelchakán, Campeche, México*. https://instcamp.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/Ano2018No14_70_80.pdf
- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa. 4^a ed. USA: Pearson. Recuperado de: <https://goo.gl/tNzcbu>
- De la Fuente, T. (2021). *El juego como una estrategia para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú] <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18848>
- Denham, S., Bassett, H. (2018). *Implicaciones de la competencia emocional de los niños en edad preescolar en el aula*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_6

- Díaz, I. (2012). *El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas*. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 7, 97-102. https://www.researchgate.net/publication/307826021_El_juego_linguistico_una_herramienta_pedagogica_en_las_clases_de_idiomas
- Díaz, J. (2022). *Desarrollar la autorregulación emocional en niños y niñas de segundo grado de preescolar*. [Tesis de Licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. México]. Repositorio institucional. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/995/1/Jessica%20D%c3%adaz%20Torres.pdf>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., y Scott-Little, C. (2012). Un curso sobre interacciones efectivas entre profesor e hijo: Efectos en las creencias, conocimientos y prácticas observadas del profesor. *Revista Americana de Investigación Educativa*, 49(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional. Un nuevo reto para la orientación educativa. Educación XX1. *Revista de la Facultad de Educación-UNED*, 5. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI2BB75B2C-720F-A542-4DCE-43297DDB55B7&dsID=Documento.pdf>
- Franco, B. & Menjura, M. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. Artículo. Vol. 5. N° 2. *Revista Tempus Psicológico*. Universidad Autónoma de Manizales. Colombia.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: Rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/10>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González-Grandón, X., Chao Rebolledo, C., & Patiño Domínguez, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 233-269. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-878X2021000200233
- Guajardo, C.; Moraga, M.; Ocaña, C.; Sandoval, B. y Gárate, F. (2021). *Ambiente y estrategias de autorregulación emocional aplicadas por educadoras de párvulos a niños y niñas de 5 a 6 años*. Artículo científico. Vol. 5. N° 1.

- Guber, R. (2001). *La observación participante*. Ed. La Etnografía. Método, campo y reflexividad. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma: N° 57.
- Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7(2), pp. 785- 802.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>
- Lillard, A. (2014). *The Development of Play*. En L. Liben, U. Mueller y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Cognitive processes* 7th ed. New Jersey, United States of America: John Wiley & Sons Inc.
https://uva.theopenscholar.com/files/the_development_of_play.pdf
- Lino, H. (2017). *Autorregulación emocional*. Artículo.
<https://es.slideshare.net/slideshow/autorregulacin-emocional-32017eq/76238621>
- Marcelo, Y. (2018). *La Autorregulación Emocional en Niños del Nivel Primaria*. [Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú]. Repositorio institucional.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18144>
- Mendoza, L. (2020). *Autorregulación emocional desde la teoría de Goleman en niños de 4 años de educación inicial Comas y Carabayllo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Cesar Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/53022>
- Menjura, M. y Franco, B. (2022). *Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial*. Artículo científico. Volumen 5. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa curricular de educación inicial*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo nacional de la educación básica*. Lima.
- Montesdeoca, J. y Farfán (2023). *Estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños del área de inicial*. [Tesis de

- maestría, Universidad Técnica De Manabí. Ecuador]. Repositorio institucional. <https://core.ac.uk/download/pdf/590229898.pdf>
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., y Hamre, B. K. (2008). *Sistema de puntuación de evaluaciones en el aula (CLASS): Manual K-3*. Paul H. Brookes.
- Pucuhuaranga, T. (2016). *Juegos verbales en el desarrollo de la articulación verbal de niños y niñas de cinco años de edad*. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11).
<http://167.114.2.69/index.php/horizontedelaciencia/article/view/345/361>
- Putpaña, J. (2023). *La Autorregulación Emocional en el Nivel Inicial*. [Tesis de Licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "San Martín", Tarapoto, Perú]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.escuelatarapoto.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14268/44/MONO%20-PUTPA%c3%91A%20JUANITA-2022-2.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Ronquillo, S. y Chacón, K. (2024). *Los cuentos infantiles en la autorregulación emocional en niños de 3 a 4 años*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena] <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10977>
- Ruales, R.; Lucero, S. & Gómez, A. (2022). *La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa*. Artículo. Vol. 9. N° 1. Revista Fedumar. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9446673>
- Santa Cruz, E. (2020). *Juego libre en los sectores y autorregulación de emociones en estudiantes de 3 años de la I. E. I. 183 – Ate*. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40996>
- Serrano, E. (2013). *Estrategias para la autorregulación de las emociones clave para una buena disciplina en etapa preescolar*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional. México D.F] Repositorio Institucional. <http://200.23.113.51/pdf/30109.pdf>
- Tamara, F. (2021). *El juego como una estrategia para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18848>

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., y Kyndt, E. (2015). Colaboración docente: Una revisión sistemática. *Revisión de la Investigación Educativa*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- White, R. (2012). *The Power of Play*. Minnesota, United States of America: Minnesota Children's Museum. <https://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf>

ANEXOS

Anexo 1
Matriz de consistencia

TÍTULO: ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA MEJORAR LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 03 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 297 – SAN MARTÍN ALTO.

PROBLEMA	OBJETIVOS	CAMPOS DE ACCIÓN	ACCIÓN GENERAL	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	METODOLOGÍA
¿Cómo mejorar la autorregulación emocional de los niños de 3 años del aula “Uvas” a través de estrategias lúdicas en la Institución Educativa Inicial N° 297 San Martín Alto - Bagua grande?	OBJETIVO GENERAL: Mejorar la autorregulación emocional, a través de estrategias lúdicas, de los niños de 3 años del aula “Uvas” de la I.E.I. N° 297 San Martín Alto - Bagua Grande. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Planificar talleres de aprendizaje que fortalezcan la autorregulación emocional de los niños de 3 años de la I.E.I N° 297 - San Martín Alto. Aplicar estrategias lúdicas que mejoren la autorregulación emocional en niños de 3 años de la I.E.I. N° 297 - San Martín Alto.	Talleres de aprendizaje	Planificación de talleres de aprendizaje	- Coordinación con la dirección de la IEI para la ejecución del proyecto de tesis. - Observación de la autorregulación emocional de los niños. - Revisión de las competencias y desempeños. - Planificación de talleres de aprendizaje. - Evaluación y reflexión crítica sobre el proceso de planificación de los talleres de aprendizaje.	TIPO DE INVESTIGACIÓN Investigación Acción Participativa FASES DE LA INVESTIGACIÓN (Kemmis y McTaggart, 1988) • Planificación • Acción • Observación • Reflexión PARTICIPANTES • 3 docentes • 16 estudiantes de 3 años
		Estrategias lúdicas	Aplicación de estrategias lúdicas	- Selección de estrategias lúdicas para mejorar la autorregulación emocional. - Ejecución de talleres de aprendizaje basados en la aplicación de estrategias lúdicas. - Evaluación de salida de la autorregulación emocional de los niños de 03 años de la I.E.I. N° 297.	

Anexo 2

Plan de acción

La presente investigación se propone mejorar la autorregulación emocional, a través de estrategias lúdicas, de los niños de 3 años del aula “Uvas” de la Institución Educativa Inicial N° 297 San Martín Alto - Bagua Grande. Se intervino en los campos planificación de talleres de aprendizaje y estrategias lúdicas, desarrollando una serie de actividades específicas que fortalezcan los procesos de planificación ejecución y evaluación de manera colegiada, de diversas acciones educativas para mejorar la autorregulación emocional de los niños.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Planificar talleres de aprendizaje que fortalezcan la autorregulación emocional de los niños de 3 años de la I.E.I N° 297 - San Martín Alto.			
Acción General	Actividades específicas	Fecha	Técnicas y procedimientos para el control y registro de información
Planificación de talleres de aprendizaje	Coordinación con la dirección para ejecución del proyecto de tesis	02 de septiembre 2024	Solicitud de autorización para la ejecución del proyecto de tesis Registro fotográfico Carta de autorización de la ejecución del proyecto de tesis.
	Observación de la autorregulación emocional de los niños	Septiembre 2024	Guía de observación
	Revisión de las competencias y de desempeños.	septiembre 2024	Análisis documental
	Planificación de talleres de aprendizaje	- 1ra. Semana de Octubre. (evaluación de entrada) - 3ra. Semana de octubre. (E. de proceso) 1ra. semana de diciembre. (E. de salida)	Registro fotográfico Presentación de la planificación de los talleres de aprendizaje
	Evaluación y reflexión crítica sobre el proceso de planificación de los talleres de aprendizaje.	Diciembre 2024	Análisis documental

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Aplicar estrategias lúdicas que mejoren la autorregulación emocional en niños de 3 años de la I.E.I. N° 297 - San Martín Alto.			
Acción General	Actividades específicas	Fecha	Técnicas y procedimientos para el control y registro de información
Aplicación de estrategias lúdicas	Selección de estrategias lúdicas para mejorar la autorregulación emocional	Agosto del 2024	Cuadro de organización de estrategia lúdicas
	Ejecución de talleres de aprendizaje basados en la aplicación de estrategias lúdicas	4ta. Semana de setiembre 4ta. Semana de noviembre	Diarios de campo Registro fotográfico
	Evaluación de salida de la autorregulación emocional de los niños de 03 años de la I.E.I. N° 297	Diciembre de 2024	Guía de observación

ANEXO 3
Diarios de investigación

Diario de campo N° 01

<i>Fecha: 10 de abril del 2024</i> <i>Hora: 9:15 am</i> <i>IE: N° 297 – San Martín Ato</i> <i>Aula de 3 años "Las uvas "</i>	
Hechos	Análisis e interpretación
Interacción en la hora de libre en sectores Siendo las 9.15 am los niños estaban jugando en los sectores, un niño estaba jugando en el sector de construcción armando torres con bloques de encaje, cuando de pronto se le acercan algunos compañeros, para ver si ellos también podían jugar con él, entonces los niños empezaron a coger los bloques, pero el niño reacciona de manera violenta, gritando y diciéndoles que no quiere jugar con ellos, qué él quiere jugar solo y empieza a hacer berrinche y llorar tirando todas las cosas que están cerca de él.	Categoría. Autorregular sus emociones Los niños no quieren compartir sus materiales ya que no logran controlar sus emociones por varias razones: no les brindan atención adecuada en casa, familias disfuncionales, hijos únicos; esto influye mucho en su comportamiento.

Diario de campo N° 02

<i>Fecha: 03 de mayo del 2024</i> <i>Hora: 11:00 am</i> <i>IE: N° 297 – San Martín Ato</i> <i>Aula de 3 años "Las uvas "</i>	
Hechos	Análisis e interpretación
En la hora de recreo Siendo a las 11 a.m.en la hora de recreo observé que dos niñas Camila y Zaira se encontraba en el patio de juego, en un mini saltarín, estaban saltando las dos tranquilas cuando de pronto se acercaron a jugar los demás niños de aula, ellas no quisieron compartir y se molestaron, Camila se puso a gritar diciendo este juego es solo para mí, yo llegue primero y como los niños no hicieron caso y se subieron al mini saltarín ella se fue llorando a contarle a su maestra. Las maestras se van dónde están los niños y les pregunta ¿por qué está llorando Camila? Ellos responden diciendo que las niñas no quieren compartir el juego.	apoyo de la docente. Se nota en la docente su disposición que tiene para afrontar la situación con sus niños, animándoles a mejorar su comportamiento ya que son muy pequeños y están aprendiendo a relacionarse con sus demás compañeros.

Diario de campo N° 03

<i>Fecha: 15 de mayo del 2024</i> <i>Hora: 10.30 am</i> <i>IE: N° 297 – San Martín Ato</i> <i>Aula de 3 años "Las uvas "</i>	
Hechos	Análisis e interpretación
Interacción en la hora de libre en sectores Siendo a las 10.30 en la hora del juego libre en sectores observé que un niño Dayron estaba jugando con una serpiente hecho de chapitas de botella de gaseosa, cuando de pronto se le acerca Esteban y le dice que le preste, que él también quiere jugar pero Dayron no quiere compartir y dice yo lo encontré primero y no te voy a prestar, tu busca otro juguete. Esteban quiere quitarle la serpiente de chapita a los jalones y dice no dame también quiero jugar. Entonces voy y hablo con los niños preguntándoles que ha pasado ¿Por qué están quitándose el juguete? Dayron contesta él me quiere quitar mi juguete.	Categoría estrategia docente La docente se pone a la altura de los niños pregunta acerca de lo sucedido, ellos comentan lo que paso en la cual les hace recordar las normas de convivencia también emplea una canción que les hace reflexionar acerca de compartir los juguetes, también como jugar con sus amigos sin pelear.

ANEXO N° 4

Coordinación con la I.E



GOBIERNO REGIONAL AMAZONAS
I.E.I N° 297
SAN MARTÍN ALTO
Jr. ZAENS PEÑA S/N



Unidad de Gestión
Educativa Local 301
UTCUBAMBA

AUTORIZACIÓN DE EJECUCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Bagua Grande, 10 de septiembre de 2024

Sras:

- Delgado Becerra, Elizabeth
- Rodas Sánchez, Jessica Katherine
- Tan Carrasco, María Leila

Estimadas investigadoras:

Por medio de la presente, en mi calidad de Directora de la I.E.I N° 297 San Martín Alto – Bagua Grande, tengo el agrado de autorizar formalmente para que lleve a cabo la investigación titulada: **"ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA MEJORAR LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 03 AÑOS DE LAS INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 297 – SAN MARTÍN ALTO"**, en nuestra institución.

Dicha investigación, que se enmarca en el campo de la Educación Inicial, contribuirá a la mejorar de la autorregulación emocional y a la mejora de las prácticas educativas en beneficio de nuestros estudiantes. Estamos comprometidos con la investigación y el avance de la ciencia, y por ello, consideramos de suma importancia apoyar estudios que puedan aportar beneficios a la comunidad educativa.

Se le brindará acceso a las instalaciones y a la información relevante, siempre y cuando se mantenga la confidencialidad de los datos personales de los estudiantes y se respeten las normativas vigentes en cuanto a ética en la investigación. Asimismo, se le solicita coordinar previamente con los responsables de las áreas pertinentes para asegurar que las actividades de investigación no interfieran con el normal desarrollo de las actividades académicas.

Quedamos a su disposición para cualquier consulta adicional y les deseamos éxito en la realización de su investigación.

Atentamente,


M^{te}. María Elvira Ordoñez
DNI. 44781655
DIRECTORA

María Elvira Olivera Ordoñez
DIRECTORA
IEI N° 297 San Martín Alto

ANEXO N° 5
Guía de observación de entrada

GUÍA DE OBSERVACIÓN N° 01										
N°	NOMBRES Y APELLIDOS	INDICADORES								
		Capacidad para identificar y expresar emociones			Manejo de la intensidad de las emociones			Respuesta a situaciones sociales y ambientales		
		Reconoce y nombra emociones básicas (feliz, triste, enojado).	Utiliza palabras o gestos para expresar cómo se siente.	Muestra empatía hacia los sentimientos de los demás.	Utiliza estrategias para calmarse cuando está molesto (respirar, pedir ayuda).	Mantiene la calma durante situaciones frustrantes o estresantes.	Muestra capacidad para esperar su turno sin frustración.	Se adapta a los cambios en la rutina sin mostrar gran malestar.	Participa en actividades grupales y sigue instrucciones sin dificultad.	Resuelve conflictos con compañeros de manera adecuada (sin agresión).
01	BUSTAMANTE COLLANTES, Zaid Jassiel	2	2	3	3	2	2	2	3	3
02	CABRERA ROJAS, Angela Nahomi	2	1	3	3	2	2	2	3	3
03	CRUZADO CARRION, Williams Esteban	2	1	2	1	1	1	2	2	1
04	DAMIAN RODRIGUEZ, Zaira Yamileth	2	2	3	2	3	3	2	3	3
05	DELGADO CRISANTO, Ian Daniel	3	1	2	1	1	1	2	1	1
06	DIAZ GONZALES, Ian Mikkel	2	1	1	1	1	1	1	1	1

07	FERNANDEZ ALTAMIRANO, Adriel Aldair	1	2	1	2	1	1	1	1	1
08	FERNANDEZ IZQUIERDO, Dayron Zaid	2	3	3	2	2	2	2	3	2
09	FLORES CHICHIPE, Jorge Adriel	1	1	1	2	2	2	2	2	2
10	FLORES LLAMOCTANTA, Osmer Del Piero	3	2	2	1	1	2	2	2	1
11	FRIAS CRISANTO, Dylan Aaron	2	1	1	1	1	1	1	1	1
12	MORALES CONTRERAS, Isac Tadeo	1	1	1	2	2	3	1	2	2
13	PÉREZ MUGUERZA, Fahrid Dylan Gael	2	2	2	2	2	3	2	3	2
14	PÉREZ VILCHEZ, Yordan Esnaider	2	2	2	2	2	2	2	3	2
15	QUINTANA CALLE, Milan Josué	1	1	2	1	1	1	1	1	1
16	TORRES FRIAS, Bryana Camila	3	2	3	1	2	3	2	2	3

ESCALA DE INTERPRETACIÓN

- **NUNCA = 1:** El comportamiento o habilidad rara vez o 1 se observa.
- **A VECES = 2:** El comportamiento o habilidad se observa ocasionalmente, pero no de forma consistente.
- **SIEMPRE = 3:** El comportamiento o habilidad se observa regularmente y de manera consistente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS:

Se evaluaron dieciséis niños respecto al nivel de autorregulación emocional, en cuanto a la categoría **"Capacidad para identificar y expresar emociones"** muestra los siguientes resultados: En el primer indicador, "Reconoce y nombra emociones básicas (feliz, triste, miedo y enojo)", 3 estudiantes (18.75%) lo logran siempre, 9 (56.25%) lo hacen a veces, y 4 (25%) nunca lo logran. En el segundo indicador, "Utiliza palabras o gestos para expresar cómo se siente", solo 1 estudiante (6.25%) lo hace siempre, 6 (37.5%) lo realizan a veces, y 9 (56.25%) nunca lo logran. Finalmente, en el tercer indicador, "Muestra empatía hacia los sentimientos de los demás", 5 estudiantes (31.25%) lo hacen siempre, 5 (31.25%) lo logran a veces, y 6 (37.5%) nunca lo demuestran.

En cuanto a la categoría **"Manejo de la intensidad de las emociones"** muestra los siguientes resultados: En el primer indicador, "Utiliza estrategias para calmarse cuando está molesto (respirar, pedir ayuda)", 2 estudiantes (12.5%) lo logran siempre, 8 (50%) lo hacen a veces, y 6 (37.5%) nunca lo logran. En el segundo indicador, "Mantiene la calma durante situaciones frustrantes o estresantes", 1 estudiante (6.25%) lo logra siempre, 7 (43.75%) lo hacen a veces, y 8 (50%) nunca lo logran. Finalmente, en el tercer indicador, "Muestra capacidad para esperar su turno sin frustración", 4 estudiantes (25%) lo logran siempre, 8 (50%) lo hacen a veces, y 4 (25%) nunca lo logran. Estos resultados reflejan un desarrollo incipiente en la autorregulación emocional, con áreas específicas que requieren fortalecimiento.

En cuanto a la categoría final **"Respuesta a situaciones sociales"** aplicado a 16 niños de tres años muestra que, en el primer indicador, "Se adapta a los cambios en la rutina sin mostrar gran malestar", 0 estudiantes (0%) lo logran siempre, 10 (62.5%) lo hacen a veces, y 6 (37.5%) nunca lo logran. En el segundo indicador, "Participa en actividades grupales y sigue instrucciones sin dificultad", 6 estudiantes (37.5%) lo logran siempre, 5 (31.25%) lo hacen a veces, y 5 (31.25%) nunca lo logran. Finalmente, en el tercer indicador, "Resuelve conflictos con compañeros de manera adecuada (sin agresión)", 6 estudiantes (37.5%) lo logran siempre, 6 (37.5%) lo hacen a veces, y 4 (25%) nunca lo logran.

ANEXO N° 6

PROYECTO DE APRENDIZAJE “APRENDEMOS A CONVIVIR REGULANDO NUESTRAS EMOCIONES”

1. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	:	Utcubamba
IEI	:	N°297-San Martin Alto
Directora	:	María Elvira Olivera Ordoñez
Profesora	:	M. Leila Tan Carrasco
Edad	:	3 años
Aula	:	Las Uvas
Duración	:	6 semanas

2. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA QUE ORIGINÓ EL PROYECTO:

En el aula de 3 años, sección “Uvas” de la I.E.I N° 297–San Martin - Bagua Grande, se ha observado que los niños en el momento de juego libre se quitan los juguetes, gritan cuando alguien no quiere jugar con ellos y al momento de la asamblea, cuando tienen que opinar, se pelean por participar gritando, diciendo que así no es, no tienen paciencia para esperar turnos y se desesperan. Ante lo observado desarrollamos la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” tomando en cuenta el desarrollo de la imaginación, enriquece su lenguaje, Expresando sus gustos y preferencias en relación con los textos leídos a partir de su propia experiencia. A través de actividades que son los juegos verbales(cuentos). También se pretende desarrollar la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad” tomando en cuenta el juego libre” tomando en cuenta acciones y movimientos de coordinación óculo-manual y óculo - podal en diferentes situaciones cotidianas y de juego según sus intereses, también se busca que los niños aprendan a identificar y manejar sus emociones de manera progresiva. A través de actividades que son juegos motores, y por último desarrollaremos la competencia “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos” considerando la creatividad a través de juegos simbólicos.

Se plantea el reto de que los niños reconozcan e identifiquen sus emociones, que se reconozcan como personas valiosas y se relacionen con sus demás compañeros desarrollando autonomía emocional y social. Aprendiendo a gestionar sus emociones y a convivir de manera armoniosa, en la hora de juego libre, en la asamblea en la hora que deben participar, dando sus opiniones.

Ante lo observado planteamos el siguiente reto ¿Cómo podemos mejorar la autorregulación emocional?, en lo cual vamos ayudar a mejorar trabajando a través de cuentos y juegos.

3. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

ÁREA	Competencias y Capacidades	Desempeños	Criterios de Evaluación	Producciones y actuaciones (evidencias)
		3 años		
COMUNICACIÓN	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna. - Obtiene información del texto escrito. - Infiere e interpreta información del texto escrito. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	- Identifica características de personas, personajes, animales u objetos a partir de lo que observa en las ilustraciones cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, que se presenta en variados soportes. - Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de las ilustraciones o imágenes que observa antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto). - Comenta las emociones que le generó el texto leído (por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencias.	- Menciona las características de las emociones a partir de lo que observa en las ilustraciones cuando explora diversos textos. - Comunica de que tratará el texto leído a partir de las ilustraciones o imágenes que observa antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto). - Comenta y expresa las emociones que le generó leer el texto (por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus interés y experiencias.	- Comenta lo que le gusta o disgusta del cuento, mencionando las emociones que le generó el cuento leído. - Lee a través de imágenes.
COMUNICACIÓN	Crea proyectos desde los diferentes lenguajes artísticos. - Explora y experimenta los lenguajes del arte. - Aplica procesos creativos. - Socializa sus procesos y proyectos	- Explora por iniciativa propia diversos materiales de acuerdo con sus necesidades e intereses. Descubre las posibilidades expresivas de sus movimientos y de los materiales con los que trabaja. - Representa sus ideas acerca de sus vivencias personales usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.). - Comenta de forma espontánea, a compañeros y adultos de su entorno, lo que ha realizado al jugar y crear proyectos a través de los lenguajes artísticos.	Explora diversos materiales de acuerdo a sus intereses, necesidades y lo representa usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza, el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.). Manifestando lo que le gusta de lo que a creado.	- Exploran de manera libre los materiales. - Los niños representan sus ideas acerca de sus vivencias personales. - Comenta lo que ha realizado al jugar lo que le gusta lo que ha creado.

PSICOMOTRICIDAD	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad. • Comprende su cuerpo. • Se expresa corporalmente.	• Realiza acciones y movimientos como correr, saltar desde pequeñas alturas, trepar, rodar, deslizarse -en los que expresa sus emociones- explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, la superficie y los objetos. • Realiza acciones y movimientos de coordinación óculo-manual y óculo-podal en diferentes situaciones cotidianas y de juego según sus intereses. • Reconoce sus sensaciones corporales, e identifica algunas de las necesidades y cambios en el estado de su cuerpo, como la respiración después de una actividad física. Reconoce las partes de su cuerpo al relacionarlas con sus acciones y nombrarlas espontáneamente en diferentes situaciones cotidianas. Representa su cuerpo (o los de otros) a su manera y utilizando diferentes materiales.	• Realiza acciones y movimientos de coordinación que requieren mayor precisión, en diferentes situaciones cotidianas, de juego según sus intereses e identifica algunas de las necesidades y cambios en el estado de su cuerpo como la respiración después de una actividad física, reconociendo las partes de su cuerpo al relacionarlo con sus acciones y nombrarlas espontáneamente.	• Participa activamente realizando acciones de movimiento en diferentes situaciones cotidianas y de juego según su interés.
------------------------	--	---	---	---

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
"SALTO DE EMOCIONES"	"EL GLOBO EMOCIONAL"	"	"CIRCUITO DE EMOCIONES"	"EL SEMÁFORO DE EMOCIONES"
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
"CONOCIENDO LO QUE HACE MI FAMILIA"	"LA FURIA DEL OTORONGO"	"EL BAILE DE LOS CONGELADOS"	"LA PELOTA DE LA CALMA"	"LA PENA DEL OSO"
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
"JUGAMOS AL DOCTOR Y AL PACIENTE"	"EL REGALO DEL RATÓN"	MILO EL RATONCITO DE LAS EMOCIONES		

5. ENFOQUES TRANSVERSALES:

ENFOQUES	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE DE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN 	Equidad y justicia Solidaridad Empatía Responsabilidad	Compartir bienes comunes, demostrar apoyo entre compañeros ante una situación de dificultad y comprender sus circunstancias.
ENFOQUE BÚSQUEDA DE LA EXCELENCIA 	Flexibilidad y apertura Superación personal	Disposición para adaptarse ante un cambio o situación nueva y la satisfacción consigo mismo de contribuir con su comunidad.

6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

Se utilizará el diario de campo y guías de observación

7. RECURSOS Y MATERIALES:

Se hará uso de los recursos humanos disponibles dentro y fuera de la institución educativa.

Los materiales de escritorio y bibliográfico a utilizar comprenden todo tipo de papelería, pegamentos, libros para rehusar, etc.

San Martín Alto, septiembre de 2024.

MARÍA LEILA TAN CARRASCO
PROFESORA

MARÍA ELVIRA OLIVERA ORDOÑEZ
DIRECTORA

TALLER DE APRENDIZAJE N° 01

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa : N° 297
 1.2. Lugar : San Martín Alto
 1.3. Profesora : María Leila Tan Carrasco
 1.4. Edad : 3 años “Las uvas”
 1.5. Fecha de ejecución : 23/09/2024

II. ASPECTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

DENOMINACIÓN DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE:	“Aprendemos a convivir regulando nuestras emociones”
Denominación del taller de aprendizaje:	“Salto de emociones”
Propósito de aprendizaje:	Que los niños jueguen lanzando el dado y la cantidad que les salga salten sobre las imágenes de las emociones que estarán pegadas en el piso, representen la emoción y al final cuentan cómo se sienten el día de hoy.

ÁREA		PSICOMOTRICIDAD	
ESTANDAR	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre su lado dominante y sus posibilidades de movimiento por propia iniciativa en situaciones cotidianas. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse con seguridad y utiliza objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones en relación a estos, a las personas, el espacio y el tiempo. Expresa corporalmente sus sensaciones, emociones y sentimientos a través del tono, gesto, posturas, ritmo y movimiento en situaciones de juego.	“Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”	✓ Comprende su cuerpo. ✓ Se expresa corporalmente.	Realiza acciones y movimientos como correr, saltar desde pequeñas alturas, trepar, rodar, deslizarse en los que expresa sus emociones— explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, la superficie y los objetos.
CRITERIO DE EVALUACIÓN Realiza acciones y movimientos de coordinación que requieren mayor precisión, en diferentes situaciones cotidianas, de juego según sus intereses e identifica algunas de las necesidades y cambios en el estado de su cuerpo como la respiración después de una actividad física, reconociendo las emociones que le genera al jugar en sí mismo y en los demás.		EVIDENCIAS: Participa activamente en las actividades realizadas y representan la emoción que les tocó y luego comentan como se sienten el día de hoy	
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y MATERIALES El espacio facilita libremente el desplazamiento de los niños/as y el desarrollo de aprendizajes, estará organizado para la actividad, permanecerá limpio, será un espacio fijo que brindará estabilidad emocional del niño.			

MATERIALES

- Dado, imágenes de las emociones, cinta de embalaje.

INICIO

Los niños y niñas participan de la asamblea y proponen acuerdos para el desarrollo del taller.

Para cuidarnos, cuidar el material y jugar sin lastimarse.

Se les presenta el material con el que vamos a trabajar.

Luego observan los materiales para que exploren sus movimientos de manera libre, se les pregunta: ¿Cómo podemos jugar con estos materiales?

EXPRESIVIDAD MOTRIZ.

Se invita a los niños a ponerse en un lugar adecuado y seguro.

Explicamos a los niños el juego a realizar: El juego consta en lanzar un dado y de acuerdo al número que sale esa cantidad de saltos dará el niño en las imágenes del piso, luego representa la emoción que le tocó y dice cómo se siente el día de hoy.

Se repite la actividad las veces que los niños deseen. Culminada la actividad se les invita a guardar los materiales en el lugar que corresponde.

RELAJACIÓN

Pedimos a los niños que se imaginen que son árboles altos con ramas largas (sus brazos).

Mientras respiran, balancean lentamente sus brazos de un lado a otro como si el viento los moviera.

EXPRESIVIDAD GRÁFICA

Se les proporciona a los niños y niñas hojas de papel bond y crayolas para que dibujen lo la emoción que más les gustó de la actividad desarrollada.

Al finalizar colocamos los trabajos en un lugar visible.

CIERRE

Nos sentamos en semicírculo para compartir lo que más les gustó del taller: ¿Qué hemos hecho hoy? ¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad? ¿Cómo se sintieron al realizar la actividad?

Materiales para la exploración

Organizamos los materiales.

Los niños exploran el material con el que se trabajará.

- Dado,
- Imágenes de las emociones,
- Cinta de embalaje,

TALLER DE APRENDIZAJE N° 02

El baile de los congelados

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Institución Educativa	: N° 297
1.2. Lugar	: San Martin Alto
1.3. Profesora	: María Leila Tan Carrasco
1.4. Edad	: 3 años “Las uvas”
1.5. Fecha de ejecución	: 07/10/2024

II. ASPECTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

DENOMINACIÓN DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE:	“Aprendemos a convivir regulando nuestras emociones”
Denominación del taller de aprendizaje:	“El baile de los congelados”
Propósito de aprendizaje:	Que los niños aprendan a identificar y gestionar sus emociones en situaciones de juego.

ÁREA	PSICOMOTRICIDAD		
ESTANDAR	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre su lado dominante y sus posibilidades de movimiento por propia iniciativa en situaciones cotidianas. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse con seguridad y utiliza objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones en relación a estos, a las personas, el espacio y el tiempo. Utiliza su cuerpo con mayor control y coordinación en situaciones de juego, explorando movimientos y regulando progresivamente su acción corporal.	“Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”	✓ Comprende su cuerpo. ✓ Se expresa corporalment e.	Realiza acciones y movimientos como correr, saltar desde pequeñas alturas, trepar, rodar, deslizarse en los que expresa sus emociones– explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, la superficie y los objetos.
CRITERIO DE EVALUACIÓN Se mueve libremente usando todo su cuerpo. Responde a la señal deteniéndose. Mantiene una postura corporal al “congelarse”.		EVIDENCIAS: Observación directa del juego. Lista de cotejo simple. Fotografías o registro anecdótico.	
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y MATERIALES se necesita un espacio amplio y seguro donde los niños puedan moverse libremente sin obstáculos. Se selecciona una canción o música adecuada para la edad de los niños, generalmente una canción alegre y con ritmo, que los invite a moverse y bailar.			
MATERIALES Parlante, imágenes de las emociones, música.			

INICIO Los niños y niñas participan de la asamblea y les recordamos los acuerdos Se dialoga brevemente: • “¿Qué partes de nuestro cuerpo podemos mover?” La docente explica con lenguaje sencillo: “Cuando suene la música nos movemos y cuando diga ‘¡congelados!’ nos quedamos quietitos como estatuas”. EXPRESIVIDAD MOTRIZ. Se selecciona una canción o música adecuada para la edad de los niños, generalmente una canción alegre y con ritmo, que los invite a moverse y bailar. Congelarse cuando la música se detiene: En un momento inesperado, el adulto o líder del juego detiene la música. En ese instante, los niños deben "congelarse" inmediatamente en la posición que estén, quedándose completamente quietos hasta que la música vuelva a sonar. El objetivo es lograr estar quietos, como estatuas, sin moverse ni hacer ruido. RELAJACIÓN Los niños se recuestan en el piso sobre colchonetas o sentados cómodamente. La docente habla con voz suave: “Ahora vamos a descansar nuestro cuerpo”. La docente guía la respiración: “Inflamos el globito por la nariz...” • “Soltamos el aire por la boca despacito, Se repite 3 veces. Se invita a: • Estirar brazos y piernas suavemente. EXPRESIVIDAD GRÁFICA Se les proporciona a los niños y niñas hojas de papel bond, colores y crayolas para que dibujen lo realizado en el taller. Al finalizar colocamos los trabajos en un lugar visible. CIERRE Nos sentamos en semicírculo para compartir lo que más les gustó del taller: ¿Qué hemos hecho hoy? ¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad? ¿Cómo se sintieron al realizar la actividad?	Materiales para la exploración Organizamos los materiales. Los niños exploran el material con el que se trabajará. Parlante, imágenes de las emociones, música.
---	--

TALLER DE APRENDIZAJE N° 03

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa : N° 297
 1.2. Lugar : San Martín Alto
 1.3. Profesora : Leila Tan Carrasco
 1.4. Edad : 3 años “Las uvas”
 1.5. Fecha de ejecución : 14/10/2024

II. NOMBRE DEL TALLER: Leemos el cuento “Milo el ratoncito de las emociones”.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

ÁREA	COMPETENCIA	Desempeño	Criterio
COMUNICACIÓN	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	✓ Identifica características de personas, personajes, animales u objetos a partir de lo que observa en las ilustraciones cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, que se presenta en variados soportes. ✓ Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de las ilustraciones o imágenes que observa antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto). ✓ Comenta las emociones que le generó el texto leído (por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencias	Lee a través de imágenes el cuento “Milo el ratoncito de las emociones” menciona sus características de los personajes, de que trata, como continua y como termina el cuento expresando lo que le gusta o no le gusta del texto.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES/ESTRATEGIAS	MEDIOS Y MATERIALES
ASAMBLEA O INICIO	✓ En asamblea proponemos acuerdos. ✓ Presentamos el propósito de aprendizaje diciéndoles que hoy escucharán un cuento y seremos parte del mundo de lectores.	
DESARROLLO	✓ Invitamos a los niños y niñas a realizar juntas/os la actividad. De ser posible, utilizamos un cojín, donde se sienta cómodo. ✓ La docente presenta a los personajes: Ratón (Milo) y el gato. Dialogamos: ¿Les gusta los cuentos?, ¿Qué cuento crees que escucharemos hoy? ¿quiénes son los personajes? ¿Qué pasará con esos personajes? ✓ La docente presenta el cuento y espera las respuestas de los niños. ✓ Narramos el cuento a los niños de forma pausada y haciendo preguntas mientras se va contando el cuento. ✓ Al finalizar dialogamos con los niños: ¿De qué trató el cuento? ¿Por dónde paseaba Milo? ¿A quién le tenía miedo el ratón Milo? ¿Cuándo encontró el queso como	Imágenes Cuento

	se sintió Milo? ¿A que le tienen miedo? ¿Cómo se sentirían ustedes si estuvieran perdidos como Milo? ✓ La docente hace entrega de la ficha de trabajo con la consigna dada.	
CIERRE	✓ La docente pregunta a los niños: ✓ ¿Les gustó lo que hicimos? ✓ ¿Cómo se sintieron? ✓ ¿para qué les servirá?	

V. BIBLIOGRAFIA:

Minedu (2016) Programa curricular de educación Inicial. Lima – Perú.

TALLER DE APRENDIZAJE N° 04

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa : N° 297
 1.2. Lugar : San Martin Alto
 1.3. Profesora : Leila Tan Carrasco
 1.4. Edad : 3 años “Las uvas”
 1.5. Fecha de ejecución : 28/10/2024

II. NOMBRE DEL TALLER: Leemos el cuento “La pena del oso”.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

ÁREA	COMPETENCIA	DESEMPEÑO	CRITERIO
COMUNICACIÓN	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	✓ Identifica características de personas, personajes, animales u objetos a partir de lo que observa en las ilustraciones cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, que se presenta en variados soportes. ✓ Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de las ilustraciones o imágenes que observa antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto). ✓ Comenta las emociones que le generó el texto leído (por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencias	Lee a través de imágenes el cuento “LA PENA DEL OSO” menciona sus características de los personajes, de que trata, como continua y como termina el cuento expresando lo que le gusto o no le gusto del texto.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES/ESTRATEGIAS	MEDIOS Y MATERIALES
ASAMBLEA O INICIO	➤ En asamblea proponemos acuerdos. Escuchamos atentos Levantamos la mano para opinar Nos ubicamos en un lugar adecuado para escuchar el cuento. ➤ Presentamos el propósito de aprendizaje diciéndoles que hoy escucharán un cuento y seremos parte del mundo de lectores.	
DESARROLLO	➤ Invitamos a los niños y niñas a realizar juntas/os la actividad. De ser posible, utilizamos un cojín, donde se sienta cómodo. ➤ La docente presenta una maqueta donde mediante ello se les contará el cuento de “La pena del oso”. ➤ Dialogamos: • ¿Qué observamos? • ¿Para qué nos servirá? • ¿Qué podemos hacer con esta maqueta? • ¿Les gusta los cuentos? • ¿Qué cuento crees que escucharemos hoy? ➤ La docente presenta el cuento mediante la maqueta. ➤ Narramos el cuento a los niños de forma pausada y haciendo preguntas mientras se va contando el cuento.	Imágenes Cuento

	➤ Al finalizar dialogamos con los niños: ¿De qué trató el cuento? ¿Cuáles son los personajes del cuento? ¿Qué le pasaba al oso triste? ¿A quién iba a pedir ayuda el oso? ¿Al final que pasó con el oso? ¿Quién ayudó al oso? ¿Cómo se sintió el oso cuando sus amigos se acercaron a ayudarlo? ✓ La docente pide a los niños que cuenten el cuento de manera voluntaria.	
CIERRE	✓ La docente pregunta a los niños: ✓ ¿Les gustó lo que hicimos? ✓ ¿Cómo se sintieron? ✓ ¿para qué les servirá?	

V. BIBLIOGRAFIA

Minedu (2016) Programa curricular de educación Inicial. Lima – Perú.

TALLER DE APRENDIZAJE N° 05

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Institución Educativa	: N° 297
1.2. Lugar	: San Martín Alto
1.3. Profesora	: María Leila Tan Carrasco
1.4. Edad	: 3 años "Las uvas"
1.5. Fecha de ejecución	: 11/11/2024

II. ASPECTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

DENOMINACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:	Aprendemos a convivir regulando nuestras emociones.
Denominación del taller de aprendizaje	Conociendo lo que hace la familia
Propósito de aprendizaje:	Los niños identificarán y expresarán emociones a través de los personajes, relacionándolas con su propia familia.

ÁREA	Comunicación		
ESTANDAR	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Crea proyectos artísticos al experimentar y manipular libremente diversos medios y materiales para descubrir sus propiedades expresivas. Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas imaginativas que construye a partir de sus vivencias y las transforma en algo nuevo mediante el juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones.	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos	✓ Explora y experimenta los lenguajes del arte. ✓ Aplica elementos creativos. ✓ Socializa sus procesos y proyectos.	➤ Representa sus ideas acerca de sus vivencias personales usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.).
CRITERIO DE EVALUACIÓN Observación de cómo usan las siluetas para expresar emociones y representar la familia.		EVIDENCIAS: El uso de las siluetas para representar a los miembros de la familia.	
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y MATERIALES El espacio facilita libremente el desplazamiento de los niños/as y el desarrollo de aprendizajes, estará organizado para la actividad, permanecerá limpio, será un espacio fijo que brindará estabilidad emocional del niño.			
MATERIALES ✓ Silueta ✓ Alfombra ✓ Cojines ✓ Canción			

INICIO: • Los niños y niñas participan de la asamblea y proponemos acuerdos. Levantamos la mano para opinar. • Se emotiva a los niños con una canción llamada “Familia dedo” la cual se les inviten a que canten. https://youtu.be/BoQNDroLeko?si=J2ViE0yR7EyMy49z • Se comunica el propósito de la actividad, explicando que juntos representarán una escena familiar a través del juego simbólico. DESARROLLO: • Se muestra a los niños una caja sorpresa la cual contiene siluetas de los miembros de la familia (mamá, papá, hermano/a, abuelo/a); la docente llama a uno de los niños para que descubra lo que contiene la caja sorpresa. • Los niños representarán con las siluetas las relaciones familiares, enfocándose en cómo se sienten y actúan en diferentes situaciones emocionales (felices, tristes, enojados). • Se muestra a los niños los materiales y se deja que exploren por un momento. Luego invitamos que los niños elijan las siluetas de los miembros de la familia quieren ser (mamá, papá, hermano, etc.), los niños inventan situaciones familiares basadas en sus experiencias diarias. Introducimos pequeños conflictos cotidianos para que los niños practiquen la autorregulación, por ejemplo, un muñeco puede "llorar" y el niño debe consolarlo, o alguien puede estar "enojado" porque no hay tiempo para jugar. Recordarles que primero debemos calmarse en situaciones de frustración simulada, como respirar profundamente o pedir ayuda. Al finalizar Conversamos sobre lo que ocurrió durante el juego: "¿Cómo se sintió el bebé cuando estaba triste? ¿Qué hiciste para ayudar?, etc." CIERRE: • Nos sentamos en semicírculo para compartir lo que más les gustó del taller: ¿Qué hemos hecho hoy? ¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad? ¿Cómo se sintieron al realizar la actividad?	Materiales para la exploración Organizamos los materiales. Los niños exploran el material con el que se trabajará. ✓ Siluetas ✓ Canción ✓ Alfombra ✓ Cojines
---	--

TALLER DE APRENDIZAJE N° 06

I. DATOS INFORMATIVOS:

- | | |
|----------------------------|----------------------|
| 1.1. Institución Educativa | : N° 297 |
| 1.2. Lugar | : San Martín Alto |
| 1.3. Profesora | : Leila Tan Carrasco |
| 1.4. Edad | : 3 años "Las uvas" |
| 1.5. Fecha de ejecución | : 25/11/2024 |

II. ASPECTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

DENOMINACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:	Aprendemos a convivir regulando nuestras emociones.
Denominación del taller de aprendizaje:	Jugamos al doctor y al paciente
Propósito de aprendizaje:	Los niños identificarán y expresarán emociones de los pacientes a través del juego simbólico.

ÁREA	COMUNICACIÓN		
ESTANDAR	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Crea proyectos artísticos al experimentar y manipular libremente diversos medios y materiales para descubrir sus propiedades expresivas. Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas imaginativas que construye a partir de sus vivencias y las transforma en algo nuevo mediante el juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones.	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos	✓ Explora y experimenta los lenguajes del arte. ✓ Aplica procesos creativos. ✓ Socializa sus procesos y proyectos.	➤ Representa sus ideas acerca de sus vivencias personales usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.).

CRITERIO DE EVALUACIÓN Se evalúa la capacidad de los niños para identificar y expresar sus emociones en el juego simbólico.	EVIDENCIAS: Participación en la representación del rol de doctor y paciente.
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y MATERIALES El espacio facilita libremente el desplazamiento de los niños/as y el desarrollo de aprendizajes, estará organizado para la actividad, permanecerá limpio, será un espacio fijo que brindará estabilidad emocional del niño.	
MATERIALES Muñecos, mesas, alcohol, algodón, mascarillas, curitas, agua oxigenada, pastillas, etc.	

INICIO: - Los niños y niñas participan de la asamblea y proponemos acuerdos. Levantamos la mano para opinar. - La docente mostrara a los niños carteles con emociones (feliz, triste, enojado, asustado) y su relación con la salud DESARROLLO: Pasos para jugar: Definir los roles: - Decide quién será el doctor, el paciente y otros posibles roles (enfermero, acompañante del paciente). Alternar roles para que cada niño experimente ambos lados de la dinámica. Establecer una situación: - Crear una historia sencilla para el juego, por ejemplo: "El paciente se siente enfermo, tiene dolor de barriga, o necesita un chequeo." - Permitir que los niños contribuyan con sus propias ideas para fomentar la creatividad. Simular acciones médicas: - El "doctor" puede realizar actividades como escuchar el corazón con el estetoscopio, poner una venda, tomar la temperatura o "dar una vacuna". - El "paciente" puede describir cómo se siente, usando palabras sencillas o gestos. Incorporar emociones: - Alentar al paciente a expresar cómo se siente, por ejemplo: "Estoy asustado" o "Me duele." - El doctor puede responder con empatía: "No te preocupes, estarás mejor pronto" o "Respira profundo, yo te ayudaré." Practicar estrategias de calma: - Enseñar técnicas como respirar profundamente, contar hasta tres o usar palabras tranquilizadoras: "Esto solo dolerá un poquito, pero pasará rápido." - Mostrar cómo el doctor cuida al paciente y lo tranquiliza, modelando comportamientos de apoyo emocional. Finalizar con refuerzo positivo: - El doctor puede dar una "receta" o "curita" al paciente, asegurándole que está mejor. - Celebrar la valentía del paciente con frases como "Hiciste un gran trabajo enfrentando tus miedos." CIERRE:	Materiales para la exploración Organizamos los materiales. Los niños exploran el material con el que se trabajará. ✓ Carteles ✓ Juguetes de doctor ✓ Video
---	---

Nos sentamos en semicírculo para compartir lo que más les gustó del taller: ¿Qué hemos hecho hoy? ¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad? ¿Cómo se sintieron al realizar la actividad?	
--	--

ANEXO N° 7
Guía de observación de salida

GUÍA DE OBSERVACIÓN N° 02										
N°	NOMBRES Y APELLIDOS	INDICADORES								
		Capacidad para identificar y expresar emociones			Manejo de la intensidad de las emociones			Respuesta a situaciones sociales		
		Reconoce y nombra emociones básicas (feliz, triste, enojado).	Utiliza palabras o gestos para expresar cómo se siente.	Muestra empatía hacia los sentimientos de los demás.	Utiliza estrategias para calmarse cuando está molesto (respirar, pedir ayuda).	Mantiene la calma durante situaciones frustrantes o estresantes.	Muestra capacidad para esperar su turno sin frustración.	Se adapta a los cambios en la rutina sin mostrar gran malestar.	Participa en actividades grupales y sigue instrucciones sin dificultad.	Resuelve conflictos con compañeros de manera adecuada (sin agresión).
01	BUSTAMANTE COLLANTES, Zaid Jassiel	3	2	3	3	3	3	3	3	3
02	CABRERA ROJAS, Angela Nahomi	3	3	3	3	3	3	3	3	3
03	CRUZADO CARRION, Williams Esteban	3	2	3	2	2	3	3	3	2
04	DAMIAN RODRIGUEZ, Zaira Yamileth	3	3	3	3	3	3	3	3	3
05	DELGADO CRISANTO, Ian Daniel	3	3	3	2	2	3	3	3	2
06	DIAZ GONZALES, Ian Mikkel	3	2	3	1	1	2	2	2	2

07	FERNANDEZ ALTAMIRANO, Adriel Aldair	3	3	2	3	2	2	3	3	3
08	FERNANDEZ IZQUIERDO, Dayron Zaid	3	3	3	3	3	3	3	3	3
09	FLORES CHICHIPE, Jorge Adriel	3	3	3	3	3	3	3	2	3
10	FLORES LLAMOCTANTA, Osmer Del Piero	3	2	2	1	1	2	2	2	1
11	FRIAS CRISANTO, Dylan Aaron	3	2	2	1	2	2	3	2	2
12	MORALES CONTRERAS, Isac Tadeo	2	2	3	3	3	3	3	3	3
13	PÉREZ MUGUERZA, Fahrid Dylan Gael	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	PÉREZ VILCHEZ, Yordan Esnaider	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15	QUINTANA CALLE, Milan Josué	2	2	3	1	1	2	1	2	2
16	TORRES FRIAS, Bryana Camila	3	3	3	3	2	3	3	3	3

ESCALA DE INTERPRETACIÓN

- **NUNCA = 1:** El comportamiento o habilidad rara vez se observa.
- **A VECES = 2:** El comportamiento o habilidad se observa ocasionalmente, pero no de forma consistente.
- **SIEMPRE = 3:** El comportamiento o habilidad se observa regularmente y de manera consistente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS:

Se evaluaron dieciséis niños respecto al nivel de autorregulación emocional, en cuanto a la categoría **"Capacidad para identificar y expresar emociones"** muestra los siguientes resultados: El indicador "Reconoce y nombra emociones básicas (feliz, triste, enojado)" mostró que 14 niños (87.5%) lo hacen "Siempre" y 2 (12.5%) lo hacen "A veces". En el indicador "Utiliza palabras o gestos para expresar cómo se siente", 12 niños (75%) alcanzaron el nivel "Siempre" y 4 (25%) "A veces". Finalmente, en el indicador "Muestra empatía hacia los sentimientos de los demás", 12 niños (75%) lo lograron "Siempre" y 4 (25%) "A veces". No se registraron respuestas en el nivel "Nunca" para ninguno de los indicadores, evidenciando un desarrollo significativo en estas capacidades.

Los resultados evidencian que la mayoría de los niños y niñas de tres años de la institución educativa inicial poseen una capacidad avanzada para identificar y expresar emociones, especialmente en el reconocimiento y nombramiento de emociones básicas, donde el 87.5% demuestra un desempeño óptimo. Sin embargo, los indicadores relacionados con la utilización de palabras o gestos para expresar cómo se sienten y con la empatía hacia los sentimientos de los demás reflejan una leve disminución en la frecuencia de respuesta positiva, con un 75% de los estudiantes alcanzando el nivel "Siempre"

En cuanto a la categoría **"Manejo de la intensidad de las emociones"** muestra los siguientes resultados: En el indicador "Utiliza estrategias para calmarse cuando está molesto (respirar, pedir ayuda)", 10 niños (62.5%) alcanzaron el nivel "Siempre", 3 (18.75%) "A veces" y 3 (18.75%) "Nunca". Para el indicador "Mantiene la calma durante situaciones frustrantes o estresantes", 10 niños (62.5%) lo lograron "Siempre", 4 (25%) "A veces" y 2 (12.5%) "Nunca". En cuanto al indicador "Muestra capacidad para esperar su turno sin frustración", 10 niños (62.5%) alcanzaron el nivel "Siempre" y 6 (37.5%) "A veces", sin registrarse respuestas en el nivel "Nunca". Estos resultados reflejan un predominio de logros en el nivel "Siempre", con áreas específicas que requieren apoyo adicional en algunos estudiantes.

Los resultados muestran que la mayoría de los niños de tres años evaluados tienen un desarrollo inicial en el manejo de la intensidad de sus emociones, con un 62.5% que logra "Siempre" utilizar estrategias para calmarse, mantener la calma en situaciones estresantes y esperar su turno sin frustración. Sin embargo, existe un grupo significativo que requiere apoyo adicional: entre un 18.75% y un 37.5% alcanzan el nivel

"A veces" en los indicadores, mientras que un 18.75% en el primer indicador y un 12.5% en el segundo presentan dificultades evidenciadas en el nivel "Nunca".

En cuanto a la categoría final **"Respuesta a situaciones sociales"** aplicado a 16 niños de tres años muestra que, en el primer indicador: En el indicador "Se adapta a los cambios en la rutina sin mostrar gran malestar", 13 niños (81.25%) alcanzaron el nivel "Siempre", 2 (12.5%) "A veces" y 1 (6.25%) "Nunca". Para el indicador "Participa en actividades grupales y sigue instrucciones sin dificultad", 12 niños (75%) lograron el nivel "Siempre" y 4 (25%) "A veces", sin registrarse respuestas en el nivel "Nunca". En el indicador "Resuelve conflictos con compañeros de manera adecuada (sin agresión)", 10 niños (62.5%) lo alcanzaron "Siempre", 5 (31.25%) "A veces" y 1 (6.25%) "Nunca". Estos datos evidencian un buen desempeño general en la respuesta a situaciones sociales, con áreas puntuales que requieren mayor atención.

Los resultados reflejan que la mayoría de los niños de tres años evaluados demuestra una respuesta adecuada en situaciones sociales, destacando que el 81.25% se adapta "Siempre" a los cambios en la rutina, mientras que el 75% participa en actividades grupales y sigue instrucciones sin dificultad. Sin embargo, el indicador "Resuelve conflictos con compañeros de manera adecuada" muestra un menor porcentaje en el nivel "Siempre" (62.5%), con un 31.25% en el nivel "A veces" y un 6.25% que no logra resolver conflictos de forma adecuada.